

Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con  
Liderazgo Pedagógico

## Texto del módulo 3

# Participación y clima institucional

para una organización escolar efectiva





Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con  
Liderazgo Pedagógico

## Texto del módulo 3

# Participación y clima institucional

para una organización escolar efectiva



Marilú Martens Cortés

**Ministra de Educación**

Javier Palacios Gallegos

**Director de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar**

Patricia Vargas Vílchez

**Directora de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar**

### **Contenidos**

Guillermo Enrique Delgado Ramos

### **Tratamiento pedagógico**

Nérida Urcia Harlet, Luis Guerrero Ortiz, Lissy Canal Enríquez, Javier Urbina Languasco, Francisco Marcón Flores y José Luis Gargurevich Valdez

### **Coordinación editorial**

Lía Rojas Mesía

### **Diseño y diagramación**

Julissa Torres Esquén

### **Corrección de estilo**

Sofía Rodríguez Barrios

Ministerio de Educación del Perú  
Calle Del Comercio 193, San Borja  
Lima, Perú. Teléfono (511) 615-5800  
[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

1.ª edición enero 2017

Impreso en:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el director”, “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

### **Ministerio de Educación**

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2016-16746 – Impreso en el Perú



# Índice

INTRODUCCIÓN	6
UNIDAD 1: CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	8
1. PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA	9
2. PRECISANDO CONCEPTOS: CONVIVENCIA, CLIMA, CULTURA	12
2.1. Convivencia escolar	12
2.2. Clima escolar	15
2.3. Cultura escolar	19
3. LAS LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	23
3.1. Promoción de la convivencia escolar	24
3.2. Prevención de la violencia escolar	25
3.3. Atención de casos de violencia y acoso escolar	26
4. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	28
4.1. Participación estudiantil	28
4.2. Participación de los miembros adultos de la comunidad educativa	31
5. LA SOCIEDAD ACTUAL Y NUESTROS ESTUDIANTES	33
5.1. Consideraciones generales	33
5.2. Algunas problemáticas que afectan a los estudiantes de nuestro país	35
5.2.1. Maltrato infantil	35
5.2.2. Abuso sexual	37
5.2.3. Embarazo adolescente	37
5.2.4. Trabajo infantil	38
UNIDAD 2: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	40
1. PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA	41
2. GESTIONANDO CONFLICTOS	42
2.1. Concepto y fuentes del conflicto	42
2.2. Gestión positiva de los conflictos	43
2.3. Principales mecanismos para la gestión de conflictos	45
3. GESTIONANDO LA DISCIPLINA EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	49
3.1. Modelos de disciplina	49
3.2. Normas de convivencia y medidas reguladoras	51
4. PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	54
5. PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	55
5.1. Concepto de violencia	55
5.2. Modelo ecológico para la comprensión de la violencia	56
5.3. Algunas orientaciones respecto al acoso escolar ( <i>bullying</i> )	58
5.3.1. ¿Cómo podemos hacer para prevenir y responder al acoso escolar?	60
6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66



# Introducción

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo; es decir, una buena educación (Darling-Hammond 2001). Las instituciones educativas deben garantizar a todos los estudiantes el cumplimiento de su derecho a una educación de calidad y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. La convivencia escolar democrática es fundamental para ello. Esta comprende el conjunto de *relaciones sociales* (personales y grupales) en la institución educativa, así como la *participación* y la *toma de decisiones* en el marco del respeto por las diferencias y el compromiso con el bien común. La responsabilidad de la construcción de la convivencia y de su calidad recae sobre todos los integrantes de la comunidad educativa, equipos directivos, docentes, personal administrativo y de apoyo, estudiantes, padres de familia y organizaciones de la comunidad.

Esta convivencia implica reconocer y valorar las diversas experiencias, expresiones culturales, motivaciones, expectativas y formas de relacionarse que trae consigo la diversidad de sujetos que componen la comunidad educativa: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, sostenedores, familias y directivos. En este sentido, gestionar la convivencia escolar supone un gran desafío para una institución como la escuela, que ha sido tradicionalmente vertical y autoritaria, en la que los estudiantes han sido colocados por los adultos en situación de inferioridad. En lugar de ello, las comunidades educativas deben conjugar la variedad de intereses y formas de expresarse, con el propósito común expresado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que debe apuntar a priorizar los valores y la educación ciudadana de los estudiantes, con el fin de que ejerzan sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias acordes a las demandas de nuestro tiempo, “apuntando al desarrollo sostenible, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva”, que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes, tal como lo establece el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu 2016: 4).

La capacidad para gestionar la convivencia escolar depende, en gran medida, de los equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed 2007) y la propia OCDE (Pont *et al.* 2008) sitúan el liderazgo pedagógico como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje. En este sentido, desde el Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, consideramos que “la gestión de la convivencia escolar tiene como finalidad motivar y crear relaciones democráticas entre los integrantes de la comunidad educativa, como fundamento para el ejercicio de la ciudadanía activa y el fortalecimiento de una cultura de solidaridad y equidad, que contribuya a la valoración activa de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de violencia” (Minedu 2016a: 11). Este es, precisamente, el principal reto de la gestión del clima en la escuela. Construir una convivencia escolar democrática requiere revertir la cultura autoritaria sobre la que históricamente se ha construido la escuela.



El *Marco de buen desempeño del directivo* reconoce el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, el cual requiere para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión de la IE competencias en cuatro grandes ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia. Al respecto nos recuerda que la convivencia democrática e intercultural se define como el conjunto de condiciones que permiten el ejercicio de la participación democrática y ciudadana de las y los estudiantes; “promoviendo la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo”. De ese modo, “las relaciones interpersonales, basadas en el buen trato, son reconocidas como interacciones que se desarrollan entre los miembros de la comunidad educativa con carácter intercultural e inclusivo con respeto a la diversidad”; lo que fortalece los vínculos afectivos desde un modelo organizativo democrático que considera la comunicación efectiva como una práctica oportuna y pertinente. “En la escuela se construyen normas consensuadas y se gestiona el conflicto como oportunidad de aprendizaje para prevenir, atender y contener posibles situaciones de contradicción y/o confrontación. De esta manera, se promueve el desarrollo de habilidades personales y actitudes favorables para lograr un clima que beneficie el desarrollo de los aprendizajes fundamentales” (Minedu 2014: 11-12). Un modelo organizativo democrático.

Teniendo en cuenta este marco, el presente fascículo sobre la participación y el clima institucional para la organización escolar efectiva pretende contribuir al desarrollo de las capacidades de los directivos para el liderazgo pedagógico, en el logro de una gestión de la convivencia democrática.

Con tal fin, en la primera unidad se examina la importancia de la convivencia escolar y la participación para la formación integral y el bienestar de los estudiantes. Para ello, se las relaciona con conceptos afines como el clima y la cultura escolar. A partir de esto, en la segunda unidad se examinan estrategias específicas para la optimización de la convivencia y la participación, incluyendo la gestión de conflictos y la prevención de situaciones de violencia. En ambas unidades se plantean enlaces para que los participantes puedan profundizar en las diferentes temáticas.

Esperamos que lo trabajado en el presente módulo sea puesto en práctica en sus instituciones educativas y contribuya a que se cumpla el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.



# Unidad 1

## Convivencia y participación en la escuela

Capacidad	Indicadores
Analiza y explica los principales desafíos y oportunidades de la convivencia democrática.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prioriza y describe los problemas de su IE vinculados a la convivencia democrática: relaciones sociales, participación y toma de decisiones con respeto a las diferencias y al bien común.</li><li>• Identifica los desafíos principales en función de los problemas priorizados.</li></ul>

En esta primera unidad aprenderemos y reflexionaremos sobre la importancia de la convivencia escolar y la participación para la formación y bienestar integral de las y los estudiantes. Nuestro punto de partida es reconocer que al fortalecer la convivencia escolar y la participación contribuimos a optimizar el clima escolar. Por ello, en la presente unidad, aprenderemos también las semejanzas y diferencias entre estos conceptos.

Primero analizaremos en qué estado se encuentran la convivencia y la participación en la escuela que dirigimos; y definiremos un conjunto de metas para optimizarlas. Empecemos, entonces, escuchando algunos testimonios sobre estos aspectos.





## 1 ▶ PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA

Dina es una docente de educación secundaria que describe su experiencia en la escuela en la que trabaja del siguiente modo:

En mi IE bastantes docentes nos sentimos ahora motivados para dar lo mejor de nosotros. Carla, la nueva directora, tiene tres años en el cargo y, desde que llegó, nos ha ayudado mucho a trabajar en equipo, no solo entre los profesores, sino también con las familias, los auxiliares y los mismos estudiantes. Al principio, no fue fácil, porque estábamos acostumbrados, como quien dice, a ir cada uno por su lado, coordinando solo con los de nuestra área curricular o los de nuestro grado. Claro que teníamos reuniones de coordinación, la jornada pedagógica, todo eso. Pero en esas reuniones no se aprovechaba de verdad el tiempo, tanto por cómo se conducían como porque muchos teníamos ideas sobre diversas cosas, pero no siempre las decíamos, pues nos habíamos cansado de que rara vez se tomen en cuenta. Eso sí, así como escucha bastante, la directora es bien exigente, no se le pasa una. Está muy pendiente de cómo vamos en las clases y nos apoya mucho en nuestro trabajo. Y con las mismas está también muy pendiente de lo que ocurre en los recreos, a la entrada y a la salida del colegio. De hecho, en esos momentos habla mucho con los estudiantes y se reúne también frecuentemente con los del municipio escolar y otras agrupaciones. Se preocupa por que siempre los docentes apoyemos y asesoremos sus iniciativas. Creo que con los estudiantes ha pasado algo parecido a los profesores. Saben que ahora pueden opinar y proponer cosas. De hecho, otro de los grandes cambios en la escuela es que ahora estimulamos más la participación de los estudiantes. Ellos saben también que la directora y los demás docentes somos y debemos ser exigentes con ellos.

- ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención del relato de Dina? ¿Por qué?
- ¿Qué prácticas comparte usted con la directora?
- A partir de lo descrito: ¿por qué considera que la directora “tiene” o “se da tiempo” para hablar mucho con las y los estudiantes, y para reunirse con los representantes estudiantiles?
- ¿Considera que hay un buen clima escolar en la institución educativa de Dina?
- ¿O deberíamos decir, más bien, que existe una cultura escolar que favorece el desempeño docente y, en consecuencia, los aprendizajes?
- ¿Cuál es, entonces, la diferencia entre clima escolar y cultura escolar? ¿O son lo mismo?
- ¿Qué puede significar que se “estimula más la participación de las y los estudiantes”?
- ¿Qué entiende usted por participación estudiantil?
- ¿Cómo la estimula en su escuela?

Uno de los primeros aspectos que destaca en la narración de Dina es el papel transformador que ha tenido en la escuela Carla, la nueva directora. Dina refiere que se siente más motivada para su trabajo docente, pero también nos relata el impacto en la optimización de prácticas de trabajo en equipo, la generación de condiciones para la participación de estudiantes y docentes, el apoyo a las y los docentes, entre otros aspectos promovidos por la nueva directora. Efectivamente, la literatura



destaca consistentemente el rol fundamental de las y los directivos de las escuelas para lograr calidad educativa y mejora de los aprendizajes. Ello influye, como relata Dina, en la motivación, el compromiso, la generación de condiciones para el trabajo docente, entre otros aspectos (Leithwood *et al.* 2007; Murillo *et al.* 2007; Bellei *et al.* 2003).

El mensaje que la directora o el director transmiten con su ejemplo, al dar importancia a la convivencia escolar, es sumamente poderoso. Por ejemplo, un estudio de siete casos de escuelas innovadoras en convivencia escolar en México, Costa Rica y Chile (Cubero 2008: 292) encontró:

Si la dirección actúa con preocupación por la convivencia, es probable que logre facilitar o conformar una cultura escolar con valores compartidos; en cambio, si dedica poco tiempo para compartir con los otros, es altamente probable que la convivencia escolar presente actitudes y comportamientos que resten la armonía necesaria a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La directora Carla, a partir de lo relatado por Dina, actúa en línea con lo identificado por el estudio referido: da importancia a la convivencia y al compartir. Asimismo, Dina nos señala que las y los estudiantes se sienten motivados para plantear iniciativas y que la escuela estimula ahora más su participación. En suma, y con cargo a ir precisando los conceptos a lo largo de la unidad, podríamos decir que la gestión de la nueva directora ha impactado positivamente en algunos aspectos del clima escolar, la convivencia y la cultura escolar, incluida la participación de las y los estudiantes.

La participación es un derecho de las y los estudiantes, y brindar condiciones para que se ejerza adecuadamente es, simultáneamente, contribuir al desarrollo de competencias y capacidades ciudadanas, como lo plantea el Currículo nacional (Minedu 2016). Sin embargo, no todas las escuelas funcionan como la escuela de Dina a partir de la gestión de la nueva directora; ni en todas las escuelas se apoya y se orienta la participación de los estudiantes.

A veces, los jóvenes reproducen prácticas inadecuadas, aprendidas lamentablemente de las generaciones anteriores, como el autoritarismo, el maltrato, el no honrar la palabra empeñada, entre otros. Como parte de una investigación realizada a estudiantes por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (Minedu 2006: 446), se recogieron testimonios como los siguientes:

Entrevistador (E1): ¿Y tú qué haces como policía escolar cuando los chicos se portan mal?

A1: No hago nada porque les hablo, les grito, todo, y no me hacen caso.

A2: No le hacen caso.

A3: El año pasado había una policía escolar que de frente metía palo, dolía.

E1: Y en los demás salones ¿es diferente o es como lo que han contado?

A2: El policía escolar no hace nada<sup>1</sup>.

- ¿Considera usted la existencia de policías escolares como una práctica democrática?, ¿por qué?
- ¿Deberían desaparecer organizaciones como la policía escolar?, ¿por qué?
- ¿Cómo cree que la policía escolar habrá aprendido a “meter palo”?

<sup>1</sup> Los subrayados son nuestros.



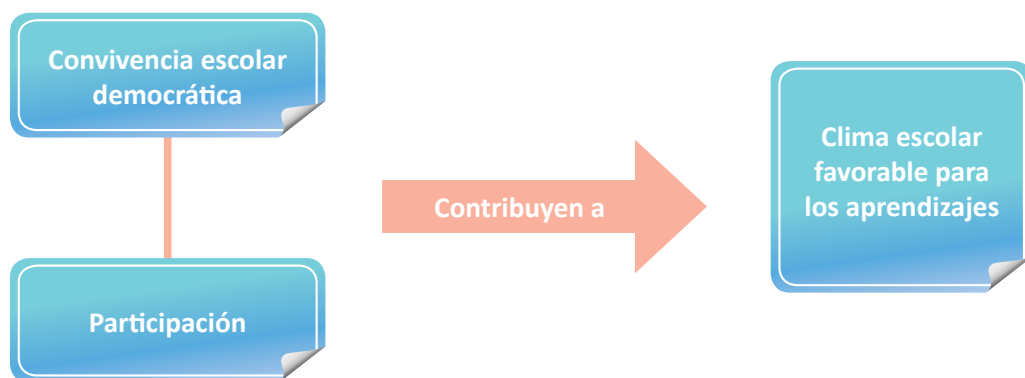
- Lo que describen los estudiantes ¿puede ser llamado participación estudiantil?
- ¿Quiénes son los principales responsables de que exista una institución como la policía escolar y de que funcione como lo hace?

Precisamente, por su importancia para el logro de aprendizajes, el *Marco de buen desempeño del directivo* (Minedu 2014) plantea la siguiente competencia:

Promueve y sostiene la **participación democrática** de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un **clima escolar** basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad<sup>2</sup>.

No se trata de promover cualquier tipo de participación de estudiantes o de cualquier otro miembro de la comunidad educativa, sino de una participación democrática, la cual supone, entre otros aspectos, el respeto y el cumplimiento de derechos, así como el ejercicio de deberes por el bien común. Del mismo modo, el clima escolar que se plantea, que tiene características específicas, se basa en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.

Cuando una comunidad educativa permite, por acción o por omisión, la existencia de prácticas como las descritas por los estudiantes, no contribuye a generar ese clima escolar. Más aún, no se trata solamente de las prácticas sino también de la propia institución de la policía escolar. Podría darse el caso, por ejemplo, de que los o las estudiantes que ejerzan el rol de policía escolar sean respetuosos o respetuosas de sus pares. Sin embargo, la existencia misma de una institución como la policía escolar nos ubica frente a una concepción autoritaria del ejercicio de la convivencia y frente a un manejo punitivo de las situaciones en las que no se cumplen las normas<sup>3</sup>. Es decir, se expresa una cultura y una convivencia escolar autoritaria. La apuesta es precisamente al contrario: construir con la participación de todas y todos una convivencia escolar democrática que contribuya a generar un clima propicio para los aprendizajes. Podemos expresarlo gráficamente del siguiente modo:



En la presente unidad, precisamente, profundizaremos en cómo la convivencia escolar democrática y la participación contribuyen a generar un clima que facilite el logro de la intencionalidad educativa planteada por el currículo nacional. Para ello precisamos los términos que venimos utilizando, con el propósito de alcanzar una claridad conceptual que nos permita comprender por qué, como directoras y directores, esto es, como líderes pedagógicos de la escuela, es necesario que desarrollemos acciones para promover la participación y la convivencia escolar con vistas a la formación y bienestar integral de las y los estudiantes.

<sup>2</sup> Los resaltados son nuestros.

<sup>3</sup> Sobre el modelo autoritario de disciplina, ver la sección 3.1., de la segunda unidad.



2

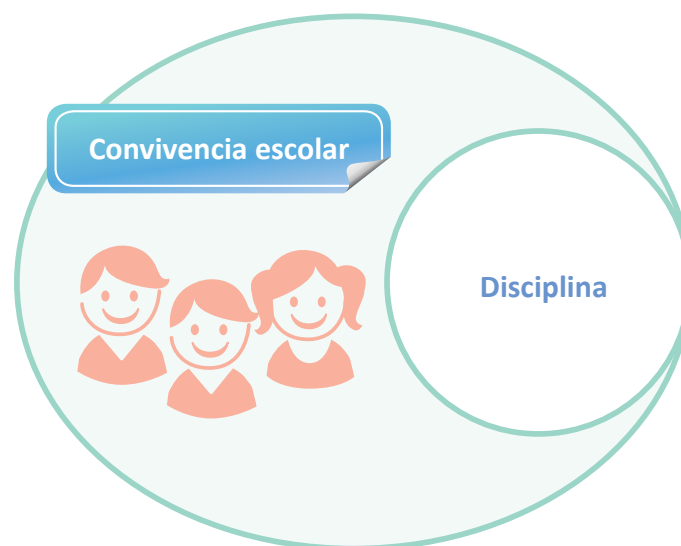
## PRECISANDO CONCEPTOS: CONVIVENCIA, CLIMA, CULTURA

En la literatura pedagógica suelen utilizarse conceptos que provienen de diversas tradiciones teóricas. A veces estos conceptos tienen algunos significados que se superponen, y eso lleva a que se usen indistintamente, con lo que se pierden en el camino matices propios del contexto teórico y práctico en el que surgieron. Por ejemplo, las creencias docentes son estudiadas a través de un sinnúmero de categorías; por ejemplo, concepciones, creencias, juicios, opiniones, percepciones, teorías implícitas, entre otros (Miller *et al.* 2013; Minedu 2006; Pajares 1992).

Esto ocurre también en relación con la convivencia, el clima y la cultura escolar. Por ello, en la sección anterior, señalábamos que la gestión de la directora Carla, tal como lo refiere Dina, ha impactado positivamente en el clima, la convivencia y la cultura escolar, incluida la participación de los estudiantes. Precisemos, pues, los conceptos que hemos utilizado.

### 2.1. Convivencia escolar

La noción de “convivencia escolar” alude en términos generales a la dimensión relacional de la vida escolar; es decir, a la manera como se construyen las relaciones interpersonales en la escuela como parte de su misión pedagógica. Se trata de un concepto propiamente pedagógico que destaca el valor formativo, preventivo y regulador que pueden tener las relaciones interpersonales en la escuela. De ahí que la convivencia escolar incluya y trascienda lo que tradicionalmente se ha denominado disciplina escolar.



