

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



“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 EN
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO**

Autor

Diego Arturo Luna Vera Tudela

Asesora

Cecilia Beltrán Varillas

Diciembre, 2017

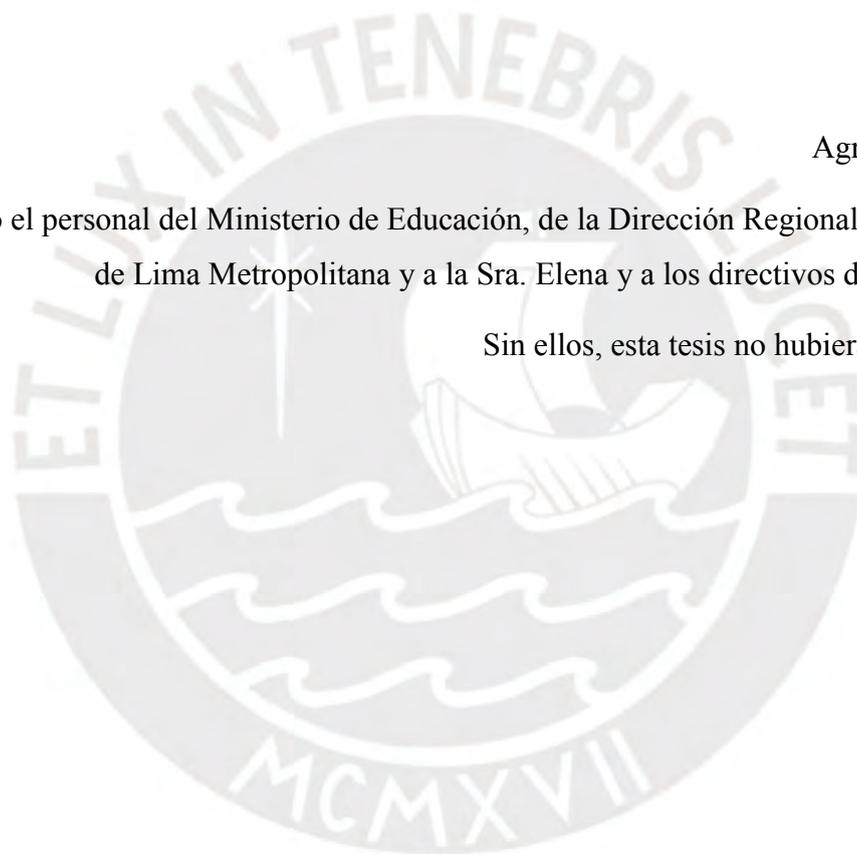
“El director es el líder de la escuela y debe tener claro cuál es el mandato hacia debajo de cómo debe ejercerse la convivencia, es un rol supervisor y también debe acompañar a sus docentes para que sean docentes que puedan atender, identificar casos de violencia, puedan prevenir, manejar conflicto. Es un rol de líder, pero también de formador y acompañante a sus docentes”

Funcionaria pública

Agradecimientos:

A todo el personal del Ministerio de Educación, de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana y a la Sra. Elena y a los directivos de las escuelas.

Sin ellos, esta tesis no hubiera sido posible.



RESUMEN

Los directores de escuela pública no sólo son maestros, son servidores públicos a cargo del nivel más básico de gestión educativa. Como cualquier empleado del Estado, están sujetos a normas, decretos, leyes y orientaciones dadas por los niveles más altos de planificación y ejecución de la política. La gestión que estos realicen en las escuelas determina, en gran medida, cuan preparados están o no los niños y niñas para afrontar las diversas responsabilidades y metas que se propongan una vez terminada la escuela. Así como la mejora en los aprendizajes, una dimensión poco estudiada desde las ciencias políticas es la gestión directiva de la convivencia escolar que es una parte fundamental de las acciones que realiza el directivo en su día a día y que, en muchos casos, es la base que crea un ambiente seguro y acogedor para los aprendizajes.

En el presente estudio se propone a la convivencia escolar como un conjunto de relaciones interpersonales que trata de ser regulada por las normas y orientaciones pensadas desde el Ministerio de Educación y, en este caso, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. Los directivos de escuela pública ejecutan las políticas y las acciones orientadas a la mejora de la convivencia escolar en un espectro amplio que los aleja o acerca de los objetivos de política, determinado por sus concepciones y prácticas cotidianas de lo normado y/o recomendado por los órganos de mayor nivel.

También se analiza al director como un agente a quien es dado una gran responsabilidad, como parte de un modelo de gestión pública en el que existe una contradicción entre lo requerido por este y la forma en que hace rendición de cuentas sobre la base de resultados concretos a gestión, evaluándolo casi en su totalidad desde el incremento en los resultados censales de aprendizaje en sus respectivas escuelas.

En esta tesis se plantea que las características de la gestión de la convivencia escolar, por parte de los directivos, está alejada en muchos aspectos de lo que los planificadores de la política consideran relevante, que los mecanismos de transmisión de la política son escasos e insuficientes y que sin un marco que guíe las acciones en el mediano y largo plazo será una política que no podrá ser evaluada o mejorada.

Tabla de Contenidos

Introducción	5
Objetivos	8
Metodología	11
Capítulo 1: estado de la cuestión y marco teórico	14
1.1 Estado de la cuestión	14
1.1.2 La convivencia escolar y el clima escolar	14
1.1.3 La convivencia escolar como conjunto de relaciones sociales.....	15
1.1.4 La convivencia escolar y la aproximación desde la investigación.	16
1.1.5 La investigación de la convivencia escolar en el Perú	18
1.2 Marco Teórico	19
1.2.1 La visión de la administración pública.....	19
1.2.2 La convivencia escolar y el rol de director de escuela	21
1.2.3 El rol del estado en la convivencia escolar.....	26
Capítulo 2: las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central .	31
2.1 Las características de la política de convivencia desde los gestores	33
Capítulo 3: características de la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos y su relación con lo planteado a nivel central.....	47
3.1 Fortalezas, debilidades y amenazas a la convivencia escolar.....	52
3.2 Gestión del director respecto del modelo de prácticas	56
3.3 Los aspectos normativos y la gestión del director de escuela	60
Capítulo 4: mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar a las escuelas públicas	65
4.1 La medición de la convivencia escolar.....	71
Conclusiones y recomendaciones.....	79
Bibliografía	86

Introducción

Esta tesis nace de la necesidad entender los espacios educativos y las relaciones que se desarrollan dentro de ellos como parte de la política pública. Los actores que pertenecen directamente a ella como los directores, docentes y alumnos de las escuelas públicas a nivel nacional realizan sus acciones a partir de un conjunto de normas y orientaciones definidas por el sector regional y nacional y, sin embargo, no logramos ubicar a los directores, docentes y alumnos como sujetos de estudio cuando desarrollan su práctica profesional y/o cotidiana. Analizamos los movimientos sociales, huelgas, paros y demandas de estos sectores, pero no nos detenemos a ver cuáles son los arreglos institucionales, la reproducción de las normas o los mecanismos de poder en sus respectivas escuelas; un espacio en el que se definirá el futuro de los niños y niñas de nuestro país.

Es un acuerdo entre académicos y profesionales que la mejora en los resultados de aprendizajes podrá tener un impacto en el mediano plazo sobre las condiciones de desarrollo del Perú. Desde la pedagogía, psicología e incluso la economía se ha tratado el tema, aquí y en diversos países, pero no hemos logrado identificar qué otros aspectos son relevantes para que los incrementos en aprendizajes sean sostenidos y sostenibles, ni tampoco que otras dimensiones de la política educativa son igual de importantes y que no deberían pasar desapercibidas de la academia.

La presente tesis trata de reducir esta brecha y se centra en la convivencia escolar, analizándola desde los órganos de ejecución central hasta la escuela pública y enmarcándola dentro de la gestión directiva. Se encuentra a los directivos en sus cargos de gestores dentro de la instancia mínima de gestión educativa: la escuela.

Esta forma de entrada a la investigación permite ubicar al directivo como un servidor público y, por ende, hacer sus prácticas, concepciones y mecanismos de planificación comparables tanto con la teoría de gestión de la convivencia escolar como con los lineamientos y normas que se producen en esta temática.

Así mismo, mirar la problemática de la convivencia escolar nos permitirá entrar en un análisis de la problemática de la misma a nivel nacional y sus potenciales formas de solución desde la escuela y la política pública. Este estudio tiene un carácter exploratorio e intenta servir de catalizador de otras investigaciones que tomen esta temática aun poco

estudiada desde esta disciplina y que permitan establecer más recomendaciones a la política pública.

Primero, en las páginas iniciales, nos centraremos en la identificación del problema. El punto de partida es analizar las características de la gestión directiva de la convivencia escolar con relación a la política nacional, el cual es el objetivo principal de investigación. Este objetivo se ha dividido en tres sub-objetivos que recorren los niveles de gestión pública y analizan los componentes de gestión, transmisión y medición de la política de convivencia escolar. Así mismo se muestran las hipótesis de investigación para cada objetivo y la ruta metodológica escogida para el trabajo de campo de esta tesis.

En el primer capítulo se indagará sobre los elementos teóricos y el estado de los estudios e investigaciones sobre la definición de convivencia escolar y clima escolar, la gestión de la convivencia escolar, la política de convivencia escolar y el rol de los directores como funcionarios públicos en ella. Aquí se esboza un conjunto de prácticas de gestión que se usarán como modelo de referencia para los análisis en los capítulos siguientes.

En el segundo capítulo se analizarán las características de la gestión, concepción y ejecución de la política de convivencia desde los órganos de planificación central desde la homogeneidad en la narrativa sobre convivencia escolar, la relación de esta narrativa en las prioridades de ejecución y el rol que la escuela y los directores pueden tomar en la ejecución de la política como esta es pensada y normada desde estos órganos. También se concluye las características de esta política a la luz del modelo planteado.

En el tercer capítulo se analizarán las características de la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos y su relación con lo planteado a nivel central. Aquí se establecen conclusiones sobre la forma en que los directivos entienden y hacen suya las definiciones y concepciones de convivencia escolar influyen de forma positiva o negativa. Se analiza la forma de interacción de los directores con los otros actores de la comunidad educativa, así como los riesgos y fortalezas que estas interacciones para la mejora o debilitamiento de la convivencia en sus escuelas.

En el cuarto capítulo se describen los mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar a las escuelas públicas, enfocándose en el nuevo Índice Convivencia Escolar del Minedu y en los mecanismos que usan los directivos para realizar el seguimiento a sus acciones que tienen que ver con esta temática.

Las últimas páginas están dedicadas a las conclusiones generales y recomendaciones que espero sean de ayuda para mejorar la planificación y ejecución de la política educativa.

Aproximación a la convivencia escolar como tema de investigación

El Ministerio de Educación, a través de diversos instrumentos de política y sobre la base de distintos dispositivos normativos, implementa la política de convivencia escolar a nivel nacional. Esta se basa en la prevención, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar en las escuelas, y también intenta generar el marco de acción de los directores de escuela para la adecuada gestión de la convivencia escolar. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos desde el nivel central de gobierno existen muchas dificultades para que se mejore la convivencia escolar a nivel nacional. Además, los directores podrían no tener claro qué actividades y/o iniciativas usar para mejorar y seguir los lineamientos dados por el Ministerio. Existen vacíos en la forma de replicar lo que se piensa y norma sobre convivencia escolar desde el nivel central y lo que los directivos entienden que deben hacer y finalmente ejecutan en sus respectivas escuelas. Esto se refleja en los altos índices de violencia en las escuelas del Perú y, de forma general, en muchos de los comportamientos socialmente aceptados en nuestra sociedad.

Es claro que existe un esfuerzo desde las esferas de planificación central para mejorar la convivencia en las escuelas pero este esfuerzo puede no ser suficiente para que los directores de escuela pública, que están en el nivel más bajo de la gestión escolar en el sector educación, puedan llevar a cabo estos lineamientos de la forma adecuada, por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, en relación a la política nacional de convivencia escolar?

Unidades de observación y análisis

- Unidad de observación: La política de convivencia escolar desde los niveles centrales y regional en Lima Metropolitana
- Unidad de Análisis: La gestión directiva de la convivencia escolar en escuelas de Lima Metropolitana en el periodo 2016 - 2017.

Justificación.

- Esta investigación es importante porque la forma de gestión de la convivencia escolar en la escuela pública es aún no estudiada académicamente desde la ciencia política.

- Esta investigación es importante porque muestra cuáles son los vacíos de la política desde el nivel central para su aplicación eficaz en las escuelas públicas.
- Esta investigación es importante porque puede establecer conclusiones para la mejora de la gestión pública en una sus unidades más básicas, la escuela pública.

Pregunta Matriz

¿Cuáles son las 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?

Sub-preguntas e hipótesis de investigación

Sub-pregunta 1: ¿Cuáles son las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central?

Hipótesis 1: las características de la concepción, planificación y ejecución de la convivencia escolar desde los órganos de control central se centran en sólo algunos componentes de la convivencia escolar y dejan de lado aspectos relevantes para los directivos.

Sub-pregunta 2: ¿Cuáles son las características de la gestión y concepción de la convivencia escolar desde los directivos de escuelas públicas?

Hipótesis 2: La gestión y concepción de la convivencia escolar en las escuelas públicas por parte de los directivos, no está alineada a la política nacional de convivencia escolar.

Sub-pregunta 3: ¿Cuáles son los mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar del Minedu en las escuelas públicas?

Hipótesis 3. Los mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar son insuficientes para que esta sea transmitida y evaluada de forma eficaz.

Objetivos

Analizar las características de la gestión escolar desde los directores de escuela pública en Lima Metropolitana y la relación de esta con la política nacional de convivencia escolar.

Sub-objetivo 1: Determinar las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central.

Sub-objetivo 2: Analizar las características de la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos y su relación con lo planteado a nivel central.

Sub-objetivo 3: Describir los mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar a las escuelas públicas.

Tabla 1

Planteamiento del problema	Preguntas de investigación	Hipótesis	Objetivos de investigación
<p>Problema general</p> <p>Diferencias sustantivas entre la forma de gestión de la convivencia en la escuela y lo estipulado por el Ministerio de Educación del Perú.</p>	<p>Pregunta general</p> <p>¿Cuáles son las características de la gestión de la convivencia escolar directiva en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, en relación con la política nacional de convivencia escolar?</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Las características de la gestión escolar desde los directivos difieren de forma sustantiva de lo que el nivel central ha determinado en su política de convivencia escolar. Esto tiene que ver con la importancia relativa del tema en la escuela, escasos mecanismos de interiorización de la política por parte de los directivos y la política muchas veces no está de la mano con las necesidades escolares.</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Analizar las características de la gestión escolar desde los directores de escuela pública en Lima Metropolitana y la relación de esta con la política nacional de convivencia escolar.</p>

<p>Deficiencias en la gestión de la convivencia escolar en relación con la política nacional</p>	<p>Sub-pregunta 1: ¿Cuáles son las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central?</p>	<p>Hipótesis 1: las características de la concepción, planificación y ejecución de la convivencia escolar desde los organiza de control central se centran en sólo algunos componentes de la convivencia escolar y dejan de lado aspectos relevantes para los directivos.</p>	<p>Sub-objetivo 1: Determinar las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central.</p>
<p>Los problemas de gestión de la convivencia escolar de los directivos se encuentran en muchos casos ligados a concepciones y maneras de gestión que están lejanas a lo planteado por los órganos de gestión central.</p>	<p>Sub-pregunta 2: ¿Cuáles son las características de la gestión y concepción de la convivencia escolar desde los directivos de escuelas públicas?</p>	<p>Hipótesis 2: La gestión y concepción de la convivencia escolar en las escuelas públicas por parte de los directivos, no está alineada a la política nacional de convivencia escolar.</p>	<p>Sub-objetivo 2: Analizar las características de la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos.</p>
<p>Falta de mecanismos de transmisión y medición hacen difícil crear políticas</p>	<p>Sub-pregunta 3: ¿Cuáles son los mecanismos de transmisión y medición</p>	<p>Hipótesis 3. Los mecanismos de transmisión y medición de la</p>	<p>Sub-objetivo 3: Describir los mecanismos de transmisión y</p>

adecuadas de mejora de la convivencia escolar.	de la política de convivencia escolar del Minedu en las escuelas públicas?	política de convivencia escolar son insuficientes para que esta sea transmitida y evaluada de forma eficaz.	medición de la política de convivencia escolar a las escuelas públicas.
--	--	---	---

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se desarrolló una metodología mixta. La investigación usó la revisión documentaria, metodología cuantitativa de corte descriptivo a través de análisis de encuestas y metodología cualitativa a través de ficha de observación y guía de entrevistas.

Las entrevistas se realizaron con el consentimiento informado de la persona entrevistada.

Revisión documentaria

Para desarrollar el marco teórico y discusión respectiva en los capítulos siguientes, se realizó una revisión documentaria de normas, documentos de política, estudios y evaluaciones que puedan explicar cuáles son las responsabilidades y funciones formales respecto de la convivencia escolar desde todos los niveles de gobierno, llegando hasta la escuela.

Esta revisión documentaria sirve también para vincular lo hallado con el trabajo de campo con las conclusiones a las preguntas planteadas.

Metodología cuantitativa

Se analizó la información del Minedu respecto a la convivencia escolar. Se analizó el Índice de Convivencia Escolar, que es tomado de forma censal a estudiantes de 2do grado de secundaria durante la Evaluación Censal de Estudiantes realizada por el Ministerio de Educación para el establecimiento de las escuelas a visitar. Del mismo modo se usó una escala de convivencia escolar dirigida a los docentes de secundaria de dichas escuelas.

Trabajo de campo

El trabajo de campo consistió en la visita de un número de escuelas determinada con los siguientes instrumentos cualitativos:

- Hoja/rúbrica de observación: Este instrumento permite realizar un análisis del espacio escolar y verificar aquellas cuestiones observables que den evidencia de la gestión directiva de la convivencia escolar.
- Guía de entrevista 1: dirigida al director de escuela y a los subdirectores de nivel si es que en ese momento era directores generales con encargatura. Este instrumento permite un análisis del discurso relacionado a la convivencia escolar desde el equipo encargado de su gestión.
- Guía de entrevista 2: dirigida a los gestores de la política de convivencia escolar en el Ministerio de educación. Específicamente funcionarios de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar y de la Oficina General de Ética Pública y Transparencia. Permite comparar el discurso de los directores con el de gestores de política.
- Guía de entrevista 2b: como la Guía 2, pero en cambio dirigida a la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana.
- Escala de convivencia escolar a docentes: Se entregó a los docentes de secundaria presentes en la escuela el/los días de visita.

Estas dos guías de entrevista fueron acompañadas de una encuesta que nos brindó una escala comparable, de modo que sus dimensiones e ítems puedan ser analizados en su conjunto.

Revisión de mecanismos de transmisión de la política.

- Revisión de los contenidos del Diplomado de Liderazgo y Gestión Escolar: realizar una revisión de escritorio de la política y determinar qué contenidos han sido transmitidos a los directores en Lima.
- Guía de entrevista a directivos de escuela (incluida en la Guía de entrevista 1): realizar una entrevista sobre los mecanismos de aprendizaje de convivencia escolar

Las entrevistas fueron anónimas y contaron con el consentimiento informado de la persona entrevistada.

El total de instrumentos utilizados en la presente investigación es:

Entrevistas a funcionarios del Minedu: 2 entrevistas realizadas el 28 de setiembre de 2017

Entrevistas a funcionarios de la DRELM: 1 entrevista realizada el 26 de setiembre

Entrevistas a directores: 4 entrevistas a directores en cuatro escuelas seleccionadas.

Encuestas a docentes: 66 encuestas válidas a los docentes de secundaria de las escuelas seleccionadas.

Fichas de Observación: 4 fichas de observación en cuatro escuelas seleccionadas.



Capítulo 1: estado de la cuestión y marco teórico

1.1 Estado de la cuestión

La convivencia escolar es uno de los pilares de las nuevas formas de pedagogía y ha cobrado un creciente interés de investigación que puede estar vinculado a la importancia en cuanto a protección de los niños y niñas en el espacio escolar. Desde el ámbito internacional y en el Perú se han desarrollado diversos textos, iniciativas e instrumentos de política en los últimos años que demuestran esta creciente importancia. En este capítulo se realizará un recuento de las investigaciones sobre el tema que sean relevantes para enmarcar esta investigación.

1.1.2 La convivencia escolar y el clima escolar

Dentro de la literatura de las relaciones interpersonales en la escuela se pueden encontrar los términos de convivencia escolar y el de clima escolar. El presente estudio se enmarcará en la convivencia, es decir como plantea del Ministerio de Educación de Chile “*a la capacidad de las personas para convivir y las relaciones sociales que se producen en una institución educativa, por medio de todos los actores involucrados*” (Mineduc, 2010 en <http://portales.mineduc.cl>). Esta definición sirve para esta investigación dado que es extraída de un documento oficial de política pública, aunque no sea peruano.

El clima escolar, en cambio, puede tomarse como también se menciona en el portal del Ministerio de Educación de Chile, como un “*indicador del proceso de aprendizaje de la convivencia*” (Mineduc, 2010) en el que pueden destacar la calidad de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, las actividades planificadas, etc. Blaya y otros se aproximan al clima escolar de forma similar y proponen que el clima escolar entonces se refiere a una potencial indicador de medida de la calidad dentro de la institución educativa, creada sobre la base de los puntos de vista y percepción conjunta del conjunto de relaciones emergentes y cotidianas que se desarrollan dentro del mismo (Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R., 2006); en cambio, la convivencia escolar está ligada a la experiencia entre diversos actores que comparten un espacio físico específico, a través del conjunto de normas, valores e interacciones que pueden reafirmar su buena socialización. Esta convivencia puede ser asertiva y catalizadora de aprendizajes o, por el contrario, desde modelos agresivos de enseñanza, reafirmar los problemas cotidianos de los actores involucrados y construir climas en donde se encuentren formas violentas de interacción (Ortega Ruiz, R., & y Ciencia, E. C. D. E., 1998).

Sin embargo, en la literatura en inglés, esta distinción no es clara y “school climate” es muchas veces un sinónimo de convivencia escolar. Por ello, y dado que mucha de la literatura empleada en esta investigación es en inglés, se va a considerar a la convivencia escolar como la capacidad de aprender a convivir en la escuela y como el conjunto de las relaciones sociales y laborales dentro del espacio educativo mediante la cual los actores conviven, la que está en armonía con lo encontrado en la literatura. Entonces nos referiremos a los aspectos del clima escolar que tengan que ver con la convivencia escolar de forma directa. Se priorizará aquellas relaciones o actividades que se dan en la institución educativa orientadas al bienestar de los alumnos (e.g. las relaciones director-alumnos).

