

Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico

Contenido transversal:

Habilidades interpersonales

Guía para el participante - Tercer fascículo



Marilú Martens Cortés

Ministra de Educación

Jack Zilberman Fleischman

Viceministro de Gestión Institucional

Daniel Anavitarte Santillana

Director de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar

Zoila Llempén López

Directora de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar

Contenidos

Alfredo Pérsico Gutiérrez

Revisión pedagógica

Luis Guerrero Ortiz, Javier Urbina Languasco, Inés Lazarte Heráud y Nériada Urcia Harlet

Coordinación editorial

Lía Rojas Mesía

Diseño y diagramación

Estela Mogrovejo Prado

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

1.ª edición mayo 2017

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.

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.

» Índice

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA SECCIÓN: Violencia y gestión de conflictos en la institución educativa.....	5
Situación problema 1	5
1. Convivencia democrática y gestión de conflictos	8
1.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa	10
1.1.1. Acciones iniciales	10
1.1.2. Acciones de intervención.....	10
1.1.3. Acciones de cierre.....	11
2. Gestión del conflicto y justicia restaurativa	12
2.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa	13
3. Liderazgo pedagógico y prácticas restaurativas frente a la violencia escolar	14
3.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa	16
SEGUNDA SECCIÓN: Propiciar la inclusión y el bienestar para el desarrollo integral.....	18
Situación problema 2	18
1. La reciprocidad y el diálogo como principios centrales para una práctica intercultural e inclusiva.....	19
1.1. Estrategias con relación al caso de Jaime.....	21
2. La identificación de los modos de compartir, conocer y valorar la diversidad en la institución educativa	22
2.1. Estrategias con relación al caso de Jaime.....	23
3. Promover estrategias para compartir, conocer y valorar la diversidad en la gestión pedagógica	23
3.1. Aprendizajes organizacionales	24
3.2. Las competencias socioemocionales.....	24
3.3. Estrategias con relación al caso de Jaime.....	26
4. Liderazgo pedagógico y maestría personal para la promoción del bienestar.....	28
4.1. La maestría personal y la creación de un clima favorable para el aprendizaje	30
4.2. El carácter integrador del proyecto de vida y la construcción de bienestar personal y social.....	30
4.3. Estrategias con relación al caso de Jaime.....	32
Referencias bibliográficas.....	34

» Introducción

El presente fascículo tiene por objetivo dotar de conocimientos y estrategias al director o directora para que pueda, de un lado, gestionar los conflictos que se presenten en la institución educativa y, de otro, para que logre fortalecer el bienestar de las y los estudiantes por medio de la construcción de contextos inclusivos e interculturales. Es así que el fascículo se divide en dos secciones, cada una de las cuales aporta al desarrollo de una competencia específica del programa de formación (con sus respectivas capacidades):

En la primera sección se desarrollan contenidos relativos a la prevención y respuesta ante los conflictos que se generan en la institución educativa desde un enfoque restaurativo, para ello se toman en cuenta tanto las actitudes como las prácticas asociadas a la violencia en la IE. En la segunda sección, se abordan criterios que facilitan una convivencia democrática, intercultural e inclusiva, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales para la construcción del bienestar del directivo y de la comunidad educativa.

Al inicio de cada sección se presenta un caso motivador. Esta parte es denominada *situación problema*. Luego se abordan tres temas en la primera sección y cuatro en la segunda sección. Al finalizar cada tema, se reflexiona sobre los elementos que ha aportado para el abordaje de la situación problema.

Consideramos que el desarrollo del fascículo permitirá que se fortalezcan las capacidades y se desarrollen otras que permitan apuntar a una convivencia en la que se establezcan vínculos saludables, relaciones armónicas, y estrategias preventivas y promocionales.



» Primera parte

Violencia y gestión de conflictos en la institución educativa

Competencia	
Analiza, reflexiona y maneja estrategias que contribuyen a su desarrollo interpersonal y el de su comunidad educativa, en el marco de su práctica directiva, a fin de reafirmar su vocación, identidad y responsabilidad profesional para fortalecer su liderazgo pedagógico.	
Capacidades	Indicadores
<ul style="list-style-type: none">Se compromete con el desarrollo de su capacidad de reflexión, lo que favorece la búsqueda de su crecimiento personal y profesional.Maneja estrategias para promover su crecimiento personal y profesional, así como el de los integrantes de la comunidad educativa que aporten al fortalecimiento de los vínculos laborales, la comunicación y la convivencia armónica en la IE, como parte de su labor directiva con liderazgo pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">Maneja criterios y estrategias para prevenir y responder a los conflictos en la IE, desde su rol directivo.Identifica actitudes y prácticas asociadas a la violencia en la IE y plantea alternativas para generar cambios.

Situación problema 1

A continuación, presentamos la situación problema que servirá de hilo conductor para el desarrollo de los contenidos de esta primera sección:

Vanesa, una adolescente de tercero de secundaria de la IE Sagrado Corazón, era muy callada y tímida; su contexto familiar era violento y no le gustaba comentar nada de lo que pasaba en casa. Por otro lado, siempre la habían molestado diciéndole “chancona”, pues era bastante aplicada y responsable con sus tareas. Sus compañeros, tanto varones como mujeres, la molestaban por su largo cabello, la zarandeaban y le decían “arre, arre”.

En una ocasión, sus compañeras le pegaron chicle en el pelo, por lo que tuvo que cortárselo. Cuando se le preguntó a Vanesa quién había sido, ella no quiso delatar a nadie, pues sabía que si castigaban a las dos compañeras que la habían agredido, ellas se iban a querer vengar. Como no delató a nadie, las chicas la invitaron a una reunión en la casa de un compañero para pasar una tarde jugando. El grupo estaba conformado por 3 mujeres y 4 varones, con Vanesa completaban 8 participantes.

Los jóvenes participaron en el juego denominado “verdad o reto”, el cual consiste en que cada persona puede decidir entre responder una pregunta, que usualmente resulta comprometedor, y aceptar un reto que podría resultar bochornoso. Máximo se puede elegir dos veces seguidas “decir la verdad” o “asumir un reto”, luego se tiene que optar por la otra alternativa.

El juego comenzó, se puso a girar la botella. A la persona a la que señalaba el pico de la botella le preguntaban si quería “verdad” o “reto”; luego, la persona a la que apuntaba la base de la botella planteaba el reto o pregunta. Vanesa decidió decir la verdad dos veces. Le preguntaron si le gustaba algún chico que estaba participando en el juego, a lo que contestó que sí. En la segunda oportunidad,



le preguntaron quién era y ella dio el nombre del chico. La tercera vez solo podía “asumir un reto”. La misma chica que le había pegado el chicle en el pelo le “ordenó” dejarse insultar y escupir en la cara por el chico que le gustaba. Otra de las chicas de la reunión grabó lo sucedido y lo colgó en Facebook.

Al día siguiente, el video había sido compartido por varios estudiantes, con múltiples comentarios ofensivos que hacían burla de lo sucedido o con opiniones sobre lo mal que se había actuado. Vanesa, al enterarse, no dejaba de llorar y cuando se fue a su casa se cortó las muñecas, con el objetivo de quitarse la vida. El padre la encontró a tiempo y la llevó a la clínica.

Sobre la base de este caso, se van a presentar algunas recomendaciones al finalizar cada uno de los temas de la presente sección del fascículo 3.

- ¿Cómo abordaría usted la situación con cada involucrado? ¿Por qué?
- ¿Qué papel cumple el director de la institución educativa en este tipo de situaciones?
- ¿Cómo debería manejarse un caso como este que se hace público en las redes sociales? ¿Qué pasos seguiría usted como director de la institución educativa?

La violencia que se produce en la IE es uno de los grandes desafíos para la gestión escolar, ya que es un fenómeno que no se reduce a las prácticas escolares, sino que guarda profunda relación con otros contextos como la familia, el barrio u otros espacios sociales en los que se desarrollan las niñas, niños o adolescentes. En los espacios sociales donde se desenvuelven los estudiantes se dan ciertas prácticas violentas que forman un “ecosistema de creencias”, en el que unas se apoyan en otras y se manifiestan en diferentes contextos. Por ejemplo, como parte de la concepción de disciplina que usa la violencia como herramienta de “formación”, las creencias “la letra con sangre entra” y “hay que dejar que se peleen para que aprendan a defenderse” pueden hacer de un estudiante una víctima permanente de diversas formas de maltrato, tanto de quienes deben protegerlo (adultos) como de sus pares. Es así como se alimenta el ciclo de la violencia.

Sergio Pinheiro, por encargo de la Unicef (2014), elaboró un documento en el que se afirma que, en el mundo, 6 de cada 10 niños, de entre 2 y 14 años, son víctimas de maltratos corporales. Señala que cada 5 minutos muere un niño por maltrato, y que el 75% de las víctimas pertenecen a países sin guerras ni conflictos armados. Por su parte, el Ministerio de Educación, en la plataforma del SíseVe contra la violencia escolar¹, indica que fueron 11 281 los casos reportados del 15 de setiembre de 2013 al 31 de enero de 2017. Los datos más significativos de este reporte se presentan a continuación:

- 9794 casos fueron situaciones producidas en colegios públicos
- 4592 casos fueron de violencia de adultos a escolares
- 6689 casos fueron entre escolares
- 6244 casos fueron víctimas de maltrato físico
- 4230 casos fueron de maltrato psicológico
- 1431 casos fueron de violencia sexual

Esta realidad plantea grandes desafíos que el directivo de la institución educativa tiene que asumir en materia de resolución de conflictos, así como el desarrollo de criterios y estrategias para prevenir situaciones de violencia o responder ante ellas. Sin embargo, muchas veces para los adultos en los que recae la función formadora y para los propios estudiantes estas situaciones son “normales”, a lo que se suma que tampoco se conocen las herramientas jurídicas y normativas que protegen de la violencia a las niñas, niños y adolescentes.

¹ Fuente: <http://www.siseve.pe/>



Se presentan, a continuación, algunas herramientas normativas importantes que apoyan la acción del director o directora de la institución educativa para el diseño de estrategias de prevención e intervención frente a la violencia escolar:

1. Convención de los Derechos del Niño (CDN). En el artículo 19, se señala explícitamente que los estados parte² deben garantizar todas las medidas para *proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual*. Otros artículos relacionados son 20, 34, 36 y 39
2. Código de los Niños y Adolescentes. Prohíbe toda forma de maltrato infantil. Ver artículo II Título Preliminar; artículos 4, 18 (inciso a), 30, 38, 45 (inciso h), 75 (inciso e), 77 (inciso e), 137 (inciso c), 144 (inciso b) y 146, 158, 177 y 248 (inciso c).
3. Ley 30403. Aprueba la prohibición de toda forma de castigo físico y humillante contra la niñez y la adolescencia. Además, señala: “Está prohibido utilizar en cualquier institución educativa el castigo corporal y el trato humillante como formas de corrección y disciplina”.
4. Reglamento de la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas (D.S. 010-2012-ED). En el artículo 17, se prohíbe toda forma de castigo físico o humillante, así como cualquier tipo de sanción que ponga en peligro la salud, integridad y desarrollo de las y los estudiantes.
5. Resolución Ministerial 0519-ED. Aprueba los lineamientos para la prevención y protección de las y los estudiantes contra la violencia ejercida por el personal de las II.EE.

A pesar de los esfuerzos normativos por delimitar una clara posición frente a la importancia de educar sin violencia, aún resta cambiar las mentalidades que se han instalado en nuestra cultura. Para ello debe comenzarse por entender al niño, niña y adolescente como un sujeto pleno que debe ser respetado y al que se le debe dar todas las condiciones para el desarrollo de su dignidad. Estas mentalidades, muchas veces, guardan relación con paradigmas y maneras de representar a las niñas, niños o adolescentes, en cuyas lógicas la violencia encuentra algún tipo de justificación.

Es así que se adopta el paradigma del protagonismo (Cussiánovich 2009, 2010a, 2010b, 2011), que hace énfasis en la importancia de comprender a las niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con derechos plenos, cuya dignidad debe ser cultivada y ejercida como condición de su desarrollo integral. Para este paradigma, la violencia restringe la dignidad y limita su autonomía, pues promueve una moral impuesta que no da lugar a la participación social del niño, niña y adolescente. En contraposición, la ternura (Cussiánovich 2011) nace como una alternativa formativa a la violencia, ya que representa una forma de ejercer el poder resistente a la indolencia, y que restaura y renueva el tejido social. Es por ello que la gestión positiva de los conflictos es, en primera instancia, una gestión emocional del conflicto y, luego, una transformación de la situación de partida (Sánchez-García 2013).