Cuando un policía escolar “mete palo”, está intentando “poner orden” a través de una práctica violenta que no es formativa; al contrario, vulnera derechos, por lo que no es propia de una convivencia escolar democrática. Esto refleja no solamente características de personas en particular, como los estudiantes nombrados, sino también del conjunto de la escuela, de aquellos o aquellas que son testigos de lo que ocurre, y que toman o no acciones ante a ello. Nos muestra también el conjunto de acciones que la escuela ha tomado o dejado de tomar para que prácticas como “meter palo” puedan ocurrir. Más aún, desde la convivencia escolar democrática, es necesario cuestionar la existencia misma de esa organización, así como las creencias y los supuestos que la permiten.



Es importante tener muy presente que en una escuela “todo educa”. Es decir, cuando la policía escolar tiene prácticas violentas que vulneran los derechos de las y los estudiantes, y el conjunto de la comunidad educativa permite, por acción o por omisión, que esto ocurra, la escuela está maleducando. Es decir, está enseñando no solo modelos inadecuados de ejercicio de la autoridad, sino también que otros pueden vulnerar derechos y que el resto de la comunidad —y uno mismo— puede permitirlo. Todo lo contrario de la intencionalidad educativa planteada en el Currículo Nacional (Minedu 2016b).

Esto es algo fundamental: las dificultades de convivencia escolar que puedan existir en una escuela no son “problemas entre los estudiantes”, sino dificultades que conciernen al conjunto de integrantes de la comunidad educativa, así como a sus políticas, prácticas y procesos. De ahí que deban estar en el centro de intereses de las directoras y directores.

- ¿Dónde están los o las docentes cuando un policía escolar “mete palo”?
- ¿Quiénes y cuántas veces habrán sido violentos con el policía escolar?
- ¿Qué ha dejado de hacer la escuela para que pueda ocurrir eso?

A partir de lo dicho, podemos precisar la noción de “convivencia escolar”, destacando que la dimensión relacional de la vida escolar es una construcción colectiva y, por tanto, responsabilidad del conjunto de miembros de la comunidad educativa.

Esta es, justamente, la noción de convivencia escolar que plantea la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a: 6-7):

Conjunto de relaciones interpersonales que configuran la vida escolar. Es una construcción colectiva cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos los y las integrantes de la comunidad educativa. A fin de cumplir con su misión pedagógica, la experiencia de convivencia en la escuela debe proporcionar a los y las estudiantes las competencias, capacidades, actitudes y valores que les permitan formarse como ciudadanos y ciudadanas, conociendo sus derechos y ejerciéndolos con responsabilidad. Para ello debe fomentar un ambiente de relaciones fundamentado en la democracia, la participación, la inclusión y la interculturalidad.

Como puede observarse en la definición, la convivencia escolar no alude a cualquier ambiente de relaciones interpersonales, sino a uno fundamentado en cuatro principios: la democracia, la participación, la inclusión y la interculturalidad. Nos detendremos en este momento en la participación. En la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a: 14) se señala:

Se fomenta y garantiza una participación efectiva de las niñas, niños, adolescentes y adultos en la consolidación de la escuela, con lo que se promueve la conformación de instancias participativas legítimas, con una representatividad real, capaces de un diálogo intergeneracional y en las que esté garantizado el cumplimiento de los acuerdos orientados a lograr los aprendizajes y el bienestar común.



Si volvemos al ejemplo de la policía escolar, del inicio de la unidad, encontramos que, de un lado, los estudiantes están “participando” en una organización. Sin embargo, estas prácticas no están respetando el derecho que tienen los estudiantes a recibir un buen trato, derecho reconocido al más alto nivel en nuestro país.

El artículo 15 de la Constitución Política del Perú señala: “El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico”. En el mismo sentido, la Ley N.º 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes, señala en su primer artículo que esa modalidad de castigo está prohibida en la escuela, el hogar, la comunidad y cualquier ámbito en el que transcurran la niñez y la adolescencia.

Las prácticas actuales en muchas instituciones educativas, así como aquellas con las que, en gran parte, la actual generación adulta fue formada en la escuela, contradicen los mandatos legales señalados.

- ¿Qué retos suponen estos planteamientos legales para sus creencias y prácticas en los ámbitos profesional y familiar?
- Si el castigo físico fue una práctica presente a lo largo de su formación (escuela o familia):
- ¿Por qué es importante que esa práctica no se repita en las nuevas generaciones?
- ¿Qué otras formas existen de educar, poner límites, sancionar, “ejercer autoridad”?

La convivencia escolar plantea una participación democrática, es decir una que promueve y cumple los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa. Una participación que constituye una experiencia y un ejercicio de ciudadanía, en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad tienen también deberes que cumplir como agentes del bien común.

En este marco podemos señalar que la participación es constitutiva de una convivencia escolar democrática.





Retomando lo señalado por la profesora Dina, podríamos decir que en su institución educativa la participación de estudiantes y docentes, promovida a partir de la gestión de la nueva directora, sí serían elementos constitutivos de una convivencia escolar democrática.

Luego de hacer esta precisión, examinaremos la noción de clima escolar.

## 2.2. Clima escolar

El concepto de clima escolar se utiliza en educación, principalmente, a partir de los estudios sobre eficacia escolar. Desde esta línea, diversos estudios muestran consistentemente su importancia para favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes. En el caso de Latinoamérica se ha encontrado que el clima escolar es el factor asociado a los aprendizajes con mayor incidencia en los estudiantes (Unesco 2008a). Hay que destacar que la importancia del clima escolar para favorecer los aprendizajes no se limita a áreas como la matemática, la comprensión de textos o las ciencias naturales. Existe también evidencia respecto de la importancia del clima escolar para favorecer el desarrollo moral de los estudiantes (Nucci 2015).

El concepto de clima escolar tiene antecedentes en la noción de clima organizacional propia del entorno laboral. Es importante tener en cuenta estos antecedentes, pues, por ejemplo, si bien la escuela es también una organización laboral, pues allí trabajan personas adultas, esto no define su especificidad, sino más bien el hecho de ser una comunidad educativa al servicio de la formación y bienestar integral de los estudiantes.

Algunos autores centran la noción de clima escolar en “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, citados en Magendzo y Toledo 2008: 53)<sup>4</sup>.

Sin embargo, con clima escolar se suele aludir también a la percepción de diversas dimensiones de la vida escolar, como las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje, el sentido de seguridad, el ambiente de la institución (conexión y compromiso con la escuela, así como el entorno físico, los recursos y suministros) y los procesos de mejora (Minedu 2016b; Thapa *et al.* 2013). Siguiendo también una concepción multidimensional del concepto de clima escolar, Frisancho (2016) sintetiza en tres sus grandes componentes:

- Características físicas de la institución educativa.
- El sistema social de relaciones entre los individuos y grupos (convivencia escolar).
- El sistema de creencias y valores que comparten los integrantes de la institución educativa (cultura escolar).

El siguiente cuadro, elaborado por la autora (Frisancho 2016), nos permite acercarnos a los diversos aspectos que comprenden estos tres grandes componentes:

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro. La literatura suele entender el clima escolar como una categoría que alude a la percepción que los diferentes miembros de una escuela tienen sobre diferentes aspectos o dimensiones de la vida escolar.



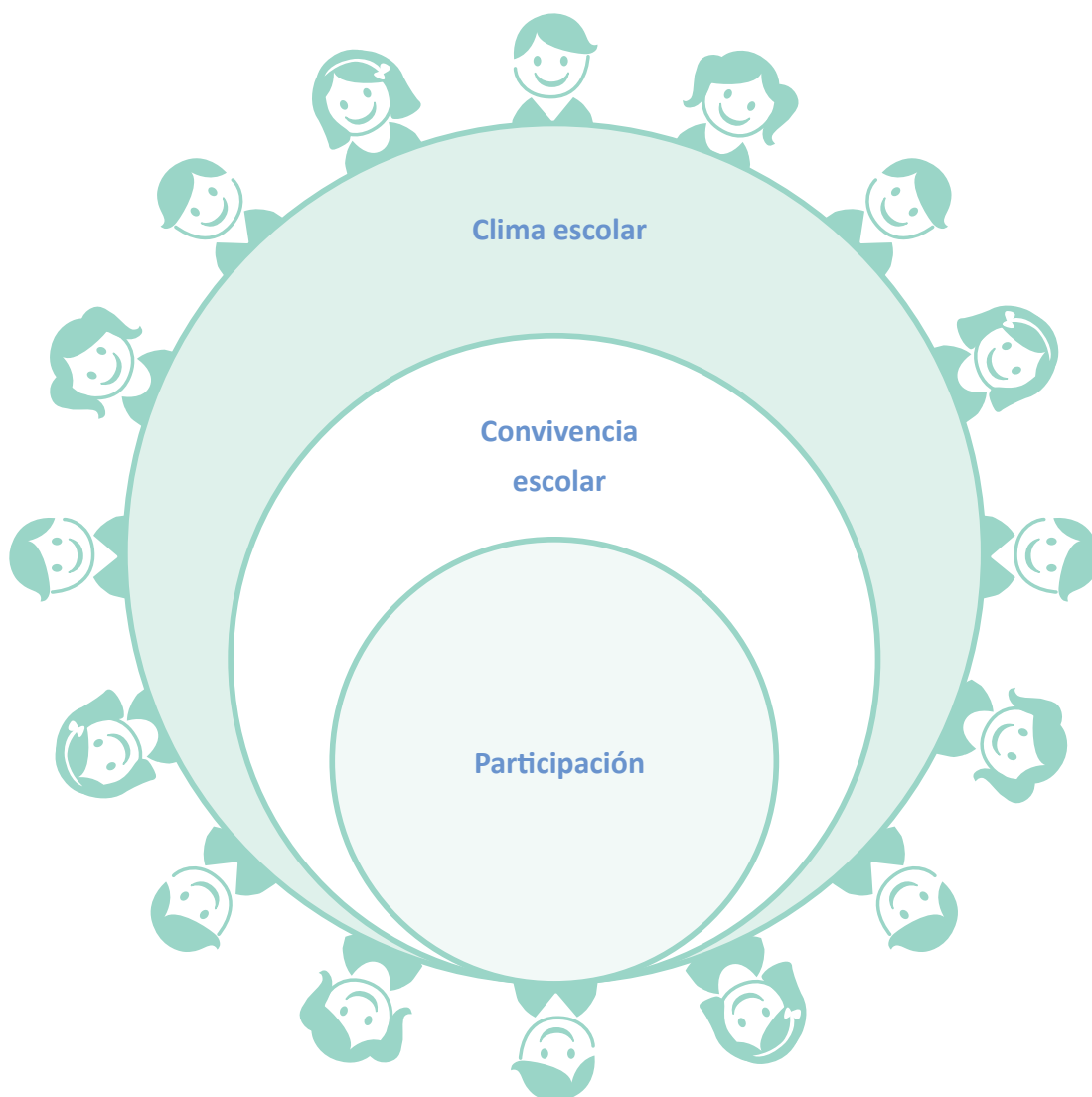
Elemento del clima escolar	¿Qué significa?
<p>Características físicas de la institución educativa</p>	<p>Incluyen, pero no se limitan a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La apariencia del local institucional y de sus aulas</li> <li>• El tamaño de la escuela</li> <li>• El ratio de profesores y estudiantes en el aula</li> <li>• El orden y la organización de las aulas en la escuela</li> <li>• La disposición y calidad de materiales y recursos educativos</li> <li>• Presencia de árboles, plantas y jardines</li> <li>• Luminosidad del ambiente</li> <li>• Limpieza y salubridad de las instalaciones</li> <li>• Seguridad y comodidad de los estudiantes</li> </ul>
<p>El sistema social de relaciones entre los individuos y grupos</p>	<p>Las dimensiones sociales del clima escolar incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las relaciones entre los estudiantes, entre estos y sus profesores y las que se dan entre maestros, directores y otros trabajadores de la institución</li> <li>• Un trato equitativo y justo a los estudiantes por parte de los trabajadores y los docentes</li> <li>• Los vínculos de pertenencia desarrollados o no hacia la institución por parte de sus distintos miembros</li> <li>• El grado de comparación y de competitividad entre los estudiantes</li> <li>• El grado en que la escuela involucra a los padres y madres</li> <li>• El grado en el que los estudiantes, profesores y otros trabajadores contribuyen a la toma de decisiones en la institución educativa.</li> </ul>
<p>El sistema de creencias y valores que comparten los integrantes de la institución educativa</p>	<p>Es el conjunto de todos aquellos patrones de creencias, valores y tradiciones que se han ido formando a lo largo de la historia de la escuela, que son profundos y están muy arraigados en las representaciones, creencias y prácticas de cada agente educativo. Incluye, pero no se limita a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los reglamentos y normas que regulan la vida comunitaria</li> <li>• Los ritos y ceremonias que la escuela ha desarrollado para determinadas ocasiones</li> <li>• Los procesos y estilos de comunicación</li> <li>• Los valores explícitos y no explícitos</li> <li>• Los supuestos básicos o creencias que tienen las personas sobre la institución</li> </ul>





- ¿Qué aspectos de los tres elementos señalados pueden ser optimizados por acciones de los directivos de una escuela?
  - ¿Cómo lo realiza usted o lo podría realizar en su institución educativa?
- Tomando en cuenta la realidad de su institución educativa:
- ¿Qué aspectos de los tres elementos señalados priorizaría para ser optimizados?
  - ¿Qué acciones tomaría para ello?

A partir de lo revisado, podemos señalar que, aun cuando no exista consenso en la literatura respecto de las diferentes dimensiones que incluye el concepto de clima escolar, sí se trata de un concepto más general que el de convivencia escolar. Asimismo, como hemos visto, los *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a) destacan que la promoción de la participación es una línea de acción de la convivencia y que la participación de los estudiantes es uno de sus principios. En este sentido, podemos representar gráficamente lo dicho del siguiente modo:



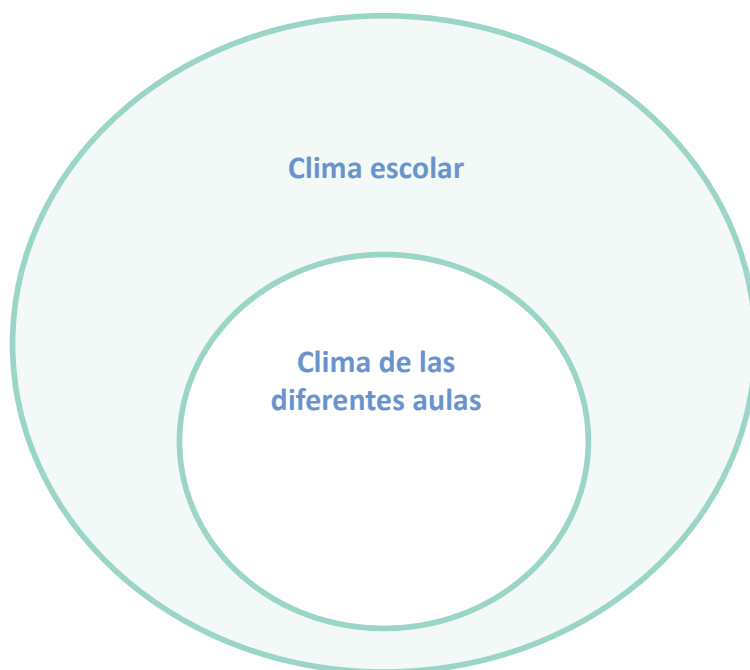


En el ejemplo de la profesora Dina, así como habíamos señalado que la participación de los estudiantes y de los docentes, promovida a partir de la gestión de la nueva directora, serían elementos constitutivos de una convivencia escolar democrática; podríamos también señalar lo propio respecto del clima escolar. Específicamente, respecto a algunos elementos de su segundo componente, el sistema social de relaciones entre los individuos y grupos, de acuerdo al planteamiento de Frisancho (2016).

Cabe señalar también que el clima escolar (como la convivencia) puede variar según diferentes contextos; por ejemplo, según las diferentes aulas. Es decir, el clima escolar es a su vez una variable heterogénea, por ello:

Se ha constatado a través de diversos estudios que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no solo por las características de la escuela sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Es así como distintos grupos dentro de una misma escuela pueden tener resultados muy diferentes (Minedu 2006: 495).

Por ello, junto a la noción de clima escolar, la noción de **clima de aula** es también importante para acercarnos a la complejidad y diversidad de una escuela. Podemos representar gráficamente lo que estamos señalando del siguiente modo:



Sobre la importancia del clima de aula para los logros de aprendizaje, los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo-TERCE (Unesco 2015: 8), realizado en 15 países de América Latina, “reiteran la importancia del clima de aula sobre el logro académico de los estudiantes de la región. La evidencia muestra que los procesos de aprendizaje se benefician cuando las relaciones entre los actores son cordiales, colaborativas y respetuosas”.

Por su parte, el estudio cualitativo realizado por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación alude a un clima de aula propicio para el aprendizaje, el cual es concebido, como clima democrático:



Definimos un clima de aula propicio para el aprendizaje como clima democrático. Es decir, un ambiente en el que el estilo de las interacciones y de participación se funden en los principios de respeto y valoración a las características y diferencias personales y culturales, de la solidaridad entendida como compromiso con el bienestar colectivo y de la justicia entendida como el actuar ético en base al respeto a los derechos de todas y todos y el cumplimiento responsable de las responsabilidades individuales y colectivas. Así, desarrollar un clima de aula democrático implica promover en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, la actitud reflexiva y deliberativa, y el respeto y valoración de sí y de los otros (Minedu 2006: 413).

Como habrá podido observarse en las citas de los estudios de la Unesco y del Minedu, la noción de clima de aula nos remite también, de diversas formas, a la importancia de la convivencia escolar, en este caso específico, en el contexto de aula.

- ¿Para los docentes de su escuela es clara la relevancia del clima de aula en el logro de aprendizajes?
- ¿Se desarrollan acciones para construir u optimizar climas de aula acordes con su relevancia para los logros de aprendizaje?
- ¿Qué acciones nuevas podría tomar usted en su escuela para construir u optimizar climas de aula propicios para el aprendizaje?

Nos queda pendiente todavía precisar la noción de cultura escolar. A ello nos dedicaremos en el siguiente acápite.

### 2.3. Cultura escolar

La cultura escolar es una noción que presenta algunas líneas de sentido afines a las de clima y convivencia escolar. Al igual que la noción de clima escolar, proviene en gran medida de los estudios sobre eficacia escolar. Tiene antecedentes también en la noción de cultura organizacional propia del entorno laboral. Ya hemos señalado, al comentar la noción de clima organizacional, que es importante tomar en cuenta los orígenes de los diferentes conceptos, pues en este caso la escuela es una comunidad con una finalidad educativa que define su particularidad y que la diferencia de otro tipo de organizaciones.

Si bien el sentido que se le asigna a la noción de cultura escolar tampoco es unívoco, a partir de la revisión de la literatura sobre el tema, Elías (2015: 288) plantea que la cultura escolar puede ser concebida como:

... los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> El estudio cualitativo realizado por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación en cinco escuelas de Lima (Minedu 2006: 118) utiliza la misma noción de cultura escolar que la presentada por Elías (2015). En ambos casos, se toma como base el trabajo de Stolp y Smith (1994, citado en Minedu 2009) o Stolp (1994, citado en Elías 2015).



Se trata entonces de un concepto amplio, ciertamente, más amplio que el de convivencia escolar. Uno de los aspectos que los estudios sobre cultura escolar han investigado es el de las características de una cultura escolar que promueve los aprendizajes.

