

Gestionar para la convivencia inclusiva, una deuda del modelo educativo salvadoreño¹

Carmen Avelar²

Palabras clave:

convivencia inclusiva, gestión escolar, política educativa.

Resumen

Este artículo intenta ser una reflexión sobre la influencia de la gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva. Dicha reflexión está acompañada de algunas interrogantes: ¿qué se entiende y cómo se ve la convivencia y cuál es su enfoque? ¿Cuál es el modelo de gestión que predomina en el centro escolar tomado para el estudio de caso? Para responder a estas interrogantes, se realizó una investigación bajo la metodología de estudio de caso en un centro escolar de uno de los municipios priorizados del Plan El Salvador Seguro (PESS). Se desarrollaron entrevistas, grupos de discusión y un diagnóstico sobre convivencia inclusiva cuyos resultados permitieron tener un primer acercamiento a los procesos de gestión que se llevan a cabo en un centro escolar en contexto de violencia e inseguridad de pandillas; asimismo, se indagó si estos procesos de gestión están posibilitando verdaderos espacios de convivencia inclusiva o si, por el contrario, están perpetuando el ciclo de violencia y exclusión.

1. Introducción

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1997), hace hincapié en que las bases de la educación de cara al nuevo siglo deben ser: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”.

- 1 Artículo producto del trabajo de Avelar, C. E. y Rivera, T. C. (2020). *Gestión escolar para la convivencia inclusiva. Estudio de caso en el Complejo Educativo Distrito Italia del Municipio de Tonacatepeque* [Tesis de Maestría]. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
- 2 Investigadora de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la UCA.

Mientras que el “aprender a conocer” y el “aprender a hacer” han sido los estandartes de los sistemas educativos que han apostado por implementar pruebas estandarizadas a nivel local, en el caso de El Salvador, las pruebas PAES o AVANZO, y, a nivel internacional, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS), la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), cuyos objetivos son medir las fortalezas y debilidades de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, poco énfasis se ha dado al “aprender a ser” y al “aprender a vivir juntos”. Ante estos valores de la competencia en la que estamos para destacar frente a otros, surge una cultura del individualismo que, a su vez, abre el camino para otros grandes males como la intolerancia, la xenofobia y la discriminación. Como si fuera poco, en una sociedad salvadoreña catalogada como “históricamente violenta y que tiende a solucionar de manera violenta sus conflictos, creando una condición muy complicada para la niñez y juventud, las cuales terminan ejerciendo y padeciendo al mismo tiempo la violencia” (MINED, 2010, p. 13), se vuelve urgente retomar una de las bases hasta ahora dejadas de lado: el “aprender a vivir juntos” para empezar a proponer un cambio de paradigma en nuestras relaciones con los demás.

Es la escuela, como institución de socialización secundaria, donde se puede reorientar los esquemas culturales de convivencia de los niños y las niñas para que aprendan a aceptar las diferencias y se puedan crear nuevos escenarios para alcanzar la convivencia inclusiva.

1.1. ¿Qué se ha hecho a nivel de política pública para generar espacios de convivencia en las escuelas?

Desde el Ejecutivo se han impulsado distintas políticas, programas y estrategias que buscan dar respuesta a conductas violentas y discriminatorias dentro de los centros educativos. A mediados de los años

noventa, se incorporó en el plan de educación el enfoque de cultura de paz, aunque su desarrollo ha sido incipiente en la práctica, como lo explican Quintanilla de González y Solórzano (2014). En respuesta al deterioro de la seguridad en las zonas urbanas, en el año 2000, la Policía Nacional Civil (PNC) comenzó a ofrecer servicios de prevención y protección escolar para garantizar la seguridad de estudiantes y docentes. Del año 2005 al 2009, también se implementó el programa Escuelas Efectivas y Solidarias, el cual buscaba mejorar la convivencia y prevenir la violencia en algunas escuelas urbanas. En sustitución de este, en 2010, se lanzó Sueño Posible: un estudiante íntegramente formado, enfocado en la promoción de valores a través de la educación artística y deportiva. Le siguió el Plan de Acción Integral, para prevenir comportamientos violentos a través del control de asistencia, la supervisión de las entradas y salidas de los estudiantes y el cuidado de zonas en las escuelas. No obstante, el uso de medidas coercitivas aplicadas sin compensar adecuadamente con acciones para mejorar las relaciones de convivencia al interior de la escuela corría el riesgo de profundizar el estrés y entorpecer la labor educativa.

La respuesta gubernamental para prevenir la violencia escolar está centrada actualmente en la estrategia de seguridad ciudadana. Su énfasis radica en proteger las escuelas de los factores externos más que de los internos. Por ello, focalizan su atención hacia aquellos centros escolares ubicados en zonas con altos índices de violencia. No es de extrañar que el concepto de convivencia escolar esté asociado al concepto de violencia escolar, ya que es a través de la promoción de la primera que se pretende prevenir y erradicar la segunda. El enfoque de convivencia en las escuelas es la respuesta al cometimiento de actos violentos, un enfoque de prevención en el que predomina lo preventivo y lo normativo, que consiste en señalar faltas y estipular sanciones hacia un comportamiento que no corresponde a las normas establecidas.

Ahora bien, el informe de los avances del Plan El Salvador Seguro (PESS) 2017-2018 destaca que 149,837 miembros de 349 centros educativos fortalecieron sus habilidades para la convivencia. De igual manera, reporta que 300 docentes y 900 centros educativos se capacitaron en temas de convivencia y prevención. Las líneas de acciones están encaminadas a capacitar y fortalecer la convivencia y mantener una política de educación inclusiva. En ese marco, y como respuesta a dicho desafío, también se construyó y presentó la Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz (MINED, 2018a), como una reacción ante la demanda social en contra de la violencia y como respuesta al primer desafío del Plan El Salvador Educado, que consiste en construir una escuela libre de violencia y eje central de la prevención, que tiene como objetivo central:

“Construir progresivamente ambientes escolares integrales, inclusivos, con balances de género, seguros, confortables y de acceso universal para la comunidad educativa que propicien condiciones esenciales para la educación de calidad, la prevención de la violencia, la promoción de la igualdad, la participación y la sana convivencia, con la intención de mejorar los ambientes y los entornos de seguridad en los centros educativos” (p. 8).

