

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**Factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar  
en escuelas públicas del distrito de Carabaylo**

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Gerencia Social con  
mención en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo que presenta:

***Luis Quispe Maurtua***

Asesor:

***Maria Amelia Fort Carrillo***

Lima, 2020

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo analizar los factores que inciden en la implementación de la gestión de la convivencia escolar en escuelas públicas en el distrito de Carabayllo desde la perspectiva de especialistas sectoriales y sociedad civil. Desde el enfoque de la Gerencia Social observamos procesos relacionados con la implementación de políticas estatales para la garantía de una educación de calidad, que desde el diseño, planificación, implementación y evaluación permitan la concurrencia de perspectivas y necesidades de una amplia gama de actores educativos sobre la convivencia escolar. Del mismo modo, nos aproximamos a identificar las herramientas de gestión de la convivencia utilizadas en las escuelas, así como las condiciones para fortalecer entornos de cuidado y protección desde el compromiso y liderazgo de docentes y directivos.

En ese sentido, la investigación busca identificar y describir la política educativa centrada en la convivencia y su influencia en las prácticas cotidianas de gestión en las escuelas. Del mismo modo, se abordan las condiciones asociadas con la implementación de mecanismos y estrategias para promover una convivencia democrática y prevenir y atender situaciones de violencia que suponen el involucramiento y participación de la comunidad educativa en su conjunto. Finalmente se aborda la organización, roles y necesidades de directivos y docentes para la gestión de la convivencia escolar. La presente investigación es de corte cualitativo y metodológicamente comprende una revisión de fuentes documentales relacionadas con la gestión de la convivencia en el Perú y Latinoamérica y entrevistas a especialistas sectoriales, de la sociedad civil y academia que tienen experiencia en la implementación de proyectos, programas o investigaciones sobre convivencia en escuelas públicas en Carabayllo.

Los hallazgos permiten observar que la política relacionada con la gestión de la convivencia escolar en las escuelas tiene cada vez mayor importancia en los contextos educativos en Carabayllo. A pesar de ello, estos avances terminan siendo normativos y no responden a las necesidades operativas que muchas escuelas identifican como preponderantes. Pasa lo mismo con las herramientas de gestión que terminan siendo documentos donde los criterios de convivencia suelen estar atomizados y difícilmente se incorporan de manera integral en los objetivos institucionales de las escuelas. Por otro lado, se entiende poco sobre lo que implica generar acciones preventivas y existen tensiones respecto de la relación con las familias y los servicios públicos con los cuales se relaciona la escuela. Asimismo, el respaldo de los docentes que asumen roles vinculados con la gestión de la convivencia escolar es aún insuficiente y es un obstáculo importante para institucionalizar las estrategias de gestión sobre convivencia escolar. Teniendo en cuenta este panorama se sugieren algunas recomendaciones para fortalecer la gestión de la convivencia en escuelas públicas de Carabayllo.

Finalmente, esta investigación se suma a la reflexión académica sobre la educación pública de nuestro país desde la Gerencia Social. En ese sentido, se brinda una perspectiva situada de lo que implica la planificación, organización y liderazgo desde la gestión de la convivencia escolar, que se refleja en la determinación de objetivos, mecanismos de consenso, participación, recursos y definición de roles en las escuelas para garantizar aprendizajes significativos y trayectorias educativas que habiliten a los actores de la comunidad educativa para el ejercicio libre de su ciudadanía.

**Palabras clave:** Gestión escolar, gestión de la convivencia, violencia escolar, participación, liderazgo.

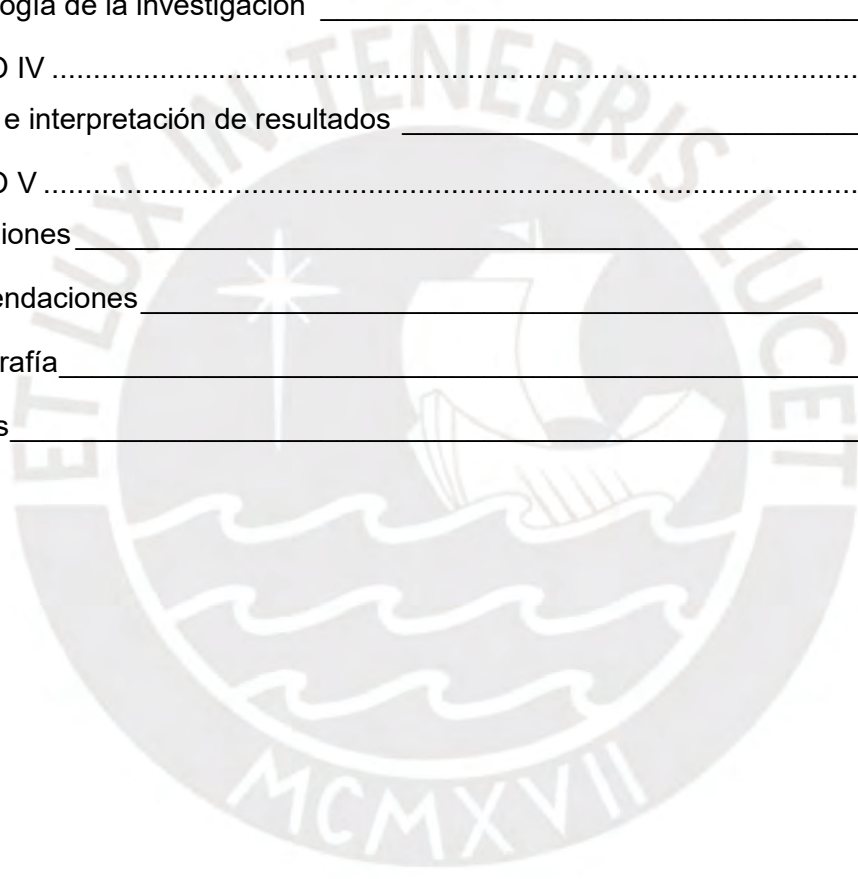
## **AGRADECIMIENTOS**

A los directivos y docentes de las escuelas públicas en Carabayllo, quienes con su esfuerzo allanan el camino para una educación libre de violencias.



## TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I.....	9
1. Planteamiento del problema _____	9
2. Objetivos de la investigación _____	11
3. Justificación de la investigación _____	11
CAPÍTULO II.....	13
4. Marco contextual _____	13
5. Marco teórico _____	30
CAPÍTULO III.....	49
6. Metodología de la investigación _____	49
CAPÍTULO IV .....	53
7. Análisis e interpretación de resultados _____	53
CAPÍTULO V .....	75
8. Conclusiones _____	75
9. Recomendaciones _____	78
10. Bibliografía _____	80
11. Anexos _____	87



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matrícula en el sistema educativo por tipo de gestión, según etapa, modalidad y nivel educativo en Carabayllo, 2019

Tabla 2. Número de docentes en el sistema educativo por tipo de gestión según etapa, modalidad y nivel educativo en Carabayllo, 2019

Tabla 3 Porcentaje de avance en el cumplimiento del compromiso de gestión 05 por indicador e ítem en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria

Tabla 4. Reporte SISEVE según tipo de violencia y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020

Tabla 5. Reporte SISEVE según subtipo de violencia y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020

Tabla 6. Reporte SISEVE según motivo de agresión y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020

Tabla 7. Líneas de trabajo y componentes de la estrategia Nacional contra la violencia escolar "Paz Escolar"

Tabla 8. Visión de la convivencia escolar en Latinoamérica

Tabla 9. Países en Latinoamérica que cuentan con Políticas Públicas y/o instrumentos legales sobre gestión de la convivencia escolar

Tabla 10. Prácticas de gestión de la convivencia exitosas en escuelas vulnerables con altos resultados PISA

Tabla 11. Significados de gestión de la convivencia exitosas en escuelas vulnerables con altos resultados PISA

Tabla 12. Componentes de una adecuada gestión de la convivencia escolar

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Repitencia, atraso escolar y retiro en primaria y secundaria en Carabaylo 2016-2017

Gráfico 2. Comparación entre el porcentaje de avance del compromiso de gestión en función del nivel educativo e ítems de los indicadores

Gráfico 3. Reportes SISEVE según tipo de reporte y tipo de violencia en la UGEL 04, 2013-2020

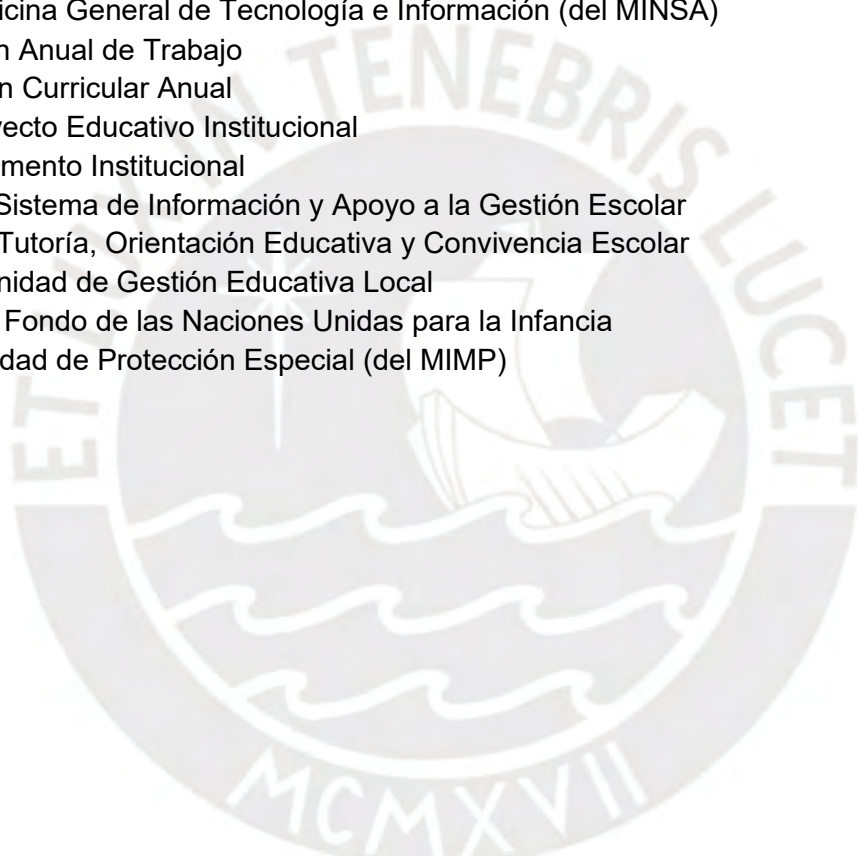
Gráfico 4. Reportes SISEVE según tipo de reporte y subtipo de violencia en la UGEL 04, 2013-2020.

Gráfico 5: Niveles de intervención psicosocial para la prevención y respuesta frente a la violencia en las escuelas



## **SIGLAS Y ABREVIATURAS**

CEM – Centro de Emergencia Mujer  
DEMUNA – Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescentes  
DGNNA – Dirección General de Niñas, Niños y Adolescentes (del MIMP)  
DREL – Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana  
DIRIS LN – Dirección Integrada de Redes de Salud de Lima Norte  
EESS – Establecimientos de Salud  
ESCALE – Estadística de la Calidad Educativa  
IIEE – Instituciones Educativas  
MIMP – Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables  
MINEDU – Ministerio de Educación  
MINSA – Ministerio de Salud  
NNA – Niñas, niños y adolescentes  
OGTI – Oficina General de Tecnología e Información (del MINSA)  
PAT – Plan Anual de Trabajo  
PCA – Plan Curricular Anual  
PEI – Proyecto Educativo Institucional  
RI – Reglamento Institucional  
SIAGIE – Sistema de Información y Apoyo a la Gestión Escolar  
TOECE – Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar  
UGEL – Unidad de Gestión Educativa Local  
UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia  
UPE – Unidad de Protección Especial (del MIMP)



“Cierta día, Cuidado tomó un pedazo de barro y lo moldeó con la forma del ser humano. Apareció Júpiter y, a pedido de Cuidado, le insufló espíritu. Cuidado quiso darle un nombre, pero Júpiter se lo prohibió, pues quería ponerle nombre él mismo. Comenzó una discusión entre ambos. En éstas, apareció la Tierra, alegando que el barro era parte de su cuerpo, y que por eso tenía derecho de escoger el nombre. La discusión se complicó, aparentemente sin solución. Entonces, todos aceptaron llamar a Saturno, el viejo Dios ancestral, para ser el árbitro. Este decidió la siguiente sentencia, considerada justa: «Tú, Júpiter, que le diste el espíritu, recibirás su espíritu de vuelta, cuando esta criatura muera. Tú, Tierra, que le has dado el cuerpo, recibirás su cuerpo, de vuelta, cuando esta criatura muera. Y tú, Cuidado, que fuiste el primero en moldear la criatura, la acompañarás todo el tiempo que viva. Y como no ha habido acuerdo sobre el nombre, decido yo: se llamará «hombre», que viene de «humus», que significa tierra fértil” (Boff, 2003:6).





## CAPÍTULO I

### 1. Planteamiento del problema

El ministerio de Educación del Perú define la convivencia escolar como “el conjunto de relaciones humanas que se dan en una escuela, se construyen de manera colectiva, cotidiana y es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa” (MINEDU, 2018). Esta se manifiesta en el respeto por los derechos, la apertura hacia la diversidad y el establecimiento de relaciones pacíficas que garantizan aprendizajes para el resguardo de la libertad y la ciudadanía (MINEDU, 2016, 2018).

En el Perú la convivencia escolar se sostiene fundamentalmente en un modelo de gestión escolar que prioriza el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa (MINEDU, 2018). En ese sentido, la gestión de la convivencia escolar demanda de un trabajo planificado y organizado que incluye la determinación de una visión, objetivos y prácticas coherentes con una institución donde los individuos aprendemos los códigos de relación y conducta dentro de un sistema democrático (Giroux, 1993).

En ese sentido, uno de los retos principales de la gestión de la convivencia escolar es equipar a la escuela de tal manera que se limite la reproducción de prácticas educativas autoritarias, basadas en el control tutelar de los sujetos y la subvaluación de la participación efectiva de todos los actores educativos, principalmente de las y los estudiantes. De ahí que el valor público de la gestión de la convivencia escolar radica principalmente en garantizar aprendizajes significativos y trayectorias educativas basados en el empoderamiento de los actores educativos para intencionar compromisos por el bienestar colectivo.

Así, gestionar la convivencia escolar implica desarrollar espacios y mecanismos de organización escolar, que en sí mismos son experiencias de participación, concertación, respeto y cuidado. En las escuelas esta disposición se puede reflejar en la constitución de relaciones basadas en el reconocimiento, cooperación y solidaridad y en la incorporación pedagógica de la realidad cotidiana del estudiante en todas las dimensiones de su socialización, principalmente aquellas relacionadas con su comunidad y su familia (Cuglievan y Rojas, 2008). Por lo tanto, en términos de la convivencia escolar el directivo y/o docente es un actor promotor de conocimientos, elicitador de relaciones de respeto y articulador de las experiencias de cuidado en la escuela (MINEDU, 2014).

Actualmente este es el horizonte de reflexión y el marco de política para la gestión de la convivencia en las escuelas en el Perú. Estos se expresan en los “lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” (MINEDU, 2018a), el cual integra y complementa todos los componentes descritos anteriormente, orientando de manera práctica el diseño e implementación de medidas integrales para la promoción de la convivencia democrática, la prevención de situaciones riesgo y la atención de situaciones de violencia en las escuelas.

Estas medidas integrales de la convivencia buscan que las escuelas promuevan constantemente mecanismos de toma de decisiones concertadas, sean sensibles y estén preparadas para identificar situaciones de riesgo y respondan de manera oportuna, rápida y eficaz ante situaciones de violencia y/o desprotección hacia los estudiantes. Por lo tanto, la gestión de la convivencia prioriza una perspectiva ecológica

para la acción, identificando varias dimensiones institucionales y sociales donde es necesario actuar para generar estrategias y resultados efectivos y sostenibles, es allí donde recae el componente operativo de su acción racional estratégica (Bobadilla, 2008).

Los desafíos en torno a la convivencia escolar en nuestro país están marcados por una alta prevalencia de situaciones de violencia en la comunidad educativa, la cual responde a factores socioculturales y también a enfoques pedagógicos tradicionales que van a contramarcha con el desarrollo del cuidado, la confianza y la priorización institucional por la autonomía y las competencias ciudadanas en los estudiantes. Estas situaciones son transversales en todo nuestro territorio, pero se visibilizan con mayor frecuencia en entornos afectados por situaciones de profundas vulnerabilidades sociales y económicas, como es el caso del distrito de Carabayllo.

Esta situación difícilmente se aborda en la gestión de las escuelas, donde los procesos administrativos y una cierta inercia normativa (Eguren, Belaunde y González, 2019), limitan las iniciativas para fortalecer entornos que promueven una convivencia democrática y se logre prevenir y responder a situaciones de violencia. En ese sentido, es importante establecer roles y generar iniciativas consensuadas desde todos los actores involucrados en las escuelas, lo cual incluye tanto al equipo docente, como a los propios estudiantes, sus familias y los servicios públicos encargados de promover el bienestar y la protección de las niñas, niños y adolescentes en los territorios donde se inscriben las escuelas.

De ahí que la gerencia social aporta una perspectiva pertinente para identificar aquellos factores que permitan la cooperación colectiva, la definición de medios y recursos, así como la definición de roles y reglas de juego en torno a la gestión de la convivencia escolar en nuestro país. Asimismo, desde la gerencia social el reto es doble porque la convivencia escolar además de implicar mecanismos institucionales, interinstitucionales y comunitarios para promover la participación y lograr consensos entre los diferentes actores educativos, implica un proceso organizacional que se basa en intenciones de cuidado y de reconocimiento intersubjetivo, los cuales demandan de liderazgo y el reconocimiento de relaciones de poder sobre la constitución de las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa.

En ese sentido, en la presente investigación nos planteamos la pregunta ¿cuáles son los factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar en escuelas públicas del distrito de Carabayllo? Para ello, consideramos la percepción de especialistas multisectoriales con experiencia de trabajo en gestión de instituciones educativas públicas en Carabayllo, en torno de 1) los criterios de la política educativa relacionados con la gestión de la convivencia escolar, 2) las condiciones operativas en las escuelas para implementar los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes y 3) el rol de directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar, todos ellos aspectos clave relevados por la literatura nacional e internacional para la mejora en la gestión de la convivencia escolar.

## **2. Objetivos de la investigación**

### **General**

Identificar los factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar mediante el análisis de las concepciones, prácticas y roles de los actores educativos para fortalecer una convivencia democrática, libre de violencias, en escuelas públicas del distrito de Carabayllo

### **Específicos**

- Identificar los criterios de la política educativa relacionados con la gestión de la convivencia escolar
- Identificar las condiciones operativas en las escuelas para implementar mecanismos y estrategias de gestión para fortalecer la convivencia
- Identificar el rol de los directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar

## **3. Justificación de la investigación**

El Perú viene transcurriendo por un bono demográfico que en términos de política pública es una oportunidad para generar mejores condiciones para prevenir cargas sociales y fortalecer la calidad de los servicios estatales con enfoque de equidad para los más jóvenes. A pesar de ello, la vida de niñas, niños y adolescentes todavía está sujeta a situaciones de maltrato, violencia y desprotección especialmente en entornos de cuidado como la familia y la escuela.

La evidencia indica que la violencia en las escuelas es un fenómeno prevalente en las escuelas de Latinoamérica y en las últimas décadas se han hecho esfuerzos por entender las causas, el involucramiento de los actores, las dinámicas sociales y psicológicas, así como su impacto en la sociedad (di Napoli, 2016), en ese sentido más allá de la victimización, la carencia del reconocimiento del rol estudiantil, la falta de dialogo entre los adultos, la legitimación cultural de la violencia, y en definitiva los imperativos de la pedagogía tradicional, se encuentran a la base de la expresión de las violencias en las escuelas y demandan estrategias centradas en la convivencia principalmente (Cuellas-Marchelli, 2016)

Teniendo en cuenta que la educación es un medio de movilidad social fundamental, en el Perú persisten patrones de discriminación, exclusión y violencia que influyen en el acceso, trayectoria y culminación oportuna de la educación básica (MINEDU, 2019), por lo que desde la perspectiva de la Gerencia Social la escuela termina siendo un escenario privilegiado para observar el despliegue y efectividad de las políticas sociales que afirman condiciones de equidad, teniendo en cuenta que la educación es un componente esencial para el desarrollo y progreso social.

Al respecto, el sistema educativo en el Perú está concentrando sus esfuerzos para que las escuelas sean entornos que garanticen aprendizajes para el ejercicio ciudadano democrático. Esto implica generar oportunidades de aprendizajes que trasciendan el entrenamiento cognitivo, y que permitan una socialización basada en el respeto por la diversidad, el afecto y el compromiso por el bienestar común (Consejo Nacional de Educación, 2020). En ese sentido, se busca que las escuelas sean lugares seguros y acogedores, donde los estudiantes aprendan en un entorno de cuidado y confianza, y

donde se tomen en cuenta sus necesidades y expectativas en función de sus propias identidades.

Estas perspectivas demandan además nuevas formas de entender las prácticas de gestión escolar, que permitan impulsar condiciones para que una convivencia democrática sea viable y sostenible en el tiempo tomando en cuenta los desafíos y recursos situados que ofrece la comunidad educativa. Desde la Gerencia Social esta visión demanda de la retroalimentación y ajuste de las políticas educativas basadas en la convivencia, que implica contar actores, herramientas y mecanismos de gestión escolares no solo para lograr aprendizajes disciplinares, sino principalmente para que las y los estudiantes sean competentes para convivir en democracia. En ese sentido, es importante analizar los dispositivos de gestión vigentes para la convivencia escolar, e identificar su legibilidad en las prácticas de gestión pedagógica y escolar.



## CAPÍTULO II

### 4. Marco Contextual

#### 4.1 El contexto de desarrollo de niñas, niños y adolescentes en Carabayllo

En tanto la presente investigación busca identificar los factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar en escuelas públicas del distrito de Carabayllo, detallaremos a continuación su contexto local. Carabayllo es el distrito más grande de Lima Metropolitana, en décadas pasadas fue uno de los principales distritos de provisión agrícola para Lima y actualmente cuenta con zonas residenciales y comerciales que se extienden a lo largo de su territorio (Municipalidad de Carabayllo, 2016)

Actualmente la población se caracteriza por ser mayoritariamente migrante, suelen realizar labores comerciales informales y habitan tanto centros poblados como urbanizaciones con conglomerados urbanos, periurbanos y rurales. Según el Índice de Desarrollo Humano en Lima, Carabayllo es uno de los distritos con menor desarrollo social en todo Lima Norte<sup>1</sup>, padeciendo entre otros aspectos de un acceso limitado a servicios urbanos y sociales para niñas, niños y adolescentes. Del mismo modo, es un distrito con amplia acogida de población venezolana lo que amplía el reto de garantizar los derechos de la niñez migrante en un contexto de amplias brechas de la población autóctona.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2017) la población total en Carabayllo asciende a 333 045 personas, de los cuales 106 509 (32%) son niñas, niños y adolescentes. El 23% de hogares viven en situación de pobreza y solo el 23% de escuelas cuentan con paquetes integrados de servicios básicos como agua, saneamiento y electricidad. Del mismo modo, Carabayllo es uno del distrito con un alto índice de victimización (32%) relacionados con hechos delictivos contra el patrimonio. En este contexto, resaltan otras situaciones que afectan directamente sus oportunidades de desarrollo, a saber:

1. 3 de cada 10 niños menores de 15 años viven en condiciones de pobreza y 4 703 (4.5%) menores de 18 años vive con alguna discapacidad.
2. Los logros de aprendizaje en el sector educación están por debajo de las metas esperadas tanto en lectura (15.5%) como en matemáticas (11.3%)<sup>2</sup> (MINEDU, 2017a).
3. 23% de casos atendidos en los Centros de Emergencia Mujer corresponde niñas, niños y adolescentes y de ellos el 66% de casos de violencia sexual corresponde a adolescentes, principalmente mujeres (CEM, 2018).
4. 13% de madres adolescentes menores de 19 años, 10.1% de adolescentes con obesidad y 64.5% de adolescentes atendidos en los establecimientos de salud en el distrito presentan síntomas depresivos (DIRIS, 2018).
5. 45.2% de escolares realizan algún tipo de actividad laboral, siendo mayor esta proporción entre los escolares de 16 años (CESIP, 2013).

A pesar de lo anterior, Carabayllo también es un Distrito con variadas oportunidades. De hecho, es una localidad con referencias sobre el impulso del trabajo social y

---

<sup>1</sup> Según el Instituto Peruano de Economía el IDH en Carabayllo es de 0.60 comparado a 0.74 en Lima Metropolitana

<sup>2</sup> Según el MINEDU (2017) las cifras corresponden a estudiantes de 2do de secundaria. Llama la atención que el rendimiento educativo amplía la brecha hacia la adolescencia, donde los rendimientos son claramente menores que en la primaria

comunitario centrado en las infancias, teniendo como marco del fenómeno migratorio y la necesidad de inclusión en las lógicas territoriales y de mercado de la capital. Actualmente, los servicios públicos centrados en la protección y desarrollo de la niñez se encuentran más cerca de la población, aunque afrontan desafíos respecto de la infraestructura y la calidad de sus prestaciones (UNICEF, 2019).

En Carabayllo es posible encontrar servicios dirigidos a la protección y desarrollo de la niñez como las Defensorías Municipales de Niñas, Niños y Adolescentes (DEMUNA) distribuidos ampliamente en el territorio (05), Centros de Emergencia Mujer (01 CEM regular y 01 CEM comisaría), establecimientos de salud de diferentes niveles que cuentan con servicios diferenciados para niños y adolescentes, centros especializados en salud mental como el Centro de Salud Mental Comunitario de Carabayllo, entre otros. Por otro lado, el Gobierno Local ha impulsado iniciativas de política pública centrada en la niñez mediante la constitución de planes y espacios de articulación local como el Comité Municipal para el Desarrollo de Niñas, Niños y Adolescentes (COMUDENNA) que cumple funciones de vigilancia y monitoreo de los derechos de los niños del distrito.

#### 4.2 El servicio educativo en Carabayllo

Respecto del sistema educativo, el distrito de Carabayllo se encuentra en la jurisdicción de la UGEL 04, la cual a su vez atiende en su ámbito a los distritos de Ancón, Comas, Puente Piedra y Santa Rosa. En el distrito se encuentra una oferta educativa amplia y variada que cubre todos los grupos etarios desde la primera infancia, hasta después de la adolescencia con 326 locales educativos, de los cuales 87 son de gestión pública.

Por un lado, la infraestructura educativa (asociada como una de las principales condiciones de educabilidad) presenta deficiencias importantes pues solo el 30% de los locales educativos pueden considerarse “en buen estado”, mientras que una cifra similar de IIEE señala requerir “reparación total” en el Distrito. Del mismo modo, un 30% de las escuelas no cuenta con acceso a redes de agua potable, y un 11% de estos no estén conectados a redes de desagüe (MINEDU, 2017a), este el contexto donde estudian aproximadamente 39 186 estudiantes si nos atenemos a las escuelas públicas.

Tabla 1. Matrícula en el sistema educativo por tipo de gestión, según etapa, modalidad y nivel educativo en Carabayllo, 2019

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Sexo	
		Pública	Privada	Masculino	Femenino
<b>Básica Regular</b>	<b>78 875</b>	<b>39 186</b>	<b>39 689</b>	<b>40 455</b>	<b>38 420</b>
Inicial	19 546	9 736	9 810	10 089	9 457
Primaria	35 975	17 621	18 354	18 436	17 539
Secundaria	23 354	11 829	11 525	11 930	11 424

Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación del Perú, Censo Educativo 2019

Como podemos observar en el cuadro, aunque en el distrito existe una amplia oferta de educación privada (70%), la proporción de matrículas en escuelas de gestión pública en el distrito asciende 49.68% del total y esta proporción es constante en casi todos los niveles de la educación básica regular. Cabe resaltar que existe una mayor cantidad de hombres (40 455) en todos los niveles de la educación básica regular, pero esta diferencia no es significativa respecto del total de mujeres (38 420). Cabe mencionar

que además de la oferta de educación básica regular en Carabayllo es posible identificar niveles de educación básica alternativa (2 010) y básica especial (115), entre otros.

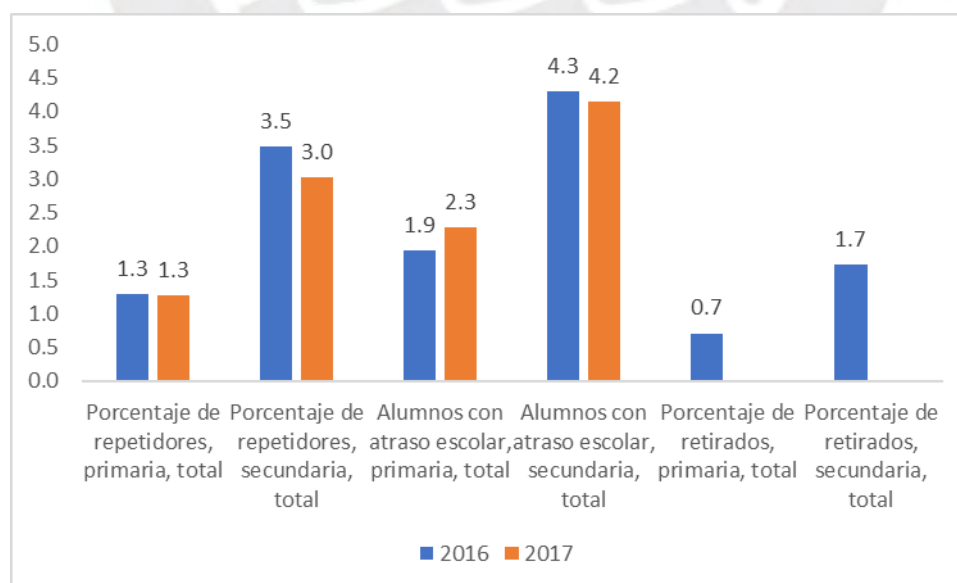
Tabla 2. Número de docentes en el sistema educativo por tipo de gestión según etapa, modalidad y nivel educativo en Carabayllo, 2019

Nivel educativo y estrategia/característica	Total	Gestión	
		Pública	Privada
<b>Total Básica Regular</b>	<b>4,107</b>	<b>1,578</b>	<b>2,529</b>
<b>Inicial</b>	<b>984</b>	<b>332</b>	<b>652</b>
Jardín	894	254	640
Cuna-jardín	84	72	12
Programa de inicial 1/	6	6	0
<b>Primaria</b>	<b>1,737</b>	<b>654</b>	<b>1,083</b>
Polidocente completo	1,555	642	913
Polidocente multigrado	176	11	165
Unidocente multigrado	6	1	5
<b>Secundaria</b>	<b>1,386</b>	<b>592</b>	<b>794</b>
Presencial	1,386	592	794

Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación del Perú, Censo Educativo 2019

Existe un total de 4 107 docentes en servicio en la educación básica en Carabayllo. Cabe resaltar que como sucede a nivel nacional, solo el 68.6% de los docentes de secundaria de los servicios educativos públicos cuentan con título pedagógico en sus especialidades y en el nivel educativo donde enseñan (MINEDU, 2017a).

Gráfico 1. Repitencia, atraso escolar y retiro en primaria y secundaria en Carabayllo 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con insumos de Ministerio de educación del Perú (2017)

Asimismo, respecto a la trayectoria educativa existe información sobre la tendencia respecto a la repitencia, atraso y deserción escolar, corroborando que al llegar a la secundaria se agudizan y duplican los indicadores de repitencia y atraso escolar en comparación con la primaria. Adicionalmente, ambos indicadores establecen cierto nivel de dependencia, pues la incidencia de repitencia influye en el atraso escolar, y ambos en el riesgo de abandono escolar, que en conjunto se relacionan con otras situaciones de riesgo como la violencia, el embarazo adolescente y el trabajo infantil.(MINEDU, 2018b). Finalmente, durante el 2018 la tasa de conclusión oportuna en Carabayllo corresponde al 78% de estudiantes de educación secundaria.

### 4.3 Gestión de la convivencia escolar en Lima Metropolitana

Según el reporte de los indicadores educativos de la Dirección Regional de Educación de Lima (DRELM) durante el 2001 y 2017, el compromiso de gestión escolar número 05 apunta a que los directivos implementen acciones de promoción de la convivencia y prevención y atención de la violencia en las instituciones educativas (MINEDU, 2017b).

Este compromiso toma en cuenta que la convivencia se basa en las relaciones cotidianas que las personas y grupos desarrollan en la escuela, por lo tanto, se asume la responsabilidad compartida de todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar una convivencia basada en el respeto y el reconocimiento de los derechos sin distinción de ningún tipo. Sumado a ello, el clima escolar se relaciona con la percepción que tienen los actores educativos en función de su experiencia personal dentro de la vida escolar, la cual incluye normas sociales, prácticas de enseñanza aprendizaje y políticas y estructuras organizacionales (MINEDU, 2017b).

Según el MINEDU (2018) el compromiso de gestión 05 está relacionado con 03 indicadores principales:

“1) Porcentaje de Normas de convivencia consensuadas incluidas en el reglamento interno, publicadas en algún espacio visible de la IE. 2) Porcentaje de actividades implementadas con padres y madres de familia y/o apoderados para brindar orientaciones (información de sus hijas e hijos, aprendizaje, convivencia escolar, etc.) planificada en el PAT y 3) Porcentaje de casos atendidos oportunamente del total de casos reportados en el SISEVE y en el libro de incidencias” (MINEDU, 2018:18)

Al respecto, a nivel de la DRELM (2017b:26) se incluyen los ítems relacionados con los indicadores, los cuáles dan cuenta de las acciones del equipo directivo para cumplir con las metas estipuladas en la gestión de la convivencia, así como el grado de avance y brecha por cada indicador. A continuación indicamos textualmente los indicadores e ítems identificados por la institución:

*Tabla 3 Porcentaje de avance en el cumplimiento del compromiso de gestión 05 por indicador e ítem en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria*

INDICADORES	ITEMS	% AVANCE INICIAL	% AVANCE PRIMARIA	% AVANCE SECUNDARIA
% de Normas de convivencia consensuadas e incluidas en el reglamento	Los Acuerdos y Normas de Convivencia elaborados a nivel de aula en la I.E. han sido incorporadas en el Reglamento Interno (RI).	84.2	85.4	85.9



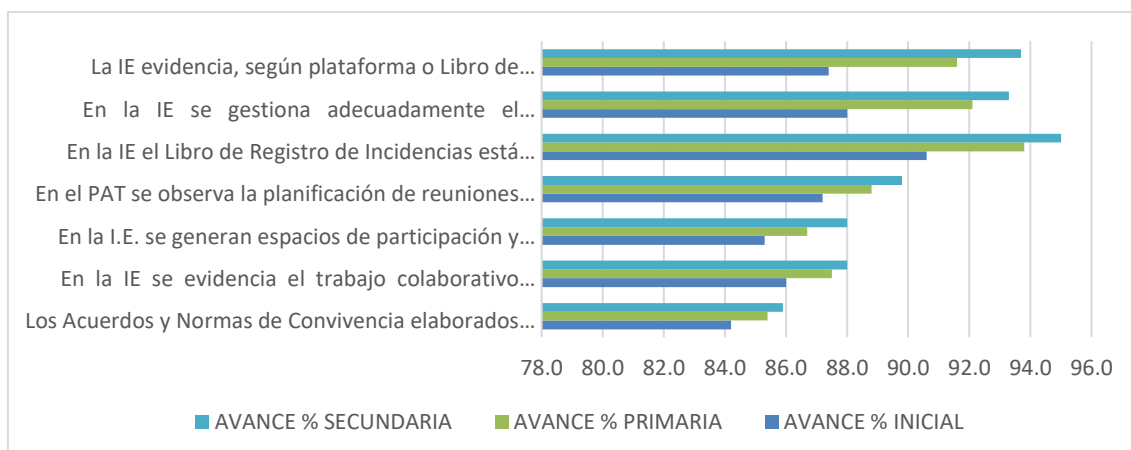
interno, publicadas en algún espacio visible de la IE.	En la IE se evidencia el trabajo colaborativo con los diversos actores educativos.	86	87.5	88
% de actividades implementadas con padres y madres de familia y/o apoderados para brindar orientaciones (información de sus hijas e hijos, aprendizaje, convivencia escolar, etc.) planificada en el PAT.	En la I.E. se generan espacios de participación y representatividad estudiantil y de los padres de familia (APAFA)	85.3	86.7	88
	En el PAT se observa la planificación de reuniones con padres de familia para dar orientaciones pedagógicas y de convivencia escolar.	87.2	88.8	89.8
% de casos atendidos oportunamente del total de casos reportados en el SISEVE y en el libro de incidencias.	En la IE el Libro de Registro de Incidencias está afiliada al SÍSEVE para garantizar el reporte de las situaciones de violencia escolar.	90.6	93.8	95
	En la IE se gestiona adecuadamente el Libro de Registro de Incidencias y el SÍSEVE para garantizar la atención de las situaciones de violencia escolar.	88	92.1	93.3
	La IE evidencia, según plataforma o Libro de Incidencias, atención de casos de violencia sobre el total de casos registrados.	87.4	91.6	93.7

Fuente: MINEDU (2017b:26 tabla 8)

Tomando en cuenta esta información se puede observar que el nivel de cumplimiento del compromiso de gestión 05 en todos los niveles educativos llega al 89% de avance. Del mismo modo, al parecer el nivel de cumplimiento de todos los indicadores de este compromiso de gestión va en aumento en función de los niveles educativos. Vale decir que es en la secundaria donde se llegan a cumplir con mayor efectividad los indicadores propuestos.

Si observamos gráficamente esta evolución podemos apreciar que los avances se concentran principalmente en los ítems que corresponden al indicador *porcentaje de casos atendidos oportunamente del total de casos reportados en el SISEVE y en el libro de incidencias* cuyos ítems están asociados directamente al reporte y la gestión de casos de violencia en las escuelas. Cabe mencionar que los indicadores relacionados con el trabajo colaborativo, la planificación y la generación de espacios para la participación de los estudiantes, las familias y los demás actores educativos se cumplen en menos medida en todos los niveles educativos.

Gráfico 2. Comparación entre el porcentaje de avance del compromiso de gestión en función del nivel educativo e ítems de los indicadores



Fuente: Elaboración propia con insumos de MINEDU (2017b)

#### 4.4 Los reportes de violencia escolar en la Unidad de Gestión Local (UGEL) 04 de Lima Metropolitana

La evidencia indica que la violencia en la escuela está relacionada con comportamientos que intentan dañar de manera intencionada a un estudiante de manera física o emocional en cualquier espacio de la institución educativa y que implica tanto a otros estudiantes como a miembros adultos (Benbenishty, Astor y Astor, 2005). Por su parte, el MINEDU (2016) señala que la violencia escolar es un fenómeno socioeducativo que implica no solo el entorno de la escuela, sino también los lugares aledaños e incluso el entorno virtual, el cual repercute directamente sobre el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa, principalmente las y los estudiantes.

En el sector educativo los reportes de violencia se realizan a través de la plataforma SISEVE que desde el 2013 forma parte de la estrategia “Paz Escolar” implementada por el Ministerio de Educación. Este es un portal que permite a cualquier miembro de la comunidad educativa poder ingresar un reporte de violencia, siempre y cuando la escuela haya sido afiliada con anterioridad. Esta plataforma tiene una gestión que parte desde el Ministerio de Educación e incluye mecanismos de atención, seguimiento y monitoreo con todos los niveles de las sedes descentralizados (DRE, UGEL e IIEE).

Además de esta herramienta las escuelas cuentan con registros nominales como los libros de incidencia, los cuáles sirven de registro interno y que son considerados a nivel administrativo para dar cuenta de la gestión de convivencia en las escuelas, principalmente en la secundaria, como observamos anteriormente en el balance del compromiso de gestión 05 a nivel de Lima Metropolitana. Por otro lado, es importante tomar en cuenta que los reportes de la plataforma SISEVE implican un importante subregistro de los hechos de violencia debido a diversos factores institucionales que abordaremos con detalle más adelante.

Lo cierto es que durante parte de los años 2013 y 2018 el SISEVE reportó 218 274 casos de violencia, principalmente en escuelas públicas a nivel nacional (15 283), principalmente en escuelas públicas de Lima Metropolitana (5 300 casos) y una alta incidencia de violencia física y verbal. Cabe resaltar que durante el 2019 el reporte de violencia entre estudiantes (50%) y la violencia ejercida por personal de la institución educativa (50%) son equivalentes. Naturalmente estos reportes no solo manifiestan el grado de victimización y las dificultades de convivencia en las escuelas, sino están

mediadas principalmente por la sensibilización y promoción del uso de la plataforma a nivel de la comunidad educativa.

En las instituciones educativas que pertenecen a la jurisdicción de la UGEL 04, donde se incluye el distrito de Carabayllo, la plataforma SISEVE registra un total de 1 019 casos en secundaria durante el periodo 2013-2020 que corresponde a casos entre estudiantes como del personal de la IE a estudiantes. En total existe una preponderancia del 50% de casos de violencia física (505 casos), seguidos de un 36% de violencia psicológica (367 casos) y un 14% (147 casos) de violencia sexual del total de casos reportados<sup>3</sup>.

**Tabla 4. Reporte SISEVE según tipo de violencia y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020**

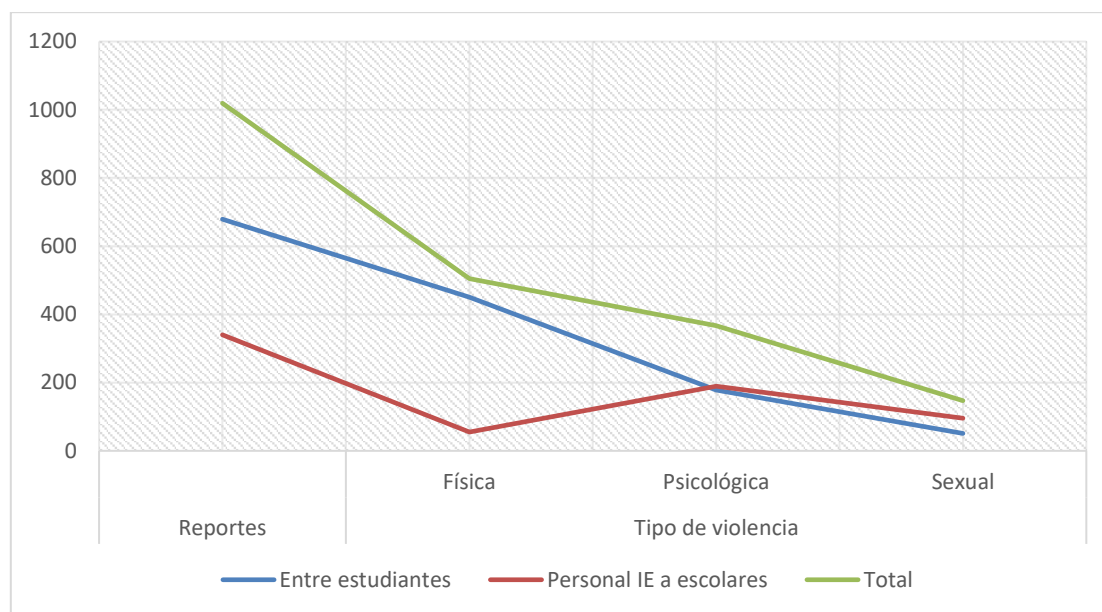
Tipo de reporte	Cantidad	Tipo de violencia		
		Física	Psicológica	Sexual
Entre estudiantes	679	450	178	51
Personal IE a escolares	340	55	189	96
<b>Total</b>	<b>1019</b>	<b>505</b>	<b>367</b>	<b>147</b>

Fuente: elaboración propia con insumos del SISEVE 2020

Si observamos en el gráfico 3 por tipo de reporte, el 67% de casos (679) reportados corresponden a situaciones de violencia entre estudiantes. Es en esta categoría de reporte donde se ubica la mayor cantidad de casos de violencia física (450). Por su lado, el 33% de casos (340) corresponde a situaciones de violencia que involucra a personal de la IE y estudiantes, donde se registra una mayor cantidad de violencia de tipo psicológica (189) y sexual (96). Llama la atención que exista un mayor reporte de casos de violencia entre estudiantes, teniendo en cuenta que a nivel de Lima Metropolitana ambos tipos de reportes (entre estudiantes y personal de la IE a escolares) tienden a ser equivalentes.

<sup>3</sup> Consideramos que la información de la plataforma del SISEVE más que establecer tendencias claras sobre cómo se manifiesta la violencia en las escuelas, permite analizar el uso y la pertinencia de la plataforma. Por lo tanto, se consideran los reportes más representativos en términos cuantitativos.

Gráfico 2. Reportes SISEVE según tipo de reporte y tipo de violencia en la UGEL 04, 2013-2020



Fuente: elaboración propia con insumos del SISEVE 2020

Del mismo modo, si se toma en cuenta el subtipo de violencia según tipo de reporte se observa que un 54% (505 casos) corresponden a los subtipos de violencia física con o sin lesiones, seguida de un 25% (250 casos) que corresponden al subtipo violencia verbal. Si bien es cierto que los subtipos de violencia se dividen en diferentes categorías que precisan la forma en cómo se manifiestan los casos reportados, si se incluyen los reportes que se relacionan con casos de violencia sexual (Hostigamiento, acoso y tocamientos y violación) la proporción llega a ser un 13% (27 casos) del total de casos reportados.

Tabla 5. Reporte SISEVE según subtipo de violencia y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020

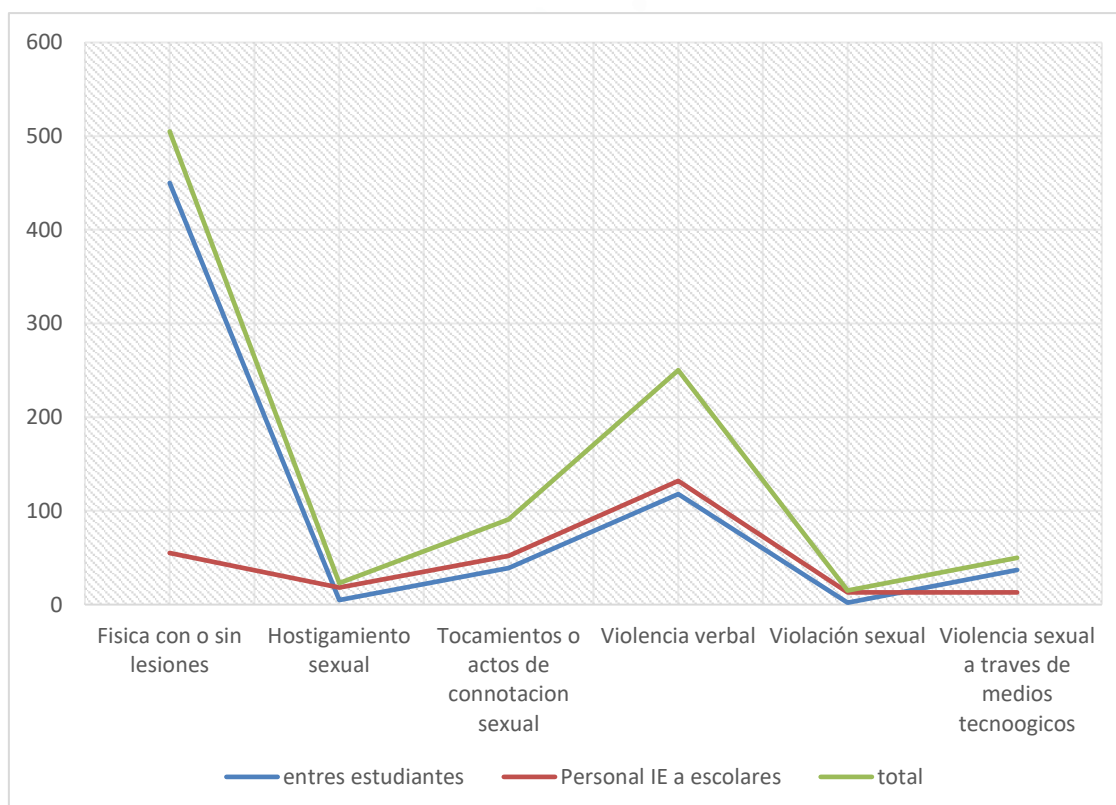
Subtipo de violencia	Tipo de reporte		Total
	Entre estudiantes	Personal IE a escolares	
Física con o sin lesiones <sup>4</sup>	450	55	505
Hostigamiento sexual	5	18	23
Tocamientos o actos de connotación sexual	39	52	91
Violencia verbal	118	132	250
Violación sexual	2	13	15
Violencia sexual a través de medios tecnológicos	37	13	50

Fuente: elaboración propia con insumos del SISEVE 2020

<sup>4</sup> Debido a que no es el objetivo de esta sección profundizar sobre el grado o intensidad de violencia, se integran los reportes de violencia física ya sean con o sin lesiones para tener una mirada general de su incidencia en las escuelas.

Si analizamos comparativamente por subtipo de violencia<sup>5</sup>, encontramos que respecto de los casos reportados *entre estudiantes* la violencia física con o sin lesiones (450 casos) y la violencia sexual a través de medios tecnológicos (37 casos), superan los casos reportados *entre personal IE a escolares* (55 y 13 casos respectivamente). En ese sentido, es posible afirmar que la mayor cantidad de reportes que concentran el tipo *entre estudiantes* en la UGEL04 se explicarían por estos dos subtipos de violencia. Asimismo, los subtipos de violencia verbal (132 casos), hostigamiento sexual (18 casos), tocamientos o actos de connotación sexual (52 casos) y violación sexual (13 casos), se reportan en mayor cantidad *entre Personal de la IE a escolares*. Finalmente, vale decir que la mayor cantidad de casos de violencia sexual (13 casos) corresponde precisamente a este tipo de reporte.

Gráfico 3. Reportes SISEVE según tipo de reporte y subtipo de violencia en la UGEL 04, 2013-2020.



Fuente: elaboración propia con insumos del SISEVE 2020

Respecto del motivo de agresión, existe una dispersión importante en ambos tipos de reporte. Sin embargo, en ambos casos el 48% de los reportes (482 casos) corresponde a la categoría integrada *no específica u otra razón sin especificar*, seguido de un 27% de reportes (270 casos) que corresponde a la categoría *por ningún motivo solo por molestar o burlarse*, finalmente un 7% corresponde a la categoría *ser llamado o tímido* (69 casos) y 6.8% *por sus características físicas* (72 casos).

<sup>5</sup> Aunque el reporte en la plataforma SISEVE permite elegir más de una categoría, en este caso solo tomamos en cuenta la primera mención por subtipo de violencia y motivo de agresión.

Tabla 6. Reporte SISEVE según motivo de agresión y tipo de reporte de la UGEL 04 durante el periodo 2013-2020

Motivo de agresión	Tipo de reporte		Total
	Entre estudiantes	Personal IE a escolares	
Ser callado o tímido	50	19	69
Por ser una persona con discapacidad	3	1	4
Su lugar de origen	11	11	22
Por tener más notas altas y/o bajas <sup>6</sup>	10	19	29
<b>Por ningún motivo, solo por molestar o burlarse</b>	<b>218</b>	<b>52</b>	<b>270</b>
Por sus características físicas	60	12	72
Por su identidad de género y/o orientación sexual	27	3	30
Por su color de piel	14	0	14
Por su identidad de género	2	1	3
Por su forma de hablar o expresarse	9	7	16
<b>No específica u otra razón sin especificar<sup>7</sup></b>	<b>274</b>	<b>208</b>	<b>482</b>
Por ser de otro país	0	3	3

Fuente: elaboración propia con datos del SISEVE 2020

Respecto de estos reportes según el motivo de agresión llama la atención que el 75% (752 reportes) del total de casos reportados corresponden a las categorías “por ningún motivo, solo por molestar o burlarse” (48%) y “no específica u otra razón sin especificar” (27%). Esta información podría dar cuenta de que los reportes están representados principalmente por situaciones que implican dinámicas de relaciones cotidianas donde impera el malestar entre los estudiantes principalmente (218 reportes) y, por otro lado, por la aparente dificultad de precisar el motivo de la agresión al usar la plataforma (482 reportes). En ese sentido, sería útil analizar estos registros tomando en cuenta la identificación de quién reporta, así como precisar la pertinencia de las categorías para abarcar la casuística y la forma en la que son asimiladas por los usuarios al momento de realizar el reporte.

#### 4.5 Dispositivos de la política pública contra la violencia escolar en el Perú

La política de la convivencia escolar en el Perú tiene como ente rector al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y está relacionada principalmente con 03 dispositivos recientes y en alguna medida interdependientes si se tiene en cuenta su devenir dentro del ciclo de la política. Por un lado, existen i. marco legal, ii. Estrategias contra la violencia escolar y iii. Lineamientos de convivencia.

<sup>6</sup> Se incluyen ambas categorías centrando nuestra observación en el rendimiento de los estudiantes, independientemente de si sean por bajas o altas notas

<sup>7</sup> Se integran las categorías “no específica” y “otra razón sin especificar” porque dan cuenta de casos sin mayor detalle sobre el motivo de reporte.

### **Marco legal sobre la no violencia en las escuelas**

Respecto de la legislación durante el transcurso del 2011 y 2012 se cuenta principalmente con la Ley 29719 “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” y su reglamento. Esta ley “promueve la convivencia sin violencia en las IIEE contemplando mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los estudiantes a través de un Plan de convivencia democrática” (DS 010-2012-ED:12). Adicionalmente, esta Ley indica roles para los actores educativos tales como el CONEI<sup>8</sup>, Comité de tutoría y convivencia democrática y el liderazgo del director/a para la implementación de reportes y denuncias de violencia, la conformación espacios de toma de decisión para la gestión de los casos identificados y la asignación de psicólogos para la atención y acompañamiento especializado en las escuelas.

Al respecto, la supervisión realizada por la defensoría del pueblo (2012) a 53 IIE públicas y 12 privadas en Lima Metropolitana y el Callao en el marco de la implementación de la Ley, señala que las escuelas suelen designar a tutores (75%), implementar los libros de incidencias (75%), pero existe una brecha importante en la cantidad de psicólogos designados principalmente en escuelas de más de 500 estudiantes. Del mismo modo, en el marco de la Ley se indica que tanto docentes y directivos han recibido capacitaciones sobre acoso escolar, tienen un conocimiento adecuado de las normas de convivencia e implementan procedimientos para investigar y sancionar los casos de acoso en sus escuelas. Por otro lado, la participación de las familias en los espacios de capacitación que ofrece las escuelas es muy escasa y se indica la necesidad de fortalecer redes de trabajo con sectores como el MIMP y el MINSa.

Por otro lado, durante el 2017 se aprueba el reglamento de la Ley N° 29988 que establece “medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones educativas públicas y privadas, implicados en delitos de terrorismo, apología del terrorismo, violación de la libertad sexual y tráfico ilícito de drogas” (DS004-2017-MINEDU:15). Esta Ley incluye mecanismos de reporte, acción de verificación y seguimiento y sanciones administrativas que implican la separación preventiva y la destitución del docente y/o administrativo que comete alguna falta punible sobre las y los estudiantes. Del mismo modo, la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944) y su reglamento señala que es causal de destitución cuando los docentes violentan a los estudiantes, tanto física como psicológicamente y tienen condena por delitos de connotación sexual.

Cabe anotar en este caso que el sujeto de intervención se centra en el estudiante limitando la problemática en el fenómeno del Bullying, o el docente, relacionado con situaciones de naturaleza penal y/o administrativa. En ese sentido, en ambos casos se precisan medidas de carácter reactivo, punitivo y/o remedial<sup>9</sup>, es decir se legisla sobre el hecho de violencia instalado y no necesariamente sobre la dimensión preventiva del mismo (Huarcaya, 2016). La naturaleza y efectos de estos enfoques sobre la convivencia se discutirán con mayor detalle más adelante en la presente investigación.

---

<sup>8</sup> El Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación y vigilancia ciudadana que colabora con la gestión de las escuelas, integradas por el equipo directivo, y representantes docentes, administrativo, estudiantes, familias y exalumnos (R.S.G. N.° 014-2019-MINEDU)

<sup>9</sup> Como indica Durand (2019) estos dispositivos parten más de la influencia de colectivos organizados como el colegio de psicólogos o asesores congresales, que de la opinión técnica del MINEDU. Como efecto de estas inconsistencias, no se toma en cuenta que la cantidad de psicólogos colegiados y especializados en el ámbito educativo es insuficiente comparado a la demanda de instituciones educativas (Huarcaya, 2016)

## Estrategia Nacional Contra la Violencia Escolar “Paz Escolar”

En el 2013 se crea la Estrategia Nacional contra la violencia escolar “paz escolar”, la cual tiene vigencia hasta el 2015, año en que sucede un cambio de gestión<sup>10</sup> y se implementa una readecuación de las dependencias encargadas de gestionar el componente de la violencia escolar en el MINEDU (Durand, 2019). Esta estrategia busca establecer un marco de definición claro sobre violencia escolar, ampliando su mirada más allá del bullying y relacionándola con factores contextuales e institucionales que determinan relaciones de poder que decantan en agresiones, humillaciones y exclusión. Del mismo modo, existe un énfasis particular sobre medidas integrales y articuladas que releven la importancia de la prevención y se impulsa por primera vez el mecanismo de reporte de violencia frente a la violencia SISEVE.

La estrategia Paz Escolar, se asienta sobre revisiones sistemáticas de evidencia sobre violencia escolar, consultas consuetudinarias a los actores educativos y la sociedad civil, así como la identificación de lineamientos curriculares vigentes en su momento.

La estrategia tenía por “visión que escolares convivan y aprendan felices (...) y sus objetivos buscan mejorar la satisfacción con la vida de los estudiantes, reducir las tasas de victimización y mejorar los logros de aprendizaje en las escuelas” (MINEDU, 2016). Sus líneas de trabajo y componentes fueron los siguientes:

Tabla 7. Líneas de trabajo y componentes de la estrategia Nacional contra la violencia escolar "Paz Escolar"

<b>Líneas de trabajo</b>	
Prevención	Comprender causas y manifestación de situaciones de violencia y promover e implementar prácticas efectivas para mitigarla
Protección	Proteger los derechos de los estudiantes, evitando su victimización y revictimización
Provisión	Contar con servicios amigables para abordar casos de violencia
Participación	Promover espacios de expresión y toma de decisiones efectivas de parte los estudiantes en las escuelas
<b>Componentes</b>	
Comunicaciones	Difundir y posicionar información sobre causas, efectos y posibilidades de solución frente a la violencia escolar, así como la difusión y afiliación al SISEVE a través de DREL y UGEL
Escuelas Amiga	Formar a docentes mediante un Diplomado en Educación socioemocional para la convivencia escolar s
	Mejorar mecanismos de prevención y atención de la violencia escolar mediante equipos interdisciplinarios de atención especializada (docentes, psicólogos o asistente social)
	Implementar talleres extra horario dictados por agentes clave de la comunidad: estrategia “Barrio educador”
Formación	Incorporar módulos de convivencia en el “Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores”
Intersectorialidad e intergubernamentalidad	Implementar una ruta de atención integral e intersectorial en el marco del PNAIA
Investigación	Medir de la magnitud de la violencia y evaluación de la efectividad de las intervenciones
Marco legal	Ampliar la perspectiva legal incluyendo la intersectorialidad, salvaguardar derechos de testigos y víctimas, evitar contratación de docentes agresores, entre otros.

<sup>10</sup> Cabe mencionar que desde el 2011 hasta el 2020 se han sucedido 07 cambios de ministros, que coinciden con la crisis política y social de los últimos años en nuestro país. Esta discontinuidad afectó el fortalecimiento en el diseño y la implementación de las iniciativas sobre convivencia.



Participación	Promover encuentros estudiantiles por la prevención de la violencia escolar, e involucrar a familias y comunidad (APAFA y CONEI)
Reporte de casos de violencia (SÍseVe)	Implementar el sistema de reporte, delimitar roles sectoriales (MINEDU, DREL y UGEL) y funcionales, e implementar protocolos de actuación que incluyen medidas reparadoras y articulación intersectorial

Fuente: MINEDU (2016)

Es en el marco de esta estrategia que se empiezan a recoger iniciativas como la planteada por la Dirección Regional de Educación de Lima (2012), denominada “Escuelas seguras que cuidan y protegen a sus estudiantes para que aprendan felices” donde se empieza a impulsar la implementación de medidas frente a casos de violencia considerados graves o críticos mediante protocolos de actuación, que incluyen disposiciones institucionales para detener la violencia, brindar acompañamiento socioemocional a estudiantes y sus familias, promover la reparación del daño entre estudiantes y fortalecer la convivencia entre todos los actores educativos.

Por otro lado, la estrategia paz escolar incluyó el lanzamiento de diferentes proyectos para cubrir las dimensiones planteados en sus líneas de trabajo. Muchos de ellos implican la sensibilización y la colaboración interinstitucional para el compromiso frente a abordar la violencia, elaboración de información y evidencia sobre la situación de violencia en las escuelas y el fortalecimiento de capacidades de docentes en la formación inicial y en servicio, principalmente. A pesar de ello, vale indicar también que se reconoce la limitación de información para incluir indicadores que permitan cuantificar y ponderar los resultados de la estrategia (MINEDU, 2013)

Cabe señalar que como parte del componente de fortalecimiento de capacidades priorizada por la estrategia, el MINEDU en asociación con la PUCP llevaron a cabo un diplomado en Educación Socioemocional para la convivencia escolar. El objetivo se centraba en brindar a docentes y directivos de escuelas de Lima Metropolitana con mayor índice de violencia, herramientas para plantear modos de relación basados en el respeto y el reconocimiento para facilitar ambientes promotores del cuidado y aprendizaje. En este contexto, Trigoso (2016) señala que los espacios de formación docente fueron una oportunidad para abordar y deslegitimar creencias sobre la naturaleza e influencia de la violencia, relevar la importancia del autocuidado docente y canalizar las emociones como base para el compromiso y desarrollo de iniciativas para prevenir la violencia en las escuelas. Del mismo modo, señala la importancia de complementar y fortalecer los espacios de formación socioemocional con estrategias de acompañamiento en servicio.

### **La gestión de la convivencia y participación estudiantil en el Modelo de Gestión Pedagógica Territorial de la DRELM**

El modelo de gestión pedagógica territorial desarrollada por la DRELM se basa en el impulso de las redes educativas, las cuales están definidas como una estructura que permite cooperar y compartir objetivos comunes en función del desempeño directivo y docente de escuelas nuclearizadas. El modelo privilegia la implementación de servicios pedagógicos y asistencia técnica a través de equipos pedagógicos territoriales (EPT) conformados por 04 especialistas<sup>11</sup> en gestión escolar, gestión de aprendizajes, gestión de la convivencia y gestión del riesgo adscritos a las UGEL (DRELM, 2016).

<sup>11</sup> Los 04 EPT brindan asistencia técnica a 3 redes educativas y promueven el desarrollo de talleres y grupos de interaprendizaje con los directores

Estos equipos tienen por objetivo fortalecer las redes educativas para identificar necesidades de gestión, contextualizar los aprendizajes y compartir experiencias de innovación pedagógica. En particular el EPT de gestión de la convivencia tiene la función de: “1. Monitorear los programas de convivencia en el marco de los compromisos de gestión, 2. Promover e identificar buenas prácticas en convivencia escolar y 3. Asesorar a los directivos para sistematizar y difundir estas buenas prácticas” (DRELM, 2016:37).

En ese sentido, uno de los componentes principales de esta iniciativa es la mejora de la gestión escolar e institucional, la cual incluye la prevención y atención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia y participación estudiantil. En este caso, se busca fortalecer el clima escolar para la mejora de los aprendizajes, enfatizando en las relaciones entre directivos, docentes, tutores y auxiliares, la promoción de la organización estudiantil y la articulación local con los gobiernos locales y la sociedad civil. El asesoramiento y las prácticas institucionales que se busca fomentar son:

**1. Asesoría para directivos**, posibilitan la identificación de situaciones que afectan el clima escolar y promueven el desarrollo de soluciones, incluyendo a los estudiantes como agentes clave y contribuyendo así a una experiencia formativa más integral. Del mismo modo, se promueven habilidades para la gestión de conflictos y el monitoreo y evaluación constante del clima escolar, retroalimentando sobre los avances y brechas dentro de la planificación a toda la comunidad educativa (DRELM, 2016).

**2. Las prácticas institucionales en gestión de la convivencia** que se mencionan son las siguientes:

- 1) Conformación del Comité de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar.
- 2) Realización del diagnóstico del clima institucional y violencia escolar al inicio del año.
- 3) Elaboración del plan de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar incorporado en el PAT.
- 4) Promoción de organizaciones estudiantiles que desarrollen acciones a favor de la convivencia escolar.
- 5) Desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y artísticas que favorezcan la interacción entre pares, entre estudiantes y adultos y entre el personal de la institución educativa.
- 6) Desarrollo de acciones informativas y de sensibilización con padres de familia que respondan a la problemática identificada en la institución educativa.
- 7) Atención efectiva de casos reportados en el SISEVE, convocando a otros sectores cuando sea necesario, con la participación activa de los padres de familia, estudiantes y personal de la I.E.
- 8) Seguimiento a los casos de violencia entre estudiantes para asegurarnos cambios de actitudes y restablecimiento de la comunicación y las relaciones y
- 9) Denuncia ante la UGEL y el Ministerio Público de casos de acoso sexual, violación, violencia física y psicológica. En todos estos casos el docente debe ser retirado de la institución educativa y puesto a disposición de la UGEL (DRELM 2016:38)

### **Lineamientos para la gestión de la convivencia, la prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes**

Actualmente la convivencia escolar se encuentra definida en el marco del Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU, “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”, donde se explica que:

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones humanas que se dan en una escuela, se construyen de manera colectiva, cotidiana y es una responsabilidad

compartida por toda la comunidad educativa. La convivencia escolar democrática está determinada por el respeto a los derechos humanos, a las diferencias de cada persona, y por una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral y logro de aprendizajes de las estudiantes y los estudiantes” (MINEDU, 2018a: 12)

Del mismo modo, se indica que la convivencia es una dimensión transversal de todas las relaciones en la escuela, que involucra a todos los actores educativos, organizaciones de la comunidad y es un factor fundamental para la formación ciudadana integral. Enfatiza además en la necesidad de procurar escuelas seguras y protectoras, donde los estudiantes se desarrollen y aprendan en un entorno libre de violencia y discriminación<sup>12</sup>.

Teniendo en cuenta las competencias de aprendizaje dispuestas por el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB), la gestión de la convivencia debe facilitar y promover la participación activa de los estudiantes respecto a las interacciones personales, a la validación de las normas, las habilidades para manejar conflictos, deliberar en asuntos públicos y promover acciones para el bienestar común. En ese sentido, las condiciones de gestión recaen en el liderazgo del equipo directivo y en la interiorización de los docentes y auxiliares sobre su rol como referentes éticos en las escuelas.

El CNEB también señala que una de las competencias que deben desarrollar los estudiantes en las escuelas es convivir y participar democráticamente, acercando experiencias educativas de justicia, equidad, diversidad cultural y ejercicio de su ciudadanía. Construir esta competencia implica:

- “1. Interactuar con todas las personas, reconociendo el valor de las diferencias y la necesidad de actuar frente a las situaciones de discriminación
2. Construye normas, respeta y asume acuerdos y Leyes
3. Maneja conflictos constructivamente, desarrollando criterios para comprender el conflicto y difundir estrategias creativas para su resolución
4. Delibera sobre asuntos públicos, promoviendo el establecimiento de consensos
5. Participa en acciones que promueven el bienestar común, recurriendo a mecanismos de participación democrática” (MINEDU, 2016:29)

Del mismo modo los lineamientos recogen un conjunto de dimensiones que priorizan estrategias para prevenir y responder frente a la violencia, identificando fortalezas en la comunidad educativa y la necesidad de articular con servicios presentes alrededor del sistema educativo. De hecho, el enfoque de implementación de la política valora una perspectiva ecológica que tiene al centro al estudiante y que irradia roles y responsabilidades hacia la familia, la comunidad, la escuela y la comunidad en general

La convivencia escolar implica un trabajo planificado y organizado dentro de los quehaceres educativos prioritarios. Esto requiere desarrollar y compartir una perspectiva de la convivencia escolar en cada entorno educativo que debe ser liderado por la o el director, de tal manera que se genere un modelo organizativo y democrático

---

<sup>12</sup> Cabe la distinción entre convivencia y clima escolar. El primero es el marco de relaciones cotidianas, mientras que el clima es la percepción que los actores educativos tienen de sus relaciones en la escuela.

asentado en el respeto mutuo y en mecanismos de decisiones concertadas. Del mismo modo, se requiere del fortalecimiento e intervención del Comité de Tutoría, que implica la organización estratégica de un grupo de docentes sensibilizados y debidamente preparados para planificar, ejecutar, monitorear y evaluar estrategias de acción; elaborar insumos para el Plan de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar (TOECE) y su inclusión dentro del Plan Anual de Trabajo (PAT) de la institución educativa (MINEDU, 2018a).

De hecho, los lineamientos de convivencia consideran un modelo de atención diferenciado por niveles de intervención. Por un lado, las estrategias de promoción tienen carácter universal y están sustentadas en la definición y legitimidad de las normas de convivencia, disciplina con enfoque de derechos y la participación estudiantil. Por su lado, la prevención tiene un alcance focalizado y se sustenta en el trabajo con redes de aliados multisectoriales.

Una convivencia positiva permite que las escuelas sean entornos de respeto y ejercicio de los derechos, donde las y los estudiantes tengan espacio para la participación legítima respecto a las situaciones que los atañen directamente. Del mismo modo, generan relaciones que repercuten en la seguridad y confianza que sienten los estudiantes pues se configura un espacio libre de violencia y discriminación. Finalmente, promueven que todos los actores educativos se perfilen como referentes éticos fomentando relaciones de respeto, colaboración y buen trato.

Una de las constataciones fundamentales respecto de la promoción de una convivencia positiva es el desarrollo de una percepción positiva frente a las relaciones que se establecen en la escuela por parte de los actores educativos, estudiantes, familia y comunidad en general. Del mismo modo, la relación entre ambientes seguros y que promueven el respeto horizontal en sus relaciones es una condición necesaria para el desarrollo de aprendizajes y el bienestar común.

Por otro lado, dentro del marco de los lineamientos de convivencia escolar las estrategias centradas en la prevención tienen un peso específico que no se reflejan en las prioridades que se identifican en los diferentes niveles del sistema educativo (Luna, 2017). A pesar de que se ha avanzado loablemente en disponer de guías y recursos para la implementación de mecanismos de promoción, prevención y atención frente a la violencia, el grueso de los activos de gestión en las escuelas se manejan a nivel de los instrumentos de gestión escolar (PAT, PEI), conformación de comités de convivencia y espacios pedagógicos de tutoría que cumplen funciones cuando ocurren los hechos de violencia, es decir existe una disposición reactiva frente a los hechos de violencia y no hay condiciones profesionales, ni institucionales para generar mecanismos de prevención frente a los mismos.

Desde la dimensión de atención de la violencia escolar en la gestión escolar se priorizan protocolos de atención de la violencia, libros de incidencias y la plataforma del SISEVE. A pesar de que, como dijimos, la mayor parte de la gestión de la convivencia recae en esta dimensión reactiva, es evidente que no existen condiciones en el reconocimiento de situaciones de violencia y en las acciones articuladas que son necesarias para atender casos complejos, donde necesariamente se requieren equipos multidisciplinario, con formación especializada, con las que los actores educativos no

necesariamente cuentan. Por ello, aunque es una disposición preventiva, la articulación con los servicios de la comunidad también son un elemento clave para atender de manera oportuna y efectiva situaciones de violencia acaecidas en las escuelas.

Por lo tanto, existen 3 niveles de gestión escolar de la convivencia con objetivos, alcances y actores involucrados:

ESTRATEGIA	OBJETIVO	ALCANCE	ACTORES
<b>PROMOCIÓN</b>	Fomentar relaciones de respeto y buen trato en toda la comunidad educativa	Universal	Todos los actores educativos
<b>PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA</b>	Identificar situaciones de riesgo que pueden trascender a situaciones de violencia dentro o fuera de la escuela	Focalizado	Implica a toda la comunidad educativa, en espacial a estudiantes que se encuentran expuestos a situaciones de riesgo
<b>ATENCIÓN DE LA VIOLENCIA</b>	Intervención oportuna, efectiva y reparadora frente a situaciones de violencia (Entre estudiantes, personal de la escuela hacia estudiantes, familiares y otros)	Específico	Estudiantes involucrados en situación de violencia

Fuente: Elaboración propia con insumos de MINEDU (2018<sup>a</sup>)

El abordaje integral de estas estrategias requiere enfatizar en los roles de la comunidad educativa para generar un ambiente basado en el respeto de los derechos y la formación ciudadana. Pero también implica capacidades de convocatoria y uso de los recursos comunitarios para abordar en conjunto los factores sociales predisponentes de violencia que ocurre en los centros educativos. En ese sentido, la gestión intersectorial es una dimensión importante y recurrentemente propuesta como una estrategia válida y con gran impacto en el abordaje de la convivencia escolar en sus dimensiones promocionales, preventivas y de atención<sup>13</sup>

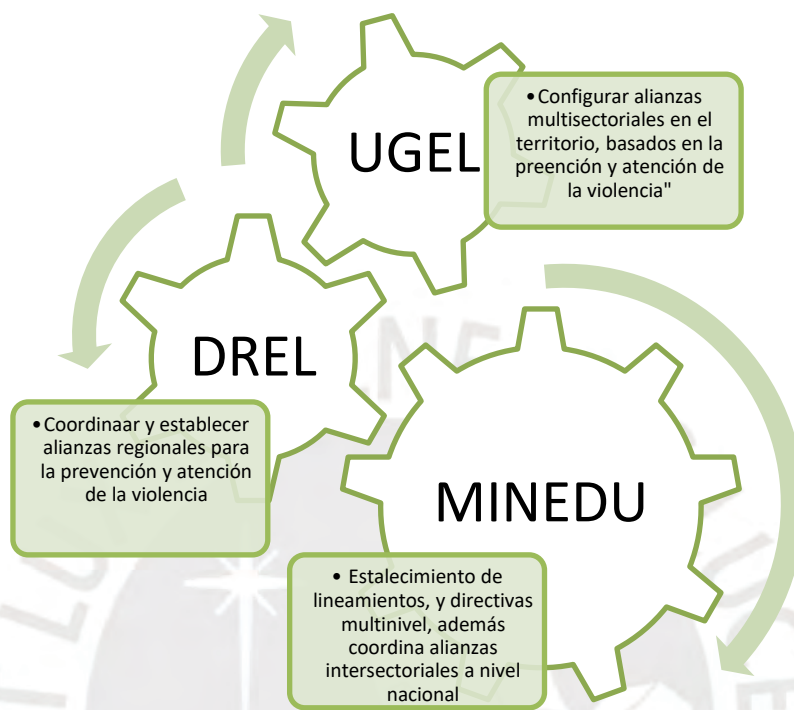
En ese sentido, una de las capacidades institucionales requeridas para la gestión descentralizada es el desarrollo de **mecanismos, espacios y protocolos para la articulación intersectorial e intergubernamental**. Es importante identificar que la articulación se enmarca en iniciativas de institucionalización, fortalecimiento de capacidades e identificación de espacios de concertación multinivel e intersectorial.

Desde el sector educativo, las estrategias de prevención valoran la incorporación de la institución educativa dentro de la red local de protección en la comunidad, de tal manera que se involucren a instituciones aliadas para la prevención y atención de casos de violencia. Como indica el MINEDU (2018a), respecto de la articulación las instancias

<sup>13</sup> Enfoque hacia el Fortalecimiento Institucional para la Gestión Descentralizada (RM N° 006-2016-PCM)

educativas nacional, regional y local cumplen una función particular respecto de la promoción de recursos y condiciones interinstitucionales para fortalecer la prevención y respuesta frente a la violencia:

Ilustración 1: Instancias sectoriales para la gestión de la convivencia escolar



Fuente: MINEDU (2018a:32)

## 5. Marco teórico

### 5.1 Marco normativo para la protección integral de niñas, niños y adolescentes frente a la violencia en el Perú

La normativa política y jurídica por la defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes se han ido difundiendo paulatinamente en la región, pero sus directrices se han centrado principalmente en mecanismos reactivos, dejando de lado el desarrollo de condiciones para la prevención de situaciones de vulnerabilidad. A pesar de ello, existen tratados nacionales y marcos jurídicos y normativos nacionales que promueven una perspectiva ecuménica de la protección y desarrollo de las adolescencias en el Perú.

El marco jurídico y moral respecto del compromiso de la mayoría de los estados alrededor del mundo respecto del desarrollo de la infancia y la adolescencia es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). En él se estipula que "los niños son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones" (UNICEF, 2006:6) y que los Estados deberían

adoptar medidas para resguardar sus derechos mediante la provisión de programas y/o servicios para constituir espacios seguros y promotores del desarrollo en bienestar.

En particular el Art. 19 de la CDN indica:

Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas 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, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial. (UNICEF, 2006:16)

Del mismo modo, el Art. 28 señala:

Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidad es ese derecho (...) e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar (...) 2. Los Estados Parte adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención (UNICEF, 2006:22)

En el Perú el Código del Niño y Adolescente (aprobado mediante Ley N° 26518) es el instrumento legal específico para la infancia, que brinda el marco jurídico de referencia para la implementación de programas y estrategias de protección de la niñez. Se refuerza esta disposición jurídica con la Ley 30403, que prohíbe el castigo físico y Humillante y la Ley 30466, que establece “los lineamientos y garantías procesales para la consideración primordial del interés superior del niño”

Del mismo modo, se puede incluir las disposiciones constitucionales estipuladas en la Constitución Política del Perú respecto del desarrollo integral, la formación ética y cívica y el fomento de experiencia educativa que respete la identidad y buen trato físico y psicológico de todo estudiante

Respecto a los planes y programas nacionales para la protección de niñas, niños y adolescentes en el Perú se encuentra el Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y Adolescentes (SNAINA) que bajo la rectoría del MIMP tiene como finalidad:

Orientar, integrar, estructurar, coordinar, supervisar y evaluar las políticas, planes, programas y acciones a nivel nacional, destinados a la atención integral de niños y adolescentes. Este sistema está conformado por el conjunto de instituciones públicas y privadas que diseñan políticas, desarrollan planes, programas o ejecutan acciones para garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes niveles de organización del Estado peruano (Ley 26518:8).

En este marco, el Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021 (PNAIA) aprobado por Decreto Supremo N° 001-2012-MIMP tiene por objetivo garantizar que “el Estado, las familias y la comunidad generen condiciones para el desarrollo sostenible de las capacidades de niñas, niños y adolescentes, que les permitan ejercer sus derechos plenamente” (MIMP, 2012:34). Dentro de este plan se señala a la DEMUNA como la institución clave para el desarrollo de políticas de protección local y al sistema educativo como un sector estratégico para el desarrollo social del país (del Castillo, 2013; Ramos, Cobeñas y Vallejo, 2013). En este plan se estipulan 6 Metas Emblemáticas, entre las cuales destacan que las y los adolescentes acceden y concluyen en la edad normativa una educación secundaria de calidad y se erradique el maltrato y la violencia, particularmente en las familias. Para el cumplimiento de dichas metas se hace hincapié en la articulación intersectorial y la participación de los gobiernos locales, desarrollando Planes de Acción por la Infancia Locales.

En ese sentido, en Carabayllo se ha elaborado el Plan Local de Acción por la Infancia y Adolescencia 2014 – 2021 de Carabayllo (PLAIA) gracias al Comité Municipal por los Derechos del Niño y Adolescente (COMUDENA). Este plan distrital responde a las políticas del Gobierno Local contenidas en el lineamiento 2 y otros objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Local Concertado 2021 – 2021 de Carabayllo (PDLC). Además de estas herramientas de gestión el Distrito viene implementando su actualización armonizando los criterios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y elaborando un sistema de monitoreo que permita evaluar el nivel de cumplimiento sobre el bienestar y desarrollo de los NNA en el distrito.

Otro referente estratégico de la política pública referida a la adolescencia es el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016 – 2021. El cuál involucra a los Gobiernos Locales en el establecimiento de lineamientos para la prevención de situaciones de violencia y el fortalecimiento de capacidades de los servidores públicos. Por su lado, corresponde al MINEDU el fortalecimiento de la formación en servicio de los docentes, lineamientos para la prevención de la violencia basada en género, el establecimiento de estrategias de atención y recuperación para víctimas de violencia y desarrollo de un sistema de información.

Cabe resaltar que en este Plan se releva la articulación multisectorial y el desarrollo de estrategias de prevención y respuesta frente a la violencia:

en el Objetivo Estratégico 1 se considera que las acciones de prevención en la comunidad educativa tendrán el mayor impacto, dado que se tiene un público cautivo por espacio de 12 años desde la más temprana edad, lo que permitiría acciones sostenidas lo cual es requisito indispensable para las transformaciones culturales. A la vez, dentro de la comunidad educativa se prioriza el fortalecimiento de capacidades del profesorado, pues deberá constituirse como el principal impulsor de los cambios. En ese mismo sentido, en el Objetivo Estratégico 2, es de primera prioridad la implementación de un proceso integral y articulado de prevención, atención, protección y recuperación de personas afectadas y sanción de personas agresoras de acuerdo con la citada Ley (MIMP, 2016)

A pesar de los esfuerzos en el Perú todavía no existe un sistema articulado para prevenir y responder a situaciones de violencia de manera integral y especializada. En particular



dentro del sector educación tampoco existe una política de protección de NNA que involucre responsabilidades directas de todos los servidores públicos que se relacionan con ellos. En ese sentido, tampoco existen mecanismos de monitoreo efectivos que garanticen la supervisión y avances para salvaguardar los derechos de los NNA (Claux y Sipion, 2016).

## **5.2 Las violencias en las escuelas del Perú**

Las investigaciones que abordan las cifras de violencia hacia NNA, sus determinantes y contextos en el Perú son escasas, además los pocos estudios sobre el tema no incluyen la evaluación de programas de protección que tengan la finalidad de prevenir y erradicar el maltrato infantil en las escuelas de nuestro país (Miranda, 2016; Felipe y Vargas, 2020)

Cuglievan y Rojas (2008) señalan que la violencia se encuentra legitimada en las escuelas en Lima Metropolitana como un mecanismo para aprender con disciplina. Además, en el hogar quienes suelen agredir con mayor frecuencia a los niños son las mujeres, a quienes paradójicamente se les atribuye la mayor responsabilidad en su cuidado. Por otro lado, es necesario incidir en las altas cifras de violencia que sufren los niños en comparación con las niñas a edades tempranas, sin embargo, esta tendencia se revierte hacia los 15-19 años pues son estas últimas las que se encuentran sujetas a situaciones recurrentes de violencia sexual.

Por otro lado, según el estudio longitudinal de Niños del Milenio (Cueto, Escobal, Felipe et al., 2018), los adolescentes pueden llegar a subreportar casos de violencia en la escuela por haber naturalizado las interacciones violentas con docentes y compañeros. En el hogar el riesgo de violencia se relaciona con falta de cuidadores adultos en los hogares, un nivel educativo bajo de las madres, padres jóvenes y consumo de alcohol. De igual manera, los niños que suelen acceder a los servicios defensoriales son precisamente aquellos que no cuentan con padres en sus hogares y tomando en cuenta la satisfacción de los usuarios sobre el servicio este suele ser muy reducido.

Las experiencias internacionales sobre los programas de protección se han centrado en la implementación de estrategias que incluyen visitas domiciliarias de promoción de la salud mental y física y programas de prevención frente al abuso infantil (Finkelhor, 2005). Por su parte, en Latinoamérica desde la escuela los programas han estado vinculados con la difusión de información sobre abuso infantil y violencia familiar y en las comunidades se ha previsto la vigilancia de los actores institucionales que proveen cuidado y el soporte social y psicológico sobre reportes de casos de abuso infantil (Trucco y Inostrtoza, 2017).

Aunque con resultados mixtos lo cierto es que los programas que se centran en las escuelas suelen reportar resultados positivos, toda vez que involucran a los mismos niños y adolescentes en la implementación de las estrategias, se fortalecen las competencias preventivas de docentes y familiares y se promueve la articulación con instancias que generen herramientas y confianza en la atención de los casos de violencia (Pinheiro, 2006).

Sin embargo, lamentablemente el fenómeno de la violencia escolar se ha visto influida por una concepción estigmatizante tanto del entorno como de los sujetos involucrados

(Eljach, 2011). Por un lado, las investigaciones se suelen interesar en los mecanismos para prevenir y atender la violencia juvenil o del mismo modo, profundizar en la comprensión y los modos de intervención frente a la violencia sistemática entre estudiantes, conocida como Bullying (Furlong, M., & Morrison, G, 2000).

No obstante, las investigaciones que abren el panorama de reflexión difícilmente atomizan el fenómeno de la violencia en el estudiante, sino buscan interpretar las conductas violentas como parte funcional de un sistema de interacción hegemónico que es reforzado y validado en la vida cotidiana en las escuelas, en cuyo caso están involucrados la institución, los actores educativos y la comunidad en general (Benites, Carozzo, Horna et al., 2012).

### 5.3 El concepto de la convivencia escolar

Al hacer un recuento de la experiencia de investigación sobre convivencia en las escuelas en el periodo de una década, Ascorra y Lopéz (2019) mencionan que el surgimiento de su definición en Latinoamérica surge en torno a la relación entre un adecuado clima escolar, una adaptación anglosajona del término “clima organizacional” al contexto de la escuela, y un mejor desempeño académico de los estudiantes.

Sin embargo, una mirada crítica del concepto de clima escolar permite ir más allá de un plano efectista de las relaciones en la escuela para garantizar aprendizajes, e incorpora los vínculos interculturales y la movilización social en torno a la participación democrática para el desarrollo y bienestar en Latinoamérica. Es en este íterin que se va constituyendo la noción de convivencia escolar en nuestra región, de tal manera que las políticas públicas en torno a ella han estado sujetas por enfoques de seguridad para reducir la violencia, detectar tempranamente problemas de salud mental, desarrollar habilidades socioemocionales o generar mecanismos de rendición de cuentas. Sobre esto nos detendremos más adelante.

Por lo tanto, cuando se habla de convivencia se pueden identificar dos dimensiones de enunciación que pueden reflejar un cumulo diverso de formas de entender y actuar sobre las relaciones en la escuela. En ese sentido, Ascorra y López (2019) proponen dos visiones contrapuestas, pero también complementarias en el desarrollo de las investigaciones sobre convivencia escolar en Latinoamérica:

Tabla 8. Visión de la convivencia escolar en Latinoamérica

VISIÓN REDUCIDA	VISIÓN AMPLIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumental: mejora de aprendizajes, reducción de violencia, evitación del conflicto.</li> <li>• Estratégica: medio para lograr fines pre establecidos por la política pública.</li> <li>• Racionalidad económica: mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos educacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesual: la convivencia es un fin en sí mismo, implica un proceso de aprendizaje continuo.</li> <li>• Comunitaria: es interpretada a la luz del bien común y valores colectivos.</li> <li>• Racionalidad dialógica social: comprender la diferencia y construir formas de vida en la diferencia</li> </ul>

Fuente: Ascorra y López (2019)

Es en el transcurso de estos polos complementarios de investigación sobre convivencia que se van clarificando la naturaleza y la repercusión de la victimización por situaciones

de violencia por un lado y la relación entre factores contextuales e institucionales que determinan y acogen dicha violencia en las escuelas.

En un principio la evidencia permitió reconocer el fenómeno del bullying, identificando lugares de ocurrencia en la escuela, el rol de los docentes y la percepción de victimización en función del nivel socioeconómico de los estudiantes. De ahí que se va profundizando en el reporte de victimización y agresión de los estudiantes y las percepciones sobre las causas de la violencia por parte de los docentes. En ese sentido, en escuelas pertenecientes a sectores socioeconómicos desfavorecidos se individualiza la problemática de la violencia, se externaliza la responsabilidad de su abordaje y se fomentan condiciones de segregación y exclusión porque se caracteriza a los estudiantes como problemáticos y provenientes de familias deficitarias.

Estos hallazgos son el impulso para superar la triada agresor-víctima y testigo e incorporar factores relacionales interdependientes del contexto para explicar la violencia escolar. En ese sentido, se adopta un enfoque socio ecológico de interpretación no solo para analizar a nivel individual, diádico, grupal, social y cultural la violencia, sino el bienestar subjetivo y social de los actores educativos. Los hallazgos sugieren que los estudiantes de escuelas públicas ven más afectadas sus relaciones entre pares y las relaciones con sus docentes, da tal manera que la brecha en el desempeño académico viene acompañada por una brecha socioemocional en escuelas de diferentes niveles socioeconómicos. Así, se constata que un buen clima escolar disminuye el efecto negativo del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar (López et al, 2014) y que altos niveles de victimización de los docentes hacia los estudiantes predicen mayor ocurrencia de violencia entre pares. Es entonces que se visibiliza la necesidad de fortalecer las capacidades de gestión en la escuela para abordar la violencia y mejorar el bienestar de estudiantes y docentes (López, Ascorra, Bilbao y cols, 2012)

Esta evidencia se fue complementando con el grado de malestar que podrían reportar estudiantes y docentes de escuelas públicas. En aquellos que suelen reportar un mayor malestar existe una evaluación negativa entre grupos (principalmente compuestos por un lado por docentes y por estudiantes y familias por otro), una mayor sensación de impotencia y desgaste laboral, falta de instancias de diálogo, proclividad autoritaria centrada en el directivo, una concepción de convivencia asociada a disciplina escolar, la percepción de que las normas son arbitrarias e impuestas con rigor por los docentes y una amplia naturalización de la agresión y la violencia en las aulas.

Por su parte los que reportan un mayor bienestar existe una sensación de pertenencia que se extiende a los entornos familiares, los docentes tienen una mayor sensación de logro y responsabilidad profesional, así como una mayor apertura a la innovación pedagógica basada en la confianza de las capacidades de los estudiantes. En estas escuelas existe una mayor claridad sobre las normas, se aceptan como justas y se impulsa la participación estudiantil en su constitución; asimismo se evitan medidas punitivas extremas (como la expulsión) y se percibe a los docentes como fuentes de bienestar (López et al 2012).

Es en el marco de esta evidencia, referente principalmente al contexto Chileno pero con amplias repercusiones en la investigación y el diseño de políticas públicas a nivel de la región, que se va incidiendo precisamente en los enfoques y alternativas que debería

recoger la política educativa para mejorar las prácticas de gestión pedagógica y escolar sobre la convivencia en las escuelas en Latinoamérica.

#### 5.4 La gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica

Aunque son escasas las investigaciones sobre las políticas relacionadas con la convivencia escolar, este fenómeno ha despertado variadas líneas de investigación e interés a nivel de toda Latinoamérica en los últimos años. Destaca el estudio que realizan Morales y Lopez (2019) sobre “las perspectivas de abordaje de la convivencia escolar sustentadas en políticas educativas de distintos países de América Latina”.

Tomando en cuenta el estudio desarrollado por Morales y Lopez (2019), que implica una revisión de sistematizaciones y reportes sobre políticas y programas sobre convivencia escolar en la región, las autoras observan que aparecen diferentes formas de abordarla ya sea como convivencia pacífica, convivencia basada en la seguridad, convivencia con énfasis en la prevención de la violencia y convivencia para el resguardo de la salud mental. Por lo tanto, desde la política pública es difícil contar con un marco comprensivo, con criterios y enfoques definidos, sobre la convivencia.

Siguiendo con las autoras (Morales y Lopez, 2019:12), a continuación identificamos las políticas públicas en el contexto latinoamericano que disponen de enfoques y estrategias que permiten la comparación a nivel de la gestión, los lineamientos y estrategias planteadas en cada caso:

Tabla 9. Países en Latinoamérica que cuentan con Políticas Públicas y/o instrumentos legales sobre gestión de la convivencia escolar

Países	Nombre	Año	Tipo
Argentina	“Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”	2013	Ley
Chile	“Política Nacional de Convivencia Escolar “la convivencia la hacemos todos”	2019	Política pública
Colombia	“Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”.	2013	Ley 1620
Costa Rica	“Programa Nacional de convivencia en centros educativos (Programa Vivir). Prevención y establecimiento de medidas correctivas y formativas frente al acoso escolar o bullying”	2011 2016	Programa Ley 9404
El Salvador	“Política nacional para la convivencia escolar y cultura de paz.”	2017	Política pública
México	“Programa Nacional de convivencia escolar (PNCE)”	2018	Programa
Perú	“Lineamientos para gestionar la convivencia escolar y prevenir en casos de violencia contra niños y adolescentes [DS004-2018-Minedu]”	2018	Ley
Uruguay	“Repartido no 525, Erradicación de la violencia entre niños y adolescentes”	2016	Ley
República Dominicana	“Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia en los centros educativos”	2011	Ley

Paraguay	“Ley 4633 contra el acoso escolar.”	2012	Ley
Panamá	“Ley No7, Medidas para prevenir, prohibir y sancionar actos discriminatorios y dicta otras disposiciones.”	2018	Ley

Fuente: Morales y López (2019:12 tabla 01)

Es importante indicar que, en el Perú, como sucede en general en Latinoamérica, se ha priorizado el desarrollo de dispositivos legales que fortalecen y complementan la gestión de la convivencia escolar. Ejemplo de ello, son el código de niñas, niños y adolescentes, la ley que reglamenta el interés superior del niño y la ley contra el castigo físico y humillante, entre otros. Estas normas permiten entender además cuál es la perspectiva tradicional desde la que se ha venido entendiendo y operando sobre la convivencia escolar en las escuelas del país.

Por otro lado, la gestión de la convivencia en las escuelas se suele agotar en la elaboración de planes y acciones en un contexto de fiscalización y control administrativo, que guarda relación con una imposición de transformaciones de corte burocrático. Así, la convivencia antes de reflejar cambios profundos en torno al establecimiento de relaciones justas y equitativas termina siendo un conjunto de acciones celebratorias o actividades extracurriculares que no influyen sobre los espacios sociales ni pedagógicos en la escuela (Yañez, 2013). Las acciones más vinculadas con la generación de consensos y acciones para mejorar la convivencia de manera profunda suelen estar a cargo de unos pocos agentes involucrados y suelen ser experiencias aisladas, poco sostenibles.

### **5.5 La gestión de la convivencia escolar en el Perú**

La gestión de la convivencia escolar está pensada como una condición para generar aprendizajes y garantizar el acceso, trayectoria y culminación oportuna (MINEDU,2019). Así, desde una perspectiva general, la convivencia es parte de las modalidades y prácticas de gestión escolar presentes cotidianamente en las escuelas.

Al respecto, Guglievan y Rojas (2008) desarrollaron un estudio que revela formas particulares de gestión en escuelas públicas en Lima Metropolitana. Centrándose en el concepto de autonomía escolar se observa que la gestión escolar no debería priorizar una mirada centrada en lo administrativo, sino principalmente en la posibilidad efectiva de que la comunidad educativa se comprometa con una visión de escuela coherente con sus propios desafíos y oportunidades. No obstante ello, en las escuelas los actores educativos suelen ser vistos como recursos utilitarios para cumplir ciertos fines, y no como sujetos capaces de ejercer protagonismo y autonomía. De ahí que se desautorice, por ejemplo, la participación de los estudiantes y las familias como interlocutores válidos.

Por otro lado, existe una inclinación a resolver problemas de manera reactiva, sujeto a los lineamientos o normativas dispuestas por el MINEDU o las UGEL. En ese sentido, difícilmente se planifica a mediano o largo plazo, porque se entiende que la práctica de gestión se dirige al cumplimiento formal de las normas. Al decir de Guglievan y Rojas (2008) en las escuelas se terminan “apagando incendios” y no se actúa sobre la base de objetivos propuestos, enunciados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela.

Otra constatación de las dinámicas de gestión escolar tiene que ver con la falta de espacios y tiempos de coordinación institucionalizados. La información en las escuelas suele transmitirse de manera informal y se la valora como un medio para ejecutar tareas, no como oportunidades para construir colectivamente, ni analizar el sentido de lo que se hace. En ese sentido, impera un tipo de comunicación funcional, basada en el cumplimiento de actividades y no en la oportunidad de escucharse unos a otros.

Finalmente las investigadoras señalan que en la gestión se sobrevalora la responsabilidad del director/a. Esto implica que en las escuelas existe una transferencia automática de la responsabilidad hacia la autoridad, de tal manera que todavía es un reto poder generar capacidades para establecer modalidades de gestión compartidas y en equipo. Además, esto se relaciona con lo que indica Díaz-Aguado (2002) respecto de la necesidad de plantear objetivos realistas, ajustados a las capacidades y limitaciones que los docentes presentan, para garantizar una gestión de la convivencia efectiva y eficiente.

Además de la práctica efectiva de la gestión escolar, también es importante analizar el sentido de la política sobre convivencia escolar en nuestro país. Cuando se piensa en cómo se canaliza esta política en la práctica cotidiana en la escuela, existe evidencia sobre la dificultad en la transmisión del sentido y los alcances de la implementación de las herramientas, lo cual hace que esta política sufra de amplios vacíos en la gestión educativa y en la garantía del bienestar de las y los estudiantes en las escuelas (Cohen, et al 2009; Luna, 2017).

Como menciona Durand (2019) los diferentes dispositivos de política para la gestión de la convivencia escolar han sufrido ciertamente varios desencuentros respecto de la precisión sobre el problema público y los enfoques para entender el bullying, la violencia escolar y la convivencia escolar, por ejemplo. Pero también la continuidad y sostenibilidad de las iniciativas se ha visto limitada debido a los constantes cambios de la gestión ministerial y la falta de evidencia robusta que permita mejorar estos lineamientos y sus estrategias dentro del sector.

Por otro lado, es ampliamente conocido que a la hora de atender situaciones de violencia las competencias de los operadores deben estar cimentadas en un amplio conocimiento de situaciones de riesgo y rutas de atención, que en muchas ocasiones demandan conocimientos especializados de diferentes ámbitos de acción, llámese pedagógicos, psicológicos y/o legales. Teniendo en cuenta que no necesariamente los actores educativos tienen antecedentes de formación en estas dimensiones del trabajo, es central para las escuelas fortalecer los lazos comunitarios con los servicios de protección y salud alrededor de las escuelas.

Además de ello, las situaciones de violencia tienen una especificidad respecto del contexto sociocultural en el cual se encuentra el servicio educativo. Si la convivencia implica interacción, se espera que por el cumulo de experiencias y expectativas de todos los actores involucrados en las escuelas y por los intereses que están en juego en toda relación humana, surja de manera espontánea y frecuente conflictos que, al no ser reconocidos, pueden trascender a verdaderos casos de transgresión de derechos.

Naturalmente, estas situaciones dependen en gran medida del contexto, por lo tanto, no es esperable que estén sujetas a las mismas dinámicas de expresión y que los actores

entienden de manera homogénea las motivaciones y consecuencias de la violencia en la vida escolar. Por lo tanto, existen diferentes factores que es necesario atender respecto de cómo se entiende y de qué manera se manifiesta la problemática en cada contexto en particular.

Del mismo modo, las estrategias de gestión de la convivencia en las escuelas deben ser diferenciadas, incluso cuando existe un marco de política que brinde lineamientos, en función de los requerimientos cotidianos de cada escuela. No es esperable entonces que la política agote por completo las estrategias a ser implementadas y se asuma erróneamente que el problema solo se encuentra en los obstáculos de la transmisión del sentido o las competencias que se atribuyen a los operadores educativos.

A continuación, nos centraremos en algunas recomendaciones basadas en la evidencia y en algunas iniciativas que pueden ser consideradas como buenas prácticas en la gestión de la convivencia escolar en nuestra región.

### **5.6 Prácticas, significados y factores clave en torno a experiencias exitosas sobre gestión de la convivencia escolar**

Para esta sección nos gustaría abordar algunos alcances sobre la investigación desarrollada por Ascorra, Ortiz, López y cols (2019) respecto de la gestión de la convivencia en escuelas vulnerables, pero con altos resultados académicos (medidos por la prueba PISA). Aunque sus resultados no son generalizables, su aproximación resulta interesante no solo para identificar algunos criterios relacionados con las buenas prácticas en la gestión de la convivencia, sino también porque aborda la percepción directa de la comunidad educativa sobre los factores que permiten los logros, en contextos con desafíos socioeconómicos como los que aborda la presente investigación.

Así, cuando se habla de una gestión de convivencia exitosa surgen dos dimensiones complementarias y simultáneas que incluyen prácticas y significados que la comunidad educativa relaciona con el devenir de la convivencia en su institución. Respecto a las prácticas se pueden establecer las siguientes condiciones que indicamos textualmente de Ascorra et al (2019:42):

*Tabla 10. Prácticas de gestión de la convivencia exitosas en escuelas vulnerables con altos resultados PISA*

<b>PRACTICA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Narrativa clara, evidente y compartida	La comunidad educativa puede hacer una comparación entre el pasado plagado de dificultades y el presente con oportunidades y progresos. En ese sentido esta narrativa tiene un corte mítico, donde la comunidad se presenta como un actor de cambio pujante y sostenido.
Equipo directivo con experiencia y sentimiento de equipo	Equipos docentes y directivos que se consideran exitosos en torno a la estabilidad en el tiempo de las personas que la conforman, que ha permitido establecer dinámicas de comunicación basadas en la confianza. Estos equipos sin embargo, pueden fluctuar y constituirse como grupos autoritarios, disciplinarios o participativos

Soporte y cuidado docente	Sensación de cuidado y protección del bienestar integral del equipo docente
Locus interno sobre el logro de los estudiantes	Visión compartida en torno de la responsabilidad que se tiene por los logros y dificultades en los aprendizajes y bienestar de los estudiantes. En ese sentido, se comparte un sentido de responsabilidad de toda la comunidad educativa, tanto docentes, estudiantes y familias
Profesionalidad	Existen espacios y procesos de reflexión constante y situada sobre la práctica pedagógica ejercida en la institución educativa

Fuente: Ascorra et al (2019:42)

Cabe mencionar que las dos primeras prácticas, la narrativa mítica-positiva y el cuidado del equipo docente, son condiciones transversales a la mayoría de las escuelas que presentan una adecuada gestión de la convivencia. Además, este fenómeno es respaldado por una amplia evidencia internacional respecto a las narraciones simbólicas en las organizaciones y el cuidado e impulso del desarrollo de los equipos de gestión educativa para el logro de resultados (Thapa, Cohen, Guffey y cols, 2013, Wang y Degol, 2016).

Respecto a los significados relacionados con la convivencia se cuenta con lo siguiente:

*Tabla 11. Significados de gestión de la convivencia exitosas en escuelas vulnerables con altos resultados PISA*

SIGNIFICADO	EXPRESIÓN	APRENDIZAJES
Gestión disciplinaria	Orientado hacia el orden y control. Se vigila, registra y sanciona el comportamiento considerado desviado.	La norma como garante de las relaciones y no como precursora de condiciones justas para la expresión y participación social de todos. La conducta se regula con la sanción.
Gestión pseudoparticipativa	Participación prevista y tutelada por los adultos.  Control de los espacios y mecanismos de participación por los adultos	La participación como la imposición de quienes detentan el poder (simbólico o político) y no como una condición para la negociación de los compromisos sociales
Gestión experta	Se demanda una atención especializada del conflicto, derivando su solución externamente	Existen posibilidades para evitar la responsabilidad frente a un conflicto y no se promueven alternativas para asumir el desafío de un proyecto social conjunto
Gestión social formativa	Desarrollo de sentido de comunidad y normas emitidas y validadas por el colectivo de estudiantes  Se prioriza la reflexión sobre las consecuencias de las acciones sobre el	La interacción social como un eje para aprender a manejar los conflictos. Del mismo modo, se considera que la convivencia se aprende conviviendo.



	aprendizaje y las relaciones en la escuela. Se evita lo punitivo  Discurso posicionado sobre la afectividad escolar y autoridad pedagógica basada en una escuela humana, justa e inclusiva	
Gestión punitiva	Centrado en la sanción individualizada y la expulsión del estudiante considerado problemático	Se afrontan las situaciones o conflictos mediante el aislamiento, la limitación y obstaculización del dialogo
Gestión reactiva	Gestión centrada en lo burocrático, con acciones que nos responden a un diagnóstico y formas de intervención sistémico  Poca claridad en los roles y responsabilidades compartidas en la escuela	La convivencia es útil solo para aminorar el estrés y la frustración

Fuente: Ascorra et al (2019:43)

La propuesta de estos significados y prácticas consiste en reconocer que en las escuelas se manifiestan de manera simultánea y complementaria. La tarea del gestor recae en identificar aquellos factores que impulsen iniciativas para una sana convivencia y que garanticen mejores aprendizajes a lo largo de la vida

Por otro lado, Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017) plantean un conjunto de factores y recomendaciones en torno a una adecuada convivencia escolar, en torno a tres ejes: 1) visión de la escuela, 2) gestión de la convivencia y 3) vínculos y relaciones. Esta aproximación se encuentra sustentada por experiencias exitosas en escuelas públicas de Chile y en la confrontación de la evidencia científica internacional al respecto. En esta oportunidad nos centraremos en el segundo de estos ejes (gestión de la convivencia), que incluyen 04 factores clave relacionados: “1) Planificación y gestión de la convivencia, 2) coherencia entre discurso y práctica, 3) abordaje adecuado de conflictos y 4) cuidado del equipo docente” (Arón et al, 2017:18)

Respecto del eje de gestión de la convivencia, se consideran las siguientes componentes:

Tabla 12. Componentes de una adecuada gestión de la convivencia escolar

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<b>Liderazgo directivo</b>	Instalan espacios de reflexión colectiva sobre convivencia, relevándola como un tema central en la comunidad educativa, desarrollando planes y actividades relacionadas con los objetivos estratégicos de la escuela
<b>Rol docente</b>	Existen directrices claras que indican la presencia de un docente responsable en cada espacio o actividad escolar, quienes se encuentran preparados para mediar conflictos e intervenir de manera particular en situaciones de conflicto de mayor gravedad (p.e conocen y ejecutan una ruta de atención de casos)  Establecimiento formal de horas asignadas para promover, prevenir y atender situaciones relacionadas con la convivencia

<b>Cuidado y apoyo al docente</b>	Disponibilidad y mecanismos de comunicación y coordinación constante, que incluyen reconocimiento de logros, respuestas efectivas a necesidades, retroalimentación de la práctica e inclusión efectiva de iniciativas pedagógicas alineadas con el Proyecto Educativo
<b>Normas y Protocolos</b>	<p>Inclusión de normas por nivel o curso, adaptados a la etapa de desarrollo psicosocial del estudiante y que incluye la participación efectiva de los estudiantes.</p> <p>Los valores comunes de estas normas se sustentan en el respeto, la valoración de la individualidad, la responsabilidad y el buen trato. Además, se confía en la responsabilidad individual y colectiva de los estudiantes</p> <p>Se buscan generar espacios formativos-reflexivos sobre la naturaleza y utilidad de las normas</p> <p>Se diseña y transmite las normas para toda la comunidad educativa (incluyendo a estudiantes y familias), de manera activa, explícita y frecuente en todos los espacios escolares.</p> <p>Equipo docente se encuentra dispuesta a implementar espacios de evaluación sobre el establecimiento y funcionamiento de las normas</p>
<b>Gestión de los conflictos</b>	<p>Se considera la actuación oportuna y no violenta de los conflictos como una experiencia de formación</p> <p>Se valora el diálogo y los adultos adoptan un rol mediador entre las partes involucradas. Fomentan compromisos entre todos los involucrados, incluidas en ocasiones a las familias.</p> <p>Existe una identificación sistemática de las situaciones personales, familiares y estados emocionales de los estudiantes</p>

Fuente: Arón, et al (2017:22)

Respecto a los 04 factores clave para la gestión de la convivencia, Aron et al (2017: 22) mencionan:

<b>FACTORES CLAVE</b>	<b>PRACTICAS</b>
<p><b>Planificación y gestión de la convivencia</b></p> <p>Existe una trayectoria compartida sobre la problematización de la convivencia y los procesos asociados a la su gestión</p> <p>Cuentan con herramientas sobre convivencia e incorporan la temática en las herramientas de gestión institucional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se cuenta con políticas de convivencia y un plan de acción asociado</li> <li>2. Inclusión de la convivencia en los espacios colegiados</li> <li>3. Designación formal, a dedicación exclusiva, de un docente encargado de convivencia.</li> <li>4. Formación continua y capacitación de los docentes en temas de convivencia</li> <li>5. Socialización de los documentos institucionales con toda la comunidad educativa</li> </ol>
<p><b>Coherencia entre discurso y práctica</b></p> <p>Sentido y finalidad de la convivencia en los documentos institucionales se expresan y cautelan en los discursos, prácticas y relaciones en las escuelas.</p> <p>Existe una legitimidad de los roles y un ajuste en torno de las expectativas de estudiantes y docentes en torno a las normas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El proyecto educativo opera como una hoja de ruta para la convivencia en la escuela</li> <li>2. Experiencia de acogida, inducción o mentoría a estudiantes, docentes y familias nuevas</li> <li>3. Distribución de roles y funciones en torno de la convivencia</li> </ol>

<p><b>Cuidado del equipo docente</b></p> <p>Asignación de carga laboral equilibrada, que permita el bienestar y desarrollo profesional de los docentes</p> <p>Se comunica de manera clara las expectativas en torno a su desempeño y estas son coherentes con los recursos disponibles en las escuelas</p> <p>Se incluyen dinámicas relacionadas con el autocuidado, apoyo pedagógico entre docentes, generación de proyectos conjuntos y sistema de mentorías</p>	<p>4. Existen lugares de descanso para el docente y espacios para el dialogo y la reflexión con el equipo docente respecto de sus prácticas pedagógicas</p> <p>5. Actividades recreativas, artísticas y culturales para la comunidad escolar</p>
<p><b>Abordaje adecuado de conflictos</b></p> <p>Se promueve una cultura que valora el diálogo, donde se les da oportunidad a los estudiantes a procesar sus emociones y expresarlas</p> <p>Existe una proximidad física y emocional entre docentes y estudiantes basadas en el respeto mutuo.</p> <p>Se confía en la capacidad de los estudiantes a resolver conflictos de manera autónoma y no violenta</p>	<p>6. Espacios para la tranquilidad, la reflexión y la autorregulación</p> <p>7. Se impulsan actos de reflexión y reparación</p> <p>8. Se forman estudiantes mediadores</p> <p>9. Formación docente en torno a convivencia y mediación de conflictos</p>

Fuente: Arón, et al (2017:22)

En definitiva, los componentes de una adecuada gestión de la convivencia tienen que ver con un posicionamiento institucional, liderado por la dirección, para abordar la convivencia como un tema central del quehacer educativo. En ese sentido, una característica transversal se relaciona con el grado de comunicación y transparencia que maneja el equipo docente, tanto para implementar las iniciativas como para evaluarlas; pero además, para generar oportunidades para fortalecer la confianza, el intercuidado y la promoción del desarrollo profesional entre ellos.