Así, a partir de la revisión de estudios desarrollados en el marco de la aproximación de escuelas eficaces, Brown (2004: 4) plantea que para que una cultura escolar promueva los logros y el trabajo académico se necesitan los siguientes 10 ingredientes:

1. Una visión inspiradora, respaldada por una misión clara, precisa y desafiante.
2. Un currículo, formas de enseñanza, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje que estén claramente vinculados a la misión y visión, y que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.
3. Suficiente tiempo para que estudiantes y docentes hagan bien su trabajo.
4. [Escuelas] focalizadas en el aprendizaje de estudiantes y docentes, acompañadas de un amplio diálogo sobre la calidad del trabajo que realizan los diferentes miembros de la comunidad educativa.
5. Relaciones cercanas y de apoyo mutuo entre docentes y estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes.
6. Muchas oportunidades y espacios para crear cultura, discutir valores fundamentales, asumir responsabilidades, compartir juntos como comunidad y celebrar los logros individuales y grupales.
7. Un liderazgo que promueve y protege la confianza, el aprendizaje en el trabajo, la flexibilidad, la asunción de riesgos, la innovación y la adaptación al cambio.
8. Sistemas de toma de decisiones basadas en información oportuna, precisa, cualitativa y cuantitativa sobre el progreso hacia la visión, así como un conocimiento sofisticado sobre el cambio organizacional.
9. Firme apoyo por parte de padres y madres de familia.
10. Flexibilidad por parte de las autoridades educativas y apoyo a una variedad de diseños, visiones, misiones e innovaciones<sup>6</sup>.

De los 10 ingredientes señalados:

- ¿Cuáles considera que pueden ser optimizados por acciones de los directivos de una escuela?
- ¿Cómo lo realiza o podría realizar en su institución educativa?

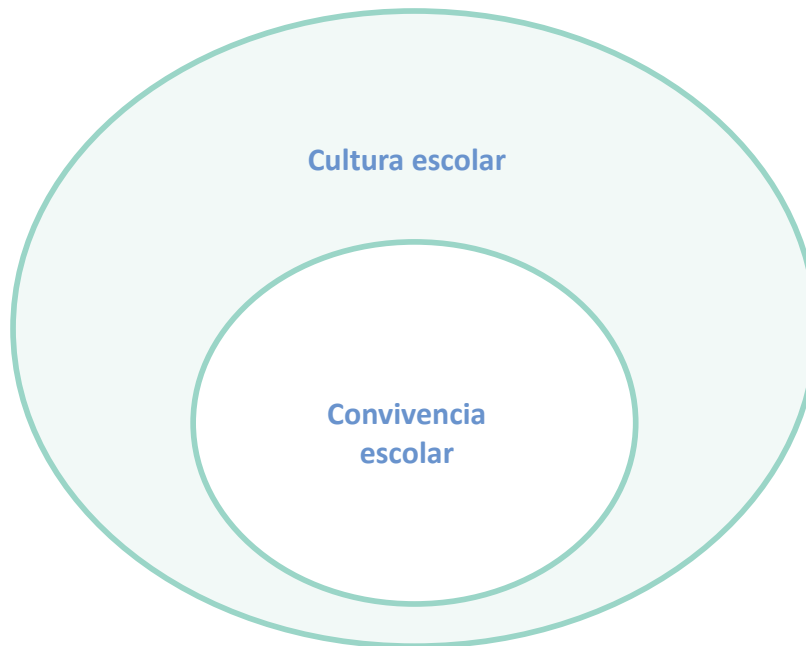
Tomando en cuenta la realidad de su institución educativa:

- ¿Qué aspectos de los elementos señalados priorizaría para ser optimizados?
- ¿Qué acciones tomaría para ello?

<sup>6</sup> El texto original alude a la autoridad educativa distrital. En nuestro contexto, de acuerdo a la estructura del sistema educativo peruano, por su relación con las instituciones educativas de su jurisdicción, por autoridades educativas podríamos referirnos, escalonadamente, a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Dirección Regional de Educación (DRE) o, en lo que a rectoría se refiere, al Ministerio de Educación.



Como puede observarse, la dimensión relacional propia de la convivencia es una de las características de una cultura escolar que promueve los logros de aprendizaje. En esta línea, la convivencia escolar podría ser considerada un componente de la cultura escolar. De hecho, eso es lo que plantean autores como Banz (2008). Podemos representar gráficamente lo señalado hasta el momento del siguiente modo:



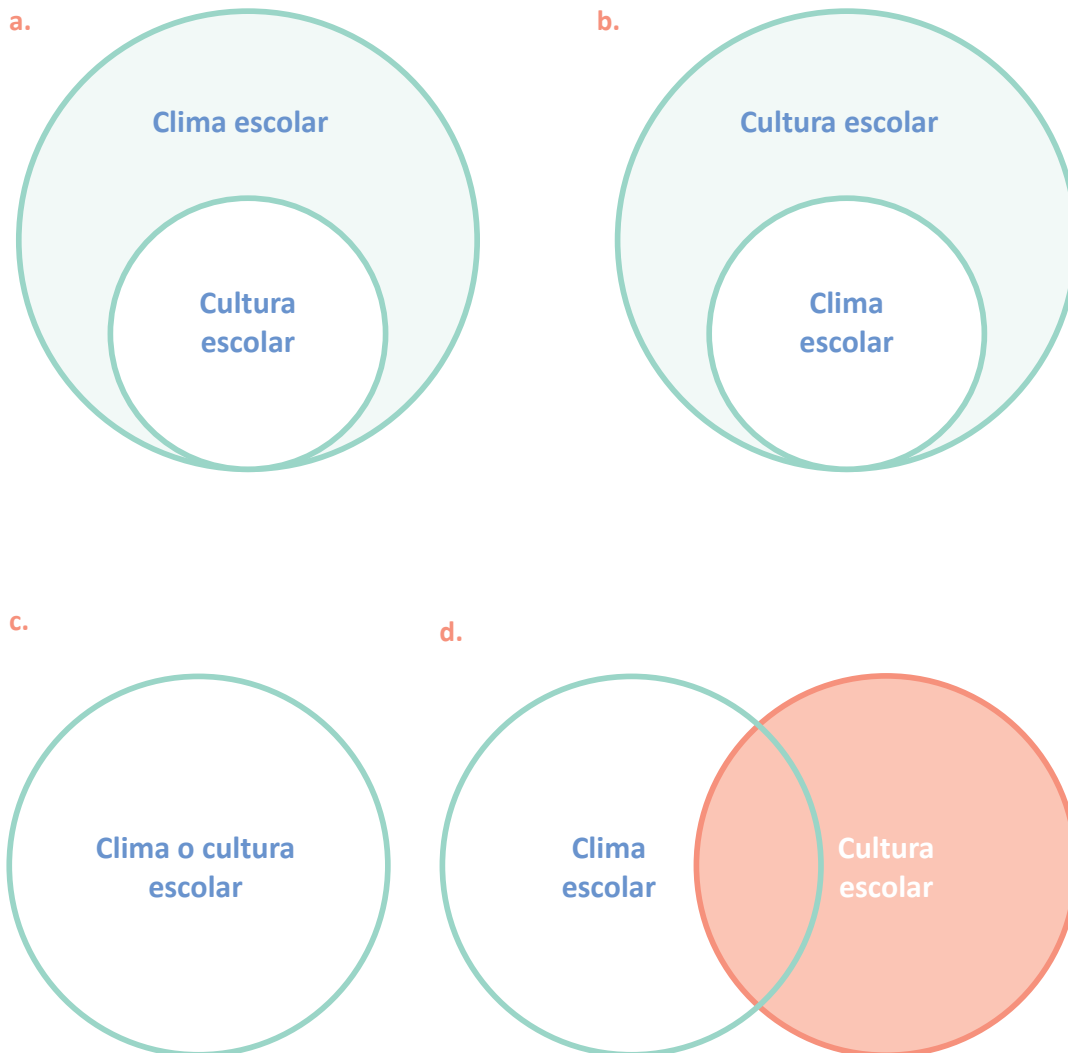
En el caso de las relaciones entre cultura escolar y clima escolar, podemos señalar que en ambos casos se trata de conceptos que, en sus concepciones más amplias, incluyen de diversas formas la convivencia escolar. Sin embargo, aun señalando las diferentes aproximaciones que existen a los conceptos, no resulta sencillo establecer diferencias de amplitud entre cultura y clima escolar, como las que hemos señalado respecto de la convivencia escolar.

MacNeil *et al.* (2009) refieren cómo para algunos autores se trata de conceptos que se superponen<sup>7</sup>, mientras que para otros la diferencia radica en que el clima escolar destaca las percepciones compartidas mientras que la cultura escolar destaca las normas y valores compartidos. Otros consideran que normas, valores, rituales y el propio clima son manifestaciones de la cultura escolar. La variedad de aproximaciones es entonces sumamente amplia.

Si asumimos una noción de clima escolar como la planteada por Frisancho (2016), la cultura escolar comprendería uno de los componentes del clima: el sistema de creencias y valores que comparten los integrantes de la institución educativa. Ahora bien, si revisamos los ingredientes de una cultura escolar que promueve los aprendizajes planteados por Brown (2004), podemos ver que estos consideran también aspectos relacionados con el sistema social de relaciones entre los individuos y grupos (convivencia escolar); aunque no lo relacionado con la infraestructura.

En síntesis, podemos decir que cultura y clima escolar son conceptos diferentes (uno enfatiza más las percepciones y el otro los significados compartidos), pero que también, dependiendo de posturas teóricas, tienen sentidos que se superponen o subsumen. Al existir tantas maneras de aproximarse a ambos conceptos generales, habría también muchas formas de representar la amplitud de ambos. Por ejemplo:

<sup>7</sup> Por ejemplo, Scheerens & Bosker (citados en Murillo *et al.* 2007: 60) entienden el clima escolar como sinónimo de cultura escolar.



Más allá de las múltiples acepciones que puedan tener estos términos, destacamos a continuación tres ideas fuerza en relación con la gestión escolar:

1. El rol fundamental que tienen las directoras y directores para la constitución de un clima favorable al aprendizaje.
2. Que la convivencia democrática y la participación son fundamentales para constituir un clima favorable al aprendizaje.
3. Que es necesario reflexionar sobre los diferentes aspectos comprendidos por las nociones de clima, cultura y convivencia escolar, de forma tal que se puedan planificar, implementar y evaluar estrategias y acciones para su optimización.

Finalizamos de esta manera este acápite dedicado a precisar el significado y las relaciones de los conceptos de convivencia, clima y cultura escolar. Para ello, hemos planteado otros conceptos con los cuales estos se encuentran relacionados, y hemos señalado también que, aunque distintos, existen también superposiciones entre ambos conceptos.



Retomando la narración de la profesora Dina al inicio de la unidad, podríamos decir que ella refiere una mejora en el clima o en la cultura de su institución, así como en la participación de docentes y estudiantes, aspecto fundamental para una convivencia escolar democrática. Más precisamente: Dina refiere mejoras en algunos aspectos del clima, la cultura o la convivencia y la participación en su escuela. De un lado, como hemos visto, los conceptos son multidimensionales y comprenden diversos aspectos. El relato de Dina no comprende todos ellos. De otro lado, dada la complejidad de las instituciones educativas, es posible también que haya sectores que no han experimentado el cambio tal como la profesora Dina refiere, sean otros profesores, estudiantes, padres y madres de familia o administrativos. Los cambios no son sencillos, requieren tiempo, diálogo, deliberación, compromisos sostenidos.

- ¿Conocía las diferencias, semejanzas o superposiciones entre las nociones de convivencia, clima y cultura escolar?
- ¿Por qué es importante conocer los antecedentes de cada uno de estos conceptos?
- ¿Por qué la convivencia y la participación contribuyen y son necesarias para crear un clima escolar favorable para los aprendizajes?

En tanto, como hemos visto, a través de la convivencia escolar democrática y la participación se contribuye a generar un clima escolar favorable para los aprendizajes. En los dos siguientes acápite realizaremos algunas precisiones sobre estos aspectos.

### 3 LAS LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El desarrollo de una convivencia participativa, inclusiva e intercultural permite el cumplimiento de tres grandes objetivos, de acuerdo con la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a):

- **Formar:** implica el desarrollo de las competencias y capacidades planteadas en el Currículo Nacional relacionadas con la convivencia, la educación en valores, los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de habilidades socioemocionales, y el aprendizaje y respeto de las normas de convivencia.
- **Proteger:** generando un entorno seguro, acogedor, que favorezca el desarrollo de los estudiantes y que esté libre de violencia y riesgos que puedan afectar su formación y bienestar. Esto requiere que los estudiantes desarrollen saberes para su autoprotección frente a situaciones de riesgos, así como las instituciones a las que pueden recurrir en caso de necesidad. Asimismo, requiere de la existencia en la escuela de adultos que brinden confianza y seguridad a los estudiantes, a los que puedan recurrir si fuera necesario. Se requiere también la presencia del personal de la institución educativa en los diferentes espacios y momentos de la escuela.
- **Regular:** se busca desarrollar la capacidad de autorregulación, el reconocimiento de las consecuencias de las acciones propias y la asunción de la responsabilidad de estas. Supone la existencia de medidas reguladoras que sean justas, reparadoras, que no recurran ni a la violencia ni a la humillación, sino que más bien respeten los derechos y la dignidad.



En este marco, la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a) plantea que el desarrollo de la convivencia escolar se ejecuta a través de tres grandes líneas de acción:

- La promoción de la convivencia escolar
- La prevención de la violencia escolar
- La atención de casos de violencia y acoso escolar

Veamos a continuación los principales aspectos por considerar respecto de cada una de estas tres líneas de acción.

### 3.1. Promoción de la convivencia escolar

Alude al fomento, fortalecimiento y reconocimiento de relaciones democráticas, participativas, inclusivas e interculturales en la institución educativa. Esto supone trabajar al menos 15 tipos de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, a saber:

	Estudiantes	Docentes	Directivos	Administrativos	Familias
Estudiantes	X	X	X	X	X
Docentes		X	X	X	X
Directivos			X	X	X
Administrativos				X	X
Familias					X

Es fundamental que en nuestra labor de directivos prestemos atención a cómo se desarrollan cada una de estas relaciones. Por ejemplo, los auxiliares están en permanente relación con los estudiantes y son, evidentemente, importantes agentes educativos. Si un auxiliar tuviera prácticas y gestos propios de una convivencia escolar autoritaria (amenazas o golpes, gritos, entre otros) esto debe ser inmediatamente detectado y trabajado.

- ¿Cómo trabaja en su escuela cada uno de estos 15 tipos de relaciones?
- ¿Qué espacios, procesos o actividades implementa para optimizar cada una de ellas?





Por supuesto, la directora o el director de la escuela no trabajan ni deben trabajar solos. Gestionar una escuela es un trabajo en equipo. Por ello, distribuir o delegar funciones es parte de lo que un líder pedagógico debe realizar en la escuela. Más aún, la investigación ha encontrado que el impacto del liderazgo del director sobre los aprendizajes de los estudiantes es mayor, justamente, cuando está distribuido (Leithwood *et al.* 2008). En este sentido, la promoción de la convivencia escolar requiere:

- Constituir el Comité de Tutoría y Orientación Educativa
- Designar al docente responsable de la convivencia escolar/SíseVe
- Elaborar de manera participativa las normas de convivencia de la escuela
- Elaborar de manera participativa los acuerdos de convivencia de cada aula

### 3.2. Prevención de la violencia escolar

La violencia es una realidad que afecta a nuestra sociedad como conjunto y que, lamentablemente, es reproducida y ejercida también en muchas escuelas. Por ello, una de las líneas de acción para gestionar la convivencia en las escuelas es implementar medidas que permitan evitar (prevenir) que ocurran situaciones de violencia.

- ¿Qué medidas podrían tomar el director o la directora para evitar que los “policías escolares” ejerzan violencia sobre sus pares?
- ¿Es pertinente que exista una “policía escolar”?, ¿por qué?

Para prevenir la violencia escolar a través de acciones sistemáticas, es necesario contar con un diagnóstico sobre aquellas conductas de riesgo o situaciones de vulneración de derechos que afectan de manera particular a los estudiantes de la institución educativa.

La propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a) plantea diferentes actividades a desarrollar en la escuela para prevenir la violencia escolar:

- Desarrollo de actividades de integración: acogida de los estudiantes al inicio del año escolar, asambleas de aula, día de la familia, campamentos o paseos, festidanzas, recreos amigables (con alternativas para realizar diferentes juegos), actividades deportivas en horarios alternos, entre otras.
- Desarrollo de sesiones de tutoría relacionadas con la prevención de la violencia.
- Orientación a los padres y madres de familia, de forma tal que conozcan la manera en la que su hija o hijo se relaciona con sus compañeros; que reconozcan la problemática de la violencia escolar y que desarrollen sus capacidades parentales.
- Formación de los docentes, promoviendo el desarrollo de competencias relacionadas con la promoción de la convivencia escolar, las estrategias de prevención y atención de la violencia escolar.



### 3.3. Atención de casos de violencia y acoso escolar

Comprende, de acuerdo a los *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a), la intervención oportuna, efectiva y reparadora sobre los hechos de violencia escolar que pudieran darse entre los y las estudiantes o entre personal de la escuela y estudiantes. Entre otros aspectos, se requiere:

- Conocer los protocolos de atención ante situaciones de violencia y acoso escolar.
- Establecer relaciones y alianzas estratégicas con las diferentes instancias responsables de velar por el bienestar integral de los estudiantes: Demuna, centro de salud, comisaría, instituciones de la comunidad, entre otras. Esto permitirá, por ejemplo, que el estudiante cuente con apoyo psicológico en caso lo requiera.
- Contar con un Libro de Registro de Incidencias.
- Realizar el registro en el portal SíseVe.

En el marco de estas tres líneas de acción, el desarrollo de la convivencia escolar supone cuatro grandes pasos, al igual que la implementación de los programas de orientación (Sanz 1996).

- Diagnóstico de necesidades: el estudiante es el centro del proceso educativo. Partiendo de ello, el diagnóstico supone contrastar la realidad actual de la escuela con lo que se espera de la convivencia. Esto requiere que la escuela cuente con un diagnóstico de los diferentes aspectos relacionados con las tres líneas de acción de la convivencia escolar, incluyendo las características de los quince tipos de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa señaladas previamente.
- Programación: incluye el planteamiento de objetivos medibles y alcanzables, así como las estrategias para alcanzarlos. La programación de la convivencia debe estar incorporada en los diferentes instrumentos de gestión de la IE, es decir:
  - El PEI debe considerar, al menos, un objetivo estratégico relacionado con la convivencia escolar.
  - El Proyecto Curricular Institucional (PCI) debe considerar las competencias y capacidades relacionadas con la convivencia escolar, tanto desde las áreas curriculares como desde la Tutoría y Orientación Educativa. Al respecto, cabe señalar que el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu 2016b) considera las siguientes competencias y capacidades relacionadas con la convivencia escolar:

Competencias	Capacidades
<b>Construye su identidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valora a sí mismo.</li> <li>- Autorregula sus emociones.</li> <li>- Reflexiona y argumenta éticamente.</li> <li>- Vive su sexualidad de manera plena y responsable.</li> </ul>
<b>Convive y participa democráticamente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa con todas las personas.</li> <li>- Construye normas y asume acuerdos y leyes.</li> <li>- Maneja conflictos de manera constructiva.</li> <li>- Delibera sobre asuntos públicos.</li> <li>- Participa en acciones que promueven el bienestar común.</li> </ul>



- El Plan Anual de Trabajo (PAT) debe considerar las actividades planificadas para la implementación de la convivencia escolar. Estas actividades deben permitir el cumplimiento de las metas establecidas.
- El Reglamento Interno de las II.EE. debe considerar las normas de convivencia escolar. En este sentido, un capítulo debe ser sobre este tema.
- Implementación: todos los miembros de la comunidad educativa tienen responsabilidades referidas a la convivencia escolar en la medida en que esta es construida por todos. En el caso de la responsabilidad formal de la implementación de la convivencia escolar, esta recae, de acuerdo a la normativa (Decreto Supremo N.° 010-2012-ED, artículo 9), en el Consejo Educativo Institucional (Conei) y en el Comité de Tutoría y Convivencia Democrática o en un equipo responsable designado específicamente para tal fin.
- Evaluación: para verificar si se están alcanzando o no los objetivos propuestos, los que han de haber sido cuantificados a través de metas. Se ha de evaluar también los procesos, estrategias y acciones implementados para alcanzar las metas. Esta responsabilidad recae sobre el equipo responsable de la convivencia democrática.

- ¿Cómo se difunden en su institución educativa los resultados de la evaluación de la convivencia escolar?
- ¿Forma parte de la gestión anual de la IE?