Cabe destacar que en la política se hace énfasis en la convivencia positiva que se materializa en aquellas prácticas de aceptación de la diversidad en todas sus formas, reconociendo los derechos de todas las personas en cuanto a la libertad de pensamiento, ideología, sexualidad, etc.

1.2. ¿Por qué es importante hablar de convivencia inclusiva?

Lo dicho hasta aquí supone que se ha tomado a la convivencia como actividades concretas para pasarla bien en una jornada programada un día a la semana o al mes, como un accesorio que se debe lucir en las

políticas educativas o como una temática a cubrir en la materia de Moral, Urbanidad y Cívica o Valores. Sin un sentido de apropiación del concepto de parte de docentes y equipos directivos, derivando en una noción ambigua de lo que implica una verdadera convivencia al interior de las escuelas, la convivencia, vista desde este enfoque, está lejos de estar anclada a una cultura institucional, a una manera particular de ser y relacionarse con los otros.

En el caso del término “inclusión”, la Política Nacional de Inclusión (MINED, 2010), y como parte de sus estrategias y líneas de acción, señalaba que los manuales de participación y de convivencia escolar tuvieran un enfoque inclusivo desde su construcción hasta su ejecución: tomar en cuenta a todos los actores educativos; sin embargo, en la práctica no se realizaron investigaciones que evidenciaran que esto estaba ocurriendo así. Es de recalcar que hablar de inclusión no solo tiene que ver con los estudiantes con discapacidades, la inclusión pasa por garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en condiciones de marginación, segregación, pobreza, sobreadad y, por supuesto, todos aquellos que viven en municipios caracterizados como de alto riesgo. Según datos de la PNC, son un aproximado de 6500 miembros activos de pandillas más sus familias. A ellos y ellas también se les debe garantizar el acceso a la educación, he allí la importancia de posicionar el término de convivencia inclusiva desde las aulas como un espacio para empezar a formar nuevas maneras de relacionarse, de aprender a vivir con los otros.

Por otra parte, aunque hay una Política Nacional para la Convivencia, por el momento no se cuentan con mecanismos de monitoreo y seguimiento. Esta es una debilidad de la gestión gubernamental en torno a la educación y muestra de la poca importancia y sensibilidad política sobre el tema de convivencia. Se contó con un observatorio, pero en el 2018 desapareció. La finalidad de este era la de “monitorear indicadores programáticos y situaciones vinculada a la violencia,

lo que servía para el cálculo del índice de priorización de centro escolar”, explicó la gerente de protección y ambientes educativos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT).

2. Conceptos emergentes

2.1. Discusión sobre las definiciones de convivencia escolar e inclusión

En los últimos años, el concepto de convivencia escolar ha tomado mayor fuerza. Distintas son las definiciones que se han generado sin lograr un consenso en sus elementos constitutivos. De ahí que uno de los principales obstáculos que se enfrentan para estudiarla es que no se cuenta

“[c]on una traducción equivalente en la literatura en inglés, francés y portugués, ni con una tradición teórica específica previa. [...] En su lugar es posible encontrar términos tales como: ambiente educacional, clima escolar, comunidad escolar, ciudadanía, democracia, educación para la paz, diversidad, igualdad y equidad, entre otros que son utilizados como sinónimos y/o componentes de esta especie de ‘concepto paraguas’ que es el de convivencia escolar” (Fierro y Fortoul, 2012, p. 17, citado por Rodríguez, 2015, p. 21).

Para Fierro y Tapia (2012), la convivencia escolar puede ser abordada desde diferentes perspectivas, unas más simplista que la abordan de manera reactiva al definirla como un remedio a la violencia o como una manera de disminuir el impacto de los conflictos escolares en un momento determinado, y otras que la remiten a la calidad de las relaciones interpersonales al definirla “como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (Furlán *et al.*, 2004, p. 28, citado por Fierro y Tapia, 2012).

En la misma línea y desde un enfoque analítico, Hirmas y Carranza (2009), en función de las discusiones que han hecho de los diferentes programas de intervención en convivencia que se han realizado en América Latina, la definen como “el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociaciones de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad de grupo y de quienes participan en él” (Fierro, 2013, p. 9).

A manera de síntesis conceptual y en el sentido más amplio, Fierro (2013) define la convivencia escolar como “un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera configuran y enmarcan dichos intercambios en una cultura escolar y local determinadas, que a la vez tiene su propia historicidad” (p. 9).

Para Funes (2013, citado por Fierro y Carbajal, 2019), la “convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su ‘estar juntos’, de ‘vivir con’, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas”.

Por su parte, en la Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz se entiende la convivencia escolar como “el modo de relacionarse entre las personas de la comunidad educativa sustentada en principios y valores humanos de manera armoniosa y sin violencia (...)” (MINED, 2018a, p. 20).

2.2. Enfoques de estudio de la convivencia escolar

Hablar de convivencia remite a las relaciones humanas, de ahí que esta puede adquirir diferentes matices. Así puede ser autoritaria o democrática, pacífica o violenta e incluyente o excluyente. Con lo anterior se

puede concluir que la convivencia no necesariamente siempre será positiva. Por ello, cada vez se vuelve más necesario prestar atención al tipo de relaciones que se establecen en los centros escolares. Esto es importante porque los centros escolares pueden ser reproductores de desigualdad, marginación y exclusión propias de la sociedad en la que vivimos. Por eso, Hevia (2008) afirma que:

“La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. Es en ella donde aprendemos a ser buenos o malos ciudadanos, porque en la escuela nos enfrentamos por primera vez con personas de nuestra edad, con quienes tenemos que aprender a llegar a acuerdos para organizar nuestras vidas. La escuela es un escenario clave donde a los alumnos se le presentan las confrontaciones de la sociedad, con sus amenazas de exclusión, marginación y agresión, por un lado, y con las oportunidades de aprender maneras de enfrentarlas, por otro” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 11).

La convivencia escolar ha nutrido su marco teórico bajo diferentes enfoques que la han abordado como la educación para la paz y derechos humanos, educación y democracia, educación inclusiva, educación y género, educación y valores, educación intercultural, educación cívica y ética entre otros, con los cuales, según Fierro *et al.* (2010, citado por Fierro *et al.*, 2013), comparten dos elementos centrales:

“Su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social” (p. 105).

En la actualidad, se pueden distinguir dos enfoques bajos los cuales se estudia la convivencia escolar: el normativo-prescriptivo y el analítico.

Enfoque normativo-prescriptivo Bajo este enfoque, se aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas: unas referidas exclusivamente a la prevención de la violencia y otras orientadas a la calidad de la educación.

La convivencia como prevención de la violencia

Desde la premisa de la convivencia como prevención de la violencia y siguiendo a Furlan *et al.*, (2004, p. 28, citado por Fierro *et al.*, 2012), “el fenómeno de la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas”. No cabe duda de que esta es la perspectiva que ha dominado a lo largo de los años y desde la cual se aborda la convivencia en los centros escolares. De ahí que la convivencia siga siendo vista como un elemento adicional o separado de todo el proceso educativo en una visión más integral.

Bajo este enfoque y viendo la convivencia como principal mecanismo de prevención de la violencia, se reconocen dos grandes orientaciones para dar atención al problema de la violencia en las escuelas. Estas son las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” (PREAL, 2003).

Estrategias de carácter restringido. También conocidas como enfoque de “tolerancia cero”, “de mano dura”, reactivas y punitivas, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores o pandilleros (Fierro y Tapia, 2012). Estos enfoques según el IIDH (2011, citado por Fierro *et al.*, 2013) son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad y, al mismo tiempo, dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Estas estrategias, según la PREAL (2003), han sido muy representativas en países como

Estados Unidos o Brasil, cuyas líneas de acción han ido desde la expulsión de alumnos que han sido sorprendidos en una pelea hasta la intervención de la policía como atención a la seguridad en las escuelas. El Salvador no ha estado distanciado de este tipo de estrategias, ya que, a lo largo de más de una década, los diferentes planes, programas y políticas que se han implementado, según un estudio presentado por FUSADES (2017), han estado principalmente enmarcados en la estrategia de seguridad ciudadana, lo que permite la intervención de la PNC.

Estrategias de carácter amplio. Estas tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo. Se dirigen a toda la población estudiantil en general y a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a la comunidad escolar en su conjunto, trasciende la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal, para asumirlo como un problema estructural que involucra a la institución escolar en su totalidad.

En consecuencia, la convivencia escolar es abordada desde una visión pedagógica, socioinstitucional, ética y política, y su análisis cobra importancia ya no únicamente como elemento de prevención, sino desde una visión formativa que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en sentido amplio (Fierro *et al.*, 2013). Desde el enfoque de las estrategias de carácter amplio, la convivencia se basa en promover un sentido de responsabilidad compartida. De aquí la importancia de generar en las escuelas espacios donde todos se sientan comprometidos, seguros y parte de la comunidad educativa, desarrollando un amplio sentido de pertenencia.

2.3. La convivencia como parte de la calidad de la educación

Según Fierro *et al.* (2012), la convivencia relacionada con la calidad de la educación es vista en dos vías: una, la convivencia como factor clave del logro académico, y la otra, la

convivencia como constitutiva de la calidad de la educación.

La convivencia como factor clave del logro académico. Esta perspectiva tiene su anclaje, según Fierro *et al.* (2012), en los estudios realizados sobre calidad de la educación en América Latina en la década de los noventa, tales como el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias conocido por sus siglas en inglés (TIMSS) o el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Acá una de las variables consideradas como importante y que se relaciona con el puntaje obtenido por los estudiantes participantes en las pruebas es el relacionado, según Casassús (2005, p. 73, citado por Fierro *et al.*, 2012, p. 79), con que “en el salón de clases y en la escuela exista un clima favorable para el aprendizaje”. Bajo esta perspectiva, la convivencia es abordada desde diversas dimensiones como la psicosocial, la psicoafectiva y la moral, orientándola a la calidad de las relaciones.

La convivencia como constitutivo de la calidad de la educación. Bajo este enfoque, “es en las interacciones donde se ubica el ‘meollo’ de la educación. Más aún, las interacciones no solo son el meollo de la educación, sino que constituyen *el modo de ser* de una escuela” (Fullan, 1993). Esta visión trasciende del identificar un hecho violento o conflictivo en la escuela y darle atención o buscarle un “remedio” a enfocarse en las interacciones diarias, respetando y promoviendo en todo momento el diálogo, el respeto mutuo, el aprecio por el otro y que ya no se limita únicamente a los conflictos entre los estudiantes, sino que ve en su conjunto a todos los miembros de la comunidad educativa.

De este enfoque se desprenden tres dimensiones desde las cuales puede ser analizada la convivencia: la democracia, la paz y la inclusión. Sobre la convivencia democrática, esta tiene que ver con participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros para resolver conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos

que regulen la vida en común (Fierro *et al.*, 2010). La convivencia pacífica, por su parte, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y tolerancia, la prevención y la atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria (Fierro *et al.*, 2013). Y, finalmente, la convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros (Fierro *et al.*, 2013).

Enfoque analítico. Destaca el abordaje de la convivencia como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro con el otro, que puede ser vivida como positiva o negativa, que admite muy diversas adjetivaciones y puede ser descrita, narrada, por los sujetos según el repertorio de significados de que disponen (Fierro *et al.*, 2013).

Para la investigación se le denomina conceptos emergentes puesto que se suele referir al término de convivencia o inclusión educativa, por separado e incluso aislado el uno del otro. Se pretende brindar un nuevo marco de referencia sobre cómo debe entenderse al término de convivencia inclusiva en el contexto salvadoreño y cómo desde otro enfoque de gestión escolar se pueden posibilitar escenarios potenciadores de esta convivencia inclusiva.

Convivencia inclusiva. Para la investigación, se le denominó convivencia inclusiva “al proceso constructivo y continuo de interacciones cotidianas que busca potenciar; a través de la valoración, el cuidado y la generación de espacios de participación, las habilidades de cada estudiante y sus familias para generar en ellos mejores expectativas de vida” (Avelar y Rivera, 2019).

“La convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y el cuidado, valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros y el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar” (Fierro *et al.*, 2013).

La inclusión tiene como principio fundamental el respeto a los derechos humanos. Por ello, es necesario que a través de “aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás”, como parte de los cuatro pilares de la educación, se valore a todas las personas y, que través de las relaciones interpersonales se haga un reconocimiento y comprensión del otro, no solo para la resolución de conflictos, sino para crear sociedades más justas y equitativas.

Gestión escolar. Hay que señalar que, a nivel educativo, es necesario migrar de un concepto clásico sobre la gestión escolar entendida como aquellas actividades y funciones encaminadas al manejo, control y búsqueda de recursos financieros.

Por otra parte, y ya que buscamos analizar la convivencia inclusiva, es indispensable que la gestión sea abordada desde otras perspectivas. Fierro (2013), a propósito de la gestión escolar, explica que:

“Será aquella en la que los directivos y docentes —en su relación particular con los estudiantes y sus padres— interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: es decir, las maneras de tomar decisiones, de definir objetivos y los modos de proceder para lograrlos, así como las actividades concretas en las que se materializan sus formas y actuar. En el orden de la gestión escolar se precisan las interpretaciones sobre la

misión y los objetivos institucionales, así como las formas que se presume son las adecuadas para lograrlo” (p. 84).

Según la autora, la gestión escolar se cristaliza en los documentos institucionales que orientan las maneras de actuar de todos los miembros de la comunidad educativa. Para el estudio de caso, los documentos que se analizaron fueron el manual de convivencia y el plan de mejora escolar anual.

Añádase al concepto anterior, y para dar más sentido al concepto de gestión escolar, la definición Pozner de Weinberg (2005) que indica que la gestión no puede ser arbitraria ni aislada, sino que debe reconocer su pertenencia a un ámbito social específico, reconocerse como organización social. Así, la gestión escolar no se asienta solo en su propio espacio pedagógico, sino que parte de un dominio social que le da sentido y contundencia como proyecto de transformación de los seres humanos.

Ese ámbito de la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos, y del desarrollo de su moral autónoma supera la

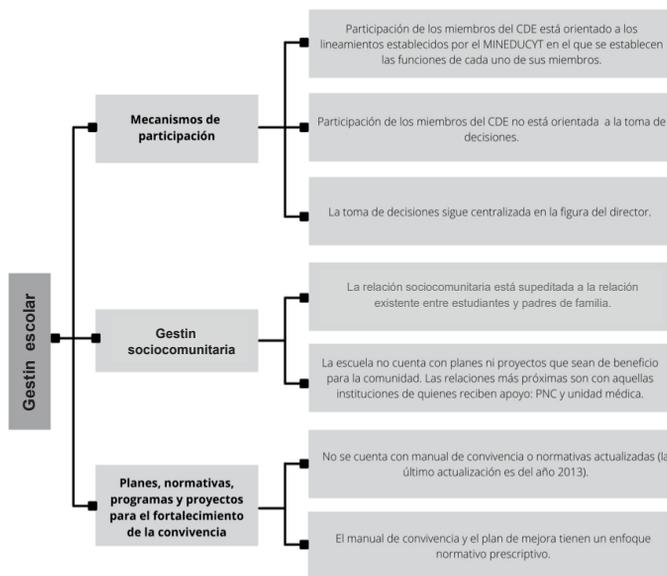
búsqueda de los aprendizajes más instrumentales como leer y escribir, es una perspectiva más social y a la vez más política (p. 73).

3. Resultados

Para la realización del estudio se realizaron entrevistas a miembros del Consejo Directivo Escolar, docentes, padres y madres de familia. También se realizó un diagnóstico sobre convivencia inclusiva en la que participaron 323 estudiantes y se analizaron dos documentos institucionales: el manual de convivencia escolar y el plan de mejora anual. Fueron dos dimensiones las que se analizaron: convivencia inclusiva y gestión escolar. Cada una de esas dimensiones tenía su respectiva categoría de análisis e indicadores. Luego del proceso de codificación, se tuvieron los principales resultados.

Dimensión gestión escolar. La gestión sigue los lineamientos institucionales del MINEDUCYT; sin embargo, la toma de decisiones está concentrada siempre en la figura del director, quien es reconocido en la comunidad educativa por su capacidad para gestionar apoyos y recursos para la escuela.