Desde este paradigma, el centro es la dignidad de los sujetos; y de la manera como suelen afrontarse los conflictos estos pueden derivar en fuente de problemas mayores o fuente de oportunidades de aprendizaje y establecimiento de relaciones satisfactorias. Cuando se reconoce al estudiante como un sujeto autónomo, con capacidad de opinión y de asumir una posición crítica en torno a los problemas, la comunicación es el eje de todo proceso de gestión positiva de conflicto. Las opiniones y las posiciones que manifiestan los que participan en el conflicto son necesarias para emprender un proceso de negociación.

Es importante resaltar que el compromiso de los actores involucrados en el proceso es fundamental. No es un proceso de imposición vertical, por ello se requiere capacidad de escucha, tolerancia, empatía y un enfoque que reconozca en la autonomía la capacidad de llegar a acuerdos y decisiones que favorezcan el desarrollo integral de todos los actores involucrados. Por otra parte, muchas veces los conflictos trascienden sus protagonistas y constituyen una fuente de aprendizajes para la comunidad educativa en su conjunto, pues las causas en las que se fundan no se agotan en las relaciones interpersonales, sino en los modos de convivencia.

² Los estados parte son aquellos que participaron en la discusión, elaboración, aprobación y firma de la Convención de los Derechos del Niño. Actualmente, 195 países la han ratificado, excepto Estados Unidos y Sudán del Sur.



Gestionar positivamente un conflicto requiere flexibilidad e imaginación para lograr revertir las condiciones que limitan el desarrollo personal y colectivo, así como aprovechar las oportunidades de mejora y aprendizaje. Para ayudar a encuadrar el conflicto, es necesario responder las siguientes preguntas claves:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Quién tiene el problema?
- ¿Qué sabemos sobre el tema?
- ¿Qué alternativas hay?
- ¿Qué estrategia elegimos?
- ¿El proceso permite implicar a los actores involucrados?

Por último, la gestión de los conflictos y la prevención de la violencia requieren una pedagogía de la ternura (Cussiánovich 2011) que afiance una moral autónoma resistente a toda forma de violencia. Para ello, la empatía, la construcción de vínculos saludables y el bien común constituyen elementos centrales de una convivencia democrática que desnaturalice la violencia y permita la construcción de relaciones basadas en la reciprocidad intergeneracional (entre adultos y estudiantes) y entre pares para superar conflictos y eliminar toda forma de violencia.

Recomendación

Revisar la unidad 2 del módulo 3: “Participación y clima institucional. Para una organización escolar efectiva”. En esta se desarrolla, con mayor amplitud y especificidad, la gestión positiva de conflictos.

1. Convivencia democrática y gestión de conflictos

La convivencia escolar engloba el conjunto de relaciones e interacciones que establecen todos los actores educativos y que caracterizan el modo de vida de la institución educativa. Por lo tanto, la convivencia escolar se basa en acciones entrelazadas de profesores, estudiantes, directivos, personal de la institución, y padres y madres de familia. Por ello, los efectos de estas acciones deben ser asumidas con responsabilidad, reconociendo no solo que cada uno aporta al proceso de formación, sino que la convivencia es un proceso de formación.

Pensar la convivencia escolar como un proceso de formación requiere reconocer que no solamente están en juego los aprendizajes formales que se pretenden desarrollar en los estudiantes, sino el conjunto de aprendizajes informales que en esos contextos se desarrollan y vinculan con otros aprendizajes adquiridos en otros espacios sociales (Mejía Arauz 2006, Rogoff y Angelillo 2002, Rogoff y Lave 1999). Por ello, parte de la tarea pedagógica consiste en orientar los procesos que aparecen en la cotidianidad de la vida escolar, a la vez fortalecer los valores, actitudes, conocimientos y capacidades que en ella se expresan y se transfieren a otros escenarios de la vida social.

Para ejercer su rol como gestor de una convivencia escolar democrática (Minedu 2005), el directivo requiere la capacidad para diseñar o rediseñar los espacios donde se desarrolla una comunicación empática y respetuosa entre los actores que entran en conflicto. Por lo tanto, el liderazgo pedagógico que se ejerce utiliza el conflicto como una oportunidad para la generación de aprendizajes (Pareja 2009). Sin embargo, si bien el conflicto es inherente a la vida social, saber gestionarlo implica saber conducir situaciones tensas y momentos en los que los ánimos están exacerbados. Es ahí donde la disciplina positiva (Gfroerer, Nelsen y Kern 2013) que promueve el director, desde su liderazgo pedagógico, aporta significativamente al manejo de *situaciones problema* y a la construcción de aprendizajes a partir del conflicto. La disciplina positiva tiene las siguientes características:



1. Parte de la premisa de que todos son parte de la escuela y que la escuela son las personas que la componen (profesores, estudiantes, director, trabajadores y familias de los estudiantes); por tanto, promueve el sentido de pertenencia y una valoración positiva de la comunidad de la que es parte el estudiante junto con otros.
2. Promueve estrategias para la resolución de problemas de convivencia, en las que el conflicto es articulado a la empatía y a la búsqueda de salidas que aporten al bien común.
3. Hace énfasis en el dominio personal que facilite el manejo de situaciones de estrés y alta tensión.
4. Promueve la escucha activa y la autorreflexión para la asunción de responsabilidades.
5. Fortalece la autonomía del estudiante, entendida como capacidad para valerse por sí mismo, plantear sus puntos de vista y defender la legitimidad de sus posiciones.

Educar para la democracia implica educarse en el ejercicio de los derechos, y eso es lo que busca la disciplina positiva. En este sentido, la disciplina positiva no está centrada solo en remediar problemas, sino en promover modos de convivencia y estrategias de prevención que fortalezcan capacidades: el problema es una oportunidad de aprendizaje. La disciplina positiva es una estrategia para construir colectivamente una convivencia democrática.

Al respecto, el liderazgo pedagógico del director orienta los esfuerzos del equipo docente hacia un horizonte de aprendizaje que necesita como condición una convivencia democrática. Cabe señalar que en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu 2016), aprobado por Resolución Ministerial 218-2016-MINEDU, se mencionan dos competencias, con sus respectivas capacidades, directamente asociadas a la convivencia:

1. Construye su identidad

- Se valora a sí mismo
- Autorregula sus emociones
- Reflexiona y argumenta éticamente
- Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez.

2. Convive y participa democráticamente

- Interactúa con todas las personas
- Construye y asume normas y acuerdos
- Maneja conflictos de manera constructiva
- Delibera sobre asuntos públicos
- Participa en acciones que promueven el bienestar común

Estas dos competencias expresan de manera muy clara la intención formativa y sitúan la responsabilidad del director y la de los docentes en el diseño de experiencias educativas que garanticen oportunidades de aprendizaje a los estudiantes para el logro de dichas competencias. Esto permite trascender la idea reduccionista de que la convivencia es un proceso que facilita y fortalece el aprendizaje, pues resulta ser un proceso de aprendizaje en sí mismo y que involucra competencias y capacidades por desarrollar. Es por ello que la gestión de conflictos, más allá de resolver problemas, busca generar aprendizajes y formar competencias en los estudiantes. Mientras tanto, el liderazgo pedagógico propicia las condiciones subjetivas y objetivas para lograr el “aprender a convivir”.

En síntesis, propiciar una convivencia democrática es una exigencia formativa; y gestionar los conflictos que se susciten como parte de esta convivencia es una oportunidad y una fuente de aprendizajes.



- ¿Cómo se vincula la convivencia democrática con la gestión de conflictos?
- ¿Qué es lo esencial que se debe tomar en cuenta para que la gestión positiva del conflicto sea positiva?
- ¿Cómo se vincula el liderazgo pedagógico con la gestión positiva de conflictos?

1.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa

1.1.1. Acciones iniciales

Estas acciones están orientadas a detener el problema y a preparar las condiciones para un diálogo formativo, desde la disciplina positiva.

- Al tomar conocimiento del caso, el director debe tener claro que, ante un problema suscitado, se requiere una actuación inmediata que guarde las evidencias presentadas. La dignidad del estudiante es lo más importante y, por tanto, en el abordaje no se puede hacer del caso un tema de conversación que vuelva a exponer la identidad del estudiante agredido, en este caso Vanesa, pero tampoco las de quienes perpetraron la agresión o fueron testigos.
- Lo segundo que hay que tener en cuenta es que deben brindarse las garantías de protección para así evitar cualquier nuevo incidente de agresión. La disciplina positiva hace énfasis en buscar espacios de diálogo que involucren a los padres y madres de familia de los agresores y testigos (los siete estudiantes) y de la víctima (Vanesa), ello resulta fundamental porque permite una comprensión más amplia de lo ocurrido y poner freno a la situación. Sin embargo, no es suficiente el diálogo y la empatía; es necesario coordinar con la **fiscalía especializada de familia** (Ministerio Público) para que se tomen las medidas legales de protección del caso frente a los adolescentes que han cometido la infracción y con la **Defensoría del Niño y del Adolescente** (MIMP) para su abordaje psicológico especializado. Asimismo, se debe recomendar a los padres de familia o apoderados acudir al apoyo especializado que brindan los CEM (centros de emergencia mujer), Demuna o los centros de asistencia legal gratuita (Minjus).
- Siempre es importante decirles a los actores implicados que sus identidades no se expondrán y que el objetivo es que el daño no se siga generando. Por ello, se deben encontrar las formas de repararlo y hacerse responsables de las consecuencias. En este sentido, se debe exigir el retiro inmediato del contenido de las redes sociales, cuestión que debe articularse a una estrategia orientada al conjunto de la comunidad educativa en la que todos tienen la responsabilidad de “reportar” al gestor de la red social (webmaster, administrador de contenidos, etc.), dado que es una publicación que atenta contra la integridad y dignidad. Se debe dejar en claro que “compartir publicación” en las redes sociales es volverse cómplice del daño que se infringe a la persona (Vanesa) y constituye una infracción ante la ley.
- Exponer la identidad de los involucrados con el objetivo de “ejemplificar”, más allá de lo que ya circula o circuló en las redes sociales, resulta contraproducente, pues convierte en víctimas a los estudiantes que han cometido la agresión o que han sido testigos, al exponerlos a la sanción pública sin un adecuado proceso en el que su dignidad también sea restaurada. Por otro lado, hay que evitar que Vanesa se revictimice o que se exponga reiteradamente a preguntas o a comentarios sobre lo ocurrido, sea por parte de profesores o de sus compañeros.

1.1.2. Acciones de intervención

- En la entrevista debe dejarse claro a los estudiantes que lo sucedido es una oportunidad para aprender y que esto solo se podrá lograr a través de una actitud positiva que favorezca la reflexión y la empatía con los actores que han participado en la agresión para reparar, asumir responsabilidades sobre lo ocurrido y aportar a una convivencia democrática. Para lograrlo, se



debe profundizar en las causas que motivan las conductas acosadoras y problematizarlas; por ejemplo, el reconocimiento y la seguridad lograda a costas de la agresión y humillación: ¿Hay otras formas de obtener lo mismo sin someter al resto ni pasar por encima de su dignidad y sus derechos? ¿Qué modelos son los que siguen y están reforzando ese patrón de conducta, dentro y fuera de la escuela?

- Adicionalmente, se les explica que el proceso que se llevará en paralelo con la Fiscalía Especializada de Familia es parte de asumir la responsabilidad y responder a la infracción cometida, y tiene su propio desarrollo.
- Como objetivo de la entrevista con los estudiantes que participaron (como **agresores o testigos**) se plantea construir conjuntamente estrategias para resolver el conflicto, considerando dos aspectos: (i) que las acciones que se acuerden reparen lo sucedido, y (ii) que esto permita aprender de lo ocurrido para que no vuelva a pasar.
- El director debe considerar como foco de diálogo las dos competencias y capacidades vinculadas a la convivencia escolar, expresadas en el Currículo Nacional; por ejemplo, la conversación podría profundizar en:

Competencia: Construye su identidad

Capacidades específicas: Se valora a sí mismo; autorregula sus emociones; reflexiona y argumenta éticamente; Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez.

Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

Capacidades específicas: Construye y asume normas, acuerdos y leyes; maneja conflictos de manera constructiva; participa en acciones que promueven el bienestar común.

- Al propiciar el diálogo, el director debe estar centrado en escuchar los puntos de vista de cada actor y propiciar la autorreflexión para que se visibilicen y asuman las consecuencias de los actos realizados. Además, será necesario explicitar los acuerdos alcanzados. No basta —tampoco sirve de mucho— llamar la atención y tener como único objetivo la sanción a los responsables. Por el contrario, se requiere una reflexión que busque solucionar el problema desde la empatía y no desde el castigo del que serían merecedores los estudiantes que cometieron la agresión. Establecer acuerdos sobre acciones concretas en esta etapa del proceso resulta fundamental, tanto para los estudiantes agresores como para los padres o apoderados.
- En la entrevista con los padres, se debe indagar sobre el vínculo que Vanesa tiene con su familia y ver acciones que contribuyan al diálogo y la comunicación, así como la permanente escucha frente a situaciones de riesgo.
- Otro criterio importante es desarrollar una estrategia preventivo-formativa orientada a la comunidad educativa, para evitar que este tipo de situaciones se vuelvan a presentar. Para ello, se debe trabajar de la mano con los tutores, a fin de que desarrollen sesiones de tutoría y acciones tutoriales que fortalezcan las competencias socioemocionales (autorregulación de emociones, valoración de sí mismo, etc.). Además, es importante que el Consejo Educativo Institucional (Conei) conozca la relevancia de abordar estos temas y tenga a su disposición la información sobre las estrategias preventivas y promocionales que se están llevando a cabo, con el objetivo de evaluar el estado de la convivencia escolar e integrar a los actores de la comunidad educativa en la promoción y prevención de la violencia.