Habiendo revisado lo que se plantea para las tres líneas de acción de la gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas, le proponemos reflexionar y contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo evalúa el funcionamiento de su institución educativa en cada una de las tres líneas de acción de la gestión de la convivencia?
- ¿Qué fortalezas y qué debilidades encuentra en relación con cada una de ellas?
- ¿Qué aspectos de las tres líneas de acción priorizaría para ser optimizados?
- ¿Qué metas plantearía para su escuela en una de esas líneas de acción?
- ¿Qué acciones tomaría para alcanzar esas metas?



## 4 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Habíamos señalado previamente que la participación es uno de los principios de la convivencia escolar, de acuerdo a lo planteado en la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a). Se trata de un aspecto central que se encuentra asociado al cumplimiento mismo de la misión de las escuelas. Sobre el particular, la investigación ha encontrado que las escuelas eficaces se caracterizan, precisamente, por ser participativas (Murillo *et al.* 2007: 282-283):

Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad donde se asienta la escuela en su conjunto participan de forma activa en las actividades de la escuela; están implicados en su funcionamiento y organización, y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que esta se dé. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial para las escuelas iberoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

A partir de la descripción realizada en la cita previa sobre una escuela eficaz y participativa:

- ¿Cómo describiría a su institución educativa? ¿Considera que es una escuela participativa?
- ¿A qué se debe?
- ¿Cuál es su papel como directora o director?

En tanto los estudiantes son el centro del proceso educativo, nos detendremos en primer lugar en algunos aspectos relacionados con su participación en la escuela. Luego de ello, precisaremos otros aspectos relacionados con la participación de los demás miembros de la comunidad educativa.

### 4.1. Participación estudiantil

Leamos con atención la siguiente situación:

Ana es alcaldesa en su escuela. Su lista accedió al cargo en unas reñidas elecciones. En su campaña, ella y los integrantes de su lista enfatizaron en que iban a representar a todos los estudiantes. Carlos es profesor de secundaria, responsable del Comité de Tutoría y asesor del Municipio Escolar. Carlos está apoyando a todo el municipio a llevar adelante sus propuestas. Para el caso de la representación, ha dialogado mucho con los integrantes del municipio respecto de la importancia de mantener contacto permanente con el conjunto de los estudiantes, de escuchar siempre sus opiniones y pedidos. Para ello, el Municipio Escolar realiza asambleas, tiene un buzón de sugerencias y se reúne permanentemente con las diferentes agrupaciones escolares.



Cuando Ana asiste a las reuniones del Conei es informada siempre por Carlos de los temas que se tratarán, de forma tal que el municipio pueda recoger las opiniones y sugerencias de los estudiantes sobre ello. Luego de estas reuniones, el municipio informa a todos los estudiantes sobre lo acordado, tanto a través del panel del municipio como a través de los delegados de aula si es necesario.

La viñeta describe una situación que debiera ser habitual en todas las instituciones educativas: estudiantes que ejercen su derecho a la participación, que son orientados y asesorados para que puedan aprender y hacerlo del mejor modo, representantes estudiantiles que tienen una presencia activa en una instancia como el Conei (presencia activa: participación), que mantienen permanente comunicación con el conjunto de los estudiantes, que rinden cuentas, entre otros aspectos.

- ¿Conocemos instituciones educativas en las que existan prácticas como las descritas en la viñeta?
- ¿Son o no son prácticas frecuentes?, ¿por qué creemos que se da ello?

Por supuesto, la participación no se limita a la representación estudiantil, ni el hecho de que existan representantes estudiantiles garantiza que aquella se esté ejerciendo adecuadamente. Los estudiantes que no son representantes estudiantiles tienen el derecho a participar en los diferentes aspectos de la vida escolar, sean estos la organización del aula, los tiempos y espacios de convivencia, el desarrollo de iniciativas y actividades o la evaluación de los procesos pedagógicos en la escuela. A continuación, precisaremos el marco normativo de los aspectos que estamos señalando.

La participación de las niñas, niños y adolescentes en todo aquello que los afecte es un derecho reconocido por el marco normativo nacional e internacional. Este derecho incluye, por supuesto, la participación en la vida escolar. En este sentido, las escuelas deben garantizar el ejercicio del derecho de los estudiantes a la participación, ejercicio que a su vez es indesligable de la misión formativa de la escuela. A participar se aprende participando, y en ese proceso se desarrollan las competencias y capacidades relacionadas con la formación ciudadana y el ejercicio democrático.

Ahora bien, no siempre los actores educativos entendemos lo mismo cuando hablamos de participación. De allí que sea importante precisar qué implica el ejercicio del derecho a la participación de acuerdo al marco normativo nacional e internacional.

- Expresar sus opiniones sobre aquello que los afecte y a que se tome en cuenta su opinión:

El artículo 9 del Código de los Niños y Adolescentes señala:

El niño y el adolescente que estuvieren en condiciones de formarse sus propios juicios tendrán derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y por los medios que elijan, incluida la objeción de conciencia, y a que se tenga en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.



- Organizarse:

El artículo 13 del Código de los Niños y Adolescentes señala:

El niño y el adolescente tienen derecho a la libertad de asociarse con fines lícitos y a reunirse pacíficamente.

La normativa sectorial recoge estos aspectos, de allí que el Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo N.° 011-2012-ED) señale:

Artículo 53° [al estudiante le corresponde]

- c. Organizarse en municipios escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la IE y en la comunidad.
- d. Opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe.

En su institución educativa:

- ¿Cómo ejercen su derecho a expresar su opinión los estudiantes?
- ¿De qué manera opinan sobre la calidad del servicio educativo que reciben?
- ¿Qué condiciones se requieren para que los estudiantes opinen sobre la calidad educativa del servicio que se les brinda?
- ¿Cuál es el valor pedagógico de que los estudiantes opinen sobre el servicio educativo?

Es decir, la participación de los estudiantes (y, por lo tanto, su promoción) no se reduce ni a la presencia de los estudiantes en diversas actividades ni, solamente, al ejercicio de su derecho de organizarse. Supone también que sus opiniones sean tomadas en cuenta en función de su proceso de desarrollo.

Para ello es necesario desarrollar las capacidades no solo de los estudiantes, sino también de los propios miembros adultos de la comunidad educativa. Por ejemplo, un docente puede estar habituado a evaluar a los estudiantes, pero menos a ser evaluado por ellos. Como señaló el estudio cualitativo de la Unidad de Medición de la Calidad (Minedu 2006: 443):

Los docentes, la propia escuela e incluso el propio Ministerio no tienen de manera suficientemente clara cómo desarrollar esta [la participación] en una sociedad que, en general, expresa una cultura adultocéntrica que la lleva a desconocer o, en el mejor de los casos, a obviar los derechos de los niños y negarles su estatus de ciudadanos.

En la misma línea, desde la antropología de la educación, Ames y Rojas (2012: 201) han destacado que fomentar la participación de los estudiantes requiere trabajar también con los demás miembros de la comunidad educativa:



Es necesario fomentar la participación real (y no meramente formal) de niños, niñas y adolescentes en la gestión escolar en diversos ámbitos: desde el aula hasta la gestión de la escuela. Para ello, es indispensable trabajar con directores, docentes, pares y madres de familia y estudiantes, de modo que se permita, facilite y desarrolle diversas formas de participación estudiantil con consecuencias efectivas en la gestión escolar.

- ¿Los miembros adultos de su institución educativa están realmente preparados para promover, acompañar y apoyar una participación estudiantil protagónica?
- ¿Cuáles serían, a su entender, las principales necesidades de capacitación de los miembros adultos de su institución educativa para ello?
- ¿Qué medidas podría tomar como directora o director para desarrollar las capacidades de estudiantes y miembros adultos de la escuela para participar, de forma tal que el ejercicio de ese derecho tenga consecuencias efectivas en la gestión escolar?

#### 4.2. Participación de los miembros adultos de la comunidad educativa

El logro de la intencionalidad educativa de la escuela es una tarea que compromete al conjunto de actores de la comunidad educativa. En este sentido, la participación es simultáneamente un derecho y un deber. Por ello, las directoras y los directores que ejercen óptimamente su liderazgo pedagógico “promueven y sostienen la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes”, competencia 2, Marco de buen desempeño del directivo (Minedu 2014 ).

Existen para ellos algunos espacios claves cuyo funcionamiento efectivo es importante que sea gestionado por los directores. A saber:

- Consejo Educativo Institucional (Conei): en sentido estricto, el Conei es un espacio intergeneracional, pues se encuentran allí representantes de los miembros adultos de la comunidad educativa como de los estudiantes. Se trata, entonces, de generar tanto las condiciones y procesos para que los representantes estudiantiles y representantes adultos puedan colaborar con “la promoción y ejercicio de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática” (artículo 143 del Reglamento de la Ley General de Educación).

En esta línea es clave que los miembros del Conei velen por que los diferentes instrumentos de gestión consideren la promoción de una convivencia escolar democrática en la escuela y que esos planteamientos sean efectivamente llevados a cabo y evaluados en ella.

A veces, sin embargo, el Conei solo legitima decisiones tomadas previamente por la dirección, lo cual evidentemente no debería ser así. Del mismo modo, tampoco se trata de que el Conei reemplace a la dirección, tome todas las decisiones, pero sin asumir responsabilidades, pues estas recaen sobre la dirección. Ambas instancias tienen sus propias responsabilidades y funciones, definidas en la Ley General de Educación, su Reglamento y normativas complementarias.



Algunas medidas sencillas pueden contribuir a favorecer que el Conei sea realmente un espacio de concertación, participación y vigilancia; por ejemplo, avisar con anticipación los puntos a tratar en la reunión de forma tal que los miembros puedan recoger las opiniones de sus representados y puedan llegar a la sesión con propuestas o planteamientos específicos. Del mismo modo, mantener comunicación permanente con los miembros del Conei más allá de las reuniones formales propiamente dichas.

¿Qué medidas podría tomar en su escuela para favorecer que el Conei sea realmente un espacio de concertación, participación y vigilancia?

- Asociaciones de padres y madres de familia, comités y otras instancias de representación: al igual que en el caso de los miembros del Conei, un líder pedagógico mantiene comunicación permanente con los representantes de las familias, docentes y personal administrativo.

Finalmente, es fundamental promover la vinculación entre las escuelas y las comunidades de las que forman parte. Esto supone establecer relaciones de coordinación y apoyo recíproco con las organizaciones y líderes de la comunidad, con las escuelas de la red educativa, así como con las instituciones de la sociedad civil y del estado del territorio, Demuna, centro de salud, Centro de Emergencia Mujer, entre otros.

A partir de lo planteado sobre la participación de los estudiantes y de los miembros adultos de la comunidad educativa, le proponemos reflexionar y contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué fortalezas y qué debilidades existen en su escuela para garantizar la participación de sus diferentes miembros?
- A partir de lo señalado, ¿qué metas plantearía para garantizar la participación de los miembros de su comunidad educativa?
- ¿A través de qué acciones o estrategias considera que puede alcanzar dichas metas?





## 5 LA SOCIEDAD ACTUAL Y NUESTROS ESTUDIANTES

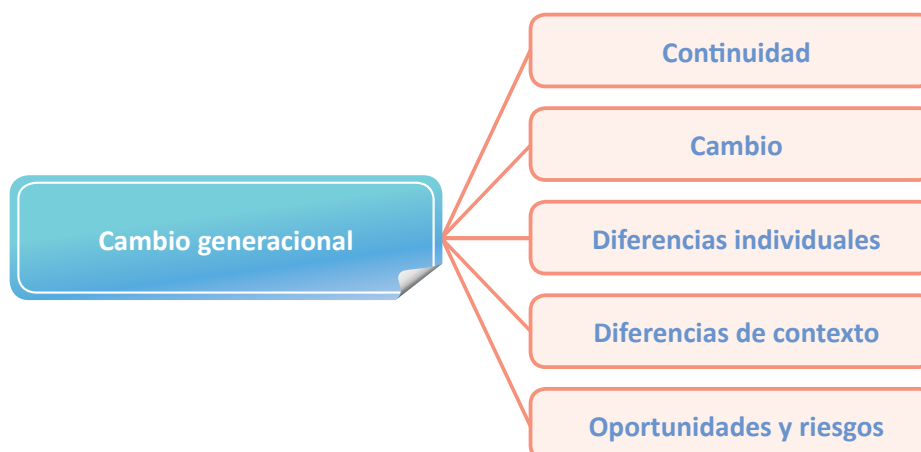
### 5.1. Consideraciones generales

Desde el inicio de los tiempos, para reconocerse como tales, los miembros de las diferentes generaciones suelen prestar atención a aquello que los diferencia (real o supuestamente) tanto de las generaciones previas como de las siguientes. Algo menos de atención se le presta a veces a las características, necesidades y aspiraciones que se tienen en común con las otras generaciones.

Es importante tener presente toda la diversidad que los diferentes miembros de una generación (por ejemplo, los estudiantes) poseen entre sí. Por ejemplo, si bien los estudiantes de nuestras escuelas pueden ser considerados como nativos digitales, no todos ellos están familiarizados con el entorno digital o tienen el mismo grado de competencias para manejarse en él. La vida y las características de un estudiante de la comunidad Shipibo-Konibo de Puerto Bethel, en Pucallpa, pueden ser bastante diferentes a las de un estudiante del Cercado del Callao. Pero, al mismo tiempo, para poder desarrollarse óptimamente, los estudiantes de Puerto Bethel y del Callao requieren de límites, afecto, comunicación y respeto, al igual que sus familias lo requirieron a lo largo de su proceso de desarrollo.

Asimismo, cuando se describen las características de la niñez y la adolescencia de nuestro tiempo es posible caer en dos extremos. El primero, devaluarlas saturándolas de características negativas: ya no leen, ya no respetan, ya no saludan, entre otras. El segundo, idealizarlos, quizá como reacción a la devaluación: son más inteligentes, más despiertos, más cooperativos, ellos sí cambiarán el mundo (como si los adultos no tuvieran también en el presente un papel en ello), entre otras.

Al acercarnos entonces a comprender cómo los cambios sociales afectan las características de nuestros estudiantes, es importante que tengamos en mente que, aun cuando cambie el contexto, hay características y necesidades comunes a las de las anteriores generaciones pero también hay elementos nuevos, producto de las grandes transformaciones socioculturales, económicas y tecnológicas del presente. En medio de esto, es fundamental que reconozcamos la diversidad de nuestros estudiantes y de los contextos en los que se desarrollan, lo que puede significar que características que, con frecuencia, se atribuyen a los estudiantes de hoy no les sean aplicables. Finalmente, es fundamental tener presente que los cambios y continuidades suponen oportunidades y riesgos para el desarrollo de nuestros estudiantes y la labor pedagógica.





En este marco, reconociendo la compleja diversidad que existe en la niñez, la adolescencia y los diferentes contextos en que se desarrollan, destacamos a continuación cuatro cambios sociales resaltados con frecuencia en la literatura sobre el tema que, de diversas formas, afectan a nuestros estudiantes (Cohen 2009; Minzi y Dotro 2005; Tedesco y Tenti Fanfani 2002; Obiols y Di Segni 1995):

- Las transformaciones en la relación con la autoridad y las instituciones socializadoras tradicionales: se señala que de la “solidez” de la autoridad antigua se ha pasado a cierto “relativismo”. Las voces hoy son muchas y con muchos planteamientos diferentes. “Todo depende”. Y si bien no es cierto que “todo depende” (el maltrato hacia las niñas y los niños es siempre moralmente incorrecto), una nostalgia por el pasado mal enfocada podría hacernos perder de vista que existe también un elemento de oportunidad pues se redobra la importancia de fundamentar y dar razón del sentido de lo que la autoridad propone. Se trata de que los estudiantes se orienten y comporten de manera progresivamente autónoma.

Esto está muy vinculado a las grandes transformaciones que han experimentado las instituciones que en los últimos siglos tenían un papel prevalente en la constitución de subjetividades (la familia, la escuela o incluso la iglesia), como resultado de procesos como la secularización, el ingreso de la mujer al mundo del trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, la presencia de los medios de comunicación de masas, entre otros aspectos (Tedesco y Tenti Fanfani 2002: 9).

- Diferencias en el juego: la creciente urbanización, el incremento de la delincuencia, la disponibilidad de computadoras, videojuegos, entre otros, ha llevado a que muchas veces se comparta menos tiempo directo con los pares y se haga más con el objeto tecnológico. Esto ha afectado también a la propia escuela, pues, por ejemplo, en diversos contextos, el juego tiene cada vez menos presencia en la educación infantil a pesar de su importancia pedagógica. Pero, nuevamente, esto no debe significar caer en una visión negativa de estas modalidades de interacción. También es posible establecer relaciones interpersonales, incluyendo el juego, a través de los medios tecnológicos. Y también existen innumerables juegos y programas educativos a través de la tecnología, el uso de los cuales no debería oponerse a otro tipo de actividades. Se trata entonces de encontrar equilibrio entre nuevas y antiguas formas de juego y, en última instancia, de interacción con los demás. Así como hay videojuegos violentos, también existen juegos y prácticas violentas en la interacción directa.
- Acceso “ilimitado” a la información: como se ha dicho muchas veces, el acceso a una gran cantidad de información a través de internet tiene diversas implicancias sobre el rol tradicional de la escuela y del maestro como “poseedor” y “transmisor” del conocimiento. Distinguimos, entonces, hoy en día información de conocimiento, y tenemos claro que el rol del maestro es ayudar a los propios estudiantes a construir su conocimiento en el marco de un vínculo pedagógico cercano, respetuoso, afectuoso.

El acceso prácticamente ilimitado a la información presenta muchas oportunidades para el proceso pedagógico, pero también peligros y desafíos. Se trata de que los estudiantes puedan desarrollar estructuras cognitivas que les permitan evaluar críticamente la información, como también, evitar los riesgos a los que los nuevos contextos los exponen.

- De una cultura del deber a una cultura del hedonismo, de lo inmediato y del consumo: el placer es una dimensión importante de la vida humana. Sin embargo, una de las características del momento cultural actual es que este es exacerbado, como si tuviéramos el deber de



experimentar permanentemente el placer. Si algo no lo cubre, es cambiado: el programa de televisión, la página web, el juego del momento. Pero, además, esta exigencia de placer está asociada a las necesidades del mercado. Hay que tener este u otro producto, hay que consumir tal o cual mercancía, tener este carro, esta ropa, estas zapatillas, este cuerpo...

Por supuesto, podemos objetar la primacía del placer sobre cualquier otra consideración, pero que los estudiantes vivan inmersos en una sociedad hedonista no significa que ellos también lo sean. Los adultos vivimos en esa misma sociedad y esto tampoco significa que todos nos guemos solo, o preferentemente por el hedonismo. Se trata más bien de comprender las diversas presiones a los que nuestros estudiantes se encuentran sometidos y de ayudarlos a desarrollar un sentido crítico respecto de la sociedad y la cultura en la que se encuentran inmersos.

- ¿En qué otros aspectos encuentra diferencias entre los estudiantes “de ahora” y los “de antes”?
- ¿En qué consisten dichos cambios?, ¿a qué cree que se deben?
- ¿Qué oportunidades y riesgos identifican en relación con dichos cambios?
- ¿En qué medida considera que los estudiantes de su institución educativa están alcanzando las competencias propuestas por el Currículo Nacional?

## 5.2. Algunas problemáticas que afectan a los estudiantes de nuestro país

Junto a lo señalado, existen un conjunto de problemáticas o situaciones de riesgo que afectan a una gran cantidad de estudiantes en nuestro país. Construir una convivencia escolar democrática supone también identificar la presencia de estas problemáticas en nuestra institución educativa y tomar las medidas necesarias para prevenirlas o combatirlas.

Entre otras, destacamos las siguientes<sup>8</sup>:

### 5.2.1. Maltrato infantil

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS 2009: 7):

El concepto de maltrato infantil designa el maltrato físico y emocional, el abuso sexual, la desatención y el tratamiento negligente de los niños, así como su explotación con fines comerciales o de otro tipo.

El maltrato infantil es una realidad muy preocupante y grave en nuestro país. Para quienes pertenecemos al sector educación lo es doblemente por cuanto gran parte de las niñas, niños y adolescentes víctimas de maltrato cursan la educación básica.