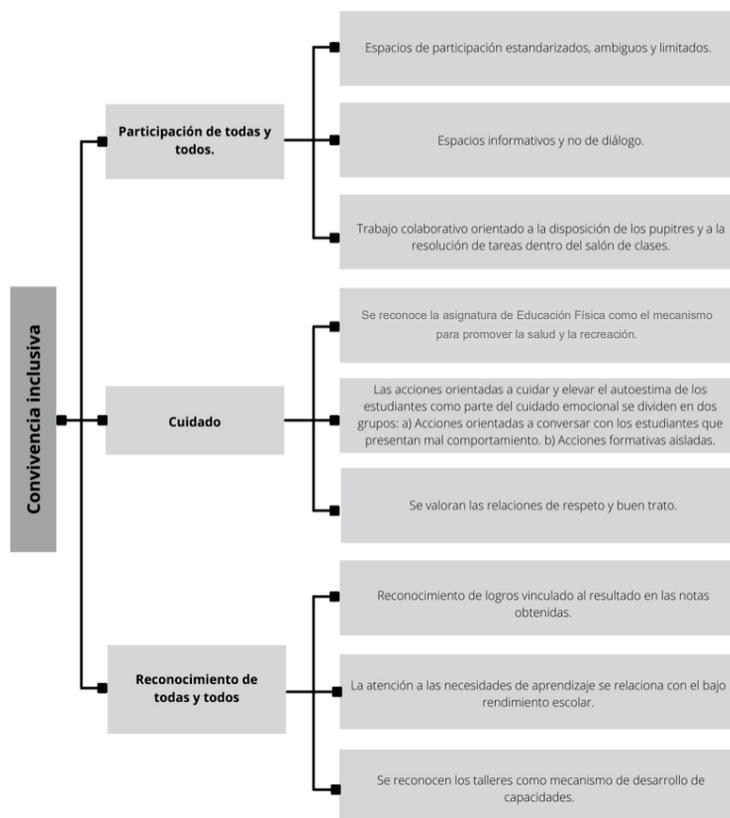
Figura 1. Resultados de la dimensión Gestión escolar. Fuente: elaboración propia.



Dimensión convivencia inclusiva. Sobre los resultados de la dimensión en su conjunto, se puede decir que hace falta una mayor comprensión y valoración de una

verdadera participación, colaboración y atención a las necesidades del otro. A continuación, se describen los resultados más significativos según cada una de las categorías.

Figura 2. Resultados de la dimensión Convivencia inclusiva. Fuente: elaboración propia.



Diagnóstico sobre convivencia

Como parte de los resultados, también se presenta el diagnóstico sobre convivencia. Para su realización, se elaboró una escala de valores utilizando los colores del semáforo como una metáfora que pretende una fácil comprensión sobre el estado de la convivencia dentro de la escuela. A diferencia del semáforo, en el que solo tenemos tres colores, para el ejercicio de análisis y reflexión serán seis colores: dos rojos, un naranja, uno amarillo y dos verdes, esto con el afán de que los miem-

bros de la escuela puedan reflexionar sobre su ubicación en el semáforo según la intensidad del color, el camino recorrido y lo que aspiran a lograr. Esta idea se ha retomado del texto *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes* (2013).

Cada color tiene un valor asignado. Cada una de las 20 preguntas de la encuesta tiene un valor máximo de tres puntos en caso de que respondan “Siempre”, dos puntos

“A veces” y un punto “Nunca”. De igual manera, cada valor porcentual tiene una valoración que va de muy bajo, bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto.

Para hacer un análisis detallado, se obtendrá el valor en función de puntos obtenidos para cada una de las categorías

evaluadas con el afán de que el equipo directivo de la escuela identifique cuáles son aquellos indicadores con mayor y menor puntaje y esto les permita focalizar la atención en aquellos aspectos con menor valor. Este valor se obtendrá al sumar los puntos por cada uno de los ítems contestados y luego promediarlos.

Tabla 1. Escala de valores para diagnóstico

Puntos	Valoración
50 - 60	Alto
40 - 50	Medio alto
30 - 40	Medio
20 - 30	Medio bajo
10 - 20	Bajo
0 - 10	Muy bajo

Fuente: Fierro (2013).

Así mismo, cada color, valor porcentual y valoración tendrán un significado que facilitará

el análisis de los resultados y se detalla en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Desglose de la escala conceptual

Color	Lo que significa
Rojo oscuro	Las decisiones de los y las docentes dentro del aula no se han enfocado en atender la convivencia. No se fomentan prácticas que favorezcan la participación de todos y todas, el cuidado físico o emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes.
Rojo	Las decisiones que los y las docentes han tomado dentro del aula para atender la convivencia han sido pocas. Las prácticas que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa son pocas, se hacen intentos por que participen, pero no hay claridad de cómo deben hacerlo.
Naranja	Los y las docentes atienden o abordan de manera desigual las decisiones para atender la convivencia. Las prácticas que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes queda a criterio de cada profesor.
Amarillo	Los y las docentes siguen atendiendo de manera desigualdad aquellas prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración. Los estudiantes perciben esas prácticas, pero siguen evaluando las categorías a nivel medio.
Verde claro	Los y las docentes han tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayoría de categorías evaluadas y realizan suficientes prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y la valoración. Desde la perspectiva de los estudiantes, hay atención a la prevención de conductas violentas por parte del equipo docente
Verde	El equipo docente ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes.

Fuente: Fierro (2013).

La elaboración del instrumento de preguntas, así como esta escala conceptual, puede ser aplicada a cualquier escuela que tenga la intención de hacer un autodiagnós-

tico y poder identificar en qué color del semáforo de convivencia se encuentran, para que puedan orientar la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Tabla 3. Diagnóstico de la categoría Participación de todos y todas

Color	%	Valoración
Verde	10 - 12	Alto
Verde claro	8 - 10	Medio alto
Amarillo	6 - 8	Medio
Naranja	4 - 6	Medio bajo
Rojo	2 - 4	Bajo
Rojo oscuro	0 - 2	Muy bajo

Fuente: elaboración propia.

El valor en puntaje que obtuvo esta categoría fue de 9.7 de un máximo de 12 puntos a obtener, por lo que se ubica en el color verde claro del semáforo de convivencia con una valoración medio alto. Esto indica que, desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas que han tomado los y las docentes y que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para fomentar la convivencia se enfocan en atender a la prevención de conductas violentas. Sin embargo, como parte del análisis, se manifiesta la necesidad de que el equipo directivo indique y deje documentado qué se entenderá por participación. Una participación activa de los padres y las madres de familia que vaya más allá de la simple asistencia a reuniones o al apoyo en la compra de material para uso en el aula.

Así mismo, la participación dentro de las directivas y comités de grado implica que, más que cumplir con una disposición necesaria para la conformación del CDE y de gozar de representatividad, se trate de que la participación trascienda de la simple presencia al desarrollo de aptitudes para que los estudiantes tengan la capacidad y los criterios para proponer y tomar decisiones con responsabilidad.