1.1.3. Acciones de cierre

- El director debe considerar los espacios de derivación tanto para los agresores, en caso de requerirlo, como para Vanesa. Para ello, es importante establecer los sistemas de referencia y contrarreferencia, pues como se ha visto la violencia es un problema que se desarrolla en diversos espacios de la vida social, y el colegio debe establecer vínculos con otras instituciones para un abordaje especializado, en caso de requerirlo, respetando las competencias de cada



sector. Por ejemplo, el director se puede comunicar con la Demuna, que desarrolla un proceso de acompañamiento psicológico de seis meses por cada caso. Otra estrategia sería establecer alianzas con los centros de salud de la localidad que puedan brindar servicio psicológico, tanto a los estudiantes agresores como a Vanesa.

Nota: Apenas se toma conocimiento del caso y se reúnen los testimonios de los involucrados, se debe proceder con el registro de la situación en el Libro de Registro de Incidencias y su reporte en el portal de SíSeVe.

Por otro lado, la derivación no es un sinónimo de cierre del caso; es indispensable que se realice un seguimiento del estado del estudiante afectado para garantizar su continuidad educativa y su recuperación emocional. Igualmente, a los estudiantes agresores, con el objetivo de ayudar al proceso restaurativo de su dignidad y la construcción de estrategias de relación interpersonal basadas en la construcción de vínculos saludables y democráticos.

2. Gestión del conflicto y justicia restaurativa

Si gestionar un conflicto significa aprovecharlo para extraer aprendizajes valiosos de la experiencia, es muy importante comprender el enfoque que se adopta cuando dicho conflicto afecta o daña a alguna de las partes. Si bien la disciplina positiva brinda criterios de actuación, la justicia restaurativa constituye un marco paradigmático que ayuda a comprender qué es hacer justicia.

Pensar que la violencia es un problema de relaciones interpersonales constituye un grave error, dado que son las estructuras sociales e institucionales las que validan o naturalizan las relaciones de abuso de poder de unos sobre otros. Por ello, la justicia no puede restringirse a un espacio interpersonal, sino que se extiende al conjunto de la comunidad en la que se produce la violencia.

La formación de comunidades justas en la escuela (Delgado y Lara 2008) debe facilitar la autorregulación de los actores que la componen, tanto para prevenir el daño como para repararlo. Por lo tanto, luchar contra las formas de violencia, en especial en aquellas en las que hay abuso de poder como es el caso del *bullying* (intimidación entre pares), debe siempre vincular víctima, agresor y comunidad. Por ello, la formación de comunidades justas busca romper los ciclos de violencia social e institucional al ofrecer un espacio de socialización positiva.

Cuando el foco de tratamiento del conflicto gira en torno al tipo de sanción que corresponde a una falta y no en torno a la reparación de lo sucedido y el fortalecimiento de las personas que han sido afectadas, se trata de **justicia retributiva** (tradicional). Cuando el centro está puesto en la dignidad, tanto de la víctima como del agresor, así como en la reparación, restitución y en responsabilizar sobre del perjuicio ocasionado, se habla de **justicia restaurativa**. A continuación, se emplea un cuadro que permite diferenciar ambos tipos de justicia (Escolar s/f: 9):

JUSTICIA TRADICIONAL	JUSTICIA RESTAURATIVA
El mal comportamiento vulnera una norma del Estado. ¿Cuál?	El mal comportamiento vulnera los derechos de las personas y las relaciones entre estas. ¿Quién está lesionado?
¿Quién lo hizo?	¿Cuáles son las necesidades de la víctima?
¿Qué se merece el agresor?	¿Quién tiene la obligación de reparar?
El mal comportamiento crea culpabilidad y vergüenza.	El mal comportamiento crea obligaciones.



JUSTICIA TRADICIONAL	JUSTICIA RESTAURATIVA
La justicia requiere que la autoridad determine un culpable.	La justicia envuelve a la víctima, al agresor, a la comunidad, para arreglar la situación.
El enfoque es: “Los que se comportan mal reciben lo que se merecen”.	El enfoque es: “Determinar las necesidades de la víctima y la responsabilidad del agresor para reparar el daño”.
Crea resentimiento al aislar y avergonzar a quien cometió el delito.	Provee una metodología que desarrolla habilidades para resolver los conflictos de manera constructiva.
Crea resentimiento	Crea inclusión de la víctima y del delincuente que vuelven a ser parte de la comunidad.
Crea vergüenza	Crea sentimientos positivos, se puede ser miembro útil de la sociedad

Lo primero que se puede afirmar es que no hay justicia cuando el objetivo es una venganza o aplicar una sanción. La justicia solo se hace efectiva en la medida en que el estudiante agraviado y el estudiante agresor se reconocen como personas, empatizan y se asumen las responsabilidades del caso por haber generado el daño. Además, el ciclo restaurativo se completa cuando la comunidad es capaz de extraer aprendizajes que le permitan avanzar en la construcción de una convivencia democrática.

En segundo lugar, hay que considerar que tanto agresor como víctima son fundamentales para la construcción de prácticas democráticas que generen bienestar en la comunidad. Esta consideración reconoce a los protagonistas del conflicto como actores sociales que, al trascender el problema mediante la reparación, la restitución y la asunción de responsabilidades, aportan a su comunidad aprendizajes y renuevan el sentido común sobre las formas de gestionar un conflicto, de forma democrática. Sin embargo, hay un tercer actor que participa en el proceso restaurativo; y es el mediador, que facilita el proceso restaurativo. En la escuela, este último resulta fundamental, pues es un desafío para la tarea del directivo y del cuerpo docente.

Finalmente, existen estudios como la investigación metaanalítica, realizada por Latimer, Dowden y Muise (2005), en la que se comprueba la efectividad de las prácticas de justicia restaurativa en situaciones de comportamiento criminal. Esto también se constata, en el estudio de Umbreit, Vos y Coates (2006), en el que se hace una revisión de los estudios más relevantes sobre esta manera de pensar en hacer justicia.

- ¿Por qué optar por un enfoque de justicia restaurativa para gestionar el conflicto?
- ¿Qué aporta un enfoque restaurativo al abordaje del caso de Vanesa? ¿Por qué?

2.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa

Se debe tener en claro que el proceso consiste en buscar la reparación, la restitución y la responsabilización. Además, deben considerarse acciones en los aspectos individual, de aula e institucionales. Ello permitirá abordar de manera integral lo sucedido con una orientación clara.

En el campo individual, se debe buscar que los acuerdos generados estén orientados a encontrar nuevas formas de relacionamiento y autorregulación basados en la empatía, por parte de los estudiantes que participaron en la agresión a Vanesa. Hacerse conscientes de lo que significa lo que han ocasionado en ella y, a la vez, sentirse escuchados sin etiquetas que los devalúen o estigmaticen frente al grupo permite que los estudiantes agresores y los testigos puedan valorar sus actos, identificar los momentos críticos de la situación, desarrollar estrategias con las que se hubiese podido detener el problema.



En cuanto a Vanesa, se debe evitar que diferentes actores de la comunidad educativa le pregunten lo vivido una y otra vez. Por ello, se debe contemplar una reunión con el tutor para que las estrategias estén centradas en generar sesiones de tutoría y acciones tutoriales en las que se evalúen los vínculos que se están estableciendo entre los compañeros de aula. Luego, se deben reconocer las competencias socioemocionales que hay que fortalecer o desarrollar y que constituyen elementos claves para apalancar una cultura y convivencia democráticas, a través de una comunidad más justa.

Resulta muy importante que el caso no quede solamente en un proceso de “pedir disculpas” o “reconciliar a las partes”. El trabajo con toda la comunidad educativa y con los actores que participaron en la situación de violencia que produjo el daño requiere medidas preventivas y promocionales que fortalezcan la autonomía y la acción efectiva de los estudiantes y docentes frente a estos actos. Para ello, se recomienda lo siguiente:

1. Diseñar o ajustar sesiones de tutoría centradas en el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan reconocer situaciones de riesgo o vulneración de derechos y responder con acciones que detengan, den aviso o regulen el comportamiento grupal e individual. Así también, estas estrategias de aula deben ir de la mano con otras estrategias para toda la institución educativa, tales como debates sobre los derechos humanos o las problemáticas de violencia que enfrenta nuestra sociedad.
2. Elaborar un informe mensual sobre el cambio (marchas y contramarchas) en el proceso de formación de los estudiantes involucrados en la agresión a Vanesa. Para ello, se requiere cruzar fuentes de información que provengan del responsable de convivencia, el tutor, los propios estudiantes y el director de la IE, así como de las reuniones de coordinación con los especialistas de los centros a los que se le ha hecho la referencia. En casos como el de Vanesa, se recomienda un seguimiento de seis meses a los actores directamente involucrados, para ver la evolución con relación al comportamiento.
3. Establecer reuniones periódicas (recomendable, una vez por semana) con el tutor para hacer seguimiento y diseñar estrategias conjuntas, con la participación del director y el responsable de convivencia. Asimismo, tener reuniones periódicas con los padres o apoderados para valorar el avance y el cumplimiento de los acuerdos y compromisos.
4. Recoger evidencias de los cambios en el tiempo que permitan afirmar que el comportamiento individual y grupal (estudiantes directamente involucrados) se ha articulado a una convivencia democrática. Para ello, se debe valorar el nivel de avance en materia de reparación, comportamientos positivos que favorecen la construcción de comunidades justas y la asunción de responsabilidades frente a lo sucedido con Vanesa.

3. Liderazgo pedagógico y prácticas restaurativas frente a la violencia escolar

En la presente sección, se pretende abordar el papel del liderazgo pedagógico como factor clave para la construcción de prácticas restaurativas que contribuyan al desarrollo integral del estudiante. Para ello, haremos un breve recorrido por el concepto de liderazgo, vínculo necesario con la comunicación como herramienta fundamental de cambio y su aterrizaje en el ámbito educativo en materia de prácticas restaurativas.

El liderazgo es un concepto que nace en el campo de la empresa y, luego, se comienza a extrapolar a otros espacios como la gestión pública, el contexto escolar y el comunitario. En todos estos espacios, una característica común es que constituye un proceso de influencia y facilitación de procesos que contribuyen al logro de objetivos, cuya principal herramienta es **la comunicación**. Asimismo, el liderazgo siempre aparece como un proceso inherente a los espacios sociales en los que las formas de organización social adquieren un rumbo y un horizonte. Es por ello, que siempre está presente en organizaciones y equipos, y define, en gran medida, la cultura y el clima que se viven en el espacio colectivo.



La escuela tiene la característica de ser una organización de servicio, cuya finalidad es la formación de personas. Es ahí que el concepto de liderazgo se encuentra con una finalidad particular y adquiere una orientación específica de cara al desarrollo integral de personas. Categorías como convivencia y clima pasan de ser factores que influyen en la capacidad productiva de los sujetos (tal como se da en la empresa) a ser condiciones esenciales que favorecen el aprendizaje. De aquí que se necesite hablar de liderazgo pedagógico.

El liderazgo pedagógico tiene un estrecho vínculo con la gestión de conflictos y las prácticas restaurativas. La calidad del vínculo comunicativo y el diseño y rediseño de espacios de formación que moviliza el líder pedagógico es clave para un tratamiento positivo del conflicto. El rol del directivo demanda un ejercicio de su liderazgo pedagógico que genere las condiciones para una gestión positiva de los conflictos.

El liderazgo pedagógico se entiende como *la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela* (Leithwood 2009), citado por Minedu (2014: 13). Para comprender con mayor precisión lo que se entiende por liderazgo y su papel en la formación de tejidos organizacionales abiertos al aprendizaje, se hará un recorrido por perspectivas organizacionales que han contribuido a delimitar ciertos criterios y procesos claves de liderazgo.

En este sentido, Senge *et al.* (1998, 2000, 2002, 2009) plantean que las organizaciones y equipos son sistemas vivos sensibles al cambio, que se alimentan permanentemente de aprendizajes y crean nuevos campos de oportunidad. El cambio y el aprendizaje profundo son las dos caras de la moneda de la organización inteligente. La organización o equipo inteligente no solo responde al cambio, sino diseña cambios, pero teniendo claro que no hay mejora consistente sin aprendizajes. El gran desafío del líder es poner el aprendizaje al servicio del cambio, cuestión que implica gestionar dos aspectos: a) el conocimiento que se obtiene para la toma de decisiones, y b) las capacidades para aprender en equipo.

Para lograr este tipo de liderazgo debe propiciarse una atmósfera adecuada para el logro de objetivos comunes, en lo que resulta fundamental inspirar y orientar al equipo docente y a la comunidad educativa en general. Para ello, existen cuatro componentes esenciales que el líder debe articular: personas (estudiantes y docentes), procesos (de aprendizaje), resultados/productos (logros de aprendizaje) y entorno (Puccio y Cabra 2010). Este último resulta el factor más asociado al liderazgo, ya que consiste en crear e instituir reglas claras para favorecer la comunicación, colaboración, confianza y participación. Aquí, el establecimiento de mecanismos restaurativos (con sus normas y prácticas), por ejemplo, contribuyen al desarrollo de nuevas prácticas que se insertan a la cultura de la escuela y favorecen espacios donde los conflictos se abordan a través de la mediación, cuestión que contribuye al clima de la escuela y al desarrollo integral de cada estudiante.

Desde una perspectiva general, el liderazgo pedagógico está presente en la gestión de la educación como un componente de base que aviva un proceso de **aprendizaje experiencial** (Kolb y Kolb 2008). Lo estratégico consiste en encontrar en los modos de convivencia oportunidades de aprendizaje, así como diseñar estrategias para implicar a todos los actores que participan en la comunidad educativa. Algunas de las características del liderazgo pedagógico coinciden con estudios realizados para optimizar el desempeño y la innovación (Hülshager, Anderson y Salgado 2009), por lo que a continuación presentamos algunos aspectos claves que el director debe reconocer como relevantes para fortalecer su liderazgo y facilitar el proceso de aprendizaje en cuanto a la convivencia:

- a. El soporte, orientación y acompañamiento a los miembros del grupo.
- b. Alentar metas retadoras, sin descuidar metas relacionadas al cumplimiento de las funciones.
- c. Fortalecer la autonomía de los miembros del equipo, a través de un diálogo que favorezca la apropiación de la tarea y la orientación a la tarea.
- d. Garantizar un clima de apertura a las ideas y tolerancia al conflicto.
- e. Garantizar reglas claras que faciliten la interacción y colaboración.



- f. La valoración y retroalimentación que el líder puede brindar al trabajador (docente) incrementa la iniciativa y la autonomía; sin embargo, si la retroalimentación es percibida por el colaborador como punitiva o controladora, decrece el desempeño.

Al respecto, el **Marco de buen desempeño del directivo** (Minedu 2014: 39) señala sobre la competencia 2 explícitamente lo siguiente³:

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.

A su vez, esta competencia articula tres desempeños directamente vinculados a la convivencia democrática y la gestión de conflictos (Minedu 2014: 39):

Desempeño 3: Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

Desempeño 4: Genera un clima escolar basado en el respeto por la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes.

Desempeño 5: Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.

- ¿Qué criterios claves ha aprendido para ejercer un liderazgo pedagógico que favorezca la construcción de prácticas restaurativas? ¿Por qué?
- Según su opinión, ¿cómo podría concretarse un liderazgo pedagógico que aporte al abordaje del caso de Vanesa?

3.1. Estrategias con relación al caso de Vanesa

Con el objetivo de concretar estrategias que movilicen prácticas restaurativas, es preciso comprender que estas prácticas aparecen como modos de actuar frente a un conflicto que derivó en un daño, y la convivencia resultante es, en sí misma, un proceso de formación centrado en la experiencia real de los estudiantes, que debe vincularse al logro de los aprendizajes. El papel del director como líder es gestionar condiciones y facilitar procesos cuyo principal objetivo sea crear entornos de alta intensidad en la comunicación, que permitan formar personas desde la empatía, la comprensión y el reconocimiento de la dignidad de todos los actores que participan en el espacio escolar, y es aquí donde lo restaurativo encuentra un nicho.

Existen diversas metodologías que permiten implementar mecanismos restaurativos para responder ante la situación presentada con Vanesa. Una de ellas es la mediación víctima-agresor. Ejemplo: Vanesa se encuentra con su agresor, en un diálogo que es orientado por un mediador capacitado, para la resolución de conflictos. Este encuentro ha sido preparado con reuniones previas que permiten crear las condiciones de diálogo, escucha y empatía, para poder gestionar un proceso de reconciliación. La clave de este proceso es que no se plantea un resultado preestablecido; por el contrario, el acuerdo al que se llegue debe ser resultado de un proceso de empatía, discernimiento, conciencia del impacto y asunción de responsabilidades.

³ Esta competencia pertenece al Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes.



Existen, además, otras metodologías como “las conferencias del grupo familia” y “los círculos de sentencias”, que pueden resultar muy útiles para abordar el caso. Para ello, se recomienda leer el siguiente texto:

Escolar, C. (s/f). De la justicia restaurativa a la disciplina restaurativa. Recuperado de: http://www.cej.org.co/files/Manual_justicia_restaurativa.pdf

NOTA: En este texto podrá apreciar mecanismos y características de los procesos restaurativos en la escuela. Asimismo, las características más importantes de los procesos de mediación que constituyen el eje de la gestión del conflicto.

- ¿Qué temas nuevos encontré en esta sección?
- ¿Cuál de los temas desarrollados le interesó más? ¿Por qué?
- ¿Ha tenido, en su IE, situaciones parecidas a la vivida por Vanessa? ¿Cómo se solucionaron?
- A partir de lo aprendido, ¿qué criterios o estrategias podría llevar a cabo para afrontar situaciones similares? ¿Por qué?



» Segunda parte

Propiciar la inclusión y el bienestar para el desarrollo integral

Competencia	
Analiza, reflexiona y maneja estrategias que contribuyen a su desarrollo interpersonal y el de su comunidad educativa, como parte de su práctica directiva, a fin de reafirmar su vocación, identidad y responsabilidad profesional para fortalecer su liderazgo pedagógico.	
Capacidades	Indicadores
<ul style="list-style-type: none">Se compromete con el desarrollo de su capacidad de reflexión que favorece la búsqueda de su crecimiento personal y profesional.Maneja estrategias para promover su crecimiento personal y profesional, así como el de los integrantes de la comunidad educativa, que aporten al fortalecimiento de los vínculos laborales, la comunicación y la convivencia armónica en la institución educativa, en el marco de su labor directiva con liderazgo pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">Identifica prácticas que favorecen la convivencia saludable y armónica en la institución educativa.Conoce y se ejercita en el desarrollo de habilidades interculturales y de inclusión.Identifica y plantea estrategias para promover su bienestar socioemocional como directivo y el bienestar de la comunidad educativa.

Situación problema 2

A continuación, presentamos la situación problema que servirá de hilo conductor para el desarrollo de los contenidos de esta segunda sección:

Jaime, adolescente nacido en Huancavelica, viajó con su familia a Iquitos. Era la primera vez que sale fuera de su lugar natal. Su familia decidió quedarse en Iquitos por motivos laborales, por lo que se inscribió en una institución educativa, en la que realizaría su segundo año de secundaria. Para Jaime todo era diferente. En donde vivía, su papá le había enseñado a trabajar la tierra y cuidar el ganado, conocía muy bien los tiempos de lluvias y secas, y sabía aprovechar al máximo las épocas de siembra y cosecha.

Sin embargo, la realidad en Iquitos era diferente. Él se había ido a vivir al margen derecho del río Itaya, la zona más pobre de Iquitos, donde el año se divide en dos grandes momentos: época de creciente y época de vaciante del río. Cuando es época de creciente, las actividades fundamentales de la zona son la pesca y el comercio en el mercado. En la época de vaciante, cuando el río baja, se utiliza la tierra para cultivos como la caña de azúcar y el camu camu.

Cuando entró a la escuela, a Jaime le costaba mucho entender la jerga de sus compañeros, así como los ejemplos que ponía el profesor para explicar los temas que se desarrollaban en clase. Otra de las dificultades era que se burlaban mucho de su dejo, pues lo consideraban muy diferente a su forma local de hablar.



Sobre la base de este caso, se va presentar algunas recomendaciones al finalizar cada uno de los temas de la presente sección del fascículo 3.

- ¿Cómo abordaría usted la situación con los actores de la comunidad educativa? ¿Por qué?
- ¿Qué papel cumple el director de la institución educativa en este tipo de situaciones?
- ¿Cómo manejaría usted un caso como este? ¿Qué pasos seguiría como director de la institución educativa?

En la primera sección hemos reflexionado y aprendido enfoques, criterios y estrategias para prevenir y responder a los conflictos en la IE desde el rol directivo. Así también, se han identificado alternativas para generar cambios en materia de actitudes y prácticas asociadas a la violencia en la IE. En esta segunda sección, ahondaremos en algunos aspectos relacionados a la promoción de prácticas que favorezcan la convivencia saludable y armónica en la institución educativa, considerando principios y habilidades interpersonales (competencias socioemocionales) que favorezcan la inclusión y la interculturalidad, así como la promoción del bienestar de la comunidad educativa y de cada uno de los actores, incluyendo al directivo.

1. La reciprocidad y el diálogo como principios centrales para una práctica intercultural e inclusiva

En el Plan Educativo Nacional (PEN), el desarrollo humano es concebido como un “proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad y en el cual cada uno debe avanzar al mismo tiempo que progresan todos” (Consejo Nacional de Educación 2006: 22). La cualidad de esta afirmación resulta sumamente relevante para comprender que la diferencia es inherente al proceso formativo y que, al mismo tiempo, dicha diferencia no debe ser un límite para el logro de aprendizajes.

Otro aspecto central de esta definición radica en la igualdad de oportunidades, que en concordancia con los planteamientos de Sen (2005), es lo que permite que se desarrollen nuevas capacidades y se amplíe la agencia de las personas. De ahí que contextos inclusivos y abiertos a la diversidad cultural ofrezcan más oportunidades por la riqueza de las experiencias formativas que ofrecen a los estudiantes.

Por otro lado, con respecto a la interculturalidad, el Minedu (2013: 35) plantea el siguiente desafío para la convivencia:

No basta con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, es necesario, al mismo tiempo, formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica el desarrollo de la educación intercultural en todos los ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades.

Por ello, no basta la integración de lo diferente en el contexto escolar, sino su inclusión efectiva y la construcción de alternativas de una convivencia para todos. Las características lingüísticas y las prácticas culturales, en general, deben ser fuente de reflexión y construcción de aprendizajes en los contextos cotidianos de la escuela. Lo cultural no puede ni debe ser lo exótico o folclórico que reduce lo cultural a un objeto de consumo turístico o a una mirada paternalista de protección de los rezagos de nuestro pasado. La cultura debe ser entendida como un sistema vivo que crea nuevos saberes y valores; por tanto, hoy en día se habla de interculturalidad crítica como enfoque necesario para valorar las formas en las que los saberes y costumbres de nuestros pueblos aportan al desarrollo. Por supuesto, esto implica también una mirada crítica en torno a aquellas prácticas culturales en las que se dan relaciones de poder donde se somete a otros, tanto en la cultura de occidente como en las no occidentales.



Por ello, una interculturalidad crítica (Tubino 2015) es fundamental para el desarrollo de una convivencia democrática capaz de poner en valor los saberes que nos permiten forjar nuestras formas de pensar, sentir y actuar, y por ende generan nuevas sensibilidades que fortalecen la convivencia escolar democrática y la construcción de comunidades justas. Por otra parte, la educación inclusiva también constituye un enfoque sistémico que busca el desarrollo de comunidades justas, pues está centrada en la creación de oportunidades para alcanzar los logros de aprendizaje. En otras palabras, la educación inclusiva es, en sentido estricto, un tema de justicia social (Blanco 2010; Blanco, Hernández y Marchesi 2014; OEI 2010).

La educación inclusiva rompió las ideas y prejuicios ligados al aislamiento y la ultraespecialización requeridos para el desarrollo de los aprendizajes que le permitan rehabilitarlo para integrar al sujeto a la comunidad. Por el contrario, la educación inclusiva no busca el ajuste de un sujeto al grupo de personas “normales”, sino construir mecanismos de equidad para el logro de los aprendizajes, sobre la base de una convivencia democrática. Cabe precisar que la educación inclusiva se plantea para casos de retardo leve o moderado. Cuando se trata de un caso severo, en nuestro país, el estudiante participa en los centros de educación básica especial (CEBE).

Fue en Inglaterra donde se elaboró un reporte (Comité Warnock 1978) que marcó un nuevo momento para la educación especial. En este informe, se desarrolla un estudio histórico de la evolución de la educación para personas con discapacidad. Destacan dos cuestiones que permitieron un cambio de paradigma:

- a. Se diferenció por primera vez la integración educativa de la inclusión educativa.

