

Guía para la prevención de manifestaciones

violentas hacia personas en situación de discapacidad

desde el enfoque inclusivo en los centros educativos costarricenses



Mayra Lilliana Calvo Salazar

Asesora Nacional del Departamento de Convivencia Estudiantil

Dirección de Vida Estudiantil

Karla Castillo Cordero

Asesora Nacional de Educación Especial

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva

Karla Quirós Robles

Psicóloga del Departamento de Convivencia Estudiantil

Dirección de Vida Estudiantil

Ana Ramírez Arce

**Asesora del Departamento de Apoyos Educativos
para el Estudiantado con Discapacidad**

Guía para la prevención de manifestaciones

violentas hacia personas en situación de discapacidad

desde el enfoque inclusivo en los centros educativos costarricenses

Mayra Lilliana Calvo Salazar

Asesora Nacional del Departamento de Convivencia Estudiantil

Dirección de Vida Estudiantil

Karla Castillo Cordero

Asesora Nacional de Educación Especial

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva

Karla Quirós Robles

Psicóloga del Departamento de Convivencia Estudiantil

Dirección de Vida Estudiantil

Ana Ramírez Arce

**Asesora del Departamento de Apoyos Educativos
para el Estudiantado con Discapacidad**

ÍNDICE

Introducción	03
Capítulo I.....	05
Capítulo II.....	13
Capítulo III	18
Capítulo IV	27
Referencias	61

371.58
C169g

Calvo Salazar, Mayra Lilliana; Castillo Cordero, Karla; Quirós Robles, Karla;
Ramírez Arce, Ana

Guía para la prevención de manifestaciones violentas hacia personas en
situación de discapacidad : desde el enfoque inclusivo en los centros educativos
costarricenses / Dirección de Vida Estudiantil; Departamento de Apoyos
Educativos para el Estudiantado con Discapacidad; Centro Nacional de Recursos
para la Educación Inclusiva -- 1. ed. -- San José, Costa Rica. Ministerio de
Educación Pública, 2024.

Documento en formato digital. (66 p.; 21 x 29 cm.; 682 Kb)

ISBN: 978-9977-60-518-0

1. VIOLENCIA ESCOLAR. 2. PERSONAS CON DISCAPACIDADES. 3.
EDUCACIÓN INCLUSIVA. 4. CALIDAD DE VIDA. I. TÍTULO.



INTRODUCCIÓN

La violencia tiene amplias consecuencias que afectan cotidianamente la vida de las personas, provocando un impacto en la salud mental y física, lo que se traduce en un alto número de personas que sufren lesiones e incluso la muerte. La violencia puede ocurrir en el hogar, en las escuelas, los barrios, en las calles y en el lugar de trabajo. Puede afectar la salud física y mental de niños, niñas y adolescentes (UNICEF, s.f.). A su vez afecta su habilidad para aprender y socializar y más adelante, quebranta su desarrollo como personas adultas.

A partir de 1996, la Asamblea Mundial de la Salud, a través de su resolución WHA49.25, reconoció la violencia como un problema de salud pública fundamental y en crecimiento en todo el mundo, y que tiene graves consecuencias tanto a corto como a largo plazo para las personas, las familias, las comunidades y los países. Por tanto, se solicita en esta Asamblea que los Estados Miembros establezcan actividades de salud pública para abordar este problema.

El enfoque de salud pública implica abordar la violencia de manera interdisciplinaria, extrayendo conocimientos de múltiples disciplinas por ejemplo medicina, epidemiología, sociología, psicología, criminología, educación, economía, política, entre otras.

Por tal razón, abordar el problema de la violencia requiere acciones afirmativas y positivas desde todos los sectores, con el fin de desarrollar estrategias colectivas desde un enfoque preventivo y reactivo. Esto implica definir el problema, identificar sus causas y factores de riesgo, diseñar intervenciones y evaluarlas para la mejora continua.

De no atenderse el fenómeno de la violencia, continuará su impacto negativo en la salud y bienestar para las personas, las sociedades, los grupos y los centros educativos. En este enfoque, es esencial prestar especial atención a

los colectivos históricamente vulnerabilizados, incluyendo a las personas en situación de discapacidad, dado que suelen ser más susceptibles a ser víctimas de las diversas manifestaciones de violencia debido a la ignorancia que prevalece en la sociedad en relación con el tema de la discapacidad.

La producción de este libro tiene como objetivo acompañar al personal de los centros educativos en el análisis de la relación entre la violencia y la discapacidad, así como ofrecer estrategias para abordar esta problemática en el marco de la promoción de la cultura de paz, los derechos humanos y la educación inclusiva.



Capítulo I

¿Qué entendemos por violencia?

La violencia es un concepto amplio, lo que hace que su definición no sea única. Dado que es un problema complejo que abarca diversas formas y manifestaciones, es importante tener en cuenta estas múltiples dimensiones al definir la violencia. Esto nos permite comprender mejor su alcance y abordarlo de manera más efectiva. Por lo tanto,

¿Cómo podemos definir la violencia?

En este caso, la Organización Panamericana de la Salud (OMS, s.f.-b), define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (párr.1)

En el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la OMS (2020), se amplía la naturaleza de un acto de violencia incluyendo los actos que son el resultado de una relación de poder, las amenazas o la intimidación. Decir “uso del poder” también implica el descuido o los actos por omisión, además de los actos de violencia por acción, más evidentes. Por lo tanto, debe entenderse que “el uso intencional de la fuerza o el poder físico” incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión.

Existe otro punto valioso de análisis respecto a la definición propuesta por la OMS (2020) que tiene que ver con el tema de la intencionalidad. Una persona puede cometer intencionalmente un acto que, a juzgar por normas

objetivas, se considera peligroso y con toda probabilidad causará efectos adversos sobre la salud, pero puede suceder que quien lo ejecuta no los perciba como tales. Por tanto, se debe de considerar esencial la contextualización de los actos antes de su categorización rotunda como un "acto de violencia" y la labor valiosa de la socialización preventiva respecto a los derechos humanos y la prevención de la violencia.

Entre otros conceptos, Iborra y Sanmartín (2011) plantean que la violencia puede definirse como toda acción u omisión intencional que pueda causar o cause un daño. Por lo tanto, la violencia es una conducta intencional y dañina, sin embargo, esto no significa que las conductas violentas deban tener la intención de dañar.

Por otra parte, Iborra y Sanmartín (2011) añaden que la violencia puede clasificarse según sea el tipo de acción, del daño causado, del escenario o contexto en el que ocurre, del tipo de persona agresora, del tipo de persona víctima.

Para acercarse a la definición de violencia, se utilizará el concepto expuesto por Johan Galtung, reconocido sociólogo investigador de la paz, que la enmarca con el concepto del triángulo de violencia, clasificándola en tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, que son interdependientes, dicho de otro modo, cualquier forma de violencia puede extenderse y afectar a los otros dos tipos.

De acuerdo con Galtung (citado por Calderón, 2009), la violencia es como un iceberg, lo visible, la violencia directa, es solo una pequeña parte del conflicto. Por debajo de ese iceberg, identifica la violencia indirecta que está compuesta por la violencia estructural y cultural. Por lo tanto, si la violencia estructural se institucionaliza, la violencia cultural aumenta, impactando en el riesgo de que aumente la violencia directa. Para prevenir alguno de los tipos de violencia se debe de lidiar con los otros dos y abordarlos mediante acciones con enfoque de promoción para la paz, resolución alterna de conflictos, cultura de derechos humanos.

La violencia, según Walters y Parke (s.f., citado por Iborra y Sanmartín, 2011), está determinada por la cultura. Algunas

personas tienen la intención de dañar a otros, pero, por sus antecedentes culturales y sus creencias, no consideran que sus actos sean violentos.

¡Exploremos algunas clasificaciones de la violencia!

Hay diversos criterios para clasificar la violencia, por ejemplo, es posible catalogarla atendiendo a la modalidad, a la acción, a la persona que agrede, a la persona víctima, al daño causado o al escenario (lugar o contexto) en el que ocurre. Observar la violencia bajo una línea exclusiva sin abrirse a observar sus características o especificidades, reduce la integralidad de la misma y deja de lado la observación de la multiplicidad de sus aristas.

Ignorar la existencia de distintos criterios de clasificación, nos puede llevar a confundirnos o incluso a aseverar la no existencia de esa manifestación de violencia por lo que resulta valioso considerar estas características que nos amplía la conceptualización de este fenómeno.

Iborra y Sanmartín (2011) exponen sus criterios sobre la clasificación o tipología:

Tipo de acción:

- Acción
- Omisión (negligencia)

Tipo de daño:

- Violencia Física
- Violencia Sexual
- Violencia Patrimonial
- Violencia Verbal
- Violencia Emocional

Tipo de persona agresora:

- Juvenil
- Persona adulta mayor
- Pareja
- Crimen organizado
- Psicopatía



Tipo de persona víctima:

- Persona menor de edad
- Persona adulta mayor
- Mujeres

Contexto:

- Violencia doméstica
- Violencia escolar
- Violencia trabajo
- Violencia callejera
- Violencia cultural
- Conflictos armados



Galtung (2003, citado por Pérez, 2018), refiere los tres tipos de violencias a estudiar con un enfoque más social según:

Violencia Directa:

Lo ejerce directamente una persona. Esta violencia es visible y de naturaleza física o psicológica. Hay una persona perpetradora y una persona víctima. La violencia directa es lo que normalmente se entiende como violencia (tortura, asesinato, maltrato físico o psicológico, humillación, discriminación, acoso escolar, entre otros...).

Violencia Estructural:

Este tipo de violencia es similar a la injusticia social y las estructuras que promueven esta condición. Es una fuerza invisible que está formada por las estructuras que impiden la satisfacción de necesidades básicas de las personas, que, por lo general, se expresa indirectamente. Ejemplos de violencia pueden ser el apartheid, leyes de segregación racial, disposiciones legales para el sometimiento de la población civil, en forma de condiciones sociales injustas, acceso desigual a la educación, condiciones de vida degradantes, pobreza, entre otras.

Violencia Cultural o Simbólica:

Son aspectos de una cultura social que legitiman el uso de la violencia directa o estructural. La violencia cultural y simbólica se manifiesta a menudo en actitudes y prejuicios (racismo, sexismo, ente otros).

El nivel invisible de la violencia estructural y cultural refieren a que no aparece nadie a quien se pueda responsabilizar. La violencia estructural está incorporada al sistema y se manifiesta en relaciones de poder y vida desiguales.

Ahora bien, para comprender la relación entre violencia y discapacidad, también es preciso que exploremos cómo entendemos la discapacidad.

¿Qué viene a nuestra mente cuando escuchamos la Palabra "Discapacidad"?

Seguramente, la mayoría de las personas pueden ofrecer una explicación del significado del concepto de discapacidad. Es decir, si preguntamos: "¿Qué es discapacidad?", una serie de ideas vendrán a la mente. Es probable que mientras usted lee esto, ya en su pensamiento esté listo este concepto. Y también es muy posible que esa significación de discapacidad esté equivocada. Tal vez usted no lo había pensado, ¿cierto? Esto sucede debido a que, conforme vamos evolucionando como humanidad, también va cambiando la concepción que tenemos sobre diferentes temas.

Si durante nuestro desarrollo o en nuestra vida adulta hemos tenido pocas oportunidades de convivir con personas con alguna condición asociada a discapacidad y la noción que tenemos al respecto se ha formado de la observación, de discursos y prácticas ligadas a partir del desconocimiento. Es posible que esta concepción esté influenciada por prejuicios y estereotipos, lo que podría dificultar que comprendamos de manera clara o precisa este tema. En contraste, si nuestras circunstancias personales nos han brindado la oportunidad de interactuar con personas en situación de discapacidad y hemos recibido información actualizada y acorde a las nuevas tendencias relacionadas con el tema, es probable que tengamos una comprensión más clara de la terminología.

Para poder apoyar apropiadamente a este colectivo y construir una sociedad más justa y equitativa para todas las personas, como primer paso, debemos revisar si es

necesario, y resignificar algunos conceptos. Por lo tanto, vamos a respondernos algunas preguntas para iniciar este proceso.

¿Qué es discapacidad?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desde el 2007 plantea la siguiente definición “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena.” (Ley 8661, 2008, p. 1)

Atendiendo a lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a los planteamientos del Modelo Social de la Discapacidad y a las demandas de las organizaciones, recientemente la Real Academia Española (2020), ha cambiado la definición del término, por la siguiente “Situación de la persona que, por sus condiciones físicas o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social” (definición 1).