1.1.3 La convivencia escolar como conjunto de relaciones sociales.

Dentro del gran marco de investigaciones, podemos distinguir aquellas investigaciones de carácter pedagógico que se enfocan en los elementos conceptuales y prácticos de la convivencia como un proceso pedagógico-organizacional y, por otro lado, a aquellas investigaciones que analizan a la interacción dentro la escuela, generalmente vinculada a casos de violencia escolar. Esta distinción se ha ido construyendo con el paso de los años. En el caso de clima escolar, este ha sido un tema de relevancia para la comunidad educativa por más de cien años (Perry, A. citado en Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T., 2009) y con ella ha ido creciendo el interés por entender y mejorar las relaciones sociales más significativas en el espacio escolar. En textos más recientes, Cohen menciona la importancia de las esferas de la vida escolar y que estas esferas pueden ser influenciadas por las experiencias de los alumnos, el distrito de donde vienen o la comunidad en la que opera el centro (Cohen et al, 2009). Pero, incluso desde los primeros intentos de brindar soporte teórico a la relación del ambiente con los estudiantes nos encontramos con la idea de una escuela que pueda servir como un ambiente alterno a la experiencia de los alumnos en donde el aprendizaje pueda ser impartido (Dewey, 1975)

Con el tiempo las ramas de investigación de “school climate” han ido progresando y se ha ido especializando en ciertos elementos como puede ser la seguridad o la “no violencia”. Existe acuerdo con Thapa cuando construye sobre la base de investigaciones previas y propone al “school climate” como relaciones saludables, ambiente propicio para los aprendizajes, y mejoras en la escuela (Thapa & Cohen, 2013). Las relaciones entre distintos actores de la escuela se convirtieron en relevantes con el paso del tiempo e

incremento de investigaciones y el director cobró importancia en estas nuevas formas de entender el espacio escolar.

Mención específica merece el estudio de la violencia escolar -parte fundamental de la seguridad escolar y relaciones saludables- que se ha investigado también desde hace décadas y ha brindado grandes aportes para entender al espacio escolar como uno en el que los conflictos son muchas veces latentes. Así, estudiosos mayoritariamente de la psicología y enfocados en la violencia proveniente de jóvenes, vieron a la escuela como un lugar adecuado implementar investigaciones y programas que ayudaran a reducir el crimen juvenil, aunque los profesores de escuela no eran parte de los estudios o iniciativas acerca del tema en un inicio (Furlong, M., & Morrison, G, 2000). A partir de estos estudios, se diferenció la violencia juvenil de la violencia escolar. Mientras la primera está relacionada a la violencia dirigida a la sociedad, la violencia escolar afecta la vida cotidiana de los niños y niñas de forma física, verbal, psicológica o sexual, de la que el personal de la institución educativa puede ser, en muchos casos, parte importante de ella al no actuar frente a lo que tiene al frente. Furlong hace referencia a Epp para brindar el concepto de violencia sistémica para aludir a la práctica de violencia mencionada líneas arriba. (Epp, J. R., & Watkinson, A. M., 1997 en Furlong, M., & Morrison, G, 2000).

Ahora, si una relación como la violencia entre actores es relevante, también lo es la contraria. Uno de los temas más relevantes de la convivencia escolar es lo que en la literatura en inglés se le llama “connectedness” que tiene que ver con el sentido de conexión de los alumnos con el colegio, sentirse parte de él y la percepción que los adultos que son parte de la comunidad educativa y cuidan de ellos. Diversos estudios están dando pasos grandes para explicar la relación que existe entre este sentido de conexión y seguridad con la disminución de conductas de riesgo y problemas disciplinarios de jóvenes (McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W., 2002) (Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D., 2006).

Las relaciones creadas en la escuela que aportan a la convivencia escolar sean estas buenas o malas, son parte de las preguntas de investigación de educadores, psicólogos o científicos sociales desde el inicio de la investigación de este tema. Pero ¿Ha sido esta llevada de forma ordenada o con puntos de partida comunes?

1.1.4 La convivencia escolar y la aproximación desde la investigación.

La convivencia escolar se ha visto desde muchos ángulos, especialmente los vinculados al clima y a la violencia escolar. Sin embargo, aunque se ha avanzado de forma sustantiva

en la investigación relacionada a clima escolar, y por ende de la convivencia escolar, aún existe un problema de múltiples definiciones del tema, lo que crea problemas de aproximación y medición de la misma (Cohen, J. et al, 2009) respecto a sus factores asociados o sus consecuencias. Así, los hacedores de política o investigadores se acercan a la temática terminan usando diferentes métodos de medición de lo relacionado a la convivencia escolar (sea clima escolar, violencia escolar, relaciones humanas, etc.). Por ejemplo, en un estudio elaborado por Collins en Estados Unidos sobre clima escolar y rendimiento estudiantil, se admite que hay una gran cantidad de posibles definiciones según la perspectiva de análisis del investigador. Sin embargo, para este autor sí hay un reconocimiento que la parte fundamental de cualquier estudio son las variables que nos llevan a ver las de contexto, relaciones sociales, la calidad de la enseñanza y la percepción de los actores como los aspectos más relevantes cuando se habla de clima en la escuela:

“Sabo (1998) expresses that climate can be defined in terms of the pervasive quality of the school environment that effects the behavior of students and staff. according to Ben-Avie, Comer, & Haynes (1996), school climate is “the quality and consistency of interpersonal interactions within the school community that influences children’s cognitive, social and psychological development” (p. 322). Further evidence that school climate is affected by interpersonal interactions is offered by Deal and Kennedy (1982) who say that; the collective personality of a school or enterprise is based upon an atmosphere distinguished by the social and professional interaction of the individuals in the school. (...) Many of the authors use slightly different terminology and some stress the importance of physical attributes of a district while others do not. However, virtually all of the researchers on school climate have noted the importance of relationships, quality of teaching, leadership and constituent perceptions as vital to developing the school district’s climate.” (Collins, K. 2010 pp 21-22)

Así como pueden existir muchas formas de aproximación al tema en la literatura, al mismo tiempo, como es señalado por Thapa y Cohen en un artículo de compendio de aproximación a la literatura de clima escolar, existen limitaciones en los modelos de investigación y evaluación, que de forma mayoritaria no estudian este tema desde una forma panel, o multinivel, o incluso desde la perspectiva teórica. Tampoco se hacen avances significativos en proponer modelos de cambio o definiciones operacionales a nivel de escuela y actores (Thapa, A. et al, 2013), incluyendo al director de escuela. Así, no es extraño que existan escasos estudios que relacionan directamente las actividades que el director pueda desarrollar en la escuela para la mejora del ambiente y las relaciones sociales dentro de su institución. La gestión directiva se está relacionando, cada vez más, al liderazgo pedagógico, siendo el monitoreo y cultivo de las relaciones sociales entre el personal y los estudiantes una parte importante de este enfoque, como lo podemos

encontrar en la Rúbrica de Desempeño del Directivo de Ohio (Ohio Department of Education, 2015) o el de crear un ambiente hospitalario para el aprendizaje (Harvey, J., & Holland, H., 2011) como se menciona por la Fundación Wallace. Es válido pensar que la literatura sobre el rol del director en la convivencia escolar se incrementará con el paso del tiempo, pero mientras tanto, los estudios sobre el quehacer directivo en la escuela no entran en actividades específicas que el director de escuela puede realizar.

1.1.5 La investigación de la convivencia escolar en el Perú

En el caso peruano, los estudios más relevantes que tienen que ver con la convivencia escolar se relacionan a la violencia escolar, en alguna de sus formas, como el bullying (Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., & Barrientos, A., 2008) (Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A., 2009), categorización de la victimización de estudiantes (Romaní, F., & Gutiérrez, C., 2010) o el castigo físico del docente al alumno y sus efectos negativos en el rendimiento estudiantil (Miranda, A., 2016) pero no se ha encontrado estudios relacionados a la gestión de la convivencia en el espacio escolar por parte del director de la institución.

Sin embargo, sí hay algunos investigadores que han entrado a la problemática de la violencia o la acción pedagógica desde las relaciones creadas en la escuela. Morales señala (Morales, L. B., 2012) que la convivencia escolar, en el Perú, está determinada por factores estructurales como la verticalidad de las relaciones, la forma de ingreso obligatorio, la transmisión de la cultura hegemónica, entre otros. Menciona que los actores llamados a ver la convivencia en la escuela, como los maestros y director, deben tomar una multiplicidad de factores, pero sobre todo formar una convivencia escolar democrática sobre la base de normas y valores y con la participación de todos.

Desde otra perspectiva la convivencia escolar es vista a través de la mirada de los docentes que participaron del Diplomado en Educación Socio Emocional del Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica del Perú a través de un estudio realizado por Trigoso en un estudio con los docentes

del diplomado (Trigoso, A., 2017). Menciona que la especialización académica del tema de convivencia escolar generó en los participantes una conciencia crítica frente a este tema y una apropiación de metodologías para intervenir contra la violencia escolar. No señala si el diplomado tuvo un efecto de largo plazo, pero es posible realizar, en algún estudio futuro, un seguimiento a las escuelas que participaron del mismo para tratar de medir el impacto de este proceso de formación docente.

La otra parte de la producción de material sobre convivencia escolar es dada por el Ministerio de Educación del Perú u otras oficinas públicas. Esta producción generalmente está vinculada a tanto los temas de violencia como el acoso escolar, como guías de uso para una convivencia democrática. Algunos de estos materiales serán explicados a continuación para la delimitación de la presente investigación.

No se ha encontrado bibliografía relevante desde la ciencia política sobre la gestión de la convivencia escolar. Esto puede deberse a la forma distante de la gestión pública con la que se ve al director de escuela. Sí existen investigaciones sobre la política de convivencia, vinculada especialmente a la disminución de la violencia escolar. En el presente documento brindaremos algunos aportes a esta temática desde la ciencia política. En el marco teórico ubicaremos la labor del director como empleado público y su rol gerencial en una forma específica de concebir el rol del Estado.

1.2 Marco Teórico

1.2.1 La visión de la administración pública

La forma de entender la administración pública también es la forma de entender las responsabilidades de los funcionarios públicos. Aunque de forma tardía, nuevas formas de administración pública han llegado a tener una cabida importante en los procesos de toma de decisiones a todo nivel de gobierno.

Hood (1995) menciona que en la década de 1980 los países industrializados modificaron, de forma progresiva, la forma de aproximarse a la administración pública, moviéndose desde un paradigma progresista y (aunque redundante) más “pública” (Old Public Management) hacia una nueva forma de administración pública (NPM) enfocada en diversos grados de confianza y de rendición de cuentas. Virando paulatinamente de una lógica basada en procesos hacia una de resultados y restando (y en casos desapareciendo) la diferencia entre el sector privado y el público (Hood, C., 1995). Este sistema está basado sobre la idea de la creación de metas por adelantado y construir mecanismos de rendición de cuentas y medición de resultados en relación con dichas metas.

Esta forma de ver la administración pública sobre la base de la fiscalización de resultados y no de los procesos expone, como en el sector privado, formas de competencia entre actores que no tendrían que competir mediante otro enfoque de administración. En el caso del sector educación esto es claro cuando, por ejemplo, se mira la proliferación de colegios privados en las ciudades más grandes del Perú, creando una competencia entre

el sector privado y el público por los alumnos de la zona. Aunque en términos de aprendizajes en muchos casos los colegios públicos peruanos les vaya mejor en resultados de aprendizaje, como demuestran los Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016, en que los colegios públicos obtuvieron mayor número de alumnos de 2do de primaria en “Satisfactorio” que los colegios no estatales (MINEDU, 2017), los padres pueden terminar matriculando a los niños en los colegios privados sólo por pensar que un colegio privado puede ser mejor que el público sólo por ser privado.

Según Dunleavy y otros, la NPM (New Public Management) se enfoca, dentro de la lógica de la rendición de cuentas y el enfoque de resultados, en tres elementos: (Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J., 2006, p. 470) desagregación de aparatos estatales en una forma privada; competencia entre sectores y entre actores dentro un sector específico para la distribución de recursos nacionales; y una lógica de otorgamiento de incentivos en términos de una difusa ética profesional o sobre la base desempeño. Esto generalmente viene acompañado en un intento de separación de la administración pública de la práctica política en lo que Box (1999) llama “*un nuevo consenso de las élites del rol del Estado en la sociedad*” (Box, 1999: 21-22).

En el Perú esta forma de administración, con las diferencias contextuales que un país en vías desarrollo puede tener, llega juntando elementos de la vieja forma de administración pública en el que hay sectores más cercanos que otros a una u otra forma de administración pública. En el caso específico del sector educación el ejemplo más representativo de un ejemplo de NPM, es el Bono Escuela, que desde el 2015 le otorga incentivos salariales a los docentes y directores de los colegios públicos que hayan tenido un incremento en su rendimiento en la ECE respecto a los dos años anteriores. Aunque la fórmula de otorgación del Bono Escuela es sin duda más compleja que sólo los resultados censales, este ítem es el 50% del total del resultado y combina una mirada sobre incentivos, mejoras en el desempeño y atribuciones individuales de éxito en la escuela. Una parte de la forma para el otorgamiento del Bono Escuela es el Índice de Convivencia escolar, desarrollado por el Minedu. Entraremos más a fondo en el desarrollo de este índice más adelante, pero en sí mismo es un avance para la medición de la convivencia escolar a nivel nacional.

Esta práctica de otorgarle incentivos a escuelas no es nueva y se ha tratado en varios países y en muchos casos les resultó difícil a diversos investigadores determinar si es que los cambios en el rendimiento de los estudiantes, de haberlos, eran atribuibles a los

incentivos. En un estudio realizado en Nueva York (Goodman, 2013) se examinó un programa de incentivos salariales a toda la plana docente. El estudio concluyó que el programa mostró poca influencia en el desempeño estudiantil, pero, aunque esa poca fue positiva. Sin embargo, el estudio generó información sobre los profesores y las estrategias de estos para estos exámenes estandarizados. El estudio concluyó que los existían profesores, especialmente en colegios de gran cantidad de docentes, que se aprovechan del esfuerzo de otros (free-riding) para recibir el bono. Se encontró evidencia de profesores free-riders, lo que es consistente con teorías de gestión que mencionan que se debe tomar en consideración estos efectos si es que la forma de gestión en el lugar de intervención no es cooperativa.

Del mismo modo, hay que tener en cuenta el valor que le otorgan los maestros a estos programas, especialmente aquellos vinculados a bonificaciones salariales. En un estudio realizado en tres programas de incentivos Kun Yuan obtuvo información que la mayoría de los profesores concordaban que el reconocimiento a maestros sobre la base de los resultados de los exámenes era problemático pues estos exámenes no capturaban aspectos importantes del desempeño docente (Kun Yuan, 2013).

Aunque en el Perú la forma de aproximación a la educación no encaja del todo con el modelo de NPM, sí hay una exigencia al director como gerente de escuela, de tener más autonomía para resolver los problemas de la escuela, especialmente los ligados al aprendizaje y de tener competencias gerenciales específicas. Entonces, el rol del directivo que usaremos en esta investigación es en primer lugar, el de un servidor público con grado de responsabilidad gerencial

1.2.2 La convivencia escolar y el rol de director de escuela

Cuando nos referimos a los directores de escuela no solemos pensar en ellos dentro del aparato de la burocracia. Aunque identificamos su carácter de empleado dentro del aparato público, lo hayamos lejos de su involucramiento en las políticas nacionales de educación. Sin embargo, son tal vez la última instancia gerencial en la burocracia del sector educación y tienen responsabilidad de la formación de millones de estudiantes a nivel nacional. En las últimas décadas, esta responsabilidad es más visible desde los implementadores de política y hay un consenso en el que un buen liderazgo es esencial para logros de aprendizaje y es posible encontrar evidencia de esta influencia del director en la creación de escuelas efectivas (Hallinger, P., & Heck, R. H., 1996). Como señala Mulford, (2003), esto está en línea con la nueva forma de la administración de la

educación en la cual se reduce la intervención del sector central, más autonomía en la escuela, búsqueda de resultados y no enfocarse en procesos, diseño de estándares claros para el personal, un cambio de la forma pública de aproximación a la administración hacia una más privada, recorte de personal, competencia entre escuelas y más regulación en la carrera docente, etc. (Mulford, 2003: p8).

En segundo lugar, para esta investigación, centrada en la labor del director en la convivencia escolar, se va a asumir el rol del director dentro de la escuela como un líder pedagógico y que parte fundamental de su labor tiene que ver con la mejora de la convivencia y el clima escolar. Como se lee en el portal de la Wallace Foundation (Wallace Foundation, 2017), uno de los centros especializados en el rol directivo para escuelas efectivas, uno de los aspectos clave en cuanto a responsabilidades de un director efectivo es la creación de un clima hospitalario a la educación.

El Institute for Education Leadership (Leithwood, K., 2012) menciona que para aproximarse al liderazgo actualmente hay que integrar los conceptos de administración y de liderazgo para que los directores tengan menos conceptos teóricos de donde aferrarse. Menciona que algunos estudios, (Hallinger, 2003) incluso han dado como resultado que enfocarse en el aula de forma exclusiva puede ir en detrimento de los aprendizajes al dejar de lado la construcción de la escuela como organización. Este instituto desarrolló el Marco de Liderazgo de Ontario - OLF (The Institute for Education Leadership, 2012) en la cual describe aquellos elementos que hacen a un director efectivo. Varias de sus categorías relacionadas a la convivencia escolar y sus prácticas serán usadas como modelo teórico a revisar en las escuelas en las que se desarrolla la presente investigación. En estas categorías se encuentran las prácticas directivas a desarrollar en la escuela. Es importante notar que en esta matriz el uso del concepto de prácticas directivas en lugar del de competencias directivas. Leithwood (2012) sostiene que tomar el concepto de prácticas en vez del de competencias para guiar su accionar sitúa al director en un contexto, resalta la flexibilidad y comparte naturaleza de praxis con otras organizaciones (Leithwood, 2012: p5). La OLF determina cinco dominios de prácticas (despliegue de directrices, construcción de relaciones y desarrollo de personas, desarrollo organizacional y soporte de prácticas deseables, mejora del programa pedagógico de la escuela y

rendición de cuentas¹). No todos los dominios, categorías y prácticas se relacionan a la convivencia escolar. Por ello, se ha seleccionado de la OLF algunos de ellos, que están en directa relación con la convivencia escolar para que sirvan modelo de prácticas que hoy pueden ayudarnos a verificar si lo que el director hace en su escuela ayuda para estos fines. Se ha traducido del inglés al castellano las prácticas y se han adaptado a las formas de lenguaje que maneja el sector educación y directivos en el Perú.

Tabla 2²

Dominio	Categoría	Prácticas efectivas
Construcción de relaciones y desarrollo de las personas	Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela	Reconocimiento de individual de logros al personal
		Consideración de las opiniones cuando se toman acciones que puedan impactar su trabajo
		Trabaja y responde a la experiencia y necesidades individuales de los miembros del personal
	Estimula el crecimiento de las capacidades profesionales del personal	Empuja al personal a pensar sobre qué es lo que están tratando de lograr con los estudiantes y cómo lo están haciendo
Discute sobre los méritos de prácticas actuales y alternativas a ellas.		

¹Traducción propia tomada de la página 6 de “Leithwood, K. (2012). The Ontario leadership framework 2012. Retrieved from the Institute for Education Leadership website: http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf.”

²Traducción propia (idem). Se han tomado sólo aquellos dominios, categorías y prácticas relacionados a la convivencia escolar.

		Facilita oportunidades para que el personal aprenda de cada uno
		Alienta al personal a tratar nuevas prácticas acorde con sus experiencias
	Ejemplificar los valores y prácticas de la escuela	Prácticas y valores son visibles en la escuela
		Son de fácil acceso para padres, estudiantes y personal
		Tiene continuas y profundas interacciones padres, estudiantes y personal
		Demuestra la importancia del aprendizaje continuo
		Ejemplifica, con sus acciones, los valores y muchas de sus prácticas deseadas
	Construir relaciones sinceras con y entre estudiantes, personal y padres de familia	Demuestran respeto por el personal, estudiantes y padres escuchando de forma abierta sus ideas y considerando su valor
		Crea normas que valoran el debate sobre mejores prácticas
		Demuestra respeto y consideración hacia toda la comunidad educativa
		Empleo de la colaboración en el trabajo continuo

Desarrollo organizacional para el soporte de prácticas deseadas.	Construcción de una cultura colaborativa y delegación de liderazgo	Alienta la voluntad de ceder entre colaboradores
		Cultiva la conversación abierta y sincera entre colaboradores
	Construcción de relaciones productivas con la familia y la comunidad	Crea un ambiente escolar en el que los padres son bienvenidos, respetados y considerados como socios en el aprendizaje de sus hijos
	Mantener un ambiente seguro y saludable	Asegurar los accesos a la escuela contra intrusos
		Mantener la escuela en condiciones seguras, limpias y saludables
		Comunicar los estándares del comportamiento no-violento y mantener estos estándares de forma visible
		Incentivar a los adultos de la escuela a jugar un papel principal en la promoción de comportamiento positivo y ejemplificar un comportamiento adecuado
		Implementa y monitorea el uso apropiado de prácticas disciplinarias en todos los ambientes de la escuela.
		Desarrolla con el personal mecanismos de identificación y respuesta rápida de conflictos.

		Proveer oportunidades para que lo estudiantes aprendan sobre estrategias de resolución de conflictos.
--	--	---

Elaboración propia extraída de la OLF

Las prácticas arriba descritas ayudan a enmarcar los instrumentos de recojo de información, dado que brindan un punto de partida de prácticas efectivas que pueden encontrarse en la institución educativa desde el rol del director.

Desde esta perspectiva, recordando lo mencionado en la parte anterior, la forma de aproximación a la labor directiva puede verse envuelta en un modelo teórico de liderazgo pedagógico que refuerza la capacidad de liderar efectivamente una escuela, dentro de un modelo de administración pública que tiene matices de la NPM, que lo ve como un actor no sistémico y cuya base de rendición de cuentas está dada sobre los resultados estandarizados de estudiantes. En otras palabras, la aproximación ontológica y práctica, hacia la labor del director es difusa y aún no se ha logrado combinar en modelos teórico-prácticos una vertiente de administración pública que involucre los proceso y las prácticas directivas como motor del cambio en la escuela.

En resumen, hasta ahora, estamos tomando al director en su rol de empleado público, gestionando el último nivel del sector educación que se encarga del servicio educativo, al que se le exige cierta autonomía y empoderamiento de toma de decisiones en favor de los estudiantes, dentro un rol difuso que le exige resultados y al mismo tiempo enfocarse en casi todos los aspectos de la institución educativa.

Se le exige acciones que ayuden a mejorar los aprendizajes de los alumnos, en las cuales el clima y la convivencia son aspectos fundamentales para crear ambientes adecuados para el aprendizaje y construir relaciones positivas. Estas relaciones se basan en lo que hace el director de escuela, en sus prácticas cotidianas con todos los integrantes de la comunidad educativa. La teoría nos brinda algunas, pero serán las únicas que podemos plantear en un contexto como el peruano ¿Cuándo nos referimos a convivencia, está el Perú, a nivel de política, de la mano con la teoría del rol directivo en la convivencia escolar?