El concepto de integración tenía sus bases en la rehabilitación y la compensación del déficit, que individualizaba la atención (tratamiento). Las escuelas regulares que rechazaban a este tipo de estudiantes los derivaban a espacios en los que se sumaban a los estudiantes con los rótulos de “problemas de conducta”, “problemas de aprendizaje”, “retardo mental”, etc.

Mientras tanto, el concepto de inclusión abría una nueva forma de comprender la educación regular al denunciar el diseño segregacionista del sistema educativo y plantear la pregunta: ¿cómo se genera un sistema con oportunidades para todas y todos?

- b. El informe elaboró una nueva categoría teórico-conceptual: necesidades educativas especiales. Estas trascienden el criterio de detección y tratamiento de una discapacidad o dificultad de por vida, ya que señala que cualquier niño, niña o adolescente puede presentar dificultades (temporales o no) durante su formación. La génesis de este tipo de limitación puede darse por factores económicos, culturales, físicos, intelectuales o de cualquier índole. La responsabilidad de las instituciones educativas y, en último término, del Estado, es garantizar el derecho a la educación; de ahí que se plantea la importancia de atender las necesidades educativas especiales que restringen el acceso a dicho derecho y dota de las condiciones: ayudas, recursos y apoyos que se requieren para atender la diversidad y lograr los aprendizajes. Al irrumpir en el campo teórico y conceptual, las necesidades educativas especiales aportaron un contenido ético: la auténtica igualdad de oportunidades.

La visión integral que está en juego en la educación inclusiva implica ver a todas y todos los estudiantes como sujetos, cuyas necesidades deben ser tomadas en cuenta no solo por ser un atributo inherente a la función educativa sino, además, y fundamentalmente, como una cuestión ética, indisolublemente ligada a la justicia social. De aquí que se desprenda un vínculo de interdependencia entre la inclusión social y la inclusión educativa (Blanco 2010), donde la primera es condición de la segunda y la segunda es motor de la primera.

Cabe mencionar que el consenso sobre el enfoque de la educación inclusiva es asumido internacionalmente como un referente a partir de 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (España). Este otro hito ayudó a repensar la discapacidad, ya no desde la limitación, sino desde la persona capaz de participar y ejercer su dignidad.

La fuerza motriz fundamental del desarrollo integral de la persona (González 1999) es la comunicación. Los sistemas o redes de comunicación son las tramas subjetivas que nos unen y potencian la capacidad de incidir



y generar cambios en el contexto (agencia). La comunicación tiene su máxima expresión en el diálogo, que moviliza las motivaciones, pensamientos y sentimientos en acciones, responsabilidades y proyectos. Por lo tanto, para generar prácticas inclusivas se requieren contextos comunicacionales de alta intensidad.

Por último, la calidad de la comunicación está dada por el diálogo reflexivo, que tiene su base en la reciprocidad, así como en la formulación de preguntas enfocadas a problematizar la experiencia de manera crítica y rompiendo juicios etnocéntricos. De aquí que la interculturalidad sea crítica, reflexiva y busque una transformación de la experiencia, a través de la consecución de nuevos aprendizajes que permitan “aprender a vivir juntos en la diversidad”. Cabe precisar que el vínculo comunicativo no busca evitar los conflictos sino crear, a partir del conflicto y contradicciones, nuevas formas de convivencia cada vez más inclusivas.

- ¿Cómo vincula usted el concepto de reciprocidad con el de inclusión y el de interculturalidad?
- ¿Qué características comunes tienen la inclusión y la interculturalidad?
- ¿Qué características específicas tienen la inclusión y la interculturalidad, respectivamente?

1.1. Estrategias con relación al caso de Jaime

Marco, el profesor de Ciencia, Tecnología y Ambiente, entra al aula y comenta muy entusiasmado que tiene un proyecto para realizar cultivos alternativos en el distrito de Belén, al margen derecho del río Itaya. El profesor comenzó la clase diciendo que el gran reto radicaba en que, en esa zona de Iquitos, se presentan dos momentos clave: época de creciente del río y época de vaciante. Por tanto, la época de cultivo y cosecha se daba en el lapso de seis meses, cuando el río decrecía (vaciante). Les pidió a sus estudiantes que, para la próxima clase, cada uno trajera una semilla de algún producto alternativo y nutritivo que pudiera ayudar a la población de Belén para las épocas de vaciante.

Para la siguiente clase, Jaime llevó 3 tipos de semillas: de habas, de alverja verde y de tarwi. Cuando el profesor Marco vio los productos que había traído Jaime, le dijo que no eran productos que se cultivaban en esa zona y que le parecía una buena idea investigar sobre las propiedades nutricionales que tienen y si se pueden adaptar al clima de la localidad. Jaime comentó que, en Huancavelica, su familia tenía diferentes cultivos que se usaban para el autoconsumo y que cuando llegaron a distrito de Belén, también comenzaron a cultivar estas semillas en viveros flotantes que habían creado para la época de la creciente del río y que, en la época de la vaciante del río, tenían que trabajar la tierra porque por el peso del agua, estaba muy compactada.

Marco conversó con el director de la escuela y le planteó realizar una salida de campo, para ver los cultivos que tenían en la casa de Jaime, con el fin de que él y su familia pudieran explicarles cómo se cultivaban estos productos agrícolas y cómo se cocinaban. Al director del colegio le pareció una buena idea y planteó dos estrategias complementarias:

- c. Construir un huerto flotante en el colegio que permita experimentar con los cultivos andinos en la selva y aprender de las prácticas y saberes andinos sobre el trabajo de la tierra.
- d. Generar espacios de intercambio de saberes entre padres y madres de familia, entre estudiantes y entre profesores y padres de familia, para el cultivo de productos alternativos que enriquezcan la dieta de los cinco caseríos que son parte del distrito de Belén, de la zona del margen derecho del río Itaya.

Se puede apreciar cómo las potencialidades de aprendizaje que se abren a partir del encuentro de los saberes culturales no solo generaron aprendizajes, sino una valoración positiva de la diferencia que contribuyó al desarrollo comunitario. Los saberes de Jaime eran parte importante del proceso de aprendizaje. Es así que se puede hablar, en este caso, no solo de procesos de integración sino de inclusión, en el que el eje no está en el ajuste de Jaime al grupo, sino en el desarrollo de las potencialidades de Jaime al sentirse parte y aportar al proceso de aprendizaje de todos y de él mismo.



2. La identificación de los modos de compartir, conocer y valorar la diversidad en la institución educativa

La base común y fundamental del desarrollo integral del estudiante son los procesos formativos de socialización y personalización. Por ejemplo, en los procesos de socialización hay estudiantes que desarrollan o han desarrollado una gran capacidad para **conocer** a sus compañeros, identificando fácilmente quiénes se llevan bien y qué emociones participan de la relación, cuáles son las cosas que les agradan o desagradan, etc. Otros saben **compartir** y relacionarse muy bien, llegando a ser los más populares y reconocidos. Así también, tenemos estudiantes que pueden **valorar** lo positivo y negativo, apreciando sincera e integralmente a sus compañeros y profesores, es decir son estudiantes que saben querer.

Del mismo modo, en los procesos de personalización hay quienes pueden reconocer fácilmente sus capacidades, emociones, pensamientos, miedos, etc., y toman conciencia de su forma de actuar (**conocerse**). Otros saben compartir lo que tienen, es decir, expresar auténtica, oportuna y asertivamente sus afectos y pensamientos, así como involucrarse afectivamente con sus pares, profesores y familiares (**compartir lo propio**). También podemos encontrar estudiantes que pueden apreciarse y quererse reconociendo fortalezas o limitaciones que tienen para desarrollar una actividad (**autovaloración**).

Según Miguel De Zubiría Samper (2002), estas tres formas de actividad, conocer, compartir y valorar, impulsan el desarrollo integral del estudiante y le permiten establecer vínculos saludables cargados de afecto y aceptación ante aquello que es diferente y que puede enriquecer el propio desarrollo personal. Por tanto, existen tres modalidades de acción en las que se desenvuelven los procesos de socialización y personalización que resultan estratégicos para gestar contextos inclusivos: **compartir, conocer y valorar**. La diversidad termina siendo significativa tanto en el ámbito personal como social.

Cada estudiante es único e irrepetible y, a la vez, en conjunto (grupo, aula e institución) expresan ciertas regularidades que representan los modos de convivencia y desarrollo que se desarrollan en la institución educativa. Volver inclusivo el contexto requiere que la institución educativa en su conjunto tenga la apertura a modos de vida solidarios que valoren la diversidad. A continuación, se plantean dos contenidos (interculturalidad e identidad) que se cruzan en un cuadro de doble entrada con procesos de socialización y personalización, lo que da como resultante oportunidades de formación/orientación:

Contenidos/procesos	Socialización	Personalización
Interculturalidad	Conocer la cultura del otro	Conocer mi cultura
	Compartir la cultura del otro	Compartir mi cultura
	Valorar críticamente la cultura del otro	Valorar críticamente mi cultura
Identidad	Reconocer la identidad del otro	Conocer lo que me identifica, me gusta o me disgusta
	Compartir actividades que me agradan y me hacen sentir parte del grupo	Compartir aquello que me trae satisfacción, con responsabilidad
	Valorar a los demás en su diferencia, reconociendo cómo cada uno aporta desde su singularidad	Valorarme como sujeto único e irrepetible, reconociendo mi propósito en la vida

Para que las formas de compartir, conocer y valorar construyan un modo de vida solidario que alimenten una convivencia escolar democrática, es importante identificar las prácticas y los estudiantes que faciliten esos aprendizajes. Por lo tanto, articular estas capacidades socioemocionales que se despliegan de manera cotidiana en la escuela resulta estratégico.



- ¿En qué aportan, a su comprensión del caso de Jaime, los procesos de socialización y personalización?
- ¿Qué relación existe entre la convivencia democrática e intercultural y los modos de actividad del estudiante (compartir, conocer y valorar)?

2.1. Estrategias con relación al caso de Jaime

El director del colegio solicita a los profesores identificar las prácticas entre estudiantes, que contribuyen a generar un clima de confianza, seguridad y respeto. Asimismo, detectar a aquellos estudiantes que conocen con mayor profundidad a sus compañeros, aquellos que saben compartir actividades valorando el aporte de cada uno, y aquellos que aprecian a sus compañeros y establecen lazos de afecto y amistad duraderos.

Estos estudiantes fueron llamados para conversar sobre los problemas y conflictos que ven en la escuela y que es lo que faltaría afinar en materia de convivencia. Además, se podría indagar los aprendizajes informales y necesidades de orientación que se van generando en la interacción cotidiana, en los contextos como los recreos, las salidas o los espacios de convivencia en el aula. Esta información se cruza con la que proporcionan los docentes y nos brinda un mapa de necesidades y potencialidades sobre las acciones en materia de convivencia democrática que se puede realizar. Asimismo, este diagnóstico contribuye a la identificación de competencias socioemocionales que se requieren desarrollar en el marco del aprender a conocer, compartir y valorar.

Es en este marco que el caso de Jaime debe ser explorado y abordado: ¿Cómo comparten con él? ¿Qué conocen de él? ¿Qué es lo que aprecian de él? El énfasis sobre el caso de Jaime no puede ser un tema que caiga en “etiquetas”, sino que sea contextualizado e interpretado en la realidad de la institución educativa; es decir, en el entramado de relaciones que definen la convivencia escolar de la institución educativa y que generan un clima que favorece o limita el aprendizaje de aprender a vivir juntos.

Los retos que se puedan encontrar en el caso específico de Jaime siempre deben ser integrados a las reflexiones sobre ¿cómo hacer de la institución educativa un contexto que favorezca la inclusión y el desarrollo de los estudiantes? La significación de un caso para su atención personalizada, como es el de Jaime, debe ir de la mano con el cambio de la cultura de la institución educativa en su conjunto. Las necesidades educativas especiales que aparecen dejan de serlo cuando el contexto se vuelve más inclusivo, da respuesta a lo que fue considerado “especial” (lo no contemplado), y lo vuelve parte de su cultura y de sus estrategias didácticas y pedagógicas.

3. Promover estrategias para compartir, conocer y valorar la diversidad en la gestión pedagógica

La institución educativa debe constituirse en su totalidad como una comunidad formativa y orientadora que implementa acciones para incidir en el desarrollo integral de los estudiantes. Pero para lograrlo verdaderamente, debe gestionarse una cultura de aprendizaje permanente, donde cada uno de sus actores educativos participe del **compartir, conocer** y valorar la diversidad que caracteriza a la comunidad educativa, aprendiendo a volver explícito y útil el conocimiento que generan. En este sentido, el director o directora deben propiciar el desarrollo de un conjunto de aprendizajes organizacionales y competencias socioemocionales de los miembros de la comunidad educativa de manera cotidiana, que favorezcan la comunicación y sistematización de la experiencia.



3.1. Aprendizajes organizacionales

Se deben poner en práctica⁴ cuatro aprendizajes organizacionales para generar conocimiento útil y aprendizajes estratégicos para la toma de decisiones:

- **Aprender a compartir a través del diálogo creativo.** Se trata de aprender a trabajar conjuntamente con los diferentes actores y reflexionar no solo para solucionar problemas inmediatos, sino para extraer aprendizajes sobre la base de estrategias y experiencias realizadas que ayuden a proyectarnos al futuro, de aquí que el diálogo sea creativo porque permite la construcción de alternativas. El aprender a compartir, a través del diálogo, siempre está vinculado al aprender a apreciar (valorar).
- **Aprender a valorar las experiencias y promover las iniciativas.** Implica aprender a desarrollar aspiraciones. No basta el encuentro de personas de culturas diferentes, debe apreciarse lo valioso que existe y distinguir con criticidad lo que se desea cambiar, ahí es donde el aprender a valorar genera aspiraciones de cambio. Promover la iniciativa para crear nuevas cosas y enriquecer conocimientos parte de lo valioso que existe: apreciar lo existente (valorarlo) es siempre un combustible para promover iniciativas de transformación (aspiraciones).
- **Aprender a conocer a las personas y los problemas.** El director o directora de la institución educativa debe ejercitar a los equipos de convivencia en saber indagar los problemas, no como sucesos aislados, sino como problemas que inciden y se articulan a la cultura de la institución educativa y las personas. Detectar las causas profundas que motivan la acción de los actores educativos frente a un conflicto siempre debe enlazarse con las creencias, valoraciones, normas y formas de participación presentes en los modos de convivencia.

Para volver explícitas las formas de comprensión y llegar a una conceptualización compartida del problema, resulta muy útil poner en práctica un pensamiento y lenguaje visual, que convierta las ideas en gráficos o dibujos. Toda representación gráfica permite tomar consciencia de que siempre hay elementos que se escapan a nuestro análisis y que están abiertos a ser complementados por otros. Dibujar nuestra comprensión de los problemas y las necesidades de las personas involucradas es siempre un acto de humildad, pues se es consciente de que todo modelo explicativo es una reducción de la realidad.

- **Aprender a decidir.** La toma de decisiones es un proceso participativo que el director o directora deben conducir en la institución educativa. Saber tomar decisiones en equipo y a nivel directivo consiste en llevar el aprendizaje compartido lo más rápido posible a la acción. Por ello, el discernimiento sobre la experiencia y la empatía con los actores involucrados resultan fundamentales. Los conflictos que se presentan deben ser sometidos a discusión por el equipo de convivencia para extraer aprendizaje, tomar decisiones y actuar con la celeridad que ameritan las situaciones de violencia o de conflicto que se presenten, siempre de cara al fortalecimiento de una convivencia escolar democrática.

Estas estrategias, que movilizan el aprendizaje organizacional, consolidan prácticas democráticas y una convivencia abierta a la diversidad de puntos de vista y saberes. Sin embargo, para lograr un aprendizaje organizacional, también se necesitan competencias que faciliten la interacción e interrelación positiva entre los actores educativos involucrados. A estas competencias se las ha denominado socioemocionales y es necesario que se desarrollen en todos los actores de la institución educativa, además de en los estudiantes.

3.2. Las competencias socioemocionales

En los últimos años se ha dado gran interés a las competencias socioemocionales, pues constituyen competencias para la vida. La estrecha relación entre emociones y los procesos mentales influyen en la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad y otras facultades (Bisquerra 2008),

⁴ Senge (1998, 2000) nos presenta de manera muy sugerente tres capacidades que debe desarrollar toda organización: aspiración, conceptualización, y reflexión y diálogo. En el presente documento se postula que en estos cuatro aprendizajes se desarrollan dichas capacidades.



cuestión que hace necesario el desarrollo de programas que formen y fortalezcan dichas competencias en los estudiantes. Estas competencias previenen las formas de sumisión, dependencia, opresión o violencia en general, frente a conflictos interpersonales. Estas competencias socioemocionales contribuyen a la autorrealización y al bienestar personal y social.

Existen diversos modelos de competencias socioemocionales. A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre el modelo del GROPS⁵ (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona, liderada por Rafael Bisquerra, y el grupo Casel⁶ (Collaborative, Academic, Social and Emotional Learning), organización líder en Estados Unidos que investiga el desarrollo de la competencia académica con relación al aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Niveles	Competencias SEL (Casel)	Competencias emocionales (Bisquerra 2009)
Conmigo mismo	Autoconciencia	Conciencia emocional
Con los demás	Automanejo	Regulación emocional
	Conciencia social	Habilidades para la vida y bienestar
Con la sociedad	Habilidades de relación	Competencia social
	Toma responsable de decisiones	Autonomía emocional

A partir del diálogo de ambos modelos conceptuales se contemplan tres niveles que componen cualquier programa de competencias socioemocionales: la relación consigo mismo, con los demás y con la sociedad.

Por otra parte, el aprendizaje socioemocional (Durlak, J. A. *et al.* 2011) no se reduce a la educación afectiva, sino que se refiere a educar el afecto (Bisquerra 2009) para fortalecer el desarrollo del estudiante, a través de la construcción autónoma de su bienestar emocional y social. Esto implica que el director o directora de la institución educativa, así como el personal docente, tengan una formación y reflexión constante sobre el vínculo que establecen con los estudiantes, pues la práctica de lo que se profesa es lo único que garantiza la coherencia de un proceso formativo.

Las competencias socioemocionales son centrales en la educación para la ciudadanía y la construcción de una convivencia democrática. Los estudiantes se forman como ciudadanos desde el ejercicio de su condición como tales, y esa misma regla se cumple con respecto a la formación de las competencias socioemocionales, ya que solo se puede formar personas con competencias socioemocionales desde la práctica de estas competencias.

En conclusión, promover estrategias orientadas a compartir, conocer y valorar la diversidad involucra habilidades directivas que movilizan un aprendizaje organizacional permanente sobre esa diversidad dinámica de saberes, creencias, costumbres y capacidades de los estudiantes, en el marco de su desarrollo. Del mismo modo, la formación y desarrollo de competencias socioemocionales constituye una necesidad educativa fundamental para la construcción de una convivencia democrática que fortalezca el desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, hacemos una presentación breve de cada una de las competencias socioemocionales (Bisquerra 2009) que fortalecen los modos de compartir, conocer y valorar en la construcción de una convivencia escolar democrática y que, al mismo tiempo, son componentes del liderazgo pedagógico:

- **Conciencia emocional:** Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra 2009: 148).

⁵ Ver <http://www.ub.edu/grop/castellano/>

⁶ Ver <http://www.casel.org/>



- **Regulación emocional:** Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. (Bisquerra 2009:148).
- **Autonomía emocional:** Esta se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2009: 149).
- **Competencia social:** Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Eso implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Bisquerra 2009: 150).
- **Competencias para la vida y el bienestar:** Son la capacidad para adoptar conocimientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar (Bisquerra 2009; 151).

Preguntas de metacognición y transferencia

- En su IE, ¿ha tenido usted situaciones que requerían el uso de competencias socioemocionales? ¿Cuáles se requerían, específicamente?
- ¿Cuáles cree que son las competencias socioemocionales más importantes que considera debe usted desarrollar de cara a la gestión pedagógica? ¿Por qué?
- A partir de la lectura, ¿qué aprendizajes organizacionales considera pertinente promover en la institución educativa que lidera?

3.3. Estrategias con relación al caso de Jaime

El equipo de docentes de convivencia, presidido por el responsable de convivencia y el director de la institución educativa, se reunió para abordar el caso de Jaime. Se discuten los testimonios que se recabaron sobre situaciones en las que Jaime fue discriminado por su deceso y su lugar de procedencia. En la reunión, se asignó un tiempo para socializar las diferentes aristas del problema y las experiencias similares que cada uno había enfrentado como docentes. Esto permitió generar un diálogo creativo que aterrizó en un lineamiento que debería ser comunicado por la dirección de la institución educativa, el cual promovía el análisis comparado entre saberes culturales y costumbres de nuestro país, como parte de sus estrategias didácticas y cuyo objetivo era propiciar la comprensión crítica y reconocer el aporte de cada cultura al conocimiento universal y las formas positivas de relacionarnos con el mundo.

En la reunión se dieron cuenta de que existían iniciativas de algunos profesores, como el de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), que debían ser sistematizadas y socializadas como buenas prácticas. Esto podría incentivar a otros docentes a desarrollar proyectos de aprendizajes interculturales e inclusivos que se apoyen en la participación de los propios estudiantes y sus familias. Ello requería la implementación de canales de comunicación que permitan conocer y promover las iniciativas que surgen, por lo que se vio pertinente impulsar la elección de delegados estudiantiles de cultura que se encarguen no solo de actividades recreativas o deporte, sino de promover los intercambios culturales, la valoración de los saberes locales y de otras localidades, y la defensa de sus compañeros frente a toda forma de discriminación.

El director propuso representar gráficamente el problema y, luego, representar de la misma manera la solución. Al conversar sobre la base de los dibujos, se dieron cuenta de que la participación de la



comunidad no había sido considerada y que, muchas veces, los saberes culturales habían sido expresados con dibujos más ligados a lo folclórico y exótico. Esto permitió visualizar que el énfasis no estaba puesto en la sabiduría de las culturas o en el sentido de sus tradiciones, cuestión que aparecía como un reto de investigación y reflexión permanente.

NOTA: Tal como se puede apreciar, el aprender a conocer, compartir, valorar y decidir aparecen simultáneamente o articulado uno con otro. Esto no significa que en algunos momentos no se priorice un modo de aprendizaje, como es utilizar el pensamiento visual para profundizar el conocimiento sobre el problema que se suscita, por ejemplo.

En la última parte de la reunión, se retomó el caso de Jaime y cómo se podían desarrollar estrategias preventivas y formativas para evitar situaciones de discriminación. El equipo de convivencia realizó una lluvia de ideas sobre lo que consideraban que se debía desarrollar en los estudiantes, tomando en cuenta las dos competencias asociadas a la convivencia, con sus respectivas capacidades, que plantea el Currículo Nacional (Minedu 2016):

- a. Construye su identidad** (se valora a sí mismo; autorregula sus emociones; reflexiona y argumenta éticamente; Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez).
- b. Convive y participa democráticamente** (interactúa con todas las personas; construye normas, asume acuerdos y leyes; maneja conflictos de manera constructiva; delibera sobre asuntos públicos; participa en acciones que promueven el bienestar común).

Luego de reflexionar en torno a la lluvia de ideas, advirtieron que las competencias que debían trabajar para fortalecer una convivencia democrática, con base en la interculturalidad y la inclusión, eran de carácter socioemocional y, en ello, debían centrarse. Para ello, se plantearon los siguientes logros generales que serían integrados en las horas de tutoría, en todos los niveles:

- El estudiante toma conciencia de sus propias emociones y de las emociones de los demás, considerando el respeto por sí mismo y el otro.
- El estudiante maneja sus emociones de forma apropiada, tolera la frustración y se autogenera emociones positivas.
- El estudiante mantiene relaciones interpersonales satisfactorias con toda la comunidad educativa.
- El estudiante demuestra comportamientos apropiados y responsables en relación a su vida, a su entorno y a la sociedad.

Se dieron cuenta, también, de que debían desarrollarse competencias socioemocionales, tanto en los estudiantes como en los docentes y director (en tanto líder), priorizando algunas capacidades específicas. Por lo tanto, debían integrarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT). Se elaboró el siguiente cuadro:

Competencias emocionales (Bisquerra 2009)	Capacidades específicas	Estudiantes / docentes
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Estudiantes y docentes
	Comprensión de las emociones de los demás	Estudiantes y docentes
	Tomar conciencia de las interacciones entre emoción, cognición y comportamiento	Estudiantes y docentes
Regulación emocional	Expresión emocional apropiada	Estudiantes y director
	Regulación de emociones y sentimientos	Estudiantes y director



Competencias emocionales (Bisquerra 2009)	Capacidades específicas	Estudiantes / docentes
Habilidades para la vida y bienestar	Autoestima	Estudiantes
	Análisis crítico de normas sociales	Estudiantes y docentes
	Responsabilidad	Estudiantes
Competencia social	Escucha activa	Estudiantes y docentes
	Comportamiento prosocial y cooperación	Estudiantes
	Asertividad	Estudiantes, docentes y director
	Prevención y solución de conflictos	Estudiantes y docentes
Autonomía emocional	Toma de decisiones	Estudiantes y docentes
	Buscar ayuda y recursos	Estudiantes
	Bienestar emocional	Estudiantes y docentes

Finalmente, se planteó priorizar la formación de docentes y estudiantes como mediadores de conflicto, para lo cual se debían desarrollar talleres de formación en los que se desarrollaran estrategias de mediación de conflictos, estrategias de prevención de la discriminación y se abordaría, de manera especial, la capacidad de solución y prevención del conflicto (competencia social).

4. Liderazgo pedagógico y maestría personal para la promoción del bienestar

El liderazgo pedagógico debe ir de la mano con el cultivo de las cualidades personales de quien dirige una institución educativa. Anteriormente, se ha mencionado la importancia de desarrollar competencias socioemocionales no solo en los estudiantes, sino en toda la plana docente. De la misma forma, el director o directora de la institución educativa debe desarrollar sus capacidades a través de una actitud abierta al aprendizaje.

Senge (1998, 2000, 2002) plantea cinco disciplinas que se deben practicar en la organización inteligente⁷, que es aquella abierta al aprendizaje y que fomenta cambios duraderos en las actitudes, sensibilidades y prácticas de su cultura organizacional. La institución educativa, como organización inteligente, está conformada por personas que aprenden y socializan lo aprendido para la toma de decisiones. Por tanto, el liderazgo pedagógico a cargo del director o directora de la institución educativa debe inspirar e influir en el personal de la institución y en los estudiantes. El líder pedagógico hace del aprendizaje organizacional el insumo fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, que a su vez se expresa en los aprendizajes que estos estudiantes desarrollan.

En un país tan diverso, como el Perú, el liderazgo pedagógico asume una importancia fundamental debido a que no basta con afirmar que “las diferencias son importantes y aportan a la formación integral del estudiante”; las diferencias son materia de gestión. Muchas veces las diferencias culturales, de género, económicas o físicas aparecen en los conflictos que se suscitan en la vida escolar. Para gestionar estos conflictos en un marco institucional seguro y que brinda confianza, se requieren habilidades interpersonales y personales por parte del líder pedagógico, en este caso el director o directora. En este punto, resulta estratégico hablar de la disciplina de *dominio o maestría personal* que propone Senge (1998, 2000, 2002).

⁷ Visión compartida, aprendizaje en equipo, modelos mentales flexibles, pensamiento sistémico y maestría o dominio personal.



La maestría personal aplicada a la cotidianidad del líder pedagógico (Senge 2002) consiste en aprender a reconocer los recursos personales (conocimientos, actitudes y capacidades) que uno tiene, así como los de la gente que es parte de la comunidad educativa. Pero el arte de conocerse uno mismo y conocer al otro requiere una disciplina que debe ser practicada permanentemente. Las preguntas recurrentes a las que se enfrenta el líder pedagógico son las siguientes: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Qué somos capaces de hacer?

Las preguntas anteriores se contestan siempre de manera personal (yo) y luego, de forma colectiva (nosotros). Esto permite crecer y desarrollar personas (estudiantes y personal de la institución) junto a la IE como organización. Por ello, el liderazgo pedagógico debe ir de la mano con el desarrollo de la maestría personal del director o directora.

La maestría personal como disciplina del líder pedagógico se caracteriza por dos aspectos esenciales que resumimos del siguiente modo:

- **Clarificar.** Cuando se presenta un conflicto, el líder se ve inmerso en un proceso de clarificación del meollo del problema, para encontrar lo esencial que lo provoca y que debe ser trascendido. A la vez, este proceso de clarificación requiere desenredar los aspectos que confunden la forma con el fondo, en sentido figurado: “separar el grano de la paja”.
- **Tensión creativa.** Gestionar un conflicto siempre implica un esfuerzo por lograr resolver un problema. Ahí se genera una tensión entre lo que se desea (visión) y la realidad que el líder ha interpretado. Esta tensión creativa se genera (intencionalmente o no) en la vida del propio líder y debe aprenderse a gestionar para conducir su vida, e inspirar e influir en la de otros.

La maestría personal como disciplina utiliza un tipo de conocimiento que, en este caso, está estrechamente ligado a uno mismo y a las personas que nos rodean. Por tanto, la capacidad de conceptualizar y de generar aspiraciones es fundamental y se traduce en un conjunto de actitudes que, de manera sintética, pasamos a describir:

- a. La maestría personal es asumida por el líder pedagógico como un proceso de perfeccionamiento permanente. Por tanto, la actitud de humildad y de búsqueda de zonas de crecimiento personal, que son las que explicitan aquello que no se conoce o que no se sabe hacer, constituyen una oportunidad de crecimiento personal.
- b. Existe una actitud orientada a la aventura. La experiencia de crecimiento personal moviliza la motivación hacia el proceso, más que el objetivo logrado.
- c. Los conflictos son asumidos como parte de la vida y son los que hacen de la vida algo interesante, pues convierten la realidad en un conjunto de posibilidades. La realidad es la materia prima de los sueños que se quieren forjar individual y colectivamente.
- d. Ser sensible a los cambios del entorno permite conceptualizar las fuerzas que participan en la realidad de la institución educativa, tanto de aquellas fuerzas que limitan como aquellas que impulsan el crecimiento.
- e. El líder pedagógico es consciente de que los cambios no dependen de él y, por tanto, liderar el cambio implica siempre reunir voluntades para crear alternativas. La herramienta principal del líder es la influencia, no el control autoritario.
- f. El líder pedagógico valora profundamente el desarrollo emocional, al igual que el intelectual y el físico.
- g. La disciplina de maestría personal actúa en base a una vocación de servicio de su “ser” educador, cuestión que lo lleva a asumir motivos trascendentes (formar ciudadanos íntegros, fortalecer el desarrollo integral, etc.). Por tanto, el trabajo es una fuente de bienestar que es inherente a su proyecto de vida.



4.1. La maestría personal y la creación de un clima favorable para el aprendizaje

La maestría personal busca irradiar una valoración positiva y estratégica de lo que significa el crecimiento personal. Es así que el líder pedagógico busca y crea oportunidades de desarrollo personal que fortalecen a su vez el desarrollo colectivo, pues tiene muy claro el lugar que tiene cultivo personal de capacidades y actitudes para la formación integral que se brinda a los estudiantes. Pero estas oportunidades de desarrollo individual no deben concebirse como externas a la institución. Muy por el contrario, la identificación de oportunidades de crecimiento personal para docentes y, en general, para el personal de la institución educativa, se encuentra en la cotidianidad de las personas y es en el trabajo donde puede encontrar su realización personal.

Detectar las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal —también denominadas zonas de crecimiento (Senge 1998)— es una tarea que reclama profunda humildad a nivel personal, pero también requiere de condiciones subjetivas que permitan a las personas pensar su práctica y sus conocimientos con autenticidad y sabiendo que fallar está permitido e incluso es condición para el éxito. En otros términos, un clima que irradie la maestría personal como una disciplina de cada uno y para todos es esencial, pues por más talleres de formación de competencias socioemocionales que lleven, si los docentes no sienten que el contexto les permite abrirse con confianza y seguridad cuando se expresan o cuando dicen sus puntos de vista o fallan, será en vano esperar algún cambio.

Para gestionar un buen clima escolar, lo primero que hay que preguntarse es por el tipo de prácticas que se realizan y que configuran la convivencia escolar. Como ya se ha estudiado, el clima se define por el conjunto de percepciones que tienen los actores educativos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el marco de la institución y resulta el factor más importante para el logro de aprendizaje de los estudiantes (Thapa *et al.* 2013). Por tanto, para gestionar un clima que favorezca al aprendizaje, hay que incidir en las prácticas que configuran la convivencia de la institución educativa. La maestría personal nos brinda, para ello, algunas claves.

La práctica de la disciplina de maestría personal, por parte del líder pedagógico, irradia autenticidad, sinceridad y asertividad, a la vez que muestra una actitud audaz que no se cohíbe por miedo al error. Esto permite que otros se animen, poco a poco, a superar miedos y plantearse retos de aprendizaje. Ello debe conjugarse con los espacios de educación emocional, tales como los talleres de formación y desarrollo de competencias socioemocionales (tanto para estudiantes como para docentes), y espacios de trabajo en equipo, donde se reflexione sobre las prácticas que se vienen llevando a cabo en la institución educativa, para reinventarlas. Esto último solo se logra cuando el líder pedagógico dota a los equipos de trabajo de autonomía y de confianza para emprender cambios.

Cuando el cambio de prácticas se va concretando y se desarrollan modos de convivencia democrática, se puede hablar de que se está gestando un clima escolar favorable al aprendizaje organizacional y al logro de aprendizajes de los estudiantes. Tal como se ha mencionado, para que exista aprendizaje tiene que estar permitido el error y la apuesta que se hace desde la práctica de la maestría personal. La única forma de llegar a la excelencia es descubriendo nuevas zonas de crecimiento personal que se ponen al servicio de equipos docentes. Por otro lado, es en los momentos de reflexión compartida y aprendizaje en equipo cuando se deben generar reflexiones personales sobre las capacidades que faltan o las potencialidades que se desean desarrollar para lograr los objetivos comunes. Y es que, parafraseando a Paulo Freire, *nadie educa a nadie, nadie se educa solo* y, por lo tanto, *nadie cambia a nadie, nadie cambia solo*.

4.2. El carácter integrador del proyecto de vida y la construcción de bienestar personal y social

La diversidad cultural y las diferencias en materia de necesidades educativas de cada estudiante hacen de la vida escolar una dinámica compleja que no solo depende del docente, sino de la manera en que el estudiante articula sus conocimientos y saberes en su perspectiva vital. Igualmente, los docentes y el propio director, en la medida que facilitan procesos de aprendizaje, se vuelven aprendices de las situaciones que afrontan y las reflexiones que comparten.



Tanto el director (líder pedagógico), el maestro (facilitador de aprendizajes) como el estudiante (productor de conocimientos y saberes) se entregan a la tarea de aprender una y otra vez, pero para que lo que se aprende contribuya al desarrollo debe estar cargado de sentido. Sin embargo, articular el conjunto de aprendizajes que nacen de la experiencia no es tarea fácil y requiere de estrategias que permitan conceptualizar la experiencia y reflexionarla para integrarla a la vida cotidiana y a las metas personales.

En otras palabras, se busca que el aprendizaje conlleve a la autorrealización del estudiante y, para ello, es importante que las personas a cargo de la tarea formativa también sientan que se están autorrealizando como docentes. El líder pedagógico tiene una gran tarea frente a este reto y una manera de poderlo afrontar es a través del desarrollo de estrategias para la construcción y enriquecimiento de los proyectos de vida.

El proyecto de vida es una herramienta fundamental que aporta a la formación integral, pero este no puede ser confundido con un mero formato que se llena. El proyecto de vida (D'angelo 1995, 1998) es una matriz integradora de los diversos recursos, conocimientos, sistemas de creencias y direcciones de la vida personal, y a la vez es un proceso de reflexión y decisión constante que retoma la experiencia desde la actualidad, para proyectarse a sus posibles escenarios futuros. En este sentido, es un extraordinario complemento para la práctica de la disciplina de maestría personal (para los docentes y el director) y la articulación de los aprendizajes producidos en la diversidad cultural, de género, económica, etc. (para los estudiantes).

El proyecto de vida es un proceso reflexivo, crítico y creativo permanente que organiza y reorganiza las concepciones y recursos personales, y contribuye a articular los planos sociales e individuales de su existencia para su autorrealización personal y social. Esto resulta fundamental porque no solo se forma al estudiante académica y físicamente, sino también emocionalmente; y en ese sentido, la autorrealización implica la afirmación de la importancia de formarse para ser feliz, logrando lo que uno se propone y haciendo lo que responde a su propósito. Los docentes y el directivo de la institución educativa deben ser testimonio de ello.

En el plano educativo, el proyecto de vida permite integrar los conocimientos, saberes y valores generados en la educación para el bienestar (Bisquerra 2009, 2013), cuestión que contribuye a la búsqueda y realización del bienestar personal y social por parte del estudiante. De igual manera, se fortalecen las competencias en los distintos campos disciplinares en los que se produce el aprendizaje de los estudiantes, gracias a que dichas competencias adquieren sentido cuando se integran a los proyectos de vida de los estudiantes y se actualizan para hacer frente a situaciones presentes y futuras (Tobón 2010).

Cabe precisar que la educación para el bienestar trasciende la provisión de condiciones materiales y representa al estudiante como sujeto activo que construye y promueve el bienestar material, físico, emocional y social. Por ello, educar para el bienestar consiste en formar habilidades, conocimientos, actitudes, valores y hábitos que le permitan al estudiante gestionar su vida y su realidad en aras de lograr el bienestar personal y social, desde un proyecto de vida ético.

Bisquerra (2013: 179) señalaba que *tal vez si la educación formal se enfocara claramente hacia el bienestar podría contribuir a aumentar la motivación por unos contenidos que actualmente para muchos estudiantes no tienen sentido*. A partir de esta cita, se puede afirmar que propiciar la generación de sentido sobre los contenidos académicos, en el marco del proyecto de vida de la persona, busca formar sujetos con autonomía capaces de construir su propia felicidad con otros.