Esto significa que debemos desaprender que la discapacidad es “algo que la persona tiene”. La discapacidad no es sinónimo de la deficiencia o condición (sensorial, intelectual, motora o psicosocial). En cambio, debemos entenderla como la situación que surge cuando una persona con alguna de estas deficiencias o condiciones interactúa en un entorno que presenta muchas barreras y pocos apoyos.

Y ¿qué relevancia tiene esto para mí?

Todas las personas somos responsables de la existencia o la ausencia de discapacidad, en la medida que, como miembros de la comunidad, asumamos el compromiso de reducir las barreras físicas, de comunicación o actitudinales y ofrezcamos los apoyos que estén a nuestro alcance. De esta manera, la discapacidad se minimiza o desaparece.

Por lo tanto, si no hago un esfuerzo consciente por identificar y reducir posibles barreras actitudinales en mis propias ideas

y pensamientos, así como barreras en el entorno inmediato, estaré contribuyendo en crear entornos discapacitantes. Esto significa que, por ejemplo, si una persona con una deficiencia motora, participa en un ambiente educativo que le ofrece los apoyos requeridos, como accesibilidad física, recursos de apoyo (una computadora, un atril o un sostenedor de hojas), teniendo acceso pleno a las actividades educativas, y en ese contexto tampoco existen barreras actitudinales porque todas las personas que conforman ese territorio educativo se han informado y han trabajado en eliminar prejuicios y estereotipos, ¡no se presenta discapacidad!.

Según Toboso y Arnau (2008), las causas de la discapacidad no son las limitaciones individuales, si no las limitaciones de la sociedad para brindar los apoyos requeridos a personas con alguna deficiencia o condición, para que puedan desenvolverse en el grupo social que pertenecen en igualdad y equidad.

Por consiguiente, la condición o deficiencia de la persona puede acompañarla a lo largo de la vida, pero, como lo veíamos en el ejemplo anterior, esta condición en sí misma no constituye la discapacidad. Si esta persona, recibe todos los apoyos por parte de su entorno para participar de manera plena y efectiva, la discapacidad desaparece. Entonces, la existencia o no de la discapacidad es una responsabilidad colectiva. Cada persona que forma parte de un contexto tiene un papel fundamental en facilitar la inclusión y la participación de todas las demás personas a su alrededor, independientemente de las diferencias individuales y de los requerimientos de apoyo que puedan tener.

¿De dónde surge esta nueva concepción de la discapacidad?

Históricamente, este colectivo era considerado como personas de segunda categoría en una sociedad que identificaba el concepto discapacidad como cuerpos o mentes defectuosos, lo que centraba la discapacidad directamente en la persona. En la década de 1970, tanto activistas independientes en situación de discapacidad

como organizaciones de personas con discapacidad de Estados Unidos, Inglaterra y posteriormente del resto de Europa, conformaron grupos que se identificaron como "movimientos de vida independiente". Promoviendo que las personas en situación de discapacidad tomaran decisiones sobre sus propias vidas, al mismo tiempo que expusieron la necesidad de redefinir la concepción de la discapacidad, como un problema social en vez de una responsabilidad individual. (Palacios, 2008).

Estas ideas, permeadas por el Enfoque de Derechos Humanos dan origen al Modelo Social de la Discapacidad, que básicamente establece que las personas en situación de discapacidad deben disfrutar de autodeterminación, autonomía y calidad de vida, con los apoyos que sean necesarios.

Las ideas de este paradigma nos acompañan como humanidad desde hace aproximadamente medio siglo, impactando las concepciones, anteriores y orientando acciones positivas hacia esta población. Sin embargo, aún enfrentamos retos en el camino para terminar de incorporar en nuestro imaginario los principios del Modelo Social y el enfoque de Derechos Humanos (en buena medida debido al desconocimiento) y que estas ideas se traduzcan en prácticas.



Capítulo II

¿Qué relación hay entre la violencia y las personas en situación de discapacidad?

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, s.f.-a) afirma que niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad sufren actos de violencia con una frecuencia aproximadamente cuatro veces mayor que quienes no tienen ninguna condición asociada a la discapacidad.

Por su parte, Hernández (2017) señala que el riesgo que experimentan las personas en situación de discapacidad de ser víctimas de violencia es entre 2 y 4 veces mayor.

Estos datos deben llevarnos a reflexionar acerca de las razones que originan dicha situación, ya que, si logramos aclarar las causas, podremos actuar sobre ellas y construir espacios seguros y libres de violencia, tanto para el estudiantado en situación de discapacidad como para toda la comunidad educativa.

En primer lugar, debemos analizar la forma en que, como sociedad, hemos construido una cultura que privilegia lo que parece homogéneo, estándar o similar y ve con “malos ojos” lo diferente o que no encaja en esa aparente “normalidad”, tendiendo a la desvalorización y la exclusión.

El detalle con esto es que, si observamos con el mínimo de detenimiento, fácilmente podemos darnos cuenta de que conceptos como “la normalidad” y “la mayoría” son cuestionables, debido a que, de acuerdo a los criterios con que se pretenda clasificar a un grupo de seres humanos, todas las personas en algún momento perteneceremos al promedio y en otro momento podríamos pertenecer a la “minoría”, pues si hay algo seguro en la especie humana es la diversidad. Esto quiere decir que la diversidad es la norma y no la excepción, según nuestra naturaleza.

Con esta claridad, resulta curioso que sigamos insistiendo en rechazar la diferencia y a esto solo podemos asociar la ignorancia. Tal vez nos vendieron un discurso heteronormativo y lo creímos sin ningún cuestionamiento, haciéndolo parte de nuestra idiosincrasia. Hemos construido una cultura que, lejos de ser de paz, lastima, aparta y violenta a toda aquella persona que se vea muy distinta a lo que la falsa normalidad impone, y la seguimos replicando en la forma en que educamos a niños, niñas y adolescentes en el seno familiar y en los centros educativos.

Aunado a lo anterior, estamos viviendo una realidad en la que las personas menores de edad se ven expuestas cotidianamente a situaciones de violencia en las familias, comunidades, medios y redes sociales. Al respecto Castro-Morales (2011) explica que:

La repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas. Es importante promover en los niños la reflexión respecto a la violencia que nos rodea. (p.245)

Y sobre este aspecto se debe hacer la salvedad de que la normalización de actos violentos no les sucede únicamente a las niñeces y adolescentes y los acontecimientos violentos que originan esa desensibilización no se limitan a los sucesos que transmiten las noticias o las escenas contenidas en vídeos y películas. Así, por ejemplo, estamos aceptando la violencia y educando en ella con cada burla dirigida a otra persona o colectivo que replicamos o consentimos. También lo hacemos cada vez que minimizamos un conflicto entre personas menores de edad y no somos capaces de empatizar y mediar en el modelamiento de habilidades para la resolución pacífica del mismo. Igualmente, lo hacemos cada vez que recurrimos a recomendar soluciones arcaicas, como “defiéndase” o “si le hacen algo, usted le devuelve más fuerte”.

Específicamente en lo que respecta al tema de la discapacidad, también existe un gran desconocimiento

que, como señalábamos anteriormente, se traduce en una serie de prejuicios, mitos y estereotipos. Estos prejuicios y estereotipos se convierten en factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de las personas en situación de discapacidad a ser víctimas de la violencia.

Adicionalmente, algunas personas con discapacidad, debido a sus características, requieren apoyos para comunicarse y comprender las dinámicas sociales. Cuando estos apoyos no se facilitan, les resulta difícil establecer y mantener relaciones de amistad, lo cual aumenta el riesgo. Durante la niñez y la adolescencia, las amistades desempeñan un papel fundamental como un factor de protección ante posibles escenarios de violencia.

¿La violencia produce consecuencias?

Las manifestaciones de violencia tienen consecuencias, en las personas que experimentan estas vivencias. Las consecuencias pueden ser inmediatas, o bien latentes y durar muchos años después del maltrato inicial. Los efectos de la violencia se pueden manifestar bajo un amplio espectro de afectaciones, estas tienen repercusiones en las personas, las comunidades y la sociedad en general.

La violencia tiene efectos no solo a nivel físico, sino que también amplía su impacto al ámbito emocional, lo que puede llevar a experimentar una variedad de emociones, desde la tristeza hasta la ira. En respuesta a estas afectaciones, es posible que se desarrollen mecanismos de adaptación a la violencia, que van desde una sumisión y el temor extremo hasta la adopción de comportamientos violentos, a menudo, con la errónea creencia, de que estos problemas se resuelven mediante la violencia. Estas afectaciones trascienden a los distintos espacios de las personas, como la familia en primer lugar, y pueden abarcar la escuela o la comunidad, contribuyendo a la creación de espacios cada vez más violentos con recursos limitados para la resolución de conflictos.

Las experiencias de violencia dejan una profunda huella en las personas. Según la OPS (s.f.-b), la violencia en niños, niñas y adolescentes se ha asociado con una serie de problemas de salud, que incluyen enfermedades físicas, sexuales, reproductivas y mentales. Esto abarca el deterioro del desarrollo social, emocional y cognitivo, además de lesiones y problemas de salud que pueden perdurar a lo largo de sus vidas. Además, estas experiencias aumentan la probabilidad de adoptar conductas de alto riesgo, como fumar, abuso de alcohol, consumo drogas y relaciones sexuales sin protección, entre otras.

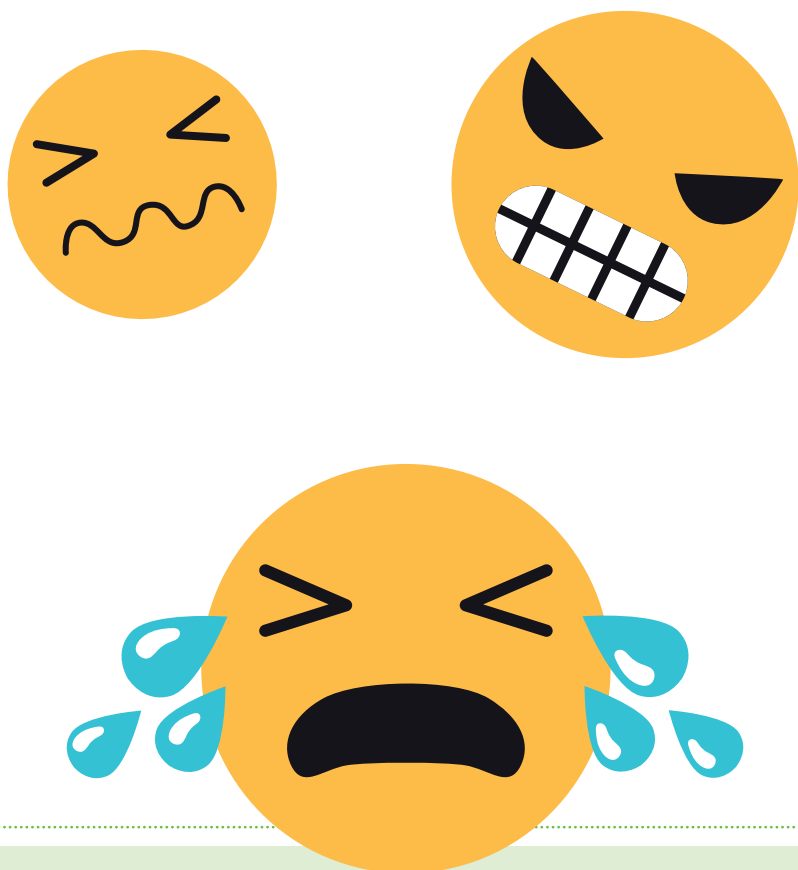
Las repercusiones de la violencia conllevan costos significativos tanto a nivel social como económico. Se pueden identificar efectos que van desde el bajo rendimiento y la exclusión del sistema educativo, hasta situaciones de mayor implicación en la esfera social, como el desempleo, la pobreza, así como la vinculación y pertenencia a pandillas o crimen organizado.

La UNICEF Paraguay (2020, párr. 11) añade que algunas de las consecuencias físicas, psicológicas y sociales más frecuentes, producto de las manifestaciones de violencia, pueden ser:

- **Baja autoestima:** A menudo pueden experimentar sentimientos de inferioridad e inutilidad, mostrando timidez o temor, o, por el contrario, pueden manifestar hiperactividad en un intento por llamar la atención de las demás personas.
- **Sentimientos de soledad y abandono:** Pueden sentir aislamiento, abandono o falta de amor.
- **Exclusión del diálogo y la reflexión:** La violencia bloquea y dificulta la capacidad para encontrar modos alternativos de resolver conflictos de forma pacífica y dialogada.
- **Generación de más violencia:** Aprenden que la violencia es un modelo válido para resolver los problemas, por lo que pueden reproducirlo.

- **Ansiedad, angustia, depresión:** Pueden experimentar miedo y ansiedad, desencadenados por estas vivencias de violencia. También pueden desarrollar sentimientos de angustia, depresión y recurrir a comportamientos autodestructivos, como la automutilación.
- **Trastornos en la identidad:** Pueden tener una mala imagen propia.

Sin lugar a dudas, la violencia produce serias consecuencias en las personas víctimas de esta. Es importante prestar atención a las personas menores de edad, ya que la vivencia de la violencia en esta etapa de vida puede causar mayores afectaciones inmediatas y, en algunos casos, tener repercusiones a lo largo de toda la vida.



Capítulo III

Prevención de la violencia en el centro educativo

La prevención de la violencia hacia las personas en situación de discapacidad se concibe desde la perspectiva de los enfoques de Educación para la Cultura de Paz y Educación Inclusiva. Ambos resaltan la necesidad de que las acciones que se realicen tomen en cuenta a toda la población desde el reconocimiento de su diversidad. Esto significa que cuando trabajamos en el marco de estos enfoques, no se hace necesario pensar en estrategias distintas para el estudiantado en situación de discapacidad y el que no se encuentra en dicha situación. Más bien, lo que debemos considerar es que dichas estrategias se construyan desde el diseño universal tomando en cuenta los apoyos. Desde el momento de planificación, debemos asegurarnos de que las actividades que diseñamos puedan ser disfrutadas y permitan el aprendizaje y la participación de la totalidad de las personas.

¿Qué es Prevención de la Violencia?

Partiendo de la amplitud del fenómeno de la violencia, consecuentemente se debe valorar que no existe una solución sencilla, única y expedita. Es necesario contemplar la intervención en varios niveles y forjar múltiples alianzas sectoriales en la sociedad.

Entendemos por la prevención de la violencia las acciones destinadas a reducir los factores que propician estas manifestaciones y evitar su ascenso. Desde la gestión pública, este conjunto de acciones debe de estar coordinadas y articuladas con otros sectores encargados del desarrollo social y económico para un mayor impacto.

La violencia se puede prevenir según el enfoque de Salud Pública en cuatro pasos (OMS, 2020):

1. Definir el problema.
2. Identificar causas y factores de riesgo.
3. Diseñar y evaluar las intervenciones.
4. Incrementar en escala las intervenciones que resultan efectivas.

Según la OPS (2003), la violencia es previsible y evitable, aunque a veces sea difícil establecer una causalidad directa.

Identificar los factores de riesgo puede proporcionar información oportuna para las instancias responsables de tomar decisiones y, de esta forma, desarrollar estrategias de trabajo con impacto directo en la mitigación de estas variables y, por ende, en las manifestaciones de violencia.

Existen numerosos recursos e insumos para trabajar en la prevención de la violencia, los cuales deben consultarse y aplicarse en el trabajo con las poblaciones metas. El objetivo de estos es capacitar personas estudiantes para prevenir actos de violencia y evitar su naturalización. Además, invertir en la prevención primaria (antes de que se produzcan los problemas) tiene como resultado un efecto positivo en términos económicos para la sociedad (OPS, 2003).

La prevención debe trabajarse con todos los grupos sociales, pero se debe prestar más atención y prioridad a los colectivos de mayor vulnerabilidad. Esto les permitirá percibir otras rutas para resolver los problemas y conflictos de manera más efectiva.

Educar para la cultura de paz

Para prevenir la violencia en el territorio educativo, debemos sentar las bases de la educación inclusiva y la *cultura de paz*. El Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica (CPPCR, 2019) define la cultura de paz como el desarrollo de una cultura respetuosa de los derechos humanos, gestiona constructivamente los conflictos y respeta plenamente las diferencias. Según Ministerio de Educación Pública, el entorno educativo es un espacio amplio que incluye no solo el centro educativo, sino

también la familia y la comunidad. Por lo tanto, es una oportunidad para promover una cultura de paz en nuestros entornos, garantizando el respeto a los derechos humanos y la resolución de conflictos. El CPPCR (2019) añade que la cultura de paz involucra a todas las personas, desde la familia y los grupos sociales hasta instituciones, gobierno, Estado. La cultura de paz nos involucra, nos hace parte y protagonistas.

Vincenç Fisas (2011), en su escrito *Educar para una Cultura de Paz*, plantea que educar para la paz significa educar para afrontar los conflictos, que dista de la violencia. Esto implica dedicar más tiempo a aprender de los conflictos que forman parte de la experiencia humana. Los conflictos pueden ser transformados por las personas y por las comunidades de manera positiva, creativa y no violenta, prevaleciendo la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones, como sugiere Galtung (2003, citado por Calderón, 2009). Por tanto, desde la educación y práctica de la cultura de paz, se necesita cambiar la percepción y concepto del conflicto, acercándose a él comprendiendo que uno de los primeros pasos es entender el potencial positivo inherente en las situaciones de desacuerdo. Se suele pensar que el conflicto es siempre una disrupción del orden, una experiencia negativa, un error en las relaciones. Sin embargo, hemos de entender que el conflicto es un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar de una forma no considerada previamente (Moawad, Nazli, 1996, citado por Calderón, 2009).

Reconocer que tenemos participación activa en los conflictos, ya sea en mayor o menor grado, es un avance importante. Esto nos permite considerarnos parte de la solución y nos alienta a utilizar el diálogo, la escucha y la empatía como elementos fundamentales del camino hacia la resolución de esos conflictos.

El enfoque de la educación para la paz, según Cascón (s.f.), se basa en la idea de que el conflicto puede ser considerado como algo positivo. En este enfoque, el objetivo principal no es que el personal docente aprenda a

resolver los conflictos de sus estudiantes, sino que le enseña a la población estudiantil a resolver sus conflictos por sí mismos. Esto implica generar un proceso de aprendizaje que no se limite al conflicto en sí resuelto, sino que se extienda a otras situaciones que van a surgir a lo largo de la vida.

El autor clasifica los conflictos en dos grandes grupos: los interpersonales (entre individuos) y los intragrupalos (dentro del grupo). Se da prioridad a la intervención y análisis de los conflictos interpersonales, especialmente en edades tempranas, ya que estos sientan las bases para desarrollar las habilidades necesarias en el análisis de las diferencias intragrupalos.

Cascón (s.f.) añade que el conflicto no es un momento puntual, más bien es un proceso que tiene su origen en la satisfacción de las necesidades de las personas (económicas, ideológicas, biológicas); cuando estas están satisfechas, no se gesta el problema, de ahí la importancia de identificar de forma oportuna las necesidades que el estudiantado presenta.

La no intervención en los conflictos puede llevar a que estos crezcan y se agraven con el tiempo. Cuando los conflictos no se resuelven adecuadamente, pueden generar desconfianza, malentendidos, temores y otros problemas. Estas condiciones negativas pueden tener un impacto perjudicial en las relaciones interpersonales. Por lo tanto, es importante abordar los conflictos de manera efectiva y constructiva para prevenir que empeoren y mantener relaciones para la sana convivencia.

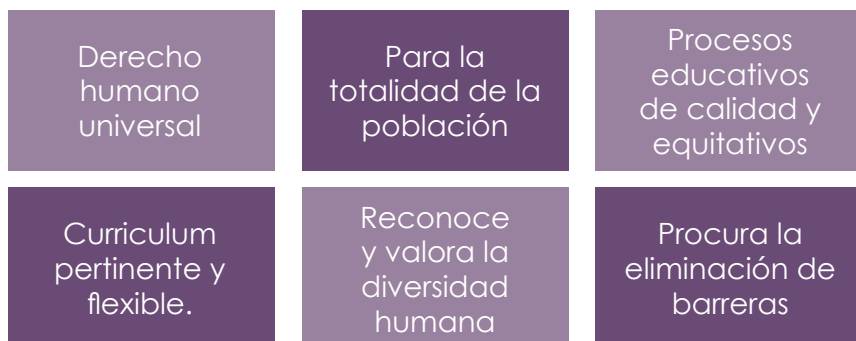
Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un derecho humano para todas las personas, incluyendo a las que se encuentran en situación de discapacidad. Todas las personas aprenden en el mismo ambiente educativo recibiendo una educación de calidad de acuerdo con lo que cada una o cada quien requiere. Se celebra la diversidad y se busca la eliminación de barreras actitudinales, de comunicación o físicas para el aprendizaje y la autodeterminación.

Para el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2019) se entiende por educación inclusiva

Un proceso continuo que, como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de calidad y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y procura la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades. (p.3)

Figura 1. Resumen de elementos de componen la definición de Educación Inclusiva según Cenarec



Fuente: Cenarec (2019).

La educación inclusiva puede contribuir a prevenir manifestaciones de violencia, ya que fomenta el respeto y la celebración de la diversidad, valorando las diferencias individuales. Además, promueve la equidad entre las personas estudiantes y la resolución pacífica de conflictos, la participación activa y la ciudadanía responsable, reduciendo significativamente la exclusión.

En un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad, es necesario incorporar ciertos valores a la práctica y asegurarse de que se reflejen en las experiencias educativas como, las reuniones con las familias, los actos cívicos, los recreos, las lecciones y en general, en todo aquello que transcurre en el contexto educativo.

Los valores, desde este enfoque, son principios que orientan el comportamiento y las decisiones de las personas. Son el motor que nos impulsa a actuar de una manera u otra.

La Educación Inclusiva nos propone valores comprendidos de manera no tradicional o convencional. Estos valores buscan fomentar la participación en los territorios educativos, con el objetivo de eliminar barreras y, por ende, evitar la exclusión, contribuyendo así a una sociedad más inclusiva. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) estos valores se dividen en tres grandes áreas: estructuras, relaciones y espíritu.

A continuación, se presentan los valores debidamente clasificados:

Tabla 1
Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Valentía
Derechos	No violencia	Alegría
Participación	Confianza	Amor
Comunidad	Compasión	Esperanza / Optimismo
Sostenibilidad	Honestidad	Belleza

Fuente: Booth y Ainscow (2015).

A partir de la observación del cuadro anterior, se puede analizar que los valores inclusivos tienen relación con la prevención de la violencia, algunos de forma explícita, por ejemplo:

- La noviolencia implica resolver los conflictos de manera pacífica mediante la negociación, incluyendo a personas de todas las edades. Esto no significa que no vayan a surgir diferencias, pero se resuelven de manera asertiva. Incluso se aprovecha el conflicto como oportunidad de aprendizaje, crecimiento individual y comunitario.
- El respeto por los derechos que tienen todas las personas y está íntimamente relacionado con la igualdad, ya que, ante la ley, todas las personas somos iguales y tenemos el mismo valor.
- El respeto por la diversidad. Si hay una verdad latente, es que nuestros entornos educativos están compuestos por personas diferentes, por lo que cada una debe ser reconocida y valorada por esa individualidad.
- El amor se ve como el acto de cuidar a otras personas y permitir recibir cuidados.

La educación inclusiva es aliada en la construcción de espacios protectores, asegurando múltiples acciones beneficiosas y útiles para el entorno educativo. Estas acciones tienen un impacto en las relaciones interpersonales y, por ende, en las distintas estrategias de la prevención de la violencia.

El centro educativo como espacio protector:

Los centros educativos en la medida de sus posibilidades tienen la misión de promover espacios protectores para el estudiantado, por tanto, tienen un papel primordial en la protección de niños, niñas y adolescentes. El personal que trabaja en estos espacios está comprometido con la promoción de la cultura de paz y la prevención de la violencia, mediando y supervisando el contexto educativo, instaurando la práctica de una sana convivencia.

Los espacios protectores deben establecerse mediante la escucha activa de las necesidades tanto específicas como generales de niños, niñas y adolescentes. Quienes proporcionarán ideas para desarrollar actividades basadas en sus intereses y solicitudes. Estas actividades pueden abarcar diversas disciplinas, como el deporte, el arte, la

ciencia, entre otros. Lo primordial es no limitar estas áreas protectoras.

Los espacios protectores en los centros educativos no solo inciden en el rendimiento académico, sino que también tienen un impacto directo en la seguridad y la integridad del estudiantado. Además, promueven la práctica de una convivencia sana y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

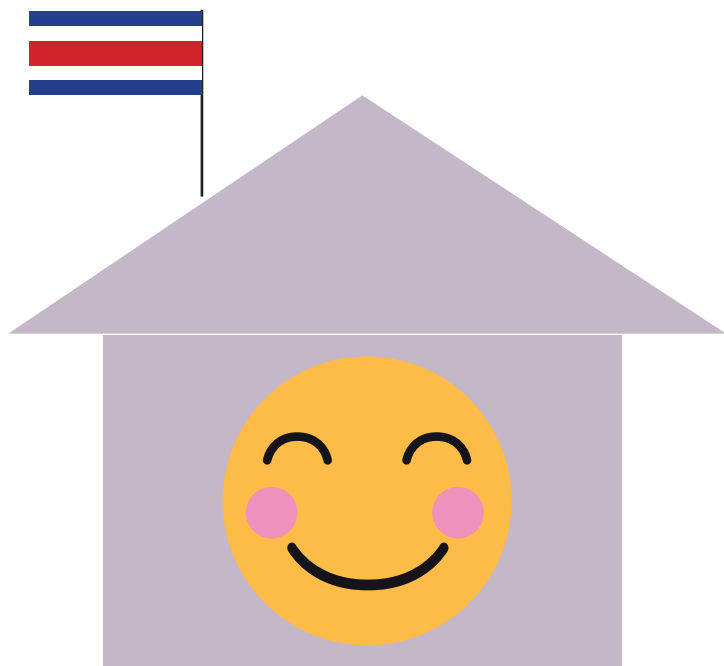
Las habilidades socioemocionales promovidas en estos espacios brindan una excelente plataforma para el desarrollo de la vida del estudiantado. Favorecen las relaciones interpersonales permitiendo que puedan gestionar sus emociones, solicitar mediante una comunicación asertiva sus necesidades y resuelvan la diferencias con las demás personas.

Un centro educativo para todos y todas

Es aquel que favorece a toda la población estudiantil en su diversidad, les acoge en un ambiente de igualdad y respeto de sus derechos y responsabilidades. Se centra en asumir cambios significativos en el sistema educativo para responder a las necesidades de aprendizaje de cada persona estudiante. Actualmente, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el cuarto objetivo de la agenda 2030, enriquecen este derecho, al proponer "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2017, p.12).

Es por esta razón que se pretende que la inclusión y la equidad se desarrollen en un contexto que proporcione el derecho a la educación a todas las personas estudiantes, indiferentemente de su situación, incluyendo aquellas en estado de vulnerabilidad a la discriminación o la exclusión como lo son las minorías étnicas, las poblaciones en riesgo socioeconómico, las poblaciones en situación de discapacidad, las personas sexualmente diversas y cualquier otra proveniente de ambientes desfavorecidos o, en otros casos, de segmentos con habilidades sobresalientes.

Para construir un centro educativo para todos y todas es necesario que, en primera instancia el personal que labora en el centro educativo reflexione tanto a nivel personal como colectivo, si la cultura organizacional que les caracteriza privilegia la celebración de la diversidad, esto quiere decir que las personas funcionarias están en sintonía con la comprensión de que la diversidad humana no sólo es la norma, sino que es favorable para el proceso formativo de la población estudiantil y enriquece la convivencia de todas las personas en el territorio educativo.



Capítulo IV

Estrategias para prevenir la violencia en el centro educativo

Siendo la violencia un fenómeno social, que tiene una vinculación directa y dependiente de las personas, del contexto cultural, de los centros educativos y, por tanto, del territorio educativo, se deben considerar distintas herramientas para abordar estos factores de manera preventiva.

Estas son algunas sugerencias de estrategias o acciones que se pueden implementar en el centro educativo a considerar para prevenir la violencia en sus distintas manifestaciones:

- Conocer y comprender la violencia en el contexto y la cultura del territorio educativo.
- Promover y modelar modos de convivir que potencien el cuidado mutuo y que estén basados en el trato respetuoso, la inclusión, la participación democrática y colaborativa, la resolución dialogada y pacífica de los conflictos.
- Potenciar el trabajo colaborativo que se realice con actividades integrales en los centros educativos ayuda a prevenir la violencia entre la población estudiantil. Estas acciones orientan y aseguran que es una temática de todas las personas que forman el territorio educativo con una visión en conjunto y un objetivo en común, el cual es la reducción de manifestaciones de violencia.
- Convertir la prevención de la violencia en una parte esencial de la labor cotidiana del centro educativo, y trabajar en favor del desarrollo de una cultura de paz donde no se tolera la violencia, debe ser uno de los fines primordiales de cada institución educativa del país.
- La elaboración y ejecución de diagnósticos institucionales, donde se incluyan instrumentos que

evalúen el alcance de la violencia, dónde y cuándo tiene lugar, las características de las personas involucradas y las percepciones de la violencia permitirán tener una visión más amplia y prepararse para dar seguimiento de los cambios a corto, mediano y largo plazo.

- Capacitar a las familias en programas de crianza responsable con el propósito de mejorar sus habilidades esenciales y fomentar las estrategias no violentas para hacer frente a los comportamientos problemáticos.
- Sensibilizar mediante campañas, charlas, talleres y asesoramientos dentro del territorio educativo con el propósito de crear una cultura de no aceptación de manifestaciones de violencia, además de promover una cultura de denuncia y resolución del conflicto.

Además, en el Decreto No. 36779 del Poder Ejecutivo, respecto al Programa Nacional de Convivencia Estudiantil, señala que cada centro educativo deberá conformar un grupo para liderar y articular la implementación de las acciones para mejorar la convivencia y la prevención de la violencia. Por tanto, todo centro educativo debe buscar promover modos de convivir basados en el trato respetuoso, la inclusión, la participación democrática y colaborativa, y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

El Sistema Educativo Costarricense cuenta con distintos Protocolos de atención para abordar situaciones de violencia. Además, se cuenta con un Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes en el cual se establece la tipificación de faltas. Todo centro educativo tiene un reglamento interno donde se especifica las acciones que deben cumplir la población estudiantil y familias.

Una recomendación general y válida para todos los casos es que las situaciones de violencia deben ser abordadas de manera inmediata. Dejarlas pasar con la esperanza de que no volverán a ocurrir es un error que suele tener como consecuencia la repetición de nuevas situaciones violentas, que incluso pueden manifestarse de manera más frecuente y con mayor gravedad.

Una finalidad del sistema educativo nacional es aprender a convivir, pero también es un reto de la convivencia democrática costarricense. La convivencia pacífica en los centros educativos es indispensable para impulsar y consolidar una educación de calidad. Es por esta razón que los centros educativos deben habilitar espacios de diálogo y análisis crítico del entorno, además de promover espacios de respeto entre la población estudiantil, el personal docente y administrativo, y las familias.

Promover la participación y el liderazgo estudiantil en diferentes actividades que organiza el centro educativo potencia la expresión y el desarrollo de habilidades y destrezas sociales, creando nuevas capacidades en niños, niñas y adolescentes.

Como parte de todo este proceso de gestión de la convivencia en el territorio educativo, se pueden identificar buenas ideas que impactan las diferentes manifestaciones de violencia, en las cuales pueden participar todas las personas que integran el centro educativo. Es importante para asegurarse el éxito replicable de estas buenas prácticas considerar que las mismas fueron innovadoras y creativas.

Estas estrategias se pueden poner en práctica por parte de las personas que tengan acceso a este libro. Pueden realizarse modificaciones o ajustes según sea la necesidad del centro educativo. Cabe resaltar que la persona docente o facilitadora tenga en cuenta que estos insumos son aplicables a toda la población estudiantil.

Lenguaje:

Para construir un territorio educativo con enfoque inclusivo y una cultura de paz que sea acogedor para todas las personas, es decir, donde quepan todas las personas, es necesario utilizar un lenguaje amplio y respetuoso de la diversidad que lo compone. Es por esta razón que hablaremos del uso del lenguaje hacia las personas en situación de discapacidad.

Entonces, ¿cómo nos referimos hacia las personas en situación de discapacidad? Lo hacemos igual que a cualquier otra persona, por su propio nombre. Recuerda que a todas las personas nos gusta que nos llamen por nuestro nombre.

Además, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) plantea que la discapacidad “es un concepto que evoluciona” (p.1). Algunas organizaciones de personas con discapacidad en Costa Rica proponen usar el término personas en situación de discapacidad, precisamente porque si se brindan apoyos, esta situación cambia.

El lenguaje utilizado es importante ya que se traduce en prácticas, debemos dejar atrás expresiones que no son acordes al respeto y la dignidad humana.

A continuación, presentamos ejemplos del uso del lenguaje:

Tabla 2

Uso correcto y uso desactualizado del lenguaje

Uso correcto	Uso desactualizado
Persona en situación de discapacidad	Discapacitado, deficiente. Enfermito (Tendencia a la infantilización, uso del sufijo “-ito”). Incapaz, incapacitado. Inocentes, desvalidos. Personas diferentes, especiales.
Persona en situación de discapacidad	(Persona) que padece discapacidad. (Persona) que sufre discapacidad. (Persona) aquejada de discapacidad. Víctima de...parálisis, autismo, entre otros. Afectado por...síndrome de Down, sordera, entre otros.
Persona con discapacidad (tipo de discapacidad).	Anormal. No es apropiado referirse a una persona sin discapacidad como “normal” en contraste con una persona que tiene situación de discapacidad.

Persona con discapacidad física.	Lisiado, minusválido, inválido, impedido, deforme, paralítico, mutilado, cojo, tullido.
Persona con discapacidad intelectual.	Mongoloide, mongolo, mongolito, retardado, retrasado, retrasadito, idiotas, imbéciles, entre otras.
Persona con discapacidad visual.	El ciego, invidente, cieguito, no vidente.
Persona con baja visión. Persona con deficiencia visual.	Corto de vista.
Persona usuaria de silla de ruedas. Persona que se traslada en silla de ruedas.	Relegado a una silla de ruedas. Confinado a una silla de ruedas. Condenado a usar una silla de ruedas.
Persona sorda.	El sordo, sordito, sordomudo

Fuente: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2019.

El lenguaje si nos debe importar, podemos recapacitar respecto al uso del mismo.

Aplicación del Primer nivel del Modelo de Apoyo Conductual Positivo

El Modelo de Apoyo Conductual Positivo plantea tres niveles de intensidad de apoyos para acompañar a la población estudiantil en el aprendizaje de habilidades necesarias para la convivencia y la regulación de su propia conducta.

Las estrategias del primer nivel se planifican e implementan de manera general, es decir, con toda la población estudiantil, con el objetivo de prevenir la aparición de situaciones conductuales que puedan convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación, y ofrecer una guía para esta población acerca de los comportamientos esperados en el centro educativo que,

generalizados a otros contextos, constituyen las bases de habilidades para la vida. Consiste en mediar la construcción de competencias sociales y funcionales.

- Ruta para implementar el primer nivel de Apoyo Conductual Positivo

1. Establecer de forma clara y con la participación del estudiantado los principios y valores del centro educativo:

Definir los principios y valores que caracterizarán al centro educativo permite un marco para la toma de decisiones sobre los objetivos, las normas y las prácticas relacionadas con todos los procesos que se desarrollen en el mismo, de manera que todo lo que hagamos sea concordante con este marco.

Para crear este conjunto de principios y valores, es necesaria la participación activa de todas las personas que integran el territorio educativo. Por lo tanto, se recomienda realizar actividades creativas que permitan para recoger la opinión del estudiantado, las familias y del personal.

Para garantizar la participación estudiantil en este y cualquier otro proceso, es preciso recordar que debemos considerar diversas formas de expresión. Por consiguiente, conviene recurrir a diferentes expresiones artísticas, recursos digitales y otros materiales y recursos que cumplan con criterios de accesibilidad cognitiva.

Una vez que se han recopilado las contribuciones de todas las partes, se procede a construir la declaración de principios y valores del centro educativo. Es importante, además de presentarla ante la comunidad educativa, divulgarla en formatos accesibles y revisarla periódicamente.

Esta declaración no tiene ninguna funcionalidad si su destino es una pared en la dirección. El personal debe tenerla presente en todo momento, en las reuniones, al tomar decisiones y al planificar las actividades curriculares

y extracurriculares. Muy importante, esta declaración se convierte en la base sobre la cual se construirán las normas de convivencia y conducta del centro educativo.

2. Definir con claridad las normas, responsabilidades o conductas esperadas, que las personas que integran el territorio educativo deben mostrar en las diversas situaciones escolares.

En relación con esto, Adrover et al. (2021) exponen:

De acuerdo con la declaración de principios anterior, hay que definir con claridad las expectativas como el conjunto de normas o conductas que los alumnos deben mostrar en las diversas situaciones escolares, y que facilitan tanto el cumplimiento de las tareas escolares como el mantenimiento de relaciones sociales adecuadas y respetuosas. Algunos ejemplos de expectativas podrían ser: respetar a las personas, respetar el material y las cosas, trabajar bien y hacer las tareas que se encomiendan. (p.574)

En este proceso de establecer normas o expectativas, es fundamental garantizar la participación estudiantil. Es ampliamente reconocido que la disposición a cumplir con las normas es mucho mayor cuando reconocemos la necesidad de las mismas y aún más cuando reflejan lo que es importante para las propias personas.

Se recomienda detallar para cada norma o expectativa las conductas o comportamientos esperados para su cumplimiento en los diferentes espacios y actividades del centro educativo. Además, es necesario procurar que estos se coloquen en lugares visibles y en formatos accesibles para toda la comunidad educativa.

A continuación, se muestra una tabla con un ejemplo de expectativas y normas.

Tabla 3
Expectativas y normas

Expectativas	Entornos				
	Aula	Pasillos y zona de recreo	Comedor	Servicios sanitarios	Acto cívico
Respetar a todas las personas	-Saludar. -Tratar bien a las personas estudiantes y funcionarias.	-Tratar bien a la comunidad estudiantil y funcionaria -Respetar el juego de los demás. -Caminar respetando el ritmo de las demás personas.	-Saludar. -Tratar bien a la comunidad estudiantil y funcionaria. -Utilizar un tono de voz adecuado. -Pedir los alimentos o utensilios con amabilidad y respeto. -Utilizar buenos modales en la mesa. -Dar las gracias al personal del comedor.	-Respetar la intimidad propia y la de las demás personas.	-Tratar bien a las comunidad estudiantil y funcionaria. -Observar y escuchar atentamente a las personas que se están presentando en el acto cívico. -Evitar las interrupciones.

Fuente: adaptado de Adrover et al. (2021).

3. Concretar las estrategias que se utilizarán para enseñar las expectativas

Es importante tener en cuenta que no toda la población estudiantil adquiere las habilidades necesarias para cumplir con las expectativas propuestas de forma incidental. Por lo tanto, debemos enseñarlas de manera específica. Para lograr esto, podemos utilizar diversas estrategias de mediación. Adrover et al. (2021) sugieren las siguientes:

- **Modelado:** En esta estrategia, la persona docente ejemplifica la norma que se pretende enseñar, así como todas las acciones que la integran. Es fundamental ofrecer al estudiantado una explicación inicial que destaque el objetivo e importancia de la norma, así como los contextos en los que debe aplicarse. Posteriormente, ejecuta el conjunto de acciones que implica la norma. Una vez completado el ejercicio, la persona docente repite el proceso para asegurarse de que la totalidad del estudiantado haya comprendido, utilizando múltiples estrategias para que cada estudiante pueda expresar su conocimiento.

También se pueden utilizar recursos como vídeos que muestren la norma que se quiere enseñar.

- **Práctica guiada:** En esta estrategia se selecciona una o varias personas estudiantes y se les pide que pongan en práctica la norma que se está trabajando. Puede utilizarse el juego de roles o dramatizaciones para este propósito. Es necesaria la explicación inicial por parte de la persona docente y las instrucciones (verbales, gestuales y/o visuales) mientras las personas estudiantes ejecutan la norma.

Es importante llevar a cabo la práctica guiada en repetidas ocasiones y protagonizada por diferentes estudiantes. Al final, la persona docente debe ofrecer retroalimentación positiva.

- **Práctica independiente:** Esta estrategia pretende que la población estudiantil realice las actividades para el cumplimiento de la expectativa sin apoyo, aunque siempre se debe considerar ofrecer retroalimentación positiva.
- **Seguimiento y mantenimiento:** La persona docente recuerda periódicamente al estudiantado las expectativas y normas, y genera espacios para reflexionar conjuntamente sobre la importancia y el impacto que tienen en el bienestar colectivo.

4. Definir acciones para aumentar y mantener el uso de las conductas esperadas.

Se trata de incorporar estrategias de reconocimiento y refuerzo positivo social ante los esfuerzos del estudiantado por cumplir con las normas y expectativas. Debemos realizar autoevaluaciones que nos permitan determinar si, como personas adultas encargadas del proceso educativo, estamos actuando como agentes motivadores y generadores de refuerzo, lo cual está comprobado es mucho más efectivo que presentarse como un elemento de control y castigo.

5. Definir estrategias para prevenir la aparición de conductas problemáticas que limiten el cumplimiento de las expectativas.

Debemos recordar que estamos ante un proceso formativo, por lo tanto, también es importante que nos preparemos para actuar tempranamente ante situaciones de conductas conflictivas y así evitar que lleguen a convertirse en conductas problemáticas que interfieran en la sana convivencia o limitan la participación.

Para esto, todo el personal debe definir las estrategias que se implementarán en el centro educativo. Es fundamental que todas las personas adultas que participan en la formación educativa del estudiantado hablen el mismo lenguaje, lo cual ofrece seguridad y congruencia al estudiantado, algo que es clave para ver resultados.

El uso de estrategias como la supervisión activa, que permita redirigir o reconducir el comportamiento, resultan más efectivas. En esta interacción, resaltamos lo que se debe hacer, en lugar de hablar sobre lo que no se debe hacer, lo que transmite a las personas estudiantes el mensaje de que confiamos en ellas. Esto definitivamente produce una mayor disposición y una mejor respuesta cualquier persona.

Otro aspecto importante a considerar en la prevención de la aparición de conductas problemáticas está relacionado con los ajustes al contexto. Entendemos que muchas situaciones conflictivas pueden evitarse si revisamos

detenidamente el entorno educativo y determinamos elementos que constituyen factores precipitantes. Por ejemplo, un centro educativo con una infraestructura que no cuenta con espacios adecuados para que las niñas y los niños jueguen, esto podría ser reconocido como una causa potencial de situaciones conductuales no deseadas. Suponiendo que no existe la posibilidad de habilitar zonas verdes o espacios apropiados para el juego, un ajuste al contexto que se podría considerar es introducir recursos para el juego en espacios reducidos, como futbolines, trampolines individuales, juegos de mesa y otros, que estén a disposición del estudiantado. También se podría llevar a cabo la realización de recreos mediados, en los que el personal invite a la población estudiantil a disfrutar de actividades lúdicas que les resulten divertidas e interesantes.

6. Definir los sistemas para evaluar el impacto de la aplicación del Nivel 1 del Apoyo Conductual Positivo.

El personal del centro educativo debe acordar de qué manera les resulta más efectivo y funcional evaluar y sistematizar el efecto de aplicar este programa, tanto en relación con la capacidad que ha tenido el personal de llevar a cabo este plan, como en relación con la mejora o el impacto que ha tenido en la población estudiantil. Solo cuando realizamos este tipo de seguimientos podemos tener datos sólidos para la reflexión y la mejora continua.

Habilidades sociales

La convivencia en los territorios educativos está caracterizada por una serie de variables que permiten el desarrollo del centro educativo. Sin embargo, las habilidades sociales son básicas para que esta convivencia pueda darse de manera pacífica. Las conductas o habilidades sociales son aprendidas y deben ser enseñadas en el contexto en el que se desenvuelven las personas. El centro educativo es uno de los escenarios ideales para enseñar, modelar y poner en práctica estas habilidades. Estas no se limitan únicamente al espacio educativo, por lo que es indispensable que sean reforzadas en el entorno familiar y comunitario.

Las habilidades sociales están relacionadas con el éxito en la interacción social y el rendimiento escolar, y tienen una gran importancia tanto en el presente como en el futuro del estudiantado. Según Sánchez et al. (2013), en el mundo laboral estas habilidades adquieren mayor trascendencia. Por eso, es relevante que sean abordadas desde edades tempranas.

El aprendizaje de habilidades sociales debe darse en diferentes ambientes con todos los actores que participan en el proceso.

Las habilidades sociales pueden ser enseñadas por el personal docente, administrativo y la familia; de hecho, regularmente ya lo hacen, aunque no de manera sistematizada. Es importante formarse en esta área y trabajar colaborativamente.

Después de una revisión de material relacionado con este tema, se plantea enseñar las habilidades sociales basándose en la propuesta presentada por Monjas (2012) en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

El PEHIS incluye la colaboración y la enseñanza a la familia, ya que es otro de los grupos con los que el estudiantado pasa mayor cantidad de tiempo, y sus vínculos son significativos en el desarrollo personal y social.

La meta principal de PEHIS es la promoción de la competencia social en el estudiantado "lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales ... con los iguales y con los adultos en su entorno social" (Monjas, 2012, p. 49). En la búsqueda de esta meta, la población estudiantil aprende a auto observarse (¿qué me pasa?) y a observar a las demás personas (¿qué les pasa a los otros?).

El PEHIS presenta seis áreas o clasificaciones en las que se distribuyen 30 habilidades de interacción social. Las áreas no están ordenadas en la secuencia en la que deben ser enseñadas, pero dentro de cada categoría si tienen un orden secuencial.

A continuación, se comparten las áreas y habilidades a enseñar

Tabla 4

Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social

Área 1. Habilidades básicas de interacción social: Estas habilidades permitirán que la población estudiantil sea capaz de tener una actitud afable, sonreír a los demás, saludar, presentarse y responder a las necesidades de los otros haciendo favores. También desarrollarán la habilidad de la amabilidad y la cortesía.

Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas: Esta habilidad le posibilitará al estudiantado reforzar a los demás, iniciar interacciones sociales, unirse al juego con otros, recibir y brindar ayuda, cooperar y compartir

Área 3. Habilidades conversacionales: La adquisición de estas habilidades brindará a la población estudiantil la oportunidad de iniciar, mantener, terminar y unirse a conversaciones grupales.

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: Estas habilidades incluyen autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las propias opiniones

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales: Estas habilidades incorporan la capacidad de identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos: Estas habilidades incluyen normas de cortesía, refuerzo, establecer conversaciones, peticiones y solucionar problemas con la persona adulta.

Fuente: Monjas, 2012.

Técnicas de enseñanza:

El PEHIS, de acuerdo con lo que Monjas (2012) expone, tiene diversas técnicas para la enseñanza de las habilidades sociales que, a continuación, explicaremos brevemente:

1. Tutoría entre pares

La técnica de tutoría entre pares es la conocida como enseñanza entre iguales. Sabemos que el aprendizaje de habilidades sociales se da con mayor naturalidad con personas estudiantes de la misma edad. Cada persona puede tener diferentes roles durante el proceso, en algunos momentos aprenden y en otros enseñan. Sin embargo, quienes muestran habilidades en el área social pueden servir como tutores de las personas que requieren apoyo para desarrollar la habilidad. Antes de asignar a la persona tutora, se debe considerar su disposición, interés y voluntad. Si se va a utilizar esta técnica, se debe enseñar cómo colaborar con el estudiantado que lo requiere.

2. Entrenamiento Auto instruccional

Las autodirecciones son diálogos internos que pueden ocurrir antes, durante o después de una interacción social. Tienen una función de autorregulación de la conducta. Por ejemplo, cuando la persona se dice a sí misma "Me estoy esforzando bastante".

3. Instrucción verbal

La instrucción verbal es bien conocida e implica explicar, preguntar, describir, conversar, expresar, pedir y todo uso del lenguaje que sea necesario para la enseñanza de la competencia social.

4. Modelado

El modelado o demostración consiste en mostrar la conducta social, a través de la observación, la persona estudiante aprende. El modelado puede llevarse a cabo por parte de la persona facilitadora, el estudiantado, familiares, o mediante vídeos, títeres, muñecos, fotografías, entre otros.

5. Moldeamiento

Esta técnica permite enseñar una habilidad por medio de pequeños pasos o desglosando sus componentes. Por ejemplo, en la habilidad de saludar, se puede desglosar una parte de la siguiente manera: acercarse a la otra persona, mirarla a los ojos, sonreír.

En principio, podríamos felicitar a la persona estudiante en principio por acercarse a algún compañero, luego por mirar a los ojos y, finalmente, por acercarse y mirar a los ojos.

6. Práctica

La práctica es una dramatización que se realiza con el fin de ejercitar la habilidad que se está aprendiendo, imitando las conductas observadas en los modelos.

En la dramatización cada persona puede tener tres roles: protagonista, coprotagonista o espectadora. Es recomendable practicar las habilidades en distintas ocasiones y con diferentes personas para que lograr su dominio. El personal docente debe felicitar al estudiantado cuando logren utilizar las habilidades en otros contextos, y si no observa la iniciativa, puede sugerir que lo haga y felicitarle después de aplicar la habilidad.

7. Reforzamiento

La técnica de reforzamiento es bien conocida en el ambiente educativo. Consiste en verbalizar (felicitar) o hacer algo agradable (gesto, refuerzo de actividad o material) después de que la persona estudiante realiza la habilidad enseñada. Se refuerza inmediatamente después de que se presenta la habilidad deseada y de manera intermitente y después de un tiempo tras la presentación de la conducta deseada. No siempre debe estar asociado a una recompensa material.

8. Retroalimentación

Esta técnica permite dar respuesta al estudiantado cómo realizaron la práctica o dramatización, señalando las razones por las que lo hicieron bien y ejemplificando cómo podrían mejorar el desempeño al llevar a cabo esa habilidad. Por ejemplo, "Tatiana, lo harás mejor si te tomas un momento para pensar antes de contestar"

9. Tareas

Las habilidades sociales se enseñan para que la población estudiantil las aplique en cualquiera de los contextos en los que se desenvuelven. Por esta razón, se dejan tareas específicas para ser practicadas en diferentes espacios de socialización, ya sea con las amistades del barrio, la familia y otros. Por ejemplo, manifestar el desacuerdo con otras amistades de la comunidad.

Ejemplo de la utilización del PEHIS

Área: Habilidades para hacer amigos y amigas
Comentar con el estudiantado la importancia de hacer amistades, explicándoles que esta habilidad nos permite conocer a más personas, que no tenemos por qué quedarnos solos, si queremos jugar o hablar con otra persona, y que, si no lo expresan, los demás no podrán saber del interés que tenemos de jugar o hablar. (Técnica instrucción verbal)

Se pueden hacer preguntas a las personas estudiantes, como: "Carlos, ¿cómo has hecho vos para empezar a jugar con otras personas estudiantes?" O "Marta, ¿por qué es importante iniciar una relación con otra persona?"

La persona facilitadora induce a los alumnos a hacer ejemplos en los que puedo utilizar esta habilidad.

Explicar al estudiantado que, para hacer nuevas amistades, se pueden seguir estos pasos:

- Encontrar con quién se desea hablar, jugar o entretenerse.
- Elegir un buen momento para hacerlo.
- Acercarse a esa persona y mirarla.
- Decir o hacer algo para iniciar la interacción, como saludar o presentarse, pedir información: ¿Cómo se llama usted? o invitarla: ¿Le gustaría ver conmigo las postales del álbum que tengo?
- Mantener el juego, conversación o actividad de manera que ambas personas se diviertan.
- Si la otra persona no responde o da una negativa, hay varias alternativas: insistir, buscar otro tipo de actividad o juego o encontrar a otra persona.

La persona facilitadora y parte del estudiantado (Técnica Compañeros Tutores) dramatizan (Técnica Modelamiento) alguna situación, por ejemplo, en el recreo, Karina no tiene con quién jugar, ve a Paola sola y entonces piensa: "¡Debo acercarme a ella y preguntarle si quiere jugar conmigo!", "¡Lo voy a lograr!" (Técnica Auto instruccional). Se acerca a ella, le dice: "¡Hola! ¿qué estás haciendo?". Después de que le responde, le pregunta "¿Querés jugar conmigo

bola?" Paola me responde que sí. Durante el juego, habla con ella y le dice algo positivo: "¡Me estoy divirtiendo con vos!" (Técnica Refuerzo).

La persona facilitadora interpreta el papel de Karina diciendo en voz alta los pensamientos y autoafirmaciones y algunos estudiantes tutores dramatizan la situación.

Posteriormente, se realiza la práctica. Se puede dividir el grupo en dos, y se les invita a imaginar que no conocen quienes están en el otro grupo. Entonces, van a buscar a otra persona para pedirle hacer algo juntas. La persona facilitadora repasa los pasos que deben seguir.

El estudiantado realiza la práctica, la persona facilitadora supervisa, refuerza positivamente. Si se requiere, sugiere cómo hacerlo mejor y les pide que lo vuelvan a hacer. (Técnica Realimentación)

La persona facilitadora aprovecha diferentes momentos del día para aplicar las habilidades aprendidas. Por ejemplo, durante trabajos en grupo o en el recreo.

La persona facilitadora le pide al estudiantado que practique las habilidades para hacer nuevas amistades y plantea ejemplos: jugar con otra persona en el parque, conversar con una persona adolescente desconocida en alguna actividad del fin de semana (clase de fútbol, fiesta, grupo de la iglesia, entre otros) (Técnica Tarea).

A través del medio más acertado, el facilitador o alguna persona del equipo notifica a la familia la habilidad que se está trabajando y la tarea que tienen para que la familia apoye el proceso. En caso de falta de iniciativa, se les recuerda qué pueden hacer.

Modelo Restaurativo

Las prácticas restaurativas funcionan como un insumo valioso para generar estrategias de convivencia en los centros educativos. Según De Vicente (2021), estas prácticas sirven para crear comunidades vinculadas, conocimiento mutuo, establecer lazos que refuercen

la pertenencia al centro educativo y a la comunidad, generando espacios para una gestión pacífica de los conflictos. Esta mirada colaborativa de línea restaurativa es sin duda una oportunidad valiosa para la construcción de una cultura de paz y la prevención de la violencia.

La lógica retributiva, expone De Vicente (2021), se constituye porque todos los seres humanos aprendemos fundamentalmente por premios y castigos, siendo el premio el reforzador a que la conducta vuelva a darse y el castigo a que se extinga. Este modelo ha sido eficiente y práctico; sin embargo, el control externo de la conducta no genera autocontrol ni pro-socialidad. De ahí la importancia de dar espacio al modelo restaurativo, que consiste en una línea de resolución participativa, inclusiva y colaborativa en la solución y en reparación.

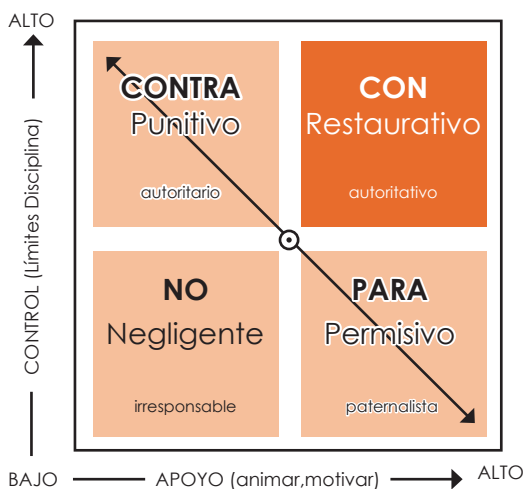
Las prácticas restaurativas son varias prácticas de intervención o estrategias que juntas conforman un espectro. Se pueden utilizar una o varias en el mismo momento, y dependerá de los intereses a trabajar. Según Putnam (2001, citado por Wachtel, 2013), las prácticas restaurativas pretenden generar "capital social", definido este como las conexiones entre individuos. Además de la confianza, entendimiento mutuo, valores compartidos y conductas haciendo que la acción cooperativa sea posible. Por tanto, estas prácticas pretenden alcanzar una disciplina social a través de la participación activa en el aprendizaje y la toma de decisiones. El uso de las prácticas restaurativas ayuda a reducir el crimen, la violencia y el hostigamiento escolar, mejora la conducta humana, fortalece a la sociedad civil, proporciona un liderazgo efectivo, restaura relaciones y repara el daño.

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP) clasifica las mismas dentro de los procesos informales y formales, forjan proactivamente relaciones y crean un sentido de comunidad para evitar el conflicto y las conductas indebidas. Además, aporta que cuando el capital social está bien definido y establecido, es más sencillo responder de manera efectiva los actos indebidos y restaurar el orden social, creando un entorno saludable y positivo (Wachtel, 2013).

Wachtel (2013) refiere que las prácticas restaurativas son un elemento útil para trabajar en el área preventiva, antes que el problema ascienda, apoyado incluso desde un enfoque de salud pública.

Previo a explorar y estudiar las prácticas como insumo en el sistema educativo, es necesario aclarar algunos puntos teóricos relevantes, sobre los cuales se respaldan estas prácticas. Es necesario conocerlos previamente para su puesta en práctica.

Figura 2. Ventana de la disciplina social



Fuente: Wachtel (2013)

Refiere el autor que esta ventana tiene su aplicación en muchos entornos. Este describe cuatro enfoques básicos (punitivo, negligente, permisivo y restaurativo) para mantener las normas sociales y los límites conductuales en las personas. Los cuatro enfoques se respaldan con las diferentes combinaciones de un nivel de alto o bajo control y un nivel de alto o bajo apoyo. El dominio restaurativo combina tanto un nivel de control alto como un nivel de apoyo alto y se caracteriza por hacer las cosas con las personas, en lugar de hacerlas contra ellas o para ellas; este es el ideal de modelo.

Aporta el autor que la ventana de la disciplina social también define a las prácticas restaurativas como un modelo de liderazgo para padres en las familias, docentes en las aulas, administradores y gerentes en las organizaciones, policías, trabajadores sociales en las comunidades, jueces y funcionarios en el gobierno. Entonces, fundamentan que “los seres humanos son más felices, más cooperadores y productivos, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o hacerlas para ellos” (Wachtel , 2013, p.3). Esta hipótesis sostiene que el modo punitivo y autoritario de hacerlo contra y el modo permisivo y paternalista de hacerlo para no son tan efectivos como el modo restaurativo, participativo, de involucrarse “con”.

2.Validación y aceptación de las emociones:

La función fundamental de las prácticas restaurativas es restaurar y forjar relaciones, por eso, desde los procesos informales hasta los formales dentro del espectro de las prácticas, se promueve la expresión de los afectos y emociones. Respecto a la psicología del afecto, se sostiene que las relaciones humanas son mejores y más saludables cuando hay una libre expresión de afecto o emoción (Tomkins, 1991, citado por Wachtel , 2013).

3.La brújula de la vergüenza:

Wachtel (2013) cita a Nathanson (1992), quien define la vergüenza como un regulador fundamental del comportamiento social humano. La persona no tiene que hacer algo “malo” para sentir vergüenza.

A partir de esto, se ha desarrollado la Brújula de la Vergüenza, que sirve para ilustrar las formas en que los seres humanos reaccionan cuando sienten vergüenza. Los cuatro polos de la brújula de la vergüenza y los comportamientos asociados a ellos son los siguientes:

- Aislamiento: aislarse de los demás, correr y esconderse.
- Ataque a uno mismo: auto degradarse, masoquismo.
- Negación: denegar, abusar de las drogas, distraerse buscando emociones intensas.
- Ataque a otros: revertir la situación, arremeter contra otros verbal o físicamente, culpar a los demás (Nathanson, 1992, p. 132, citado por Wachtel, 2013).

Figura 3. La brújula de la Vergüenza



Fuente: Nathanson, 1992, citado por Wachtel, 2013.

4. Proceso Justo:

Según Kim y Mauborgne (1997, citados por Wachtel, 2013), la idea central del proceso justo es que "...los individuos tienen mayor probabilidad de confiar y cooperar libremente con los sistemas – ya sea que ganen o pierdan con esos sistemas – cuando se observa un proceso justo" (p. 6).

Añaden que los tres principios del proceso justo son:

- Involucrar: incorporar a las personas en las decisiones que las afectan escuchando sus puntos de vista y tomando sus opiniones en cuenta de forma genuina.
- Explicar: describir el razonamiento que subyace a una decisión a todas las personas que se han visto involucradas o afectadas por ella.

- Claridad de las expectativas: asegurarse de que todas las personas entiendan claramente la decisión y qué es lo que se espera de ellas en el futuro.

Desde el proceso justo, se utiliza la ventana de la disciplina social en la modalidad restaurativa, debido a que se trabajan acuerdos CON las personas, haciéndolas parte.

Entonces, las prácticas restaurativas deben siempre velar por el cumplimiento del proceso justo, considerando según el autor que las personas son “más felices, más cooperadoras y productivas, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en sus comportamientos cuando los que están en una posición de autoridad hacen cosas CON ellas, en vez de hacerlas contra ellas o para ellas” (Kim y Mauborgne, 1997, citados por Wachtel, 2013, p. 3).

Figura 4. Espectro de Prácticas Restaurativas



Fuente: Wachtel, 2013.

Wachtel (2013) propone que el objetivo de las prácticas restaurativas es desarrollar comunidad, manejar el conflicto y las tensiones, reparando el daño y forjando relaciones. En las prácticas se identifican dos tipos de enfoques: uno proactivo, que se compone por forjar relaciones y desarrollar comunidad, y otro reactivo, que comprende la reparación del daño y restauración de las relaciones.

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP) ha identificado diversos procesos restaurativos, que considera como los más útiles para implementar en prácticamente cualquier entorno, incluyendo los centros educativos.

Declaraciones afectivas: estas son de las prácticas restaurativas categorizadas como informales, posiblemente debido a su espontaneidad y fluidez al aplicarlas.

Las declaraciones afectivas permiten que las personas comuniquen sus sentimientos. Según Wachtel (2013), estas declaraciones también permiten que las personas reflexionen sobre cómo su conducta ha afectado a las demás.

Por ejemplo, una persona docente podría utilizar una declaración afectiva cuando alguien de la comunidad estudiantil ha tenido un comportamiento inaceptable, expresándole cómo se ha sentido afectado por su conducta. Algunos ejemplos son: "Cuando interrumpes la clase, me siento impotente", "me siento decepcionado(a)", "me siento triste" o "me siento molesta(o)". Al escuchar el sentir de la persona docente, la persona estudiante se da cuenta de cómo su conducta está afectando a otras, de esta manera le permitirá reflexionar en posibles acciones futuras. Es valioso generar preguntas con el enfoque reparador para generar la participación y compromiso ¿Cómo crees que se puede reparar la situación? ¿Cómo crees que puedas reparar el daño?.

Preguntas afectivas: esta es otra de las prácticas informales, al igual que la anterior, permite explorar las emociones, sentimientos y pensamientos de las personas ante situaciones específicas. Además, fomenta la reflexión sobre los comportamientos.

Una pregunta restaurativa que podría adaptarse en el guion de la reunión es: "¿Quién crees que se ha visto afectado por lo que hiciste?" Luego, se sigue con: "¿Cómo crees que han sido afectados?" Según Morrison (2003, citado por Wachtel, 2013) al responder estas preguntas, en lugar de simplemente ser castigado, la persona estudiante tendrá la oportunidad de pensar en su conducta, de hacer enmiendas y cambiar la conducta en el futuro.

Reuniones espontáneas: Según Wachtel (2013), hacer varias preguntas afectivas tanto a quién tuvo la conducta indebida como a quienes se afectaron por la misma, crea

una pequeña reunión espontánea. Si las circunstancias requieren un poco más de estructura, se puede crear rápidamente un círculo, también pueden ser espontáneos.

El autor señala que el uso de las prácticas restaurativas informales reduce dramáticamente la necesidad de recurrir a las prácticas restaurativas formales, que consumen más tiempo. Además, estas permiten generar un ambiente que promueve de manera constante la toma de conciencia, la empatía y la responsabilidad, de una forma que probablemente resulte mucho más efectiva para lograr la disciplina social que el castigo y las sanciones.

Círculos:

Los círculos son una práctica restaurativa versátil, según Wachtel (2013), son proactivos y brindan la oportunidad de hablar y escucharse recíprocamente en una atmósfera de seguridad, decoro e igualdad (Pranis, 2006).

El círculo es el símbolo de muchas culturas en el mundo, pero en Occidente, proviene de las tradiciones de los pueblos indígenas, quienes lo han incorporado como elemento que estructura y refleja su filosofía y cosmovisión. A lo largo de la historia de la humanidad, la figura del círculo ha invitado a las personas a observarse, dialogar y escucharse; el círculo es una forma ancestral de reunión.

Los círculos de diálogo forman parte del enfoque restaurativo, que promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas subyacentes a un conflicto, identificar alternativas para la reparación del daño y facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia (Pranis, 2003).

Según Pranis (2003): “Los círculos son una forma de ser y de relacionarse grupalmente, que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan” (p. 5). Participar en un círculo significa volver a nuestra forma original de comunidad, así como crear una nueva forma de comunidad. No estamos reinventando el círculo; solo estamos redescubriendo un antiguo proceso de miles de años que mantuvo junta a la comunidad humana.

Los círculos de diálogo se pueden definir de manera más amplia como un proceso que reúne a personas en un espacio seguro para el diálogo, bajo “un esquema de manejo de energía y construcción conjunta de valores para la búsqueda de consensos sobre una temática, situación o conflicto” (Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia, 2010, p. 23). Esto forma parte de la herencia de la humanidad, pues estudios antropológicos demuestran que, en casi todas las culturas conocidas, las personas se han congregado en torno a un espacio circular, en algunos casos una fogata, para conversar, dialogar y compartir.

Las primeras aplicaciones de los círculos se dieron en los ámbitos legales y penitenciarios. Sin embargo, en la actualidad, su aplicabilidad no se limita únicamente a este ámbito, se ha evidenciado su utilidad en el entorno familiar, escolar, laboral y comunal. Wachtel (2013) añade que se han usado ampliamente en escuelas primarias y de enseñanza elemental durante muchos años, y más recientemente en escuelas secundarias y en la educación superior.

Los círculos de diálogo son procesos esperanzadores y seguros para el diálogo y la escucha respetuosa y activa, donde la participación es voluntaria. Utilizan elementos lúdicos, actividades de disfrute reflexión para acercar a las personas de diferentes generaciones, lo que resulta atractivo para niños, niñas y adolescentes. Promueven un acercamiento de quienes participan y el desarrollo de una comunicación alternativa, cuyo propósito es construir consensos sobre una temática, situación o conflicto. Según Wachtel (2013), los círculos tienen una amplia variedad de propósitos, como la resolución de conflictos, la sanación, el apoyo, la toma de decisiones, el intercambio de información y el desarrollo de relaciones.

Los círculos ofrecen un medio para aprender a dialogar, a escuchar a la otredad y, lo que es de suma importancia en el logro del autocontrol, a expresar sentimientos, pensamientos y opiniones de manera adecuada. Este medio también brinda la oportunidad para aprender, ya que, al escuchar a otra persona, se abre la posibilidad de ir

más allá del propio conocimiento y posicionamiento frente a una situación.

El círculo de diálogo, como práctica restaurativa, es una herramienta que posibilita la construcción de una cultura de convivencia en los centros educativos y puede ser empleado en distintos momentos del curso lectivo.

Se utilizan elementos estructurales en los círculos de paz para fomentar una dinámica de escucha y diálogo, en lugar de confrontación, para promover el respeto a la diversidad, reconociendo que las diferencias individuales y colectivas son fortalezas que aportan a la construcción de un conocimiento amplio frente a las situaciones complejas de la vida cotidiana. Wachtel (2013) también añade que los círculos pueden seguir un formato secuencial, donde una persona habla por vez, y la oportunidad de hablar avanza en una dirección alrededor del círculo. Cada persona debe esperar hasta que llegue su turno para hablar, y nadie puede interrumpir.

Los elementos estructurales son:

- ☺ Sus participantes acuerdan valores que van a guiar su actuación.
- ☺ Una pieza de diálogo como mediadora única del uso de la palabra.
- ☺ El consenso en la toma de decisiones.
- ☺ El empleo de anécdotas personales.
- ☺ Dos personas que acompañan el círculo, para cuidar el ambiente de respeto, ya que la dinámica que se genera en el círculo es responsabilidad de quienes participan.
- ☺ Empleo de ceremonias de apertura y cierre.

De acuerdo con Ball et al. (2010), la figura del diálogo crea un espacio de escucha atenta que permite que la voz de cada persona sea escuchada. Así mismo, enfatiza que:

Ninguna perspectiva personal tiene mayor o menor valor, es decir, que, a pesar de la edad, raza, género, historia personal o lugar social y profesional, cada punto de vista necesita ser escuchado. Cada persona aporta sus visiones, sentimientos y experiencias y éstas dan equilibrio al Círculo. (p.48)

Los Círculos de Paz promueven:

- Igualdad y equilibrio de las personas participantes.
- Espacio seguro para el diálogo y la escucha activa.
- Construcción y acuerdo de valores de grupo.
- Planteamiento de soluciones y planes de acción.
- Las decisiones se toman por consenso.

Metodología de los Círculos de diálogo

En el Manual para facilitadores de círculos de paz de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia (CONAMAJ, 2010) se da una pequeña descripción de la metodología de un círculo: Las personas participantes se sientan en un círculo, ya sea en el suelo o en sillas. Una o varias personas facilitadoras guían el desarrollo de la metodología de diálogo y construcción de valores.

La “pieza de diálogo” es un objeto ordenador del diálogo que la persona facilitadora designará para dar la palabra a las partes dentro de la práctica restaurativa. Solo la persona que lo tenga en su mano tendrá la posibilidad de expresarse. Puede haber varios objetos de diálogo en el círculo y las personas participantes podrán cambiarlo si así lo desean, hay que dar la consigna. Por otro lado, los objetos de diálogo deben de resguardar la integridad de las personas, por lo que no pueden ser objetos filosos, pesados u objetos peligrosos.

Quienes facilitan el círculo son modelos ante el resto del grupo. Deben hablar con calma y escuchar cuando otras personas hablan, sin juzgar ni interrumpir.

Los círculos se realizan con un objetivo predefinido. Pueden utilizarse para facilitar el conocimiento mutuo, cohesionar el grupo, evaluar su funcionamiento, explorar nuevas ideas o vivencias sobre un tema específico o cualquier otro propósito establecido.

Ejemplo de un círculo.

Temática: Violencia entre pares.

I Fase. Saludo y explicación de lo que está sucediendo.

Persona facilitadora: “¡Muy buenos días jóvenes! Últimamente nos sentimos preocupados por cómo están manteniendo las relaciones de amistad entre ustedes, ya que se están presentando muchas situaciones desagradables como peleas, agresiones, falta de respeto entre ustedes y hacia el personal docente y administrativo de la institución y esto hace que todos y todas se sientan mal y que muchas personas estudiantes ya no quieran venir a clases por la actitud de varias personas. El día de hoy queremos realizar un círculo de paz o de diálogo, para encontrar y definir con ustedes las soluciones a este problema.”

“Antes de iniciar me gustaría recordarles los acuerdos que ya habíamos definido y preguntarles si creen que es necesario incluir algún otro acuerdo. Recuerden que solo la persona que tiene la pieza de diálogo es la que habla en ese momento, y las demás personas escuchamos con atención.”

II Fase. Pregunta generadora para romper el hielo

Se realiza una primera rodada con una pregunta generadora para romper el hielo.

Persona facilitadora: “Para empezar, hagamos una pregunta sencilla para romper el hielo. ¿Cómo te sientes el día de hoy? ¿Cuál es el color que más me identifica? ¿Cuál es el mes del año que más me gusta?”

III Fase: Desarrollo del círculo

El desarrollo del círculo se propone por medio de pequeñas actividades generadoras donde se puede romper el círculo, seguidas de una pregunta generadora retomando las rodadas y el círculo. Se recomienda hacer como máximo 3 bloques. La idea de la actividad generadora es que sea

introductoria o motivadora a la reflexión, siguiendo con la pregunta generadora y la persona participante puede construir su participación mediante el análisis.

La idea de la actividad generadora es que permita motivar una participación activa y que vaya vinculada con la pregunta. En el cierre de la rodada, la persona facilitadora podrá retomar las respuestas de las preguntas así mismo la actividad.

Se sugieren algunas preguntas, se recomienda como máximo la selección de dos para abordar el tema y hacer actividades entre una y otra pregunta.

Persona facilitadora: “Ahora, para abordar la temática de la violencia entre pares, reflexionemos a partir de estas preguntas: ¿Cómo te gustaría que tus compañeros y compañeras te traten el día hoy, en clases, en el colegio? ¿Consideras que los insultos, gritos o golpes solucionan los problemas? ¿Cómo te sientes cuando alguien te insulta o agrade? ¿Cuándo te enojas con alguien, que es lo primero que haces? ¿Cómo crees que afectan este tipo de situaciones a las personas? ¿Cómo afectará esta situación al centro educativo? ¿Cuál sería la manera más adecuada de reaccionar frente a un enfado o agresión?”

IV Fase. Preguntas para definir compromisos y cierre.

¿Cuál es mi compromiso para construir una sana convivencia en mi clase? ¿Qué acciones podríamos realizar cada uno de nosotros para tener una sana convivencia en mi centro educativo? ¿Qué compromiso adquiero cuando observo algún tipo de acción violenta por parte de alguno de mis compañeros?

Por terminada la rodada, la persona facilitadora deberá hacer un cierre, recordar los compromisos, podría escribir los compromisos para que las personas participantes vean esta acción como algo formal.

En el desarrollo del círculo secuencial, la estructura misma limita las discusiones de ida y vuelta entre las partes. El formato maximiza la oportunidad que se le da a las voces

más calladas, aquellas que usualmente se sienten inhibidas por las personas que hablan más alto y son más asertivas, de hablar sin interrupción. Todas las personas deben ser pacientes y esperar hasta que sea el turno de hablar. El círculo secuencial alienta a las personas a escuchar más y hablar menos (Costello et al., 2010 citado por Wachtel 2013).

Reuniones formales:

Estas reuniones tienen características específicas y están en su mayoría ligadas en mayor o menor medida con situaciones de índole legal. No se profundizará al respecto en este libro, sin embargo, podríamos identificar ejemplos como las reuniones formales que se llevan a cabo en el Programa de Justicia Restaurativa, del Poder Judicial de Costa Rica, otra es la Toma de Decisiones del Grupo Familiar (TDGF).

La Comunicación NO Violenta:

La Comunicación No Violenta (CNV) es un proceso de comunicación desarrollado por el psicólogo Marshall Rosenberg, quien plantea un método de comunicación interpersonal simple y estructurado para facilitar las relaciones humanas y enriquecerlas con empatía. Este estilo de comunicación. También se conoce como **Comunicación consciente o empática**. Según Rosenberg (2006), la CNV es un enfoque específico de la comunicación, tanto al hablar como al escuchar, que nos guía a expresarnos desde el corazón y a conectarnos con nosotros mismos y con otras personas de una manera que permite que aflore nuestra compasión natural.

A través de la aplicación de la CNV, se orienta a las personas a reestructurar la forma en la que se expresan y escuchan a las demás. En lugar de obedecer a reacciones habituales y automáticas, nuestras palabras se convierten en respuestas conscientes con una base firme en un registro de lo que percibimos, sentimos y deseamos. Rosenberg (2006) destaca que la CNV ayuda a expresar con sinceridad y claridad, al mismo tiempo que fomenta la

atención respetuosa y empática hacia las demás personas. En cualquier interacción, se tiene en cuenta tanto las necesidades personales más profundas como las de la otredad.

La CNV se convierte en un lenguaje que anima los intercambios que provienen del corazón, de la conexión y el respeto mutuo entre las personas que interactúan en la comunicación, lo que permite que aflore nuestra compasión natural, como señala Rosenberg (2006). La CNV posibilita la reestructuración de la forma en que expresarnos y escuchamos, haciéndonos conscientes de lo que observamos, sentimos y necesitamos. También se enfoca en la forma en que formulamos peticiones, lo que contribuye a construir relaciones más efectivas tanto en lo personal como en lo profesional.

Rosenberg (2006) añade que las reacciones de resistencia, defensa y violencia se ven reducidas cuando nos centramos en clarificar lo que observamos, sentimos y necesitamos, en lugar de dedicarnos a diagnosticar y a juzgar. Esto nos permite descubrir la profundidad de nuestra compasión. A través de su énfasis en una escucha atenta y profunda, no sólo a las demás personas, sino también en la autoescucha, la CNV propicia el respeto y la empatía, generando un deseo mutuo de dar desde el corazón.

Este proceso de comunicación se basa en cuatro pasos simples, que constituyen los cuatro componentes de la CNV:

- 1. Observación** de la situación. Sin juicios o criterios personales. Es como una imagen.
- 2. Sentimiento** los sentimientos que despierta esa situación.
- 3. Necesidades** las necesidades vinculadas a estos sentimientos.
- 4. Petición** las peticiones que podríamos hacer para intentar satisfacer esas necesidades, este componente se centra en lo que esperamos que haga la otra persona para enriquecer la vida de ambos.

Ejemplo:

En primer lugar, observamos lo que ocurre realmente en una situación dada; después, una vez hecha esta observación, comprobamos cómo nos sentimos. En tercer lugar, mencionamos cuáles de nuestras necesidades están relacionadas con los sentimientos que hemos identificado. Por último, realizamos la petición para que la situación termine.

Por ejemplo:

Una madre pone en práctica como utilizar la CNV de la siguiente manera: "Carlos, debajo de la mesa del comedor y en la sala hay dos pares de medias sucias que te pertenecen. Me molesta mucho la situación, y necesito más orden en las habitaciones de la casa que compartimos". Luego, la madre abordaría el cuarto componente, que es una petición muy específica: "¿Puedes recoger las medias y llevarlas a la ropa por lavar?"

Una docente pone en práctica como utilizar la CNV: "Patricia, en tu cuaderno de tareas no está la tarea asignada para el día de hoy. Me hace sentir frustrada que no presentes tu tarea, porque me esfuerzo mucho en explicar la materia y la única forma de comprobar que comprendes es a través de las tareas. Necesito que hagas tu tarea y la presentes. ¿Puedes presentar tu tarea el día de mañana?"

Entre personas estudiantes:

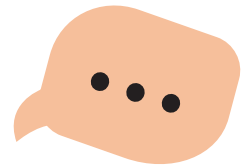
"Juan, observo que tienes mi lápiz y borrador en tu pupitre. Me molesta que tomes mis cosas sin mi autorización, y necesito que no lo hagas más. ¿Podrías preguntarme primero antes de tomar las cosas sin autorización?"

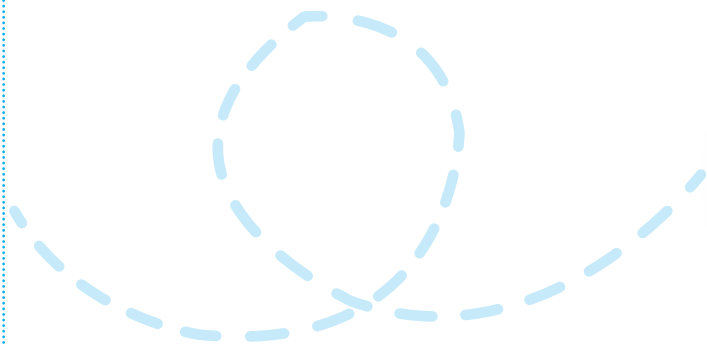
Rosenberg (2006) destaca que cuando centramos nuestra atención en estos aspectos y ayudamos a otras personas a hacer lo mismo, establecemos una corriente de comunicación que discurre en ambos sentidos y se manifiesta de una manera natural.

Tome en consideración algunas acciones que bloquean la comunicación fluida.

- Los juicios moralistas: Un tipo de comunicación que aleja de la vida es aquel en el que se emplean juicios moralistas, los cuales presuponen una actitud errónea o malvada por parte de aquellas personas que no actúan de acuerdo con los valores de cierto grupo. Estos juicios se reflejan en comentarios como: "Tu problema es que eres muy egoísta", "Es una perezosa", "Están llenos de prejuicios", "Esto es inapropiado". Echar la culpa a alguien, insultarle, rebajarle, ponerle etiquetas, criticarle, establecer comparaciones y emitir diagnósticos son distintas maneras de formular juicios, y son elementos que bloquean la comunicación (Rosenberg, 2006).
- Las comparaciones son una forma de juicio: Estas bloquean la compasión. Rosenberg añade que "si alguien aspira sinceramente a ser desgraciado lo único que tiene que hacer es compararse con los demás". (2006, p.32)
- Negación de la responsabilidad: El lenguaje que solemos usar oscurece la conciencia de nuestra responsabilidad personal.

"La comunicación que nos aliena de la vida surge de las sociedades jerárquicas o de dominación y la sustenta (...) Cuando nos ponemos en contacto con nuestros sentimientos y necesidades, los seres humanos dejan de ser buenos esclavos o subordinados" como señala Rosenberg (2006, p.36).





Referencias

- Adrover, M., Escribano, L., Esteba-Castillo, S., Tamarit, J. (2021). *Conductas que nos preocupan en Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo ¿Qué debes saber? ¿Qué debes hacer?* Plena Inclusión.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Trad. Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval). FUHEM.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>
- Cascón, P. (s.f.). *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco sobre la paz y Derechos Humanos* [Archivo de PDF]. Cátedra UNESCO.
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-psiquiatría*. 74(2). 242-249. <https://www.redalyc.org/pdf/3720/372036934004.pdf>
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (2019). *Camino a la inclusión* [Archivo de PDF]. https://cenarecorg-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/nubepublica_cenarec_go_cr/EpEzACQHOYZIipav4m-FrOYQBhmkBkOWWjjXAppyufajQzw?e=GPqeQV

Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica. (2019). Cultura de Paz. <https://psicologiacr.com/culturadepaz/>

Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia. (2010). *En círculo construimos la protección para nuestra niñez y adolescencia*. Poder Judicial

Decreto N ° 36779 [Poder Ejecutivo]. (2011). Crea el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (Programa Convivir). 19 de septiembre de 2011. http://www.pgrweb.go.cr/scij/BusquedaNormativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=71194&nValor3=86332&strTipM=TC

De Vicente, J. (2021). *Convivencia Restaurativa Aprender a Convivir y a Construir entornos de aprendizaje seguros*. Biblioteca Innovación Educativa.

Hernández, J. (2017). *Acoso Escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)*. *Guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.

Iborra, I. y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia? La taxonomía según Sanmartín. *Criminología y Justicia*, 1, 22-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886971>

Ley 7600 de 1996. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. 2 de mayo de 1996.

Ley 8661 de 2008. Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. 19 de agosto de 2008.

Monjas, M. (2012). *Programa de Enseñanza de Interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/331022>. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

Organización Panamericana de la Salud (s.f.-a). *Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia* https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=6998:2012-children-disabilities-more-likely-experience-violence&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0

Organización Panamericana de la Salud (s.f.-b). *Prevención de la violencia*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4010>

Pérez, G. (2018) *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.

Pranis, K. (2003). *Manual para facilitadores de círculos de paz*. Poder Judicial.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no Violenta. Un lenguaje de vida* (1a ed.). Gran Aldea Editores.

Real Academia Española. (s.f.). *Discapacidad*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/discapacidad>

Sánchez, M. (coord.a), Díe, F. Bolaños, I., García, L., Gorbeña, L, León, B., Monjas, I., Palomera, R., Uruñuela, P. y Sánchez, M. (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Talleres Editoriales Cometa, S.A.

Toboso, M., y Arnau, M. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. *Araucari. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64–94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

UNICEF. (s.f.). *Demasiadas niñas y niños son víctimas de la violencia, la explotación y el abuso en América Latina y el Caribe, la región más violenta y desigual del mundo*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/poner-fin-la-violencia>

UNICEF Paraguay. (29 de junio de 2020). *¿Cuáles son las consecuencias de la violencia en la crianza?*

En mayor o menor medida, la violencia siempre deja huellas en niños, niñas y adolescentes, pero ¿de que forma los afecta cada tipo de violencia?

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/eta-pa-escolar/cuales-son-las-consecuencias-de-la-violencia-en-la-crianza>

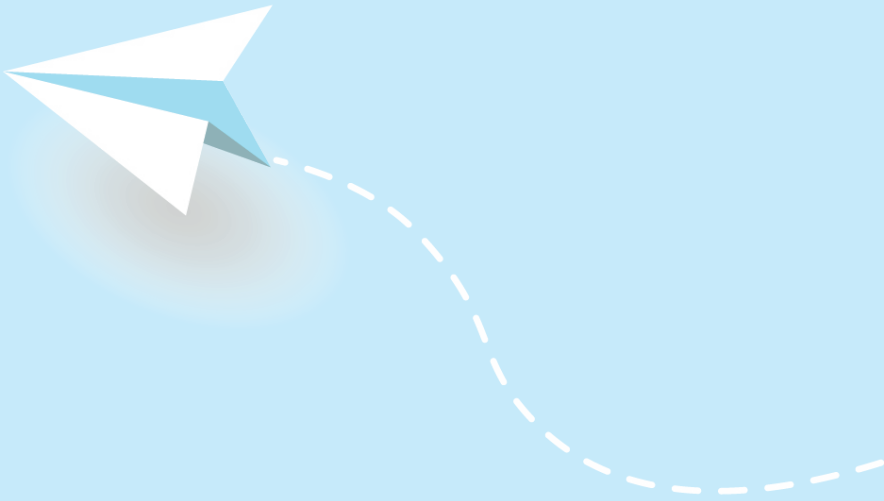
Vicenç Fisas. (1998). Una Cultura de paz. En I. Antrazyt, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 349-394). NESCO.

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. IIRP.



Agradecemos se tome un minuto para evaluar el contenido del material que acaba de leer

<https://forms.gle/Y7sg66e3JmwTkijjZ>





MINISTERIO DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

GOBIERNO
DE COSTA RICA



Este material se distribuye gratuitamente. Si a usted le solicitan algún pago por el mismo, por favor comuníquelo inmediatamente al Cenarec 2528-1900.

Esta obra es propiedad del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva de Costa Rica; se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar Internacional. Es permitido copiar y redistribuir este material siempre y cuando se dé el (los) crédito(s) de autoría(s) y sea para fines no comerciales.



No se autoriza la generación de obras derivadas a partir de este contenido.

Información de contacto:

Teléfono: (506) 2528-1900

Correo electrónico: info@cenarec.go.cr

Dirección: Guadalupe, San José, 100 metros al este del cementerio

Apartado postal: 285-2100 Guadalupe, Goicoechea, San José, Costa Rica

www.cenarec.go.cr