Según la plataforma SíseVe contra la violencia escolar, del Ministerio de Educación, el número de casos reportados del 15 de setiembre de 2013 al 30 de octubre de 2016 fue 9860, de los cuales:

<sup>8</sup> La presentación que se hace de las cuatro problemáticas está basada en Delgado y Pésico (2016b).



- 5163 casos fueron de hombres y 4697 de mujeres .
- 8553 casos fueron situaciones producidas en instituciones educativas públicas.
- 1307 casos fueron situaciones producidas en instituciones educativas privadas.
- 631 casos fueron en educación inicial.
- 3738 casos fueron en educación primaria.
- 5486 casos fueron en educación secundaria.
- 3961 casos de violencia fueron de adultos hacia escolares.
- 5899 casos fueron entre escolares.
- 5544 casos fueron de maltrato físico.
- 3704 casos fueron de maltrato psicológico.
- 4912 casos fueron de maltrato verbal.
- 1173 casos fueron de violencia sexual.
- 193 casos fueron de hurto.
- 86 casos fueron con arma.

- ¿Qué siente y piensa frente a la estadística referida?
- ¿Cómo se imagina la vida presente y futura de los estudiantes de los cuales da cuenta la estadística?
- De acuerdo con su experiencia con la plataforma SíseVe: ¿es posible un sobrerreporte o un subreporte de la problemática?
- ¿Cuál es la realidad de los estudiantes de su institución educativa en cuanto al maltrato físico?
- ¿Cuál es la opinión de los docentes y familias de su institución educativa sobre el maltrato físico como medio para “disciplinar”?
- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes de su institución educativa sobre el maltrato físico como medio para “disciplinar”?
- ¿Es necesario desarrollar acciones para discutir o para cambiar las concepciones de los miembros de su comunidad educativa sobre el maltrato?

Los efectos negativos del maltrato sobre las niñas, los niños y los adolescentes están ampliamente documentados. El maltrato genera sentimientos de malestar, culpa y desvalorización e impacta negativamente sobre el rendimiento académico (Miranda 2016; Bogart *et al.* 2014; Gini y Pozzoli 2013; Barrett *et al.* 2011; Román y Murillo 2011).



En nuestro medio, Miranda (2016) exploró el efecto a mediano plazo del uso del castigo físico por parte del docente en el rendimiento de un grupo de estudiantes de la sierra y encontró que ser víctima de castigo corporal a los 8 años de edad afecta de manera negativa el rendimiento en matemáticas y vocabulario a los 12 años. Encontró también que aun cuando los estudiantes varones experimentan más el castigo físico (lo cual va en la misma tendencia que los casos reportados en SíseVe reseñados arriba), el efecto en el rendimiento académico es más perjudicial para las niñas. Por su parte, Guerrero y Rojas (citados en Miranda 2016) encontraron que los propios niños justificaban el uso de la violencia como un medio para disciplinarlos.

En suma, los datos y estudios brevemente reseñados nos hablan de la importancia de enfrentar frontalmente el maltrato infantil en nuestras escuelas, en todas y cada una de sus formas de presentación.

### 5.2.2. Abuso sexual

Es un tipo de maltrato infantil y consiste en “todo acercamiento con contenido sexual explícito o implícito de una persona mayor (adulto o adolescente), hacia niños, niñas o adolescentes, haciendo uso de su poder, chantaje, fuerza o engaño, para lograr algún beneficio sexual” (Minedu 2014: 95). Se trata, además, de un delito<sup>9</sup>.

Como ya se mencionó, de acuerdo con la plataforma SíseVe, a nivel escolar se han reportado 1173 casos de violencia sexual del 15 de setiembre de 2013 al 30 de octubre de 2016.

La escuela debiera ser un entorno seguro, amigable, protector. Una convivencia y una cultura escolar autoritaria nos alejan de ello.

En la *Guía para la promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual* (Minedu 2008), encontrará estrategias específicas de abordaje de estas situaciones, así como sesiones de tutoría destinadas a su prevención.

La guía se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/guia-promocion-del-buen-trato-prevencion-y-denuncia-del-abuso-sexual.pdf>

### 5.2.3. Embarazo adolescente

El embarazo adolescente es considerado un problema de salud pública dado el alto riesgo de mortalidad materno-infantil y dificultades asociadas como el bajo peso al nacer o el parto prematuro. Además, limita las oportunidades de desarrollo de las adolescentes, incrementa la probabilidad de deserción de la escuela y viene asociado con frecuencia a estigmatización social. Es decir, el embarazo adolescente es también un asunto pedagógico y de derechos humanos.

<sup>9</sup> Cf. Código Penal (especialmente los artículos 173, 176 y 183), así como la Ley N. ° 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual y su reglamento.



Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2015a), del total de adolescentes de 15 a 19 años el 16,7% ya estuvo alguna vez embarazada. Esta situación se produce con mayor fuerza en mujeres en pobreza extrema, que solo cuentan con educación primaria y que viven en la Amazonía o en zonas rurales.

Es fundamental que las escuelas no solo velen por la continuidad de los estudios de las estudiantes, conforme a la normativa vigente, sino también:

- Realizar acciones para evitar cualquier tipo de discriminación o estigmatización de la estudiante por parte de los miembros de la comunidad educativa (“la manzana podrida que podría contagiar a las demás”).
- Acompañar y orientar a la estudiante para que atraviese el proceso de la mejor manera posible, que pueda seguir construyendo su proyecto de vida, apoyarla para que se plantee metas académicas, vocacionales o del orden personal-social, que acuda a los controles de salud, entre otros aspectos.

### 5.2.4. Trabajo infantil

Una gran cantidad de estudiantes en nuestro país, menores de edad, son al mismo tiempo niñas, niños y adolescentes que trabajan. Los datos del INEI (2015b: 10) nos muestran que:

- El 53,9% de los niños entre 5 y 13 años trabajan. Esto equivale a 2 840 370.
- El 46,1% de los adolescentes entre 14 y 17 años trabajan; es decir 1 071 836.

Al respecto, cabe señalar que la normativa nacional e internacional reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar. Sin embargo, el ejercicio del derecho al trabajo no debe poner en riesgo su bienestar y desarrollo ni conllevar a la vulneración de cualquier otro derecho, por ejemplo, el derecho a la educación. Por ello, el Nuevo Código del Niño y Adolescente (Ley N.º 27337) señala:

Derecho a trabajar del adolescente.- El adolescente que trabaja será protegido en forma especial por el Estado. El Estado reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar, con las restricciones que impone este Código, siempre y cuando no exista explotación económica y su actividad laboral no importe riesgo o peligro, afecte su proceso educativo o sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social<sup>10</sup>.

En este marco, es muy importante que la escuela desarrolle acciones de prevención del trabajo por fuera de la edad mínima (14 años, en nuestro país) y de las condiciones permitidas. Asimismo, es necesario desarrollar acciones específicas de tutoría individual con los estudiantes que trabajan y de orientación a sus familias; de forma tal que se cumpla su derecho a la educación y que no se afecte su bienestar ni el cumplimiento del conjunto de sus derechos.

<sup>10</sup> El subrayado es nuestro.



En el siguiente enlace podrá encontrar sesiones de tutoría y otras acciones que la escuela puede implementar para la prevención y erradicación del trabajo infantil (el que se realiza fuera de la edad normativa y puede afectar el bienestar y los derechos del menor): <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/sesiones-de-tutoria-para-la-prevencion-y-erradicacion-del-trabajo-infantil.pdf>

Llegados a este punto, quizá alguna directora o director se puede estar preguntando ¿qué relación tienen las problemáticas señaladas con el día a día de la gestión de mi institución educativa? O quizá, al leer sobre estas, usted ha recordado a uno o más estudiantes de su institución educativa. Ser el líder pedagógico de la escuela supone promover una convivencia escolar democrática, así como la prevención y atención de problemáticas como las que estamos reseñando.

Al respecto, recordemos también que el Compromiso de Gestión 2 (RM N.º 572-2015-MINEDU) plantea la Retención anual e interanual de estudiantes en la IE. El trabajo infantil, el embarazo adolescente pueden, de diversas formas, poner en riesgo la continuidad de los estudios; de allí la importancia de tomar acciones desde la escuela sobre ellos. Del mismo modo, el maltrato infantil puede darse en la propia escuela si no se toman acciones explícitas para evitarlo; y, de darse, es necesario que las II.EE. tomen las medidas respectivas.

A partir de lo señalado hasta el momento, le proponemos reflexionar y contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención de las problemáticas revisadas en esta sección?
- ¿Qué problemáticas de las revisadas afectan a los estudiantes de su IE?
- ¿Qué otras problemáticas enfrentan?
- ¿Cuáles considera debieran abordarse de manera prioritaria?
- ¿Considera que su IE está realizando todo lo que puede y debe hacer para responder a esa realidad?
- ¿Qué metas plantea para que su institución educativa optimice la promoción del bienestar de los estudiantes?



# Unidad 2

## Estrategias para la mejora de la convivencia y la participación en la escuela

Capacidad	Indicadores
<p>Diseña estrategias institucionales para promover y generar una convivencia democrática en su IE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula de forma pertinente los desafíos de la convivencia democrática como metas de la IE. que contribuyen al logro de aprendizaje.</li> <li>• Elabora estrategias sobre convivencia democrática que propice la participación y la toma de decisiones concertadas.</li> <li>• Elabora estrategias sobre gestión de conflictos.</li> <li>• Incorpora las estrategias diseñadas sobre la convivencia democrática en la planificación escolar así como los mecanismos y criterios de evaluación.</li> </ul>

En la primera unidad hemos reflexionado y aprendido sobre la importancia de la convivencia escolar y la participación para generar un clima escolar favorable al aprendizaje. Partiendo de ello, le hemos propuesto definir metas específicas para su institución educativa.

En esta segunda unidad ahondaremos en algunos aspectos específicos de la convivencia y la participación, de forma tal que podamos plantear las políticas y estrategias necesarias para mejorar la participación y la convivencia en nuestra escuela.





## 1 ▶ PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA

Leamos con atención la siguiente situación:

El profesor Miguel Ángel y la profesora Mónica suelen tener discrepancias en las reuniones de coordinación de profesores, tanto sobre cuestiones pedagógicas como sobre asuntos relacionados a la disciplina de los estudiantes. A ambos les cuesta ceder o reconocer que a veces su colega tiene la razón en algunos aspectos. Por ello, intentan siempre “vencer” al otro en las reuniones de nivel. Esto ha hecho que la relación entre ambos no sea la mejor.

Hace unos días tuvieron una fuerte discusión durante el recreo. En aquella ocasión, los estudiantes varones de sexto grado salieron rápido al recreo “para coger la cancha”. Orientados por su tutora, la profesora Mónica, habían preparado un minicampeonato.

Unos días antes, los estudiantes varones de cuarto grado habían compartido con su tutor, el profesor Miguel Ángel, su fastidio porque los estudiantes de sexto grado siempre se apropiaban de la cancha durante los recreos, aprovechando que son más grandes. Miguel Ángel les dijo que iba a plantearlo en la reunión de profesores y, efectivamente, así lo hizo. En dicha reunión se había acordado que los estudiantes de cuarto grado iban a utilizar la cancha el día del conflicto. Sin embargo, la profesora Mónica no pudo estar en esa reunión y no conocía del acuerdo.

El día de la discusión, ocurrió que luego de sonar el timbre de recreo, Miguel Ángel se percató de que los estudiantes de sexto grado habían ocupado ya la cancha y se enojó muchísimo. “¡Otra vez!”, dijo. Y les ordenó que se retiraran inmediatamente. Ante ello, un par de estudiantes le dijeron que su profesora les había dado permiso, y que en la hora de tutoría habían preparado un campeonato. Los demás estudiantes varones seguían jugando “sin obedecer” al profesor Miguel Ángel. Las estudiantes mujeres de cuarto y sexto grado observaban alrededor de la cancha.

El profesor Miguel Ángel se enojó muchísimo y se dirigió hacia la profesora Mónica, quien se hallaba a unos metros. Le reclamó en voz alta que nunca dejaban a los estudiantes de cuarto grado utilizar la cancha durante el recreo y que eran unos indisciplinados por no querer salir de la cancha cuando él se los estaba pidiendo. Los estudiantes de ambos grados observaban la escena. Algunos sorprendidos, otros riéndose.

Por su parte, la profesora Mónica recibió muy mal estos reproches y el tono en el que se hicieron. Consideró que era una falta de respeto la manera en la que Miguel Ángel se había dirigido a ella, y que no podía permitir que le quitara autoridad delante de los estudiantes. Se dirigió entonces hacia los estudiantes varones de sexto grado y les dijo: “Ustedes sigan allí, hagan lo que digo, hemos preparado esta actividad con mucha anticipación”.

- ¿Cuál considera que es el problema y cuál el origen?, ¿por qué?
- ¿Cómo debieron proceder el profesor Miguel Ángel y la profesora Mónica?
- ¿En su escuela cómo se resuelven este tipo de conflictos?
- ¿Qué opina de que las estudiantes de cuarto y sexto grado se encuentren alrededor de la cancha?



Definitivamente, en la situación descrita ha habido reacciones inadecuadas por parte de ambos profesores. Sin embargo, eso no es todo. Retomando lo visto en la unidad anterior, uno de los primeros aspectos que nos pueden haber llamado la atención es la falta de organización del espacio común (la cancha) para que esta pueda ser aprovechada por todas y todos. Los estudiantes varones y mujeres de todos los grados deberían poder utilizar equitativamente el espacio. Es decir, nos encontramos frente a una dificultad en la convivencia.

Esta dificultad es agravada porque el uso se ha establecido por la fuerza: los estudiantes más grandes son quienes se apropian del espacio. Incluso una acción positiva como es que la profesora Mónica haya ayudado a sus estudiantes para organizarse mejor, queda ensombrecida porque no se ha hecho lo propio en la comunidad mayor, más allá del aula. Todo ello, superpuesto, además, al manejo inadecuado que los profesores Mónica y Miguel Ángel tienen de sus diferencias en los aspectos pedagógicos y de convivencia.

Estamos, pues, ante una situación de conflicto. A continuación, desarrollaremos lo que esto significa y plantearemos algunas pautas para gestionarlos desde la institución educativa.

## 2 GESTIONANDO CONFLICTOS

En toda organización o grupo humano pueden surgir conflictos. Estos en sí mismos no son ni buenos ni malos, lo importante es cómo se gestionan; es decir, lo importante es hacerlo de manera positiva.

### 2.1. Concepto y fuentes del conflicto

En términos generales, un conflicto es una situación en la cual dos o más partes perciben que el otro no le permite alcanzar sus objetivos, intereses o necesidades (Minedu 2009; Bedoya *et al.* 2007).

Si bien, como se ha señalado, los conflictos son naturales en toda organización, su surgimiento puede responder a diferentes fuentes cuando las partes experimentan tensión entre aspectos como los siguientes (Minedu 2009; Bedoya *et al.* 2007; Girard y Koch 1997):

- Sus valores, creencias y principios
- Sus percepciones del conflicto
- Sus necesidades e intereses
- Sus relaciones interpersonales
- La estructura y sistema organizacional
- Los recursos escasos

En la situación descrita, por ejemplo, el profesor Miguel Ángel percibe que la profesora Mónica coloca los intereses de los estudiantes de su sección por encima de los estudiantes de cuarto grado. De manera semejante, la profesora Mónica percibe que la manera como el profesor Miguel Ángel le ha reclamado atenta contra su rol de autoridad y que preservarlo requiere de hacer valer su autoridad por encima de la del profesor.



De otro lado, existe una sola cancha para los estudiantes de los diferentes grados (recursos escasos), el sistema organizacional de la escuela no se caracteriza por una convivencia que impida el uso de la fuerza y que, por el contrario, favorezca el uso equitativo del espacio común; existen relaciones interpersonales deterioradas entre Mónica y Miguel Ángel, entre otros aspectos.

En una escuela, por ejemplo, pueden existir conflictos en cualquiera de quince relaciones señaladas en la primera unidad; también la escuela puede tener conflictos con otras escuelas o actores de la comunidad. Y el surgimiento de estos conflictos puede tener como base discrepancias en una o más de las fuentes señaladas.

En estos casos, el director tiene un papel fundamental para lograr que estos u otros conflictos entre miembros de la comunidad educativa se gestionen de manera positiva. Por ello, cuando el *Marco de buen desempeño del directivo* (Minedu 2014) plantea que los directivos deben ser competentes para promover la participación democrática y un adecuado clima escolar, considera que la gestión de conflictos es uno de los desempeños de dicha competencia.

Competencia 2	Desempeño
<p>Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.</p>

En esta misma línea, la literatura especializada ha identificado que el manejo de conflictos constituye un aspecto fundamental del desempeño de los directivos y una de las habilidades fundamentales para liderar exitosamente una escuela (Msila 2012; Gelfand *et al.* 2012, Anderson 2007).

Esto es central, pues lo formativo es la razón de ser de una institución educativa. Los docentes Miguel Ángel y Mónica, al discutir airadamente delante de los estudiantes, están también enseñándoles que esa es la manera de enfrentar un problema. Más aún, cuando el conjunto de actores de la escuela permite que el espacio público sea utilizado por “los más fuertes”, se está enseñando que la fuerza puede predominar por encima del bien común. Hay allí un currículo oculto que contradice la intencionalidad educativa del Diseño Curricular Nacional y que es un obstáculo.

## 2.2. Gestión positiva de los conflictos

Hemos señalado previamente que, en todo grupo u organización es esperable y normal que puedan surgir conflictos, que de lo que se trata es de gestionarlos positivamente. ¿Qué significa esto?



En términos generales, existen dos grandes formas de gestionar los conflictos:

- Cuando priman los intereses de una de las partes, en la que los resultados son del tipo gana-perde. En el caso de nuestro ejemplo, si solo un grado se beneficiara del uso de la cancha de fútbol, o si la única manera de sostener la autoridad de un docente es contradiciendo la del otro. También, en las reuniones de profesores de nivel, cuando no se reconoce que el otro docente puede, a veces, tener también la razón en algún aspecto.
- Cuando se toman en cuenta las diferentes partes y se favorece el diálogo, la cooperación y la negociación. De esta manera, se favorecen resultados del tipo gana-gana. En el caso de nuestro ejemplo, si existieran acuerdos de convivencia para el uso compartido de la cancha de fútbol, sean estos, a partir de días, zonas, etc. O, en el caso de Mónica y Miguel Ángel, si estos pudieran dialogar, entender lo que ha sucedido y llegar a acuerdos.

Gestionar positivamente los conflictos significa, entonces, buscar que las diferentes partes involucradas ganen con los acuerdos o decisiones a las que se lleguen. Ciertamente, esto no es posible en todos los casos. Yendo más allá de esta primera aproximación general, la literatura especializada sobre gestión de conflictos ha identificado cinco grandes formas de abordaje de los conflictos. Esta aproximación es denominada Modelo de Importancia Dual (Dual Concern Model) y es ampliamente referenciada en la bibliografía sobre resolución de conflictos (Gelfand *et al.* 2012; Minedu 2009; Davidson *et al.* 2004; Rahim y Magner 1995; Fleetwood 1987).

Las cinco formas de abordaje que se plantean son:

- Dominante o competitivo: alta preocupación por uno y baja por el otro. Se privilegian los intereses y necesidades de una de las partes, sin tomar en cuenta los de la otra o la importancia de la relación con ella. En el caso de nuestro ejemplo, esta forma de abordaje se puede ver cuando Mónica o Miguel Ángel no quieren ceder en las reuniones del nivel, pues su noción es que si uno gana el otro pierde, no es posible que ganen ambos o los demás. También se evidencia cuando los profesores no toman suficientemente en cuenta que así como los estudiantes de su grado, los del otro también tienen el derecho a utilizar la cancha.
- Complaciente: baja preocupación por uno y alta por la otra parte. Se privilegian los intereses y necesidades de la otra parte, “para no quedar mal”, “para no generar más problemas”, “para cuidar la relación”. En una escuela, algunos estudiantes o docentes pueden a veces “sacrificar” un interés legítimo e, incluso, esta renuncia puede ser reforzada por el entorno como un acto de desprendimiento. Sin embargo, esto no soluciona nada de fondo, el malestar persistirá en la parte que no logra satisfacer sus necesidades e intereses y el conflicto se puede volver recurrente.
- Evasivo: baja cooperación por una y por otra parte. Se evita afrontar el conflicto y no se busca satisfacer los intereses y necesidades de ninguna de las partes. Se dejan las cosas como están, como si las dificultades fueran a resolverse solas. En nuestro ejemplo, esta forma de abordaje podría observarse si alguno de los docentes reflexionara, buscara al otro para resolver sus diferencias y encontrara más bien que el otro evade hablar del tema y evita buscar una solución.
- Comprometedor: niveles intermedios de preocupación por una y otra parte. Puede ser a veces un paso previo hacia un abordaje colaborador. Se cede un poco, se permite que la otra parte satisfaga algo de sus intereses y necesidades, mas no hay un compromiso suficiente con el bien común.