Para lograrlo se requiere:

- a. El director o directora deben ser ejemplo de una persona que hace lo que hace porque constituye su razón de ser y porque le permite sentirse felizmente realizado.
- b. Los docentes deben contar con una instancia de acompañamiento y retroalimentación en los que exista una comunicación bidireccional y cordial que permita identificar zonas de crecimiento personal que deseen articular en su proyecto de vida. Estas instancias deben ser garantizadas por el directivo.



- c. Se deben diseñar estrategias como jornadas, talleres, sesiones de tutoría grupal e individual, etc., que animen a los estudiantes a enriquecer y construir sus proyectos de vida.

- Plantea tus zonas de crecimiento personal, elabora metas de desarrollo personal como director y explicita las estrategias para lograr dichas metas.
- Formula estrategias que facilitarían trabajar el proyecto de vida de los estudiantes en los diferentes espacios de formación que ofrece la institución educativa.

4.3. Estrategias con relación al caso de Jaime

El directivo de la institución educativa, a un mes de terminar el año escolar, establece algunas estrategias nuevas de trabajo con los equipos docentes. Les plantea desarrollar proyectos de aprendizaje que les permitan integrar a los equipos de docentes de diferentes áreas, en función de un eje de investigación-acción. Cada proyecto de aprendizaje debe durar máximo un bimestre (solo uno por bimestre) y pueden utilizar máximo el 40% del tiempo en el aula por curso para su desarrollo.

El diseño educativo de estos proyectos se hace a través del método de *aprendizaje orientado a proyectos* y busca que el aprendizaje de las materias se desarrolle en el marco de una problemática de la localidad (Belén-Iquitos) que se desea solucionar. Estos proyectos de investigación-acción se deben desarrollar con equipos de estudiantes conformados por un número de 4 o 5.

Los estudiantes tienen 4 instrumentos que serán evaluados:

- 1. Diario de campo (individual):** compuesto por fichas con preguntas que orientan la indagación del estudiante a la exploración de componentes claves del problema. Las preguntas son resultado del consenso de los profesores que acompañan el proyecto en el año y vinculan los diferentes saberes de los cursos. Además, hay secciones en blanco para las anotaciones libres sobre lo que ve, escucha o percibe del contexto y las personas con las que interactúa en el marco del problema.
- 2. Portafolio de evidencias (equipo):** productos, técnicas realizadas y fotos que dan cuenta de lo desarrollado, así como de los aprendizajes que como equipo han generado.
- 3. Ensayo (individual):** escrito de 10 páginas, en las que se hace una valoración crítica de los conocimientos y saberes que se han producido, tanto a nivel disciplinar como a nivel transdisciplinar.
- 4. Solución propuesta (equipo):** desarrollo de la solución que consideran viable, factible y deseable para la gente de la localidad, sobre la base de los hallazgos encontrados en su investigación y las causas sobre las que consideran esencial incidir para generar el cambio.

Los equipos docentes interdisciplinarios sostendrían reuniones por grado, con el objetivo principal de monitorear la convivencia y ver las estrategias para gestionar los conflictos que se dan al interior de los equipos. Además, se aborda el monitoreo de las actividades programadas por cada proyecto.

Hay dos reglas que todos los profesores deben fortalecer al acompañar los equipos de investigación-acción de los estudiantes:

- 1. Todo trabajo grupal comienza por un trabajo individual:** todos los estudiantes de manera individual siempre tienen que realizar una misma tarea para llevar insumos de discusión y deliberación.
- 2. Todo producto grupal debe reportar los insumos individuales de los que partió.** Se dispuso que los profesores tuvieran una reunión al finalizar cada bimestre y que redactaran un acta de reunión sobre los avances de cada grupo en materia de convivencia y resolución de conflictos (en función del programa de convivencia).



Por otro lado, se estableció en los instrumentos de gestión (PEI, PCI y PAT) la creación de comunidades de aprendizaje con los tutores, cuya frecuencia de reuniones sería semanal. Se conformarían tres comunidades de aprendizaje divididas de la siguiente manera: tercero, cuarto y quinto de primaria; sexto de primaria, primero y segundo de secundaria; y tercero, cuarto y quinto de secundaria. Estas comunidades tendrían como objetivo generar aprendizajes y cultivar la experiencia, por medio de minutas en las que se reporte lo que no dio resultado, así como las estrategias efectivas. Al finalizar la minuta, se plantearían aprendizajes y oportunidades de mejora. Todas las minutas se socializan con el directivo, el comité de tutoría y el responsable de tutoría.

Por último, cada bimestre, los estudiantes sistematizan el conjunto de aprendizajes que han obtenido en los proyectos de aprendizaje, las tutorías y cualquier experiencia significativa que haya sido importante para ellos. Luego los articulan a sus proyectos de vida. Deben precisar lo siguiente: regulación de emociones y sentimientos, y la asertividad.

- 1. ¿Qué criterios guían mi actuación?** Estos criterios se organizan como sistemas orientadores para la toma de decisiones en su vida, en diferentes contextos y dimensiones.
- 2. Programa de actividad.** El estudiante establece sus metas y objetivos del siguiente año y organiza las actividades que considere necesarias, por orden de prioridad, para alcanzar sus metas y objetivos de vida.
- 3. Plan de acción.** Planifica las tareas que piensa realizar por cada actividad para alcanzar sus objetivos, utilizando un cronograma para su ejecución. Es una herramienta que se va ajustando durante la realización.
- 4. La visión y misión.** La visión es el horizonte futuro que el estudiante siente que desea alcanzar. El trabajo de discernimiento para definir la visión radica en elaborarla, a partir de la tensión entre los modelos de realidad y posibilidad, con los que el estudiante percibe el mundo. La misión es la razón de ser o propósito por el que apuesta el estudiante para su vida, y se desagrega en compromisos y convicciones presentes en su toma de decisiones.

Con todas estas estrategias generales, el director de la institución educativa considera que, para el próximo año, la convivencia democrática se verá fortalecida y podrá mejorar el clima escolar, previniendo cualquier conflicto similar al ocurrido con Jaime. Sin embargo, también considera que se deben establecer estrategias focales para hacer un cierre de este caso. Para ello, le propone al tutor y al responsable de convivencia desarrollar antes de fin de año una reunión denominada “Círculo de la fraternidad”, que sería realizada, luego de la penúltima sesión de tutoría. En esta se trabajaría: (i) la toma de conciencia de las propias emociones, y (ii) la comprensión de las emociones de los demás (habilidades socioemocionales). El objetivo de la sesión “Círculo de la fraternidad” es preparar un balance de lo que ha significado el año escolar para cada uno de los estudiantes, planteando cómo debería ser realizado y expresando como se han sentido y que cosas deberían mejorar o mantenerse en el grupo. El responsable de convivencia vio pertinente que el tutor tuviera una reunión individual con Jaime, previa al “Círculo de la fraternidad”, para saber cómo se siente al finalizar el año.

Finalmente, el director ha identificado zonas de crecimiento personal que se ha propuesto trabajar para el siguiente año, en función de dos capacidades, relacionadas a dos competencias socioemocionales: la regulación de emociones y sentimientos, y la asertividad.

- Plantee sus zonas de crecimiento personal, elabore metas de desarrollo personal como director y explicita las estrategias para lograr dichas metas.
- Formule estrategias que facilitarían trabajar el proyecto de vida de los estudiantes en los diferentes espacios de formación que ofrece la institución educativa.

» Referencias bibliográficas

- Adame, M., Álvarez, M., Bisquerra, R. (2011). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En Bisquerra, R. (coord). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer, 41-52.
- Baltes, P. B. (1983). Psicología evolutiva del ciclo vital: algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacio (comp.). *Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial, 247-267.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones de bienestar. Cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI, 87-99. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Blanco, R., Hernández, L. y Marchesi, A. (coords.) (2014). *Educación Inclusiva. Avances y Desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Castillo, J., Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: PNUD y Unicef.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima.
- Cussiánovich, A. (2009). La participación de los niños, niñas y adolescentes, y las tendencias en los escenarios de post-convención. En: E. Figueroa (ed.). *Balance de los veinte años de la convención. Participación de los niños y niñas*. Lima: Ifejant, 79-106.
- Cussiánovich, A. (2010a). *Aprender la condición humana. Ensayos sobre pedagogía de la ternura*. 2ª ed. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2010b). Infancia, democracia y ciudadanía: conceptos, relaciones y controversias. En A. Cussiánovich (ed.). *Ensayos sobre infancia II. Sujetos de derechos y protagonistas*. Lima: Ifejant, 26-37.
- Cussiánovich, A. (2011). *Hacia un nuevo contrato social por la dignidad de los niños y niñas*. Lima: Infant.
- D'angelo, O. (1995). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. La Habana: Provida.
- D'angelo, O. (1998). *Desarrollo integral de los proyectos de vida*. La Habana: PRYCREA.
- De Zubiría, S. M. (2002). *Qué es el amor*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Delgado, R. y Lara, M. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Dulcey-Ruiz, E. y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: Hacia una visión comprehensiva de la vida humana. En *Revista Latinoamericana de Psicología* (34), 1-2, 17-27.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. En *Child development*, 82(1), 405-432.
- Escolar, C. (s/f). *De la justicia restaurativa a la disciplina restaurativa*. Recuperado de http://www.cej.org.co/files/Manual_justicia_restaurativa.pdf
- Gfroerer, K., Nelsen, J. y Kern, R. M. (2013). Positive discipline: helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. En *The Journal of Individual Psychology*, 69 (4), 294-304.
- González Rey, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Cultura.
- GROP (2011). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En Bisquerra, R. (coord). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer, 281-298.
- Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M. y Rojas, A. (2008). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf
- Hart, R. (1992). *Innocenti Essays n.º 4: Children's Participation. From Tokenism to Citizenship'*. Florencia: Unicef International Child Development Centre.
- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Free Spirit Publishing.
- Kolb, D. y Kolb, A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En S. J. Armstrong y C. Fukami (eds.) *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.
- Latimer, J., Dowden, C., & Muise, D. (2005). The effectiveness of restorative justice practices: A meta-analysis. En *The prison journal*, 85(2), 127-144.

- Marchesi, M. Carretero y J. Palacio (comp.). *Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial, 247-267.
- Mejía Arauz, R. (2006). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica*, 4-11. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores06/026/26%20Rebeca%20Mejia-Mapas.pdf
- Minedu (2005). *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional. Propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática*. Lima: Otupi.
- Minedu (2007). *Educación inclusiva. Manual de adaptaciones curriculares. Documento de trabajo*. Lima: Dinebe. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones.pdf>
- Minedu (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima.
- Minedu (2014). *Marco de buen desempeño del directivo*. Lima.
- Minedu (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Montanero, M. (2011). La acción tutorial. En Bisquerra, R. (coord). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer, 149-165.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Pareja, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137-152.
- PNUD (2012). *Informe sobre desarrollo humano 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD-Chile.
- Pino, S. (2005). *El desarrollo humano como eje transversal de las estructuras curriculares*. Revista *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea], 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/spino.pdf>
- Puccio, G. J., & Cabra, J. F. (2010). Organizational creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 145-173.
- Rogoff, B, y Angelillo, C. (2002). *Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development*. *Human Development*, 45, 4, 211-225.
- Rogoff, B. y Lave, J. (eds.) (1999). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sánchez-García, M. L. (coord.) (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Editorial Reus: Madrid.
- Saxe, E. B. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/disenio-curricular-de-la-integracion-a-la-complejidad.html>
- Sen, A. (2005). *Human rights and capabilities*. *Journal of Human Development*, 6, 2, 151-166.
- Senge, P. et al. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Ediciones Granica.
- Senge, P. et al. (2000). *La danza del cambio. Los retos para sostener el impulso de organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Senge, P. et al. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Senge, P. et al. (2009). *La revolución necesaria. Cómo individuos y organizaciones trabajan por un mundo sostenible*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ª ed.). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Taylor, L., Hume, I., y Welsh, N. (2010). Labelling and Self-Esteem: The impact of using specific vs. generic labels. En *Journal of Educational Psychology*, 30(2), 191-202.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. En *Review of Educational Research*, 83 (3), 357-385.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Umbreit, M. S., Vos, B., y Coates, R. B. (2006). Restorative justice dialogue: Evidence-based practice. *Center for Restorative justice Peacemaking, University of Minnesota*. Recuperado de http://www.cehd.umn.edu/ssw/rjp/PDFs/RJ_Dialogue_Evidence-based_Practice_1-06.pdf
- Unicef (2014). *Niños en peligro: Actúa para poner fin a la violencia contra los niños*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/publications/>
- Warnock, Committee (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