Por otra parte, la participación también tiene que ver con que todos los miembros de la comunidad educativa sean capaces de generar espacios para el diálogo y la resolución de conflictos, aspectos claves y bien valorados por la comunidad estudiantil y necesarios en escenarios donde el aprender a convivir con otros resulta un elemento imprescindible en la búsqueda del bien común.

Tabla 4. Diagnóstico de la categoría Cuidado

Color	%	Valoración
Verde	25 - 30	Alto
Verde claro	20 - 25	Medio alto
Amarillo	15 - 20	Medio
Naranja	10 - 15	Medio bajo
Rojo	5 - 10	Bajo
Rojo oscuro	0 - 5	Muy bajo

Fuente: elaboración propia.

De las tres categorías analizadas, esta fue la que obtuvo un mayor valor porcentual. Está en el nivel alto con el color verde del semáforo de convivencia y con un puntaje de 25.2 de 30 puntos máximos a obtener. Esto quiere decir que los estudiantes perciben que el equipo docente ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan

el cuidado físico y emocional y el buen trato de todos los estudiantes. El que los estudiantes no se sientan rechazados por el lugar donde viven, por su forma de vestir o las amistades que tengan, además de ayudar en su autoestima, les transmiten sentimientos de confianza hacia el personal docente, lo que posibilita que vean en la escuela un espacio en el que se sienten seguros y acogidos.

Tabla 5. Diagnóstico de la categoría Reconocimiento de todos y todas

Color	%	Valoración
Verde	15 - 18	Alto
Verde claro	12 - 15	Medio alto
Amarillo	9 - 12	Medio
Naranja	6 - 9	medio bajo
Rojo	3 - 6	Bajo
Rojo oscuro	0 - 3	Muy bajo

Fuente: elaboración propia.

En esta categoría, el puntaje obtenido fue de 14.5 puntos de un máximo a alcanzar de 18 puntos y se ubica en la escala medio alta y en el color verde claro del semáforo de convivencia. Desde la perspectiva de los estudiantes, el equipo docente ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes. En esta categoría están aquellos indicadores que tienen que ver con el reconocimiento de logros de todos los estudiantes y en los que se valore más el esfuerzo que cada estudiante realiza por encima de las notas obtenidas, ya que se enfoca en el desarrollo de las capacidades de todo el estudiantado.

Esta categoría es una aceptación a la diversidad no solo de identidades, sino de capacidades de aprendizaje, lo que implica que los docentes implementen métodos de evaluación a partir de las capacidades de cada estudiante. No es nada fácil, pero tampoco imposible. Caso contrario, se replicarían las mismas deficiencias de las pruebas estandari-

zadas PAES, en la que se evalúa a todos los estudiantes, de todos los estratos sociales, con los mismos contenidos, y no se hace una diferenciación de acuerdo con los distintos tipos de aprendizaje.

El valor general del diagnóstico y la escala de la escuela en el semáforo de la convivencia es de 48.2 puntos de un máximo de 60 puntos a obtener. Este puntaje lo ubica en la escala medio alta en color verde claro del semáforo de convivencia. No hay una diferencia estadística significativa entre los resultados obtenidos al separar a las niñas de los niños, e incluso entre los turnos matutino y vespertino.

Esto indica que los y las docentes han tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayoría de categorías evaluadas y realizan suficientes prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración. Desde la perspectiva de los estudiantes, hay atención a la prevención de conductas violentas por parte del equipo docente. Los estudiantes perciben esas prác-

ticas y puntuaron en el nivel medio alto a la escuela.

Como recomendación, sería bueno que las prácticas fueran constantes y formen parte de la cultura organizacional de la escuela y que no dependa de cada profesor o profesora definir las estrategias, sino que partan de una línea institucional en la que todo el equipo docente se comprometa a trabajar bajo las mismas prácticas para que en la escuela se dé paso a la convivencia inclusiva.

4. Discusión y conclusiones

Para dar paso al análisis, y dejar en el tintero posibles temas que sean de interés para continuar con un abordaje académico sobre el tema desarrollado, hay que señalar, en primer lugar, que la gestión escolar en el centro de estudios investigado se sigue abordando desde una visión clásica enfocada únicamente en el manejo administrativo de los recursos, sobre todo en la búsqueda de recursos económicos. Ciertamente es que, ante la carencia y las muchas necesidades por las que pasan los centros educativos, sobre todo aquellos que se encuentran en áreas rurales y amenazados por la violencia, los equipos directivos deben buscar cómo suplir las necesidades más inmediatas.

A causa de este enfoque clásico de gestión, la toma de decisiones está centralizada en la figura del director. Si bien es cierto los miembros del Consejo Directivo Escolar (CDE) son conscientes de su papel, no tiene un mayor grado de incidencia o poder de decisión. La manera de tomar decisiones y los niveles de participación de todos sus miembros refleja un tipo de gestión centralizada. La naturaleza de los mismos CDE era evitar la centralización para que cada equipo directivo, desde su contexto particular, pudiese tomar decisiones; sin embargo, en la práctica, lo que ocurre es una centralización a menor escala, ya que, en su mayoría, es el director quien propone y quien al final decide. A razón de la afirmación anterior, desde el Modelo Inclusivo del Tiempo Pleno, se intenta ofrecer un para-

digma sobre la gestión; sin embargo, hay una diferencia sustancial entre lo que se propone en las políticas, planes y normativas, y lo que sucede día a día en las escuelas.

Sumado a esta visión clásica, en el centro escolar prevalece el discurso de que todo apoyo externo que llegue a la escuela es bueno. Las ONG aparecen como salvavidas y como actores externos que se vuelven aliados. ¿Qué gana y qué pierde la escuela con ello? En definitiva, gana alianzas y apoyos económicos estratégicos que suplen sus necesidades, pero pierde la visión territorial que se evidencia en un distanciamiento de la escuela de la comunidad local. La gestión sociocomunitaria es mínima o inexistente puesto que los equipos directivos están más preocupados por mostrar la lista de necesidades a estas instituciones que buscar alianzas estratégicas con los actores locales. Aunque parte del trabajo de gestión debe contemplar tareas de búsqueda de financiamiento, no debe centrarse únicamente en uno.

En segundo lugar, se evidenció que tanto el manual de convivencia como el plan de mejora pedagógico de la escuela no poseen un enfoque formativo. Ambos documentos son de tipo reactivo, remedial y restringido, es decir que tienen un enfoque de “tolerancia cero”, “de mano dura”, reactivo y punitivo, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores o pandilleros (Fierro, 2012).

Estos enfoques según el IIDH (2011, citado por Fierro *et al.*, 2013) son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad y, al mismo tiempo, dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Esto lleva a señalar que la escuela reproduce y perpetúa la violencia y la exclusión puesto que el manual de convivencia es usado como una herramienta de poder, como una herramienta en la que se escudan los equipos directivos para expulsar estudiantes,

para decidir a quiénes dejan matricularse y a quiénes no. El uso del manual de convivencia es muy parecido a un mazo para castigar a aquellos que no cumplan las normativas establecidas. Un docente manifestó que, ante cualquier problema o dificultad, “se remite al manual de convivencia para resolver. Los estudiantes ya saben qué se puede hacer y qué no”.

Previo al estudio de caso, se realizaron talleres con docentes de tres centros educativos de otro municipio priorizado en el PESS y un directivo expresaba que, ante una mínima evidencia de que un estudiante puede ocasionarles problemas, se amparan en el manual de convivencia para justificar a quiénes pueden o no pueden recibir en sus recintos educativos. Es justo mencionar que muchos de estos docentes se sienten abandonados por el MINEDUCYT y, ante el miedo, las amenazas y las dificultades que puedan padecer en las escuelas, la única defensa que tienen es ampararse en los manuales de convivencia institucional. El problema radica en los usos que se les da a los manuales de convivencia y a los documentos institucionales que solo cristalizan el tipo de gestión que se lleva a cabo en las escuelas.

Estas estrategias, según la PREAL, han sido muy representativas en países como Estados Unidos o Brasil, cuyas líneas de acción han ido desde la expulsión de alumnos que han sido sorprendidos en una pelea hasta la intervención de la policía como atención a la seguridad en las escuelas. El Salvador no ha estado distanciado de este tipo de estrategias, ya que, a lo largo de más de una década, los diferentes planes, programas y políticas que se han implementado, según un estudio presentado por FUSADES (2017), han estado principalmente enmarcados en la estrategia de seguridad ciudadana, permitiendo la intervención de la PNC.

Lo anterior contradice el fin último de lo que la convivencia inclusiva pretende llegar a ser. La convivencia debe no solo ser una herramienta política o un tratado internacional, debe trascender a los modos

en los que desde el MINEDUCYT se gestiona hacia las escuelas; sin embargo, en tanto los modelos de gestión escolar se mantengan desactualizados, esa deuda del modelo educativo no posibilitará espacios para una convivencia inclusiva.

La vida cotidiana en las escuelas está marcada por relaciones y en ella suceden procesos sociales y culturales que nacen de las prácticas de los individuos, ya sean procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización, que son el resultado de las decisiones de la gestión escolar y de las prácticas de los participantes.

En tercer lugar y para finalizar este apartado, hay que reconocer que en los centros educativos existen prácticas docentes que merecen reconocimiento y que deben ser visibilizadas. Docentes que dan más de su trabajo y dedicación, que leen, investigan, se forman para atender a estudiantes en situaciones difíciles, que buscan redes de apoyo para dar seguimiento y acompañamiento en temas que no están relacionados a su profesión, pero que sienten el compromiso y el deber de hacer algo por los estudiantes que reciben día a día en sus aulas. Esas prácticas deben ser documentadas, monitoreadas y replicadas. Se deben gestionar estas prácticas de tal manera que se vuelvan parte de la cultura escolar, de las maneras de relacionarse no solo entre estudiantes, sino entre docentes, entre equipos directivos y entre padres de familia.

4. Algunas recomendaciones

A los hacedores de políticas públicas:

- Definir un modelo de gestión que responda, posibilite y posicione a la convivencia inclusiva como la médula central de los procesos de gestión educativa: la convivencia debe ser el eje transversal y la médula central que oriente los procesos de gestión escolar en las escuelas. Esto implica que debe dejar de abordarse de manera aislada y ponerse a la base

- de políticas, planes, contenidos y currículos. La convivencia debe vivirse desde la cultura escolar de cada centro educativo y orientar las dinámicas escolares, las maneras de actuar, toma de decisiones, proceder y relacionarse de cada uno de los miembros que la componen. Solo así se podrá atender a una de las necesidades de la educación del siglo XXI estipuladas en el Informe Delors, como lo es el “aprender a vivir juntos”.
- Solventar las necesidades de recursos básicos en las escuelas. Si los centros educativos tuvieran cubiertas todas sus necesidades de recursos básicos (infraestructura, material de apoyo, internet, etc.) no tendrían que abocarse a instituciones y ONG para que les ayuden a solventar sus carencias. Por años, las ONG y otras instituciones son, muchas veces, las únicas que deciden acercarse a centros escolares ubicados en contextos de riesgo, centros escolares donde no llega personería del MINEDUCYT. La responsabilidad y el abandono de la escuela salvadoreña imposibilita que los equipos directivos enfoquen su atención en generar estrategias pedagógicas y de mejora en las relaciones escolares, por la necesidad en la que se ven para buscar recursos. Tampoco podemos exigir que se concentren en la convivencia inclusiva cuando están más preocupados porque no tienen baños en buen estado, pupitres, aulas y material digno para los estudiantes. El cuidado del otro compete, en primer lugar, a los hacedores de políticas públicas.
 - Elaborar e implementar un diagnóstico sobre la convivencia en las escuelas, a nivel nacional, que sea utilizado para mejorar las líneas de acción propuestas en la Política de Convivencia Escolar y Cultura de Paz.
 - Promover la creación y el seguimiento de un observatorio de convivencia a partir de la información recabada de cada uno de los diagnósticos de los centros escolares públicos que permita generar insumos para la mejora de las propuestas en las políticas públicas sobre convivencia.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf

Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. UAEM.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.