Por otro lado, se incluye una mirada afirmativa del estudiante, en tanto actor activo de sus aprendizajes y de las condiciones mediante las cuales se establecen relaciones de respeto en la escuela, sustentadas y legitimadas en el establecimiento conjunto de normas. Finalmente, resalta el grado de especialización que requieren los docentes para abordar conflictos en la escuela.

Del mismo modo, Conde (2012) identifica factores sobre la gestión de la convivencia a partir de la adaptación al contexto educativo del modelo European Foundation for Quality Management (EFQM), debido a su probada eficacia en la gestión de las organizaciones y la autoevaluación para la mejora de la calidad educativa. Vale decir que este instrumento estuvo considerado para el otorgamiento de premios europeos y Nacionales sobre calidad, en tanto permite identificar puntos fuertes y áreas de potenciales mejoras para la planificación estratégica, medir el desempeño e involucrar a los equipos en un enfoque de mejora de procesos de calidad.

Teniendo en cuenta un enfoque sistémico de la convivencia escolar, Conde (2012:15-17) identifica factores clave para garantizar resultados sostenibles:

1. Liderazgo: Se encuentra relacionado con la planificación de la convivencia, así como la gestión institucional para motivar una ruta clara para cumplir los objetivos. En ese sentido, se espera la actuación en torno 1) al manejo y difusión de la convivencia con todos los actores educativos, 2) fortalecer los órganos de participación institucional, 3) implementar mecanismos para explicitar el plan de convivencia, 4) definir roles de los actores encargados de la convivencia y prever recursos humanos y materiales. Todo esto con una capacidad de inspirar cambios de comportamiento a largo plazo.
2. Planificación: Incluye el análisis e incorporación de elementos contextuales de la realidad de la comunidad educativa. Se refleja en torno a la identificación de fortalezas y debilidades y la capacidad de organización (gestión de procesos, personal y recursos) de la institución educativa para hacer frente a los desafíos identificados
3. Gestión del personal: Con especial énfasis en la formación continua del personal, se manifiesta en el desarrollo de capacidades para la mediación de conflictos, habilidades socioemocionales, regulación emocional y la incorporación de enfoques dialógicos en torno de la práctica pedagógica.
4. Recursos: Implica la capacidad de comprometer al equipo docente, las familias y otros actores clave en las experiencias de formación sobre convivencia escolar. También incluye la posibilidad de identificar, habilitar y elaborar materiales pertinentes para la comunidad educativa sobre convivencia, promover condiciones para la distribución equitativa del número estudiantes en las aulas y promover intercambios de aprendizajes con otras instituciones educativas en torno a la gestión de la convivencia.
5. Procesos: Resalta la elaboración de normas de convivencia, actividades con estudiantes y familias para fortalecer su involucramiento continuo e identidad con la comunidad educativa, fortalecer la participación estudiantil, garantizar el resguardo y cumplimiento de los compromisos de convivencia institucional e implementar protocolos para la mediación efectiva de conflictos.
6. Resultados: Tienen que ver con la satisfacción que reporta la comunidad educativa y la sociedad en general en torno de la actuación de la convivencia en la institución educativa. Se divide entre docentes, familias y comunidad:

Respecto de los docentes, resaltan el desarrollo de competencias para ejercer el plan de convivencia, dinámicas de trabajo donde los docentes tienen injerencia efectiva y ven cumplidas varias de sus propuestas en los planes de convivencia, manejo de herramientas para fomentar la participación, manejo de materiales específicos y recursos y alto grado de satisfacción en torno a la comunicación constante dentro de los equipos.

Respecto de las familias, valoran las oportunidades de involucramiento, el reconocimiento de medidas para prevenir y mediar sobre los conflictos, la comunicación constante de la institución sobre planes y actividades y el resguardo por la claridad y cumplimiento de las normas de convivencia.

Finalmente, la comunidad valora el comportamiento de los estudiantes en el entorno de la escuela, la organización de actividades que incluye a actores de la comunidad, el intercambio con la comunidad para desarrollar acciones de sensibilización en torno a temas socioculturales y el intercambio de experiencias entre diferentes instituciones educativas

### **5.7 Conceptos clave de la gerencia social para impulsar la gestión de la convivencia escolar**

Desde la gerencia social existen un conjunto de marcos de análisis y operativos que permiten impulsar una gestión integrada en las escuelas para el desarrollo de la convivencia escolar. En ese sentido, se apuesta por relacionar directamente el logro de los resultados, en este caso relacionados con los aprendizajes de las y los estudiantes, a través del involucramiento de todos los actores educativos. Generando de esta manera condiciones para la toma de decisiones consensuadas y el desarrollo de estrategias que permitan reflejar y también fortalecer la gestión de la convivencia escolar en las escuelas en el Perú.

Por lo tanto, desde la gestión de la convivencia escolar se espera identificar una acción racional estratégica, vinculada con la apuesta nacional respecto de los fines educativos en nuestro país, y cómo esta se refleja a la realidad escolar situada localmente, donde es necesario identificar recursos, medios, roles y reglas necesarios para generar cambios sostenibles basados en el consenso colectivo de los diferentes actores educativos para la garantía de los aprendizajes pertinentes para el mundo contemporáneo (Bobadilla, 2004; Bobadilla y Centurión, 2017; Fayol, 1997)

En ese marco, es muy importante reconocer el rol de los actores que implementan y cogestionan los mecanismos para garantizar una convivencia democrática en las escuelas. De Belaunde, Eguren y Gonzales (2019) y Cuenca (2020) mencionan que los docentes además de sus labores son representantes del Estado en sus comunidades, por lo tanto, tienen la función de hacer legible a este frente a la sociedad. Por lo tanto, desde la Gerencia Social también es importante reconocer este componente ético en la implementación de las políticas educativas centradas en la convivencia (Kliksberg, 2004).

A pesar de ello, con frecuencia los operadores educativos son vistos como simples implementadores de estrategias diseñadas en entornos nacionales, limitando las posibilidades de comprensión del contexto, los objetivos y la finalidad de los dispositivos que por su artificiosa homogeneidad resultan poco pertinentes para escuelas sujetas a una amplia variedad de condiciones sociales, culturales y económicas. Retomando a Cuglievan y Rojas (2008) los docentes no suelen ser interlocutores válidos para la toma de decisiones dentro del sistema educativo, tanto como los estudiantes y las familias no lo son para ellos en las escuelas. Es un círculo basado en la dificultad de establecer oportunidades reales de diálogo.

A pesar de ello, la Gerencia Social asume que la resolución de problemas sociales complejos implica adoptar una perspectiva de co-gestión, donde las responsabilidades se redistribuyen entre todos los actores participantes. En ese sentido, es importante abordar no solo el involucramiento de los actores educativos para la gestión de la convivencia, sino identificar cómo la escuela valora y legitima la situación cultural de las comunidades donde se encuentran insertas y empiezan a generar vías de comunicación y colaboración con otros actores estatales encargados del bienestar e impulso del desarrollo de las niñas, niños y adolescentes en los territorios. Vale mencionar que la presente investigación apuesta por esta perspectiva incluyendo no solo la perspectiva de actores educativos, sino considerando la opinión de otros expertos sectoriales.

Al respecto, de Belaunde, Eguren y Gonzales (2019) indican que es fundamental promover experiencias de aprendizaje cercanas a los idearios, lenguajes y necesidades más cercanos y sentidos de la población educativa, superando los formalismos de una instrucción centrada en la repetición y la sobrevaloración de lo disciplinar. Esto además deviene de un enfoque institucional que valore procesos de gestión articulada, dialogando de transversalmente con los retos y oportunidades insertas en las comunidades.

En ese sentido, reflexionar sobre la gestión de la convivencia en las escuelas permite aproximar un modelo de gobernanza que impulsa la participación de todos los actores educativos en todos los niveles de gobierno, los cuáles responden a un particular modelo organizacional (Mintzberg, 1984). Así, la articulación intrainstitucional entre el MINEDU, DREL y UGEL es fundamental para garantizar lineamientos de gestión de convivencia robustos y coherentes, centrados no solo en medidas reactivas frente a situaciones de violencia en las escuelas, sino priorizando mecanismos para prevenirla y promover experiencias de interacción basadas en el respeto y reconocimiento de la diversidad.

Por lo mismo, un enfoque de gobernanza requiere de oportunidades para retroalimentar la política educativa sobre convivencia desde la realidad contextual de las escuelas, generando espacios para que sean los mismos actores educativos quienes desarrollen iniciativas contextualizadas y con criterios de institucionalización para que se puedan replicar y adaptar en el tiempo. Vale decir que este es un factor importante para el éxito de un proceso estratégico desde la perspectiva de la gerencia social, que implica además el liderazgo de ciertos actores educativos para intencionar e inspirar una convivencia democrática en las escuelas, fortalecer una cultura organizacional que la sostenga y sortear las resistencias que pueden generar las alternativas de cambio en las escuelas (Frunham, 2001; Stoner, 1996; Whettem 2016)

La perspectiva de liderazgo desde la gerencia social es un componente fundamental para pensar en los actores que impulsan los cambios desde la gestión de la convivencia escolar. Sin atribuir la responsabilidad exclusiva de la situación escolar en los directores, sino más bien motivar una forma de trabajo colaborativa en las escuelas, es importante reflexionar en torno a cuáles son las condiciones para el establecimiento de un liderazgo transformador en las escuelas.

Para empezar es importante enfatizar en que el liderazgo es diferente a la dirección o gestión. El primero sistematiza las demandas sociales, concibe la nueva realidad y

establece las rutas hacia ella. El director o administrador es esencialmente el implementador. De ahí que es importante, por ejemplo, poder diferenciar entre lo programático-operativo, es decir los procesos rutinarios que suceden en la escuela y que se basan principalmente en la estandarización de procesos o normas y lo estratégico propiamente dicho, vinculado con la posibilidad de alinear las acciones en torno a un sentido y propósito compartidos por toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, respecto de la gestión de la convivencia escolar se espera que el equipo directivo y docente en las escuelas apuesten por el cambio fundamental en el “potencial humano positivo” (Whetten, 2016). Es decir puedan enfocar sus esfuerzos para que los actores educativos encuentren vitalidad, aprecio y significado en la constitución de una escuela que cuida, protege e inspira para el resguardo del bien colectivo. Por lo tanto, el liderazgo podría encaminar acciones basadas en motivaciones positivas, no solo centrada en las limitaciones, sino principalmente en las posibilidades y recursos con los que actualmente cuentan las escuelas, de tal manera de crear una disposición optimista en los actores educativos, y mitigar así la emergencia de resistencias, basadas muchas de ellas en el temor al cambio.

Como menciona Kotter (2005) el liderazgo de equipo, la función de mentor y el liderazgo de uno mismo son factores y funciones necesarias del líder contemporáneo, que genera y transforma cambios en la organización. Por lo tanto se deben plantear las condiciones para que los docentes construyan comunidades de aprendizaje para gestionar la convivencia, atendiendo a la posibilidad de implementar iniciativas espontáneas, pero informadas con las condiciones de la realidad inmediata de las escuelas; es en este proceso que el directivo debe buscar la motivación y promover posibilidades para que los docentes creen y verifiquen el cumplimiento de sus propuestas.

Finalmente, la Gerencia Social nos propone identificar el cumplimiento del valor público que ofrece una organización o en este caso una institución escolar. Así, desde la Gestión para Resultados en el Desarrollo (GpRD):

se apuesta por un enfoque de la administración del sector público, cuyo objetivo es optimizar el proceso de creación de valor público, mediante el uso de instrumentos de gestión que, en forma colectiva, coordinada y complementaria, deben implementar las instituciones públicas para generar los cambios sociales consignados en los objetivos del programa de gobierno (Bobadilla y Centurión, 2017:54).

Sobre esto se abrieron amplios debates sobre la finalidad de la educación pública en Latinoamérica y sobre las perspectivas que consideran a la convivencia como un medio para lograr resultados de aprendizaje o un aprendizaje en sí mismo para garantizar condiciones ciudadanas para estudiantes y toda la comunidad educativa. En la presente investigación, tomando en cuenta además el Currículo Escolar para la Educación Básica Regular (CNEB) y el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), consideramos que la convivencia escolar es un medio no solo para el cumplimiento de los aprendizajes disciplinares, sino para la habilitación de los actores educativos para el ejercicio pleno de su ciudadanía.

Estas discusiones han ido decantando en la identificación de ciertos modelos para gestionar la convivencia, que pueden intercambiar estrategias focalizadas o más

abarcadoras que implican a toda la institución educativa. Sea como fuere, el valor público para la gestión de la convivencia se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes para aprender en condiciones de bienestar, de tal manera que puedan responder a los desafíos culturales, sociales y tecnológicos que propone el presente y depara el futuro.





## CAPÍTULO III

### 6. Metodología de la investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo en tanto permite comprender los fenómenos involucrados relacionados con la convivencia escolar desde la perspectiva de especialistas sectoriales y miembros de la sociedad civil que tienen experiencia en la implementación de programas y estrategias sobre convivencia escolar en escuelas de Carabayllo. En este caso, se hace especial énfasis en observar y reconocer prácticas cotidianas de gestión en convivencia escolar.

Así, la presente investigación tiene un alcance descriptivo y exploratorio, en tanto se concentra abordar los lineamientos, los actores involucrados, la estrategia priorizada, los mecanismos y las dinámicas en general que se pueden identificar en la gestión de la convivencia de escuelas en Carabayllo. El estudio también tiene carácter transversal pues se focaliza en el análisis de la política educativa relacionada con la convivencia escolar y su representación en las escuelas en un territorio y momento en particular (Barzelay & Cortázar, 2009).

#### 6.1 Fuentes de información

Cabe destacar que la presente investigación abordó fuentes documentales y entrevistas a actores claves relacionados con la gestión de la convivencia escolar, tanto desde el sector educativo, como de la sociedad civil. La integración de estas fuentes de información busca complementar y ampliar la indagación de las variables relacionadas con la gestión de la convivencia en las escuelas públicas en Carabayllo.

Se opta por esta ruta metodológica para compensar el recojo de información debido a la limitación de la participación de los actores de las mismas escuelas, teniendo en cuenta que se encuentran asumiendo un ajuste fundamental en el marco de la educación a distancia en el marco de la emergencia sanitaria. Sin desconocer esta limitación, la presente investigación aborda una perspectiva panorámica de la mano con la mirada experta de los participantes, así como de los informes y documentos que son parte importante del análisis documental sobre la gestión de la convivencia escolar en el Perú y que es necesario visibilizar para la mejor toma de decisiones en la gestión de las escuelas.

#### 6.2.1 Fuentes documentales

##### Tipos de documentos o fuentes de información documental

Se cumplieron los siguientes criterios: 1. documento de política sectorial relacionada con la gestión escolar y la gestión de la convivencia en particular 2. Ley, reglamento o lineamiento nacional del sector educación, 3. Reportes interinstitucionales y encuestas nacionales sobre temas relacionados a la gestión de la convivencia y 4. Evidencia empírica nacional y latinoamericana sobre convivencia, violencia escolar y participación que influyen sobre la gestión de la convivencia escolar.

##### Estrategia de búsqueda documentaria

Los documentos para analizar provinieron de sitios web institucionales del Ministerio de Educación del Perú y cuando correspondía de otros países de Latinoamérica, los cuales

han tenido desarrollos legales y operativos en relación a la convivencia escolar (Morales y Lopez, 2019). Del mismo modo, se realizaron búsqueda en repositorios institucionales, así como journals de educación, gestión escolar, clima escolar, violencia escolar y convivencia

### **Criterios de selección de los documentos**

Nos propusimos identificar aquellos documentos que: 1. Tengan carácter oficial a nivel gubernamental e intersectorial, y 2. Estudios e informes institucionales de la sociedad civil y/o cooperación internacional

### **Técnicas de análisis de la información**

Las codificaciones se dieron en dos momentos. En primer lugar, se consideraron aquellos códigos que emergieron de las entrevistas de los actores consultados en las entrevistas. En un segundo momento, estos códigos se fueron complementando y modificando con la revisión de la evidencia documental teniendo en cuenta una matriz de análisis sobre 1. Política educativa en materia de convivencia escolar, 2. estrategias para la implementación de la gestión de la convivencia y 3. Rol de los actores educativos en la gestión de la convivencia escolar.



## MATRIZ DOCUMENTAL

<b>FUENTES PRIMARIAS</b>
Para la presente investigación las fuentes primarias corresponden a los documentos sectoriales que disponen de enfoques, normativas y lineamientos para implementar la gestión de la convivencia en las escuelas a nivel nacional
<b>Marco de política educativa</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Proyecto educativo nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena</li><li>• Currículo nacional de educación básica regular</li></ul> <b>Instrumentos de política educativa vinculadas con la gestión de la convivencia escolar</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Marco del buen desempeño docente y marco del buen desempeño directivo</li><li>• Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de la educación básica- RVM 011-2019-MINEDU</li><li>• Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes DS n°004-2018-MINEDU</li></ul>
<b>FUENTES SECUNDARIAS</b>
En la presente investigación las fuentes secundarias corresponden con estudios, análisis y reportes sectoriales e institucionales sobre cuestiones relacionadas con la gestión de la convivencia escolar en las escuelas. Del mismo modo, se incluyen referencias de estudios académicos vinculados con el tema
<b>ESTUDIOS NACIONALES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• MINEDU: Encuesta nacional de logros de aprendizaje 2019: gestión escolar y aprendizajes</li><li>• MINEDU: Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela 2019: resultados de prueba piloto</li><li>• Defensoría del Pueblo: Supervisión nacional de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y atención de la violencia en instituciones educativas de educación básica regular y centros de educación básica alternativa (Informe de adjuntía N° 01-2019-DP/ANA)</li><li>• INEI: Encuesta nacional sobre relaciones sociales ENARES 2019: Violencia psicológica y/o física en el entorno escolar en adolescentes de 12 a 17 años de edad</li></ul>

## 6.2.2 Entrevistas

Se llevaron a cabo entrevistas a docentes, especialistas del MINEDU/UGEL04, profesionales de la sociedad civil y personas relacionadas con la academia. En todos los casos se trataron de profesionales relacionados con la implementación, monitoreo e investigación de la convivencia escolar en escuelas del distrito de Carabayllo.

N°	EDAD	SEXO	PROFESIÓN	INSTITUCIÓN	CARGO	TIEMPO EN EL CARGO	SECTOR
E1	54	F	Docente	Fundación Wiese	Directora del programa de paridad educativa	1 año	Sociedad civil
E2	47	F	Docente	CNE	Coordinadora regional	3 años	MINEDU
E3	53	M	Abogado	MINEDU	Especialista dirección de gestión escolar	8 años	MINEDU
E4	50	F	Psicóloga	UGEL	Consultora independiente	7 años	MINEDU
E5	51	F	Socióloga	ONG Alternativa	jefa del área de desarrollo social	6 años	sociedad civil
E6	52	M	Educador	MINEDU	Especialista de convivencia de la dirección de gestión escolar	7 años	MINEDU
E7	57	F	Psicóloga	PUCP	Investigadora y docente principal	10 años	Sociedad Civil

## 6.2 Listado de variables de investigación

- 1. Criterios de la política educativa relacionados con la gestión de la convivencia escolar**
  - a. La perspectiva de la política educativa sobre la gestión de la convivencia
  - b. Concepciones sobre la convivencia en la gestión escolar
- 2. Condiciones operativas en las escuelas para implementar los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes**
  - a. Modalidades y herramientas para la gestión de la convivencia
  - b. Los niveles de intervención para abordar la convivencia: promoción, prevención y atención de situaciones de violencia
  - c. Fomento de la participación de los actores educativos
  - d. Medición y evaluación de la convivencia: los diagnósticos de auto percepción como una vía para evaluar la gestión de la convivencia
- 3. El rol de directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar**
  - a. La identidad laboral del docente del encargado de convivencia en la escuela
  - b. Necesidades de capacitación de directivos y docentes para la gestión de la convivencia

## CAPÍTULO IV

### 7. Análisis e interpretación de resultados

#### 7.1 Criterios de la política educativa sobre la gestión de la convivencia escolar

##### 7.1.1 La perspectiva de la política educativa sobre la gestión de la convivencia

Respecto de la **política educativa sobre convivencia** en nuestro país, se vienen haciendo esfuerzo por entender la convivencia en relación con las características particulares de las y los estudiantes, así como su entorno de socialización más próxima representada por la familia y su comunidad. Esta discusión viene siendo estimulada por las diferentes reformas por las cuáles vienen transitando el sistema educativo peruano, incluso cuando como menciona Cuenca (2020) el rol social del docente y las prácticas pedagógicas en las aulas aún se encuentran lejos de transmitir el significado y finalidad de estas reformas. Por lo tanto, la convivencia entendida como el conjunto de relaciones que se encuentran a la base de las experiencias de aprendizaje es una dimensión fundamental a la hora de reflexionar sobre qué horizontes del ejercicio ciudadano venimos construyendo desde las escuelas.

“Cómo estos docentes se vinculan con sus estudiantes, de manera positiva, con altas expectativas de aprendizaje de los chicos. Y también como los estudiantes aprenden en la escuela como la primera institución del Estado que se acerca a la ciudadanía. Cómo esta escuela, esta institución del Estado cercana provee justamente estos modelos que queremos promover para todo el país que son los proyectos basados en el respeto, la interculturalidad, este diálogo intergeneracional” (E2)

En este marco es fundamental poder incentivar la reflexión respecto del sentido de la experiencia de aprendizaje en las escuelas, de tal manera que potencia las estrategias de convivencia y otras dimensiones de gestión que se podrían plantear en las instituciones educativas

“la primera reflexión que deberíamos hacer es el sentido de la escuela y el sujeto al que se le va dar ese servicio. ¿Quién es, cómo es, que necesita para poder definir, qué tipo de profesores necesita y definir la malla curricular? Pasa por el sentido de esta escuela y lo que quieres lograr con estos estudiantes.” (E4)

Del mismo modo, el incremento de la pertinencia de la oferta educativa y la centralidad de los estudiantes como sujetos de aprendizaje, pasa por enfocar el aprendizaje como un fenómeno de convivencia, donde los vínculos y las emociones son parte central del quehacer educativo. En ese sentido, aunque existe un mayor auge y posicionamiento del trabajo socioemocional en las escuelas, la persistencia de las áreas de aprendizaje compartimentalizadas y la preponderancia de asignaturas como matemáticas y comunicación siguen siendo un derrotero persistente en las escuelas.

“Si hay ahora cursos, si se ve la importancia... no sé si también en el sector público, creo que menos, pero si hay un boom, por así decir, de lo que es el

trabajo de emociones, que tiene que ver también con el éxito en el desempeño laboral” (E3)

“Los profesores están más preocupados en el tema curricular que en estas relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa; cambiarles el chip tampoco es sencillo. Entonces es también todo un reto, que tiene que ser trabajado también en la propia UGEL, también en la DREL...Entonces esas son las cosas que creo que no favorecen, o el énfasis en solo aprendizajes, la prueba ECE [Evaluación Censal de Estudiantes], los resultados, o sea tenemos un montón de variables pero que no abonan, que más bien... generan estrés.” (E2)

Por otro lado, respecto de las **modalidades de implementación de la política educativa** existen importantes cuellos de botella para implementar las estrategias de convivencia en las escuelas. Por un lado, la alta rotación del personal se condice con los cambios constantes que hemos venido experimentando en el liderazgo del Ministerio de Educación debido a la crisis política y social que ha venido desplegándose en las últimas décadas. Estos cambios limitan el desarrollo de propuestas sostenibles y no permiten capitalizar las estrategias que se vienen implementando en el transcurso de una gestión en particular

“La rotación que hemos tenido a nivel ministerial ha sido súper rápida (...) han sido muy cortoplacistas, ocho meses, 9 meses, 6 meses. Entonces eso no te permite consolidar nada, sobre todo porque el diseño mismo de un programa cuesta mucho, y la implementación es otro esfuerzo, y si es que alguien viene y no está de acuerdo o no le interesa, o no se engancha con esa propuesta, finalmente la desestima y redirecciona el presupuesto hacia otro programa que no necesariamente considera la convivencia entre sus prioridades” (E1)

Otra constatación importante es la difundida perspectiva normativa que condiciona en muchos casos el actuar de todo el sector educativo. La política educativa prioriza la emisión de normas y se espera que la dimensión normativa influya positivamente en la práctica de gestión y pedagógica a nivel de las escuelas, sin embargo, esta termina siendo insuficiente e incluso contraproducente debido a que los lineamientos normativos respecto de la convivencia terminan siendo declarativos y difícilmente se convierten en una herramienta para las necesidades de convivencia de las instituciones educativas

“Mira yo estoy en la mesa técnica de docencia y querían sacar otra normativa más y decía ya, o sea... ya no más normas, o sea, si no nos damos abasto con las que existen, irónicamente, no necesariamente la norma hace que ocurran cosas, esas normas a veces son un cabe para el docente mismo” (E5)

“Es verdad que sí tenemos un sistema un poco perverso, en el sentido de que pensamos que cuando se emite la norma, esa norma por sí misma genera cambios en la convivencia de las escuelas y eso no es así. Se emite la norma y puede tener la norma, pero lo que nos falta son darles las herramientas, metodologías, procesos que los docentes puedan implantar en el aula” (E4)

Del mismo modo, en la **implementación de las directivas y estrategias sobre convivencia** existe una brecha importante en la relación de los diferentes niveles de gestión educativa en el Perú. En este contexto, la relación intrasectorial se maneja mediante el liderazgo del MINEDU y la implementación regional y local mediante las DRE y UGEL, respectivamente. A pesar de esta estructura, la implementación de iniciativas sobre convivencia llega en el extremo final a los docentes quienes deben hacer esfuerzos por entender e interpretar el sentido y las herramientas sobre convivencia se les solicita implementar

“Es más, hay un plan de convivencia y tutoría emitido por el MINEDU que lo envía a la DREL, la DREL lo enviado a la UGEL y al final de los promotores de tutoría y a los docentes que ven temas de convivencia. Pero lo que me dicen ellos es que al final no entienden” (E5)

Esta aparente desconexión entre los diversos niveles de gestión también se replica dentro de las áreas que se encargan directamente de la convivencia. Por un lado, existen lineamientos y directivas vinculadas con la gestión de la tutoría, en tanto marco pedagógico para el acompañamiento y fortalecimiento de capacidades respecto de temas de desarrollo personal, prevención de la violencia y promoción de la ciudadanía; por el otro, existen lineamientos que abonan a la gestión de la convivencia que además de tener un foco en la gestión del aula y el manejo del clima escolar, tiene un foco muy importante en la gestión institucional para promover situaciones de bienestar, así como prevenir y responder frente a situaciones de violencia, incluyendo la participación de toda la comunidad educativa. Lo que se puede observar es que en la práctica estas dos dimensiones no se complementan como una estrategia única en la escuela

“vas a la UGEL, por aquí encuentras a un especialista de convivencia y por ahí un asistente en tutoría para nada coordinan. Y es más pueden ir a monitorear a la misma escuela y no hay puntos de encuentro, nada. Eso pasa, igual en la DREL y también en el MINEDU. Así como pasa allí, también en las escuelas” (E5)

A pesar de ello, también es importante indicar que la gestión de la convivencia viene teniendo un impulso importante a nivel del sector. Esto se expresa en direcciones que asumen de manera particular los temas de convivencia escolar y el consiguiente despliegue de presupuesto y puestos clave a nivel de toda la estructura educativa nacional, regional y local. En este contexto, la apuesta es que la intervención respecto de la convivencia pueda ser transversal a la gestión de las escuelas, integrando lineamientos y herramientas, de tal manera que se convierta en una dimensión orgánica y sistemática para directivos y docentes

“Se ha instalado en el mismo Ministerio de Educación una dirección que tendría que empujar temas de convivencia escolar. Entonces, eso significa también, generar presupuesto, dotar a las instancias de gestión educativas como DRE y UGEL de recursos humanos, para que trabajen esos temas, para que contraten y empujen estos temas y lineamientos en las escuelas. En cada UGEL del país hay un especialista de convivencia escolar” (E5)

“La escuela ya tiene su propia dinámica de su ciclo de gestión. La idea es cómo ellos van incorporando sus instrumentos de gestión todo el tema de

la convivencia escolar. Se ha brindado orientaciones al respecto, para que no se sienta que es un tema o un trabajo a recargar, sino que se transversalice en su trabajo diario.” (E6)

Finalmente, algo que aparece con recurrencia es la posición que asume la política respecto del **rol que tiene el docente para gestionar la convivencia**. En este caso, lo que se puede observar es que el docente difícilmente conoce la naturaleza de los requerimientos establecidos en las instancias de toma de decisión del sector y su práctica se torna confusa y enajenante cuando se impone en las escuelas. En ese sentido, el docente es considerado principalmente como un agente implementador, cuya tarea está determinada en llevar a cabo los requerimientos de la política bajo condiciones extenuantes y poco realistas. Sobre ello discutiremos con mayor profundidad más adelante.

“[los lineamientos] son cosas que viene impuestas desde arriba, no se conversa con los docentes, no se les pregunta qué les parece, no se hace con ellos un diagnóstico de la problemática para ver qué deberíamos hacer, o sea no pasa por ellos, no se les toma en cuenta como seres, como profesionales” (E5)

### **7.1.2 Concepciones sobre la convivencia en la gestión escolar**

Como mencionamos con anterioridad, en la región son los criterios legales los que han solidado imperar en los sistemas educativos respecto de la convivencia y estos han marcado una forma de entender y actuar respecto de la convivencia en las escuelas (Cuglievan y Rojas, 2008).

Esta perspectiva está relacionada además con la verticalidad y disposición disciplinaria que determinan los alcances y las finalidades de la gestión de la convivencia en las escuelas. Como menciona López (2014), los enfoques crecientemente punitivos que sobre la gestión de la convivencia escolar, buscan implementar acciones de *tolerancia cero* en las escuelas, (comúnmente centrados en el bullying) desconociendo que la violencia no es un fenómeno exclusivo de las condiciones del entorno escolar, sino que se adentran en determinantes sociales y culturales que reproducen actitudes, emociones y comportamientos en diferentes ámbitos de socialización.

Siguiendo a López (2014) esta perspectiva no permite que en las escuelas se apueste por mecanismos de mediación de conflicto y es un obstáculo para que la comunidad educativa desarrolle capacidades y saberes sobre la naturaleza de sus conflictos y puedan tomar decisiones informadas y esto ubica a los actores educativos en un marco de tensión constante. En este contexto, el docente es posicionado como agente de persecución y sanción, sin contar incluso con los adecuados mecanismos de soporte para realizar los reportes y denuncias en los casos donde se infringen las normas ya sea dentro o fuera de la escuela.

“sabe qué yo ya no me quiero meter a ningún trabajo de esto de la violencia y menos derivados, porque me meto en problemas, me llaman a la fiscalía, la policía tiene que venir, me quita tiempo (...) y otras múltiples tareas que



pues los directores tienen una sobrecarga. Entonces no, no, esto de atenderlo, me genera malestar, entonces yo mejor no hago nada” (E4)

“hay casos que yo como director, he denunciado a un docente que ha hecho tocamientos indebidos a una estudiante, he seguido todo el protocolo, he seguido toda la ruta, me han dado acompañamiento, ha pasado un año dos años, y después del proceso administrativo que el profesor ha tenido, ha regresado a la escuela” (E7)

Retomando la perspectiva comparada en Latinoamérica, es posible observar que además de leyes imperan programas de convivencia escolar. Muy pocos países, entre ellos Chile y el Salvador cuentan con políticas sistemáticas sobre convivencia en el ámbito escolar. En el Perú además de leyes y lineamientos se cuenta con un conjunto de dispositivos pedagógicos y de gestión que no terminan de tener una definición comprehensiva sobre adonde apunta la convivencia en las escuelas.

“Tampoco a nivel del MINEDU no existe un modelo una pauta, un formato, llamémoslo así en cuanto al plan de convivencia. Menos un instrumento validado para poder también obtener un diagnóstico de gestión de convivencia en las escuelas, que justamente los directivos han estado solicitando” (Especialista MINEDU)

Finalmente, como sucede en general en el resto de Latinoamérica, los sistemas educativos mantienen una visión instrumental de la convivencia y el aprendizaje socioemocional (López et al., 2018). En este entendido, garantizar unas relaciones de reciprocidad y reconocimiento dentro del sistema educativo no vendría a ser una finalidad, sino más bien una condición accesoria para que se puedan cumplir los objetivos centrales de la enseñanza, es decir, los contenidos curriculares. Como indica el Instituto Americano de Derechos Humanos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011):

“No se trata de que el sistema educativo se plantee como objetivo ‘combatir la violencia’ per se (...) sino que se plantee construir y sostener las condiciones que aseguren la buena convivencia y seguridad en los centros y comunidades educativas, metas éstas propias de su función formativa. ‘Aprender a convivir’ es, precisamente, uno de los grandes e incuestionables fines de la educación. (IIDH, 2011, p. 37)

Como veremos más adelante, en el corto plazo será interesante observar el efecto del énfasis en el ejercicio de la ciudadanía y la formación en habilidades socioemocionales dentro de los elementos marco del sistema educativo en el Perú, tales como el Currículo Nacional de Educación Básica y Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020). Cabe resaltar en ese sentido que el sistema educativo peruano viene transitando hace varios años por un proceso de redefinición de los objetivos y nuevo sentido de la educación en nuestro país.

Por otro lado, podemos observar que las concepciones sobre la convivencia no solo están relacionadas con la perspectiva que imprime la política sobre los objetivos y las modalidades a través de las cuales se espera consolidar entornos de convivencia positiva en las escuelas, sino también tiene que ver con **percepciones personales**,

**institucionales y sociales** que influyen sobre el ejercicio de la gestión de la convivencia de docentes y directores.

Respecto de las **concepciones personales**, se puede observar que en la actualidad los docentes se encuentran relativamente sensibilizados sobre la importancia de la convivencia en las escuelas. Esto parte por asumir la apuesta de la política pública por incluir la dimensión de la convivencia como un criterio fundamental para garantizar aprendizajes, y a la vez por la apuesta personal de los docentes y directivos por involucrarse en una gestión centrada en el respeto a las y los estudiantes, principalmente.

“Yo estoy trabajando ahorita con tres escuelas públicas, y no tengo a ningún director que frente a estas situaciones se quede sin actuar, se quede sin hacer nada y los que no han podido cuando han tenido casos de violencia (...) no se quedan indiferentes. Además, encima una presión fuerte desde la UGEL, desde la DREL, de protocolos, de normas e imposiciones que también si no es así frente al susto igual actúan” (E2)

“yo supongo que no solamente es un tema de habilidades, no solamente es porque supo desarrollar los tips para mejorar la empatía; sino porque quiere a sus estudiantes, o sea ha desarrollado un vínculo muy importante con sus estudiantes y se interesa por ellos. Vuelvo otra vez al tema de valoración del otro, valoración del estudiante.” (E5)

Por otro lado, también es importante resaltar que desde el ámbito personal existe una perspectiva por implementar un tipo de gestión basado en el respeto y la democracia. Esto pasa por el involucramiento y sentido de pertenencia del actor educativo sobre su escuela y comunidad, así como la toma de conciencia sobre la responsabilidad de promover y manejar un entorno escolar seguro y libre de violencia. En ese sentido, existe apuestas personales de los docentes que voluntariamente trabajan para que se identifique a sus escuelas como lugares de buena convivencia.

“Y el que además genera un ambiente democrático. Si tu gestión no es democrática, no tiene ningún sentido que vengas a hacer miles de proyectos sobre convivencia. Si tú eres autoritario, si eres jerárquico, si tú quieres tomar todas las decisiones, o sea, no tiene sentido. Y tienes que tener una, tu escuela tiene que tener entidad, tú tienes que saber que tu escuela, tú quieres que tu escuela sea así, que sea reconocida de tal manera” (E1)

Respecto a las **concepciones institucionales** se observa la posibilidad que la gestión de la convivencia escolar tenga como fundamento una apuesta institucional que trascienda los roles y espacios dentro de la escuela. Esto implica el liderazgo de los actores educativos para desarrollar una identidad institucional basada en la convivencia y en la centralidad de las necesidades de las y los estudiantes y su comunidad.

“¿Cómo trabajas un sentido de la escuela, un clima? Porque lo que debería ocurrir es que el profesor nuevo que se incorpora, lo otro tiene que absorberlo y jalarlo ¿me entiendes? Si el colegio tiene una identidad clara, una mística. Si tiene un espíritu determinado, si tienes un líder que tiene

clarísimo y que se traduce en las prácticas, el profesor nuevo debería decir, ah por acá es el camino, no es por donde a mí se me ocurra” (E4)

“Pero sí tienes que tener claridad, de que no solamente pasa por la visión ni por la misión sino tienes que tener la identidad clara de hacia dónde quieres y que es a largo plazo. Y qué quieren los papas y qué quieren los chicos y qué quiere el municipio y qué quiere el país. O sea, también tienes que hacer un trabajo de chiquititos, desde del centro hacia afuera” (E5)

Del mismo modo, existen nociones sobre qué implica trabajar sobre la convivencia, relacionadas generalmente con fechas conmemorativas que demandan niveles de coordinación y acciones muy acotadas y puntuales

“Esa es otra cosa que nosotros hemos conversado con ellos, el aniversario, el día de la madre, el día del padre, el día del maestro. O sea, se la pasan todo el año organizando ese tipo de cosas. Pidiendo plata, organizando actividades pro-fondos, cuando en realidad podrían ser proyectos que apunten a la convivencia. Desde como lo organizas, desde cual es el sentido, y ya no tienes que hacer cuchumil, no tienes que pasarte el año en eso” (E2)

Por otro lado, todavía existe la necesidad de contar con la participación de toda la comunidad educativa, dejando de atribuir roles excluyentes sobre la gestión de la convivencia en las escuelas, pero también fortaleciendo la necesidad de contar con agentes especializados que impulsen coordinadamente acciones institucionales no solo en las escuelas, sino también en los diferentes niveles de mediación educativa.

“Se piensa que la disciplina de la escuela es solamente trabajo del auxiliar (...) piensan que el tema de la prevención de la violencia solamente es tarea del responsable de convivencia. Además, cada vez que uno va a una capacitación la demanda de un psicólogo es mayor, ni siquiera la de un director; como si el psicólogo va a resolver todos los problemas que afectan a los chicos” (E4)

“cuando uno busca a las directoras de las UGEL y les decimos tenemos presupuesto para contratar a un especialista de convivencia, lo miran con mala gana, nos dicen yo quisiera más un profesional que ve presupuestos, planificaciones” (E2)

Finalmente, las **concepciones sociales** están referidas a los roles atribuidos principalmente a los estudiantes y las prácticas culturales que se insertan dentro de la lógica de las relaciones en la escuela. Estos se relacionan con patrones culturales que producen situaciones de discriminación y exclusión en la sociedad, principalmente aquellos relacionados con el género, y que dentro de las escuelas tienen un correlato con nociones de autoridad que legitiman formas de control, vigilancia y sanción por parte de los docentes hacia los estudiantes (Pease, Guillen, Estefanía, Aranibar & Rengifo, 2019).

“Pero creo que hay un factor clave en relación con esta relación docente-estudiante y otros factores son en relación a estas cuestiones más sociales,

como las discriminaciones; vemos que en la escuela se siguen reproduciendo. Por ejemplo, siguen creyendo que las mujeres se tienen que poner falda para venir al colegio y les dicen que se tienen que sentar con las piernas cerradas porque si no, es su responsabilidad que pase algo de acoso, algo de violación” (E3)

“decían ahora pues ya no se puede decir nada, ni llamar la atención ni tocarlos ni nada, como que se les había limitado todas las formas de control que ejercían y conocían y que les parecía válido a ellos” (E6)

## **7.2 Condiciones operativas en las escuelas para implementar mecanismos y estrategias de gestión para la convivencia escolar**

### **7.2.1 Modalidades y herramientas para la gestión de la convivencia**

La RVM011-2019-MINEDU es la norma que regula la elaboración y evaluación de los instrumentos de gestión en las escuelas y programas educativos. El objetivo de estos instrumentos es encaminar los logros de aprendizaje, el acceso y la permanencia de las y los estudiantes, a través del liderazgo pedagógico de los directivos.

En ellos se deben reflejar acciones de gestión relacionadas específicamente con la convivencia, las cuáles implican: 1) Brindar acompañamiento y monitoreo pedagógico para fortalecer la tutoría para estudiantes y familias y 2) Garantizar relaciones de respeto promoviendo órganos de participación de estudiantes y familias, desarrollando y difundiendo normas de convivencia y abordando la prevención y atención de la violencia y 3) Fortalecer la articulación con servicios y programas presentes en la comunidad (MINEDU, 2019).

Al respecto, cabe resaltar que el acompañamiento pedagógico se establece generalmente a través de actores extraescolares como promotores o especialistas de la UGEL que atienden las áreas de tutoría y convivencia. Como vimos más atrás, estas experiencias tuvieron una importancia significativa desde el programa de gestión territorial promovido por la Dirección Regional de Educación de Lima (DREL) durante los años 2014-2016 a través de equipos pedagógicos territoriales, entre los cuáles se encontraban especialistas de convivencia y tutoría que complementaban y fortalecían el cumplimiento del compromiso de gestión 05 en las escuelas.

Para los entrevistados, estos especialistas tenían una incidencia a nivel de las comisiones de convivencia y tutoría en las escuelas, del mismo modo podían colaborar con las intervenciones de los especialistas correspondientes de las UGEL y posicionaban los temas de convivencia en los espacios colegiados que se establecían entre las redes pedagógicas constituidas por el programa.

“Y en ese plan de trabajo de la red justamente cuando llegamos nosotros los EPTS, el de gestión escolar impulsó todo lo que tenía que ver en su rubro, el de gestión de aprendizaje igual y el de convivencia también. A nivel de la Red por ejemplo, a los directores les hablaban del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de los instrumentos de gestión; que dicho sea de paso

también totalmente en cero, la de gestión de aprendizaje decía “¿cómo fueron sus resultados de ustedes directores, qué estrategias pueden usar en común, de repente?” A nivel de red hay que hacer un plan de mejora de aprendizaje, pero a nivel de la red. Igual nos dijeron a nivel de la red, que se elabore un plan de convivencia” (E4).

Así, una de las herramientas fundamentales para la gestión de la convivencia en las escuelas son los **planes de tutoría y convivencia escolar** las cuáles deben estar alineadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan Anual de Trabajo (PAT) de las escuelas. Estos planes requieren que se desplieguen en las escuelas amplios procesos participativos que incluyen la coordinación del comité de tutoría y convivencia, liderado por el director(a) y otros actores educativos como docentes de otras áreas y comisiones, estudiantes y padres de familia. El rol de este comité es diseñar e implementar dicho plan de manera participativa (MINEDU, 2018).

Lo que se puede observar es que la práctica de elaboración de estos planes es mixta, a veces centralizada en algunos docentes (generalmente los responsables de convivencia y tutores) y otras veces participativa, aunque esto último es poco frecuente. El resultado es que estos instrumentos terminan siendo declarativos, con muy poca influencia en la cotidianeidad de la escuela.

“Porque hay directores que sí lo hacen participativo, a otros directores que norman una comisión, hay otros directores que los hacen ellos. Entonces, y hay compromisos de gestión que tienen que ver no solo aprendizaje, sino que tienen que ver con clima, pero muchas veces estos documentos, solo se quedan en el documento, no son vida luego, es solo por cumplir con la formalidad de la entrega” (E4)

Otra situación fundamental es que a pesar de que la planificación escolar tiene fechas preestablecidas, muchas veces las iniciativas sectoriales (MINEDU, DRE o UGEL) surgen en el devenir del año escolar, contraviniendo la planificación sobre convivencia desarrollada en las escuelas. Pero también esta situación se relaciona con la rotación de los responsables de tutoría y convivencia que asumen la tarea de forma unilateral, sin prever las condiciones de su implementación de manera institucional.

“mira los lineamientos están llegando en mayo, prácticamente ya en junio lo terminé de revisar y ya lo usaré el próximo año; ya el año 2020 recién lo ampliaré, porque yo tengo mi plan en hecho en diciembre del año pasado (...) además los responsables de este plan no hacen participar pues a los otros integrantes del comité; elaboran el plan y al año siguiente los que lo hicieron ya no están por ello no existe continuidad de las acciones” (E2)

Finalmente, respecto de la **planificación de la tutoría** esta suele tener una impronta exclusivamente pedagógica, centrada en abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una perspectiva netamente disciplinar. Esto además está relacionado con dificultades en torno a los procesos de diagnóstico sobre la situación psicosocial del estudiantado y a la falta de profesionales especializados para asumir el acompañamiento tutorial individual o grupal de los estudiantes

“Entonces hablan netamente de aprendizaje, sí cumpliste con tu tarea no cumpliste con tu tarea, ya a ver la media se saca así, la moda se saca así, mira esos son los teoremas; pero no es un espacio en el que te diga pues ¿cómo te sientes? ¿En qué te puedo ayudar? ¿Con quién vives? ¿Cómo es su dinámica familiar? ¿Qué te preocupa?” (E6)

“El MINEDU coloca temas, que septiembre mes de la lucha contra las drogas, tal mes otro tema. O sea, la tutoría se organiza no en función de las necesidades de los estudiantes, sino mediante un listado de tema” (E4)

### **7.2.2 Los niveles de intervención para abordar la convivencia: promoción, prevención y atención de situaciones de violencia**

Por su parte, el Ministerio de Educación en el Perú viene avanzando en el fortalecimiento de la gestión escolar el cuál se basa principalmente en la prevención y respuesta de la violencia escolar. Para ello, los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar una herramienta que guía el accionar en las escuelas desde las dimensiones de promoción, prevención y atención de la violencia. Cabe destacar que dichos lineamientos abordan un enfoque socio ecológico que conforman tanto el clima, como las relaciones predominantes en las aulas, la escuela y el entorno y promueve el involucramiento sostenido y eficaz de toda la comunidad educativa bajo el liderazgo pedagógico del equipo directivo (MINEDU, 2018a).

Como indica López (2014) que la gestión de la convivencia en las escuelas aborden niveles diferenciados de intervención, con responsabilidades y roles debidamente específicos, teniendo en cuenta el abordaje multinivel para la intervención psicosocial que la Organización Mundial de la Salud recomienda.

Estos incluyen niveles de promoción, indicado para el 100% de los actores involucrados y suficientes para el 80% de ellos; prevención, que incluyen estrategias específicas para algunos estudiantes que se encuentran en situación de riesgo que no solo se concentran en incidentes de violencia, y que corresponden al 10-20% de aquellos estudiantes que no responden a las medidas promocionales.

Finalmente, el nivel de atención se encuentra indicadas para los estudiantes en alto riesgo y solo deben ser implementadas cuando los niveles anteriores no han sido suficientes, en este caso los estudiantes no deben representar más del 10% y su abordaje requiere un acompañamiento individual y especializado, que demanda acciones dentro de la escuela, pero también de la articulación con servicios de apoyo en la comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2011). A continuación, graficamos estos niveles de intervención:

Gráfico 5: Niveles de intervención psicosocial para la prevención y respuesta frente a la violencia en las escuelas



Fuente: Elaboración propia con insumos de OMS (2011)

Respecto de ello en las escuelas no es posible identificar estos enfoques de intervención en la gestión de los planes de convivencia y tutoría en las escuelas, más allá de la indicación formal en sus planes de gestión.

“Mira, nunca he escuchado a un director hablar de estas tres dimensiones. Ya, sí saben que hay que prevenir. Pero que lo tomen así como parte del protocolo de convivencia, o del documento de convivencia, no” (E1)

Esta situación describe la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con el manejo diferenciado de los casos de riesgo y violencia, toda vez que en la escuela todavía persiste la noción de que los problemas requieren exclusivamente de especialistas que implementen acciones remediales, como por ejemplo psicólogos. Esto evidentemente pasa por reflexionar sobre los roles y el alcance que pueden tener los comités de convivencia y tutoría en las escuelas para que además de implementar acciones efectivas, puedan aprender acumulativamente de la experiencia

“Hay algunos mitos, que la convivencia escolar lo debe manejar un psicólogo del colegio o convivencia escolar es un trabajo de casa. Entonces eso también se ha distorsionado. Entonces no es que la presencia de un psicólogo va a cambiar la situación de una escuela, podrá contribuir en algunas cosas; pero si hay que ver un poco la labor de la comunidad educativa. Sí justo, cada vez que uno va a una capacitación la demanda de un psicólogo es mayor, ni siquiera la de un director; como si el psicólogo va resolver todos los problemas que afectan a los chicos” (E3)

Las normas de convivencia es un instrumento que suele tener una lógica preventivo promocional. Esta herramienta busca ser una declaración sustentada en el consenso de la comunidad educativa para garantizar relaciones de reconocimiento y respeto en la escuela. Sin embargo, termina siendo un documento simbólico con muy poca relación con la cotidianidad de las escuelas.

No existen practicas instaladas sobre su diseño y tampoco sobre su monitoreo y/o evaluación. Y en general, son dispositivos que responden a una lógica reactiva, centrada principalmente en imponer sanciones y establecer limitaciones más que reflejar los acuerdos sobre cómo están dispuestos a establecer sus relaciones cotidianas en la escuela y su entorno inmediato.

“Pero igual pues, las normas están ahí pero no se utilizan para la convivencia. ¿Me entiendes? El papel puede estar ahí pegado todo el año, estar chorreado, sucio y no se utiliza para la convivencia, para la regulación, las relaciones.” (E4)

“hay un caso de maltrato, ya; entonces todos recién hacen un seguimiento de las normas. Cuando las normas de convivencia tienen que ser difundidas, comunicado frecuentemente amigablemente; en todo lugar, no solamente en el aula, sino también en espacios donde el padre de familia también se entere, dónde, cuáles son las normas de los docentes; viceversa, entre todos” (E3)

Sobre las estrategias preventivo promocionales estas suelen ser bastante variadas y la mayoría de ellas parten de las iniciativas locales de docentes y directivos. Estas iniciativas suelen estar medidas por un acercamiento y comprensión de la situación de los estudiantes, pero también de un enfoque que coloca a la escuela en relación bidireccional con el contexto de la comunidad. En ese sentido, las estrategias preventivo promocionales parten por reconocer las necesidades de las y los estudiantes, que requieren de medidas divergentes, adaptadas a cada situación, principalmente hacia aquellos que se encuentran en especial vulnerabilidad por su situación personal, familiar y/o social.

“Como que una directora contaba de que, en la esquina de su colegio había un montón de fumones, y lo que ella hizo, claro cuando era la hora de salida de los estudiantes, se chocaban justamente con estos fumones que estaban en la esquina, lo que hizo la directora puso una virgen ahí ¿quién se va a poner a fumar debajo de una virgen?” (E1)

“Porque al hacer el mapa del colegio y del entorno, se dio cuenta de todos los puntos que eran focos posibles, posibles focos de violencia y de inseguridad para sus estudiantes, de primaria y de secundaria. Entonces esto lo identificó con los chicos, para poder hacer otras rutas alternativas de salida, o hasta que hora era prudente, se trabajó con los padres, los padres a la hora de salida comenzaron a ponerse en esas zonas. Pidieron al municipio, o la zona cercana, no me acuerdo que, que pusiera iluminación. Entonces la directora comienza a gestionar algo, pero donde involucra a todos.” (E4)

“conversé con el personal de tutoría acerca del tema de estudiantes en riesgo y nos dijeron “si conocemos y sabemos quiénes son” etcétera ¿pero lo tienen registrado e identificado, de repente en la computadora algún registro? “No, no tenemos” (E2)



Otro aspecto de las modalidades en las que opera la gestión de la convivencia en las escuelas está relacionado con los sistemas de reportería de situaciones de violencia o registro de eventos disruptivos. El *SISEVE* es la plataforma de reporte de casos de violencia en las escuelas, esta plataforma viene acompañada de protocolos de actuación frente a diferentes tipos de violencia ya sea entre estudiantes, como entre docentes y estudiantes.

Lo cierto es que la evidencia indica que esta plataforma es muy poco usada, de tal manera que los reportes guardan un amplio subregistro (Claux, 2017). El motivo principal de la poca frecuencia de su uso se relaciona con la atribución e influencia negativa que los directivos y docentes asumen sobre el prestigio de su institución educativa.

“O directores, por ejemplo, que le tienen miedo a la plataforma del SISEVE, porque creen que eso va tener una consecuencia negativa para su gestión o lo van a ver mal o ya no van a querer ni los alumnos participar en el colegio. Cuando en realidad la plataforma del SISEVE es para denunciar y deberías usarla. Lo directo es que está defendiendo, que es lo que te corresponde, el director tiene que velar por la seguridad y tienen que ser escuelas de cuidado, que protegen, que cuidan.” (E5)

El registro se complementa con el *libro de incidencias*, un instrumento que permite registrar desde la perspectiva de los docentes las situaciones que encuentran problemáticas dentro de la comunidad educativa. A pesar de los protocolos de respuesta implícitos en el SISEVE, los registros de los libros de incidencias sirven para reportar casos vinculados con las familias y permiten tener un sustento inmediato para abordar situaciones disruptivas en la escuela

“Es un libro de registros de incidencias completo. Es más, ahí se establece colocar también los casos de violencia intrafamiliar. Que, ojo eso si no se reporta al SISEVE, pero sin embargo, queda registrado en el libro de registro de incidencias. Que no dice en la 004, en la 004 dice registrar los casos de violencia.” (E3)

“El cuaderno de incidencias servía, por ejemplo, había una mamá que pensaba que a su hijo lo trataban mal el docente; y le muestran el cuaderno de incidencias, y ve como todos los docentes que hablaban de ese alumno. Y ella no sabía, o sea eran diferentes letras, diferentes lapiceros” (E3)

Siguiendo la línea de las modalidades de respuesta, un fenómeno que surge de inmediato y causa mucho revuelo son los mecanismos relacionados con los **procesos sancionadores de docentes infractores**. Cabe mencionar que las noticias sobre estos docentes están bien documentadas, y en general es la misma comunidad educativa quienes suelen identificarlos prontamente

Y ellos lógicamente ponen sus alertas hacen saber a un docente o los mismos docentes también igual se enteran, buscan en el sistema o ven cómo viene, dónde viene. Y he visto en muchos docentes en varios colegios me han dicho “hay profesor es nuevo y nos hemos informado que este profesor viene aquí por haber este digamos, ocasionado maltrato ya

sea físico, psicológico, sexual con un estudiante de otro colegio ...a veces la UGEL ni nos da, ni nos va dar porque son cosas reservadas” (E4)

La disposición normativa demanda que, ante la evidencia de un docente infractor, el director de la institución educativa está en la obligación de reportar a las autoridades sectoriales, así como a los funcionarios competentes de los servicios públicos que abordan casos de violencia (como las comisarías y/o los Centros de Emergencia Mujer-CEM). Lo cierto es que estos procesos generan muchos inconvenientes en la gestión de los directores, quienes no cuentan con un respaldo ni social ni institucional para llevar a cabo estas denuncias, teniendo en cuenta además que no existe un registro único de docentes agresores en el Perú, lo que permite su impunidad.

“Es decir, el director toma conocimiento que una de sus alumnas es víctima de hostigamiento sexual por un profesor de su escuela, y él como director tendría que informar esto ante la autoridad. Tendría que denunciar el hecho ante una comisaría, por un presunto caso de hostigamiento sexual que ahora es de tipo penal pero también tendría que denunciar este hecho ante la UGEL porque acá también hay un proceso administrativo legal. ¿Qué va a pasar cuándo él denuncie? Se va a ganar anticuerpos, porque lamentablemente también en la escuela hay falso espíritu de cuerpo, así como en la policía que dice: cómo es posible que le haya denunciado. Desalientan a la persona que está haciendo la denuncia “la alumna es una regalada”, también en ese aspecto como tú dices hay muchas cosas; en algún momento este actor va terminar siendo denunciado por este profesor. Hay profesores que lejos de decir, pucha estoy fregado, se ponen bravos, no que ahora lo voy a denunciar, me está difamando. Todavía tienen la conchudez de hacer eso.” (E4)

Otro gran cuello de botella respecto de esta situación es la recirculación y reintegración de los docentes, que siendo involucrados en procesos sancionadores, terminan trabajando en otras escuelas o en el peor de los casos regresan a sus centros educativos ante la ineficacia de las medidas disciplinarias o sancionadoras. En general, la disposición de separación del docente de la escuela hace que en muchas ocasiones termine colocado en la UGEL a la espera de la conclusión de las investigaciones, la cual difícilmente se realiza debido a problemas institucionales no solo relacionados con la debilidad del proceso sancionador, sino por hechos de corrupción flagrantes

“Y lo peor de todo, que ha habido casos que yo como director, he denunciado a un docente que ha hecho tocamientos indebidos a una estudiante, he seguido todo el protocolo, he seguido toda la ruta, me han dado acompañamiento, ha pasado un año dos años, y después del proceso administrativo que el profesor ha tenido, ha regresado a la escuela.” (E2)

“El sistema mismo como funciona es muy complejo, para resolver temas de violencia, para tener una acción rápida, efectiva y por otro lado hay vicios en el tema de los procedimientos; porque los procedimientos disciplinarios, sancionadores, son procedimientos que están a cargo de una comisión en la UGEL que está conformadas por docentes, o sea hay

solidaridad entre los docentes que esa solidaridad no permite ser objetivos en el momento de poner sanciones.” (E5)

Por otro lado, otra modalidad para la implementación de los mecanismos de convivencia en las escuelas está basadas en la **coordinación institucional**. Esta se manifiesta a través de espacios de articulación y coordinación intrasectorial, representadas por las redes educativas y por espacios de coordinación intersectorial, representadas por los vínculos institucionales con aliados o servicios públicos dispuestos en la comunidad y que tienen un rol respecto del bienestar y desarrollo de los estudiantes.

Por su lado, las redes educativas son una modalidad de colaboración interescolar, centrada en una lógica de distribución local donde las escuelas enfrentan situaciones y retos similares. El enfoque de las redes educativas se centra en la noción de comunidades de aprendizaje, es decir en la posibilidad de aprender sobre la práctica de un conjunto de grupos docentes especializados, quienes comparten sus iniciativas con la posibilidad de escalar estrategias consensuadas y pertinentes a la realidad de sus escuelas.

“O sea, o tienes colegios que han implementado muy buenas estrategias que han dado muy buenos resultados, pero que nadie las conoce. Y esa misma estrategia puede ayudar a un director que ahorita no tiene la menor idea de cómo voy a resolver el tema de convivencia, puede hacer una combinación de distintas estrategias de otros colegios que ya han implementado...Entonces la idea es que se pueda generar un escenario, un banco de innovación en la que varios colegios van poniendo sus estrategias” (E3)

Del mismo modo, la articulación intersectorial se centra en diferentes iniciativas entre las instituciones que se acercan a las escuelas. Resaltan en este caso las instituciones de protección como los Centro de Emergencia Mujer (CEM) para abordar temas de prevención y respuesta frente a la violencia y los centros de salud para abordar cuestiones de salud en general, así como prevención del embarazo adolescente. La experiencia indica que la articulación requiere de un nivel constante de coordinación, establecida en el marco de los roles de las instituciones aliadas. Lo cierto es que la articulación resulta en una acción de mucho provecho para la comunidad educativa, pero con muy poco respaldo de los procesos priorizados en la gestión escolar. En general, demanda de actividades y horarios que no están previstos en los planes de convivencia y tutoría y no se cuenta con docentes que funcionen como puntos focales de la articulación.

“No, lo que pasa es que yo escuchado de Eva y aquí en la posta, y en otro colegio que yo trabajé, también hacían eso; entonces yo esta vez pues lo hice. Y yo las acompaño todos los sábados” porque sí es cierto pues, fuera del horario escolar tiene que haber una maestra de la escuela que sea responsable de recibir a los estudiantes, desplazarlos, llevarlos a la escuela y entregarlos no a sus padres, por lo menos garantizar que han llegado a la escuela y comunicar a los padres que ya están en camino sus casas; porque ahí a la casa puede pasar cualquier cosa” (E1)

“Y decían luego ya, ahora sí tengo señorita, del CEM han hecho tareas con mis docentes, en la hora de la reunión le he dado un espacio para que trabaje el tema de violencia, hay cosas que no sabíamos, que eso era abuso sexual. Qué bueno, que ya el director haya tenido ese espacio para con sus docentes y necesitamos saber llamar a la policía también” (E3)

### **7.2.3 Fomento de la participación de los actores educativos: la familia y estudiantes**

La gestión de la convivencia toma en cuenta la realidad particular de las familias de las escuelas, con la finalidad de fortalecer su capacidad de cuidado e impulso de los aprendizajes de las y los estudiantes.

“las familias como cuidadoras, como primera instancia en la que justamente se promueven estos vínculos de apego de respeto, de confianza, y para eso se está planteando que el Estado justamente tiene que hacerse educador de las familias, debe presentar programas, proyectos, estrategias vinculadas a fortalecer los lazos al exterior de las familias esa es la primera orientación que plantea el proyecto educativo nacional, por ejemplo” (E4)

Lo cierto es que las escuelas están fallando en proveer de un espacio de acogida y reflexión para las familias. En ese sentido, no existen estrategias para que docentes y directivos puedan generar estos vínculos de manera estable y sostenida. Por lo tanto, las relaciones suelen ser tensas y se basan finalmente en atribuir la mayor responsabilidad respecto de los problemas que afrontan los estudiantes tanto fuera como dentro de la escuela

“Yo pienso que sigue siendo la clásica, en el caso de los padres de familia. Que los convocas para contarle el desempeño de tu hijo y llamarte la atención de porque no estudia, porque no hace las tareas, o el pretexto clásico que te dicen los papás, nunca vienen porque no está interesados, porque trabajan mucho, porque cuando ya sus hijos pasan a secundaria, ya no les interesan. Pero, los padres tampoco quieren venir porque son rechazados por los profesores, son ninguneados “¿para qué voy a ir a que me maltraten? o para decirme tu hijo esta jalado otra vez, y que es un malcriado y no sé qué” Entonces me decían, ya no me provoca ir.” (E2)

A pesar de ello, existen disposiciones para retribuir las horas que los docentes tutores designan para la atención de las familias. Sin embargo, ante la falta de mecanismos de convocatoria y un programa atractivo que ofrecer, las reuniones no suelen ocurrir, esto sumado a lo proclives que se encuentran los mismos padres de familia a rechazar estas convocatorias ya sea por indiferencia o limitaciones horarias. Ante este panorama las horas designadas para el trabajo con familias suele desaprovecharse en las escuelas

“Hay otro tema, los tutores también dicen “estamos citando los padres de familia, pero ellos no vienen porque trabajan; entonces ¿qué me queda?, ¿qué puedo hacer si no vienen?” Y no le presentan un producto al director, que los docentes sí tienen esa hora pagada para la atención a padres y se

ponen a hacer pues sesiones de aprendizaje, de pronto elaboran su material, y otras cosas. En el peor de los casos, dicen que algunos se ponen a conversar con sus colegas y no hacen la atención a padres.” (E1)

Respecto de la **participación de los estudiantes** existen muy pocas practicas institucionales que promueven su consolidación. Esta situación se refleja tanto en la poca acogida de los estudiantes en los procesos de planificación de las escuelas y en las estrategias que se deben emplear en función de sus propias perspectivas. Este es un hecho que puede relacionarse con la creciente falta de afinidad que reportan los estudiantes respecto de sus escuelas

“El hecho que en este momento no hay tanto vínculo, el hecho de que en este momento los chicos estén dejando el colegio, es porque hay un débil vínculo. No los está atrayendo, la convivencia tiene que ver con vínculo; y los chicos se están desvinculando o la escuela ya se desvinculó de ellos.” (E4)

A pesar de ello, las iniciativas de participación van teniendo mejor acogida en varios contextos educativos. Estos parten de propiciar y reconocer experiencias de organización estudiantil, como los comités de aula y los municipios escolares, y tomar en cuenta sus iniciativas para la propuesta de cambios a nivel de la gestión de la escuela. Estas iniciativas cuentan sobre todo con el empuje de las y los estudiantes, particularmente las y los adolescentes, quienes tienen que luchar y muchas veces imponer sus inquietudes y propuestas ante la inercia de los equipos docentes para implementar acciones que promuevan una convivencia basada en el respeto de las diferencias entre todos los actores que componen la escuela.

“Yo creo que cada vez se posicionan mejor. Creo que cada vez son más conscientes que tiene derechos y que tienen voz y que pueden participar. Así el colegio no... genere esos espacios...Y en secundaria, yo creo que se está ganando, pero de a pocos, pero no porque los profesores lo promuevan, sino que creo que porque los chicos se están metiendo un poco más” (E2)

Desde la Gerencia Social se apuesta por generar oportunidades para el involucramiento de todos los actores educativos. En ese sentido, el liderazgo del equipo directivo debería apuntar al reconocimiento de la agencia de los estudiantes y sus familias para informar sobre la pertinencia de la oferta educativa. Del mismo modo, la planificación estratégica debería recoger la perspectiva de los estudiantes y las familias no solo en el diseño de las acciones, sino también en su cumplimiento, monitoreo y evaluación constante. Esto demanda a que las escuelas organicen y legitimen espacios de coordinación multi-actor, donde se priorice principalmente la reflexión sobre la práctica en contra del cumplimiento funcional de las acciones.

#### **7.2.4 Monitoreo y evaluación de la convivencia**

Respecto a la medición y evaluación de la convivencia esta se concentra en los indicadores de gestión del compromiso de gestión 05. Sin embargo, este manejo de indicadores no necesariamente se refleja a la hora de planificar las acciones de

convivencia en las escuelas. Y esto está relacionado con la poca apertura por incluir las iniciativas inspiradas en las necesidades de convivencia situadas por los mismos docentes dentro de los sistemas de monitoreo y seguimiento del sector

“eso sí somos muy normativos, somos un Estado muy burocrático, y el seguimiento, el monitoreo solamente está el foco en las cosas que tú vas a enseñar y no en las estrategias o iniciativas que los colegios podrían haber diseñado” (E2)

“Nos dicen: “hagan esto, hagan lo otro”, y viene de arriba. Cuando las escuelas lo hacen, tienen iniciativa y son monitoreados; simplemente les dicen o no es no era como pensamos tenerlo o le falta esto le falta lo otro. Un poco los directivos con mucha razón indican también “total, no nos dicen cómo hacerlo desde arriba de una manera más formal, y sin embargo, cuando nos monitorean nos observan” (E6)

Además, el monitoreo se suele centrar de manera exclusiva en los componentes de aprendizaje curricular y no se aborda el monitoreo respecto de la gestión de la convivencia en aula o mantenimiento del clima escolar. Lo cierto es que la experiencia de acompañamiento pedagógico se centra en áreas curriculares, especialmente de aquellas que influyen las evaluaciones periódicas sobre los logros de aprendizaje (Comunicación y matemáticas), dejando de lado el acompañamiento en temas de desarrollo socioemocional y abordaje de situaciones de riesgo.

“Y con estas normas últimas sí les abren las puertas a los docentes a los directores, porque antes también con el director... ellos tienen una cantidad de monitoreos que deben cumplir, eso sí, hasta porcentaje. Ellos dicen “tengo que hacer 3 monitoreos al año, de cada docente”, eso no dicen para convivencia; nadie dice, tengo que tener 3 monitoreos al año a cada tutor, por ejemplo, o al responsable de convivencia, tengo que monitorear por lo menos, no sé, tantas veces, no dice, no existe. Pero en los aprendizajes sí, sí dice.” (E2)

### **7.3 El rol de directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar**

En este apartado empezaremos identificando algunos dominios y competencias de los directivos relacionados con la gestión de la convivencia escolar, estipulados en el “Marco del Buen Desempeño Directivo” (MINEDU, 2014a). En ese sentido, la convivencia se encuentra ubicada como una condición para la mejora de los aprendizajes, que incluye 1) Planificar, teniendo en cuenta la realidad de los estudiantes, el clima escolar y los procesos pedagógicas para garantizar aprendizajes, 2) Implementar acciones de promoción de la convivencia involucrando a todos los actores de la comunidad educativa, especialmente a estudiantes y familias y 3) Evaluación la gestión institucional, sopesando la disponibilidad de recursos humanos, económicos y tiempos definidos (MINEDU, 2014a).

Además, en este marco de gestión el directivo se desempeña implementando diagnósticos que caracterizan las condiciones presentes en la comunidad educativa para los aprendizajes, promueve el diseño de los instrumentos de gestión de manera participativa, fomenta la organización y herramientas para grupos de representación

democrática en la escuela, promueve y afronta las dificultades en torno al establecimiento de un clima escolar adecuado para los aprendizajes, maneja habilidades de prevención y regulación de conflictos, valora los conocimientos y recursos culturales de las familias y la comunidad y gestiona medidas preventivas y riesgo en torno a la seguridad de toda la comunidad educativa (MINEDU, 2014)

Como se puede observar, teniendo en cuenta que los desempeños determinan las expectativas del accionar directivo en las escuelas, muchas de ellas incluyen el fortalecimiento de clima escolar, la articulación con los actores comunitarios y la intervención oportuna frente a situaciones de riesgo y violencia escolar, asegurando un entorno seguro, acogedor y respetuoso.

En ese sentido, se espera además que el director cuente con capacidades para el manejo del conflicto, incluso cuando los lineamientos de gestión de la convivencia del sector educativo no tiene una disposición organizativa que permita a la escuela abordar los conflictos a través de la mediación, por ejemplo (Morales y Lopez, 2019). Además, en el Perú todavía todavía es un desafío apostar por la especialización de los actores educativo al respecto.

Del mismo modo, como veremos más adelante, durante la formación inicial y en servicio tampoco se brinda el énfasis suficiente en los componentes de gestión del riesgo frente a la violencia, que apertreche a los docentes de las herramientas necesarias para promover de manera efectiva la convivencia en las escuelas.

### **7.3.1 La identidad laboral del docente encargado de la convivencia escolar**

Las reformas educativas en los últimos tiempos han permitido observar la relevancia de la convivencia y la formación para la ciudadanía como un objetivo concreto para las escuelas. Esto implica no solo apuntalar los aprendizajes en términos disciplinares, sino a promover experiencias de respeto y democráticas en las escuelas para formar para la vida.

En ese sentido, todos los actores educativos tienen un rol respecto de esta apuesta común en las escuelas. Sin embargo, además del liderazgo directivo, existen docentes que tienen la tarea particular de planificar, implementar y eventualmente monitorear las acciones relacionadas con la tutoría y/o convivencia. En general, estos están conformados por los coordinadores de tutoría, los tutores y los encargados de convivencia.

Los primeros abocados a la dimensión pedagógica y de acompañamiento individual y social de las y los estudiantes, y los segundos encargados de velar por el clima y la supervisión del servicio educativo dentro del marco de la prevención y respuesta frente a la violencia. En general, estos conforman los comités de tutoría y convivencia en las escuelas (CTOE) y son los encargados de elaborar e implementar los planes anuales en dicho ámbito.

La identidad laboral de estos actores se basa en su quehacer profesional y en las características personales que se requieren para desempeñarse en dicho puesto. Pero este fenómeno también se encuentra mediado por el reconocimiento pecuniario, el

influjo del clima laboral, la recarga laboral y el impacto en el bienestar individual del responsable de convivencia en la escuela.

Respecto de la **identidad del docente responsable de convivencia** se sabe que su elección suele ser bastante arbitraria en las escuelas. En muchas ocasiones suelen ser docentes nuevos quienes no han tenido la oportunidad de desarrollar un sentido de pertenencia particular con la escuela. Pero más allá, es una posición poco valorada por la comunidad docente.

“Y que, dicho sea de paso, a veces la norma debería ser más clara y decir quiénes van a asumir este cargo. Porque a veces lo asigna el director, a veces la asamblea de docentes lo designan a la profesora o profesor que va venir contratado recién, o sea al nuevo. Entonces esas cosas si están escritas, van a decir, aquí dice, quien deberá asumirlo y en qué espacio de tiempo” (E3)

“van a asumir son justamente los nuevos, porque los antiguos digamos... se ponen de acuerdo para tomar sus horas en el cuadro de horas, que eso también es un dolor de cabeza para los directores y los nombrados quieren pedir sus horas: “yo quiero de tal día, a tal hora de tal curso”. Ya, y los que van a llegar los nuevos, se les va a completar las horas con todo lo que los nombrados han dejado; entonces el contratado que viene tiene que aceptar lo que le dejaron. Y uno de esos contratados es, por ejemplo, la responsable de convivencia.” (E2)

Del mismo modo, no existe un impulso institucional sobre las actividades que realiza el responsable de convivencia. Esto se manifiesta en el nulo reconocimiento pecuniario por sus labores en un contexto de alta demanda de actividades y muy poca disponibilidad horaria en función de las otras responsabilidades que asumen como docentes.

“no es que solamente le digas al director tiene que trabajar solamente con familias, es que tiene que tener herramientas para trabajar con la familia y tiene que tener tiempo, tiempo en el que tú le pongas en su cuadro de trabajo, o sea en su horario, no le pidas horas extras al director. Págle por ese trabajo con familias, es que no se le quiere pagar ¿entonces quién va tener la motivación de hacerlo?” (E4)

“Para mí inclúyelo, págale al director y al docente por venir un domingo, págale su pasaje, su viático o su salario increméntale en ese sentido.” (E3)

En ese sentido, la recarga laboral es una condición transversal a muchos docentes que laboran en temas de convivencia

“Después a nivel del MINEDU también, ellos dicen que el responsable de convivencia deberá manejar el SISEVE, le dan once funciones, pero no le dicen en qué espacio de tiempo. Ellos tienen aula, horas que cumplir, horas efectivas. La pregunta es ¿En qué momento lo hago?” (E1)

“El problema de los docentes es el tiempo, con de tutoría, el responsable de convivencia, los mismos directores, todos los docentes lo saturan de...”



ah lo último que ha pasado este año, en un aplicativo ha sido una cosa tan... hasta inhumano dicen, no he dormido; he dejado de comer por llenar, no he tenido tiempo; entonces los de arriba me mandan, mandan, mandan, y si no cumplen hay una llamada atención de la UGEL al director..., y lo peor ponen plazos y las máquinas se cuelgan, el sistema también y en mi colegio no tenemos tantas máquinas operativas” (E4)

Finalmente, algo que pueden resentir los docentes encargados de la convivencia escolar y en general la comunidad docente es la falta de estrategias para abordar su bienestar y la salud mental. Esto abona en la disyuntiva entre la primacía de los derechos de los estudiantes y el abandono de los docentes por parte de la política pública.

“Siempre están diciéndonos qué hacer con los estudiantes. Pero nunca cómo nos sentimos, qué está pasando en nuestras vidas, porque somos también personas, seres humanos que tenemos nuestra historia, y que a veces, aunque no tengamos nuestra historia nos cargamos con la historia de nuestros estudiantes. Pero cuando conocemos, cuando nos involucramos con los estudiantes, nos cargamos con sus historias, en contextos de mucha pobreza, en contextos de mucha violencia, se cargan también los docentes con la historia” (E5)

### **7.3.2 Necesidades de capacitación de directivos y docentes para la gestión de la convivencia**

Respecto de las necesidades de capacitación de los docentes es importante tomar en cuenta que la gestión de la convivencia cuenta con una brecha de formación de los actores educativos. Los docentes en las escuelas no han desarrollado herramientas en su formación profesional y lo que saben suelen abordarlo desde la propia experiencia o desde los espacios de formación en servicio y en ocasiones por programas de formación, que muy pocas veces abordan el tema de la convivencia de manera transversal.

“sabe qué, en primer lugar, yo no quiero ser tutor, no sé porque me presionan para ser tutor, yo no soy tutor...qué es eso de socioemocionales; yo no he sido formado para hablar de lo socioemocional...Yo he sido formado para dictar matemáticas, para hablar de química, entonces yo no quiero ser tutor” (E1)

Finalmente, existe una demanda por la mejora de los programas de formación relacionados con la convivencia. Estos suelen ser muy acotados en el tiempo, incongruentes con el tiempo y los espacios de planificación y las responsabilidades que abordan las escuelas. Pero se observa que es importante reflexionar sobre el cambio de enfoque de dichos programas. La apuesta es por generar verdaderas experiencias de reflexión crítica de supuestos y prácticas que los docentes utilizan para gestionar la convivencia

“Cuando tú tienes la posibilidad de hacer un taller pensado, reflexivo, donde revisas, te revisas a ti mismo en tu historia, de dónde eres, cómo has sido criado, tu cultura, tu entorno, tu familia y vas haciéndote consiente de que

muchas cosas que repites son parte de un entorno determinado, pero no tienes por qué estar de acuerdo con eso; y que las cosas pueden ser diferentes. Pero eso tiene que atravesarte y tienes que tener un espacio para hacer conciencia de eso, ninguna capacitación... de formación en servicio va por esa línea, generalmente es instruccional, es disciplinar.” (E5)

“O sea, el ministerio acá hace talleres para de acuerdo al presupuesto convoca, no a todos, a un sector, pero lo hace ya previo a clases, entonces con las justas, corriendo. En realidad, es formación, entonces debería ser un tiempo tranquilo.” (E3)



## CAPÍTULO V

### 8. Conclusiones

#### **Sobre los criterios de la política educativa relacionada con la gestión de la convivencia escolar**

1. La convivencia escolar es un componente fundamental para impulsar procesos de cogestión en las escuelas de Carabayllo a través de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, el liderazgo docente y las garantías operativas y presupuestarias del sector educativo para fortalecer el desarrollo ciudadano de las y los estudiantes.
2. La gestión de la convivencia en las escuelas de Carabayllo aún se encuentra sujeta a criterios de gestión funcionales, delimitadas por un persistente desarrollo normativo, que limita que los actores educativos puedan reconocer la naturaleza de sus propios desafíos en esta dimensión del aprendizaje. Desde la gerencia social se apuesta porque la gestión de la convivencia parta de una acción racional estratégica que incluya principalmente la determinación de los fines y objetivos del quehacer escolar basados en las necesidades de los actores educativos.
3. La gestión de la convivencia escolar se enmarca dentro de una organización operativa desarticulada entre los diferentes niveles de gestión del sector (MINEDU, DRE, UGEL y escuelas) y esta situación se agrava por la alta rotación del personal y mecanismos insuficientes para que los actores escolares informen y contextualicen las políticas centradas en la gestión de la convivencia. Esta disposición refuerza una gestión basada en lo reactivo y funcional, más que en la planificación centrada en las necesidades de los actores educativos. Del mismo modo, es importante seguir profundizando en las nociones de co-gestión para fortalecer el involucramiento de todos los actores educativos, incluidos los agentes intersectoriales.
4. La gestión de la convivencia escolar en Carabayllo se encuentra mediada por normas culturales que influyen sobre la legitimidad de los lineamientos y estrategias para gestionar la convivencia en las escuelas. Por un lado, los equipos docentes se encuentran sensibilizados sobre la preponderancia de la convivencia escolar sobre su práctica pedagógica y administrativa, no obstante, aún persisten estereotipos de género y generacionales que se pueden manifestar en prácticas discriminatorias y excluyentes hacia las y los estudiantes. Los modelos de gestión de la convivencia requieren incorporar mecanismos para el fortalecimiento de capacidades de los actores educativos en torno de estas problemáticas sociales, e imprimir liderazgos transformadores que inspiren cambios sostenibles.

#### **Sobre las condiciones operativas en las escuelas para implementar mecanismos y estrategias de gestión para la convivencia escolar**

1. La planificación de la convivencia suele ser un proceso incipiente y poco organizado en las escuelas de Carabayllo, debido a que existen demandas coyunturales desde el sector que se imponen sobre el diseño e implementación de acciones de convivencia programadas previamente por las escuelas. Por otro lado, los docentes demandan una mayor capacitación para abordar estas demandas, los cuales incluyen procesos participativos complejos en las escuelas. Desde la Gerencia Social esto además refuerza la necesidad de generar espacios y mecanismos

institucionalizados para la planificación, basados en el reconocimiento y el diálogo como objetivos centrales para el cumplimiento de los objetivos escolares.

2. En la gestión de la convivencia escolar en Carabayllo se suelen priorizar estrategias reactivas y remediales frente a situaciones de violencia, las cuáles suelen demandar intervenciones de actores extraescolares como psicólogos. En ese sentido, imperan práctica de individualización de la violencia escolar que pueden devenir en prácticas de marginación o exclusión de los estudiantes considerados como problemáticos.
3. Del mismo modo, las estrategias de atención y respuesta frente a la violencia entre estudiantes o entre personal y estudiantes se centran en mecanismos de reporte poco usados, que generan un subregistro importante. Por otro lado, los procesos sancionadores de docentes infractores no cuentan con el respaldo institucional para prevenir la impunidad. Desde la perspectiva de la Gerencia Social es necesario seguir contribuyendo en este aspecto programático-operativo de la gestión de la convivencia escolar, estableciendo normas claras y efectivas.
4. Las estrategias preventivas suelen estar subrepresentadas en las escuelas, incluso cuando los actores educativos reconocen la importancia y en ocasiones actúan en función de los riesgos psicosociales que influyen sobre el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes. Estas aparecen como experiencias aisladas que no terminan de inscribirse en las prácticas de gestión de convivencia en las escuelas.
5. Las estrategias promocionales para impulsar la convivencia escolar implican consensos institucionales que suelen agotarse en documentos normativos y simbólicos que tienen poca repercusión en la cotidianeidad de las escuelas, tales como las normas de convivencia o la elaboración del Reglamento Interno (RI). Asimismo, las escuelas promueven la coordinación y colaboración interinstitucional para la promoción de la convivencia, aunque todavía es un desafío que esta responda a las necesidades y prioridades identificadas previamente por la propia comunidad educativa.
6. Respecto de la participación de las familias, las escuelas de Carabayllo vienen desarrollando acciones para convocar y generar compromisos compartidos con las familias. No obstante ello, persisten relaciones de desconfianza con el equipo docente debido a la atribución de responsabilidades sobre las necesidades y problemáticas que presentan las y los estudiantes.
7. La participación estudiantil depende del reconocimiento que ha venido ganando la organización estudiantil, como los municipios y comités escolares en Carabayllo. Todavía existe la necesidad de que las decisiones que se impulsan en estos espacios influyan sobre el quehacer pedagógico y de gestión en las escuelas. Desde la perspectiva de la Gerencia Social, la habilitación práctica de la validez de opiniones e involucramiento de los actores que constituyen los objetivos del valor público de la intervención es fundamental para garantizar cambios sostenibles.
8. El monitoreo y la evaluación de la implementación de las acciones de convivencia es un proceso que no se encuentra consolidado en las escuelas de Carabayllo, ni dentro del sistema educativa en general. Las dificultades más relevantes estriban en la verticalidad con que se implementan y supervisan el cumplimiento de los lineamientos desde el sector, así como la falta de herramientas de monitoreo y evaluación centradas en la convivencia.

## **Sobre el rol de los directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar**

1. Las prácticas de gestión docente sobre la convivencia se reflejan en los espacios colegiados representados por los comités de tutoría y convivencia y los planes de convivencia y tutoría que se suelen diseñar en las escuelas de Carabayllo. A pesar de que estas instancias y mecanismo funcionan en casi todas las escuelas, su desafío principal recae en la implementación y monitoreo continuo de las acciones planificadas, ya que estas suelen depender de iniciativas personales lo que limita su institucionalización.
2. El docente encargado de la convivencia en las escuelas es un puesto poco valorado, asignado arbitrariamente en las escuelas, que implica una alta carga de trabajo poco reconocido institucional y económicamente. En este marco no existen condiciones suficientes que salvaguarden la propia integridad laboral y personal de este actor en la escuela.
3. Existe una escasa oferta de espacios formativos sobre convivencia escolar, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de las y los docentes. Del mismo modo, los programas formativos suelen ser informativos, acotados en el tiempo, incongruentes con los momentos de planificación escolar y muchas veces desconectados de la realidad de gestión de las escuelas.



## 9. Recomendaciones

1. La gestión de la convivencia escolar se relaciona con una apuesta pedagógica centrada en el desarrollo de habilidades democráticas para la vida. He ahí que recae el valor público de la intervención. En ese sentido, es necesario articular los procesos gestión, pedagógicos y de convivencia como un proceso integral de la experiencia educativa. Esto implica posicionar la convivencia no solo como un recurso instrumental para los aprendizajes disciplinares, sino como el reflejo de una apuesta consensuada sobre cómo y qué tipo de aprendizajes queremos promover en las escuelas. Desde la perspectiva de la Gerencia Social es necesario seguir observando la posibilidad de implementar una acción racional estratégica, que permita develar cuáles son los incentivos para el involucramiento de los actores, así como cuál sería la apuesta consensuada para el cumplimiento de los objetivos escolares.
2. En ese sentido, es importante continuar fortaleciendo la gestión basada en resultados en el sector para delimitar el valor público, los objetivos, metas e indicadores relacionados específicamente con la mejora continua de la gestión de la convivencia escolar. De esta manera, las concepciones pedagógicas, las herramientas de gestión y la gobernanza educativa podrían apuntar a una meta común y desarrollar componentes para su monitoreo y evaluación eficaz. Los mecanismos que ofrece la Gerencia Social para ordenar e implementar estas acciones son fundamentales.
3. Es importante revalorar la centralidad del compromiso de gestión 05 (gestión de la convivencia escolar) para evaluar la calidad educativa centrada en los aprendizajes y seguir promoviendo la participación de actores clave como las familias, las instituciones aliadas y las y los estudiantes para su consecución. Desde la perspectiva de la Gerencia Social situada en la gestión de la convivencia, el enfoque de la co-gestión es útil y permite incorporar elementos y herramientas para el involucramiento multiactor desde las escuelas.
4. A nivel de las escuelas es necesario impulsar el rol institucional de los comités de tutoría y convivencia, así como fortalecer sus instrumentos de gestión para diseñar, implementar, monitorear y evaluar las acciones de convivencia escolar.
5. Es necesario determinar la relevancia de las estrategias preventivas sobre las reactivas o remediales en la gestión de la convivencia escolar. Esto implica generar procesos de co-gestión centrados en la participación de todos los actores educativos, para identificar y mitigar situaciones de riesgo en las y los estudiantes y evitar acciones punitivas que promuevan su exclusión.
6. La figura del director y el equipo docente es fundamental para fortalecer la gestión de la convivencia en las escuelas. Como mencionan Aron, et al. (2017) es en la figura de estos actores donde recae la legitimación, apropiación y transmisión vital que la convivencia tiene sobre el aprendizaje y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Para ello es importante que se refuerce el protagonismo de la convivencia como un eje orientador en los espacios colegiados, se fortalezcan prácticas de comunicación horizontal entre los equipos docentes y se direccionen los procesos de planificación escolar para garantizar una buena convivencia.
7. Es necesario definir un perfil del docente que gestiona la convivencia en las escuelas. Esto implica definir sus funciones, delimitar sus horas de trabajo y tomar en cuenta sus responsabilidades administrativas, pedagógicas y de gestión en un marco integrador centrado en la convivencia (López y García, 2011). Desde la Gerencia Social la determinación de los roles y las normas de una organización es fundamental para la determinación y cumplimiento de objetivos, y estos deben estar

mediados por un diagnóstico acertado de las posibilidades y desafíos que cumple el equipo docente y directiva en las escuelas.

8. La colaboración intersectorial es un proceso muy reconocido para el fortalecimiento de la convivencia en las escuelas. Como señala el principio de co-gestión en la Gerencia Social, este proceso debería responder a las necesidades y prioridades que establece la comunidad educativa y no solo depender de la disposición de los aliados.
9. Es necesario redefinir las acciones de supervisión y monitoreo por parte del MINEDU, DRE o UGEL, promoviendo no solo la rendición de cuentas, sino principalmente el impulso y desarrollo de experiencias contextualizadas y pertinentes a cada entorno escolar. El objetivo en este caso debería apuntar a validar experiencias de convivencia con potencialidad de ser replicables y escalables a contextos escolares semejantes.
10. Es importante fortalecer la oferta formativa sobre la gestión de la convivencia escolar para los equipos directivos y docentes, incorporando las condiciones contextuales y operativas que influyen sobre la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de las estrategias centradas en la convivencia a nivel de la escuela. Estos espacios deberían ser continuos e incluir estrategias gerenciales basadas en la comunicación efectiva y la gestión de conflictos (Garrido, 2013; Sallenave, 2013), así como incorporar experiencias de reflexión crítica que permitan impulsar prácticas pedagógicas y de co-gestión democráticas e inclusivas.



## 10. Bibliografía

- Ascorra, P. y López, V. (Eds.) (2019). Una década de investigación en convivencia escolar. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P.; Ortiz, S.; López, V.; Núñez, C.; Carrasco, C. y Marian Bilbao (2019). Gestión de la convivencia escolar en escuelas vulnerables con altos resultados pisa: convivencia disciplinaria v/s convivencia democrática. En Ascorra, P. y López, V. (Eds.). Una década de investigación en convivencia escolar. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Aron, A. M., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Barzelay, M., & Cortázar, J. C. (2009). Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social. In Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Astor, R. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford University Press on Demand.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., & Zapata, L. (2012). Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima, Perú.
- Bobadilla, P. y Centurión, C (2017). La Gerencia Social en la práctica. Análisis de los modelos de gestión de programas y proyectos sociales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, pp. 13-58.
- Bobadilla, P. (2004). La gerencia social en el nuevo siglo: una aproximación teórica. En: Debates en Sociología No. 29, PUCP, Lima
- Boff, L. (2003). Ética y Moral. La Columna semanal de Leonardo Boff. Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/boff/>
- Carrasco, G., Chumpitaz, C., Leiva, D., Rodríguez, E., Yamamoto, J., Burga, P. y cols. (2014). Gasto público en las niñas, niños y adolescentes en el Perú: metodología y seguimiento. Lima: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Casassus, J. (2000). Marcos conceptuales de la gestión educativa. en La Gestión: en busca del sujeto. Santiago de Chile: Unesco - OREALC,
- Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (2013). El Trabajo Infantil en Carabayllo, una mirada a la situación de las niñas, niños y adolescentes que trabajan. CESIP, Municipalidad de Carabayllo, Terre des Hommes,
- Claux, N., & Sipión, C. (2016). Aplicación de la herramienta de indicadores sobre el marco normativo e institucional para la protección integral y frente a la violencia



desde una perspectiva de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Lima: Save the Children.

Claux, N. (2017). Escuelas seguras y libres de violencia: Análisis de la información de la plataforma SISEVE. Repositorio de publicaciones del MINEDU, Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6044>

Código del Niño y el Adolescente. (2000). Código del Niño y el Adolescente. Lima: Congreso del Perú.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2013). Las violencias en el espacio escolar.

Conde, S. (2012). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM. Memoria para optar el grado de Doctor en Educación. Universidad de Huelva.

Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena. Recuperado de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/peru\\_-\\_proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_-_proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf)

Cuellar-Marchelli, H. (2016). Estrategias de prevención de la violencia escolar en América Latina, Working Paper. Fusades. San Salvador

Cuenca, R. (2012). Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000. Lima: IEP.

Cuenca, R. (2020). La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú. Lima: IEP. Educación y Sociedad, 23.

Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V., & Sánchez, A. (2018). ¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos. Lima: GRADE.

Cuglievan, G. y Rojas, V. (2008). La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima. en M. Benavides (ed.) Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate (pp. 297-342), Lima: GRADE.

De Belaunde, Eguren y Gonzales (2019). Leyendo al estado desde el aula: maestros, pedagogía y ciudadanía. Lima: IEP

Defensoría del Pueblo (2012) Rol de las Instituciones Educativas de Lima Metropolitana y el Callao frente a la Violencia y al Acoso Escolar: Sistematización del Resultado de la supervisión realizada a 65 Instituciones Educativas. Documento de Trabajo, Lima.

- Del Castillo, L. (2012). Las políticas públicas de protección integral: una mirada a las DEMUNA. Boletín de políticas públicas sobre infancia. Niños del Milenio, información para el desarrollo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una Cultura de la convivencia democrática. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 44, 55-78.
- Di Napoli (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. Zona próxima, (24), 61-84.
- Dirección Integrada de Redes de Salud en Lima Norte (2018). Reporte de situación de las y los adolescentes en Carabayllo. Documento institucional
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2016). Modelo de Gestión Pedagógica Territorial Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. Recuperado de [http://www.dreim.gob.pe/images/download/2017/JUNIO\\_2017/MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO TERRITORIAL.pdf](http://www.dreim.gob.pe/images/download/2017/JUNIO_2017/MODELO_DE_GESTION_PEDAGOGICO_TERRITORIAL.pdf)
- Durand, P (2019). Los factores que afectaron el proceso del diseño de la política pública contra la violencia escolar en el Perú: aportes para el análisis y desafíos pendientes. Tesis para optar por el grado de Magíster en Ciencia Política y Gobierno con mención en Políticas Públicas y Gestión Pública. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14887>
- Eguren, M., de Belaunde, C., & González, N. (2019). Leyendo al estado desde el aula: maestros, pedagogía y ciudadanía. IEP, Instituto de Estudios Peruanos.
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo.
- Felipe, C., y Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. Lima: GRADE
- Finkelhor (2005). The international epidemiology of child sexual abuse. Child Abuse & Neglect, vol. 18, No. 5, págs. 409 a 417.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. Journal of emotional and Behavioral disorders, 8(2), 71-82
- Garrido, S. (2013). Dirección Estratégica. Cuarta edición. España: Mc. Graw Hill.
- Hayley & Kirrily (2016). Debilitamiento de la educación: evidencia longitudinal multinacional sobre el castigo corporal en las escuelas
- Helga Cuellas-Marchelli (2015). Estrategias de prevención de la violencia escolar en América Latina
- Huarcaya, F. (2016). Factores que inciden en la aplicación por las instituciones educativas de las medidas que establece la ley 29719 o ley antibullying. estudio de caso en instituciones educativas de los distritos de independencia, san luis y miraflores. Tesis para optar el grado de Magister en Gerencia Social Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7176/HUARAYA\\_EFFIO\\_MICHAEL\\_FACTORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7176/HUARAYA_EFFIO_MICHAEL_FACTORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países, compendio de los primeros cinco informes 2002-2006. Recuperado de [https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9\\_2010/fe22f95d-bb81-4859-a029-d383a54f576e.pdf](https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9_2010/fe22f95d-bb81-4859-a029-d383a54f576e.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima.
- Kliksberg, B. (2004). Más ética, más desarrollo. Buenos Aires: Temas Editorial
- Kotter, J. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. En Serie Liderazgo. Harvard Business Review América Latina. Clásicos HBR. Cambridge, pp. 17-25.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I. & Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Ministerio de Educación (Ed.), Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA?. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. pp. 49-94.
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015 Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APU\\_NTE04-ESP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APU_NTE04-ESP.pdf)
- López, V., Bilbao, M.A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. Revista Universitas Psychologica, 13(3),1111-1121.
- López, V., Ascorra, P; Bilbao, M. y Carrasco, C. (2019). De la violencia a la convivencia escolar: Una década de investigación. En Una década de investigación en convivencia escolar, 15 (50). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. Psykhe, 20(2), 75-91.
- López, M. y García, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para el aprendizaje por competencias. Revista de Educación de la Universidad de Valencia, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., Carrasco-Aguilar, C., López, V., Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. Calidad En La Educación, (48), 96. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Luna, D. (2017). Características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, con relación a la política nacional de

convivencia escolar en periodo 2016-2017. Tesis para optar por el grado académico de Magister de Ciencias Políticas y Gobierno. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco de buen desempeño docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Lima, p. 60.

Ministerio de Educación del Perú (2014a). Marco del buen desempeño directivo. Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Paz escolar: estrategia nacional contra la violencia escolar. Recuperado de <http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia Nacional Paz Escolar.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación del Perú (2017a). Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes 2017. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-y-factores-asociados/>

Ministerio de Educación del Perú. (2017b). Lima en cifras 2017. Estadísticas del sistema educativo en Lima Metropolitana 2001-2017. 1° Edición; Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana.

Ministerio de Educación del Perú (2018). Compromiso de gestión 05: Gestión de la convivencia escolar en la comunidad educativa. Lima.

Ministerio de Educación del Perú. (2018a). Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. Decreto Supremo N.° 004-2018-MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2018b). Perú: ¿cómo vamos en educación? Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/http://escale.minedu.gob.pe/>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019: ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables (2016a). Entender para prevenir: Estudio Multinacional sobre los Determinantes de la Violencia que afecta a los Niños, Niñas y Adolescentes

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2016b). Plan Nacional contra la Violencia de Género 2016 - 2021. Lima: Gobierno del Perú.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2018) Reporte de casos anuales del Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual. Documento de reporte institucional

- Miranda, A. (2016). El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana. En *Avances de Investigación* 21. Lima: GRADE
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Editorial Ariel. Barcelona. Capítulo: La esencia de la estructura.
- Morales, M., & Lopez, V. (2019). Política de convivencia escolar en América latina: cuatro perspectivas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(05), 28. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3800/2195>
- Municipalidad Distrital de Carabayllo. (2016). Plan de desarrollo local concertado al 2021 del distrito Carabayllo. Documento de gestión municipal.
- Organización Mundial de la Salud (2011) *La Atención Primaria de la Salud. Más Necesaria que Nunca*. Informe sobre la Salud en el Mundo. Ginebra. Recuperado de [www.who.int/whr/2008/08\\_report\\_es.pdf](http://www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf) 154 pp.
- Pease, M. A., Guillen, H., Estefanía, U., Aranibar, C., & Rengifo, F. (2019). Acompañar adolescentes en medio de una pandemia. Visibilizando los retos y necesidades de las y los adolescentes en el contexto del COVID-19 en el Perú. Recuperado de [https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra\\_deuda\\_con\\_la\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra_deuda_con_la_adolescencia.pdf)
- Pinheiro, P. (2006), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas, Nueva York, Naciones Unidas.
- Plan Local de Acción por la Infancia y la adolescencia en Carabayllo 2017-2021. Municipalidad Distrital de Carabayllo
- Presidencia del Consejo de Ministros (2012). *Capacidades institucionales desde un nuevo enfoque hacia el fortalecimiento institucional para la gestión descentralizada*.
- Ramos, M.; Cobeña, M. y Vallejos, R. (2013). Informe Defensorial N° 164.- ¡Fortalezcamos las DEMUNA! Defendiendo los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Lima: Defensoría del Pueblo
- Sallenave, J. (2013). *El Gerente Educativo en tiempo de crisis*. Segunda edición. México: Trillas.
- Secretaría de Descentralización - PCM. (2016). RM N° 006-2016-PCM. *Capacidades Institucionales. Un nuevo enfoque hacia el fortalecimiento institucional de la gestión descentralizada*. Lima: Presidencia del Consejo de Ministros.
- Stoner, J. (1996). *Administración*. Sexta edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Trigoso, M. (2016). Procesos psicosociales comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes pucp a partir del diplomado en educación socio emocional para la convivencia escolar. Tesis para optar por el grado de Magister en Psicología Comunitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago, Chile: CEPAL.
- Unicef (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid: Unicef-Comité español.
- Wang, T. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whetten, D. (2016). Desarrollo de habilidades directivas. Novena edición. México DF: Pearson Educación de México.
- Yáñez, P. (2013). MINEDUC: la política nacional de convivencia escolar. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Santiago de Chile, junio de 2013.



## 11. Anexos

Guía de entrevista a operadores educativos, directivos y docentes.

### CONSENTIMIENTO

Mi nombre es Luis Quispe Maurtua, soy estudiante de la Maestría en Gerencia Social de la PUCP. En esta oportunidad vengo realizando una investigación que busca identificar algunos factores para la mejora de la gestión de la convivencia en escuelas públicas en Carabayllo. En ese sentido, se están realizando diferentes entrevistas a actores clave, que desde sus actividades y experiencias puedan referir cuáles son las características relacionadas con la convivencia en las escuelas, identificar oportunidades y desafíos para contribuir con la mejora de este componente de gestión en las escuelas.

Toda la información que se recabe en la presente investigación es anónima y tiene una finalidad estrictamente académica. Usted participa voluntariamente, por lo que puede retirarse en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo.

### DATOS

INSTITUCIÓN		GRADO DE INSTRUCCIÓN	
PROFESIÓN		CARGO	
TIEMPO EN EL CARGO		ESPECIALIZACIÓN (CURSO, TALLER, DIPLOMA) EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ¿CUÁL?	
EDAD		SEXO	
SECTOR			

### PREGUNTAS

Factores asociados con el diseño y planificación de la gestión de la convivencia escolar

<i>Política</i>	1. ¿Cuál es la importancia de la gestión de la convivencia escolar en el sistema educativo actual? ¿cómo se manifiesta?
<i>Diseño</i>	2. ¿Cómo se podría fortalecer el diseño de los lineamientos de convivencia a partir del quehacer de las escuelas? 3. ¿De qué manera se podría mejorar el diagnóstico de las necesidades de convivencia en las escuelas?

<i>Planificación</i>	<p>4. ¿De qué manera se podría fortalecer la planificación de las acciones de los comités de tutoría y convivencia?</p> <p>5. ¿Cómo se puede asegurar la participación de los estudiantes y sus familias en la planificación de la convivencia de las escuelas?</p>
Factores asociados a la implementación de las estrategias priorizadas en la gestión de la convivencia escolar	
<i>Perfil de gestión</i>	<p>6. ¿Qué características tiene el director que le interesa y motiva sobre la gestión de la convivencia en las escuelas?</p> <p>7. ¿Qué perfil personal y profesional se requiere para asumir el cargo de coordinador de tutoría o convivencia?</p>
<i>Acciones</i>	<p>8. ¿Qué acciones promueven relaciones de respeto y confianza en la comunidad educativa?</p> <p>9. ¿Cómo se podría fortalecer la identificación temprana de situaciones de riesgo y violencia en las escuelas?</p> <p>10. ¿Cómo se podría potenciar la atención de situaciones de violencia en la escuela?</p> <p>11. ¿De qué manera mejorar el sistema de reporte SISEVE y/o el registro de incidencias?</p> <p>12. ¿Cómo se podría fortalecer la denuncia y la sanción oportuna a docentes infractores?</p> <p>13. ¿De qué manera se puede garantizar la continuidad de las acciones efectivas sobre convivencia en las escuelas?</p>
<i>Mecanismos</i>	<p>14. ¿Considera usted que es útil incluir la gestión de la convivencia en el trabajo de las redes educativas? ¿cómo?</p> <p>15. ¿De qué manera se podría incentivar la gestión de la convivencia dentro del trabajo colegiado de los docentes en las escuelas?</p> <p>16. ¿Cómo se podría fortalecer las alianzas con las familias y la comunidad para mejorar la convivencia en la escuela?</p>
<i>Capacitación</i>	<p>17. ¿Qué necesidades de capacitación se requiere para mejorar la gestión de la convivencia en las escuelas?</p> <p>18. ¿Son útiles las capacitaciones sobre convivencia a los cuáles ha tenido la oportunidad de asistir?</p> <p>19. ¿Con cuanta frecuencia y dónde se realizan?</p>
<i>Monitoreo y evaluación</i>	<p>20. ¿De qué manera se evalúa y/o monitorea la convivencia escolar? ¿los resultados se difunden?</p>
Factores asociados a la gestión operativa de la convivencia escolar	
<i>SopORTE</i>	<p>21. ¿Qué necesidades de materiales físicos, tecnológicos y financieros se tienen para mejorar la convivencia en las escuelas?</p>
<i>Articulación</i>	<p>22. ¿Cómo se podría mejorar la coordinación entre el MINEDU, DRE, UGEL y escuelas? ¿cómo se podría fortalecer dicha coordinación?</p> <p>23. ¿Cómo se podría mejorar la coordinación con otros sectores (MIMP, MINSA, etc.) a nivel nacional, regional y local?</p>



## Guía de entrevista a sociedad civil

### CONSENTIMIENTO

Mi nombre es Luis Quispe Maurtua, soy estudiante de la Maestría en Gerencia Social de la PUCP. En esta oportunidad vengo realizando una investigación que busca identificar algunos factores para la mejora de la gestión de la convivencia en escuelas públicas de Carabayllo. En ese sentido, se están realizando diferentes entrevistas a actores clave, que desde sus actividades y experiencias puedan referir cuáles son las características relacionadas con la convivencia en las escuelas, identificar oportunidades y desafíos para contribuir con la mejora de este componente de gestión en las escuelas.

Toda la información que se recabe en la presente investigación es anónima y tiene una finalidad estrictamente académica. Usted participa voluntariamente, por lo que puede retirarse en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo.

### DATOS

INSTITUCIÓN		GRADO DE INSTRUCCIÓN	
PROFESIÓN		CARGO	
TIEMPO EN EL CARGO		ESPECIALIZACIÓN (CURSO, TALLER, DIPLOMA) EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ¿CUÁL?	
EDAD		SEXO	
SECTOR			

### PREGUNTAS

PREGUNTAS	
Factores asociados con el diseño y planificación de la gestión de la convivencia escolar	
<i>Política</i>	1. ¿Cuál es la importancia de la gestión de la convivencia escolar en el sistema educativo actual? ¿cómo se manifiesta?
<i>Diseño</i>	2. ¿Desde su experiencia cuán pertinente son los lineamientos de convivencia en función de las necesidades de las escuelas?
<i>Planificación</i>	3. ¿De qué manera se podría fortalecer la planificación de las acciones de los comités de tutoría y convivencia? 4. ¿Cómo se puede asegurar la participación de los estudiantes y sus familias en la planificación de la convivencia de las escuelas?

Factores asociados a la implementación de las estrategias priorizadas en la gestión de la convivencia escolar	
<i>Perfil de gestión</i>	<p>5. ¿Qué características tiene el director que le interesa y motiva sobre la gestión de la convivencia en las escuelas?</p> <p>6. ¿Qué perfil personal y profesional se requiere para asumir el cargo de coordinador de tutoría o convivencia?</p>
<i>Acciones</i>	<p>7. ¿Qué acciones promueven de mejor manera las relaciones de respeto y confianza en la comunidad educativa?</p> <p>8. ¿Cómo se podría fortalecer la identificación temprana de situaciones de riesgo y violencia en las escuelas?</p> <p>9. ¿Cómo se podría potenciar la atención de situaciones de violencia en la escuela?</p> <p>10. ¿De qué manera mejorar el sistema de reporte SISEVE y/o el registro de incidencias?</p> <p>11. ¿Cómo se podría fortalecer la denuncia y la sanción oportuna a docentes infractores?</p> <p>12. ¿De qué manera se puede garantizar la continuidad de las acciones efectivas sobre convivencia en las escuelas?</p>
<i>Mecanismos</i>	<p>13. ¿Considera usted que es útil incluir la gestión de la convivencia en el trabajo de las redes educativas? ¿cómo?</p> <p>14. ¿De qué manera se podría incentivar la gestión de la convivencia dentro del trabajo colegiado de los docentes en las escuelas?</p> <p>15. ¿Cómo se podría fortalecer las alianzas con las familias y la comunidad para mejorar la convivencia en la escuela?</p>
<i>Capacitación</i>	<p>16. ¿Qué necesidades de capacitación se requiere para mejorar la gestión de la convivencia en las escuelas?</p> <p>17. ¿Son útiles las capacitaciones sobre convivencia a los cuáles ha tenido la oportunidad de asistir?</p> <p>18. ¿Con cuánta frecuencia y dónde se realizan?</p>
<i>Monitoreo y evaluación</i>	<p>19. ¿De qué manera se evalúa y/o monitorea la convivencia escolar? ¿los resultados se difunden?</p>
Factores asociados a la gestión operativa de la convivencia escolar	
<i>Soporte</i>	<p>20. ¿Qué necesidades de materiales físicos, tecnológicos y financieros se tienen para mejorar la convivencia en las escuelas?</p>
<i>Articulación</i>	<p>21. ¿Cómo se podría mejorar la coordinación entre el MINEDU, DRE, UGEL y escuelas? ¿cómo se podría fortalecer dicha coordinación?</p> <p>22. ¿Cómo se podría mejorar la coordinación con otros sectores (MIMP, MINSA, etc.) a nivel nacional, regional y local?</p>