1.2.3 El rol del estado en la convivencia escolar

A través del Decreto Supremo 011 (DS-011-2012-ED, 2012),, que publica el reglamento de La Ley General de Educación (Minedu, 2012) aprobado el 07 de julio de 2012,

enmarca las funciones de los diversos sectores de gobierno para garantizar el derecho a la educación. En este marco, los artículos que resaltan son los siguientes: artículo 12 - Atención a situaciones de inequidad; 21, inciso d -La generación de un entorno educativo armonioso, saludable, seguro, confiable, eficiente, creativo y ético favorable a los aprendizajes); y el artículo 26, inciso n -El ejercicio de su identidad y conciencia ciudadana y cívica, expresada en la convivencia democrática, para el logro de la paz. Todos ellos enmarcan de forma conceptual al espacio educativo y construyen la base para aquellas funciones relacionadas a mejorar la convivencia escolar.

Las funciones dentro de las instituciones educativas para la promoción de la convivencia escolar se detallan en el artículo 39 (Tutoría y Orientación Educativa) en donde se menciona al acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, de carácter curricular, promocional y preventivo y se garantiza la implementación a través del Comité de Tutoría -liderado por el director de la institución educativa- y siendo responsables de su seguimiento todos los actores de la comunidad educativa; y en el artículo 120 (el director de la institución educativa) en donde se especifica que es el director de escuela quien debe asegurar un clima institucional propicio para las relaciones dentro de la institución educativa.

Así mismo, la Ley N°29719 promueve la convivencia sin violencia en las escuelas, así como su reglamento que regula la aplicación de dicha Ley, y tienen por objetivo “garantizar las condiciones adecuadas de convivencia democrática entre los miembros de la comunidad educativa”, aunque está mayoritariamente dirigida a regular los conflictos entre pares de estudiantes y garantizar los mecanismos de prevención y protección ante casos de acoso (bullying) y violencia.

También tenemos que tomar en cuenta el Fascículo de Compromisos de Gestión Escolar que delimita las prioridades de la gestión del equipo directivo en el año, y es parte de la Norma Técnica anual del Minedu. Estos compromisos se enmarcan en el concepto de liderazgo pedagógico y el Marco del Buen Desempeño del Directivo (Minedu, 2014) e intentan reforzar ciertos resultados a nivel de escuela. Los Compromisos 1 y 2 están relacionados a indicadores de resultado, enfocados en la mejora de aprendizajes y retención escolar respectivamente. Los Compromisos 3 y 4 tienen que ver, respectivamente, con la culminación de las horas pedagógicas y no pedagógicas planificadas en la escuela se cumplan y con el monitoreo de aula por parte del equipo directivo. El Compromiso 5 “Gestión de la Convivencia Escolar en la IE” indica las

acciones y actividades que el equipo directivo debe realizar en sus escuelas, a manera de preguntas guía, brindando ciertos indicadores y fuentes de información para que director tenga insumos para decidir las acciones correspondientes en el año escolar. Este es el primer instrumento de política dirigido a directores de instituciones educativas que toma de forma explícita el término de convivencia escolar. Cabe resaltar que estos compromisos comienzan en el año 2014 y se han actualizado año a año, pero la convivencia escolar siempre estuvo presente como uno de ellos.

En setiembre de 2013, el Minedu publica la política “Paz escolar: Estrategia Nacional contra la violencia escolar” (Minedu, 2013). En ella se hace una delimitación de la magnitud de la violencia escolar, peor también una delimitación de estrategias efectivas para la disminución de la violencia en la escuela. Se menciona que las practicas más relacionadas según la evidencia recogida por el equipo del Minedu son aquellas relacionadas a desarrollar habilidades socioemocionales en los actores educativos, formas de aprendizaje activas, mayor tiempo en la escuela para el fomento de estas actividades. También hacen referencia a un proyecto llamado Escuela Amiga del Minedu realizado en Lima Metropolitana, la que tuvo tres componentes: i) Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar (mencionado en el Estado de la Cuestión del presente documento), dirigido a 600 directivos y docentes para mejorar sus habilidades, ii) Equipos interdisciplinarios de atención y prevención de la violencia y iii) Acercar a la escuela y el barrio a través de talleres.

Por último, se encuentra el “Siseve contra la violencia escolar” que es un sistema virtual en el que los alumnos, docentes, directivos y otro actor de la comunidad educativa puede reportar los casos de violencia escolar. Este sistema requiere de la afiliación del director o del responsable de la convivencia escolar en la escuela. Hasta abril de 2017 se han registrado más de 11,500 casos de violencia escolar en casi cinco mil locales escolares afiliados³. De estos casos, los que son reportados en una sola categoría entre verbal y sexual, suman más de dos mil. Cabe anotar que este sistema no es representativo dado su característica de auto reporte y que el tipo de agresión es dado por el quien hace la denuncia en el sistema.

La Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) remitió a través del Oficio Múltiple 031-2016-DRELM-DIR, al inicio del año escolar 2016, las

³ Análisis de datos de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar del Minedu, responsable del Siseve.

“Orientaciones para el inicio oportuno del año escolar 2016 – Escuela amiga y acogedora que promueve aprendizajes” (Minedu, 2016) para “fortalecer a la escuela como espacio de construcción y desarrollo de una convivencia saludable, participativa y de respeto a la diversidad” (Minedu, 2016: p1). En estas orientaciones se detallan las responsabilidades del equipo directivo que se desagregan en funciones de carácter i) administrativo como el organizar jornadas de bienvenidas al equipo docente y administrativo, planificar actividades de inauguración anual, conformar los comités de Tutoría, Orientación Educativa, y de Convivencia Escolar, bienvenida para estudiantes y padres de familia; ii) de carácter normativo como establecer las normas de convivencia; iii) comunicacionales: como la sensibilización del personal, generación de espacio de difusión, acciones de prevención y iv) pedagógicas como capacitación en el Siseve y la realización de un diagnóstico situacional sobre la convivencia escolar.

Tabla 3⁴

Prácticas
Insertar la convivencia y disciplina escolar democrática en el Plan anual de trabajo (PAT) y Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Liderar la realización de un diagnóstico situacional referido a la convivencia de aula y clima institucional de la institución educativa
Reuniones de trabajo con el objetivo de diseñar el plan de tutoría y convivencia de acuerdo con las necesidades
Impulsar la creación del Comité de Tutoría y Convivencia asignando responsables (coordinador, responsable de convivencia democrática, tutores de grado y nivel, psicólogo o promotor, auxiliares -ambos si hubiere-, personal administrativo y de servicio, alcalde del municipio escolar)
fortalecer las instancias de gestión estudiantil invitándolos a formar parte de la toma de decisiones
Poner en marcha los planes elaborados y acompañar el desarrollo de las acciones propuestas
Monitorear a los docentes tutores en la ejecución del trabajo de tutoría en aula para que se establezcan las asambleas de aula y se instituyan las normas de convivencia, y se fomente la participación estudiantil a través de sus organizaciones y participación en eventos
Instalar un buzón Siseve que les permita a los integrantes de la comunidad educativa contar con un canal de comunicación sobre la violencia escolar
Contar con un libro de registro de incidencias ubicado en un lugar accesible y que se comunique la existencia del mismo a todos los miembros de la comunidad educativa

⁴ Cuadro de elaboración propia, tomado de Orientaciones para el inicio oportuno del año escolar 2016 – Escuela amiga y acogedora que promueve aprendizajes” (Minedu, 2016)

Animar y fomentar en los docentes la presentación de proyecto de convivencia democrática en la institución educativa y/o en el aula
Desarrollar actividades y jornadas especiales para la promoción de la convivencia (Día del Logro, Jornadas de Buen Trato)
Nombrar su comité de convivencia mediante resolución directoral de reconocimiento de sus labores y responsabilidades asumidas

Elaboración propia desde el documento de Orientaciones para el inicio oportuno del año escolar 2016 – Escuela amiga y acogedora que promueve aprendizajes

Este instrumento puede ser el más detallado sobre funciones y gestión de los directores de escuela en el tema de la convivencia escolar. En el documento en mención, acompañado a las prácticas, las acciones están dentro de un cronograma anual y los responsables de las mismas, que en todos los casos atañe al director de la escuela.

Con estas prácticas y con las enumeradas por la OLF es posible hacer un análisis del enfoque que los órganos centrales le dan a la convivencia escolar y el rol de director en la escuela. En el capítulo siguiente, se analizarán estos dos sets de prácticas lo que permitirá crear dimensiones de análisis del espacio escolar, así como guiar los instrumentos de recojo de información.

En resumen, en esta sección se ha enmarcado al director en una forma específica (aunque no completa) de administración pública, la NPM en el cual es un empleado público enfocado en los resultados. Bajo estas condiciones también se ha puesto de marco al liderazgo pedagógico que le brinda al director múltiples actividades para gerenciar en beneficio con los aprendizajes de los alumnos, siendo el clima y la convivencia una parte importante de este enfoque. Se han demarcado un conjunto de prácticas a nivel teórico que ayudan a la mejora del clima y la convivencia y se han enumerado un conjunto de prácticas exigidas al director de escuela, por su órgano de control inmediatamente superior.

Con este marco la investigación actual nos servirá para responder a la siguiente pregunta en el capítulo siguiente: ¿Cuáles son las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar en la escuela pública?

Capítulo 2: las características de la gestión, concepción, planificación y ejecución de actividades y/o acciones relacionadas a la convivencia escolar desde los órganos de planificación central

La escuela es un espacio en el que se desarrollan múltiples relaciones sociales que pueden llevar a una buena o mala convivencia, dependiendo del sentido de estas. Así mismo, las acciones que el personal de la escuela puedan realizar para monitorear y promover una mejor convivencia cobran gran importancia en un contexto en el que aún no se conoce del todo qué es lo que puede impactar en la mejora de las relaciones entre actores.

El director o directora de la escuela pública tiene múltiples responsabilidades y aquellas que se enmarcan en la promoción de una mejor convivencia escolar son de reconocida importancia entre la comunidad educativa. Incluso, pueden verse en documentos oficiales del sector educación o extraerse desde la teoría de la gestión directiva. Su rol como empleado público cobra relevancia en esta temática dadas las grandes exigencias de mejores resultados de aprendizajes de los alumnos al director de escuela pública y entendiendo que una adecuada convivencia escolar es fundamental para un mejor ambiente propicio a los aprendizajes de los niños y niñas en edad escolar.

Ante esto, nos debemos preguntar lo siguiente ¿Qué es lo que un director, dentro de su rol de gestor del espacio educativo, hace para mejorar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Son estas prácticas guiadas de algún marco que va más allá de lo que el director piensa que debe hacer? ¿Es posible hallar lo que los órganos centrales del sector educación tienen en normativas o documentos de política, como prácticas cotidianas del director?

Para determinar cuáles son las características de la gestión directiva de la convivencia en el espacio escolar se ha tomado la siguiente ruta metodológica.

- a. Diseñar un modelo de prácticas de convivencia escolar que recoja lo mencionado en la política pública y lo que la teoría considera una buena práctica. Esto será tomado de la DRELM, los Compromisos de Gestión Escolar y la OLF. La parte de política pública será reforzada con las entrevistas a los gestores de política de la DRELM y el Minedu.
- b. Se ha escogido Lima Metropolitana como el lugar de estudio. Esto se debe a dos factores. 1) Lima tiene una política de convivencia escolar desde la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana que la diferencia del resto y eso

hace que la política pública pueda analizarse en donde se imparte el servicio educativo. 2) Lima es la región que, según los registros absolutos del Siseve, tiene la mayor cantidad de casos denunciados de violencia sexual, violencia entre escolares y violencia de adultos a escolares.⁵

- c. Se escogerán escuelas de gestión pública directa de educación básica regular (EBR) al ser las directamente afectadas por las políticas generales del Minedu y la DRELM.
- d. Se escogerán a escuelas con un número de matrícula que le permitirían desarrollar todas las acciones y prácticas dadas por la DRELM con cierta facilidad. Al tener mayor cantidad de alumnos, el personal de la escuela es mayor y puede tener una mayor cantidad de recursos.
- e. Para centrar la investigación lo más posible, se escogerá primero a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) que tenga el promedio de puntaje más cerca al medio de las UGEL (según el Índice de Convivencia Escolar) que quedan después de hacer los filtros anteriores. De esta UGEL que queda, se escogerá aquellas que sean coordinadas con la UGEL y la DRELM de preferencia que estén en un solo distrito para que las escuelas escogidas tengan problemas similares y potenciales formas de solución parecidas.
- f. La UGEL escogida es la UGEL 2 y las escuelas en las que se desarrollará el trabajo de campo serán cuatro, ubicadas en el distrito del Rímac:
 - 3014 Leoncio Prado
 - 2074 María Parado de Bellido
 - Ricardo Bentín
 - 3004 España

Para poder tener este marco de análisis que permita comparar lo que los directores hacen en sus respectivas escuelas y lo que los órganos de planificación central definen como política, es necesario analizar primero a la política nacional y armar un punto de partida. Por ello se analizará el discurso y la normativa más relevante sobre el tema de convivencia escolar desde la gestión central.

⁵ Datos del Siseve 2016. Casos de violación sexual reportados desde el 2014 - 236, Casos de violencia de adultos a escolares -145, casos de violencia entre pares -111.

2.1 Las características de la política de convivencia desde los gestores.

Para realizar la comparación con gestión directiva es necesario analizar cuáles son las características de la política pública, desde los actores que la norman y ejecutan. Para ello se ha entrevistado a personal del Ministerio de Educación y de la DRELM que brindará una base comparativa para el análisis de la gestión en las escuelas. Esta comparación permitirá tener un punto central de análisis que sirva como modelo teórico. Del mismo modo se analizará las diferencias o semejanzas entre el discurso de los actores y la política de convivencia escolar que actualmente rige a las escuelas.

Una primera parte de esta comparación está dada por la definición y concepción del término de convivencia escolar. Se ha entrevistado a funcionarios del Minedu y DRELM a cargo de la planificación y ejecución de la política de convivencia escolar. UN primer hallazgo relevante es que cuando los actores son preguntados por la definición de convivencia escolar no hay un acuerdo entre ellos sobre cómo explicar qué es convivencia escolar. Por un lado, las respuestas se acercan a las acciones de la comunidad educativa con un fin específico: la convivencia pacífica y de un espacio libre de violencia.

“...que es como son las acciones que se realizan en el aula, en la escuela, para que exista una convivencia pacífica, para que no exista violencia, como abordan la prevención, promoción y atención de casos de violencia escolar y como haces para que todos los actores que participan en la escuela ejerzan un rol liderados por el director y la escuela se conviva en un espacio de convivencia pacífica”

Entrevistada 1

Por otro lado, en otra entrevista puede encontrarse una definición más próxima a lo encontrado en el marco teórico del presente estudio. El conjunto de relaciones interpersonales en el espacio escolar.

“son las relaciones interpersonales que se dan dentro de la institución educativa, con toda la comunidad educativa, no solamente entre estudiantes, sino también de la relación de los docentes, los auxiliares, con los estudiantes, con los padres de familia...”

Entrevistada 2

Por último, encontramos una definición que imagina un espacio escolar armónico, que va más allá de lo pedagógico e involucra a todos los actores de la comunidad educativa, poniendo énfasis en el espacio escolar, más no en las relaciones entre actores.

“...cuando pensamos en convivencia escolar, pensamos en todos los actores de la escuela trabajando de manera armónica. Pensamos en el director,

pensamos en los docentes, pensamos en los estudiantes y en el personal administrativo. Para nosotros, la convivencia no está solamente mirando al estudio, está mirando a la escuela”

Entrevistada 3

Cuando se analiza estas formas de aproximación se forman vertientes. Una es una definición de la convivencia centrada en la no-violencia y de forma general también centrada casi únicamente en el estudiante. Esta definición puede esconder a otros campos y dimensiones de la convivencia que no estén relacionadas con actos violentos como pueden ser los reconocimientos a los docentes o el rol del directivo como ejemplo de los valores de la institución educativa, del mismo modo podría dejar de lado acciones de política de atención a administrativos y/o docentes.

La otra definición es aquella que ve la convivencia como relaciones interpersonales dentro del espacio escolar sin entrar a priori a las consecuencias de esta convivencia, como puede ser la magnitud de la violencia o un clima escolar fuera de los estándares que la política educativa espera. Esta definición es más amplia, pero permite tener un marco en el cual se pueda ver a toda la comunidad educativa en su conjunto.

Entonces, tenemos a una definición centrada en acciones para reducir o liberar a la escuela de la violencia, -que hemos considerado como un aspecto de la convivencia- y otra centrada en las relaciones interpersonales de todos los actores de la escuela, sin llegar a la nombrar a priori a la violencia.

Por otro lado, tenemos lo que dice el documento borrador de Lineamientos de Convivencia Escolar que, si bien no está publicado aún, los entrevistados han hecho énfasis en que los contenidos del mismo se han difundido a las escuelas y directores de las escuelas a nivel nacional. En este documento borrador la convivencia escolar se define como lo siguiente:

“Conjunto de relaciones interpersonales que configuran la vida escolar. Es una construcción colectiva cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por la totalidad de quienes integran la comunidad educativa. La convivencia en la institución educativa debe ser propicia para que los y las estudiantes adquieran las competencias, capacidades, actitudes y valores que les permitan formarse como ciudadanos y ciudadanas, personas que conocen sus derechos y los ejercen con responsabilidad. Para ello, se debe fomentar un ambiente de relaciones fundamentado en la democracia, la participación, la inclusión y la interculturalidad” (documento borrador de Lineamientos de Convivencia Escolar, elaborado por Minedu, 2017, p2)

Un segundo análisis sobre la base de esta definición es que no todos los actores que gestionan la política se acercan a la definición de convivencia como conjunto de relaciones interpersonales, que es la que esperan que los directores usen en sus respectivas escuelas. Esto puede crear un problema de ejecución de la política desde los órganos centrales. En primer lugar, porque puede confundir a la burocracia de cuáles son las acciones por priorizar. En segundo lugar, porque al no tener un discurso homogéneo entre actores que gestionan y diseñan la política no sería raro que los directivos tengan un discurso heterogéneo sobre el tema.

Cuando se indaga sobre la relevancia que ha cobrado el tema de convivencia escolar en los últimos años, todos concuerdan que una buena convivencia es necesaria para mejorar los aprendizajes, lo que está acorde con la literatura. Sin embargo, esta posición *per se* sí genera preguntas específicas sobre la finalidad de la misma. Aunque, no en todas las escuelas con un buen clima escolar los resultados de aprendizaje son óptimos, y viceversa, surge la pregunta de ¿Qué es lo que debe hacer la comunidad educativa con la convivencia escolar, una vez que los resultados de aprendizajes de los alumnos estén en un lugar óptimo? Una de las entrevistadas mencionaba a la convivencia como el logro de condiciones mínimas para el logro de aprendizajes dentro de la escuela. Ese enfoque puede ser muy benéfico para la política pública pues resalta la universalidad de la política y la posibilidad de brindar estándares que potencialmente pueden ser medidos en el futuro.

“...la calidad de la convivencia o el clima escolar son las condiciones mínimas, una buena convivencia, democrática saludable, etc., como la queremos llamar, son las condiciones mínimas que tiene que tener la escuela para lograr aprendizaje. A mejor convivencia, menos violencia y mejores logros de aprendizaje, por eso es importante trabajar la convivencia como la vemos acá, democrática, participativa, intercultural”

Entrevistada 2

En donde si existen diferencias en el discurso de los gestores de política es en los aspectos relevantes de la política. Todos los actores entrevistados tienen claro que las dimensiones de prevención, promoción y atención de casos de violencia son importantes, pero priorizan de forma distinta a estas dimensiones, como se detalla a continuación en el orden en el que se muestran.

- Prevención y atención de casos de violencia
- Promoción y prevención

- Atención y prevención

Esta diferenciación tiene un impacto en la política pública pues cada una de las dimensiones, o líneas de acción atienden mecanismos distintos, tanto de forma cronológica como de enfoque de recursos asignados a la ejecución de la política. La promoción de la convivencia escolar puede verse de forma más integral y responde a una lógica universal que puede realizarse en cualquier institución educativa. La prevención responde a las necesidades específicas para prevenir un hecho de violencia que responde a las realidades específicas de cada espacio escolar. La atención es la respuesta a hecho de violencia ya consumados y rara vez sirve para mejorar un espacio en los que las relaciones interpersonales estén ya quebradas, aunque sin duda puede ser una prioridad la respuesta rápida a cualquier hecho de violencia entre actores que pueda suceder en el espacio educativo.

La prevención se menciona como uno de los aspectos más relevantes de la política, lo cual quiere decir que en la ejecución de la política de convivencia escolar los aspectos de prevención deberían ser los más recurrentes. Sin embargo, los niveles de ejecución de la política mencionados por los entrevistados son i) la publicación futura de los lineamientos de convivencia escolar, ii) las acciones de transmisión de los contenidos de estos lineamientos, iii) trabajos con las DRE y UGEL, y iv) acompañamiento de convivencia en el caso de Lima Metropolitana. Estas acciones se acercan más a una promoción de la convivencia escolar, de forma universal y no necesariamente a un trabajo preventivo que responda a las necesidades específicas de cada institución educativa. Del mismo modo, se ve la relevancia en la plataforma de atención de casos de violencia Siseve, pero no se han mencionado aspectos específicos de prevención, salvo la identificación de riesgos posibles en la institución educativa y se menciona como algo de forma general y no cómo se realiza de forma específica este análisis de riesgos.

“Prevención y la atención son las más importantes, dentro de prevención se identifican los principales riesgos en el tema de convivencia y se hacen actividades con los actores de la escuela, establecemos lineamientos para determinar qué debe suceder en la escuela a nivel de director y docente para minimizar los riesgos y (los alumnos) logren sus competencias.”

Entrevistada 1

Esta diferenciación lleva a una forma particular de ejecutar la política de convivencia escolar. Por ello, y para tener un punto de partida que permita enmarcar los enfoques de la mejor forma usaremos un documento normativo específico como forma de orientación.

La DRELM ha desarrollado un conjunto de prácticas que ha repartido a las escuelas de Lima Metropolitana que fue presentado en el capítulo anterior. Para el presente estudio se ha creado un modelo de prácticas efectivas con la literatura analizada que serán de utilidad para los análisis, especialmente este y en el capítulo siguiente. Si analizamos estas prácticas a la luz de un modelo que combine las practicas ubicadas en la teoría de convivencia escolar de la OLF, y que nos permita ubicar en las escuelas qué es lo que director hace para monitorear y mejorar la convivencia escolar, podemos agruparlas en las siguientes dominios y categorías:

Tabla 4

Dominio	Categoría	Prácticas efectivas
Construcción de relaciones y desarrollo de las personas	Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela	Reconocimiento de individual de logros al personal
		Consideración de las opiniones cuando se toman acciones que puedan impactar su trabajo
		Trabaja y responde a la experiencia y necesidades individuales de los miembros del personal
	Estimula el crecimiento de las capacidades profesionales del personal	Empuja al personal a pensar sobre qué es lo que están tratando de lograr con los estudiantes y cómo lo están haciendo
		Discute sobre los méritos de prácticas actuales y alternativas a ellas.
		Facilita oportunidad para que el personal aprenda de cada uno
		Alienta al personal a presentar y tratar nuevas prácticas de convivencia acorde con sus experiencias
	Ejemplificando los valores y prácticas de la escuela	Prácticas y valores son visibles en la escuela
		Son de fácil acceso para padres, estudiantes y personal
		Tiene continuas y profundas interacciones padres, estudiantes y personal

		Demuestra la importancia del aprendizaje continuo
		Ejemplifica, con sus acciones, los valores y muchas de sus prácticas deseadas
	Construir relaciones sinceras con y entre estudiantes, personal y padres de familia	Demuestran respeto por el personal, estudiantes y padres escuchando de forma abierta sus ideas y considerando su valor
		Fortalecer las instancias de gestión estudiantil invitándolos a formar parte de la toma de decisiones
		Demuestra respeto y consideración hacia toda la comunidad educativa
Desarrollo organizacional para el soporte de prácticas deseadas.	Construcción de una cultura colaborativa y delegación de liderazgo	Empleo de la colaboración en el trabajo continuo
		Alienta la voluntad de ceder entre colaboradores
		Cultiva la conversación abierta y sincera entre colaboradores
	Construcción de relaciones productivas con la familia y la comunidad	Crea un ambiente escolar en el que los padres son bienvenidos, respetados y considerados como socios en el aprendizaje de sus hijos
	Mantener un ambiente seguro y saludable	Asegurar los accesos a la escuela contra intrusos
		Mantener la escuela en condiciones seguras, limpias y saludables
		Comunicar los estándares del comportamiento no-violento y mantener estos estándares de forma visible
		Incentivar a los adultos de la escuela a jugar un papel principal en la promoción de comportamiento positivo y ejemplificar un comportamiento adecuado
		Implementa y monitorea el uso apropiado de prácticas disciplinarias en todos los ambientes de la escuela.

		Desarrolla con el personal mecanismos de identificación y respuesta rápida de conflictos.
<p>Establecer mecanismos y normas acorde a la construcción de relaciones productivas y saludables</p>		Proveer oportunidades para que lo estudiantes aprendan sobre estrategias de resolución de conflictos.
		Insertar la convivencia y disciplina escolar democrática en el Plan anual de trabajo (PAT) y Proyecto Educativo Institucional (PEI)
		Liderar la realización de un diagnóstico situacional referido a la convivencia de aula y clima institucional de la institución educativa
		Crea normas que valoran el debate sobre mejores prácticas
		Reuniones de trabajo con el objetivo de diseñar el plan de tutoría y convivencia de acuerdo con las necesidades
		Impulsar la creación del Comité de Tutoría y Convivencia asignando responsables (coordinador, responsable de convivencia democrática, tutores de grado y nivel, psicólogo o promotor, auxiliares -ambos si hubiere-, personal administrativo y de servicio, alcalde del municipio escolar)
		Poner en marcha los planes elaborados y acompañar el desarrollo de las acciones propuestas
		Monitorear a los docentes tutores en la ejecución del trabajo de tutoría en aula para que se establezcan las asambleas de aula y se instituyan las normas de convivencia, y se fomente la participación estudiantil a

		través de sus organizaciones y participación en eventos
		Instalar un buzón Siseve que les permita a los integrantes de la comunidad educativa contar con un canal de comunicación sobre la violencia escolar
		Contar con un libro de registro de incidencias ubicado en un lugar accesible y que se comunique la existencia del mismo a todos los miembros de la comunidad educativa
		Desarrollar actividades y jornadas especiales para la promoción de la convivencia (Día del Logro, Jornadas de Buen Trato)
		Nombrar su comité de convivencia mediante resolución directoral de reconocimiento de sus labores y responsabilidades asumidas

Cuadro de elaboración propia desde las prácticas de la OLF y las prácticas de convivencia de la DRELM

Las prácticas expuestas por la DRELM en el documento repartido a las instituciones educativas se centran en un trabajo normativo y de establecimiento de mecanismos específicos de los directivos de escuela dentro de su propia institución educativa para mejorar la convivencia escolar. El documento de la OLF se centra en aspectos de carácter relacional. Por ello, para tener un modelo que acoja a ambas posturas sobre convivencia escolar, se ha creado esta categoría en el modelo: “Establecer mecanismos y normas acorde a la construcción de relaciones productivas y saludables”. Tienen que ver con el desarrollo del Plan anual de Trabajo, creación de comités, realización de un diagnóstico, contar con el libro de incidencias, etc. El foco de estas acciones está en el dominio de “Desarrollo organizacional para el soporte de prácticas deseadas”. Es decir, desde la normativa sobre convivencia escolar vigente en las escuelas el centro de las prácticas que se han promovido en Lima Metropolitana se basa en acciones concretas de carácter normativo-organizacional, dejando de lado (en la mayoría de los casos) al dominio de la

“Construcción de relaciones y desarrollo de personas”. Usando este modelo de forma integral podremos establecer las características de la gestión escolar.

Una forma de aproximarse a las problemáticas de la gestión de la convivencia desde los organiza centrales es analizar casos específicos. Aquí, se encuentra otra incongruencia con las respuestas de los entrevistados con la ejecución de la política. Cuando se analizan las respuestas de los funcionarios a cargo de la convivencia escolar ante una situación hipotética de ser directores de una escuela pública limeña promedio, en todos los casos mencionan a los docentes como actores relevantes tomar en cuenta para una acción concreta de convivencia escolar.

“...le daría énfasis al trabajo con los docentes, para que reconozcan a sus estudiantes como capaces de, primero, aprender y superarse porque hay mucha violencia en el aula. Debemos promover aulas acogedoras para que los estudiantes sientan que van a escuela a aprender y que se sientan importantes, que la escuela reconozca las necesidades e intereses de los docentes. (...) haría talleres con mis docentes, de repente en otro horario, utilizaría la hora del recreo para poder trabajar con ellos y, al inicio. Elegirían docentes para que se encarguen de la hora del recreo porque se crea en el libre albedrío, los profesores están en la cafetería y no sabemos qué pasa con los estudiantes y la mayoría de violencia está en la hora del recreo y en la salida.”

Entrevistada 3

“Primero, establecería normas y roles de convivencia claras, respetando los procesos de desarrollo y que inviten a la reflexión porque muchas de las normas de convivencia están en cómo pararse o comer o cosas así (...) o están establecidas como el uso del uniforme reglamento interno y no como normas de convivencia, lo segundo es construirlas y promovería que representantes de docentes, de padres y de estudiantes construyan en conjunto las normas de convivencia.”

Entrevistada 2

“Primero buscaría identificar algunos docentes que puedan ser mis aliados en este tema, qué habilidades tienen y cuales fortalecer para que sean la semilla que puedan contagiar luego en el tema de convivencia. El tema de habilidades socioemocionales es fundamental, los capacitaría y buscaría que estos a su vez formen a otros docentes para que la escuela sea un espacio en el que reine la convivencia, Primero identificar docentes aliados y luego alumnos.”

Entrevistada 1

En todos los casos se identifica al trabajo con los docentes como lo primero o segundo que harían si fueran directoras de alguna escuela pública. Desde capacitarlos, hacerlos aliados o fomentar su participación en la creación de normas. Este tipo de prácticas tienen

que ver con el dominio de “Construcción de relaciones y desarrollo de personas” en la categoría de “Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal”. Incluso se podría encontrar en la categoría de Construcción de una cultura colaborativa y delegación de liderazgo, pero alejado de la creación normativa, pues tiene que ver con el reconocimiento del docente como un actor relevante fuera del aula de clases y con necesidades de capacitación específica.

Esta priorización del trabajo con los docentes se cristaliza aún más si analizamos con más detalle el discurso de los gestores de la política de convivencia escolar sobre las fortalezas y debilidades de los directivos para gestionar bien la convivencia. Todos concuerdan con que los docentes pueden ser una de las barreras más grandes para el director pueda gestionar mejor la convivencia en su escuela, ya sea por una actitud de violencia intrínseca en la comunidad educativa e incluyendo a los docentes, por la formación que han tenido (incluyendo al director que también se ha formado como docente) o ya sea por una actitud desganada y/o confrontaciones de docentes dentro de la escuela.

“De las visitas que yo he hecho en el colegio, te encuentras una directora y, yo me sorprendí mucho, que me dijo: usted viene de la Dreilm, pase - de pronto se sienta y se acercan sus docentes. que tal como estas, quieres ver el aula de innovación” y no es ella quien te lleva, sino es otro docente quien te lleva. Entonces ves una escuela limpia, donde todos están trabajando en equipo, y cuando miras los resultados en la ECE, tiene su segundo de primaria bien en la ECE, pero llegas a una escuela donde a las justas la portera de ha peinado y nadie te dice dónde está el director y lo docentes te miran desde la puerta con cara de “a qué vienes, quién te crees y hasta cuando durarás en el puesto”

Entrevistada 3

“Primero, en la formación que ellos han tenido como docentes. Ahora está cambiando la formación del director en múltiples espacios como el módulo de la segunda especialidad, el diplomado, pero todavía existe una formación docente muy encajonada, muy autoritaria en la que no se desarrollan habilidades personales de los mismos docentes, que con eso no hay empatía del docente con el estudiante, ni con el otro en general. No todo, pero la gran masa es así. El director, como docente formado, eso es un impedimento, la formación. También falta un acompañamiento adecuado al director y darle más herramientas sobre cómo gestionar la convivencia, pero todavía cuesta mucho entender qué es convivencia escolar, va más allá de la ausencia de violencia, tiene que ver con la buena resolución de conflictos. La convivencia es menos violencia, mejor convivencia, pero existen conflictos que se saben solucionar. Para eso todavía faltan herramientas para que el director pueda trabajar con sus docentes la solución de sus conflictos”

Entrevistada 2

Al mismo tiempo, hay una concepción de que el rol de director es pasivo y que no cuenta con las herramientas suficientes para una adecuada resolución de conflictos o para entender, de forma más amplia, la convivencia escolar. Bajo esta perspectiva, la priorización del trabajo docente cobra mucha relevancia en el futuro para poder mejorar la política de convivencia escolar. Hay también un énfasis claro en la formación que han recibido los docentes y como ésta tiene en sí misma falencias cuando se forma en convivencia. Esto puede estar ligado para una entrevistada a una estructura patriarcal y un formato de escuela autoritaria *“en la que el director es una imagen punitiva (...) que se transmite a los docentes que lo transmiten a los estudiantes. Todavía hay barreras de género, viendo los casos de violencia sexual hacia los casos de violencia sexual.”* (Entrevistada 2). Habría una barrera social y estructural que separa al deber ser de la política pública, de la ejecución de la misma por el servidor público a cargo del servicio: el director y los docentes.

Cuando se indaga sobre Lima Metropolitana vemos una diferencia en el discurso de aquellos funcionarios del Minedu con el de la DRELM. Tanto a nivel de reconocimiento de la problemática como de acciones específicas para tratar la convivencia escolar. En primero lugar se puede encontrar un discurso que tiende a homogenizar Lima frente a otras ciudades del país, dejando de lado su extensión o características particulares como puede ser la migración y el crecimiento poblacional. Se asume que Lima es violenta *per se*.

“Yo creo que la problemática es un poco general, el tratamiento del tema puede variar tal vez en zonas rurales. En Lima hay un estándar, la mayoría escuela son parecidas, y los niveles de violencia altos y expuesto a mucha problemática como drogas, etc.”

Entrevistada 1

Por otro lado, hay un discurso que reconoce a Lima como un caso complejo y que dada sus características es posible, con todas las complejidades llegar a realizar políticas adecuadas y expone un punto importante: los jóvenes. Una aproximación en donde se entienda al otro está mucho más cercana a una dimensión de relaciones interpersonales que normativa. Entonces hay, por un lado, un reconocimiento de que para entender la convivencia escolar es necesario comprender el nivel de “connectedness” desde el alumno y los adultos a cargo en las escuelas de Lima.

“Lima Metropolitana, urbana, la densidad poblacional influye un montón porque se vuelve la convivencia mucho más compleja. Hay más gente, estamos tugarizados y nos falta ponernos al corriente de lo que está

sucedido con los jóvenes, por más que haya limitaciones al acceso a la información, los jóvenes están mucho más adelantados y aprenden mucho, los procesos son mucho más rápidos, que los docentes y los directores, por eso deben estar al corriente de las cosas, tienen que manejar las comunicaciones y las redes sociales y el lenguaje de los chicos. Tenemos que estar al tanto de esos procesos. Queremos poner todo tecnológico, pero no somos una sociedad tecnológica, menos algunas escuelas, menos el área rural, pero también nos falta, al adulto, entender que sí está pasando eso en nuestra escuela.”

Entrevistada 2

Por último, desde la gestión en Lima Metropolitana se opina que las normas dadas por el Minedu son demasiadas lo que genera un problema en sí mismo para distribuir las a las escuelas y, además, que el director puede no estar capacitado para recibir y entender estas normas. Aquí otra vez se ve al director como un agente pasivo y que está poco capacitado para enfrentar el problema de la convivencia y que puede ser también un impulsor de la violencia. También hay un reconocimiento que no está claro cómo realizar la recuperación socioemocional de las víctimas de violencia.

“Yo creo que tenemos muchas normas de parte del Ministerio de Educación, las cuales comparto, pero el director no está capacitado para resolver temas de violencia escolar grave. Tú le dices: “tienes que hacer tal cosa”, pero no le dices cómo. Nos pasó en un colegio que un estudiante de quinto años de secundaria había violado a un estudiante de primaria en el baño. El director dijo: “eso te pasa por salir del pabellón, tú eres del pabellón de primaria (...) Cuando hemos ido al director a preguntar por qué no puso la denuncia, es que estaba investigando, no sabía quién había sido, ni a quién denunciar. Por eso nosotros hemos hecho unos trípticos, diciéndoles, tú no investigas, tú solo haces las preguntas indagatorias iniciales, quien investiga es la policía o la fiscalía para que la víctima no puede pasar de pregunta a repregunta. (...) No decimos en ningún documento cómo hacer la recuperación socio emocional de la escuela post una violencia sexual o tocamientos indebidos (...) Quién evalúa cómo se hace esa recuperación porque de alguna manera esos chicos están dañados. Si el director se portó así, quien sabe si fue contigo también. Todo el colegio está dañado. Sí es importante recuperar las escuelas.”

Entrevistada 3

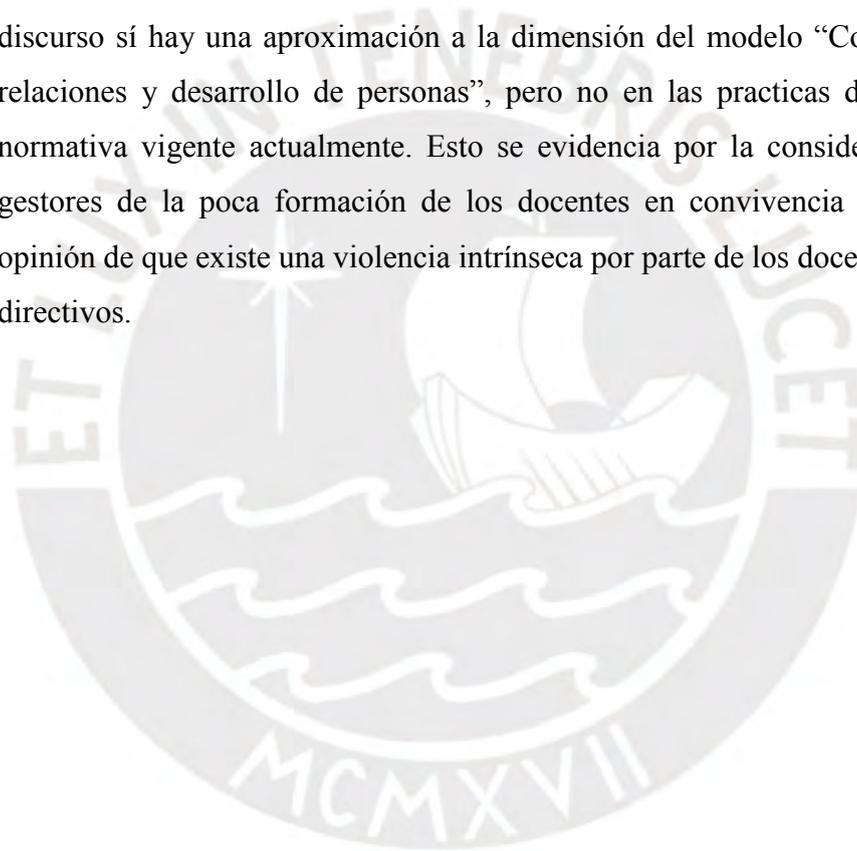
Esta diferencia es las respuestas no sólo exponen las diferencias en responsabilidades de los funcionarios, exponen también una diferente aproximación a la escuela. Hay en el discurso un intento de acercarse a un trabajo de convivencia menos normativo, sea porque se ve importante o porque se cree poco en la capacidad del director para interiorizar esas normas y darles un uso adecuado, pero también se ve que la planificación de la política

se basa en la disminución de la violencia de forma preferencial, sin tomar otros aspectos que podrían ayudar a mejorar el ambiente escolar. Esta forma de aproximarse a la escuela es totalmente válida como política, pero enmarca a la escuela como un ambiente violento a priori que debe reformarse. Ante esto se preparan normas y conjunto de prácticas de orientación normativa pero que pueden tener poco impacto si es que lo cultural y el aspecto de relaciones interpersonales no se toma en cuenta para la planificación futura.

Ante lo expuesto en los párrafos anteriores. ¿Cuáles son las características de la política de convivencia desde el discurso de los gestores y análisis de política?

- Las definiciones de convivencia escolar desde los actores que gestionan y planifican la política pública no es homogénea y se separan en dos vertientes: a) una definición centrada en la negación de la violencia y en el estudiante como única potencial víctima de la misma y cuyo objetivo es reducir la violencia. La otra definición se centra en las relaciones interpersonales de los actores de la escuela en su conjunto sin ubicar a la violencia *per se* de forma prioritaria, sino más bien a la resolución de conflictos. Esta última definición está en armonía con lo descrito en el documento borrador de Lineamiento de Convivencia Escolar.
- El discurso y acción de la gestión central de la convivencia escolar no se ha dado sobre la base de políticas claras. El mayor discurso se centra en un documento de política que aún es borrador y que podría sufrir cambios si la gestión del Minedu llegara a cambiar. Sin embargo, este discurso ha servido como foco de contenidos para las acciones de política tomada por los actores centrales.
- La convivencia escolar es vista como una condición necesaria para el logro de aprendizajes de los estudiantes. Esto puede brindar estándares que sirvan para identificar indicadores de logro de las escuelas sobre su propia convivencia.
- La prevención de la violencia es la dimensión de la convivencia que consideran, en conjunto, más relevante. Esta forma de priorización responde a la definición de no-violencia. Sin embargo, la ejecución de la política, desde las normas publicadas, hasta lo declarado por los actores como acciones de política pública, han respondido más a una lógica de promoción de la convivencia. Podría ser que mirar la problemática de la prevención esté más ligado a acciones de carácter más local y les sea difícil a los actores de la política central ejecutar acciones ligadas a la prevención, a pesar de la relevancia en el discurso.

- Las prácticas efectivas creadas por la DRELM y dirigidas a los directores de escuela están ligadas, de forma mayoritaria, tienen un carácter normativo-organizacional, dejando a un lado una aproximación más cercana a resolver y cultivar las relaciones interpersonales y el desarrollo de las personas de la institución educativa. Dentro del modelo creado de prácticas efectivas, esta forma de aproximarse a la labor de director no evidencia de forma equitativa a los otros actores como docentes y personal administrativo.
- Los docentes de la escuela son considerados la mayor barrera para una buena gestión de los directivos y, al mismo tiempo, son considerados la prioridad de lo que un director debe trabajar cuando quiere mejorar la convivencia escolar. En el discurso sí hay una aproximación a la dimensión del modelo “Construcción de relaciones y desarrollo de personas”, pero no en las prácticas dadas desde la normativa vigente actualmente. Esto se evidencia por la consideración de los gestores de la poca formación de los docentes en convivencia escolar y una opinión de que existe una violencia intrínseca por parte de los docentes y muchos directivos.



Capítulo 3: características de la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos y su relación con lo planteado a nivel central

En el capítulo anterior se ha analizado a la convivencia escolar desde los gestores de los organismos centrales, así como el conjunto de prácticas brindadas desde este sector para las escuelas públicas, enfatizando el caso de Lima Metropolitana.

Se había mencionado que es necesario conocer las características de la gestión de la convivencia en la escuela para entender cómo esta se asemeja o se aleja de la teoría y de las características de la gestión central de la convivencia escolar. Por ello, en este capítulo se analizará la concepción y mecanismos de gestión de la convivencia escolar desde el análisis de los instrumentos aplicados en las escuelas visitadas en el trabajo de campo. Este análisis se nutrirá del modelo de prácticas ya expuesto anteriormente y permitirá comparar aquello encontrado desde el sector central con lo encontrado en las escuelas de Lima.

Los directivos de escuela se acercan a la convivencia escolar desde la práctica. En el día a día lidian con diversas problemáticas con estudiantes, docentes y/o padres de familia, entre otros y, al mismo tiempo, tienen una planificación anual que se alimenta de lo dado por el Minedu y la DRELM como norma o recomendación. Los mecanismos de gestión que utilizan en sus escuelas también tienen, o deben tener, un correlato con lo que piensan de forma teórica respecto del tema y, en un proceso ideal de transmisión de normas y prácticas, debería tener similitudes con lo que los organismos de gestión central han normado y/o ejecutado sobre el tema.

Sin embargo, esta premisa puede no cumplirse cuando no existe una concepción homogénea de la convivencia escolar, lo que puede llevar a que los directivos destinen recursos -especialmente tiempo- a cuestiones que no están relacionadas del todo con la promoción de una cultura de paz y la mejora de las relaciones interpersonales dentro de las escuelas.

Desde los directivos entrevistados de las escuelas seleccionadas esta homogeneidad no está presente, ni entre ellos, ni con lo analizado en el capítulo anterior. Uno de los directivos define el tema de convivencia escolar como las *“relaciones humanas que se producen dentro de la institución educativa. La convivencia escolar respetuosa, armónica, es lo ideal que debe haber en una institución”* (director 1). Otra entrevistada

se aproxima a la convivencia como “*el modo de vida que tenemos los docentes de la institución educativa, la forma de llevarnos como si fuéramos una familia en sí*” (director 2). Otra definición encontrada es la de “*la capacidad de poder integrarse en una comunidad respetando su cultura y valores*” (director 3) y por último encontramos la siguiente definición: “*es el trato que promueve un clima favorable para poder consensuar, socializar algunos aspectos, a pesar de las discrepancias*” (director 4).

Mientras uno de los directores menciona a las relaciones humanas dentro de la definición de convivencia escolar, otros lo vinculan al rol de los docentes, la capacidad de integración o la capacidad de consenso. Estos son aspectos de la convivencia escolar que pueden ir mejorando o cambiando con el tiempo, pero no hay una mención al conjunto de relaciones interpersonales construidos por todos los actores de la institución educativa ni cómo la convivencia debe ser propicia para el aprendizaje en el discurso de los directivos cuando se indaga por la concepción de la convivencia escolar. Esto puede deberse a la poca difusión de los conceptos de los lineamientos o que no hay una política oficial que lleve contenidos a los docentes y directivos sobre este tema.

Sin embargo, un análisis de la priorización que los directivos le dan a algunos temas de convivencia puede brindarnos algunas pautas de las características de su gestión en las instituciones educativas. Los directivos priorizan en su gestión cotidiana, de forma general, el respeto y el buen trato en la institución educativa lo que se centra en la categoría de “Construir relaciones sinceras con y entre estudiantes, personal y padres de familia”, del modelo propuesto en el capítulo anterior. Específicamente en la práctica de “Demuestra respeto por el personal estudiantes y padres de familia, escuchando de forma abierta sus ideas y considerando su valor”. Los directivos ponen mucho énfasis en aquellas acciones que puedan mejorar estos aspectos.

“...básicamente el respeto a las personas y las normas. Jerárquicamente, el respeto va a involucrar un todo. A la vez, relacionando a todos los individuos y agentes educativos (...) es mutuo, de parte del jerarca, del docente, del alumno, del padre de familia, de la comunidad, de todos los agentes”

Director 3

“Primero, el respeto mutuo, segundo, que pueda haber comunicación asertiva entre todos, tercero, que pueda haber tolerancia. Somos tan diferentes, no funcionamos en un solo nivel, sino en tres niveles. Cada nivel tiene su particularidad, cada uno de los docentes y escolares.”

Director 4

“Sobre todo el aspecto del trato que deben recibir nuestros estudiantes ya sea del docente, de los directivos, auxiliares, del personal administrativo, el trato debe ser el más adecuado, tratarlos como si fueran nuestras propias hijas.”

Director 2

Los directivos priorizan estas prácticas llevadas a cabo en Campañas de Buen Trato, tratando de que los tutores remarquen el trato asertivo entre compañeros o promoviendo la no discriminación. A diferencia de los órganos de ejecución central de la política de convivencia, la priorización no está centrada en algún aspecto de la violencia escolar, sea la atención, prevención y/o promoción. La priorización del tema de convivencia está centrada en el respeto mutuo y trato entre personas de la institución educativa. Esta coincidencia entre directivos, y diferencia al mismo tiempo con las iniciativas generales de la DRE y Minedu, es importante. Demuestra cierta autonomía de lo que los directos priorizan en sus colegios y que la forma de aproximarse a la convivencia, por lo menos a nivel de gestión es más holística y concibe dentro de ella a cuestiones de gestión de la vida cotidiana y la relación con sus dicentes. Esto, como veremos más adelante puede tener que ver con una actitud de confrontación a las políticas del Ministerio.

Los directivos enfocan gran parte de su tiempo dedicado a la convivencia de forma reactiva. O bien atienden problemas entre alumnos o problemas entre docentes y alumnos. Pero existe una confusión sobre el aquellas cosas que son o no son convivencia escolar en esta atención. Cuando se les pregunta para su gestión en el día a día de la convivencia escolar un director menciona lo siguiente: *“...ahorita estoy tratando un problema con un chico que malogró el periódico mural que había hecho Comunicación y empezó a hacer dibujos no correctos en el periódico mural, bueno la profesora hace su reclamo, entonces estamos averiguando quién es el chico. Eso es parte de convivencia” (director 1)*

Otro director mencionaba lo siguiente respecto de la misma pregunta:

“hoy he estado conversando con la subdirectora y he visto el caso de que estábamos intercambiando que hay niñas que se han acercado a dar una queja de una docente de nivel secundaria, estamos viendo el caso de qué ha pasado. Las chicas han presentado un documento, que todavía no llega acá. Momentos antes, también vemos la convivencia con los docentes:

--“Falté un día por motivos de salud, fui atendida en una clínica, ¿Cómo recupero?”

– “Venga usted el ‘sábado.”

- “Ah, verdad”

Yo los veo a todos mis docentes como si fueran hermanos no los trato como si fueran mis obreros, no lo veo de esa forma gerencial, trato de que ellas estén bien. Muchas veces los docentes están con ese estrés laboral que no los deja ser personas, se les sale el “indio”, el “diablo” y quienes pagan son las niñas, para evitar eso, mejor hay que darle esas facilidades”

Director 2

Aquí encontramos dos disonancias sobre el tema de convivencia en el discurso de los directores de escuela. En primer lugar, una confusión sobre disciplina y convivencia escolar. Si bien las normas son parte de la convivencia, en el caso específico mencionado por el director, no hubo ninguna acción del estudiante que involucrara la relación con otras personas ni alguna situación que pusiera en peligro a algún otro actor de la comunidad educativa. En el caso siguiente el director, este se enfoca en el trato con los docentes dándoles facilidades por el estrés laboral justificando una falta a clases, sabiendo que, si no lo hace, los que pueden “pagar” son los alumnos. Ninguno de estos casos es gestión de la convivencia escolar y en el segundo caso de forma específica, el director podría estar, sin saberlo, promoviendo una cultura de incumplimiento de jornadas laborales en los docentes, algo que sí puede afectar la convivencia escolar pues los alumnos pueden perder horas de clases y/o no tener a adultos presentes en el aula lo que puede llevar a crear ambientes poco supervisados en los que actitudes violentas puedan presentarse.

Por otro lado, si hay gestiones relacionadas directamente a la convivencia escolar. Cuando se les pregunta a otros directores sobre el mismo tema vemos lo siguiente:

“Manejo de conflictos. Aparte de la tarea administrativa, tenemos el poder verificar, dentro de nuestra labor de director, que las aulas estén limpias, completas. Llega la parte en que se citan a los padres. Como este es un eje focalizado, tenemos muchos jovencitos que están desamparados, tiene problemas de conducta, lo que se hace es llamar a los padres, los cito, los tengo allí en horas específicas. Algunos no tienen citas, pero cuando tienen que hablar siempre los atiende. Tienen que esperar un ratito, pero siempre se les atiende. Vienen a consultar, a exponer sus problemas, a quejarse. Gran parte del día es manejo de conflictos, por eso tengo mi cuaderno de ocurrencias.”

Director 4

“Tenemos un horario que está estipulado allá, que indica cuáles son las acciones que se realizan en el día, pero la primera es verificar el trabajo de los docentes. Ver que estén en sus aulas. En segundo lugar, tenemos las citaciones por situaciones de indisciplina, con los padres de familia, que se atiende. Eso es más o menos hasta las 9 o 9:30, luego se hacen los monitoreos, dependiendo del espacio, si está programado. Luego se hacen

los seguimientos a los trabajos de las coordinaciones, luego de eso, se hace en trabajo de atención a la documentación. (...) Luego es otra vuelta para verificación de los docentes, atención a los padres de familia. A veces, si hay mayor documentación, te quedas hasta más tarde. Tenemos un protocolo de atención para poder abastecernos. Si es fuera del aula, lo atiende el auxiliar, si es dentro del aula, lo atiende el docente. Si la situación no es posible de atender, recién pasa a las manos de tutorías y convivencia escolar.”

Director 3

En ambos casos hay una aproximación a la convivencia escolar desde el lado de la gestión directiva. En primer lugar, un reconocimiento que el manejo de conflictos es una de las partes fundamentales de la convivencia escolar y una política de atención abierta que puede ayudar a prevenir conflictos mayores. La forma y constancia del involucramiento del director en los temas cotidianos de la institución educativa tiene un impacto en la convivencia, como lo muestra la literatura revisada. Específicamente el manejo de conflictos puede convertirse en una herramienta importante de la gestión del director que, al mismo tiempo, le permite mostrar un ejemplo de liderazgo a los otros actores de la comunidad y resolver problemas que puedan afectar la convivencia. Esto puede verse con mayor énfasis en lo que los directivos hacen o dejan de hacer, o lo que dicen o lo que dejan de decir, en una situación de conflicto. Es posible, que el director considere que está enseñando a los niños a mejorar su comportamiento y así mejorar la convivencia escolar cuando puede hacer lo opuesto. Entonces la gestión que realizan del tema, cuando intentan realizar algún acto que se relacione al bienestar estudiantil o al manejo de conflictos puede estar llevando, sin intención, a una convivencia menos pacífica y esto puede reforzarse con cada acto cotidiano que los directores realizan.

“Yo les converso, cuando llegan a esa edad en que les fastidian, aprende a defenderte, no te dejes. ¡Defiéndete!, te dicen una lisura, contesta con otra lisura, ponte a su nivel. Si te dicen una lisura y te quedas callado, ya te ganó. El otro ya te está ganando y ve que puede ganar. Tiene que saber defenderse. Si ya ve que se está sobre pasando, avisanos para hablar con el chico, con sus padres.”

Director 1

En segundo lugar, una planificación de atención a padres de familia que pueden venir con casos relacionados a convivencia escolar como parte de su día a día con involucramiento de los docentes y padres de familia, con un protocolo específico que sigue rutas de atención. Existe un órgano colegiado de convivencia que trata de resolver aquellos que ya están fuera del alcance de los docentes.

Con lo expuesto líneas arriba podemos concluir que la concepción de los directivos sobre convivencia escolar no es homogénea y que se distancia de las prácticas dadas por los órganos centrales que se aproximan más a una concepción normativa. En segundo lugar, aunque no reconocen totalmente a la convivencia como relaciones interpersonales, parte de esta definición más integral si está presente, como es el respeto mutuo y el trato.

Sin embargo, al no tener una concepción clara de la convivencia escolar y enfocarla en el respeto y buen trato de forma específica, no es extraño que algunos directivos tengan problemas al reconocer qué es convivencia escolar en sus prácticas cotidianas, confundiéndola con disciplina o facilidad de trato hacia algunos docentes. Aunque si hay directivos que, más allá de su concepción inicial, tienen una práctica cotidiana relacionada a resaltar aspectos de la convivencia que son relevantes.

3.1 Fortalezas, debilidades y amenazas a la convivencia escolar

Cuando se les pregunta a los directivos sobre las fortalezas de su gestión respecto de la convivencia escolar se pueden reconocer dos categorías. Una que tiene que ver con los docentes. Reconocen que la mayoría de sus docentes pueden ser aliados para mejorar y fomentar una mejora en la convivencia escolar

“la fortaleza que veo es que hay profesores muy conscientes, la gran mayoría, el 95 % son buenos docentes, bien respetuosos, buen trato con todos, pero hay un 5 % que estamos luchando con ellos, estamos conversando, intentamos cambiar, escuchamos, por supuesto que escuchamos a ellos, lo que piensan, por qué tratan así.”

Director 2

“También tenemos fortalezas, hay docentes que son bastante comprometidos y que, a veces, son tutores que hacen el seguimiento, ven el caso, se enteran del problema, llaman a los padres, hacen el acta de compromiso y el seguimiento porque tenemos docentes en fortalezas. A veces, cuando los docentes son fortalezas, los tiene más ocupados en el desarrollo pedagógico.”

Director 1

Esto coincide con la percepción de los órganos de gestión central que veían a los docentes como aliados y aquellos que deben preocuparse por mejorar, desde sus aulas, los aspectos relacionados a la convivencia escolar.

Por otro lado, otros directivos ven sus fortalezas en su gestión o equipo de gestión

“...básicamente, se generaron nuevos protocolos que no estaban establecidos en normas. Luego de eso, sería compromiso de los auxiliares,

de las personas que estaban inmersas en este comité de convivencia y disciplina escolar”

Director 3

“Mi compañera, mi subdirectora. Ella constituye mi mayor fortaleza y mis coordinadoras en el nivel de secundaria y primaria, son mis fortalezas. Eh logrado en ellas transmitirles el objetivo, qué es lo que queremos lograr en el colegio. Ellas están adoptando esa actitud de la comunicación asertiva con los chicos”

Director 4

En estos casos, los directivos hacen referencia o a mecanismos que ellos han realizado fuera de las normas que ya existen dadas por el Minedu o la DRELM, o a su equipo directivo como la mayor fortaleza en su institución educativa. Esta diferencia entre aquellos que ven a los docentes como fortaleza y aquellos que ven a ellos mismos como los agentes de cambio es relevante pues puede cambiar la forma en la que el director se proyecta en la institución educativa, la relación con los docentes y las sanciones o incentivos que la comunidad educativa puede recibir por parte del equipo directivo.

Paradójicamente también hay un reconocimiento también que los docentes pueden ser un factor de debilita la convivencia escolar y que involucra una serie de factores que se pueden tomar en cuenta cuando se aborde la problemática docente en las políticas públicas.

“acá los profesores tiene que comprometerse más con la convivencia porque a veces, las actitudes de los docentes, se produce un conflicto dentro de clase y lo único que hacen es informar al auxiliar o de avisar a la subdirección para que nosotros hagamos el seguimiento, llamar a los padres y ellos solo hacen es la labor, pero no se comprometen en solucionar ese problema, se produce un problema dentro de salón, el docente, pienso, debe tomar ese caso como un reto, conversar con el chico, llamar al padre, hacer el acta de un compromiso y hacer el seguimiento que le falta un poquito más de compromiso a los docentes.”

Director 1

“algunas chicas son un poquito groseras y piensan que están con chicos de su edad. Hay profesores que no soportan eso, hay chicas que son bien rebeldes. “y si no lo hago”, “te pongo tu nota”, “póngalo”. Esa respuesta les molesta y a veces se les escapa la palabra fuerte, físico no. A veces, las sacan del aula y eso ya es un maltrato.”

Director 2

“Hay otro grupo de docentes que, quizá por los años de trabajo o por su mismo perfil, tiene un tipo de competencias que no están acorde con estas prácticas educativas, son limitantes, se van a construir una cantidad de conocimientos y acaba ahí.”

Director 3

“Cuando una profesora ha sido muy hiriente con dos estudiantes, cuando ha tenido un trato humillante y cuando se le ha llamado, lo niega por completo, por más que he tratado, niega. He tenido que reportar, como debe ser, al “Sí se ve”, al ministerio. Eso ha traído como consecuencia que siento que se le está atacando o que tengo algo contra ella”

Director 4

Todos los entrevistados han mencionado a los docentes como uno de los agentes que pueden debilitar la convivencia en la escuela. Esto se relaciona con la edad de los docentes, sus costumbres, su formación, etc. Esta debilidad es un tema fundamental en la política de formación inicial y en servicio de docentes de escuelas públicas pues es claro que los directivos tienen que gestionar estos conflictos de forma cotidiana. Esto también es una coincidencia con lo expresado por los gestores de política que veían a los docentes como una de las mayores debilidades de la gestión de la convivencia escolar. Aunque los directivos reconocen que no es toda su plana docente la que puede ser una debilidad, si es una constante en las entrevistas. Que los docentes de las escuelas, aunque sea una minoría, no tengan el marco conceptual ni práctico del ejercicio de una pedagogía libre de violencia puede devenir en problemas como los expuestos por los directivos. Los directivos pueden encontrar un problema de gestión difícil de resolver pues tienen poca autonomía para poder despedir o cambiar a los docentes de sus instituciones educativas.

Otras debilidades se relacionan con los padres de familia y lidiar con ellos de forma constante, con el tiempo y recursos para mejorar los mecanismos de gestión de la convivencia, como puede ser un psicólogo de planta de forma permanente, etc.

Del mismo modo, la historia y realidad de los niños y niñas fuera de la escuela también es considerada como un desafío. Aquí volvemos a lo mencionado en el marco teórico y la importancia del sentido de conexión que pueden tener los niños y niñas con su institución educativa y la capacidad de los adultos para crear un ambiente seguro. Muchos de los niños de los colegios entrevistados han vivido o viven situaciones de violencia, abandono o abuso fuera de la institución educativa.

“Ha habido un caso acá, llamamos a su mamá que había viajado al extranjero, estaba con la abuelita, no le hacía caso, se quedaba dormido porque se quedaba hasta las 2 o 3 a.m. jugando pelota. El chico ya estaba en abandono. Se mandó a Fiscalía, intervino, está haciendo el seguimiento y el chico ya no está asistiendo, es un caso extremo.”

Director 1

“Muchas miramos y decimos: “mira esta escuela, estos chicos están peleando, ¿cómo actúa el director? ¿Cómo actúan los docentes? ¿Qué hacen por ellos?” pero en nuestras manos está el trabajo en el colegio, pero está el 80 % es en el hogar. ¿Qué hacemos cuando viene una alumna con intención de cambiar, se le apoya, pero el papá en la cárcel y la mamá se prostituye? Antes de eso, ella se encargaba de recoger a los hermanitos menores, de primaria. Los pobres niños todo el santo día sin comer, encima la mamá alentando para que esa pobre niña se prostituya. ¿Cómo puedes fortalecer, orientar, generar un cambio en ese menor sino tiene el apoyo de un ente que pueda hacer lo mismo que se está haciendo en el colegio, en el hogar?”

Director 3

En estos casos los directivos reconocen que es difícil para ellos tratar los casos, y que, si bien la escuela debe promover valores y respeto, es muy difícil que los niños y niñas puedan mejorar si el ambiente en sus casas no es el adecuado y son vulnerables a situaciones de riesgo. Otros casos mencionan a padres presos, niños y niñas que viven solos, pandillaje, etc. El involucramiento con la comunidad y especialmente con los padres de familia puede ser un componente importante de las políticas de convivencia futuras que aspiren a cambiar espacios escolares violentos en unos de cultura de paz. Algunos directivos tratan de involucrar a otros organismos públicos como la Fiscalía o realizan talleres de escuela de padres para tocar estos temas. Hay un componente de gestión que intenta reducir los márgenes de violencia, pero sin una guía desde las políticas nacionales, los directivos no saben qué es lo que puede funcionar de la mejor forma para sus estudiantes y padres de familia. Los directivos terminan gestionando el día a día de los alumnos en conductas de riesgo sin una forma clara de afrontar estos temas.

Otro hallazgo importante es la gestión de la convivencia con la normativa vigente. Los directores sienten, en su mayoría, que la normativa atiende a los derechos de los niños y dejan desprotegidos a los docentes para poder educar a los niños de la mejor forma.

“Estamos desprotegidos porque las normas del estado protegen solamente al niño en exceso. El niño sabe al dedillo sus derechos, pero no cumple sus deberes. Estamos en una sociedad, en donde si queremos orientar, corregir, automáticamente, estamos contra la pared, ya que los primeros procesados van a ser los docentes y los directores.”

Director 3

Como te digo, a veces, hay chicos, en caso de varones, que te mentan la madre, te enfrentan y te pechean y te quieren pegar. Hay profesores que no se aguantan y le meten un golpe. El muchacho como joven, sabe que tiene derecho que nadie lo toque, denuncia, salen los testigos que son los mismos chicos y el profesor se va tres meses. (...) podría tratarse al maestro, por qué

no se aguanta, lo más inteligente es dejarlo que hable, grita lo que quieras, ya le pasará. Si te enfrentas, ahí, no, no. Por eso hay que tratar al maestro y, a veces, no lo entienden al maestro. Cuando trabajé en provincia, yo iba de Lima por un motivo y me quedé en provincia. Los padres de familia me decían: “profesor, mi hijo ya no me hace caso, dele usted, si usted no le da es porque no lo quiere a mi hijo”. Yo no era de meter golpe a nadie, lo único que hacía era decirle al muchacho: “escuchaste”, como yo tenía formación militar le decía: “la próxima vez te voy a meter tu paliza, ¿te gusta el golpe?”, “no”, “entonces, pórtate bien.” Nunca los toqué y bien formado, parece mentira lo de provincia son bien respetuoso, no es como acá que no te escuchan.

Director 2

“toda la norma está a favor del estudiante, pero no a favor del profesor. El profesor es un ser humano que recibe tantos estímulos negativos de un alumno que puede reaccionar mal y le puede decir una palabra fuerte o darle un remesón, que es causa de maltrato y de proceso. Como digo, son seres humanos que reciben estímulo y no pueden controlar todas sus emociones.”

Director 1

Existe una sensación de que las sanciones para el maltrato hacia los estudiantes por parte de los docentes son muy severas y que los docentes, al ser también seres humanos, tienen derechos que no están siendo reconocidos. Esta concepción por parte de los directivos delata que la concepción sobre convivencia escolar en su conjunto es muy pobre aún. Si bien mencionan que los docentes son en muchos casos una debilidad, son los mismos directivos aquellos que pueden resultar una amenaza a la convivencia escolar al disminuir los casos de maltrato a estudiantes a la cantidad de meses que el docente es sancionado. La formación en convivencia debe de priorizar el cambio de paradigma de estas concepciones hacia otras que tengan al niño como el centro de la convivencia. Los directivos reconocen que tienen que seguir las normas y que por ello es que aprueban las investigaciones y sanciones a docentes que han maltratado pero no lo hacen por un reconocimiento del derecho, sino por un cumplimiento a *regañadientes* de la norma estipulada.

3.2 Gestión del director respecto del modelo de prácticas

Los directivos realizan cotidianamente acciones relacionadas a la convivencia escolar. Estas acciones pueden estar fuera de su marco conceptual, pueden estar orientadas al cumplimiento de la norma sin una interiorización de sus significados y esta mayoritariamente centrada en el fomento del respeto mutuo y el buen trato entre los miembros de la comunidad educativa, focalizando a los alumnos. Una pregunta importante sobre la gestión del directivo de la convivencia escolar es si este va más allá

de la visión del Minedu y órganos centrales de ejecución de las políticas educativas y se fijan en aspectos relacionados a la formación de una cultura de paz. En el modelo expuesto en el capítulo anterior de prácticas efectivas se había extraído desde la OLF un conjunto de dominios, categorías y prácticas relacionadas a las relaciones interpersonales. Se había notado que la mayor parte de las prácticas pedidas desde los órganos de gestión central eran de carácter normativo y que se les daba poca importancia a otros aspectos. Por ello, se quiso medir en los colegios seleccionados como era percibido el director respecto a las prácticas recogidas en el modelo desde los docentes de secundaria que estaban a su cargo.

Se escogieron 21 prácticas efectivas que fueron convertidas en preguntas en una escala ordinal de 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (a menudo) y 4 (siempre). Se ha ponderado las respuestas totales de los docentes creando un promedio por pregunta que permita conocer el grado de acercamiento del director a las prácticas efectivas propuestas.

Tabla 5. Escala de prácticas directivas de convivencia escolar

	N	Media	Desviación estándar
El director me brinda alternativas de acciones y/o prácticas para mejorar mi trabajo	64	2.4063	1.00347
Me siento reconocido por el director de la IE por los logros que he obtenido	66	2.4091	.99193
El director promueve a la reflexión sobre mi trabajo con los estudiantes y me empuja a mejorar	64	2.4375	.92367
Proveer oportunidades para que lo estudiantes aprendan sobre estrategias de resolución de conflictos.	60	2.5000	.91132
Desarrolla con el personal mecanismos de identificación y respuesta rápida de conflictos.	59	2.5424	.91580
El director toma en cuenta las opiniones de los alumnos y los invita a formar parte de toman decisiones	65	2.5538	.95248
El director toma en cuenta mi experiencia y habilidades individuales cuando distribuye los trabajos	66	2.5909	.89404
Incentiva a los adultos de la escuela a jugar un papel principal en la promoción de comportamiento positivo y ejemplificar un comportamiento adecuado	60	2.6000	.86749

El director de la IE toma en cuenta mis opiniones en cuestiones que pueden impactar mi trabajo	66	2.6061	.90942
Alienta al personal a tratar nuevas prácticas de convivencia escolar acorde a sus experiencias	65	2.6462	.79904
Implementa y monitorea el uso apropiado de prácticas disciplinarias en todos los ambientes de la escuela.	60	2.6500	.87962
Atiende de forma adecuada los conflictos entre estudiantes	60	2.6667	.93277
Comunica los estándares de la IE del comportamiento no-violento y mantiene estos estándares de forma visible	60	2.6667	.83700
Alienta la voluntad de ceder en opiniones entre colaboradores	64	2.6719	.92676
Se promueven espacios de interaprendizaje entre compañeros de trabajo	65	2.6923	.96700
El director refleja con su ejemplo y acciones los valores de convivencia escolar en la escuela	63	2.7143	.92333
El director incentiva el trabajo colaborativo	65	2.7231	.87514
Cultiva la conversación abierta y sincera entre colaboradores	66	2.7576	.89547
Crea un ambiente escolar en el que los padres son bienvenidos, respetados y considerados como socios en el aprendizaje de sus hijos	66	2.8030	.91517
Le brinda la importancia debida a la convivencia escolar	59	2.8305	.93131
El director demuestra respeto por el personal, estudiantes y padres escuchando de forma abierta sus ideas y considerando su valor	64	3.1094	.85667
N válido (por lista)	52		

Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas

Se ha considerado a 2.60 como el punto de corte que da un resultado satisfactorio de la práctica medida. Existen siete prácticas que no pasaron este punto de corte:

- El director me brinda alternativas de acciones y/o prácticas para mejorar mi trabajo (D1C2)
- Me siento reconocido por el director de la IE por los logros que he obtenido. (D1C1)

- El director promueve a la reflexión sobre mi trabajo con los estudiantes y me empuja a mejorar. (D1C2)
- Proveer oportunidades para que lo estudiantes aprendan sobre estrategias de resolución de conflictos. (D2C7)
- Desarrolla con el personal mecanismos de identificación y respuesta rápida de conflictos. (D2C7)
- El director toma en cuenta las opiniones de los alumnos y los invita a formar parte de toman decisiones (D1C4)
- El director toma en cuenta mi experiencia y habilidades individuales cuando distribuye los trabajos. (D1C1)

Estas prácticas con los puntajes más bajos se distribuyen en las siguientes categorías:

- Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela (2)
- Estimula el crecimiento de las capacidades profesionales del personal (2)
- Construir relaciones sinceras con y entre estudiantes, personal y padres de (1) familia
- Mantener un ambiente seguro y saludable (2)

Entre la categoría Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela, “Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal, y la de Mantener un ambiente seguro y saludable tienen a seis de las siete prácticas no satisfactorias. Esto nos dice que los directivos, dentro de su gestión cotidiana, no le están brindando la atención debida a los temas de soporte para el trabajo del personal de la escuela y que no se percibe como preocupado de la resolución de conflictos. Este análisis corrobora que los docentes no sienten un involucramiento adecuado por parte de director en su desarrollo. También enfatiza la idea de que los directivos, aunque conocen que los conflictos son un tema importante dentro de la convivencia, pueden no tener las herramientas necesarias para tratarlos o identificarlos a tiempo.

El puntaje más alto reportado en la escala le pertenece a la práctica “El director demuestra respeto por el personal, estudiantes y padres escuchando de forma abierta sus ideas y considerando su valor” lo cual también está acorde con las prioridades de gestión de los directivos. Los directores se perciben como personas que a menudo tratan y demuestran respeto, con todos los actores de la comunidad educativa.

El puntaje más alto es de 3.1, lo cual es ligeramente más arriba de a menudo y lo tiene sólo la práctica mencionada líneas arriba. Todas las demás prácticas analizadas de forma

individual tienen puntajes entre 2.4 y 2.83, lo que significa que, en promedio, los directivos ejecutan estas prácticas “pocas veces” en 7 de 21 prácticas y cercano a “a menudo” en 14 de ellas.

Cuando se analiza por categorías, agrupando las prácticas en cada una de ellas, se tiene el siguiente análisis (se ha obviado la práctica “Le brinda importancia a la convivencia escolar”):

Tabla 6: Promedio de las categorías de convivencia escolar

Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela	2.5354
Estimula el crecimiento de las capacidades profesionales del personal	2.5456
Ejemplificando los valores y prácticas de la escuela	2.7143
Construir relaciones sinceras con y entre estudiantes, personal y padres de familia	2.8316
Construcción de una cultura colaborativa y delegación de liderazgo	2.7175
Construcción de relaciones productivas con la familia y la comunidad	2.8030
Mantener un ambiente seguro y saludable	2.6043

Elaboración propia

Las dos categorías más bajas son “Proveer soporte y consideración a cada individuo del personal de la escuela” y “Estimula el crecimiento de las capacidades profesionales del personal”, ambas están por debajo del 2.6 y no llegarían a un promedio satisfactorio. Cuando se analiza por categorías podemos concluir que la gestión de los directivos no está yendo hacia el fortalecimiento de las capacidades laborales de su personal. Este componente de la convivencia es el menos tocado por el director y por el Minedu, y al mismo tiempo reconocen que los docentes no están formados para atender los casos de violencia o conflicto entre estudiantes.

3.3 Los aspectos normativos y la gestión del director de escuela

En las escuelas visitadas se realizó una observación de prácticas pedidas por la DRELM a los colegios de Lima Metropolitana. El instrumento permitía observar ciertos productos de la escuela relacionados a la convivencia que puedan dar una evaluación de cuánto estas escuelas, independientemente de la opinión de sus docentes o concepciones del director, cumplieran con lo estipulado por los órganos de ejecución central de la política de convivencia escolar y específicamente la categoría de “Establecer mecanismos y normas

acorde a la construcción de relaciones productivas y saludables” que encontramos en el modelo.

La gran mayoría de aspectos normativos y mecanismos de gestión específicos a convivencia fueron cumplidos por las instituciones visitadas. Es decir que en todos los casos se cumplía con tener accesos seguros, aulas limpias, tener un Plan Anual de Trabajo (PAT), tener un Comité de Tutoría, contar con un libro de incidencias, haber desarrollado el Día del Logro y las Jornadas de Buen Trato.

Sólo en el caso de una escuela los objetivos en el Proyecto Educativo Institucional y en el PAT no estaban presentes de forma visible en los documentos revisados. En dos de ellas no contaba con un buzón visible del Siseve, las normas de convivencia no estaban publicadas en lugares visibles y el Comité de Tutoría no tenía a algunos de los miembros requeridos (aunque eso es debido a la falta de personal de la misma escuela). Sin embargo, de forma general se puede afirmar que los directores cumplen lo que el Minedu y la DRELM estipulan como cosas indispensables que las escuelas deben tener para mejorar la convivencia escolar.

Estos aspectos normativos, según la normativa vigente, deben ayudar a la gestión del director. Sin embargo, más se ha analizado que gran parte de la gestión directiva está guiada por otros factores que no son los normativos. En ninguna de las entrevistas los directores mencionaron a aquellas cuestiones que el Minedu determina como prácticas como fundamentales en su gestión. Esto no significa que no lo sean, por lo menos en un nivel más pragmático, pero estas prácticas no están interiorizadas como prioritarias. Aquellas cosas que ya tienen un protocolo, los directores lo siguen, así como siguen las normas más punitivas que intentan evitar los maltratos y actos de violencia en la escuela. En el marco teórico hemos ubicado al director como un funcionario del nivel más básico de ejecución educativa, dentro de un modelo NPM, que ve al gestor público como un gerente de acciones que se basa en resultados, mecanizando su gestión a aquellas cuestiones que generen un resultado en el área buscada.

La DRELM y el Minedu les han brindado una serie de prácticas de gestión que no han podido bajar a los niveles más básico de la mejor forma. No han sido transmitidas ni interiorizadas por los directivos. Así, ellos sólo reciben las normas y aquellas funciones que le son impuestas por los órganos superiores y ejecutan estas acciones. Desde el lado de al DRELM y el MINEDU estas acciones pueden verse como logradas, lo cual podrá

sumar a la lógica de gestión por resultados para los indicadores específicos que se tienen en estos órganos. Por otro lado, en las escuelas éstas acciones se realizan de forma mecánica, mientras que no comprenden el valor agregados que podrían tener. Los directivos y los docentes de la escuela saben que pueden actuar dentro de lo que la normas les permite y no salen de esas esferas, mientras que aquellos aspectos entendidos como la creación y promoción de las relaciones interpersonales siguen sin ser atendidas. Al mismo tiempo que la ejecución de la normativa es exitosa en las escuelas, aquellas dimensiones encargadas de brindarle contenido a estas normas no se transmiten ni se interiorizan por los directivos. Esto puede derivar, como se vio en el análisis de las entrevistas a los directivos, en una ética difusa de trabajo que en este caso se ve enmarcada en un escaso conocimiento de lo que es convivencia escolar y en un acatamiento de las normas mecánico.

En resumen, con el análisis expuesto en este capítulo podemos concluir lo siguiente:

- Los directivos no comparten una definición homogénea de convivencia escolar y, de forma general, no está presente una aproximación a ella como el conjunto de relaciones interpersonales dentro de la institución educativa. Esto responde a la aproximación normativa de la convivencia escolar en los documentos oficiales repartidos a las escuelas por la DRELM, pero se aleja del discurso de los gestores públicos en cuanto a la aproximación a la política de gestión de la convivencia en las escuelas. Esto puede deberse a una débil transmisión de contenidos por parte de los órganos de control central.
- De todos los elementos de convivencia escolar, los directivos priorizan el respeto y el buen trato lo que centra a la gestión fuera de la política reactiva a la violencia que se ha analizado en el capítulo anterior. Refuerzan al respeto y buen trato como el punto focal de una buena convivencia y no salen otros aspectos vinculados a reconocimientos al personal, mejoras profesionales, apertura al diálogo u otras prácticas que pueden ser relevantes para entender el conjunto de relaciones interpersonales. Gran parte de su tiempo está dedicado a la solución de conflictos y en algunos casos los directivos confunden los casos de atención a los alumnos por falta de disciplina común, o a la negociación constante con los docentes por faltas o recuperaciones, con convivencia escolar. Esta forma de aproximarse nos muestra en una gestión reactiva que intenta lidiar con los problemas como aparecen, alejando sus prácticas de la convivencia escolar y dejándolas en el lado

de la gestión administrativa del personal y de los alumnos. Por otro lado, aunque en sus escuelas ha habido sucesos de violencia, no está como una de sus prioridades, ni a nivel preventivo o promocional.

- Los docentes son reconocidos, como en el caso de los gestores de los órganos centrales, como fortalezas y debilidades en la gestión de la convivencia escolar. Este reconocimiento tiene concordancia con la conclusión anterior. Los directores, sólo en algunos casos, reconocen a su propia gestión y a su equipo coordinador, como un agente de cambio que puede mejorar la convivencia escolar. El discurso y gestión directiva otorga el poder a los docentes de ser los termómetros de la gestión escolar y dentro de ella a la convivencia. Esto puede ser por la edad, la formación o la procedencia de los mismos. Los docentes aparecen como este agente que puede mejorar o empeorar las relaciones dentro de la escuela, pero como el agente que es menos visto en el tema de la convivencia, tanto desde el nivel central y desde la escuela. El mecanismo de respuesta de los directivos va por presentar casos a al UGEL y esperar que puedan ser resueltos por ellos.
- Los directivos gestionan el día a día. Enmarcan la influencia que puedan tener en los niños y niñas dentro de las paredes de la escuela y sienten poca capacidad para atender casos de alumnos que vienen de hogares disfuncionales o alumnos con conductas de riesgo. Se ubican entre el temor a las normas y leyes en contra del maltrato infantil y su labor como educadores, lo que genera que en muchos casos simplemente sean derivadores de casos de violencia a los organiza administrativos.
- Los directivos sienten que las normas y leyes son muy punitivas con los docentes. Estas normas atenderían sólo los derechos de los niños, pero no sus deberes. Sienten que están desprotegidos frente a posibles respuestas de los docentes hacia los alumnos cuando estos sobrepasan los límites de conducta. Esto nos muestra una cultura de convivencia débil, que subestima la violencia dentro de la escuela, como puede ser la potencial reacción de algunos docentes a los alumnos. Esta forma de concebir a las normas es peligrosa para el sistema en general pues puede ocultar muchas formas de violencia que no son denunciadas por que se cree que la norma es muy punitiva o que hay una desprotección a los maestros. Esto puede servir como punto de negociación para los directores de escuela cuando tratan

algunos de estos temas con su personal y puede desvirtuar la forma en que cultivas las relaciones dentro de la escuela.

- La gestión de los directivos no está viendo, como parte de la convivencia, al soporte del trabajo de su personal y la resolución de conflictos del personal, lo que genera que los docentes no sientan a su director como un agente involucrado en su desarrollo profesional y que si bien, los directivos mencionan que los conflictos son una parte importante de su trabajo diario, aquellos respecto a los docentes no están siendo tratados de una forma que sea satisfactoria para ellos. Esto puede deberse a que les falta herramientas para una adecuada gestión de conflictos. Por más que lo intenten, pueden no estar llegando a soluciones que sea duraderas o complacientes con su personal.
- Los directivos cumplen las normas y recomendaciones de convivencia que son brindadas por los órganos de control central. Sin embargo, en ninguno de los casos estudiados estos aspectos son considerados relevantes o catalizadores de cambio en la escuela. Las normas se cumplen en las escuelas, pero no son interiorizadas por los directivos como procesos que ayudarían a mejorar la convivencia. Para ellos estos procesos ya tienen un protocolo y son cumplidos, pero sus preocupaciones van por otros aspectos que no están en las normas dadas.

Capítulo 4: mecanismos de transmisión y medición de la política de convivencia escolar a las escuelas públicas

Parte de la problemática encontrada tiene que ver con la forma en que la convivencia escolar es transmitida hacia los directivos como servidores públicos que gestionan el nivel más básico del sector educación: la escuela. Si consideramos que la forma y recurrencia en que los contenidos y competencias necesarias son brindados a los directivos como un elemento fundamental para que la política de convivencia escolar sea transmitida de forma correcta para los fines que persiguen los órganos de planificación y ejecución central, entonces es necesario analizar cuáles son estos contenidos y los objetivos que persiguen, así como la relación que tienen con la gestión directiva de la convivencia escolar.

Así mismo, es necesario analizar la forma en que la convivencia escolar es medida y si estas formas brindan información relevante para mejorar la política pública de convivencia escolar. Tanto la transmisión y medición están ligados a la interiorización de los conceptos y prácticas por parte de los directivos y el reflejo de ello en la gestión de sus escuelas. Sin estos dos elementos es difícil que los órganos de planificación central puedan implementar una política de largo plazo que pueda modificar prácticas y paradigmas de los directivos, pues sería complicado conocer cuáles son las debilidades y fortalezas de los directivos en el país y planificar políticas acordes con la realidad. Del mismo modo, una evaluación de sus propias políticas también encontraría una complicación no conocer cuáles son los objetivos y metas por perseguir en las escuelas. El manifestar que se desea una mejor convivencia en las escuelas, no convierte a esta premisa en evaluable, transmisible o medible. Habría que desagregar cuáles son los componentes que en ella se encuentran y planificar acorde de estos elementos.

En este capítulo analizaremos, en primer lugar, el “Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico”, (Minedu, 2016) específicamente su Módulo 3 que es “Participación y Clima Institucional para la Organización Escolar Efectiva” que contiene dentro de él a la convivencia escolar como tema de estudio.

Este curso se estructura en dos partes. La primera es el Diplomado que tiene dos ciclos académicos y del Módulo 0 al Módulo 3. Una segunda parte es la Segunda Especialidad, que tiene al Ciclo III y los Módulos 4 y 5. En ambos hay un Módulo transversal en el que

se tiene que desarrollar un módulo académico. Este Diplomado y Segunda Especialidad está dirigido a aquellos directivos que tienen la categoría de directivos asignados, es decir que han sido seleccionados como directivos por medio de la evaluación de acceso al cargo directivo entre el 2014 y el 2015. Este cargo se ratifica cada tres años y tienen una duración total de seis años. El objetivo central de este curso, según el documento de Plan de Estudios, es fortalecer las competencias y desempeños de los directivos para la mejora de la gestión escolar en sus escuelas. Este programa comenzó en el 2016 y atendió, en sus inicios, a más de 15 mil directivos en todo el país, de forma presencial con clases dictadas cada 2 semanas. Las instituciones encargadas del dictado de este Diplomado y Segunda Especialidad son universidades que ganaron la licitación pública y cada una tiene a cargo el dictado en una cantidad de departamentos específicos. Así, son ocho instituciones de educación superior que dictan este curso y tienen como paraguas al currículo diseñada por la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar del Minedu, oficina encargada de la supervisión y gestión del Diplomado y Segunda Especialidad.

Como parte de su contenido temático, el Módulo 3 “Participación y Clima Institucional para la Organización Escolar Efectiva”. Según su plan de estudios, este módulo atiende dos competencias: La primera es: el directivo “Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad” y la segunda es “Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje”. Estas dos intentan que el directivo pueda promover y gestionar una mejor convivencia escolar mediante la priorización y descripción de la problemática de su institución educativa vinculando la convivencia democrática, participación, respeto a las diferencias, bien común y proponga estas problemáticas como desafíos que estén presentes en sus planes de trabajo en la escuela.

Esta aproximación a la convivencia escolar, dentro de un diplomado a una cantidad importante de directivos es la primera iniciativa de esta envergadura del Ministerio de Educación. Sus contenidos son los siguientes:

- Ciudadanía, inclusión, interculturalidad y ambiente.
- Convivencia escolar, ciudadanía activa. Currículo y aprendizajes.

- Clima institucional y cultura escolar.
- La convivencia democrática: relaciones sociales, participación y toma decisiones con respeto a las diferencias y al bien común.
- Relación entre desafíos sobre de la convivencia democrática y la visión de la escuela que queremos.
- Mecanismos de participación y gestión de conflictos.
- Orientaciones para diseñar, planificar y evaluar estrategias de convivencia democrática.

Estos contenidos están basados en la teoría de la convivencia escolar y fueron diseñados por el área de Convivencia Escolar del Minedu. Los alcances de este diplomado, por lo menos a nivel teórico, manifiestan que hay un interés en promover y transmitir contenidos que vayan más allá de los normativo o la ejecución de procesos puntuales en la escuela. Puntos importantes, según lo visto en el presente estudio son los mecanismos de participación y gestión de conflictos y los conceptos de convivencia escolar, ambas debilidades encontradas en los directivos. Sin embargo, parte importante de la convivencia escolar y una problemática constante encontrada en las escuelas en la relación de los directores son dos temas fundamentales, i) la gestión y apoyo a alumnos en situaciones de riesgo en sus hogares y ii) la relación de los directivos con los docentes.

Un componente importante de la gestión escolar es la posibilidad de que el gestor, en este caso el directivo, pueda manejar sus recursos de la mejor forma. Esta gestión de aspectos que afectan su día a día están ausentes de la concepción inicial de este diplomado, pero es claro que son una constante problemática de los directivos en cuanto a convivencia escolar se refiere. Así mismo, el no tener estos temas de forma teórica o práctica en el curso en mención, puede fortalecer sólo algunos aspectos en los conocimientos de los directores pero dejar otros sin un sustento tal que les permita aplicar lo aprendido de la mejor forma. Por ejemplo, el director puede mejorar su relación con los alumnos de la institución educativa y poner más límites a los actos de castigo permitidos a los docentes, pero si es que no explica esto y los docentes no lo interiorizan como un aspecto importante de su labor pedagógica, van a generar un conflicto que potencialmente no sepan cómo solucionar.

No es claro, en su plan de estudios, como es que el Ministerio intenta medir los logros y/o el impacto de este curso, más allá de las notas de los directivos en cada módulo y ciclo académico. Esto les puede dificultar un análisis de la propia política de transmisión de

contenidos. Aparte, se ha considerado que los 15 mil directivos están en igualdad de condiciones y que los contenidos a todos serán los mismos. Al ser un programa tan grande, esto se justifica para poder tener un control de los que las entidades encargadas del dictado puedan ser supervisadas. Sin embargo, es posible que algunos directivos tengan ya los conceptos interiorizados o que, en algunos casos, los directivos tengan problemas para entender estos conceptos, como puede suceder en aquellos que realizan su labor en lugares alejados rurales.

Aunque este esfuerzo es importante no está dado a todos los directores del Perú, sólo a aquellos designados por evaluación, lo que deja de lado a una mayoría que ejerce su rol de director como encargado y que, de por sí, tienen condiciones menos favorables en sus escuelas. No está claro, en los documentos revisados para el presente estudio ni en las entrevistas a los gestores públicos cuáles son las formas en que se atenderá al público faltante. Sin embargo, sí hay iniciativas de profundizar en diversos mecanismos de enseñanza.

Desde la gestión de los órganos centrales se tiene claro que los cambios son lentos, y que el cambio en la enseñanza inicial a docentes, que es de donde los directores son escogidos, puede tomar tiempo, pero se considera que es posible ajustar ciertos aspectos y enmarcarse en una política menos ambiciosa que pueda darle insumos clave a los directores para mejorar su gestión en convivencia escolar.

“Yo creo que podemos comenzar con iniciativas concretas, cambios específicos en las mallas curriculares de los docentes que aún están enseñando. Yo sé que hay planes de cambiar la currícula, y seguro se hará en mediano plazo, pero ahorita se pueden hacer cambios concretos. Darles insumos a directores y docentes que puedan descargar y sea de fácil uso. Por ejemplo, vía web, estamos viendo de poner material en el portal Siseve, capacitación a directores, comenzar a pilotear a directores como el diplomado en una versión más corta, a nivel de piloto en unas cuantas regiones en alianzas con universidades”

Entrevistada 1

“Creo que es como uno transmite el lenguaje, hay que aterrizar las cosas, transmitirlo más sencillo, no complicar tanto la prevención. La convivencia escolar son las relaciones interpersonales, hasta eso hay que hacerlo mucho más sencillo. Todo está muy concentrado en apagar incendios, en atender adecuadamente un caso, que la parte de generar las condiciones adecuadas para generar las normas, pero no te dicen cómo. Obviamente llegar a zonas del interior del país que todavía falta llegar un montón.”

Entrevistada 2

Hay un reconocimiento, por parte de los gestores públicos, que las formas actuales pueden ser difíciles para los directivos y que el concepto en sí mismo no está llegando de la mejor forma. Incluso con el Diplomado y la Segunda Especialidad llegando a una cantidad grande de directivos, los espacios de formación son considerados como autoritarios y con un discurso contrario a lo que la política quiere promover.

“Ahora está cambiando la formación del director en múltiples espacios como el módulo de la segunda especialidad, el diplomado, pero todavía existe una formación docente muy encajonada, muy autoritaria en la que no se desarrollan habilidades personales de los mismos docentes”

Entrevistada 2

Incluso con el alcance de este diplomado, existe una aproximación a la teoría de la convivencia escolar desde la experiencia personal. Los directivos aprenden sobre cómo lidiar con los problemas mediante su paso por las aulas y los cargos directivos.

“La función de docente nos hace tener contacto directo con los chicos que tienen problemas. Un docente en el aula, se presentan situaciones de violencia entre compañeros, tenía que conversar por qué pelea, por qué se insultan, llamar a los padres. Cuando llego a la subdirección, todos los casos de violencia los derivan y tenía que estar tratando. Estos casos, la metodología que utilizaba es conversar con los chicos, que midan las consecuencias de sus acciones, que asuman su responsabilidad, pedir apoyo a los padres para mejorar la convivencia. Además, capacitaciones y directivas que nos da el ministerio”.

Director 1

“Siempre me he guiado de “no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti”. Siempre me he guiado de esa frase desde la casa. Si yo quiero ser bien tratado, trata bien. Si tú quieres ser respetado, respeta. Aparte, ya con la profesión que tengo, con mayor razón. Nosotros somos ejemplo, los chicos nos siguen, te ven cómo te vistes, te ven cómo te portas, permiso para ingresar a un ambiente. Yo veo muchas cosas que mis colegas desconocen, entran sin pedir permiso, los subdirectores inclusive, eso es falta de respeto, se pide permiso para ingresar, “buenos días”, “por favor”.”

Director 2

Este aprendizaje basado en la experiencia no puede ir solo. Sin cierto sentido compartido en conceptos, lo para un director desde su experiencia puede estar bien, para otro puede ser una muestra de debilidad. La forma de transmisión de los conceptos no está estructurada en la carrera magisterial y no está presente en la formación inicial docente. Esto impide conocer de forma más cercana los potenciales logros en convivencia escolar que los directivos puedan tener en sus escuelas pues no hay un marco de referencia

compartido que permita evaluar sus prácticas. También impide ver más allá del corto plazo y resolver casos de convivencia escolar que en muchos casos están vinculados a una debilidad de aplicación de conceptos como disciplina o normativa escolar. Incluso cuando han recibido capacitaciones (dos de los directivos estaban en el diplomado y uno había tenido capacitaciones del tema) los directivos resaltan más su experiencia personal que las capacitaciones.

“Cuando me fui el Vraem (...) vi muchas situaciones y aprendí que los jóvenes y niños son los mismos, tienen las mismas necesidades donde quiera que se encuentre. Necesidad de afecto de ser respetados, de ser escuchados. Ahí surgió una ONG y me nombraron docente (...) Luego pasé a trabajar en Huanta, Ayacucho. Jóvenes y padres muy golpeados en esa fecha. Dio resultados, trabajé mucho con los jóvenes y vi que la clave era la confianza con ellos, dentro del marco de respeto y a participarles de las actividades de igual a igual con ellos, vi que eso daba resultados en la plana de docentes, involucrarse en sus actividades. A lo largo de mi vida, pertenezco a una congregación religiosa que le dicen los mormones. Dirijo allí un grupo de cómo poder, a través de la convivencia y reuniones, cómo tener éxito. Me gustan mucho los talleres o actividades y participo de ellos o envío a mis docentes”

Director 4

Esto puede dar luces a mejorar la política de transmisión de contenidos. Si los directivos tienen una aproximación al aprendizaje más empírico, las capacitaciones, cursos y/o especializaciones deben contener un componente que pueda atender esa necesidad. El diplomado cuenta con asesorías de gestión y círculos de interaprendizaje en lo que los directivos son asesorados por personas que conocen de las temáticas, pero esto sigue siendo una forma de aprendizaje no empírico. Las capacitaciones pueden involucrar pasantías que puedan repetirse cada cierto tiempo en su carrera docente y que permitan aprender de experiencias exitosas, incluyendo de convivencia escolar, especialmente de la gestión de la misma si es que el o la docente decide postular a las plazas de directivos que se abran en sus respectivas provincias.

Lo que queda claro es que la aproximación a la convivencia escolar y los derivados de su gestión escolar se han nutrido de las diversas experiencias de los directivos, pero si un paraguas teórico y práctico que les permita discernir cuáles prácticas de gestión son las adecuadas y cuáles aspectos son los que debe cambiar en sus respectivas instituciones educativas.

4.1 La medición de la convivencia escolar

Una parte fundamental de la planificación de políticas públicas, y parte importante en esta nueva forma de realizar gestión pública en la que el sector educación está siendo parte, es la medición. Permite identificar indicadores que puedan sostenerse en el tiempo y que den información de avances, retrocesos, problemáticas y/o cambios realizados en los actores sobre los cuales se está interviniendo. La convivencia escolar, como se ha visto anteriormente, es difícil de medir y, a su vez, los instrumentos y mecanismos dependerán de qué es lo que se esté priorizando. Si las normas son priorizadas, habrá que realizar instrumentos que permitan conocer el nivel de cumplimiento de las mismas. Si lo que se quiere medir son las relaciones interpersonales, los instrumentos y mecanismos tendrán que brindar información cruzada entre actores, como pueden ser rúbricas de desempeño, índices de respuesta, encuestas cualitativas, etc.

Recién desde el año 2015, se usa la Evaluación Censal de Estudiantes de 2do grado de secundaria para adjuntar una encuesta a estudiantes que permita crear un índice de convivencia escolar. Este está ligado al Bono Escuela, que se ha descrito en el primer capítulo, y busca conocer, desde la perspectiva del estudiante las siguientes sub-dimensiones:

- Buenas de las relaciones interpersonales
- Cumplimiento de normas y disciplina
- No Manifestaciones de violencia en la escuela

Estas sub-dimensiones de convivencia escolar combinan lo que la teoría nos dice de convivencia escolar y están en línea con el modelo planteado en este documento. En la escuela las tres deberían ser altas para que la convivencia esté considerada como “buena”. Sin embargo, cuando se sacan las medias de cada escuela y se agrupan por las sub-dimensiones el resultado es el siguiente:

Tabla 7: Promedios

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
No manifestaciones de violencia	12867	-2.1155000	0.7771000	-0.0701095	0.2655095
Cumplimiento de normas	12867	-1.3795000	1.3186670	0.0163812	0.2133573
Buenas relaciones interpersonales	12867	-2.0019000	1.8416670	0.0208030	0.3023998
N válido (por lista)	12867				

Elaboración propia de los datos del índice de Convivencia Escolar

Los datos tienen un rango de negativo a positivo y se evaluaron 12867 casos (promedios instituciones educativas secundarias), cuyos valores fueron dados por la Oficina de Medición de la Calidad Educativa del Minedu – UMC. Las medias de Cumplimiento de normas y de Buenas relaciones interpersonales son altas y el rango de cumplimiento de normas es el más angosto entre los dos, lo que significa ambas sub-dimensiones se comportan de forma similar. El caso más preocupante es el promedio de la sub-dimensión de No manifestaciones de violencia cuya media está en el orden negativo, lo que significa que, en comparación con las demás respuestas, los alumnos han marcado con más frecuencia que existen manifestaciones de violencia en sus escuelas.

Esto nos presenta dos temas importantes. El primero es un reto de la disminución de la violencia en las escuelas y encontrara formas que puedan ser visibles en las respuestas de los alumnos en encuestas como estas y, lo segundo, es que los alumnos perciben que en sus escuelas las relaciones interpersonales son adecuadas, así como el cumplimiento de normas pero, al mismo tiempo, hay una identificación de la violencia como un problema. Esto crea una contradicción que puede estar relacionada a considerar que las formas violentas de respuesta de alumnos y docentes es normal y que, aunque sea cotidiano, otras formas de interacción compensan la evaluación de las mismas por parte de los alumnos haciéndolas normales y poco identificables por los participantes.

Cuando vemos el caso de Lima de forma particular, podemos observar que Lima tiene puntajes negativos en las tres sub-dimensiones del índice. A nivel nacional sólo cinco departamentos tuvieron puntajes positivos en los tres sub-índices. Si ubicamos a cada una de las regiones en orden, usando a la No violencia en la institución educativa como referencia, Lima Metropolitana se ubica a media tabla. Este indicador nos dice que, como región particular, Lima tiene que mejorar en los tres aspectos. Esto cobra sentido con las

conclusiones anteriores en las que desde el sector central no se está enfocando una política de mejora de relaciones interpersonales de forma clara y, en el caso de las escuelas, los directores realizan lo que les pide la DRELM de forma mecánica, pero sin una reflexión que vaya más allá de la reproducción cotidiana de lo normativo.

Tabla 8

Departamento	No violencia	Cumplimiento de Normas	Mejora de Relaciones
Piura	0.12	0.18	0.25
Lambayeque	0.08	0.15	0.22
Ica	0.04	0.07	0.11
Tumbes	0.03	0.11	0.15
Cajamarca	0.03	0.12	0.16
Callao	0.00	-0.06	-0.07
La Libertad	-0.02	0.08	0.11
Tacna	-0.02	-0.01	0.00
Lima Provincias	-0.03	0.01	0.02
Lima Metropolitana	-0.03	-0.08	-0.10
Pasco	-0.07	0.03	0.04
Moquegua	-0.07	-0.03	-0.04
Arequipa	-0.08	-0.02	-0.02
Junín	-0.11	0.00	0.00
San Martín	-0.12	0.11	0.15
Ayacucho	-0.12	-0.02	-0.03
Amazonas	-0.12	0.09	0.12
Huancavelica	-0.14	-0.01	-0.03
Ucayali	-0.14	0.05	0.07
Áncash	-0.16	-0.01	-0.01
Puno	-0.18	-0.07	-0.10
Huánuco	-0.19	0.00	-0.01
Apurímac	-0.19	-0.02	-0.04
Loreto	-0.20	0.09	0.11
Madre De Dios	-0.23	-0.07	-0.11
Cusco	-0.23	-0.05	-0.09

Elaboración propia desde los datos del índice de Convivencia Escolar

En el año 2017 se ha suspendido la aplicación de la Evaluación Censal de Estudiantes y no se tendrá un seguimiento a esta encuesta, lo que debilitará la medición de la convivencia y una política que intentaba ser más certera en analizar las condiciones de

las escuelas, a pesar de que los gestores encargados lo tenían como una política anual, tanto el índice como los resultados de aprendizaje.

“Tenemos la encuesta de la ECE que se ha estado aplicando desde hace un año atrás, el índice de convivencia. Si bien recién se ha implementado este índice, la idea es que continúe pues es una de las herramientas más importantes que tenemos para medir la convivencia en la escuela”

Entrevistada 1

“El registro en el “Siseve”, la atención de casos es un indicador que tenemos para mirar el tema de la convivencia escolar, los logros de aprendizaje también en la ECE nos da indicador de cómo estamos mirando la convivencia, nosotros lo asociamos directamente”

Entrevistada 3

Aunque la asociación de la convivencia con los aprendizajes está tomando forma, aquí y a nivel internacional, es importante recalcar que la convivencia puede tomarse como un indicador de éxito en sí mismo, siempre y cuando los aprendizajes de los estudiantes no estén por debajo de un nivel mínimo. Si es que el Minedu continúa en el año 2018 y 2019 con las mediciones de convivencia y aprendizajes, quedará un marco abierto para investigaciones de corte cuantitativo que puedan ver tendencias y realizar análisis explicativos que sigan aportado a mejorar la convivencia escolar.

Si desde el sector de planificación central existen problemas para continuar una adecuada medición de la convivencia escolar, en las escuelas esta medición puede ser inexistente. En primer lugar, los directivos no están al tanto de la iniciativa de medición del Ministerio de Educación, lo que impide vincular las acciones del director con los indicadores de gestión. En segundo lugar, existe una forma de seguimiento a la convivencia escolar desde los directivos que está centrada en un registro llamado libro de incidencias (de obligatorio uso según la normativa dada a las escuelas), en el que anotan las ocurrencias del día. Este libro funciona, para los directivos, como termómetro de que si hay menos o más casos de algún problema. A menos incidencias en el libro, mejor convivencia, suele ser una conclusión que se deriva del uso de esta herramienta.

“En libro de incidencias. Se llaman al papá y eso se considera un caso (...) se va viendo que esa cantidad de situaciones disminuya o aumenta en un año. De ahí se va sacando la estadística, en un año hubo tal porcentaje de agresiones verbales o físicas. El próximo año, qué porcentaje tenemos de esos casos.”

Director 1

“hay un libro de incidencias que lo tiene lo subdirectores. Con los reportes que me hacen a mí y ver si hay solución, si vino el padre. Vemos si viene, cómo estamos, ya está bajando. Ha habido casos de drogadicciones, aislados, pero trajimos a la policía canina y bajo. Inclusive, lo invitamos que se retire.

Director 2

El uso del libro de incidencia en las escuelas tiene un objetivo planificador, que hace que los directivos y el equipo coordinador pueda reflexionar sobre ellas. Este libro sirve para todo, para poner las actas de reuniones, para escribir las quejas de los padres, para anotar las tardanzas de los alumnos, etc. Es un cuaderno sin un orden específico que puede impedir una evaluación y seguimiento real, dado que encontrar una página específica del cuaderno sobre un tema en particular puede tomar mucho tiempo. Además, la propiedad del mismo varía de escuela a escuela. El uso de este libro, aunque importante para mantener registros, no es una herramienta de seguimiento adecuada si es que no tiene un punto de asociación a los planes iniciales de la escuela. Aquí es donde nos encontramos con otra forma de seguimiento.

“(Se realiza el seguimiento) en base a las evaluaciones de los planes y de su análisis. Los informes son mensuales, cada jefe de área, de convivencia tiene sus libros de actas y, al término del mes, hacemos un análisis. Nos reunimos semanalmente. Como parte del comité (de convivencia), a la semana vemos qué cosas están repercutiendo en la institución y sobre ello, tomamos medidas. Ahí están las reuniones con los padres de familia, están las acciones en las cuales tutoría hace las reuniones que generaliza las temáticas y dependiendo de estas se traslada al aula o se generaliza. Semanal son las reuniones para ver que estrategias tomar y mensual para ver el impacto (...) Está inmerso más que nada con los planes de supervisión, monitoreo y seguimiento.”

Director 3

Aquí vemos una forma de seguimiento en un sistema más grande de planificación, en el que existe un comité específico que los temas de convivencia escolar y discute sobre ellos de forma cotidiana. Esta forma más “organizacional” funciona en instituciones educativas grandes con un personal adecuado para distribuirse las funciones necesarias para ver estos temas, reflexionar sobre ellos y crear cambios en donde sea necesario para mejorar la convivencia en la escuela.

En cualquiera de estas formas de realizar el seguimiento, los directores están involucrados, a lo mucho con su equipo subdirector y docentes involucrados en el tema

específico. En ningún caso se ha mencionado a los padres de familia o a los propios alumnos como parte del seguimiento a la convivencia escolar. Esto lleva a que los éxitos o logros de cualquiera de las estrategias iniciadas por el personal de la institución educativa no sean compartidas por todos los actores involucrados y que sea difícil para los demás actores entender por qué cierta iniciativa o fracasó o tuvo éxito.

Resulta necesario que el sistema de gestión directiva involucre a todos los participantes de la educación de los niños y niñas en las instituciones educativas. En el caso de la medición y/o evaluación de la convivencia escolar esto cobra sentido con mayor razón. Las acciones relevantes para el futuro de las relaciones interpersonales en la que en su planificación o evaluación no se involucra a los alumnos para conocer la realidad de la escuela puede, en primer lugar, crear una sensación de que “no pasa nada”, con excepción de quienes conocen los problemas. Por otro lado, puede dejar de lado ideas y formas de aproximación a los problemas que sólo pueden ser vistas por otros actores.

La DRELM está intentando mejorar las formas de seguimiento de la convivencia en las escuelas que tiene en su jurisdicción. En algunos casos se han realizado encuestas y en otros se está comenzando a distribuir un libro de incidencias mejorado, en el que sólo se anoten aquellas cosas relacionadas a la convivencia escolar y que sea de fácil uso para el personal de las instituciones educativas. Estas iniciativas pueden mejorar la forma de aproximación a la medición como se muestra en la siguiente cita:

“a través de sus clases de tutoría, los informes de los maestros sobre la conducta de los alumnos, se ha hecho una encuesta que ha hecho la Drelm y ha arrojado que necesitamos mejorar la convivencia. Algunos docentes, después de la huelga, han quedado muy vulnerables, muy sensibles.”

Director 4

Esta cita pone en evidencia cosas importantes, que si los instrumentos de uso contienen temáticas aparte de la relación docente-alumnos, como puede ser la sensación de los docentes en un momento específico del año, los directores pueden estar preparados y tomar acciones al respecto. Estas iniciativas podrían ser iniciadas a nivel de la DRE o la UGEL, pero pueden ser copiadas por las instituciones educativas.

En resumen, de la transmisión y medición de la convivencia escolar podemos concluir lo siguiente:

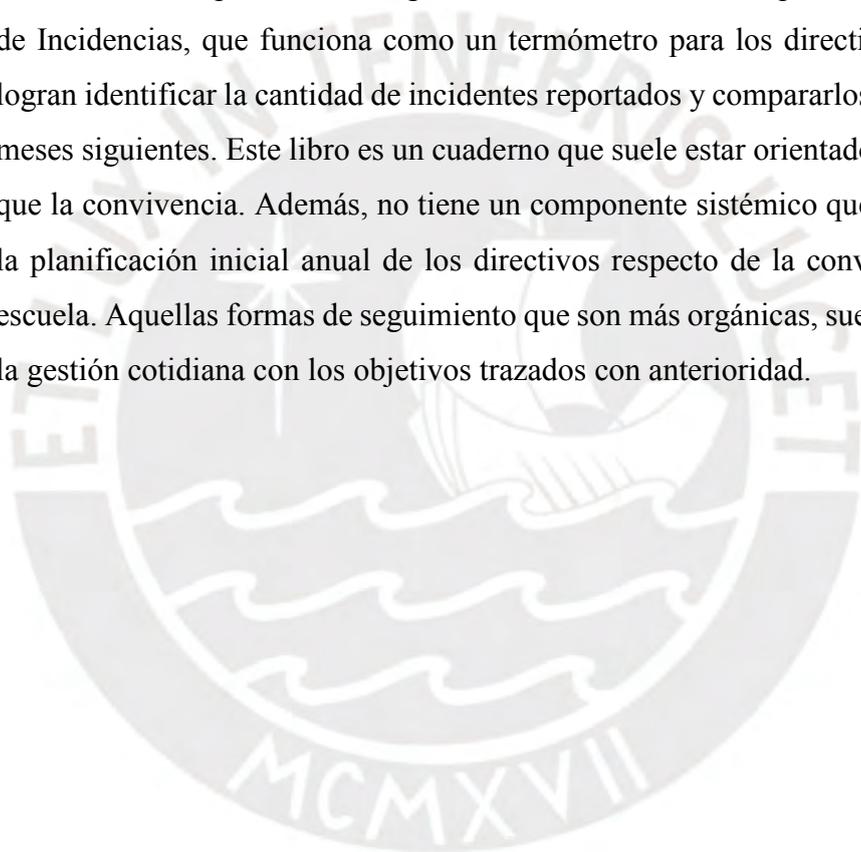
- Existe una iniciativa de transmisión de los contenidos y conceptos clave de convivencia escolar por parte de quienes han creado la política. Estos son

actualmente transmitidos por medio del Diplomado y Segunda Especialidad en Gestión Escolar. Los contenidos están acordes con la teoría más actual de convivencia escolar y puede ser un paso importante en una difusión a los directivos de los conceptos clave. Sin embargo, está dado sólo a los directores designados que ya están en las escuelas con mejor infraestructura y que, muy probablemente, mantengan mejores promedios de aprendizaje que aquellas en las que se tiene a un director encargado. No está claro cómo se atenderá al público restante.

- No está presente en el plan de estudios un mecanismo de evaluación del impacto de los módulos, incluyendo el de convivencia escolar. Tampoco existe un plan que pueda ubicar a esta capacitación frente a otras en el tiempo. Al ser un programa ambicioso que atiende a más de 15 mil directivos, estos mecanismos de evaluación y de repetición de la misma deberían estar claros para los niveles centrales de ejecución y planificación de la política pública.
- Los programas de capacitación deben lidiar con los preconceptos de los directivos, que, en muchos casos, han aprendido sobre convivencia mediante la experiencia personal. Esta experiencia puede estar alejada de las nuevas formas de concebir la convivencia y hasta que los docentes se vuelven directivos no hay un programa que les enseñe como gestionarla en sus escuelas. Dado que las experiencias de los directivos están marcadas por su propia subjetividad, la escuela puede aparecer como un lugar de conflicto de posiciones entre directivos y docentes en el que, además, puede que ninguno tenga una visión más moderna de la convivencia.
- Las formas de medición de la convivencia son escasas, lo que impide tener un diagnóstico claro que pueda brindarles información a los gestores de política en qué se está avanzando y en qué hay que modificar o mejorar la política. La aproximación más ambiciosa es un Índice de Convivencia escolar que es usado para la distribución del Bono Escuela, que nos brinda información sobre violencia, cumplimientos de normas y relaciones interpersonales, lo que muestra un avance en la concepción de la medición. Sin embargo, este aún no está difundido y al no tener una evaluación de estudiantes a nivel censal en el año 2017, puede no ser suficiente para ver avance y retrocesos a lo largo del tiempo.
- Es claro que la violencia es un aspecto por mejorar en las escuelas. De los sub-índices de la Índice de Convivencia Escolar, el relacionado a violencia es el que tiene un promedio negativo, mientras que la aproximación a las normas y a las

relaciones interpersonales es más alto y positivo. En el caso de Lima Metropolitana, todos los índices se encuentran en negativo, lo que corrobora las conclusiones ya expuestas en los capítulos precedentes sobre una necesidad de mejora del diseño y ejecución de la política. Algo importante a señalar que, según lo encontrado, parece que existe una normalización de actitudes alejadas de una buena convivencia en las escuelas. Es posible para los alumnos identificar las relaciones violentas, reconocerlas, pero por otro lado brindarles un puntaje más alto a las relaciones interpersonales. Estudios posteriores podrían entrar a ver este tema con más detalle, lo que permitiría mejorar las políticas a nivel de alumno.

- Las escuelas se aproximan al seguimiento de la convivencia por medio del Libro de Incidencias, que funciona como un termómetro para los directivos si es que logran identificar la cantidad de incidentes reportados y compararlos con lo de los meses siguientes. Este libro es un cuaderno que suele estar orientado a más temas que la convivencia. Además, no tiene un componente sistémico que lo acerque a la planificación inicial anual de los directivos respecto de la convivencia en la escuela. Aquellas formas de seguimiento que son más orgánicas, suelen relacionar la gestión cotidiana con los objetivos trazados con anterioridad.



Conclusiones y recomendaciones

En los últimos años ha habido una importante mejora en los resultados de aprendizajes de los niños y niñas y, aunque aún nos encontramos lejos de estar en los niveles deseados de un país desarrollado, estos avances nos muestran que las políticas públicas de largo aliento pueden tener un impacto importante en el bienestar de la población. Sin embargo, enfocarse en un objetivo, aunque con muchas ventajas a la hora de planificar, puede dejar de lado otros aspectos igual de importantes. Sólo en los años recientes, con la creciente visibilidad de la violencia en las escuelas a través de los medios de comunicación y las redes sociales, es que este tema se ha tomado de forma más seria desde los organismos de planificación. Este interés ha hecho que las escuelas reciban directrices, normas y recomendaciones para gestionar la convivencia dentro de sus paredes. Este estudio intentaba analizar, en este marco en el cual es director es el gestor principal de una escuela, las características de la gestión de la convivencia y la relación que esta tiene con los dispuesto por los organiza de planificación y ejecución central.

Como punto de partida en la escuela está el director, en su rol de empleado público, encargado de preparar y responder a las necesidades educativas y administrativas de sus alumnos y personal, respectivamente. El director, al que se le exige autonomía y empoderamiento pero que no tiene claro, en muchos casos, los conceptos y los mecanismos para alinear su práctica cotidiana de gestión con lo que los órganos de control central esperan. Su éxito se “mide” por los aprendizajes de los alumnos, mientras que otras dimensiones, como la convivencia escolar, entran a ser vistos de forma precaria a la hora de evaluar la gestión. Esta forma de ver los resultados *per se*, implicaría que todos los actores tienen sus conceptos, funciones y limitaciones claras, sin embargo, la realidad nos dice que aquello que intenta la política y aquello hecho por los directivos puede tener aristas tan diversas que no se puede poner dentro de una sola línea de ejecución de la política. Es claro, sin embargo, el esfuerzo desde la escuela, la DRELM y el Minedu para mejorar los mecanismos de evaluación y transmisión de la política de convivencia y hacerla más concreta y clara para los directivos.

Por ello, esta investigación, de carácter exploratoria, puede ser un punto de partida para que este tema no sólo se vea desde la psicología o la pedagogía, sino que pueda ser visto como parte de la labor de un gestor público en la unidad más básica de entrega de servicio:

la escuela. Las siguientes conclusiones y recomendaciones están abiertas a debate y pretenden ser de ayuda en la planificación futura de la política de convivencia escolar.

En primer lugar, no hay una forma homogénea de definir convivencia escolar desde aquellos encargados de llevar la política hacia las escuelas, lo que lleva a entender a la convivencia como i) el conjunto de las relaciones interpersonales que se dan en el espacio escolar y ii) como la disminución de la violencia. Esta diferencia hace que la concepción de la materia de su política pública no encuentre siempre puntos en común. Esta concepción en sí misma se vuelve más débil cuando no hay un documento de política oficial que pueda guiar cualquier iniciativa referente a convivencia escolar. Así mismo, por lo menos la reacción inicial a la problemática de forma cotidiana está mayoritariamente guiada por reducir los casos de violencia, generalmente actuando de forma reactiva una vez que los hechos ya ha sucedido.

Por un lado, hay una concepción poco homogénea de la convivencia y, tanto a nivel normativo como práctico, el esfuerzo constante está en la respuesta a los casos de violencia que puedan surgir a nivel nacional. Esto crea que consideren como más relevante la dimensión de la prevención de la violencia escolar, sin embargo, la ejecución de la política de forma mayoritaria está centrada en la promoción de la convivencia. Entonces tenemos por un lado un discurso que intenta profundizar en una cultura de paz y en acciones de largo aliento, frente a una ejecución de la política que se ejecuta por inercia.

Las prácticas efectivas creadas por la DRELM responden a una forma de ejecutar la política que podemos denominar normativa-organizacional, cuyo mensaje al director es que si estas prácticas se hacen, los niveles de convivencia pueden mejorar. En todos los casos estudiados los directivos realizan estas prácticas, pero no las han mencionado como aquellas que los han ayudado a mejorar la convivencia en sus escuelas o son tomadas en cuenta cuando han planificado sus actividades cotidianas.

Estas prácticas están centradas en una mirada alumno-céntrica, lo que deja de lado, por lo menos en la política general, a los docentes y administrativos. Esto cobra relevancia especial cuando se concluye que los docentes de escuela pública son considerados al mismo tiempo la mayor fortaleza y la mayor debilidad para mejorar la convivencia escolar. Esto es reconocido por los directivos también, pero ni desde los organismos de

planificación o desde la escuela hay iniciativas para fortalecer a los docentes en esta temática.

Se recomienda que desde los organismos de planificación central puedan establecer una política clara que ayude a unificar la concepción de convivencia escolar. Puede ser el documento borrador de Lineamientos de Gestión Escolar u algún otro documento de política que establezca una definición más concreta y que sirva para priorizar la iniciativa de gasto para que en todos los niveles de gestión puedan darle forma y sustento a las actividades que realizan.

Se debe revisar la priorización de las políticas vinculadas a convivencia escolar para que incluya a todos los actores. Si entendemos que la convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales del espacio escolar, las políticas deben orientarse a todos los actores, incluyendo alumnos, docentes y personal administrativo.

Priorizar en la práctica la prevención y atención (entendida como la identificación de un caso de violencia por venir y ya dada respectivamente) no deja espacio a una planificación y ejecución adecuada de otras políticas más hermenéuticas que nos sean reactivas y que lleven a una verdadera reflexión a la comunidad educativa en su conjunto. Las distintas realidades de los escuelas e iniciativas de los directivos pueden debilitar una planificación de más largo aliento si es que, de forma general, el Minedu trabaja de forma reactiva. La promoción de la convivencia escolar, que pueden incluir planes del currículo, normas escolares y formación docentes deben ser también priorizados por los organismos de control central.

En segundo lugar, si desde el gobierno central no hay una concepción homogénea de la convivencia, en el nivel escolar esta diferencia está más presente. Los directivos priorizan el respeto y el buen trato como valores y punto focal de actividades relacionadas a la mejora de la convivencia, pero no mencionan otras prácticas de construcción de relaciones interpersonales. Esta priorización está marcada por el tiempo que dedican a la resolución de conflictos entre alumnos o entre docentes. Sin embargo, hay una confusión de conceptos en lo qué es y no es convivencia escolar dentro de esta gestión constante de los conflictos. Esta forma de gestión se da ante la problemática de los docentes y/o alumnos. La atención de estos casos se aleja del campo de la convivencia escolar o se realiza como un mero trámite cotidiano, sin una profundización del tema con los actores involucrados.

Los docentes son considerados por los directivos como fortalezas y debilidades de la convivencia escolar, otorgándoles poder de ser aquellos que sean los termómetros de la escuela en este tema. Este poder es dado por el director y reconocido por los órganos de control central, lo que crea una contradicción en el discurso respecto del directivo. Por un lado, se le pide autonomía y capacidad de decisión, pero por otro tiene pocos mecanismos para controlar a su plana docente, pues la mayoría de decisiones laborales están puestas en la UGEL y no en el director. Si existiera docentes que van en contra de la cultura que el director quiere difundir en la escuela, el director no tiene mecanismos para cambiar a este docente, más allá de oficios a la UGEL.

Los directivos gestionan sus escuelas con temor y distancia. Conciben que las normas y sanciones de violencia escolar son muy punitivas con los docentes y que se han enfocado en proteger mucho en los niños, pero no tanto a los docentes. Esta conclusión debe ser aquella que genere más alertas, pues mientras se tenga a directivos y docentes que no interioricen los conceptos más básicos de protección infantil, muchos casos de violencia pueden estar escondiéndose por miedo a las represalias o porque no sientan que es necesario algún tipo de denuncia. Así, también se distancian de la responsabilidad de educadores, especialmente en el caso de niños o niñas con conductas de riesgo o problemas familiares graves.

Una parte importante de las características de la gestión directiva es que tiene poca atención al soporte del trabajo de su personal y a resolver los conflictos que pueda aparecer en este grupo. De forma general, los docentes no sienten que el director se involucre de forma profesional con su labor y que por el contrario hay un enfoque parcializado hacia los niños.

Entonces tenemos una gestión directiva que cumple con las normas, pero que deja de lado muchos aspectos de las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, no hay una concepción homogénea de la convivencia y en muchos casos la concepción que tienen se aleja de las formas más modernas de la misma, lo que puede hacer que, aunque piensen que están mejorando la convivencia, puede estar haciendo lo contrario. Los docentes son el actor más importante en la escuela para los directivos para mejorar la convivencia, lo que en muchos casos puede ser una excusa que extrae de ellos la responsabilidad de una buena o mala gestión de la convivencia para ubicarla en los docentes.

Como recomendaciones para mejorar la gestión de la convivencia directiva tenemos lo siguiente:

- Es necesario crear mecanismos de consulta rápida para toda la comunidad educativa de los conceptos básicos de convivencia escolar. Los directores y docentes deben tener acceso a los elementos más básicos de la política de forma perenne.
- El director debe tener más autonomía en la escuela y poder tomar medidas más drásticas cuando se presentan casos de violencia o algún otro acto grave que no aporte a la convivencia escolar. Esto tiene que ver con la posibilidad de cambiar total o parcialmente a su personal, incluso en medio del año escolar, y contratar a otros docentes.
- La forma en que se designan a los directivos y docentes debe incluir mecanismos para determinar el grado de tolerancia a la violencia. Si los directivos son aquellos que consideran que las sanciones hacia los docentes son muy drásticas, incluso en casos de violencia escolar de adultos hacia niños, debería de ser removido o capacitado por alguno de los órganos de planificación central.
- Los directivos deben alejarse de la gestión reactiva de la convivencia, en la que poco o nada pueden planificar. Para ello, se recomienda que aparte de los lineamientos de convivencia escolar, se establezcan formas alternativas de gestión de la convivencia que ayuden a diferenciar a los directivos cuándo es necesario que ellos se involucren en las problemáticas cotidianas de la escuela o cuando es necesario que pasé, antes de llegar a ellos, por un comité o un coordinador de convivencia, que debe ser alguien distinto al director y preferentemente capacitado especialmente en el tema de convivencia escolar.
- Se debe comenzar a brindar herramientas a los directivos para mejorar la relación con sus docentes en el plano profesional. Las orientaciones de convivencia escolar que tienen que ver con el personal son casi nulas por lo que toda esta dimensión puede estar desatendida en muchas escuelas. Si estas dimensiones no se tratan, será difícil que los docentes puedan ser esa fortaleza que es reconocida por todos los actores y más bien la relación director-docente sean un obstáculo para mejorar la convivencia escolar.

En tercer lugar, estamos ante una construcción de conceptos que son basados en la experiencia de cada directivo, lo que hace muy difícil medir y evaluar cualquier intento

de política que intente mejorar la convivencia escolar. Sin un paraguas que dé sentido a las acciones y normas pedidas desde los órganos de control central, será muy difícil que se diseñen acciones pertinentes para cambiar o modificar las políticas públicas.

Así mismo, aunque existe un intento de transmisión de conocimientos de forma homogénea con el Diplomado y Segunda Especialidad, este está dado sólo a un grupo de directores y aún no está claro cómo se hará algo parecido con los directivos encargados o los que accedan a la función en exámenes futuros. Esta debilidad de planificación nos trae de vuelta a la necesidad de una política que sea transversal a los gobiernos y pueda estar por encima de cualquier iniciativa.

En el caso de la medición y seguimiento se tiene también una nueva iniciativa con el Índice de Convivencia Escolar, pero esta está anclada a las evaluaciones de aprendizajes. Si es que por algún motivo la evaluación de aprendizajes dejara de ser aplicada -como en el 2017- no se aplicaría el índice y por lo tanto no podrán establecer conclusiones de largo plazo.

Con los datos medidos desde el gobierno central, podemos concluir que la violencia en las escuelas peruanas y de Lima es recurrente. Mayores análisis de esta data son necesarios para establecer tendencias, pero eso dependerá de la aplicación de la política pública.

Desde la escuela el seguimiento es desordenado y sobre todo enmarcado en los que muestra el Libro de Incidencias, el que es usado de forma cuantitativa más no cualitativa para reaccionar ante las situaciones que puedan poner en riesgo la convivencia escolar.

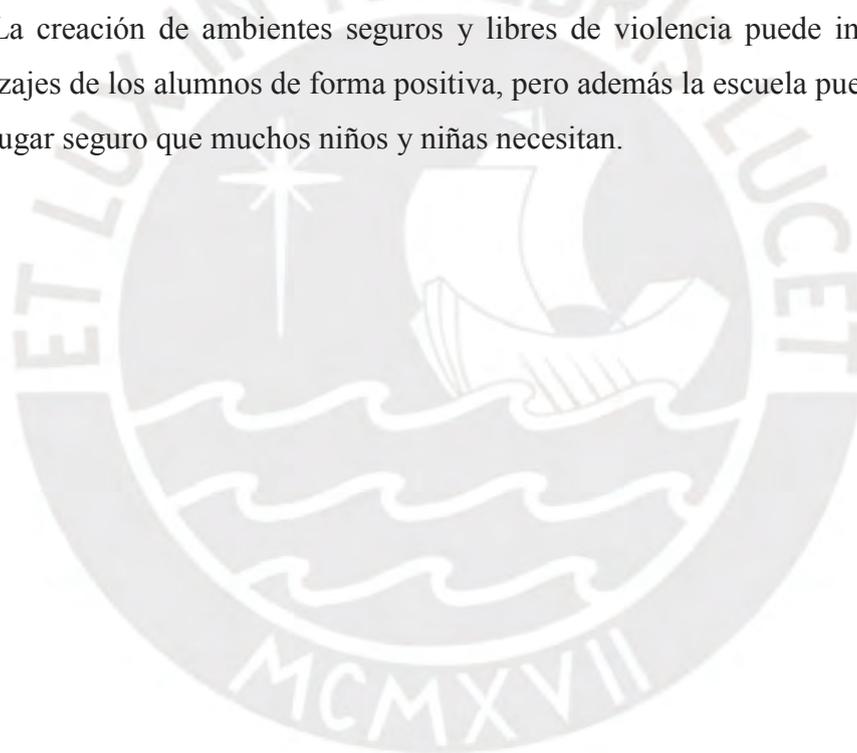
Dado lo expuesto en los párrafos anteriores se recomienda lo siguiente:

- Crear programas de capacitación sobre convivencia escolar de atención permanente a los directivos, preferentemente de corta duración. Podrían ser también a distancia y podría agregarle puntos para el siguiente proceso de ratificación.
- Brindar herramientas de medición de la convivencia escolar en la escuela, aparte del libro de incidencias. Los directivos deberían tener claro sobre qué y cómo deben evaluar la convivencia en sus escuelas. Estas herramientas deberían recoger tanto la parte de cumplimiento de las normas estipuladas por los órganos de planificación central, así como aquellas dimensiones de relaciones interpersonales

que no están siendo visas por ningún instrumento. Estos instrumentos deben estar dirigidos a recoger las opiniones de todos los actores de la escuela.

En suma, estamos ante una política desconectada entre aquellos organismos que deben dictar la política y aquellos gestores públicos que deben aplicarla en el nivel más básico. Se actúa de forma reactiva a los casos de violencia, pero no se construyen las bases para promover una cultura de convivencia pacífica. Los actores que la ejecutan, en muchos casos, tienen formas de pensar alejadas de lo que la teoría y la política pública define como convivencia, lo que crea un divorcio entre planificador y ejecutor.

Es necesario que se ponga este tema como prioritario. No sólo por la evidencia de maltratos infantil que se ha extendido ya por las noticias en los últimos tiempos, sino porque la convivencia es parte de la base para mejorar las condiciones de los niños y niñas. La creación de ambientes seguros y libres de violencia puede impactar en los aprendizajes de los alumnos de forma positiva, pero además la escuela puede convertirse en ese lugar seguro que muchos niños y niñas necesitan.



Bibliografía

AMEMIYA, Isabel, OLIVEROS, Miguel, y BARRIENTOS, Armando

2009 Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 70, No. 4, pp. 255-258). UNMSM. Facultad de Medicina.

BLAYA, Catherine, DEBARBIEUX, Eric, REY ALAMILLO, Rosario del, y ORTEGA RUIZ, Rosario

2006 Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, (339), 293-315.

BOX, Richard C.

1999 Running government like a business: Implications for public administration theory and practice. *The American Review of Public Administration*, 29(1), 19-43 (pp 21-22).

COHEN, Jonathan, MCCABE, Elizabeth, MICHELLI, Nicholas. M., y PICKERAL, Terry

2009 School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

COLLINS, Kyle.

2010 *The relationship and differences between parent, student, and teacher responses to the Missouri School Improvement Program cycle three Advanced Questionnaire climate items and student ACT performance*. University of Missouri-Columbia. 21-22

DEWEY, John

1975 *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

DUNLEAVY, Patrick, MARGETTS, Helen, BASTOW, Simon, & TINKLER, Jane

2006 New public management is dead—long live digital-era governance. *Journal of public administration research and theory*, 16(3), 467-494.

EPP, Juanita Ross, & WATKINSON, Alisa. M. (Eds.)

- 1997 *Systemic violence in education: Promise broken*. SUNY Press, 192-193
- Furlong, M., & Morrison, G.
- 2000 The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71-82
- GOODMAN, Sarena F. y TURNER, Lesley J.
- 2013 The design of teacher incentive pay and educational outcomes: Evidence from the New York City bonus program. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 409-420.
- HALLINGER, Philip.
- 2003 Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- HALLINGER, Philip & HECK, Ronald H.
- 1996 Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- HARVEY, J., & HOLLAND, H.
- 2011 The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning. *The Wallace Foundation*.
- HOOD, Christopher
- 1995 The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.
- KELLEY, Robert. C, THORNTON, Bill, & DAUGHERTY, Richard,
- 2005 Relationships between measures of leadership and school climate. *EDUCATION-INDIANAPOLIS THEN CHULA VISTA*, 126(1), 17.
- YUAN, K., Le, V. N., MCCAFFREY, D. F., MARSH, J. A., HAMILTON, L. S., STECHER, B. M., & SPRINGER, M. G.
- 2013 Incentive pay programs do not affect teacher motivation or reported practices: Results from three randomized studies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 3-22.
- LEITHWOOD, Kenneth

2012 The Ontario leadership framework 2012. Retrieved from the Institute for Education Leadership website: http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf. Consultado: agosto de 2017.

LOUKAS, Alexandra, SUZUKI, Rie, & HORTON, Karissa. D.

2006 Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.

MAESSCHALCK, Jeroen

2004 The impact of new public management reforms on public servants' ethics: Towards a theory. *Public administration*, 82(2), 465-489.

MCNEELY, Clea A., NONNEMAKER, James M., & BLUM, Robert W.

2002 Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC)

Área: Convivencia. Consulta: 1 de setiembre de 2017

<http://portales.mineduc.cl>

Área: Convivencia. Consulta: 1 de setiembre de 2017

<http://portales.mineduc.cl>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ,

2012 Decreto Supremo N°011-2012-ED que aprueba el Reglamento de la Ley N°28044 Ley General de Educación, Lima 7 de julio de 2012

2013 Paz Escolar: Estrategia Nacional Contra la Violencia Escolar (2013-2016), Lima setiembre de 2013

2014 Marco del Buen Desempeño Directivo, 2014

2016 Fascículo de Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017, Lima diciembre de 2016

2016 Oficio Múltiple 031-2016-DRELM-DIR. Orientaciones para el inicio oportuno del año escolar 2016 – Escuela amiga y acogedora que promueve aprendizajes, Lima marzo de 2016

- 2016 Plan de Estudios del Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Lima, 2016
- 2017 Documento Borrador no publicado de “Lineamiento de la Convivencia Escolar”, Lima setiembre de 2017
- 2017 Resultados Nacionales, UMC. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? En <http://umc.minedu.gob.pe>

MIRANDA, Alejandra.

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. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

MORALES, Luis B.

2012 La convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying. y *Convivencia en la Escuela*, 75.

MULFORD, Bill

2003 *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, Oecd.

OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION

Ohio Principal Performance Rating Rubric. Consultado: 10 de setiembre de 2017

<https://education.ohio.gov/>

OLIVEROS, Miguel, FIGUEROA, Luzmila, MAYORGA, Guido, CANO, Bernardo, QUISPE, Yolanda, & BARRIENTOS, Armando

2008 Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de pediatría*, 61(4), 215-220.

THE INSTITUTE FOR EDUCATION LEADERSHIP

2012 En Ontario Leadership Framework, Consultado el 05 de setiembre de 2017

En <https://www.education-leadership-ontario.ca>

ORTEGA RUIZ, R., & y Ciencia, España Consejería de Educación (E. C. D. E.)

1998 Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. En *Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*.

PERRY, Arthur.

1908 The management of a city school. New York: Mamillan. Rugengande, J.(2008). *Développement et diversification de l'Enseignement Privé au Rwanda*, 145-153.

ROMANÍ, Franco, & GUTIÉRREZ, César.

2010 Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(3).

THAPA, Amrit, COHEN, Jonathan, GUFFEY, Shawn, & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A.

2013 A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

TRIGOSO, Marissa

2017 Procesos psicosociales comunitarios en docentes de escuelas públicas y docentes PUCP a partir del Diplomado en Educación Socio Emocional para la convivencia escolar.

WALLACE FOUNDATION

Knowledge Center-Five Key Responsibilities. Consulta: 10 de setiembre de 2017

<http://www.wallacefoundation.org>

Relación de Entrevistas

Entrevista a Entrevistado 1

2017 Realizada el 28 de setiembre de 2017 en oficinas del Ministerio de Educación del Perú

Entrevista a Entrevistado 2

2017 Realizada el 28 de setiembre de 2017 en oficinas del Ministerio de Educación del Perú

Entrevista a Entrevistado 3

2017 Realizada el 26 de setiembre de 2017 en oficinas del Ministerio de Educación del Perú

Entrevista a Director 1

2017 Realizada el 10 de octubre de 2017 en el Rimac - Lima

Entrevista a Director 2

2017 Realizada el 11 de Octubre de 2017 en el Rimac – Lima

Entrevista a Director 3

2017 Realizada el 19 de octubre en el Rimac – Lima

Entrevista a Director 4

2017 Realizada el 23 de Octubre en el Rimac - Lima