- Colaborador: alta preocupación por una y otra parte. Se trata del tipo de abordaje ideal, supone reconocer que los intereses y necesidades de la otra parte pueden ser también legítimos<sup>11</sup>, al tiempo que se trabaja conjuntamente en busca del bien común. Es el abordaje que se debe buscar, construir, educar en él. En el caso de nuestro ejemplo, este abordaje debiera llevar a atender a las fuentes del conflicto, las causas subyacentes; es decir, la organización de la convivencia escolar (la fuerza como forma de distribuir el espacio, la ausencia de normas consensuadas sobre su uso, la falta de preocupación de la comunidad educativa por esos aspectos).

Es importante tener presente que las personas podemos asumir en un solo conflicto más de una de estas formas de abordaje. En relación con ello, un rol fundamental de una directora o director es, justamente, promover el entendimiento mutuo y la generación de soluciones buscando que se adopte un estilo de abordaje colaborador:

- ¿Qué es lo mejor para las y los estudiantes?
- Estamos acá para encontrar juntos una solución buena para todos.
- Pongámonos en el lugar del otro...

Ahora bien, como ya se ha señalado, es importante tener presente que muchas veces la resolución de un conflicto no involucra solamente a las partes más visibles, como son Miguel Ángel y Mónica en el caso de nuestro ejemplo. Allí, el conjunto de la comunidad educativa debiera estar involucrada para solucionar el conflicto y sus causas subyacentes; es decir, las fuentes del conflicto.

### 2.3. Principales mecanismos para la gestión de conflictos

Para contribuir a una gestión positiva del conflicto, la literatura considera los siguientes procedimientos principales (Minedu 2009; Bedoya *et al.* 2007; Crawford y Bodine 2001):

- **La negociación:** a través de este mecanismo, las partes dialogan buscando un acuerdo satisfactorio para todas ellas. Para que se pueda implementar este mecanismo se necesitan dos requisitos: de un lado que las partes quieran realmente negociar y que haya simetría de poder entre ellos. No es lo mismo que dos grupos de estudiantes negocien la solución de un conflicto a que una directora, que es la autoridad máxima de la escuela, intente una negociación con un estudiante.
- **La mediación o negociación asistida:** a diferencia de la negociación, la mediación requiere de la presencia de un tercero neutral que ayuda a las partes para que negocien de la manera más efectiva. En una escuela, en el caso de conflictos entre estudiantes, los docentes o los propios estudiantes, si se los prepara para ello, pueden cumplir este rol.

Nucci (2015) plantea que el hecho de que los propios estudiantes, a partir de la educación primaria, puedan participar como mediadores en la resolución de problemas de convivencia favorece su desarrollo moral. Esto, pues, promueve que las objeciones a las conductas inmorales no sean vistas solamente como algo que solo los adultos plantean. Además, cuando los estudiantes son mediadores se promueve que sus compañeros puedan ver la problemática desde otra perspectiva, en este caso, desinteresada. Asimismo, el propio estudiante mediador se beneficia, en tanto “necesariamente tendrá que involucrarse en argumentaciones y reflexiones morales” (Nucci 2015: 17).

<sup>11</sup> Puede ocurrir que no siempre los intereses de las partes sean legítimos; por ejemplo, si un conflicto se suscita porque una de las partes vulnera los derechos de otra y no se los reconoce.



**La construcción de consensos:** a través de este mecanismo se busca satisfacer la mayor cantidad de intereses en aras del bien común, para lo cual se requiere la presencia de un facilitador que promueva la construcción de consensos (Minedu 2009). Volviendo al caso de nuestro ejemplo inicial, la conducción adecuada de las reuniones de profesores del nivel en las que se plantee con claridad la necesidad de llegar a acuerdos y de tener una actitud que los favorezca, involucrando para ello al conjunto de docentes, hubiera favorecido que Mónica y Miguel Ángel ventilasen sus diferencias sin entrar en una dinámica en la que lo más importante es “vencer” al otro y sus argumentos; más que dialogar, “convencer” y permitirse “ser convencido”.

La guía *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*, elaborada por el Ministerio de Educación (2009) presenta detalladamente los pasos a seguir para desarrollar estos tres procedimientos.

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebra-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>

Le proponemos que antes de continuar esta unidad, revise el capítulo sexto de dicha guía y conteste las siguientes preguntas:

- ¿Qué procedimientos de los descritos se aplican actualmente en su institución educativa? ¿Cómo evalúa su funcionamiento?
- ¿Qué otros procedimientos podría implementar?
- ¿Para ello, qué sería necesario reajustar en el funcionamiento de la institución educativa?

Como habrá podido observarse, las fronteras entre los tres mecanismos descritos no son absolutas. Por un lado, la mediación es un proceso de negociación, aunque con la ayuda de un tercero. Del mismo modo, la construcción de consensos supone también una negociación y se diferencia de esta, fundamentalmente, por la voluntad de satisfacer los intereses de la mayoría; esto es, el trabajo conjunto de las partes para encontrar una solución que puede ser satisfactoria para todos.

Ahora bien, debe precisarse que, en cualquiera de los mecanismos descritos, las soluciones deben tener como marco, en primer lugar, el cumplimiento de los derechos de los estudiantes, quienes son el centro y la finalidad del proceso educativo. Asimismo, también deben tener como marco el cumplimiento de los derechos de los demás integrantes de la comunidad educativa<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Cabe señalar que otros mecanismos de resolución de conflictos descritos por la literatura (Bedoya *et al.* 2007), aunque no necesariamente de aplicación en el contexto escolar, son la conciliación y el arbitraje.



Es importante tener presente que las situaciones de vulneración de derechos no son sujetas a negociación o mediación o a “soluciones de consenso”. Por ejemplo, si se detecta un caso de maltrato o abuso sexual por parte de un docente hacia un estudiante, existe un procedimiento legal y administrativo específico para ello. Del mismo modo, si una estudiante ha quedado embarazada y la comunidad educativa decide “por consenso” que no debe continuar sus estudios en la escuela para “no ser un mal ejemplo para los demás estudiantes”, dicha medida, además de gravemente errada, vulnera derechos de la estudiante y es ilegal.

La guía para la resolución de conflictos del Ministerio de Educación (2009: 31-32) plantea diecisiete situaciones generadas por los directivos que pueden ser causa de conflicto, las que a continuación señalamos literalmente:

- Tomar decisiones unilaterales.
- No hacer rendición de cuentas de los recursos económicos de la escuela.
- Excluir de la escuela a las adolescentes embarazadas.
- No promover la constitución del Conei.
- No respetar los acuerdos tomados por el Conei.
- No administrar de manera transparente los víveres remitidos por el Estado.
- Otorgar permiso a un docente o grupo de docentes para que accedan a capacitaciones o permisos especiales en sus jornadas de trabajo.
- No atender las quejas o denuncias de los padres de familia de manera inmediata y justa.
- No usar adecuadamente los bienes de la escuela.
- Avalar las tardanzas de los docentes o personal administrativo.
- No promover el desarrollo de organizaciones estudiantiles.
- Permitir el ingreso a la escuela de docentes en estado etílico.
- Minimizar los casos de maltrato contra los estudiantes ejercido por los docentes o auxiliares.
- Promover la venta obligatoria de libros, buzos, uniforme escolar, etc., a los padres de familia.
- Pedir cuotas extraordinarias a los padres de familia en el proceso de matrícula.
- Vender los libros producidos por el Ministerio de Educación.
- Mantener relaciones sentimentales con el personal docente, padre o madre de familia de la escuela, en situaciones que ocasionen interferencias con el desarrollo de sus roles y responsabilidades o generen conflictos.



- ¿Considera que alguna(s) de las situaciones señaladas no puede ser causa de conflicto?, ¿por qué?
- De acuerdo con su experiencia profesional, ¿las situaciones descritas son frecuentes en las instituciones educativas?, ¿por qué?
- ¿Qué otras situaciones generadas por los directivos pueden ser causa de conflicto?
- ¿Qué situaciones generadas por otros miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres y madres de familia) pueden ser causa de conflicto?

Ahora bien, en este punto, es importante insistir en que si bien es normal que los conflictos sucedan, también tenemos la posibilidad de minimizar su surgimiento. Como veíamos al inicio con el ejemplo de Mónica y Miguel Ángel, la escuela podía haber trabajado previamente las fuentes del conflicto suscitado, por ejemplo:

- Contar con acuerdos de convivencia consensuados sobre el uso del espacio durante el recreo (más allá de un acuerdo puntual en una reunión).
- Solucionar previamente los impases suscitados en las reuniones de profesores entre Mónica y Miguel Ángel, promoviendo en ambos un abordaje cooperativo. Para ello, el subdirector (si lo hubiera), el coordinador de nivel o el propio director o directora podrían haber conversado con cada uno de ellos.

¿Qué otras acciones o estrategias hubiera tomado usted como directora o director para prevenir que se suscite un conflicto como el ocurrido entre Mónica y Miguel Ángel?

Se trata entonces de gestionar positivamente los conflictos y de prevenirlos en tanto sea posible. Para esto último, son particularmente importantes los siguientes aspectos:

- Una gestión democrática de la escuela, que favorezca la participación de los estudiantes y del conjunto de actores de la comunidad educativa (promoción de la convivencia escolar). Esto no significa, por supuesto, que “todos decidan todo” o que “todo se decida por mayoría”, como si no existiera autoridad y responsabilidades diferenciadas. Si los estudiantes propusieran “por mayoría” duplicar el horario de recreo, habría que explicarles por qué eso no es posible ni pertinente. Una gestión democrática supone participación; sí, pero en el marco de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, de sus roles y responsabilidades, así como de la normativa y los lineamientos del sector.
- Una gestión democrática de la disciplina escolar, que favorezca la autonomía y la autorregulación, en la cual se construyan de manera consensuada los acuerdos de convivencia en el marco del respeto de los derechos de los miembros de la comunidad educativa (promoción de la convivencia escolar).





- Una gestión que implemente medidas específicas para la prevención de la violencia en la escuela (prevención de la violencia).

Sobre el primer aspecto hemos ya planteado los lineamientos centrales en la unidad. En las siguientes secciones desarrollaremos lo relacionado con la gestión de la disciplina y la prevención de la violencia. Pero antes de ello, les presentamos algunas preguntas para reflexionar sobre lo aprendido en esta sección.

- ¿Qué es lo que más le ha llamado atención de lo trabajado en esta sección?, ¿por qué?
- ¿Cómo evalúa el estado actual de la gestión de conflictos en su escuela?
- ¿Qué metas específicas sobre la gestión de conflictos plantea para su institución educativa?
- ¿Qué estrategias desarrollará para lograrlo?

## 3 ▶ GESTIONANDO LA DISCIPLINA EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

### 3.1. Modelos de disciplina

Antes de empezar esta sección, le pedimos que piense: para usted, ¿cómo es un estudiante disciplinado?, ¿cuáles son sus características? Quizá estas preguntas puedan parecer sencillas, pero en realidad muchos docentes y directores tienen concepciones diferentes sobre lo que es la disciplina. Para algunos, disciplina es fundamentalmente sinónimo de orden o de obediencia. Por supuesto, en una institución educativa, existen adultos que tienen la responsabilidad de hacer cumplir las normas, esto con la ayuda del conjunto de miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, se centran solo en ello y desatienden que los estudiantes deben conocer las razones detrás de las normas o de una u otra indicación, como si los estudiantes solo tuvieran que “callarse y obedecer”. En el ejemplo trabajado en la anterior sección del conflicto en el uso del patio a la hora del recreo, ciertamente, podemos esperar que los estudiantes de sexto grado deban hacer caso a las indicaciones del profesor Miguel Ángel. Pero, al mismo tiempo, los estudiantes tenían la indicación de su tutora de que podían ocupar la cancha (producto de una falta de coordinación entre los profesores).

Desde otra perspectiva, la disciplina alude al conjunto de decisiones que se toman y siguen para lograr un objetivo. Por ejemplo, un atleta que quiere mejorar sus marcas en una carrera sigue una disciplina para poder lograrlo. Del mismo modo, los miembros de una escuela pueden tomar consensuadamente un conjunto de decisiones sobre el uso de la cancha con el objetivo de que los estudiantes de todos los grados puedan beneficiarse de ella. Estas normas y acuerdos, por supuesto, deben ser cumplidas por todos y deben existir medidas que promuevan y regulen que sea así:



¿Qué concepción de disciplina tienen implícita las características planteadas por usted al inicio de esta sección?

Esta segunda perspectiva es la que presenta la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a: 7) cuando define disciplina del siguiente modo:

Capacidad de las personas para seguir voluntariamente un conjunto de normas y acuerdos en función a propósitos formulados desde necesidades y deseos personales y colectivos. Se desarrolla y fortalece a partir de un conjunto de procedimientos y acciones formativas que fomentan los valores, el cumplimiento de las reglas y el respeto a las personas y a las autoridades. A través de la disciplina no se busca fomentar la obediencia a reglas formuladas de manera extrínseca, sino contribuir a la formación de personas capaces de ejercer responsablemente su libertad y de comprometerse con el bien común, como bases para alcanzar y mantener una convivencia democrática, participativa, inclusiva e intercultural<sup>13</sup>.

Se trata de un modelo democrático de la disciplina, el cual hay que distinguir de los modelos autoritarios y permisivos. Veámoslo a partir de lo señalado en la propuesta de *Convivencia y disciplina escolar* (Minedu 2005: 38-39):

- **Modelo autoritario de disciplina:** desde este modelo la disciplina se asocia fundamentalmente a lo externo, a la obediencia a la autoridad. Lo fundamental es el poder de la autoridad para imponerse sobre los estudiantes, generando temor sobre ellos a partir de la imposición de castigos. No suelen reconocerse o premiarse los buenos comportamientos.

Los estudiantes deben cumplir lo que le plantean los adultos, pero fundamentalmente por obediencia, no porque hayan comprendido su sentido.

El modelo de formación ética implícita es un modelo fundamentalista, según el cual los valores y las normas se imponen, más allá de lo que se reflexione al respecto. En este sentido, el modelo favorece la heteronomía.

- **Modelo permisivo de disciplina:** es la contrapartida del modelo autoritario. Aquí los castigos no son utilizados, pues se los considera perjudiciales o injustos. Si bien se plantea la importancia de razonar y dialogar con los estudiantes, no se toma suficientemente en cuenta que, como en la sociedad, también en una escuela son necesarias medidas reguladoras de los comportamientos.

La formación ética implícita en este modelo es relativista, cada estudiante debe elegir libremente sus valores. Sin embargo, no se toma suficientemente en cuenta que la educación propone un horizonte ético. Vale decir, no todos los valores pueden ser evaluados como equivalentes, y es precisamente ese discernimiento el que debemos promover en los

<sup>13</sup> Ministerio de Educación (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria* [nota a pie de página del documento citado].



estudiantes. Por ejemplo, si un estudiante considera que sus valores son la injusticia y el egoísmo, como docentes no podemos quedarnos satisfechos con ello. La tarea pedagógica plantea un horizonte ético que no es relativista. No es igual, no es éticamente equivalente maltratar a los estudiantes y no hacerlo.

- **Modelo democrático de disciplina:** en este modelo, democracia y autoridad van juntos, pero esta no se ejerce autoritariamente, sino más bien en el marco del cumplimiento de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa. No significa, como se ha señalado previamente, que todos decidan sobre todo, o que todo se decida por mayoría, como si no existiera autoridad y responsabilidades diferenciadas entre los miembros de la comunidad educativa.

En este modelo, las normas son claras, y los valores que las sostienen (libertad, respeto, justicia y solidaridad), lejos de imponerse autoritariamente, se aprenden y ejercen a partir del discernimiento. La aproximación a la formación ética detrás de este modelo es, simultáneamente, democrática y constructivista.

Se promueve en este sentido el paso de la heteronomía (las reglas son externas, se siguen por obediencia o temor al castigo) a la autonomía (las reglas se siguen porque se comprende su sentido e importancia).

En un modelo democrático de disciplina, la propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a) define la disciplina positiva como:

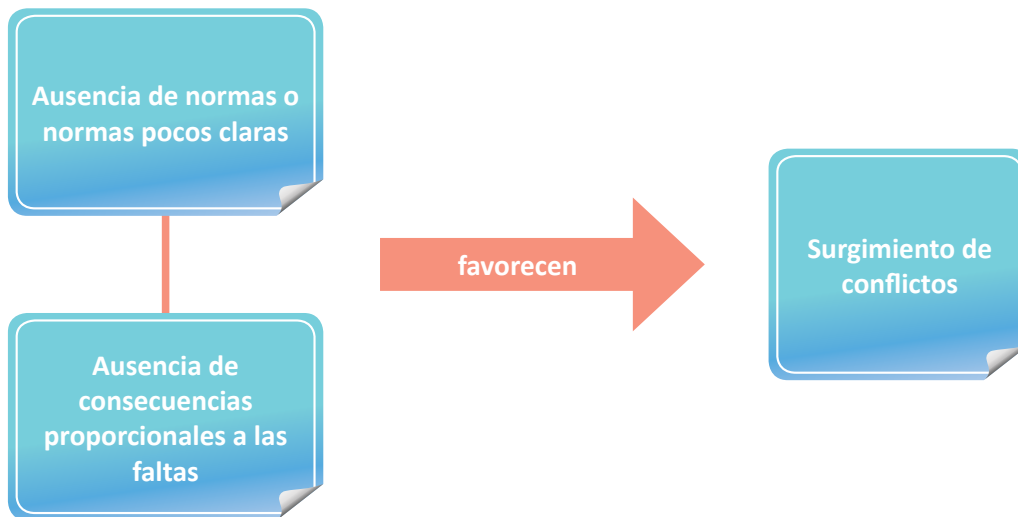
Propuesta disciplinaria que brinda a los y las docentes y familiares estrategias efectivas para construir una relación positiva con los niños, niñas y adolescentes durante sus procesos formativos. Su objetivo principal es desarrollar en el o la estudiante un sentido de pertenencia a la escuela, así como técnicas para lidiar con situaciones de estrés, para asumir responsabilidades, resolver diversos problemas de convivencias y fortalecer su autovaloramiento<sup>14</sup>.

### 3.2. Normas de convivencia y medidas reguladoras

El modelo democrático de disciplina reconoce que una adecuada convivencia requiere de pautas y normas que la favorezcan. Si estas no existen, no son claras, pueden surgir los conflictos, del mismo modo que si no existen consecuencias al incumplimiento de las normas.

Por ejemplo, si no hay un acuerdo sobre el uso de la cancha de recreo para que beneficie de la mejor manera posible a todas y todos los estudiantes durante el recreo, entonces, tarde o temprano, aparecerán conflictos entre los estudiantes o entre sus docentes y familias. Del mismo modo, si no hay consecuencias cuando los estudiantes recurren a la fuerza para utilizar la cancha, la conducta seguirá manteniéndose, y se irá consolidando un aprendizaje al respecto.

<sup>14</sup> Gfroerer, K., Nelsen, J. y Kern, R. M. (2013). Positive discipline: helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 69 (4), 294-304. [Nota a pie de página del documento citado]



Por el contrario, si existen normas claras, acordadas entre todos, si su incumplimiento es sancionado de manera proporcional a las faltas, entonces las relaciones interpersonales en la escuela favorecerán el cumplimiento de la misión formativa de la escuela y el bienestar de los miembros de la comunidad, en particular, de los estudiantes, centro del proceso educativo.

El objetivo último de las normas de convivencia no es, entonces, el control, sino la formación integral y el bienestar de los estudiantes. El interés superior del niño y del adolescente debe orientar las diferentes acciones en la escuela, incluyendo, las relacionadas con la disciplina. Por ello, nunca una medida reguladora puede vulnerar los derechos de un estudiante, por ejemplo, cuando esta supone maltrato físico o psicológico, como en el caso de los golpes, insultos o demandas físicas extenuantes.

Lejos de ello, las medidas reguladoras deben más bien buscar que los estudiantes reflexionen sobre el comportamiento que han tenido, comprendan y asuman responsablemente sus consecuencias y se dispongan a cambiar lo necesario. Las medidas reguladoras apuntan a promover el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los estudiantes.

La propuesta de *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a) plantea que las normas de convivencia sean aprobadas por resolución directoral una vez que se haya hecho la consulta y generado el consenso con el conjunto de miembros de la comunidad educativa. En este proceso, el Conei y el Comité de Tutoría y Orientación Educativa tienen un rol fundamental. Una vez consensuadas estas normas de convivencia se incorporan en el Reglamento Interno de la IE y reemplazan al Reglamento de Disciplina.

En cuanto a las medidas reguladoras, se plantea que estas deben cumplir las siguientes características (Minedu 2016b: 38-49):

- a. Respetuosas; libres de toda forma de violencia física y humillante.
- b. Formativas; orientadas a que se hagan responsables de sus acciones y con expectativas de cambio claras y positivas. En ese sentido, deben incluir preguntas que ayuden a los y las estudiantes a realizar una reflexión autocrítica de su comportamiento y de lo que puede haber ocasionado hacia los demás y/o hacia sí mismo/a.
- c. Relacionadas con la conducta que se pretende desarrollar en el o la estudiante.



- d. Razonables; enfocadas a lograr la mejora del o de la estudiante.
- e. Proporcionales a la falta cometida; teniendo en cuenta la frecuencia con la que ocurre y las circunstancias que llevaron a cometerla.
- f. Graduales; acordes con los distintos ciclos y etapas de desarrollo de los y las estudiantes.
- g. Precisas; con contenidos y objetivos concretos, claros y comprensibles para el o la estudiante.
- h. Reparadoras del daño, tomando en cuenta una propuesta de reparación planteada por el agraviado. Dichas propuestas deben ser realistas y estar al alcance de los y las estudiantes.
- i. Restauradoras de las relaciones afectadas, especialmente en el caso de violencia o acoso.
- j. Útiles; que ayuden a los y las estudiantes a aprender de sus errores y fortalecer la convivencia escolar.

A nivel de aula, se plantea que al inicio del año las primeras horas de tutoría se dediquen a establecer los acuerdos de convivencia del aula, tomando en cuenta los siguientes criterios (Minedu 2016b: 28):

- a. Promover la participación de las y los estudiantes en un ambiente democrático, respetuoso e inclusivo, con equidad de género y respeto por las diferencias culturales y lingüísticas.
- b. Emplear un estilo de redacción en un sentido positivo, con un lenguaje sencillo y en primera persona del plural.
- c. Considerar el ciclo y etapa del desarrollo de las y los estudiantes.
- d. Adecuarlos a las necesidades específicas del aula.
- e. Considerar las competencias y capacidades del Currículo Nacional vigente.
- f. Mantener la coherencia con las Normas de Convivencia de la institución educativa.
- g. Publicarlos en un lugar visible del aula y en un formato adecuado. De ser posible, distribuir un ejemplar, en un formato virtual o escrito, a cada estudiante del aula.
- h. Informar a los familiares para que estén al tanto de los acuerdos y puedan colaborar en su cumplimiento.
- i. Evaluar su cumplimiento por lo menos una vez al bimestre.

A partir de lo planteado sobre las Normas de Convivencia, las Medidas Regulatoras y los Acuerdos de Convivencia en el aula:

- ¿Cómo evalúa la gestión de la disciplina en su institución educativa?
- ¿Qué aspectos considera que deben o podrían mejorar al respecto?
- ¿Qué estrategias/acciones puede desarrollar?



## 4

## PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Así como a nadar se aprende nadando, a participar se aprende ejerciendo ese derecho. La escuela, como ya se ha dicho, es un espacio fundamental para que los estudiantes, con el apoyo de la comunidad educativa, ejerzan su derecho y aprendan a hacerlo de manera cada vez más óptima. Para ello, no basta con que existan organizaciones estudiantiles como el Municipio Escolar. Es necesario apoyarlas y generar condiciones en las escuelas para que los estudiantes se involucren, organicen, implementen y evalúen acciones. Es decir, es necesario desarrollar capacidades no solo en los estudiantes, sino también en los diferentes actores de la comunidad educativa, de forma tal que, desde sus diferentes roles, todos aporten al cumplimiento del derecho a la participación y, en consecuencia, al desarrollo de su formación ciudadana y ética.

En este marco, presentamos a continuación algunas recomendaciones específicas para promover el ejercicio del derecho a la participación de los estudiantes<sup>15</sup>:

- Sobre el fortalecimiento de capacidades de la comunidad educativa para promover la participación protagónica de los estudiantes.

Incluir en el Plan Anual de Trabajo acciones dirigidas a desarrollar:

- Las capacidades de los docentes, padres y madres de familia, y estudiantes, para promover la participación protagónica de estos últimos.
  - Las capacidades de los representantes estudiantiles para organizarse y mantener mecanismos y procesos de comunicación con sus bases, de forma tal que representen al conjunto de sus compañeros conociendo sus opiniones, expectativas, necesidades, entre otros.
  - Las capacidades de los padres y madres de familia para adecuar sus formas de comunicación y trabajo conjunto a otras formas de interacción y elaboración de planteamientos que permitan incluir la participación de los estudiantes.
  - Las capacidades de los docentes para la promoción e integración de la participación estudiantil en las áreas curriculares, así como en el diseño de proyectos de aprendizaje que articulen las áreas curriculares y los espacios de tutoría.
- Sobre el fortalecimiento y diseño de los espacios para la participación estudiantil Incluir en el Plan Anual de Trabajo acciones dirigidas a desarrollar:
    - Promover el desarrollo de foros, debates, asambleas, entre otros espacios, en los que los estudiantes discutan y propongan soluciones relativas a las problemáticas que los afectan. Áreas como desarrollo personal, ciudadanía y cívica podrían ayudar a la organización de estas actividades.
    - En el caso de los espacios intergeneracionales de participación, como el Conei y el Comité de Tutoría y Orientación Educativa, es muy importante adecuar su funcionamiento a las edades de los representantes estudiantiles. A veces, el estudiante participa de la reunión de un comité, pero en lugar de que los adultos se adecúen a su presencia, es usual que se le pida a él que se adecúe a las características de una reunión de adultos. En estricto, como señalamos, el Conei o el Comité de Tutoría son espacios intergeneracionales. Específicamente ayudará a su adecuado funcionamiento que:

<sup>15</sup> Estas recomendaciones están basadas en Delgado y Pérsico (2016a).



- Los representantes estudiantiles conozcan previamente la agenda de la reunión, cuando su presencia es requerida. De esta manera, podrán expresar no solo su opinión, sino lo que sus bases opinan o proponen sobre un tema.
- Se designe a un docente que asesore a los representantes estudiantiles, de forma tal que los ayude a expresar del mejor modo las opiniones y propuestas de los compañeros.
- Sobre la participación y el vínculo entre escuela y comunidad.
  - Promover proyecto de aprendizajes que fortalezcan la organización y participación protagónica de los estudiantes en problemáticas comunitarias que vinculen a la escuela con la localidad y que contribuyan a la intencionalidad educativa.
  - Promover la participación de los municipios escolares y, en general, de los estudiantes en los espacios locales de representación y en la toma de decisiones, en los que se aborden temas que afecten su vida y la de su comunidad.

## 5

## PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

### 5.1. Concepto de violencia

En el ejemplo con el que empezamos esta segunda unidad, los estudiantes de sexto grado ocupaban la cancha de fútbol basados en que al ser los mayores del nivel, son un grupo más fuerte. Esto en sí mismo ya es un caso de violencia. No es necesario que se hayan ido a los puños para que sea tal. Al respecto, la Organización Panamericana de la Salud (OPS 2002: 5) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

En el ejemplo, aun cuando no se señale un uso efectivo de la fuerza o del poder, sí es patente la amenaza de hacerlo, y esto trae como consecuencia la privación de los demás estudiantes de su posibilidad de usar la cancha equitativamente. Es, pues, también, un caso de violencia.

Pero existen un conjunto de condiciones que hacen que esto sea posible. Si los docentes creen que es normal que los más grandes usen la cancha, nada se hará al respecto. Más aún, ocurre con frecuencia que los adultos de la escuela consideran que es “normal” que las mujeres estén en los alrededores de la cancha y que los estudiantes varones sean los que disfruten de ella, basados en creencias como que “los varones son más inquietos”, “los varones necesitan más actividad física”, entre otras.

Lo que ocurre finalmente es que la situación de violencia se normaliza y forma parte del currículo oculto de la escuela, de su cultura escolar, y afecta la convivencia y el clima escolar.



Asimismo, como habíamos visto en el ejemplo utilizado al inicio de la unidad, esta situación de violencia es posible porque no hay normas de convivencia sobre el uso del espacio y porque no se han trabajado en la escuela otros aspectos, como es el caso de la solución colaboradora de conflictos entre la profesora Mónica y el profesor Miguel Ángel.

### 5.2. Modelo ecológico para la comprensión de la violencia

Para comprender y prevenir la violencia en la escuela no es suficiente que nos quedemos en aspectos como las características personales de los agresores o de los agredidos. Siendo importantes, forman parte de un conjunto mayor de factores que pueden agruparse en diferentes niveles. Esta es el principal propuesta de la aproximación ecológica a la violencia.

El modelo ecológico propuesto por la Organización Panamericana de la Salud (OPS 2002: 10-12) agrupa del siguiente modo los diferentes factores relacionados con el desarrollo de un comportamiento violento:

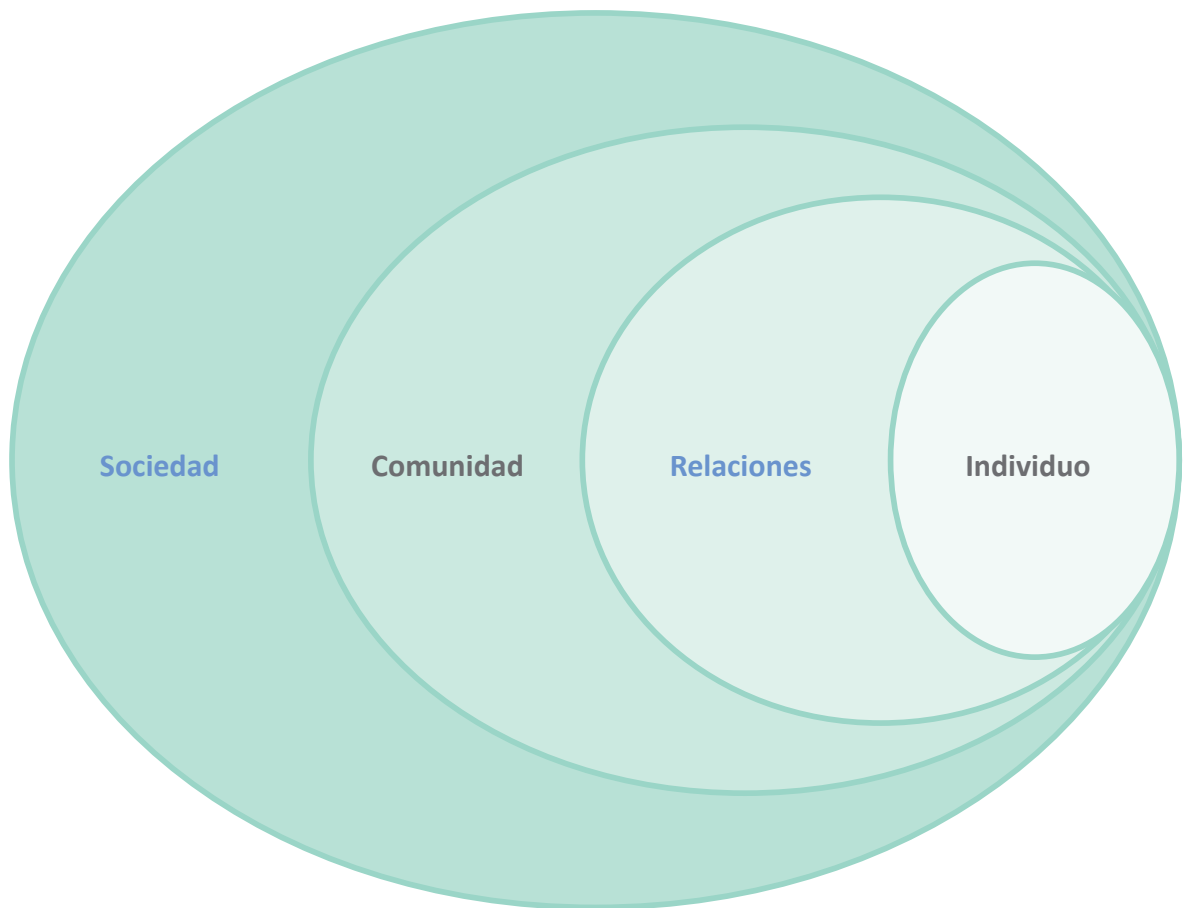
- **Nivel individual:** incluye tanto los factores biológicos como los de la historia personal relacionados con la probabilidad de ejercer o padecer la violencia (en algunos casos, por ejemplo, la edad, el haber padecido maltrato previamente, antecedentes de comportamientos agresivos, entre otros).
- **Nivel relacional:** incluye las relaciones cercanas que una persona establece, por ejemplo, con los amigos o la familia.
- **Nivel comunitario:** se refiere a los contextos en los que se desarrollan las relaciones sociales, como la escuela, el barrio o los lugares de trabajo. En este nivel se encontraría la manera cómo la escuela gestiona la convivencia escolar y el modelo de disciplina en ella.
- **Nivel social:** incluye los factores más generales relacionados con la estructura de la sociedad, las normas sociales y culturales, incluyendo por ejemplo, el machismo o el racismo, tan presentes en los medios de comunicación. El tránsito en la mayoría de ciudades del Perú funciona, en gran medida y lamentablemente, bajo la ley del más fuerte. Cambiando de contexto, esta es la misma ley vigente en la escuela sobre el uso de la cancha de fútbol. En este nivel se incluyen también las políticas económicas, de salud o educativas que influyen en el mantenimiento de las desigualdades sociales.

Lejos de ser compartimentos estancos, los tres niveles se influyen e incluyen recíprocamente. La ley del más fuerte, vigente en los espacios sociales, se encuentra también en la escuela y la influye. Del mismo modo, si la escuela no desarrolla una conciencia crítica al respecto, no se promoverán nuevas prácticas sociales a partir de la educación. Por esto, los niveles del modelo ecológico son representados a través de círculos que se solapan entre sí.





Modelo ecológico para comprender la violencia



Fuente: OPS (2002: 11)

En este marco, es fundamental destacar el papel potencialmente transformador que puede tener la escuela (Piñeiro 2006: 112):

La escuela ocupa una posición única para romper los patrones y el círculo de la violencia; al dar a los niños y niñas, a sus progenitores y a las comunidades el conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse, negociar y resolver conflictos de manera más constructiva. Sin embargo, los patrones de violencia a menudo están arraigados en la cultura de la escuela.

Si en el barrio, la familia o los medios de comunicación la violencia es una manera prevalente de relacionarse, esto no significa que el estudiante esté condenado a repetirla. De un lado, la escuela puede, por ejemplo, desarrollar el pensamiento crítico respecto a ciertos mensajes y contenidos de los medios de comunicación. Del mismo modo, puede y debe trabajar con los padres y madres familias para que puedan fortalecer y desarrollar formas respetuosas, firmes y afectuosas de crianza. Y si se detecta una situación de maltrato o violencia, la escuela puede y debe intervenir inmediatamente, movilizándolo a los diferentes actores del sistema de atención integral de niñas, niños y adolescentes, como por ejemplo, la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (Demuna).



### 5.3. Algunas orientaciones respecto al acoso escolar (*bullying*)

Analícemos juntos la siguiente situación:

El profesor Jorge es tutor del tercer grado de secundaria. Él ha notado que hay un grupo de estudiantes que todos los días se burlan de Juan, llegando incluso a golpearlo en muchas ocasiones; especialmente, el estudiante Pedro. El profesor les ha llamado la atención varias veces a estos estudiantes. Incluso los ha sancionado, pero estos siempre vuelven a molestar a Juan.

Jorge piensa que Juan debe desarrollar la capacidad de defenderse. Le preocupa que cuando salga de la escuela, se tope con otras personas que lo molesten y no haya un tutor o profesor para apoyarlo.

El profesor Jorge piensa que, en realidad, Juan podría ganarle en una pelea a Pedro, el estudiante que más lo molesta. Jorge considera que muchas veces Juan “se deja”, porque los demás compañeros celebran las “ocurrencias” (maltratos) de Pedro hacia Juan o, en otros casos, de alguno de los del grupo de Pedro. Es decir, como son más, Juan no puede enfrentar directamente a Pedro. Al mismo tiempo, el profesor Jorge desea que toda esta situación se termine de una vez y que nadie salga lastimado.

Por ello, se le ocurre la siguiente solución: llevar guantes de box y realizar en el recreo una pelea, respetando todas las reglas de ese deporte. El profesor Jorge será el árbitro. Finalmente, la pelea se realiza y, como lo esperaba el profesor Jorge, Juan le gana a Pedro.

El profesor se siente finalmente contento, pues considera que “si Juan le hace el pare una sola vez (utilizando la fuerza), Pedro no volverá a molestarlo nunca más”.

¿Le parece una solución adecuada la propuesta del profesor Jorge?, ¿por qué?

En la situación descrita encontramos un tipo de violencia denominado acoso escolar o *bullying*. Hay un hostigamiento y maltrato físico sistemático por parte de Pedro y su grupo hacia Juan. Asimismo, los demás compañeros son testigos de este hecho y celebran la violencia ejercida por Pedro y su grupo.

La propuesta de *Lineamientos de gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a: 5) define así el acoso escolar:

Tipo de violencia caracterizada por conductas intencionales de hostigamiento, falta de respeto y maltrato verbal, físico o psicológico que recibe un/a estudiante en forma reiterativa por parte de uno/a o varios estudiantes, con el objeto de intimidarlo/a, excluirlo/a o discriminarlo/a, atentando así contra su dignidad y su derecho a gozar de un entorno escolar libre de violencia.



Complementando esta definición, nos pueden resultar de utilidad las características que, de acuerdo con Díaz Aguado (2006: 7), diferencian al acoso escolar de otras formas de violencia:

- No se trata de un hecho aislado, se repite a lo largo del tiempo (los estudiantes se burlan todos los días de Juan)
- Existe desigualdad entre el acosador y la víctima (porque Pedro cuenta con el respaldo de su grupo)
- Se mantiene por la pasividad o ignorancia de quienes rodean a acosadores y víctima. De allí la importancia de que se intervenga desde las primeras manifestaciones del problema (los demás estudiantes del salón de Juan celebran los actos de acoso, sin intervenir para detenerlo)
- Se manifiesta de diversas formas como: la exclusión, las agresiones verbales, las agresiones contra las propiedades, agresiones físicas, coacciones (amenazas para que se realicen cosas que no se desean), acoso sexual, entre otros (en el caso de nuestro ejemplo existe violencia física y verbal)

Pero el hecho de que exista acoso escolar no se debe, solamente, a las características individuales de sus participantes inmediatos. En nuestro ejemplo, Juan, Pedro o cualquiera de los estudiantes que son testigos de los hechos. El modelo ecológico nos ayuda, justamente, a entender que si ocurre un caso de acoso escolar, debemos tener en cuenta los factores en todo el conjunto de estos niveles. Por ejemplo:

- En el **nivel de los individuos**: acá tenemos las características particulares de cada uno de los estudiantes involucrados en la situación y sus respectivas historias singulares.
- En el **nivel de las relaciones** se ubican las complejas relaciones entre Pedro, Juan y el resto de compañeros, en las que se ejercen roles de acosador, acosado y testigos de la violencia. Estos últimos, al celebrar “las ocurrencias” (violencia) de Pedro y su grupo, refuerzan el comportamiento de acoso hacia Juan. Acá entran en juego también el tipo de relaciones que los estudiantes establecen en sus respectivas familias.
- En el **nivel de la comunidad** tenemos, entre otros, las características de la convivencia escolar en la escuela como entorno general (el profesor les ha llamado la atención, pero no se señala que haya implementado medidas reguladoras, ni que estas estén claramente establecidas).
- En el **nivel de la sociedad** se abarcan, por ejemplo, las creencias sobre lo que significa ser varón (“un hombre debe saber pelear”) y las creencias sobre cómo la fuerza física es un mecanismo válido y efectivo (“una vez y nunca más lo molestan”) para resolver conflictos.

Pero en nuestro país, el acoso escolar tiene, además, algunas características particulares, específicamente, la discriminación y el racismo. La discriminación supone un trato diferenciado, basado en un motivo prohibido por ley y que tiene como objetivo o resultado una restricción en el cumplimiento de derechos. El racismo es, precisamente, un tipo de discriminación que, de acuerdo a la propuesta de *Lineamientos de gestión de la convivencia escolar* (Minedu 2016a: 8) puede ser definido como:



Teoría, doctrina o ideología que enuncia un vínculo causal entre las características fenotípicas o genotípicas de las personas y sus rasgos intelectuales y/o culturales. Asimismo, bajo el único fundamento de las características físicas o biológicas, discrimina a los seres humanos por razas y determina que unas tienen características superiores a otras<sup>16</sup>.

El racismo en el Perú suele presentarse asociado a la discriminación cultural y lingüística. Así, no es extraño que el acoso escolar se ejerza a partir de características físicas y/o étnicas.

En el Manual de tutoría y orientación educativa (Minedu 2007) puede encontrar un conjunto de estrategias específicas para trabajar con estudiantes de primaria y secundaria la prevención del racismo y la discriminación:

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/3-manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>

### 5.3.1. ¿Cómo podemos hacer para prevenir y responder al acoso escolar?

- Construir una convivencia escolar democrática

En el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños, Piñeiro (2006: 413) plantea lo siguiente:

El liderazgo fuerte, el trato afectuoso y unas normas claras que se hacen cumplir de manera consistente, pueden reducir la incidencia y severidad de la violencia en la escuela y hasta evitarla. Desafortunadamente, la mayoría de las escuelas aplican soluciones rápidas o tratan el problema de manera superficial. Pueden expulsar a los autores en vez de intentar cambiar su comportamiento, esto solo traslada el problema a otra escuela o a la comunidad. Pueden incluir contenidos sobre prevención de la violencia en asignaturas no obligatorias o lecciones ad hoc, pero normalmente esto es insuficiente para impartir el conocimiento y las habilidades que los educadores y estudiantes necesitan para entender y prevenir la violencia.

En esta línea, la investigación muestra que una adecuada convivencia o clima escolar reduce la presencia del acoso escolar. En este sentido, construir una convivencia escolar es la primera medida para prevenir el acoso. Esto requiere tomar conciencia de que el problema existe también en nuestra institución educativa (es decir, no adoptar un abordaje evasivo).

- Implementar programas y medidas específicas sobre el acoso

<sup>16</sup> Tomado de: <http://alertacontraelracismo.pe/que-es-la-discriminacion-etnico-racial> (Consultado por última vez en abril de 2016) [Nota a pie de página del texto referenciado]



Estos programas y medidas deben considerar los diferentes niveles y factores relacionados con el acoso, los cuales deben considerar, entre otros aspectos:

- Tutoría individual a los estudiantes en riesgo o que se encuentran involucrados en una situación de acoso sea como testigos, agentes o víctimas.
- Tutoría grupal para implementar programas de prevención del acoso y el fortalecimiento del clima de aula.
- Trabajo con docentes, padres y madres de familia, auxiliares y administrativos, para desarrollar sus capacidades sobre la prevención e intervención en situaciones de acoso escolar o, por ejemplo, para reflexionar y, de ser el caso, modificar creencias que favorecen o mantienen el acoso escolar.
- Estrategias de orientación entre pares.
- Trabajo conjunto con el Municipio Escolar y otras organizaciones estudiantiles, para visibilizar la problemática y revertirla.
- Revisión de las medidas reguladoras o de su implementación, de ser el caso.
- Fortalecimiento del trabajo a través de las áreas curriculares de las capacidades relacionadas con la ciudadanía, el cumplimiento y la promoción de derechos humanos, entre otros.
- Fortalecimiento de la formación ética a través de la tutoría y las áreas curriculares. No es justo que un estudiante sea acosado. El acoso escolar afecta sus derechos y genera daño sobre quienes lo padecen. Vale decir, el acoso tiene una dimensión ético-moral fundamental.

En la *Propuesta pedagógica de formación ética* elaborada por el Ministerio de Educación (Minedu 2005) puede encontrar estrategias específicas para el fortalecimiento de la formación ética, tanto a nivel de la gestión de la institución educativa como a través de las diferentes áreas curriculares y la tutoría.

Puede acceder a ella en el siguiente enlace:

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ubr-eba-y-etp/1-propuesta-pedagogica-par-la-formacion-etica.pdf>

Volvamos al caso con el cual iniciamos nuestra acción.

Habíamos señalado que existían, a nivel social, un conjunto de creencias relacionadas con el uso de la fuerza y la masculinidad, que podían favorecer, de diversos modos, que surjan o se mantengan situaciones de violencia.

- ¿Cómo pensamos que se siente Pedro luego de haber sido vencido en la pelea de box por Juan?
- ¿Realmente Pedro dejará de molestar a Juan o, por el contrario, tomará revancha por la humillación a la que ha sido expuesto?



En casos parecidos al descrito, ha ocurrido justamente que la violencia se ha incrementado. Y se han dado actos como, por ejemplo, que el acosador y su grupo incrementen el acoso o busquen al estudiante acosado fuera del colegio para dañarlo. La medida es claramente inadecuada y, como es notable, fue tomada de manera aislada, sin tomar en cuenta todos los aspectos relacionados con la prevención de la violencia que hemos visto a lo largo de la presente unidad, incluyendo entre estos, las creencias sociales de base, a ser discutidas, reflexionadas y trabajadas entre los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, en situaciones concretas como la descrita entre Juan y sus compañeros, además de lo señalado previamente, se requiere realizar intervenciones específicas. La *Cartilla de prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes* (Minedu 2012: 20 y ss.) señala las siguientes acciones:

- Con el estudiante agredido:
  - Implementar medidas de protección inmediatas, vigilar y garantizar que no se repitan las situaciones de maltrato.
  - Brindar condiciones de seguridad para que comunique lo que le pasa.
  - Fortalecer sus habilidades para la autoprotección.
  - Desarrollar sus habilidades sociales.
  - Fortalecer su círculo de amigos.
  - Brindar tutoría y orientación individual.
- Con el estudiante o estudiantes agresores:
  - Fomentar la reparación del daño causado promoviendo la responsabilidad del agresor.
  - Propiciar la reflexión para el reconocimiento de las consecuencias de su acción.
  - Fomentar su participación y compromiso en la búsqueda de soluciones.
  - Desarrollar sus habilidades sociales para resolver conflictos y actitudes alternativas a la violencia.
  - Transmitir el mensaje claro de que no se tolerarán estas conductas e informar de las medidas a tomar, si ello continúa.
- Con los observadores
  - Fomentar participación en actividades de promoción del buen trato.
  - Promover su colaboración en la identificación de situaciones de maltrato y de denuncia de los agresores.
  - Fomentar su responsabilidad para comunicar y poner alto a estas situaciones.
  - Enfatizar que comunicar no es delatar, sino contribuir a la prevención de la violencia.
  - Promover capacidades para la resolución de conflictos.



- Con las familias de los involucrados
  - Orientarlos y establecer compromisos para su colaboración en las medidas adoptadas.
  - Establecer comunicación y seguimiento constante de los compromisos.

- Revise la cartilla de *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes* (Minedu 2012), disponible en el siguiente enlace <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/prevencion-e-intervencion-educativa-frente-al-acoso-entre-estudiantes.pdf>

- Identifique otras intervenciones que se realizarían ante situaciones de acoso escolar.

Tomando en cuenta lo revisado en la presente unidad, así como su experiencia como directora o director:

- ¿Cómo considera que debió abordarse, de manera integral, la situación de las burlas hacia Juan?

## 6

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN

Las directoras y directores docentes son, como tales, expertos en evaluación. En términos de gestión se trata de un recurso sumamente importante, pues tienen clara la dimensión formativa de los procesos de evaluación.

- **¿Qué se evalúa?**
  - El cumplimiento de las metas planteadas respecto a la convivencia y la participación, teniendo en cuenta que los estudiantes, su formación integral y bienestar son el centro del proceso educativo. En última instancia, el horizonte es el cumplimiento del derecho de los estudiantes a una educación de calidad, lo cual supone educarse en una comunidad de aprendizaje justa, caracterizada por relaciones interpersonales respetuosas y afectuosas, que se construye con la participación de todas y todos sus miembros.
  - El funcionamiento de los procesos, estrategias y acciones implementados con vistas a la optimización de la convivencia y la participación en la escuela considerando sus diferentes espacios y actores.

Es importante tener presente que el Comité de Tutoría, de acuerdo con el artículo 10 inciso a) del Reglamento de la Ley N.º 29719, Ley que Promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas, elabora un Plan de Convivencia Escolar que se integra al Plan de Tutoría de la IE. Este Plan debe incluir objetivos, metas y actividades relacionadas con la promoción de la convivencia escolar, la prevención y la atención de casos de violencia. En función de esto, el Plan Anual de Trabajo (PAT) de la IE debe incluir acciones relacionadas con la convivencia y la participación.



Es necesario evaluar todos estos aspectos, sin limitarse exclusivamente a ellos. De un lado, “lo planificado no está escrito en piedra”, no es estático, se renueva y actualiza. De otro lado, la escuela está llena de vida y, como tal, lo que ocurre en ella puede desbordar lo que planificamos inicialmente.

- **¿Quiénes evalúan?**

- Todos los miembros de la comunidad educativa, pues todos son responsables de su construcción.
- Son clave para ello las diferentes instancias de participación de la IE (Conei, municipios escolares, Amapafa, comités de aula, entre otros).

- **¿Cuándo se evalúa?**

- Permanentemente. En lenguaje de evaluación, es fundamental realizar tanto la evaluación de los procesos como de los productos (cumplimiento de objetivos y metas). Un incidente en el aula puede llevar a la necesidad de revisar algunos de los acuerdos de convivencia establecidos o las normas de convivencia incluidas en el Reglamento interno de la IE.
- Al finalizar periodos del año lectivo, tales como los bimestre o trimestre o al terminar el año.
- En el caso de las instancias de participación, es fundamental la realización de procesos de Rendición de Cuentas.

- **¿Cómo se evalúa?**

- Son muchos los recursos que pueden utilizarse para evaluar la convivencia y la participación y variarán mucho de acuerdo a, por ejemplo, la edad de los estudiantes.
- Pero en todos los casos, debemos tener siempre presente que la evaluación es un proceso de reflexión y diálogo. Los medios que se puedan utilizar (encuestas, entrevistas, grupos focales, talleres, asambleas, reuniones entre otros) deberán siempre promover la reflexión y el diálogo.
- Jornadas pedagógicas, asambleas de aula (estudiantes), reuniones de comité de aula, Conei, Municipio Escolar, juntas de aula entre otros.

En los siguientes enlaces encontrará ejemplos de cuestionarios/encuestas para la evaluación de la convivencia escolar cuya revisión, en el marco de lo planteado, puede ser de utilidad:

- Ministerio de Educación de España (s/f). Autodiagnóstico de la Convivencia Escolar. [http://www.redconvivencia.net/v2\\_2/herramienta/index-2\\_.php](http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index-2_.php)

Se presenta un proceso de evaluación en línea destinado a las escuelas españolas de educación secundaria, impulsado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de España junto con las Comunidades Autónomas.

El cuestionario para estudiantes y el cuestionario para docentes se encuentran accesibles en formato Word.





- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 1, 257-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038090>

El autor discute la evaluación de la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes y presenta un instrumento para realizarla.

- **¿Cuál es el papel de la directora o director?**

- Ser líder pedagógico de la escuela no significa desarrollar todos los procesos. Al contrario, como hemos visto, el impacto del liderazgo escolar es mayor cuando se encuentra distribuido (Leithwood *et al.* 2008). Por ejemplo, cada tutor debe evaluar en su aula, con los estudiantes, el cumplimiento de los acuerdos de convivencia; y los docentes que desarrollan clases en dicha aula deben coordinar entre sí y con las familias al respecto. A su vez, la coordinación de tutoría apoyará y estará pendiente de estos aspectos.
- Por supuesto, la directora o el director estarán pendientes del desarrollo de los diferentes procesos; estarán cerca de los actores, los escucharán para identificar sus necesidades, los apoyarán, inspirarán y exigirán para el desarrollo óptimo de sus responsabilidades.
- La directora o el director tendrán presente que los cambios no suelen ser sencillos. Que es natural, muchas veces, que existan resistencias al cambio, a nuevas ideas, a nuevas formas de relacionarse, de gestionar la disciplina o los procesos de enseñanza. Por ello, insistimos nuevamente en la necesidad de desarrollar procesos de reflexión sobre las propuestas a implementar. De hecho, en las experiencias que han logrado innovar al respecto, los procesos de reflexión sobre representaciones y prácticas han sido fundamentales (Hirmas 2008).
- Por ello, a partir de su experiencia y todos los insumos recibidos en este Diplomado, las directoras y directores innovarán siempre, buscando lo mejor para sus estudiantes.

Finalizamos esta unidad planteándoles una reflexión sobre lo siguiente:

- ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención de lo trabajado en la Unidad 2?, ¿por qué?
- ¿Cómo evalúa el estado actual de la prevención de la violencia en su escuela?
- ¿Qué metas específicas sobre la prevención de la violencia plantea para su institución educativa?
- ¿Qué estrategias desarrollará para ello?
- ¿Cómo evalúa la convivencia escolar y la participación en su institución educativa?
- ¿Qué aspectos sobre la evaluación de la convivencia y la participación podría optimizar?
- ¿Podría plantear alguna innovación para ello?

# Referencias bibliográficas

- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Lima: IEP.
- Anderson, M. (2007). Principals and conflict management: Do preparation programs do enough. En *Journal of Scholarship and Practice*, 4, 4-13. Recuperado de [http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA\\_Journal\\_of\\_Scholarship\\_and\\_Practice/Spring-07vFINAL.pdf](http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/Spring-07vFINAL.pdf)
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041353340.Valoras\\_UC\\_Convivencia\\_Escolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf)
- Barrett, K. M., Lester, S. V., & Durham, J. C. (2011). Child maltreatment and the advocacy role of professional school counselors. En *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(2), 85-102.
- Bedoya, C., Caravedo, J., Moreno, J., Ormachea, I. y Yeomans, C. (2007). *Manejo constructivo de conflictos y promoción de consensos*. Lima: Prodiálogo.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Racinski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en contextos de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Unicef.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L. y Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. En *Pediatrics*, 133(3), 440-447.
- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 1, 257-271. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038090>
- Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59>
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2001). Conflict resolution education: preparing youth for the future. En *Juvenile Justice*, 8(1), 21.
- Cubero, C. (2008). Reflexiones sobre la constitución de los sujetos de la innovación. En *Unesco. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, 290-307. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Davidson, J., McElwee, G. y Hannan, G. (2004). Trust and power as determinants of conflict resolution strategy and outcome satisfaction. *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(3), 275-292.
- Delgado, G. E. (2016). *Convivencia escolar y bullying. Módulo del Diplomado en Orientación Educativa, Tutoría y Convivencia Escolar*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Delgado, G. E. y Pérsico, A. (2016a). *Propuesta de lineamientos de participación estudiantil*. Informe de consultoría a la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación. Lima.
- Delgado, G. E. y Pérsico, A. (2016b). *Cartilla de soporte socioemocional para la atención de las y los estudiantes en situaciones de riesgo y/o vulneración de derechos*. Informe de consultoría a la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación. Lima.
- Díaz Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- Ediger, M. (2009). The principal in the teaching and learning process. *Education*, 129, 4, 574-578.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>
- Fleetwood, C. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. Thesis for the degree of Master of Arts in Communication. University of Delaware.
- Frisancho Hidalgo, S. (2001). *Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral*. Ponencia presentada en el marco de la Cátedra Andina de Educación en Valores. Lima.
- Frisancho Hidalgo, S. (2016). *¿Cómo entendemos el clima y la convivencia escolar?* Documento de trabajo elaborado para la Dirección de Gestión Escolar del Ministerio de Educación.
- Gelfand, M., Leslie, L., Keller, K. y Dreu, C. (2012). Conflict cultures in organizations: how leaders shape conflict cultures and their organizational level consequences. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1131-1147.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729
- Girard, K., & Koch, S. J. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Ediciones Granica S. A.
- Hammond-Darling, L. (2001). *El derecho aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Revisión científica: Juan Escudero Muñoz, Universidad de Murcia. Barcelona: Ariel Educación.
- Hirmas, C. (2008). Marco conceptual. En Unesco (2008b). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, 11-48. Santiago de Chile: Unesco.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015a). Perú. Brechas de género 2015. Avances hacia la igualdad entre mujeres y hombres. Lima: INEI. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1309/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1309/Libro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015b). El perfil del trabajo infantil al 2013. Perú, Lima: INEI. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1207/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1207/Libro.pdf)
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. En *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73-84.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2008). Intimidación (bullying) en la escuela: Investigaciones sobre clima y rendimiento escolar. En *Educación en cultura de paz*, 46-61. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.
- Miller Jr., J. W., Kuykendall, J. A., y Thomas, S. A. (2013). Are We in This Together? An Analysis of the Impact of Individual and Institutional Characteristics on Teachers' Perceptions. *School Community Journal*, 23(2), 137-160. Recuperado de <http://www.adi.org/journal/2013fw/MillerKuykendallThomasFall2013.pdf>
- Ministerio de Educación de España (s/f). Autodiagnóstico de la Convivencia Escolar. Recuperado de [http://www.redconvivencia.net/v2\\_2/herramienta/index-2\\_.php](http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index-2_.php)
- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional-Propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática*. Lima: Otupi.

Ministerio de Educación del Perú (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: UMC. Recuperado de [http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio\\_cualitativo.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf)

Ministerio de Educación del Perú (2008). *Guía para la promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2012). *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes*. Lima. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/prevencion-e-intervencion-educativa-frente-al-acoso-entre-estudiantes.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2013). *Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de buen desempeño del directivo*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2016a). *Propuesta de lineamientos para la gestión de la convivencia escolar*. Documento de trabajo. Lima.

Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.

Minzi, V. y Dotro, V. (2005). ¿Los niños de hoy no son como los de antes? En *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia. La familia, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Miranda, A. (2016). *El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*. Lima: Grade. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ai21.pdf>

Mourshed, M., Ch. Chijioke y M. Barber (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. PREAL, Chile.

Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. En *Journal of communication*, 3(1), 25-34.

Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J., Fabara, E., & Hernández, M. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá. Convenio Andrés Bello. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf)

Nucci, L. (2015). Facilitando el desarrollo moral a través del clima escolar y la disciplina constructivista. *Posconvencionales*, 9, 1-27. Recuperado de [http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev\\_post/article/view/9813/pdf#.WDjvsRrhBdg](http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/9813/pdf#.WDjvsRrhBdg)

Obiols, G. A., Di Segni S. A. (1996). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Kapelusz.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008a). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados*. Santiago de Chile: Unesco-Llece. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008b). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo-TERCE. Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile; Unesco-Llece. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243979s.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Francia: OMS-Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños. Recuperado de [http://www.unicef.org/ecuador/9789243594361\\_spa.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/9789243594361_spa.pdf)

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de: <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>

Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.

Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: política y práctica. OCDE (2009).

Rahim, M. A. y Magner, N. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122-132.

Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. En *Revista Cepal*, 104, 37-54. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>

Sanz, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. *Bullying in North American Schools*, 2, 3-10. En *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 140. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=edpsychpapers>

Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 303-322. Recuperado de: [http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)