Burnett, N. (2007). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2008*. Resumen. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820_spa

Carbajal Amaya, R. V. (2005). *Los Consejos Directivos Escolares como espacios de participación estudiantil. Estudio de casos* [Tesis de Maestría]. Universidad de El Salvador. <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/6628/>

Carías, A. (27 de febrero de 2018). Arte, música y piscina en escuela pública del Distrito Italia. *Diario Digital ContraPunto*. <https://www.contrapunto.com.sv/arte-musica-y-piscina-en-escuela-publica-del-distrito-italia/>

Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. Castillo.

Conde, S. (5 de agosto de 2016). Convivencia escolar pacífica, democrática e inclusiva [Video]. 1.º Foro Estatal de Educación Básica “La Escuela Pública desde

una Visión Inclusiva". <https://www.youtube.com/watch?v=9FXIORtoM6w>

Corleto, R. (2017). *Módulo VII. El Plan El Salvador Seguro (PESS)*. Fundación Nacional para el Desarrollo. <http://www.repo.funde.org/id/eprint/1252/1/7-PESseg.pdf>

Cuéllar-Marchelli, H. y Góchez, G. (2017). *La pertinencia de las estrategias para prevenir la violencia en El Salvador y sus desafíos*. FUSADES.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ministerio de Economía y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [FLACSO, MINEC y PNUD]. (2010a). *Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social (Vol. 1. Conceptos y metodología)*. file:///C:/Users/UCA/Downloads/Mapa_de_Pobreza_Urbana_y_Exclusi%C3%B3n_Social_El_Salvador.pdf

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ministerio de Economía y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [FLACSO, MINEC y PNUD]. (2010b). *Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social (Volumen 2. Localización de Asentamientos urbanos precarios)*. file:///C:/Users/UCA/Downloads/Mapa_de_Pobreza_Urbana_y_Exclusion_Social_El_Salvador_Vol2_Atlas_Localizacion_de_AUP_87MB.pdf

Fajardo, M. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *PREAL, Formas & Reformas de la Educación, Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 1(1), 1-4. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/Boletin-no.-1-Serie-Preveni%C3%B3n-de-la-violencia-escolar.pdf>

Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*,

40, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407/3624>

Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2015). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ediciones SM.

Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-132). ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Fierro, C. y Tapia, G. (2012). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. COMIE

Fierro, M. C. y Foutoul, M. B. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 101-119. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>

García, R. y González, R. (2011). La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0396.pdf

González, R. y Rivera, L. (Coords.). (2014). *La gestión de la violencia escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hirnas, C. y Carranza, G. (2009). Presentación. Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], *III Jornadas de*

Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos (pp. 56-136). OREALC/UNESCO Santiago.

Irrazábal, G., Dallorso, N., Cesaroni, C. y Costa, N. (Comps.). (2018). *Gestión de la inseguridad, violencias y sistema penal*. Tren en Movimiento.

Rengel Jiménez, W. E. y Giler Giler, M. A. (2018). *Publicar información científica. Metodología y desarrollo*. Ediciones ULEAM.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Ministerio de Educación [MINED]. (2018a). *Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz*. http://www.miportal.edu.sv/wp-content/uploads/recursos/convivencia/Politica/Pol_Nac_Con_2ed.pdf

Ministerio de Educación [MINED]. (2018b). *Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*. <https://fdocuments.ec/document/observatorio-mined-2018-2019-02-04-cantidad-de-ce-5164-cantidad-de-docentes.html>

Ministerio de Educación [MINED]. (2016). *Modelo de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno en El Salvador. Documento de sistematización*. http://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2017/09/MODELO_DE_ESCUELA_INCLUSIVA_EL_SALVADOR_2017.pdf

Ministerio de Educación [MINED]. (2010). *Política de Educación Inclusiva*. <http://informativo.mined.gob.sv:8090/DNP/GPE/DPlan/Planificacion-Estrategica/Politica-de-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación [MINED]. (2009). *Programa Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la Escuela"*. <http://cuscatlan.mined.gob.sv/downloads/Institucional/programa-plan-social-educativo-vamos-a-la-escuela.pdf>

Molina Navarrete, C. (2008). *El Acuerdo Marco Comunitario para la gestión del acoso y violencia en el trabajo*. Bomarzo.

Plancarte Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 145-166. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.pdf>

Portillo, N., Juárez, A. y Castellanos, R. (2011). *Más allá del estigma y el temor. Estudio diagnóstico sobre la situación socioeconómica y religiosa de las comunidades del norponiente del municipio de Tonacatepeque y del Distrito Italia III*. Universidad José Simeón Cañas. https://www.researchgate.net/publication/258699081_Mas_Alla_del_Estigma_y_el_Temor_Estudio_diagnostico_sobre_la_situacion_socioeconomica_y_religiosa_de_las_comunidades_del_norponiente_del_municipio_de_Tonacatepeque_y_del_Distrito_Italia_III

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). Introducción. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 9-20). OREALC/UNESCO Santiago.

Pérez Galván, L. M. y Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2018). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018. ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué?*

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Pozner de Weinberg, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.

López Ramírez, A. R. (2015). Pandillas en escuelas públicas de El Salvador. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 5(1), 247-298. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistapoliciayseseguridadpublica/2015/vol1/6.pdf>

Reuneu, L. (2006). *El directivo como gestor de aprendizaje*. Granica.

Rodríguez Figueroa, H. M. (2015). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un Bachillerato tecnológico del Estado de Aguascalientes* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/>

bitstream/handle/11317/408/406770.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, H. y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer.