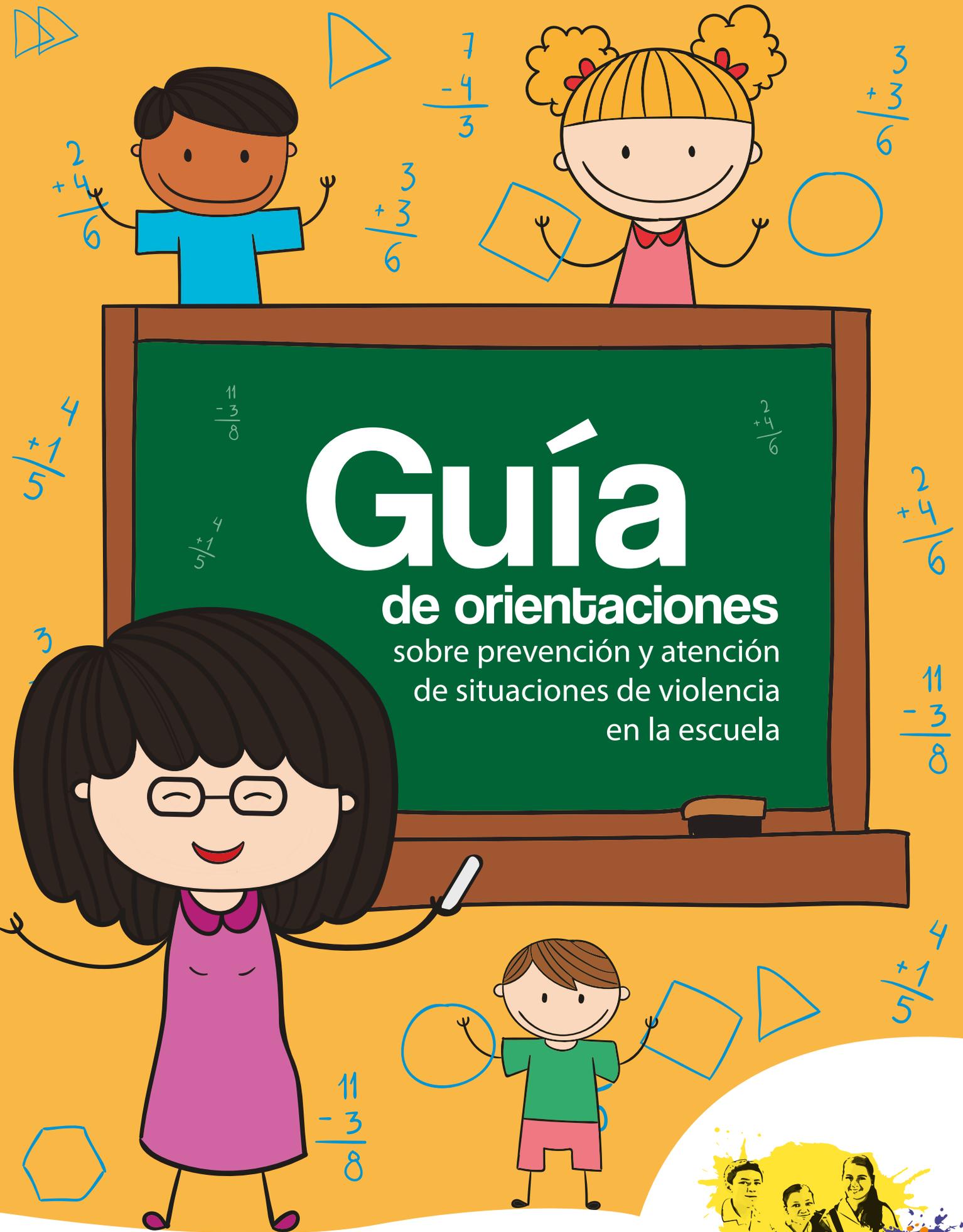


Guía

de orientaciones
sobre prevención y atención
de situaciones de violencia
en la escuela



Proyecto ejecutado por:



FOVIDA
FOMENTO DE LA VIDA



alternativa
CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR

calandria
comunicación estratégica & desarrollo





Este material ha sido elaborado en el marco del proyecto:

“Una Vida Libre de Violencia en Adolescentes Escolares de Lima Metropolitana”

FOVIDA
FOMENTO DE LA VIDA

FOVIDA - Fomento de la Vida
Av. Horacio Urteaga 1727, Jesús María. Lima.
Teléfono: 2001700
www.fovida.org.pe

**ACCIÓN
Y DESARROLLO**
Diseñando Gobierno Interculturalidad

ACCION Y DESARROLLO
Jr. Tiahuanaco 654 - Urb. Zarate, San Juan de Lurigancho. Lima.
Teléfono: 2539128
www.accionydesarrollo.org.pe

alternativa
CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR

ALTERNATIVA - Centro de Investigación Social y Educación Popular.
Jr. Emeterio Pérez 348 - Urb. Ingeniería, San Martín de Porres. Lima.
Teléfono: 4811585
www.alter.org.pe

calandria
comunicación estratégica y desarrollo

CALANDRIA - Asociación de Comunicadores Sociales.
Jr. Tacna 1144, dpto. 3, Magdalena. Lima.
Teléfono: 4811585
www.calandria.org.pe

Ilustraciones y diagramación
André Christian Paredes Pierola

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-06202

Impresión: Gama Gráfica Jr. Risco N° 560 - Lince, Lima - Perú

Tiraje: 1000 ejemplares

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de:



Guía

de orientaciones sobre prevención y atención de situaciones de violencia en la escuela

Elaborado por Yolanda Rojo Chávez

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de:



CONTENIDOS

Presentación	3
I. La convivencia en nuestra escuela	4
1.1 ¿Qué factores influyen en la conformación de la convivencia escolar?	5
II. ¿Cómo es una escuela que desarrolla la convivencia democrática?	9
2.1 Estudiantes: centro del proceso educativo y sujetos de derechos	10
2.2 ¿Qué capacidades y actitudes docentes favorecen la convivencia democrática en la escuela?	11
2.3 ¿Qué capacidades y actitudes se deben desarrollar en las y los estudiantes para la convivencia democrática en la escuela?	12
- Manejo de la ira	12
- Empatía	13
- Toma de perspectiva	14
- Generación de opiniones y consideración de consecuencias	14
- Asertividad	14
- Escucha activa	14
- Cuestionamiento de creencias	15
2.4 ¿Qué enfoques permiten construir una convivencia democrática?	16
- El enfoque de derechos	16
- El enfoque intercultural	16
- El enfoque de género	17
III. ¿Cómo responder a las situaciones de violencia en la escuela?	19
3.1 ¿Quiénes ejercen violencia?	19
3.2 ¿Qué debemos saber para enfrentar la violencia?	21
3.3 ¿Qué hacer en situaciones de violencia?	22
Bibliografía	26
Anexos	27
Anexo 1: Principales recursos para el desarrollo de la convivencia democrática	27
Anexo 2: Convivencia democrática – casos para el análisis	35
Anexo 3: Referencias de material audiovisual	39

PRESENTACIÓN



Siendo que la escuela y el aula son espacios de aprendizaje, pero sobre todo de encuentro, las formas de convivencia que allí se entretienen y desarrollan son fundamentales para el logro de aprendizajes, para crear un ambiente de bien-estar para todas y todos.

Convivir implica siempre aprender a resolver conflictos propios de los distintos intereses entre los miembros del grupo y de la diversidad cultural de los actores. Desde este marco, los docentes deben manejar situaciones complejas y conflictos que dificultan la convivencia democrática. Tradicionalmente se ha entendido ello como el manejo de la disciplina, es decir el control del orden. Entender la convivencia solo como obediencia a normas instauradas por la autoridad (por los adultos, por el docente), es decir como disciplina, reduce las posibilidades de desarrollo de capacidades que promueven la autonomía de las y los estudiantes.

Por ello, esta guía que ponemos en tus manos busca aportar a la reflexión de cómo construir una convivencia que permita el desarrollo pleno de las y los estudiantes, así como facilitar estrategias que desarrollan capacidades y actitudes favorables a la autonomía y a la convivencia democrática desde la comprensión de las y los adolescentes como sujetos de derecho. Al respecto, los

enfoques de ciudadanía, género e interculturalidad, son vitales para reconstruir el sentido de la escuela, así como las interacciones y las formas de participación y comunicación en ella.

En un primer momento, se propicia la reflexión sobre las concepciones en las que se ha construido la organización de la escuela, y la conformación de una cultura escolar muchas veces caracterizada por rasgos de herencia militar y autoritaria.

Luego, se proponen algunas estrategias prácticas para enseñar habilidades emocionales y sociales en adolescentes. Los docentes de aula y tutores podrán reconocer, controlar y facilitar la expresión de las emociones en adolescentes y entender cómo éstas afectan la forma de actuar y de relacionarse con los demás. Ello implica desarrollar algunas características del rol docente en la construcción de dichas habilidades, tales como: i) prioriza la escucha, no el discurso ni la cátedra; ii) se centra en la experiencia del estudiante, no del docente; iii) se construye en el vínculo entre personas, no solo entre contenidos; y, iv) favorece el aprendizaje emocional, no sólo el académico.

Finalmente, se proponen rutas de atención a las situaciones de bullying y maltrato en la escuela.

I. LA CONVIVENCIA EN NUESTRA ESCUELA

Te invitamos a observar estas dos situaciones en dos escuelas diferentes de un lunes a primera hora de la mañana:



Reflexionemos

- ✎ ¿Cómo crees que se sienten las y los estudiantes de la primera situación? ¿Y los de la segunda escuela?
- ✎ ¿Cuál de las dos escuelas promueve de mejor manera que las y los estudiantes se sientan acogidos y respetados?
- ✎ ¿Qué consecuencias tienen estas dos formas de recibir y comunicarse en las interacciones entre los estudiantes y docentes, y entre los estudiantes?
- ✎ ¿Cómo son los momentos de recibimiento y comunicación al inicio de la semana en tu escuela? ¿Qué opinas sobre ello?





El aula y la escuela, no son solamente espacios de enseñanza y aprendizaje, son también -sobre todo- lugares y tiempos de convivencia cotidiana.

Muchos estudios han comprobado ya la relación significativa que existe entre clima y aprendizaje¹. Un clima positivo en el que todos se sientan actores con oportunidades para participar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, interactuando con respeto y confianza mutua y conviviendo en un aula cuya organización física y temporal permita que todos se sientan cómodos y acogidos favorece el aprendizaje y

estimula mayores expectativas de logro tanto de los estudiantes como del docente. En síntesis, un clima o convivencia escolar favorable contribuye al mejoramiento de la calidad educativa.

La convivencia escolar no es algo dado o estático. Se construye y reconstruye. No es resultado de la buena o de la mala «suerte». Es el resultado de una serie de factores que se articulan en una dinámica particular y que terminan configurando una forma de ser y estar en el aula en relación consigo mismo y en relación con los demás.

1.1 ¿Qué factores influyen en la conformación de la convivencia escolar?

Algunos aspectos fundamentales para comprender la convivencia en la escuela, son:

Currículo oculto	Sin estar prescripto ni «aparecer» en ningún documento, organiza y conforma estilos y un ritmo a la convivencia. Se refiere a las prácticas cotidianas respecto al estilo de las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes.
Concepciones y creencias	Las concepciones de los y las docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las ideas que manejan sobre los fines de la educación, sobre su rol docente y la percepción que tienen sobre sus estudiantes, influyen decididamente en la configuración de la convivencia escolar.
Organización de la escuela	Hace referencia a las formas en que se organiza la vida cotidiana en la escuela. La forma en la que se desarrollan los momentos de ingreso y salida de la escuela, las responsabilidades de los actores, la forma en la que se toman las decisiones, etc.

¹ Varios estudios sobre eficacia escolar en países latinoamericanos han mostrado una correlación positiva entre clima de aula y rendimiento estudiantil. En nuestro país, los hallazgos del Estudio sobre Eficacia Escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho realizado por Santiago Cueto (2003) muestran que el clima de aula parece tener un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes tanto en lenguaje como en matemática.

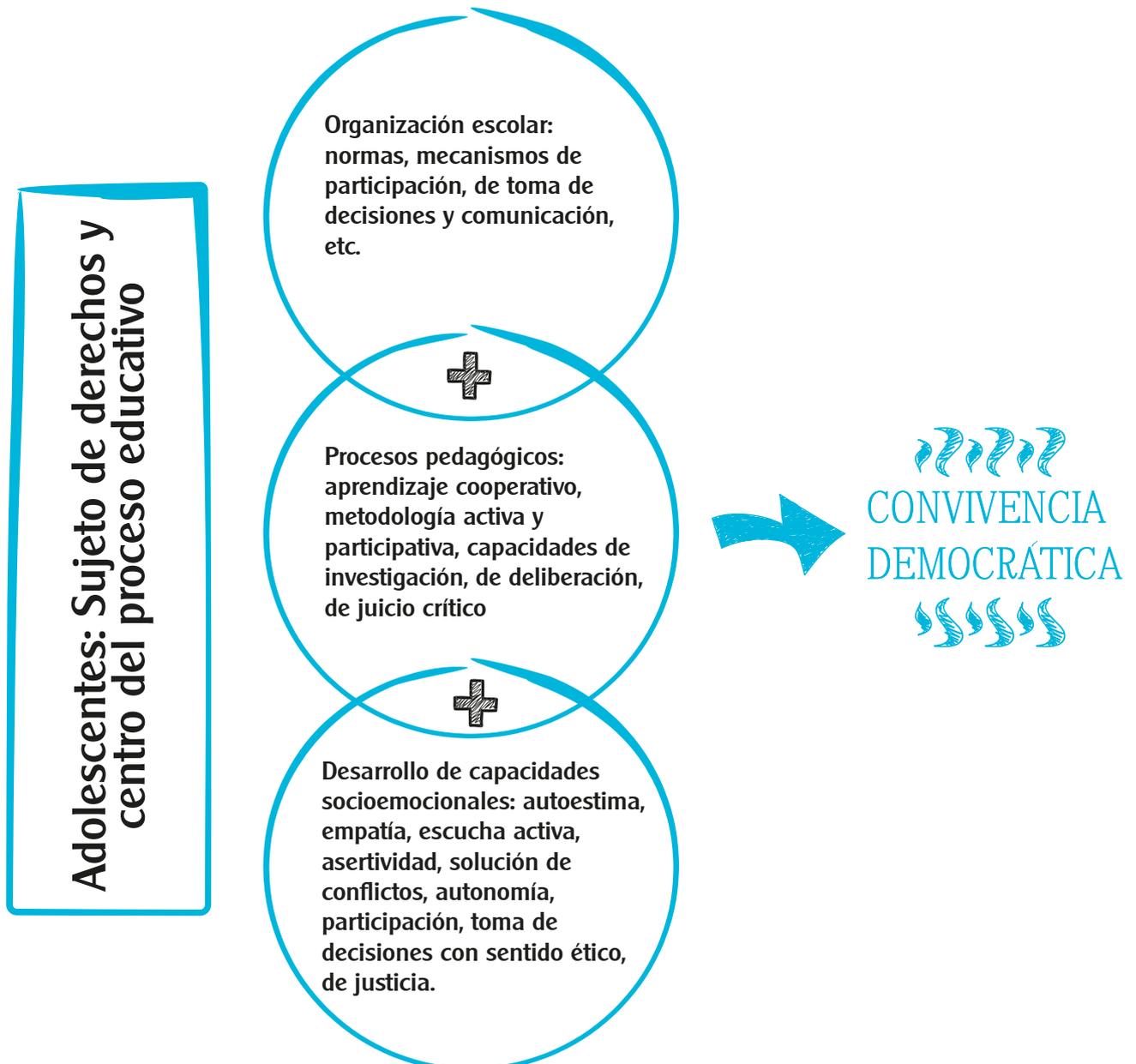
Clima de aula

Cuando hablamos de clima de aula nos referimos al ambiente afectivo que predomina en el salón de clases. El clima de aula es el resultado del estilo de las interacciones entre el docente y los estudiantes entre sí. Influye también el nivel de participación de las y los estudiantes en la organización del aula y en el aprendizaje, así como los procesos de gestión emprendidos por el docente.

Entonces, la convivencia en la escuela se construye, y depende de todas y todos los actores, en especial de las y los docentes.

Es importante recordar que son las y los

adolescentes el centro del proceso educativo, y su desarrollo integral es la finalidad de la escuela. Construir una convivencia democrática requiere que articulemos en la escuela:



La convivencia en la escuela se construye en todos los espacios y momentos de la escuela. Cuando hablamos de la Organización escolar, debemos pensar en las rutinas, las normas, los

tiempos, las formas de participación y comunicación entre los diferentes actores, la toma de decisiones. Sobre ello, algunas preguntas que guían nuestra reflexión son:

- ✎ ¿Quiénes proponen y deciden las normas? ¿Es participativo? ¿Son acuerdos o imposiciones? ¿Se parte de un análisis de la vida cotidiana en la escuela y de las características de las y los estudiantes?
- ✎ ¿Existen espacios y mecanismos para la participación de todos los actores? ¿Se incluyen sus opiniones y necesidades en la toma de decisiones?
- ✎ ¿Las y los estudiantes pueden opinar con libertad? ¿Sus voces son respetadas y tomadas en cuenta?



Los Procesos pedagógicos son todas las acciones que emprenden las y los docentes para promover la construcción de aprendizajes. Es muy importantes que dichos procesos tengan como centro al estudiante. Es decir, que reconozca e incluya en la planificación de las actividades de aprendizaje las características de desarrollo

propias de la etapa adolescente, y que además, desarrolle en la metodología los principios de un aprendizaje significativo y participativo.

Algunas preguntas que nos ayudan a poner en práctica estos principios pedagógicos son:

¿qué tanto la actividad de aprendizaje permite que las y los estudiantes pongan en práctica, durante la realización de la actividad, las competencias que busca desarrollar? (aprender haciendo).

¿qué tanto se motivan los estudiantes con la actividad y qué tanto la actividad permite que establezcan conexiones con sus propias vidas? (motivación y aprendizaje significativo).

¿el nivel de dificultad de la actividad está entre lo que ellos pueden hacer solos, sin ninguna colaboración, y lo que pueden lograr con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero? (demanda cognitiva)

¿qué tanta reflexión promueve la actividad? (aprendizaje reflexivo).

¿qué tanta interacción social –trabajo en pares, en grupo y colaborativo- se logra durante la realización de la actividad? (interacción social).

La formación integral de las personas requiere desarrollar capacidades socioemocionales. Es decir de aprendizajes que nos permitan fortalecer nuestra autoestima; acoger, valorar e interactuar con la diversidad; comunicarnos con seguridad y asertividad; manejar las propias emociones sin

dañarse ni dañar a los demás; resolver conflictos por medio del diálogo; proponer alternativas a los conflictos con sentido de justicia; organizarse para resolver conflictos y asuntos públicos; participar y tomar decisiones.



- ★ El desarrollo de estas capacidades, ¿forman parte de nuestro rol docente diariamente en la escuela?
- ★ ¿Existen acuerdos en la escuela para trabajar estrategias diversas que permitan desarrollar estas capacidades para la vida?
- ★ ¿Programamos, planificamos y evaluamos las acciones que desarrollamos para desarrollar estas capacidades?

En todo lo señalado, ¿asumimos y partimos de la convicción que las y los adolescentes son sujeto de derechos, y personas con capacidades y el derecho para opinar y decidir?

II. ¿CÓMO ES UNA ESCUELA QUE DESARROLLA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA?

Piensa unos segundos cómo es la convivencia en tu escuela: entre estudiantes, entre docentes, entre estudiantes y docentes. Te invitamos a escribir cuatro características de dicha convivencia:

La convivencia en mi escuela es:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Ahora, te pedimos que cierres los ojos unos momentos e identifiques cómo te sientes al pensar en las características de la convivencia en tu escuela. Observa los siguientes rostros y elige los que expresan las emociones que has identificado. Luego, escríbelas.

Dibujar en cada recuadro un rostro que exprese una de las siguientes emociones: tristeza, angustia, cólera, alegría, aburrimiento, expectativa/entusiasmo. Colocar una línea debajo de cada rostro para que se pueda escribir.

Reflexionemos

respecto a la convivencia en tu escuela:

- ✎ ¿Cuáles son las principales fortalezas?
 - ✎ ¿Cuáles son los principales problemas?
 - ✎ ¿Qué es lo que te hace más feliz de tu escuela?
 - ✎ ¿Qué es lo que más te molesta o perturba?
 - ✎ ¿Hay algo que te gustaría cambiar en la convivencia cotidiana en tu escuela?
- ¿Por qué?
- ✎ ¿Qué puedes hacer tú para mejorar la convivencia en tu escuela?
 - ✎ ¿Es necesario que cambies alguna actitud tuya? ¿Por qué?

Las características de la convivencia en la escuela influyen en nuestro rol docente, así como tiene repercusiones directas en los logros de aprendizaje de las y los estudiantes.

Te presentamos a continuación, algunas características y condiciones que favorecen la convivencia democrática.

2.1 Estudiantes: centro del proceso educativo y sujet@s de derecho

Reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derecho, significa asumir un enfoque ciudadano. Implica reconocerlas y reconocerlos como sujetos de derechos y responsabilidades, con necesidades, capacidades y potencialidades propias de su etapa de desarrollo y de su contexto socio cultural. Desde esta mirada, se puede afirmar que las y los adolescentes son iguales en el sentido ciudadano de reconocimiento de sus derechos, y al mismo tiempo, reconocemos su diversidad social y cultural (de género, étnica, lingüística, condición socioeconómica, etc.), así como su identidad adolescente, es decir los procesos y características específicas y particulares de la adolescencia.

El discurso ciudadano y democrático sobre la adolescencia no forma parte aún de la cultura democrática en el país, es decir no se ha incorporado el respeto por los derechos de los adolescentes en la vida cotidiana. Y más aún, la identidad adolescente se erige como un atentado para el mundo adulto. Así, las necesidades e intereses propios de las y los adolescentes, la criticidad frente a su entorno, su rebeldía, su necesidad de interacción y convivencia entre sus pares, la expresión de su sexualidad, constituyen una amenaza para el orden



establecido, una perturbación para el cumplimiento irrestricto de las normas y rutinas, una situación inaceptable frente al deber adulto.

La mirada adulto céntrica niega a las y los adolescentes, la real posibilidad del ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus potencialidades, niega su protagonismo e instala, desde lo cotidiano, la supremacía de la autoridad adulta e interacciones basadas en la subordinación de ellas y ellos. “Eres adolescente, debes obedecerme”, “tú no sabes nada, haz lo que yo te digo”, “yo sé lo que es bueno para ti”, son frases que se repiten en la convivencia cotidiana y que dibujan muy bien esta perspectiva adulta.

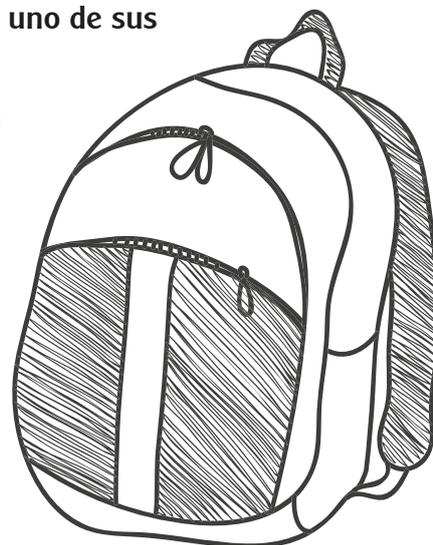
Esta perspectiva adulta que desconoce la dimensión de persona de las y los adolescentes, impide tanto la vigencia de sus derechos, así como el cumplimiento de sus responsabilidades. La vivencia de los derechos y de las responsabilidades se da de manera simultánea, paralela, dialéctica. No es posible que las y los adolescentes desarrollen su autonomía en el cumplimiento de sus responsabilidades, sino se reconocen a sí mismos como sujetos de derechos y, junto con ello, reconocen sus capacidades y potencialidades.

Debido a ello, es muy posible que a nuestros estudiantes se les haga sumamente difícil enfrentarse a situaciones nuevas, proponer alternativas posibles y a comprometerse libre y responsablemente con los retos y desafíos de su entorno.

2.2 ¿Qué capacidades y actitudes docentes favorecen la convivencia democrática en la escuela?

Docentes capaces de crear un ambiente favorable de aprendizaje que sea sano, seguro y acogedor, se caracterizan por:

- ✎ Están motivad@s y disfrutan de la convivencia con sus estudiantes.
- ✎ Escuchan y se comunican de manera respetuosa, empática y acogedora.
- ✎ Reconocen y valoran la experiencia individual de cada uno de sus estudiantes.
- ✎ Favorecen la comunicación y el diálogo abierto para la construcción de aprendizajes significativos.
- ✎ Evitan reproducir prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias, y por ello, trabajan sobre sus propias limitaciones.



2.3 ¿Qué capacidades y actitudes se deben desarrollar en las y los estudiantes para la convivencia democrática en la escuela?

Las competencias ciudadanas y socioemocionales han surgido recientemente como una alternativa muy valiosa para la educación para la democracia y la paz.

Desarrollamos a continuación algunas competencias fundamentales para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa,

asertividad y cuestionamiento de creencias.

Las competencias ciudadanas son todas aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004a; Ruiz-Silva y Chaux, 2005).

Manejo de la ira²

Perder el control ante la ira puede llevar a las personas a hacerle daño a otros o a sí mismos.

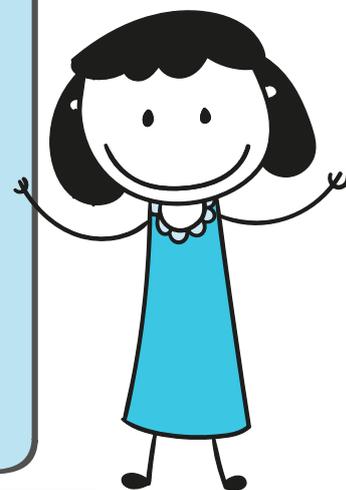
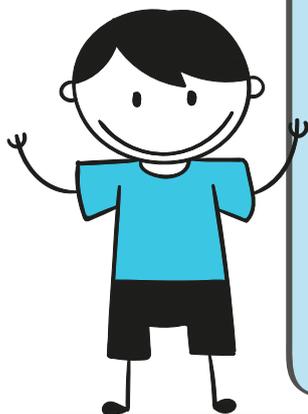
Cuando son competentes en el manejo de la ira, las personas son capaces de responder ante esta emoción sin causar daño. De esta manera, el manejo de la ira no se trata de hacerla desaparecer ya que eso no es posible, ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar su ira y no que su ira las maneje (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

El aprendizaje de manejo de la ira supone:

1. Reconocer mi sentimiento de ira: acogerla.

2. Reconocer la situación que me causa ira.

Para ello, podemos propiciar en el aula, la narración de situaciones en las que hemos sentido ira. Una estrategia útil es el juego de roles, para reconocer esta emoción en otros, a través de algunas historias narradas, o en algunas personas cercanas como los pares, padres y la docente. Es importante identificar el tipo de comportamiento de dichas personas y las expresiones de su cuerpo: gestos, postura, movimientos, etc.



² Revista Interamericana de Educación para la democracia –RIED. Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. Vol 1, N° 2. Junio 2008.

3. Aprender a manejar algunas estrategias para expresar la ira sin hacer daño a sí mismo y/o a los otros: patear una pelota, romper papeles, etc.

Aprender a serenarnos: hablarnos (decirse a uno mismo palabras para calmarse),
Distraernos (respirar profundamente pensar en situaciones agradables), contar hasta diez hacia atrás, imaginar (imaginar un termómetro y cómo va bajando o un cubo de hielo que se va derretiendo), salir (retirarse, tomar distancia de la situación que causa la ira).

Empatía

La empatía es una competencia emocional que consiste en la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que otros puedan estar sintiendo (Hoffman, 2002). Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otra persona sufra o si se alegra con lo bueno que le pasa a otro/a.

La empatía implica desarrollar las siguientes habilidades:

A. La capacidad cognitiva de reconocer las claves afectivas de otras personas para poder reconocer sus emociones.

B. La posibilidad de asumir el punto de vista del otro.

C. La capacidad afectiva para experimentar las emociones del otro (la sensibilidad emocional).

Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque si a alguien le duele el dolor de otros es menos probable que cause ese dolor. Si lo causa, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño. Además, si ve a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento.

Comprensión emocional

La comprensión emocional implica, entre otros procesos, reconocer emociones en sí mismos y en otros, lograr nombrarlas e identificar los procesos que las desencadenan.

Por ejemplo, señalar un conjunto de diversas emociones, y solicitar a las y los estudiantes qué mencionen las situaciones que probablemente las causan.

Toma de perspectiva

La toma de perspectiva o descentración es una competencia cognitiva que consiste en la capacidad para comprender el punto de vista de los demás o para ponerse mentalmente en sus zapatos (Selman, 1980).

Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente es mucho más probable si se logra comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una misma situación.

Generación de opciones y Consideración de consecuencias

La generación de opciones y la consideración de consecuencias son dos competencias cognitivas que están íntimamente relacionadas, ya que ambas se refieren a partes del proceso de decisión durante situaciones como los conflictos interpersonales o las decisiones colectivas. La generación de opciones se refiere a la capacidad de imaginar de manera creativa diferentes soluciones frente a una situación determinada (Chaux, 2004). Algunas investigaciones han encontrado que si hay dificultades en el desarrollo de esta competencia, es más posible que la persona acuda a soluciones agresivas, ya que tiene dificultad para imaginarse soluciones de otro tipo.

Tras plantear varias posibles opciones de solución frente a una situación, el paso a seguir es elegir cuál de las opciones es la mejor para el caso particular. Es aquí donde entra la consideración de consecuencias.

Esta competencia se refiere a la capacidad para considerar los distintos efectos que puede tener cada alternativa de acción. Tener claros los efectos de cada una de las opciones permite elegir la opción que tenga los mejores efectos para todos los que se puedan ver afectados por la decisión.

Asertividad

La asertividad implica defender los derechos personales y expresar los pensamientos, necesidades, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas, que no violen los derechos de los demás. La asertividad es una competencia comunicativa que puede evidenciarse, entre otras situaciones, en la forma como respondemos ante una ofensa, ante una situación de intimidación (bullying) o ante un conflicto. Ser asertivo no implica dejarse, ni tampoco reaccionar agresivamente ante una de estas situaciones (Chaux, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Es necesario ser tan conscientes de nuestros derechos, como de los de otros, para así poder expresar claramente nuestro mensaje sin degradar, humillar ni dominar a la otra persona.



Escucha activa

La escucha activa es una competencia comunicativa que implica atender a lo que otros están expresándonos y demostrarles que están siendo escuchados (Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Esta competencia es de gran importancia para las

relaciones ya que cuando una persona escucha atentamente al otro, es más probable que entienda lo que éste le está tratando de decir.

Esto, a su vez, permite que la otra persona perciba un interés por escuchar su punto de vista. Sentir que la otra persona está interesada en nuestra posición y no solamente defiende la suya contribuye a la generación de un ambiente en el que cada uno pueda expresar lo que piensa y siente, facilitando la negociación y el alcance de acuerdos.

La escucha activa incluye varias técnicas que varían en su complejidad:

-  La comunicación no verbal y la adopción de cierta postura corporal, que permita transmitirle a la otra persona el mensaje de que realmente le estamos prestando atención.
-  La clarificación, que se refiere al hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir.
-  El parafraseo, que consiste en decir en las propias palabras el mensaje que acabamos de escuchar con el fin de asegurarnos de que lo comprendimos bien.
-  El reflejo, que implica reconocer verbalmente las emociones del otro para mostrarle que entendemos lo que está sintiendo.

Algunas estrategias pedagógicas que favorecen desarrollar la escucha activa son:

- Modelamiento de escucha activa: mostrar que funciona. Pe. Juego de roles.
- Historias personales
- Debates y entrevistas
- Refuerzos por parafraseo

Cuestionamiento de creencias

Los comportamientos agresivos están comúnmente legitimados por cierto tipo de creencias. Cuestionar este tipo de creencias es fundamental, especialmente en contextos socioculturales donde se cree que violencia es una forma eficaz de afrontar los conflictos.

Algunos autores han demostrado la relación existente entre las creencias que legitiman la agresión y los comportamientos agresivos. Tam-

bién se ha encontrado que existe una fuerte relación entre las creencias que legitiman la agresión, la exposición a la violencia del entorno y los comportamientos agresivos, siendo las creencias importantes mediadoras entre la exposición a la violencia y los comportamientos agresivos.

Para desarrollar esta capacidad es pertinente aplicar lo siguiente:

- Argumentos en contra de creencias.
- Análisis de consecuencias y generación de opciones
- Debates argumentativos



2.4 ¿Qué enfoques permiten construir una convivencia democrática?

El enfoque de derechos

Desde este enfoque, las y los estudiantes son considerados sujetos de derechos con capacidades para participar, proponer y decidir. El Enfoque de Derechos surge como una herramienta de importancia para poder vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar,

con los énfasis en la participación y el protagonismo de las y los estudiantes. De esta manera, se promueve la formación ciudadana, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la convivencia democrática en el aula y escuela.

El enfoque intercultural

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos (...) En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, p. 7).

La diversidad es una realidad y una característica de nuestro país y del mundo en general. Las personas somos diferentes en razón de nuestra cultura, nuestro origen étnico, nuestro idioma, nuestro género, nuestras capacidades y habilidades, nuestras creencias religiosas. Todos somos diferentes, pero tenemos iguales derechos y merecemos las oportunidades necesarias para desarrollarnos plenamente como personas.

Nuestro país es un país diverso. Reconociendo la diversidad como una oportunidad para el desarrollo de las personas y los pueblos, es importante precisar que en nuestra historia, la diversidad cultural ha significado muchas veces, exclusión y discriminación. En efecto, la cultura dominante o hegemónica –heredada de occidente– ha desconocido, invisibilizado o subvalorado la cultura de los pueblos originarios y la cultura popular. Muchas veces, la escuela reproduce estas situaciones de discriminación.

La interculturalidad comprendida como interacción justa y como diálogo equitativo entre las culturas es la mejor respuesta a la diversidad. La escuela es un espacio privilegiado para desarrollar capacidades y comportamientos que promuevan las relaciones interculturales. La escuela es un lugar de encuentro de la diversidad, esta es una primerísima consideración que las y los docentes debieran tomar en cuenta.

Las relaciones interculturales son relaciones de igualdad entre las culturas, es decir, relaciones sin discriminación en la que todas las personas se reconocen entre sí, se respetan y valoran en su diversidad. Estas relaciones de respeto, equidad y mutuo aprendizaje son posibles cuando las personas desarrollan una conciencia intercultural.

El enfoque de género

El enfoque de género representa un aporte y un imperativo fundamental para el desarrollo humano de las personas y de los pueblos. En primer lugar, porque propone la importancia de garantizar situaciones de igualdad para el desarrollo pleno de mujeres y hombres. Cuando hablamos de igualdad, nos referimos a la construcción de relaciones justas entre ambos sexos,

así como, a garantizar iguales oportunidades para el ejercicio de todos sus derechos. En segundo lugar, constituye una herramienta de análisis que nos permite comprender las características de las relaciones entre los géneros en diversos contextos socioculturales³.

La transversalización del enfoque de género en la escuela toma en cuenta:

 Promover una educación libre de violencia supone educar para la ciudadanía democrática y el ejercicio pleno de derechos, lo que implica autonomía y justicia para las mujeres. Es imposible la convivencia democrática –despojada de violencia– sin ejercicio pleno de derechos para todas y todos. Educar con enfoque de género debe ser asumido como un asunto de justicia, porque el aprendizaje y la ciudadanía requieren en primer término garantizar desarrollo humano pleno de las niñas y adolescentes, es decir sin subordinación ni discriminación.

 La igualdad de género en la educación es una obligación de estado, es decir, constituye una exigencia jurídica y ética derivada de los compromisos nacionales e internacionales adquiridos por el Estado Peruano.

³ Este enfoque es asumido por nuestro país en su normativa principal. Según la Constitución *Toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole. (Art. 2, inciso 2)*. Asimismo el Acuerdo Nacional estipula que se *“fortalecerá una institución al más alto nivel del Estado en su rol rector de políticas y programas para la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, es decir, equidad de género”*; (Política 11. Promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación).

 La desigualdad de género en educación persiste. Se mantiene tanto en términos de brechas de oportunidad, como de formas de discriminación, afectando a todas las niñas y adolescentes y, en mayor grado, a las que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad. La discriminación por ser mujer es violencia basada en género, ésta se manifiesta en la cultura escolar, es decir a través de las interacciones cotidianas. El poder de esta forma de violencia es que se encuentra naturalizada, y por ello, muchas veces se ejerce con impunidad.

III. ¿CÓMO RESPONDER A LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA?

3.1 ¿Quiénes ejercen violencia?

La Organización Mundial de la Salud define a la violencia como el uso intencional de la fuerza y el poder, sea este físico o psicológico, para actuar contra sí mismo u otra persona, grupo o comunidad. Lo que provoca un daño que puede ser físico, psicológico o social⁴.

“Bullying”

Se refiere a las agresiones (físicas, psicológicas, sexuales, verbales y/o virtuales) entre pares que ocurren de manera intencional y sistemática. Estas agresiones, valiéndose del secreto y la impunidad, demuestran que el escolar agresor cuenta con más poder (social, físico, emocional y/o intelectual) que el agredido⁵.

Violencia escolar

Es un concepto mucho más amplio. Por violencia escolar nos referimos a “toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”⁶ que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Facebook, YouTube, mensajes de texto, por ejemplo).

Discriminación

Discriminar es separar, diferenciar o excluir a alguna persona, o tratarla como un ser inferior, o privarle de derechos, por ciertas características físicas, por sus ideas, por su religión, por su cultura, por su orientación sexual, por su posición económica, u otros motivos aparentes. Este menosprecio hacia el considerado “diferente” afecta su dignidad humana, y lo somete a maltratos y abusos.

⁴ MINEDU (2013). Paz escolar. Estrategia Nacional contra la violencia escolar. Lima: el autor.

⁵ Cohen, J. and Freiberg, J. (2013) School Climate and Bullying Prevention. New York: National School Climate Center.

⁶ Blaya, C. (2010) Violencia en los centros educativos: Perspectivas europeas. En Alfredo Furlán Violencia en los centros educativos conceptos, diagnósticos e intervenciones. Buenos Aires: Noveduc.

- Las situaciones de violencia en la escuela se dan entre estudiantes, pero también es posible que entre docentes y estudiantes.
- Estudiantes y docentes no siempre son conscientes de la violencia y las situaciones de maltrato. Hemos naturalizado un conjunto de ideas y creencias sobre las personas. Y entonces actuamos por el “así es”, sin reflexionar que actuamos en función de estereotipos y prejuicios.

Se presentan a continuación algunos testimonios de estudiantes de secundaria sobre situaciones diversas de maltrato en la escuela. Une con una flecha el tipo de maltrato con la situación que corresponde.

“En la clase de computación, el profe se hacía el disimulado y me rozaba los senos cuando se acercaba a ayudarme con la máquina”.

“Todos me dicen “llama” en mi colegio. Vengo de Puno, y para que no me maltraten de otras formas, tengo que reírme nomás”.

“El año pasado gané el concurso de proyectos de ciencia. Este año, la UNESCO nos ha invitado a exponerlo en un evento internacional. Han designado a una compañera que quedó en el segundo lugar, porque dicen que expone mejor que yo. ¿No será porque soy afro descendiente?”

“¿Por qué siempre somos las chicas quienes lavamos los platos y vasos cuando hay un compartir en el aula?”

“El tutor ha dispuesto tareas para la pollada de pre promoción: las chicas fríen y sirven, los chicos cobran y ordenan a la gente”.

“No quiero ir a la fiesta. No tengo plata para comprarme un vestido nuevo. Si voy con el único que tengo, me van a molestar”.

“Me tratan de “marica” por ser menos agresivo que los otros. Encima me gusta la poesía y los niños. Me gustaría ser profesor de Inicial. Estoy enamorado de Paula, y creo que le gusto, pero las chicas del salón le han dicho que no se me acerque porque soy “raro”.

“Cada vez que se pierde algo en clase, piensan que él es el culpable, porque es negro”.

RACISMO

ACOSO SEXUAL

HOMOFOBIA

SEXISMO

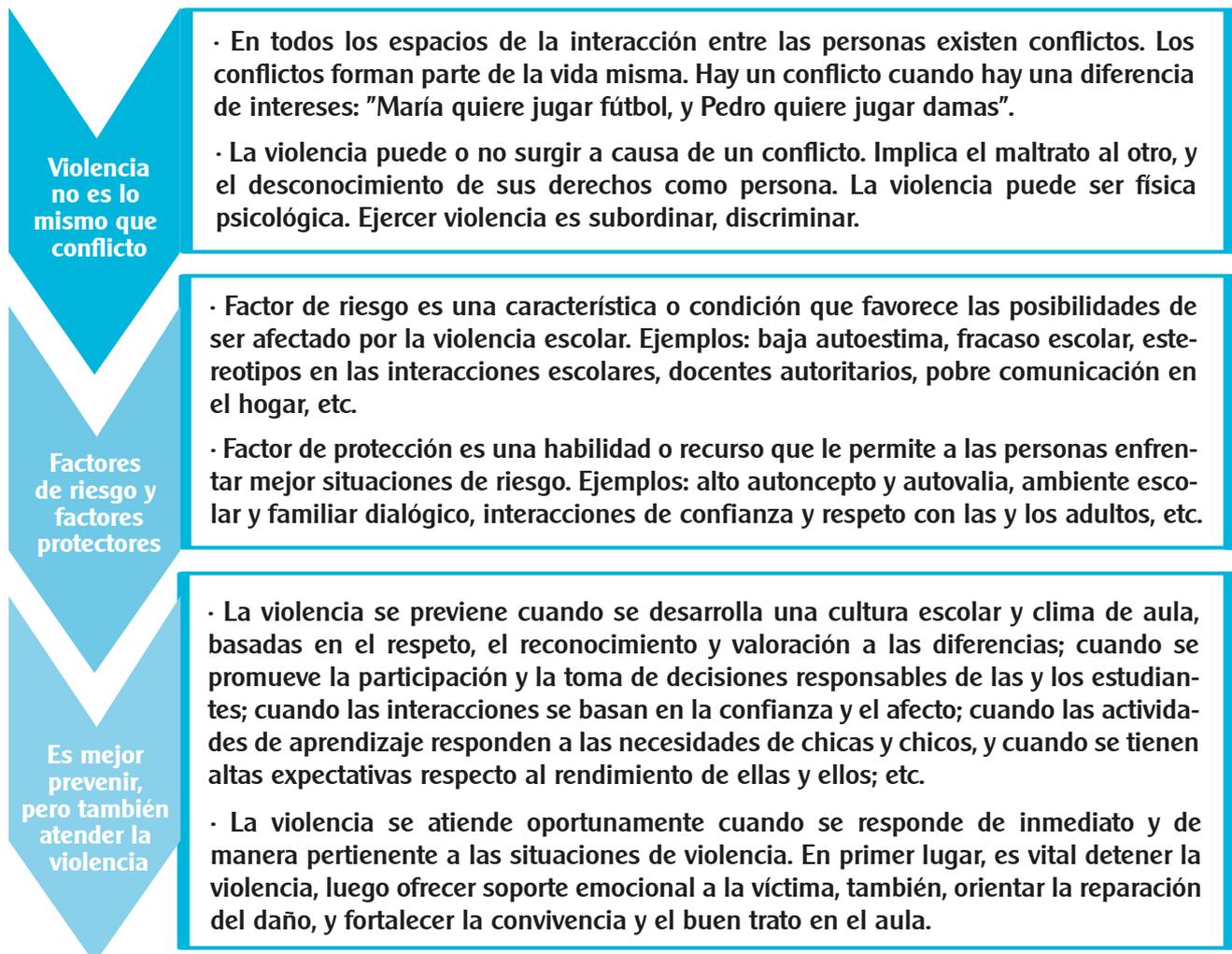
DISCRIMINACIÓN SOCIOECONÓMICA

- ✎ ¿Te son familiares estos testimonios? ¿Suelen suceder en tu escuela?
- ✎ ¿Piensas que todas son realmente formas de maltrato y discriminación?
O Más bien, ¿es lo que esperas?
- ✎ ¿Qué hacemos cuando somos testigos de estas situaciones?

3.2 ¿Qué debemos saber para enfrentar la violencia?

Lo primero que debemos tomar en cuenta es que el conflicto forma parte de la vida de las personas. Entonces, lo importante es aprender a resolver los conflictos a través del diálogo, la escucha, la capacidad de llegar a consensos y acuerdos. Esto, es muy importante en el aula.

Los conflictos podrán resolverse mejor, y se evitarán situaciones de violencia si se desarrollan en la escuela estrategias que promuevan la autoestima, el reconocimiento, respeto y valoración a las diferencias, la participación y la toma de decisiones, la comunicación, el éxito en los aprendizajes, la confianza y el afecto. En resumen:



3.3 ¿Qué hacer en situaciones de violencia?⁷

A continuación, se proponen las acciones inmediatas frente a una situación de violencia, sea ésta bullying –maltrato entre estudiantes-, o violencia de adultos/docentes a estudiantes.

Primer paso: Frenar la violencia

Detener la situación de violencia.

✓ Es importante que de inmediato realicemos una intermediación entre la víctima y el/la agresor/a: conversar con cada uno/a de ellos/as para reconocer la situación de maltrato.

✓ Buscar solucionar la situación a través del diálogo, la asunción de acuerdos y compromisos de cambio que eliminen la violencia.

✓ Si la situación persiste, será necesario conversar con la madre, padre o adulto responsable, para comprometerlos en el cumplimiento de los compromisos que restituyan el buen trato entre estudiantes.



✓ En los caso de mayores conflictos, tales como violencia física severa o abuso sexual (tocamientos indebidos, acoso verbal, o violación), se deberá denunciar el caso de inmediato a quien corresponda: DEMUNA, CEM, Fiscalía.

 Reportar el caso a la instancia correspondiente: CONEI, Demuna, Desna, Fiscalía (verificar los hechos y continuar con el proceso).

 Denunciar el caso en el portal del SiseVe. Ingresar a:

<http://www.siseve.pe/Cuenta/IniciarSesion?t=2>

Es muy importante que la situación de violencia quede registrada en el Sistema especializado de atención de casos de violencia escolar, y consignar el tipo de violencia ocurrida.

 Ayudar a que los actores de la comunidad educativa asuman su responsabilidad. No debe permitirse la IMPUNIDAD.

⁷ MINEDU (2013). Paz escolar. Estrategia Nacional contra la violencia escolar. Lima: el autor.

Las responsabilidades frente a la situación de maltrato son diversas en razón a la gravedad del hecho:

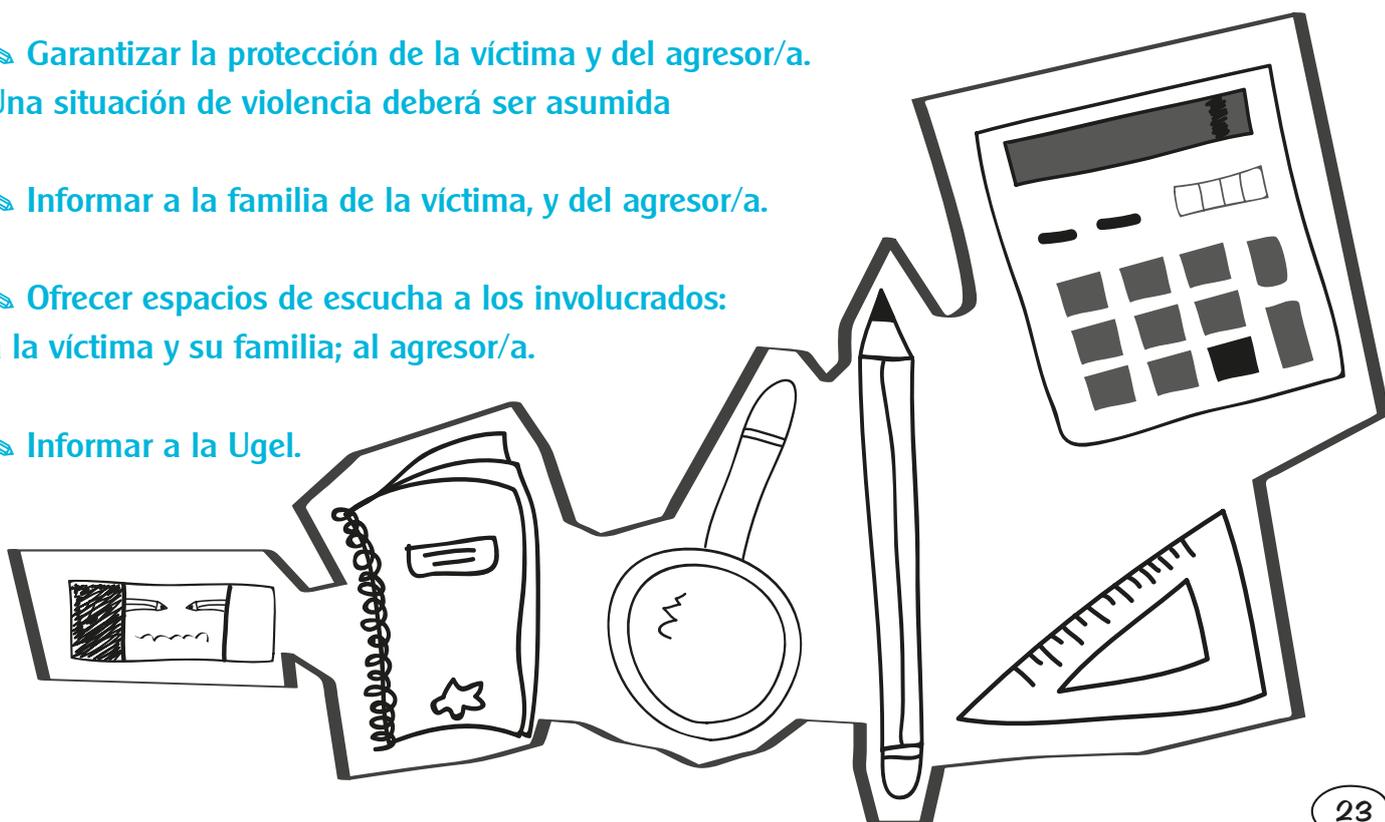
- ✓ Respecto a las y los estudiantes, la asunción de responsabilidades pueden significar desde disculpas públicas hasta asumir y tareas de reparación como comprometerse con retos personales que se autoevalúan, y se evalúan por el grupo. De no cumplirse los retos y compromisos personales, podría significar la separación del estudiante del grupo de aula, por ejemplo, algunos días de aprendizaje y reflexión aislado/a.
- ✓ Respecto a las y los docentes. En el caso de ser infractores o agresores, deberá también reparar el daño causado al estudiantes, y recibir la amonestación acordada en la escuela, y si la falta es grave –como grave violencia física, emocional o sexual-, deberá ser denunciado a la Ugel, retirado de la institución y continuar un proceso administrativo.
- ✓ El/la directora/a actuará teniendo como principio, la protección e integridad de las y los estudiantes. El maltrato no tiene ninguna justificación. En consecuencia, actuará según los procesos establecidos para re educar conductas maltratantes en las y los estudiantes. Y en el caso, de adultos agresores –docentes, padres, etc.- denunciará el hecho y asumirá las acciones necesarias para frenar y revertir el maltrato. Incluso, retirar al docente de la escuela.
- ✓ Las familias y sus organizaciones en la escuela, tienen la misión de vigilar y apoyar el desarrollo de una educación de calidad para sus hijas e hijos. Asumirán los compromisos asumidos en los casos que sus hijas o hijos vivan situaciones como víctimas o agresores, y deberán apoyar las decisiones adecuadas del director y las y los docentes frente a situaciones de violencia.

✎ **Garantizar la protección de la víctima y del agresor/a.**
Una situación de violencia deberá ser asumida

✎ **Informar a la familia de la víctima, y del agresor/a.**

✎ **Ofrecer espacios de escucha a los involucrados:**
a la víctima y su familia; al agresor/a.

✎ **Informar a la Ugel.**



Segundo paso: Ofrecer soporte emocional

✎ Garantizar el soporte emocional a la víctima y la familia: escuchar, acoger, comprometerse con la reparación y los cambios necesarios en la cultura escolar y el clima del aula.

Dependiendo de la situación, deberá evaluarse y decidir quién es la persona más indicada para ofrecer soporte emocional a la víctima y su familia. En los casos menos graves es probable que el o la docente tutor, u otro docente sean las personas más indicadas. La decisión deberá tomar en cuenta algunos criterios, tales como:

- ✓ Cuánta confianza y confiabilidad pueden generar a la víctima y a su familia.
- ✓ Capacidades para escuchar y acoger los sentimientos y emociones.
- ✓ Capacidad para comprometerse con los procesos a impulsar para promover la reparación del daño en la escuela: sensibilizar y comprometer a los diversos actores para emprender cambios en la cultura escolar (normas, rutinas, recursos pedagógicos para trabajar desarrollar habilidades socioemocionales, etc.)

En los casos en los que se requiera una atención más especializada dada la intensidad o gravedad de la situación maltratante, será necesario que un especialista asuma la tarea. Se requerirá entonces del servicio psicológico.

✎ Derivar el caso (si es necesario) y hacer seguimiento en la instancia que corresponda: Demuna, Desna, Centro de Emergencia Mujer (CEM), Fiscalía, Seguro Integral de Salud (SIS).

- ✓ La respuesta a soluciones de violencia es variada. Dependerá de la magnitud de la situación, así como del tipo de violencia. Por ejemplo, frente a situaciones de burlas o apodos entre compañeros, es muy probable que la ruta de atención sea el diálogo, el reconocimiento del maltrato por parte del agresor/a, el compromiso de reparación, y los acuerdos de ambas partes para eliminar la agresión verbal y desarrollar interacciones de respeto.
- ✓ Pero, frente a situaciones graves de agresión física, ésta tendrá que ser denunciada a la DEMUNA para que continúe con la atención del caso.
- ✓ El abuso sexual entre pares o de un/a dulto/a a un/a estudiante deberá ser denunciado de inmediato. Se puede denunciar a la DEMUNA, al CEM o a la Fiscalía.

✎ Realizar visitas domiciliarias a la víctima, y al/la agresor/a. En primera instancia, la visita la realiza el o la docente tutor. También, es posible que algún miembro del equipo de tutoría lo haga. Si el caso lo amerita, o es posible, la visita la realiza un psicólogo o una trabajadora social de alguno de los servicios con los que la escuela viene coordinando.



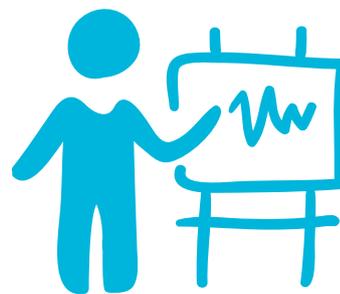
Tercer paso: Reparación del daño

✎ Aplicar medidas de reparación del hecho maltratante, del daño. Por ejemplo, pedir disculpas públicas, asumir un compromiso de cambio personal y evaluarlo, etc. Tomar en cuenta que la reparación no puede ser un castigo, sino, una acción que permita de alguna manera reparar el daño cometido.

✎ Promover acciones para mejorar la conducta del agresor/a. Estas acciones van desde reconocer la falta, pedir disculpas, comprometerse en retos para el cambio de actitudes maltratantes, hasta desarrollar proyectos desde la escuela que aporten al bienestar de la comunidad educativa y el entorno.

✎ Fomentar la participación, responsabilidad y compromiso del o de la estudiante agresor/a en acciones que favorezcan el bienestar del grupo, y de reparación del daño ocasionado: limpieza y aseo, ambientación, campañas de siembra de plantas, experiencias de encuentro y cuidado con estudiantes de menor edad y de otro grado, etc.

✎ Propiciar el diálogo y el encuentro entre la víctima y el agresor/a. Refundar las interacciones.



Cuarto paso: Fortalecer convivencia y buen trato

✎ Aplicar de manera consistente estrategias pedagógicas que favorezcan el clima democrático en el aula: normas de convivencia en constante evaluación y deliberación, responsabilidades compartidas en el aula que permita la convivencia en un espacio acogedor para todas y todos, autoevaluaciones y heteroevaluaciones, retos personales sujetos a evaluación, etc.

✎ Promover la reflexión y compromiso de todos los actores de la escuela: directivos, docentes, personal administrativo.

✎ Implementar procesos de formación de todo el personal y la comunidad, respecto a la cultura infantil y adolescente; la re-construcción de nuestras concepciones sobre las y los niños y adolescentes como sujetos de derechos; el

desarrollo de habilidades socio afectivas (manejo de emociones, autoestima, empatía, comunicación y escucha activas, manejo de conflictos, etc.); la importancia del desarrollo de la convivencia, deliberación y participación democráticas como competencias de la formación ciudadana; etc.

✎ Analizar y evaluar el Plan de convivencia y el Plan Anual de Trabajo (PAT), para definir los objetivos y las mejores acciones que prevengan situaciones de violencia en la escuela.

✎ Promover el compromiso para la vigilancia de la comunidad educativa para el cumplimiento de los acuerdos tomados a favor de la convivencia democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- ➔ **Cuglievan, G.; Rojo, Y. y otros (2006).** Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas de Lima. Cap. 6: Clima de aula. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- ➔ **Goleman, D. (1995)** La Inteligencia Emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- ➔ **MINEDU (2013).** Paz escolar. Estrategia Nacional contra la violencia escolar. Lima: el autor.
- ➔ **OPS (2013).** Prevención de la violencia: La evidencia. Organización Panamericana de la Salud.
- ➔ **Revista Interamericana de Educación para la democracia –RIED.** Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. Vol 1, N° 2. Junio 2008.
- ➔ **Tubino, F. (2009).** No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. Lima: Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad. Año 5, N°5. Disponible en: http://www.interculturalidad.org/numero05/-docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf
- ➔ **Vivas, M. Gallego, D. & González, B. (2007)** Educar las Emociones. Mérida: Producciones Editoriales C. A.

Anexo 1: PRINCIPALES RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**1. Asambleas**

¿Qué son las asambleas?

Constituyen uno de los recursos más importantes del trabajo actitudinal. Son espacios que promueven el fortalecimiento de valores y la resolución de conflictos a través de la participación democrática y el diálogo, permitiendo de esta manera la formación del pensamiento crítico, reflexivo y la opinión personal.

¿Qué pretendemos?

Dar sustento práctico a la solidaridad, promover la integración del grupo, y de todos los miembros de la escuela, en un clima de espontaneidad donde prevalezcan la libre expresión, la capacidad de escucha y la creatividad para resolver los problemas de convivencia. Promover la participación democrática a través del diálogo, la crítica, sugerencia y toma de decisiones.

Tipos de asambleas:

Asambleas de aulas: Son reuniones de encuentro semanal de los estudiantes de un grado con su tutor, para tratar asuntos del aula: casos individuales, noticias, organización, planes, evaluaciones, problemas, sugerencias, evaluaciones actitudinales (acuerdos, retos, compromisos). La duración fluctúa entre 1 y 3 horas semanales. En ellas podemos consensuar acuerdos para el mejor funcionamiento de la vida grupal

Asambleas de ciclo: Son las reuniones en las que los estudiantes de un ciclo, junto con sus docentes, comparten las noticias, tratan quejas y sugerencias grupales, toman acuerdos o tratan un tema de interés para el ciclo. Por ejemplo se pueden reunir para trabajar el tema de la consigna, proyección social o consensuar pautas de trabajo.

Asambleas culturales: Son las reuniones de ciclo en las que los estudiantes socializan sus aprendizajes, pueden ser al finalizar un proyecto u otra actividad. Por ejemplo una feria de comidas típicas como conclusión del proyecto “Mi país el Perú”, una campaña de difusión fuera del colegio a favor de los derechos del niño o algunas tareas solidarias en donde se involucre al resto de la comunidad educativa.

Asambleas generales: Los estudiantes y docentes se reúnen cada trimestre para compartir actividades como la consigna, las olimpiadas, fiestas patrias, entre otras.

2. Noticias

¿Qué son las noticias?

Es el recurso destinado a propiciar la toma de contacto con la realidad que proveen los medios de comunicación. Permite que los estudiantes se aproximen a su localidad, al Perú y al mundo; con una mirada crítica que evidencie la formación de opinión propia sobre los acontecimientos.

Los objetivos y la metodología varían según la edad. En el primer ciclo las noticias están centradas en las vivencias personales e inmediatas de la semana, a partir del segundo ciclo se van abriendo a la vida nacional y, ocasionalmente a la internacional. Será ya en tercer y cuarto ciclo que las noticias ya tienen un espacio propio, abren un horizonte más amplio y pueden ser objeto de debate y toma de postura.

¿Qué pretendemos?

Promover el intercambio de las vivencias entre los integrantes del grupo de aula, despertando el interés por el mundo del otro al compartir sus experiencias y sentimientos.

Promover la participación y la capacidad de comunicación de las propias vivencias y sentimientos.

Lograr un buen nivel de información sobre la actualidad nacional e internacional.

Aprender a "leer" y "traducir" los medios de comunicación, discriminando hechos de opiniones, sobre todo ahora cuando es especialmente fácil el acceso a información.

Lograr un buen nivel de análisis crítico sobre los acontecimientos nacionales e internacionales.

Lograr un juicio propio y consistente ante los hechos nacionales e internacionales.

Desarrollar una mayor sensibilidad social a través del conocimiento de la realidad.

3. Responsabilidades

¿Qué son las responsabilidades?

Son las actividades que pretenden la preparación para el autogobierno y que permiten también la formación de la libertad. Tienen como función que los estudiantes se hagan responsables, en la marcha del aula y del colegio.

Se desarrollan durante los quince primeros minutos de cada día y sirven para la organización cotidiana.

¿Qué pretendemos?

Pretendemos formar personas responsables desde la práctica y planteamos los siguientes objetivos:

Fomentar el hábito, la conciencia y la actitud de responsabilidad individual y social.
Visualizar la necesidad de organización para regular y hacer eficaz la vida colectiva.
Interiorizar la repercusión colectiva de los actos individuales.
Desarrollar la autonomía y participación democrática.

Estas son algunas responsabilidades que se trabajan con mayor regularidad:

-  Control de la asistencia y puntualidad
-  Limpieza y orden del aula
-  Distribución de útiles y materiales
-  Encargado de economía
-  Coordinador
-  Responsable de tareas
-  Cuidado de plantas
-  Ecología o reciclado
-  Periódico mural
-  Correspondencia o encargado de comunicaciones

¿Cómo se realizan las responsabilidades?

Todos los estudiantes tienen una responsabilidad que cumplir.

Son rotativas y tienen un periodo de duración de dos semanas aproximadamente.

El diario seguimiento del cumplimiento es necesario para que se logren los objetivos.

La asignación de responsabilidades se realiza a través de elección individual, votación, designación del profesor o según resultados consignados en los cuadros de control.

4. Consignas

¿Qué son?

Las consignas son objetivos colectivos que se plasman en frases que expresan, de forma llamativa, una manera de vivir, una actitud especial, un comportamiento individual y/o grupal.

Por ejemplo:

-  “Lo mejor y primero, para mi compañero”.
-  “Todo en su sitio, todo en su lugar: esa es mi responsabilidad”.
-  “Reciclemos... y en un mundo mejor viviremos”.
-  “Lleguemos a un acuerdo, que no quede en el recuerdo”.
-  “En un mundo tolerante, distintos pero iguales”.

Con ella deseamos que se internalicen determinadas actitudes en relación a los objetivos actitudinales escogidos para ese periodo.

Es importante enfatizar que estas consignas puedan incorporarse al quehacer diario, a la cotidianidad de cada uno de nosotros y que no se acaban cuando termina el trimestre.

¿Qué pretendemos?

Su objetivo principal es que la comunidad educativa tenga una meta común a corto plazo que le permita una mayor coherencia con los objetivos propuestos por la escuela.

¿Cómo se prepara una “consigna”?

El tema puede ser propuesto por el equipo de docentes, por los estudiantes o por el Consejo Estudiantil. Luego se crea la frase motivadora a partir de las ideas que se tienen sobre el tema y se presenta de manera lúdica en la asamblea general mediante dramatizaciones, historias, juegos, canciones o de alguna manera artística.

A lo largo del trimestre de duración se implementan recursos que permitirán dar seguimiento y reforzar la frase de la consigna, estas actividades desarrolladas a través de juegos, cuentos, dinámicas, dramatizaciones, ejercicios de reflexión etc. dan sentido a la consigna en su cotidianidad escolar, fortaleciendo las actitudes que la frase encierra.

5. Retos personales

¿Qué son los retos?

Los retos son una meta u objetivo personal que surge como consecuencia de un acto reflexivo de diagnóstico. Es decir, que luego de la reflexión personal, nos trazamos un objetivo personal que de cumplirlo nos debe llevar a un cambio de actitud concreto visible.

¿Qué pretendemos?

Los estudiantes se trazarán metas que les permitan mejorar, superarse o cambiar. Cuando los retos personales son socializados y todos saben qué reto enfrenta cada uno de sus compañeros y compañeras se pueden dar algunas ventajas en el proceso de autoformación.

Es importante considerar que los retos personales mejorarán la vida colectiva tanto del aula como de la escuela.

¿Cómo se elabora un reto personal?

Cada alumno ayudado por sus compañeros y tutor identifica las actitudes que debe mejorar en un periodo de tiempo, este proceso se acompaña por mecanismos de seguimiento que permitirán la consolidación del reto.

6. Autoevaluaciones y Heteroevaluaciones

Considerando que la evaluación es una posibilidad de crecimiento de la persona, planteamos dos formas que harán posible desarrollar nuestra capacidad de autocrítica y de escucha.

Tanto las auto evaluaciones como las heteroevaluaciones permiten ejercitar la capacidad de escucha y tolerancia, es una forma de conocerse a sí mismo tanto desde la mirada personal como la grupal.

¿Qué es una autoevaluación?

La autoevaluación es un recurso que permite una revisión personal que enfrenta a cada uno de los estudiantes con los objetivos propuestos en el trimestre.

Este proceso en especial mantiene la intervención del tutor como un mediador que tiene la especial tarea de orientar, guiar y acompañar tanto el momento de la autoevaluación (al alumno) como el de la heteroevaluación (al alumno y al grupo).

¿Qué es una heteroevaluación?

La heteroevaluación es un recurso que permite el entrenamiento para tener una actitud crítica, objetiva y de apertura para la crítica de los demás. Requiere de encuadres claros por parte del tutor, una conducción serena, objetiva y sobre todo afectuosa.

Este recurso consiste en que los compañeros de aula pueden opinar sobre cada uno de sus compañeros en relación al cumplimiento de sus retos y/o de los objetivos planteados para ese trimestre.

La idea es decir con cariño las cosas que cada uno debería mejorar, pero además las cosas que son positivas y valiosas de la otra persona.

Tanto las autoevaluaciones, como las heteroevaluaciones, se realizan a partir de los objetivos planteados en el trimestre, y se desarrollan durante las asambleas de aula, sin embargo la conversación se enriquece con los aportes que puedan ir surgiendo. Estas evaluaciones también pueden servir de insumo para el reto personal.

7. Acuerdos

¿Qué son los acuerdos?

Los acuerdos son las normas de convivencia destinadas a mejorar la dinámica del aula y se plantean como respuesta a la necesidad grupal de hallar límites, autonomía y autocontrol de las acciones. El establecimiento de normas no implica limitarnos ni cortar nuestra libertad, por el contrario, es aprender a convivir respetándonos entre todos y buscando el crecimiento e integración grupal.

¿Qué pretendemos?

Descubrir el sentido de las normas como un camino de autorregulación, de adueñarse de los propios afectos, actos y decisiones, asumiendo sus consecuencias.

Descubrir, a través de las normas, un elemento necesario que posibilita una sana convivencia social, que pone límites al individualismo en aras de la solidaridad colectiva.

¿Cómo se trabajan los acuerdos?

Los acuerdos los plantean los estudiantes del aula, haciendo una evaluación colectiva de las acciones que se tienen que regular o potenciar para una mejor convivencia y que hagan posible un crecimiento viable del grupo. Por ejemplo:

-  Levantar la mano para pedir la palabra.
-  Dejar las mochilas en los casilleros.
-  Decir las cosas que no nos gustan de buenas maneras, con respeto.
-  Elegidos los acuerdos todo el grupo manifiesta su conformidad con ellos y son colocados en un lugar visible dentro del aula. Éstos son revisados en las asambleas de aula y se puede apelar a ellos en cualquier momento de la dinámica del salón.

8. Campamentos

¿Qué son los Campamentos?

Son actividades de convivencia por algunos días, en un espacio natural que haga posible tener una experiencia de convivencia y aprendizaje del entorno natural y social. Esta actividad al darse en un contexto diferente y más abierto, permite complementar la percepción del grupo sobre sus miembros.

Es un recurso por excelencia para identificar fortalezas y debilidades del grupo, las cuales servirán como diagnóstico y podrán ser trabajadas regresando al aula. El campamento es un espacio idóneo para trabajar actitudes, permite el desarrollo de habilidades, ya que se pueden abordar aprendizajes de todo tipo en la escuela.

¿Qué pretendemos?

Convivencia solidaria a partir de la organización, integración y diversión del grupo.
Una experiencia de autonomía e independencia al asumir responsabilidades para cubrir necesidades básicas de autoabastecimiento.

Contacto con la naturaleza, lo que les proporciona estímulos naturales variados.

Sensibilizarse con el medio social a través del contacto con la población de la zona.

Además de estos objetivos generales que tiene todo campamento, cada profesor con su grupo puede establecer otros objetivos más específicos de orden actitudinal y cognitivo.

¿Cuáles son los momentos del campamento?

Los campamentos tienen tres momentos principales: preparación, ejecución y evaluación, en los cuales se llevan a cabo actividades concretas y de reflexión.

La preparación consiste en actividades de motivación, como trabajar el sentido del campamento, planificar y organizar las actividades, establecer acuerdos, averiguar datos sobre la zona y establecer contacto previo para aprovechar mejor las posibilidades.

La ejecución es propiamente el momento de poner en práctica lo planificado y organizado, que nos ayudará a la integración del grupo y a pasar una experiencia alegre y agradable.

Las salidas a los alrededores ofrecen a los chicos la posibilidad de conocer un poco más de la riqueza natural y social de la zona que visitamos.

Al final de cada día de campamento se realizan asambleas para revisar las actividades y experiencias de la jornada, se corrigen deficiencias, y se toman provisiones para los días siguientes.

La evaluación se realiza con los chicos al regresar al colegio, para rescatar aspectos positivos y cosas que mejorar, a partir de una evaluación personal y grupal a la luz de los objetivos que se perseguían.

9. Proyección Social

¿Qué es proyección social?

Son actividades de intercambio orientadas a ponerlos en contacto y relación directa con realidades humanas diferentes a las suyas. En sentido amplio entendemos proyección social como el desarrollo de la conciencia de pertenencia a una colectividad nacional e internacional, el desarrollo además de una sensibilidad frente a los hechos sociales y el desarrollo del compromiso de una acción transformadora en el surgimiento de una sociedad más justa y fraterna.

¿Qué pretende?

Pretende aproximar paulatinamente estudiantes de todos los grados al conocimiento, sensibilización, valoración y respeto de realidades sociales y culturales distintas a las suyas, para consolidar de esta manera una solidaridad abierta y trascendente reflejada en un compromiso efectivo.

Puede desarrollarse a partir de campañas de difusión, visitas de intercambio a instituciones y escuelas de sectores populares, o realizar fuera del colegio una determinada labor de intercambio, en zonas definidas y durante un período predeterminado.

10. Consejo Estudiantil

¿Qué es el Consejo Estudiantil?

Es un órgano de representación de las y los estudiantes mediante el cual se ejerce el ejercicio del autogobierno, participando orgánicamente en el funcionamiento de la escuela a fin de desarrollar una formación solidaria y democrática.

¿Qué pretende?

-  Favorecer el desarrollo social de los estudiantes.
-  Propiciar la identificación y formación de líderes democráticos.
-  Contribuir al funcionamiento de la escuela, mediante el aporte crítico, la iniciativa y el trabajo.
-  Promover actividades que ayuden al bienestar y formación de los estudiantes.
-  Promover el sentido de pertenencia a un colectivo, la identidad grupal y la integración entre los estudiantes de diferentes grados.

 Cada año se efectúan elecciones para renovar el Consejo Estudiantil y dar oportunidad de participación al mayor número de estudiantes. Para ello se presentan listas postulantes con sus correspondientes planes de trabajo, que tendrán oportunidad de ser difundidos durante el tiempo que dura la campaña electoral.

Anexo 2: CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA - CASOS PARA EL ANÁLISIS

Los casos que aquí se presentan se proponen para trabajar en procesos de formación con estudiantes y con toda la comunidad educativas (docentes, familias), capacidades tales como el reconocimiento de situaciones de maltrato y violencia, la deliberación y reflexión en base a principios éticos como la justicia, la propuesta de alternativas democráticas a los problemas, entre otras.

Algunas preguntas que pueden trabajarse para el análisis de los casos:

1. ¿Qué sientes al leer este testimonio?
2. ¿Cuál o cuáles son los problemas que presenta el caso?
3. ¿Qué derecho o derechos se vulneran?
4. Estas situaciones, ¿suceden en tu colegio? ¿te ha sucedido a ti?
5. ¿Cuáles son las acciones más justas que debieran realizarse para solucionar los problemas que presenta el caso?

CASO 1: Justina⁹

Juan Ochoa enseña carpintería hace 9 años en el colegio del barrio. Es un profesor puntual y se muestra siempre amable y respetuoso con todo el mundo. Sus estudiantes bromean con él y muestran satisfacción con el curso.

Justina llega una tarde al taller de periodismo y comenta con otras chicas de su edad -14 años-, “el profesor Juan es un mañoso”. Algunas la miran, asienten con los ojos, la cabeza, y otras dicen “eres una mal pensada, el profesor es un poco mano suelta nomás”. Justina replicó, “allá ustedes que se hacen las locas y se dejan manosear”. Esta última frase fue escuchada por la profesora Bertha quien de inmediato preguntó, “¿qué pasó? ¿Por qué dices eso?”. Meche mencionó, “están hablando del profesor Ochoa”. La profesora pidió a Justina que hablase. Ella guardó silencio y mientras la profesora Bertha le preguntaba con insistencia y molestia, ella recordaba una vez más:

Cada vez que el profesor Ochoa le mostraba cómo utilizar las máquinas, le rozaba, con el brazo y a veces con la mano, el busto. Él no la miraba cuando hacía esto, la miraba después y siempre estaba serio. Como si nada hubiera pasado, como si no se diera cuenta. Eso confundía a Justina. Siempre era así y lo hacía con otras chicas. También les hablaba muy cerca del cuello... aprovechaba que los chicos estaban concentrados en la sierra circular doble o que los otros grupos estaban distraídos... Lo hacía más seguido con chicas como Justina, tímidas.

Mientras ella recordaba escuchó “bueno, si no quieres hablar conmigo, lo diré en la reunión de profesores porque es grave”. Justina se sintió amenazada y buscó apoyo en la mirada de sus amigas, ellas también se asustaron.

⁹ Elaborado por Rita Carrillo Montenegro.

La profesora cumplió con su anuncio. Se creó un clima de tensión y chismes entre los y las docentes. La mayoría argumentaba que era una mala interpretación de Justina porque Juan era un profesor respetuoso y amable, y además bueno en su materia; los estudiantes lo quieren y si fuera verdad, ya se hubiera sabido por otras chicas.

Justina temía la siguiente clase y pasó lo inesperado: el profesor Juan mencionó el hecho con gesto serio y hasta apenado. Concluyó diciendo: “si alguna alumna tiene alguna queja me la hacen llegar a mí primero, lo conversamos y resolvemos... felizmente tengo a mi favor mi trabajo, y mi buena conducta en el colegio, sus padres lo saben. Espero que estas calumnias no se vuelvan a repetir porque tendré que tomar otras medidas”.

Todas y todos se miraban... un alumno dijo muy bajito, “qué sinvergüenza es el profe...”

Justina pensó que el corazón se le saldría del pecho, latía con fuerza... esta frase de su compañero confirmaba todo, todo el mundo se había dado cuenta, también los chicos, sobre todo los chicos! Pero se preguntaba “¿por qué nadie decía nada?!”.

CASO 2: Teresa¹⁰

Cada vez que suena el timbre de salida, Teresa suspira profundamente. Como si necesitara más aire en sus pulmones. Se apura y sale rápido, tal vez pensando que así el mal rato pasará pronto. O tal vez soñando en que no sucederá, porque esos minutos adelante le permitirán no encontrarse con ellos. A veces sucede y ella sonríe para adentro al pasar por esa esquina... pero eso es impredecible.

Ellos están ahí... como cazadores esperando a su presa. Porque Teresa sabe que no es solo con ella. Lo que le indigna es que nadie, ningún adulto, parece percibir las angustias y maltratos que pasan ella y otras chicas. Siempre hay gente alrededor y nadie dice ni hace nada. Como si fuera un acuerdo, como si estuviera “bien” lo que hacen, o lo peor: como si aceptaran como normal lo que pasa.

Ellos, siempre tres o cuatro, se acercan, la rodean, le jalan la mochila, la zarandean... mientras le dicen “hola mamita, qué rica estás... ¿te puedo acompañar?” Y risas, y empujones entre ellos, y palmadas, y lisuras... Ella, “déjame oye... por qué me hablas, yo no te conozco, no me jales”. Y empujones, y jalones, y sudor, y cólera y temblor...

Son tres minutos que parecen interminables... todo se congela. Los adultos, los amigos y amigas alrededor... todo se confabula... todo se aquieta... el problema es de ella y en esa isla que parece formarse.

A veces, muy pocas, escucha voces femeninas “oye, déjenla en paz... abusivos de m”. Ellos voltean amenazando, “no te metas, no es contigo... seguro te gusta, ven pues, ven”. Y nuevamente la isla... las voces de ayuda se silencian. Ningún adulto se mete, NINGUNO.

Teresa sueña con tener una fuerza descomunal y romperles la cara a puñetazos... ellos corren sin parar y nunca más vuelven... Y entonces puede caminar libre y tranquila, sin tener que estar pensando en los peligros en cada esquina....

Teresa quiere ser policía o directora del colegio... ella dice que en ambas profesiones podría

¹⁰Idem.

hacer mucho. En la primera, apoyaría a adolescentes y niñas en situaciones de abuso, y en la segunda, podría trabajar con las madres y padres de familia para que aprendan a intervenir cuando vean esto en las calles. Y con las alumnas y alumnos, enseñarles a que aprendan a cuidarse mutuamente en la escuela y en la calle. Estos deseos les dan ánimo para estudiar y hacer su proyecto de vida una realidad.

CASO 3: Micaela¹¹

La madre de Micaela le puso ese nombre como vaticinio de la fortaleza y valentía que su hija demostraría en la vida.

Micaela y su madre llegaron hace dos años de Andahuaylas, Apurímac. Estudia en la escuela de su barrio en Atocongo y está en tercer grado. Tiene un hermano más pequeño, Juan. Y más que su hermano, es su compañero de juego, de trabajo en la casa, de tareas de la escuela que a veces, ninguno entiende. Su madre trabaja como empleada del hogar en Lince. Sale muy temprano y llega muy tarde.

Ella recuerda el primer día de escuela como un día muy especial, estaba muy ilusionada de conocer nuevos compañeros. Recuerda que su profesor la presentó como la nueva niña que se integraba al segundo grado. Algunos sonrieron y otros solo la miraron con algo de sorpresa.

Su profesor era ayacuchano y hablaba quechua. Micaela conversaba con él en su idioma materno. Algunos compañeros la arremedaban burlándose mientras el profesor no estaba en el aula.

A la hora del recreo, se queda en el aula leyendo cuentos o jugando juegos de mesa con alguna niña que se anime a quedarse con ella. Le da miedo salir al patio, teme caerse o que la golpeen pues todos corren sin control, sobre todo los que juegan fútbol.

La profesora de educación física siempre le dice que se quede sentada en su clase. Micaela sufre porque quisiera compartir y jugar –a su ritmo– con sus amigas y amigos. Pero la profesora le ha dicho que está exonerada porque ella “no puede”. El otro día, uno de los chicos le gritó “¡ahí viene la punto y coma!”. Todos se rieron. La profesora no dijo nada. Micaela se volteó para que no la vean llorar.

Micaela tiene una cojera a consecuencia de la polio en su primer año de vida.

CASO 4: Juan Carlos¹²

Juan Carlos tiene 12 años. A su corta edad trabaja de “jalador” en el mercado de frutas. Su jornada empieza a las 4 de la mañana.

Cursa el sexto grado en la escuela de su barrio en el cerro El Pino de La Victoria. Por más que se esfuerza, por lo menos dos veces a la semana, llega 8 y 30. La auxiliar lo tiene en la lista de los tardones.

¹¹Elaboración: Yolanda Rojo Chávez

¹²Idem.

Cuando llega tarde, le hacen perder la primera hora de clase como “castigo”. A veces, también barre el patio y ayuda a limpiar lo que haga falta.

Cuando entra a la clase, se escucha “ya llegó el chanco”, mientras el profesor sonríe en silencio sin decir nada. Juan Carlos pesa 70 kilos. Él se ríe, pero por dentro siente una profunda tristeza. En especial, este año. Se ha esforzado mucho para jugar por su colegio en las Olimpíadas interescolares. Él es buen jugador de fútbol, pero sus amigos y el profe de educación física no creen que pueda resistir ni 15 minutos en la cancha. Le han dicho que no pueden arriesgarse, quieren ganar.

Por otro lado, se acerca la fiesta de promoción. La tutora ha organizado un baile en parejas para la ceremonia, pero ninguna niña ha aceptado bailar con Juan Carlos. Excepto Isabel, quien le ha dicho a su compañero que acepta bailar con él siempre y cuando le compre un bonito vestido. Total, Juan Carlos es un niño trabajador.

Anexo 3: REFERENCIAS DE MATERIAL AUDIOVISUAL

→ Situación de las mujeres en el mundo:

<http://bernardokliksberg.com/series-de-tv/162-21-mujeres-discriminadas.html>

→ ONU mujeres: invisibilización de los aportes de las mujeres

<http://www.upsocl.com/comunidad/la-humanidad-tiene-una-manera-bastante-divertida-de-borrar-los-grandes-momentos-de-la-historia-de-las-mujeres-en-solo-18-letras/>

→ Escuela libre de violencia: Así da gusto aprender:

<https://vimeo.com/65505767>

(password: mayo).

→ Sobre rol docente:

<http://www.youtube.com/watch?v=Wo4Ap5UOeko>

<http://www.youtube.com/watch?v=I8WKbDf6y64>

→ Sobre educación socioemocional:

<http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/03/01/educacion-emocional-y-social/>

→ Inteligencia emocional:

<http://www.youtube.com/watch?v=t9Hvu6rNHwA>

→ Sobre racismo en el Perú. Vídeo Choleando:

<http://www.youtube.com/watch?v=QLolrnYkMVw>

→ Comunicación no verbal:

<http://www.youtube.com/watch?v=hOkxu0nzG6M>

→ Cuento “La tristeza y la furia”:

<http://www.leonismoargentino.com.ar/RefTristezaYFuria0.htm>

→ Manejo de emociones:

<http://www.youtube.com/watch?v=6vuF2i3wbJg>

<http://www.youtube.com/watch?v=iYInbAJRLaQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=XIPn0MeU1No>

http://www.youtube.com/watch?v=_4nDJ6nmfdw

Guía de orientaciones

sobre prevención y atención de situaciones
de violencia en la escuela

Elaborado por Yolanda Rojo Chávez

Proyecto ejecutado por:

