

Aprender a convivir en la escuela

Manual de Convivencia

en los centros educativos de Fe y Alegría
República Dominicana



Fe y Alegría
REPÚBLICA DOMINICANA



Aprender a convivir en la escuela
Manual de convivencia en los centros educativos
de Fe y Alegría República Dominicana

Aprender a convivir en la escuela

Manual de convivencia en los centros educativos
de Fe y Alegría República Dominicana

Fe y Alegría República Dominicana
José Ramón López, s. j., director nacional

Coordinación Departamento de Pedagogía
Sonia Adames

Elaborado por:
Elvis Rodríguez
Dania Carmona
Awilda Carrión
Yesenia Caraballo
Nataly Rodríguez
Vilesi Ventura
Verónica Luzón
Tatiana Merán
Aurora de la Cruz Encarnación
Rosalia de León

Validado por:
Directoras y directores de centros educativos Fe y Alegría
Red de Psicopedagogía
Red Nacional Juvenil

Revisión general:
Sonia Adames
Fior Minyety

Corrección de estilo:
Aimara Vera

Diagramación:
Depto. Comunicaciones FyA

Año 2023
Fe y Alegría República Dominicana
Calle Cayetano Rodríguez, núm. 114, Gazcue, Santo Domingo,
República Dominicana www.feyalegria.org.do
[@FeyAlegríaRD](https://www.instagram.com/FeyAlegríaRD) [@FeyAlegríaDominicana](https://www.facebook.com/FeyAlegríaDominicana)

Impresión: Editora Búho S.R.L.



ÍNDICE

Presentación	9
Introducción	10
Antecedentes	12
El contexto escolar dominicano	16
Estado de situación de los centros educativos de Fe y Alegría	17
Conductas de abuso o maltrato entre miembros de la comunidad educativa	18
Discriminación y estigmatización contra miembros de la comunidad educativa	20
Maltrato verbal y uso de palabras irrespetuosas entre los miembros de la comunidad educativa.....	22
El maltrato expresado en el bullying	23
Factores de riesgo y de protección en el bullying: la importancia de los factores personales, sociales y familiares.....	25
Detección del conflicto en el aula	27
Señales de alerta, síntomas e indicadores de la víctima de acoso.....	28
Abuso infantil	28
Uso inadecuado de mobiliario	31
Inseguridad en la escuela.....	31
Algunos retos y desafíos para el desarrollo efectivo de la convivencia escolar	31
Marco legal	35
Aprender a ser y convivir: Orientaciones para regular la convivencia en la escuela	43
Saber cuidar	45
Saber pensar: inteligencias múltiples	48



¿Cómo podemos promover el aprender a pensar desde las escuelas de Fe y Alegría? 51

Saber gestionar las emociones: inteligencia emocional..... 53

Habilidades socioemocionales.....57

Saber interiorizar: Inteligencia espiritual..... 66

Saber ser: desarrollo de la espiritualidad 68

Capacidades y prácticas para desarrollar la dimensión espiritual..... 71

La estructura participativa.....74

La participación de las y los estudiantes76

Las y los estudiantes en la construcción de la convivencia escolar..... 77

¿Cuáles espacios se proponen para la participación estudiantil en la convivencia escolar?78

La garantía de la participación estudiantil en la convivencia escolar.....78

La convivencia escolar.....79

La construcción de convivencia en la escuela de cuidado..... 84

Disciplina positiva 86

Los enfoques de la disciplina social..... 90

El enfoque punitivo o retributivo..... 92

El enfoque permisivo..... 92

El enfoque negligente 92

El enfoque restaurativo 93

La justicia restaurativa..... 96

La resolución de conflictos: del paradigma tradicional al paradigma restaurativo..... 96

¿Qué entendemos por justicia restaurativa? 99





Procesos y prácticas restaurativas	102
Prácticas restaurativas para la prevención y gestión del conflicto en la escuela	106
La escucha activa.....	106
Declaraciones afectivas.....	107
Preguntas afectivas.....	107
Pequeñas reuniones restaurativas espontáneas	108
Los círculos restaurativos.....	108
Reunión restaurativa.....	109
La mediación	110
¡Maltrato cero... cuidado infinito!.....	115
Maltrato cero	115
Abuso cero	116
Violencia cero	118
Cuidado infinito	119
Estrategias para la construcción de convivencia en Fe y Alegría: Nos ponemos en movimiento.....	124
Estrategias y programas del MINERD para promover la cultura de paz.....	128
Un trato por el buen trato	129
Niños, niñas y jóvenes constructores de paz	129
Procesamiento positivo del conflicto	130
La mediación escolar	130
¿Qué busca Fe y Alegría con la propuesta de mediación escolar?	131
Conformación de Equipos Mediadores de Paz desde las aulas (niñas, niños adolescentes y jóvenes).....	132
La mediación entre pares.....	132



El cuidado de la palabra	132
Prevenición.....	133
Intervención.....	134
El cuidado frente al bullying	134
La prevención.....	134
Yo te hago coro contra el bullying.....	136
Plataforma E-pana.....	136
Plataforma E-mentores.....	137
El cuidado y el ciberbullying	137
Estrategias de prevención ante un posible ciberbullying en la escuela	138
Estrategias de intervención ante un caso de ciberbullying en la escuela	141
Cuidado con el cuidado: Prevención del abuso infantil	145
Intervención en las situaciones de acoso	148
La Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR).....	149
Implementación de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación	152
Talleres vivenciales	152
Propósito de la creación de un equipo dinamizador y mediador.....	154
Espacios seguros y educación inclusiva.....	156
Cuidado con el cuidado	157
Educación inclusiva.....	159
Estrategias de prevención e intervención del contexto escolar, contexto comunitario y la casa común.....	163
Referencias bibliográficas.....	169





Presentación

Cada día aflora la necesidad de pensar la calidad educativa desde la integralidad del sujeto, más allá de la concepción de aprendizaje que solo valora resultados meramente académicos asociados a las áreas del conocimiento formal vinculado a las ciencias. Por esta razón, en la República Dominicana a “nivel nacional” con más frecuencia surgen iniciativas de investigación concernientes a la incidencia del clima escolar y el relacionamiento entre los actores de la comunidad educativa sobre el proceso de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

La mirada de Fe y Alegría dominicana reconoce al ser humano como un ente capaz de responder a la realidad del contexto al integrar conocimientos, valores y actitudes desde una perspectiva espiritual, ética, inclusiva, participativa y democrática que impulse la transformación social hacia una cultura de paz.

Este manual orientativo de la convivencia escolar se propone aunar esfuerzos y trabajar en conjunto en la integración de políticas y normativas nacionales e institucionales, a fin de ampliar la mirada a partir de un modelo de convivencia y ciudadanía enfocado en el procesamiento positivo del conflicto sobre las bases de la justicia restaurativa.

Delors (1996) concibe el “aprender a vivir juntos” como parte del desarrollo de la comprensión sobre la otra persona y la percepción de las formas de interdependencia al participar en entornos y actividades habituales en los que se precisa mediar o tratar conflictos, respetando la diversidad en valores, el reconocimiento mutuo y la motivación a una cultura de paz.

Aprender a convivir en la escuela: Manual de convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría República Dominicana es un manual que presenta las bases teóricas y metodológicas para el acompañamiento al procesamiento del conflicto, tomando como referente los marcos normativos y legales que sustentan la toma de decisiones, el seguimiento a situaciones de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa, así como la construcción de políticas y manuales a lo interno del centro educativo, considerando como indicador de calidad la sana convivencia para la transformación del paso de una cultura punitiva a una cultura restaurativa.

Agradecemos a toda la comunidad que se integró y formó parte del proceso de construcción tanto en la elaboración como en la validación y aportes para el consolidado de este material educativo, esperando cumpla con los fines y los abonos necesarios para la transformación de la calidad educativa, como dijo el P. Vélaz: “[...] formando bosques que se abrazarán a la montaña, transformándola en santuario de paz, de poder y de armonía”.

P. JOSÉ RAMÓN LÓPEZ



Introducción

La convivencia escolar en un marco de educación popular que apuesta por una formación integral en todas las dimensiones del ser hace referencia al relacionamiento positivo de todos los actores de la comunidad educativa en los centros de Fe y Alegría dominicana.

Apostar por la sana convivencia en los centros educativos nos lleva a repensar desde una mirada crítica la cultura de violencia que prevalece en los entornos sociales en que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes, lo cual trasciende las paredes del centro educativo con diversas manifestaciones de conductas violentas que atentan contra un clima de relaciones positivas. Entre estas resaltan el abuso, los diferentes tipos de maltrato, la estigmatización, la discriminación, la potencialización de nuevas formas o modos de violencia asociadas al uso inadecuado del avance en medios tecnológicos y el manejo inadecuado del conflicto al tomar medidas punitivas o negligentes.

Aprender a convivir en un ambiente seguro en el que las relaciones se construyen a partir del diálogo restaurativo, tomando el conflicto como elemento importante para la reflexión sobre la acción, es un reto que los centros educativos de Fe y Alegría dominicana asumen a partir de la elaboración y puesta en práctica de este manual orientativo para la construcción de la convivencia escolar.

Esta propuesta surge en el marco de la Asamblea Nacional de Directores (2018-2019) en respuesta a la posibilidad de articular la PCR (Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación) con el Sistema de Mejora de la Calidad que desarrolla Fe y Alegría, para fomentar la transversalización del cuidado como cultura institucional y así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El presente manual está dirigido al equipo de gestión, docentes, estudiantes, personal administrativo y padres de familia, ya que constituye una herramienta útil que favorece la reflexión sobre la práctica en el contexto educativo ante situaciones de conflicto que afectan la buena convivencia y, además, permite diseñar el manual de convivencia a lo interno del centro desde la integralidad de los actores y el manejo adecuado del conflicto con carácter preventivo.

La integración de contenidos parte de los antecedentes para contextualizar el abordaje de la convivencia escolar en ambientes educativos tanto a nivel nacional como internacional, seguido de los desafíos que se presentan en los centros educativos de Fe y Alegría



dominicana para garantizar el desarrollo efectivo de la convivencia escolar.

El primer apartado presenta el marco contextual de los desafíos de la convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría. El segundo punto aborda el marco legal referencial que apoya y sustenta la propuesta y le siguen los argumentos conceptuales sobre aprender a ser y convivir en y con Fe y Alegría, que fundamentan el marco conceptual para la construcción de convivencia en las escuelas de cuidado, teniendo el enfoque de la pedagogía del cuidado y la reconciliación como eje transversal en todos los procesos.

Otros contenidos que forman parte de este documento hacen referencia a la disciplina en el aula, valorando distintos enfoques hacia el reconocimiento de la disciplina positiva como base de las normas de convivencia que orientan el quehacer en los centros educativos. Se presentan los pilares de la convivencia escolar: procesos y prácticas de la justicia restaurativa, programas que aportan al fortalecimiento de la cultura de paz en los centros educativos de Fe y Alegría, así como dispositivos para la convivencia escolar, enfatizando los mecanismos, medios y formas de los que se dispone para llevar a cabo los distintos procesos en la gestión de la sana convivencia y manejo del conflicto. También forma parte del contenido de este manual la identificación de estrategias diversas para la construcción de la sana convivencia escolar y prácticas para la prevención e intervención oportuna en respuesta a la educación inclusiva y de calidad.

Para la validación interna de los contenidos abordados se contó con la participación de representantes de los centros educativos que pertenecen a Fe y Alegría dominicana, destacando el aporte de directivos, docentes y estudiantes. Ahora el documento vuelve a los centros educativos para que se ponga en práctica, regulando positivamente los conflictos y construyendo la cultura de paz desde lo cotidiano.

Asumir el reto para construir escuelas de cuidado, fundamentadas en la concepción de convivencia desde el valor y no desde la norma, que representen espacios seguros para nuestras niñas, niños y adolescentes, es responsabilidad de todas y todos en Fe y Alegría dominicana. En la medida que nos integramos, formamos parte activa de la solución para la desconstrucción de prácticas y cambio de la cultura punitiva a la justicia restaurativa.

Antecedentes

La sana convivencia en el ambiente escolar es una prioridad para Fe y Alegría, pues mantener un clima socioafectivo idóneo contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo integral de las y los estudiantes, así como al fortalecimiento de las relaciones basadas en los valores entre todos los actores de la comunidad educativa.

Desde el contexto global, la Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFyA) en el Plan de Prioridades Federativas 2016-2020 asumió como uno de los grandes retos inspiradores el compromiso de construir ciudadanía y convivencia pacífica: “Todas nuestras propuestas socio-educativas deben incorporar estrategias renovadas para trabajar la convivencia pacífica, la equidad de género y la ciudadanía, tomando en cuenta la responsabilidad con el medio ambiente” (FIFyA, 2016).

Recientemente, en el actual Plan Global de Prioridades Federativas 2021-2025, frente al gran reto del contexto global suscitado por el estado de emergencia sanitaria tras la pandemia del COVID-19, nos sentimos desafiados “[...] a contribuir en el mantenimiento y construcción de una convivencia pacífica en riesgo por la agudización de la exclusión y la desigualdad social” (FIFyA, 2020, p. 13).

Este paraguas global de Fe y Alegría se apoya, además, en dos documentos de incidencia que ofrecen los principios orientadores, políticas y líneas de acción para contribuir a la construcción de convivencia y ciudadanía en la escuela. En primer lugar, la Política básica de prevención y actuación ante la violencia identificada en nuestros contextos de servicio (2018), que ofrece un protocolo con pautas sobre cómo proceder desde el ámbito escolar ante situaciones de desprotección, maltrato, acoso y/o abuso sexual a niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, la Política de igualdad-equidad de género de la Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFyA, 2019), que invita a construir colectivamente en nuestros centros educativos la igualdad y equidad de género desde la justicia social y el enfoque de desarrollo humano integral sostenible.

A nivel nacional Fe y Alegría dominicana se compromete con los retos y políticas asumidas por la FIFyA y busca responder a los desafíos propios del contexto dominicano mediante la construcción de “escuelas de cuidado”. Desde esta concepción se procura fortalecer la cultura de paz mediante la promoción de ambientes socioafectivos armónicos que favorecen el cuidado de las personas, generan un clima que refuerza las relaciones sanas entre los diferentes actores de la comunidad



educativa, promueven las relaciones escuela-comunidad para la transformación de aquellas situaciones que afectan la sana convivencia e implementan líneas de acción para el cuidado del ambiente y de la casa común, impulsando así la calidad educativa de manera integral.

El camino hacia la construcción de las escuelas de cuidado tiene como antecedente el pilotaje para la implementación de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR) en cuatro centros de Fe y Alegría dominicana (Angélica Massé Fe y Alegría, Domingo Savio Fe y Alegría, Juan Pablo II Fe y Alegría y el Centro de Excelencia Cristina Billini Fe y Alegría) con el apoyo de la Fundación para la Reconciliación y el financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

En mayo de 2017 la Asamblea de Directoras y Directores de Fe y Alegría dominicana asumió el compromiso de impulsar estrategias de cultura de paz en nuestras comunidades educativas, entre las que destacaban: el Procesamiento Positivo del Conflicto, Niños y Niñas Constructores de Paz, Mediación Escolar, Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE) y Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR).

Durante ese año escolar se ofrecieron talleres dirigidos a los equipos de orientación y pastoral de los centros educativos sobre cada una de esas estrategias. Asimismo, mediante acuerdo con la Fundación para la Reconciliación, el Departamento de Pedagogía de la Oficina Nacional de Fe y Alegría dominicana realizó los talleres ESPERE y se formó en la PCR con el fin de instalar y acompañar el proceso a nivel nacional. En este contexto y con la necesidad de impulsar estas estrategias en los centros, se conformó la Mesa de Paz de la Oficina Nacional con la misión de promover e impulsar la cultura de paz en las escuelas de Fe y Alegría dominicana.

En 2018 se evaluó la posibilidad de articular la PCR con el Sistema de Mejora de la Calidad (SMC) para propiciar las condiciones de engranaje con las diferentes propuestas y así mejorar la educación, sobre la base de que los propósitos de Fe y Alegría dominicana y de la Fundación para la Reconciliación convergen en la transformación de los conflictos escolares y la construcción de convivencia pacífica en cada una de las comunidades educativas.

Posteriormente, la Asamblea de Directoras y Directores del año escolar 2018-2019 reflexionó sobre la construcción de la escuela de cuidado y asumió las siguientes resoluciones vinculantes para todos los centros de Fe y Alegría dominicana:

1. Todas las escuelas de Fe y Alegría dominicana trabajarán la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación dentro del Sistema de Mejora de la Calidad, siguiendo el proceso gradual propuesto por la Fundación para la Reconciliación, conformando un equipo dinamizador y fortaleciendo el proceso de convivencia y ciudadanía. Todos los adultos de la escuela recibirán los talleres de perdón, reconciliación, ética del cuidado, justicia restaurativa y emociones en contexto. Los centros decidirán en qué momento lo aplicarán de acuerdo con sus necesidades.
2. Se diseñará un manual de convivencia para Fe y Alegría dominicana que orientará el clima escolar de relaciones de cuidado e incorporará la pedagogía y ética del cuidado y la reconciliación, la justicia restaurativa y las habilidades para la vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS). El manual será elaborado desde la Mesa de Paz de la Oficina Nacional. Se enviará un borrador a los centros educativos antes de su impresión final para su revisión.

A partir de estas resoluciones, la Oficina Nacional, desde la Mesa de Paz del Departamento de Pedagogía, propone este Manual de convivencia escolar tomando como premisas la PCR, las estrategias de cultura de paz del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), las habilidades para la vida de la OMS y la realidad actual que viven los centros educativos.

Con la creación de este manual se tiene la intención de orientar el cambio de la escuela basada en la justicia punitiva a una cultura escolar fundamentada en la justicia restaurativa, la pedagogía y la ética del cuidado, de manera tal que en todos los niveles de nuestros centros educativos se generen ambientes de cuidado y respeto, sin discriminación de ninguna índole, pensando siempre en el cuidado y la dignidad de las personas, donde se propicien ambientes socioafectivos y los conflictos no sean obstáculos para sostener una convivencia sana y pacífica.

En la construcción de ese proceso se cuenta con las normativas y principios orientadores emanados del MINERD, el andamiaje ofrecido por las políticas e iniciativas de la Federación Internacional de Fe y Alegría y la contextualización y el abordaje propio de Fe y Alegría dominicana a través de los principios y líneas de acción que emanan de sus Políticas de equidad de género (Fe y Alegría, 2019) y el Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad (Veras, Lenk y Adames, 2019).



LOS DESAFÍOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE FE Y ALEGRÍA DOMINICANA

Los desafíos para la convivencia escolar en los centros educativos de Fe y Alegría dominicana

El contexto escolar dominicano

De acuerdo con el estudio realizado desde el MINERD por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en conjunto con la Universidad Iberoamericana (UNIBE) sobre la prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de primaria y secundaria de República Dominicana, se indica que la tipología de violencia más común en los centros educativos públicos se da entre adolescentes hombres a través de gritos e insultos (24.1 %), golpes (13.6 %), amenazas o intimidación (7.1 %) y por lanzar objetos o romper pertenencias de un estudiante (6.6 %).

La prevalencia de acoso escolar es alta en las escuelas públicas dominicanas, con una tasa de 33.6 %. Según el estudio “[...] los estudiantes reportan que el acoso verbal es el más común y que el mismo ocurre con mayor frecuencia durante el recreo y otros momentos de ocio en el entorno escolar” (MINERD, IDEICE, UNIBE, 2014, p. 1). Entre los tipos de acoso más comunes se encuentran la exclusión, esparcir rumores y decir mentiras, amenazas y acciones que obligan a las y los estudiantes a hacer cosas en contra de su voluntad, además de insultos, gestos sexuales, daño a pertenencias o robo de dinero, golpes, empujones o encierros (MINERD, IDEICE, UNIBE, 2014, p. 28).

Algunos aspectos relevantes que nos ofrece el estudio para la comprensión del contexto escolar dominicano son los siguientes:

- Las áreas de juego y recreación son los lugares más comunes para el acoso escolar, seguido de los pasillos y las clases con la maestra o el maestro presente.
- En el caso de conflictos entre estudiantes la solución más común ofrecida en el centro es no hacer nada, seguida de la salida del agresor (MINERD, IDEICE, UNIBE, 2014, p. 34). Sucede lo contrario cuando se trata de agresiones entre docentes, docentes-estudiantes, directores-docentes y directores-estudiantes donde la solución privilegiada es la salida del agresor, seguida de no hacer nada.



- La prevalencia de acoso sexual es de 14.2 % entre estudiantes. En el sistema educativo el acoso sexual, aunque comparativamente es inferior al acoso y la violencia general, sigue siendo clínicamente importante, ya que tiene implicaciones psicopatológicas a largo plazo. De igual manera, nuestro país ha visto un incremento alarmante en la violencia entre parejas íntimas en los últimos años y se observan ramificaciones de este fenómeno en menores de edad escolar.
- La mayoría de los actores coinciden en que la violencia en el hogar es una causa importante de violencia escolar. Al valorar las consecuencias indicaron que la violencia empeora el clima escolar e incrementa la agresividad de los estudiantes.
- La escuela constituye el lugar ideal para una educación y formación en valores y para inculcar conductas apropiadas que puedan mitigar el problema de violencia de género en el futuro de nuestro país.
- Se requiere formar y acompañar a las maestras y los maestros para detectar y manejar el conflicto mediante estrategias que les permitan mantener un buen clima escolar.



Estado de situación de los centros educativos de Fe y Alegría

Desde finales de 2019 e inicios de 2020 el Equipo de Convivencia y Ciudadanía de la Oficina Nacional de Fe y Alegría realizó un estudio con el fin de levantar el estado de situación del proceso de convivencia en 28 de los 54 centros de Fe y Alegría.¹

Para la recolección de datos se asumió la matriz de convivencia escolar del MINERD, a la cual se incorporaron preguntas relacionadas con las estrategias de cuidado y se modificó la estructura para identificar en cada situación si la persona era agresora o víctima de la agresión y, a la vez, desagregar esos datos por sexo.

¹ El propósito inicial era recolectar la información de todos los centros, pero la pandemia del COVID-19, con el consecuente Estado de Emergencia decretado por la Presidencia de la República, que condujo a la virtualidad, no permitió realizar este reporte en su totalidad. Sin embargo, se considera que es una muestra representativa que abarca una población de 16,206 estudiantes, de los cuales 8,735 son mujeres (53,90 %) y 7,471 son varones (46,10 %).

Los datos correspondientes al primer semestre del año escolar 2019-2020 fueron suministrados por los Departamentos de Orientación de los centros participantes. Posteriormente, fueron tabulados y analizados por el Equipo de Convivencia y Ciudadanía de la Oficina Nacional y presentados en dos documentos: Aprender a ser y convivir construyendo ciudadanías críticas en la escuela, informe del estado de situación del proceso de Convivencia y Ciudadanía en 28 centros educativos de Fe y Alegría dominicana (Equipo de Convivencia y Ciudadanía, 2020), y Dialogar y convivir con Fe y Alegría, estrategias de los centros para gestionar el conflicto en FyA dominicana (Equipo de Convivencia y Ciudadanía, 2020a).

Conductas de abuso o maltrato entre miembros de la comunidad educativa

En el levantamiento realizado, de acuerdo con la matriz del MINERD, se identifican las conductas de abuso o maltrato entre los diferentes miembros de la comunidad educativa teniendo en cuenta estas diferenciaciones: acoso escolar (*bullying*), acoso sexual, maltrato psicológico y agresión física. Una síntesis de este ítem indica que 944 estudiantes abusaron o maltrataron a compañeras y compañeros de la comunidad educativa (5.83 % de la población); de estos, 595 niños o adolescentes varones (63 %) y 349 niñas o adolescentes mujeres (37 %).

- El acoso escolar se presentó en 23 centros de los 28 reportados y se registraron 328 casos de estudiantes que realizaron actos de acoso escolar (*bullying*) a sus compañeras y compañeros.
 - 208 niños o adolescentes varones (63 %) y 120 niñas o adolescentes mujeres (37 %) afectaron a sus compañeras y compañeros mediante el *bullying*.
 - Las personas acosadas fueron mayoritariamente niñas o adolescentes mujeres (56.13 %).
- Se presentaron 76 casos de estudiantes que sufrieron acoso sexual por parte de sus compañeras y compañeros.
 - 56 niñas o adolescentes mujeres fueron afectadas (74 %) y 20 niños o adolescentes varones (26 %).
 - Contrario al imaginario popular, las conductas de agresión y acoso sexual no solamente fueron realizadas por los varones (54 %), sino también por mujeres (34 %).



- El acoso sexual se reportó en cinco de los 28 centros educativos. Es importante señalar que la mayoría de los casos se presentaron en un centro que ha venido sensibilizando y concientizando sobre la problemática.
 - Consideramos que, a mayor formación y conciencia, se desnormaliza la situación y se generan mayores reportes y denuncias, lo cual nos invita a cuestionarnos sobre la posible invisibilización, normalización o negación de la problemática en la mayoría de los centros, bien sea por falta de concientización o por la limitación en los canales, formas y medios de acompañamiento.
- 169 estudiantes sufrieron el maltrato psicológico por parte de sus compañeras y compañeros.
 - 99 niños o adolescentes varones (59 %) sufrieron maltrato psicológico, mientras 70 niñas o mujeres (41 %) fueron afectadas por esta circunstancia.
 - La proporción de quienes maltrataron psicológicamente a sus compañeras y compañeros indica que los niños o varones lo hicieron mayoritariamente (55 %) en relación con las niñas o mujeres que afectaron a sus pares (45 %).
 - 407 estudiantes agredieron físicamente a sus compañeras y compañeros.
 - Proporcionalmente, los niños o varones adolescentes son quienes más agredieron físicamente a sus compañeras y compañeros (63 %) con relación al 37 % de niñas o adolescentes mujeres que usaron la agresión física.
 - En similares proporciones, los niños o varones sufren en mayor medida la agresión física (53 %) en relación con las niñas o mujeres agredidas (47 %).

Al revisar las estadísticas nacionales, los números pudieran consolarnos al afirmarse que solo el 5.3 % de la población estudiantil desarrolla conductas de abuso o maltrato. Sin embargo, cuando pensamos en una cifra de 944 estudiantes de los 28 centros analizados, estamos haciendo referencia a que prácticamente dos

centros tipo I del MINERD o tres centros tipo II estarían conformados por estudiantes que propician el abuso y maltrato a sus compañeras y compañeros.

Asimismo, es preciso señalar que en los centros de Fe y Alegría algunas conductas, como el abuso sexual, son inaceptables, y ante estas un solo caso es demasiado. ¡Maltrato cero, cuidado infinito! es el gran reto y desafío que se presenta para nuestras comunidades educativas mediante la prevención, intervención y acompañamiento en todas las circunstancias.

Discriminación y estigmatización contra miembros de la comunidad educativa

El artículo 39 de la Constitución de la República Dominicana consagra el derecho a la igualdad al indicar que todas las personas tienen los mismos derechos, libertades y oportunidades “[...] sin ninguna discriminación por razones de género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal”.

20

En el mismo orden, el marco axiológico de Fe y Alegría se encuentra impregnado de los principios y valores asociados a la dignidad de cada persona, la justicia, la igualdad-equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad que lleva a promover y defender este derecho en cada centro y espacio donde realiza sus acciones socioeducativas.

Sin embargo, al analizar en nuestros centros el desarrollo de estos procesos utilizando la matriz del MINERD, que permitió identificar casos de discriminación por raza, nacionalidad, religión, personalidad y discapacidad, encontramos que la formación en estos principios y valores es un reto y desafío, ya que se presentaron 144 casos en los cuales estudiantes discriminaron o estigmatizaron a sus compañeras o compañeros por alguna de estas razones.

- Discriminación por raza: se reportaron 39 casos de estudiantes que discriminaron por raza. 27 niños o adolescentes varones (69 %) y 12 niñas o adolescentes mujeres (31 %) incurrieron en esta conducta.
- Discriminación por nacionalidad: 16 estudiantes discriminaron a compañeras y compañeros por su origen y nacionalidad. 12 niños o adolescentes varones (75%) y 4 niñas o adolescentes mujeres (25%).





- Discriminación por religión: se presentaron 20 casos de discriminación por religión. 10 niños o adolescentes varones (50 %) y 10 niñas o adolescentes mujeres (50 %).
- Discriminación por personalidad: se reportaron 37 casos de estudiantes que discriminaron a compañeras y/o compañeros por razones de personalidad. 13 niños o adolescentes hombres (35 %) y 24 niñas o adolescentes mujeres (65 %).
- Discriminación por discapacidad: 32 estudiantes discriminaron a compañeras y compañeros a partir de sus condiciones. 21 niños o adolescentes varones (66 %) y 11 niñas o adolescentes mujeres (34 %).

Aunque no se levantó la información con respecto a la discriminación por razones de género, los datos indican que las niñas y adolescentes mujeres son mayormente afectadas por el abuso y maltrato en la escuela. Sin embargo, eso no las excluye de generar situaciones similares reproductoras de maltrato, aunque en menores proporciones.

Los informes y visitas de acompañamiento resaltan que el currículo oculto propicia la discriminación o exclusión en determinadas actividades por razones de género. Por ejemplo, en prácticas deportivas, como el basquetbol, las mujeres no son suficientemente incluidas o, en algunas especialidades de los politécnicos, los hombres no se vinculan a disciplinas asociadas culturalmente a roles femeninos. Por estas circunstancias, hay espacios con tendencia hegemónica y se requiere que la escuela en su totalidad se asuma como un entorno de inclusión, libre de barreras para garantizar la participación de la comunidad educativa y la construcción de valores democráticos.

Tampoco se debe dejar de lado la violencia simbólica que se ejerce desde el sistema educativo y las escuelas que por propiciar “el orden” y “la disciplina” ejecutan acciones excluyentes. Por ejemplo, niñas, niños y adolescentes (NNA) que no pueden ingresar al plantel educativo o son sancionados por tener peinados considerados inapropiados o por no portar uniformes de acuerdo con las directrices del plantel. Si bien se esgrimen razones válidas, en no pocas ocasiones son normas establecidas sin el consenso de la comunidad educativa. Muchas de estas situaciones están en contradicción con la identidad y el espíritu de inclusión de Fe y Alegría, además de que atentan contra el derecho a la educación y el derecho al libre desarrollo

de la personalidad consagrados en la Constitución Nacional de la República Dominicana en el artículo 43.

Maltrato verbal y uso de palabras irrespetuosas entre los miembros de la comunidad educativa

Durante el periodo estudiado se presentaron 692 situaciones en las cuales alguna persona de la comunidad educativa agredió verbalmente o utilizó palabras irrespetuosas contra otra (Equipo de Convivencia y Ciudadanía, 2020). En este orden se presentaron las siguientes situaciones:

- El mayor número de personas que usaron palabras irrespetuosas o maltrataron se observó en la relación estudiantes-estudiantes. Se reportaron 555 casos; de ellos, 312 fueron realizados por niños o adolescentes varones (56.22 %) y 243 por niñas o adolescentes mujeres (43.78 %).
- El maltrato verbal entre docentes y estudiantes se encuentra en segundo lugar con 90 casos, de los cuales 48 fueron realizados por hombres (53.33 %) y 42 por mujeres (46.67 %).
- El maltrato y uso de palabras irrespetuosas entre personal de apoyo y estudiantes ocupa el tercer lugar con 31 casos; de estos, 15 fueron realizados por hombres (48.39 %) y 16 por mujeres (51.61 %).
- En cuarto lugar, aparece la relación entre docentes y familias con 12 casos; el 50 % cometidos por hombres y el otro 50 % por mujeres.
- Se evidenciaron por lo menos 4 situaciones conflictivas en las que directivos y docentes se maltrataron verbalmente y/o usaron palabras irrespetuosas. Todos los casos fueron realizados por hombres.

Según Virginia Pardilla la violencia verbal es una forma de agresión que muchas veces pasa desapercibida, pues no deja huellas a la vista. Sin embargo, las lesiones causadas por este tipo de maltrato son tan dolorosas como las que dejan la violencia física, incluso a veces son más difíciles de sanar y ponen en riesgo la salud mental de la víctima.

La violencia verbal en la escuela se expresa en diferentes escenarios, como las aulas, los espacios recreativos, al entrar y salir del plantel y



en áreas comunes. Se manifiesta a través de insultos, gritos, palabras hirientes u ofensivas, descalificaciones, humillaciones, amenazas y piropos que causan molestia, etc. Estas manifestaciones entran en la categoría de violencia o maltrato emocional y psicológico.

En el levantamiento “Aprender a ser y convivir construyendo ciudadanía crítica en la Escuela” (2019-2020) se resalta que 692 miembros de la comunidad usaron palabras irrespetuosas o maltrataron verbalmente a 635 personas. Es decir, en una muestra representativa de 28 centros, en 26 de estos se evidenció algún tipo de maltrato o uso de palabras irrespetuosas hacia algún miembro de la comunidad, lo cual se manifiesta principalmente entre estudiantes.

A raíz de este contexto, que refleja la muestra del levantamiento en los centros de Fe y Alegría, entendemos que la violencia verbal no es un simple juego de palabras; es una violación a la integridad de la persona, que afecta directamente la salud emocional y la sana convivencia en las escuelas. Por esto, es importante el empleo de un lenguaje apropiado, ya que las palabras tienen el poder de construir o destruir, todo depende del uso que les demos.

Desde los centros educativos se pueden propiciar ambientes de buen trato y convertirlos en guías del cuidado de la palabra, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva. Por ese motivo, en las escuelas de cuidado de Fe y Alegría estamos llamados y llamadas al cuidado de la palabra en todas las relaciones que se dan en la comunidad educativa.



El maltrato expresado en el bullying

Según Dan Olweus, afamado psicólogo y especialista en resolución de conflictos en el aula, el acoso escolar o *bullying* es la conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro compañero, al que elige como víctima de repetidos ataques.

Estos malos tratos entre pares, provoca en las víctimas efectos claramente negativos, entre los cuales es preciso destacar la baja autoestima, los estados elevados de ansiedad, los cuadros depresivos, entre otros. Esto dificulta su integración en el medio escolar y en el desarrollo normal de los aprendizajes.

Con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nuestras comunidades han podido acceder a la sociedad del conocimiento de una manera singular. Sin embargo, no

siempre su uso es el más apropiado en los centros educativos, lo cual afecta los ambientes socioafectivos, el clima escolar y la convivencia pacífica en general. De hecho, el informe indica que se reportaron 148 situaciones en las que el uso inadecuado de Internet y las redes sociales afectaron a personas de los centros educativos (Equipo de Convivencia y Ciudadanía, 2020).

- Se reportaron 64 casos de *cyberbullying* o ciberacoso, definido como la intimidación por medio de las tecnologías digitales (teléfonos móviles, redes sociales, plataformas de mensajería, plataformas de juegos).
- 40 casos de difamación a través de las redes sociales.
- 21 casos de *sexting* o envío de fotos, videos o mensajes de contenido sexual y erótico personal a través de dispositivos tecnológicos, utilizando aplicaciones de mensajería instantánea, redes sociales, correo electrónico u otra herramienta de comunicación. Las principales afectadas fueron niñas o adolescentes mujeres con 18 casos (85.71 %).
- 12 casos de uso de pornografía y 11 de páginas restringidas.

24

Según las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* (MINERD, 2013), el *bullying* es cualquier forma de maltrato de tipo psicológico, físico o verbal producido entre estudiantes o pares de manera reiterada a lo largo de un tiempo determinado, con el objeto de someterlo, opacarlo, asustarlo y amenazarlo, lesionando así la dignidad de niños, niñas y adolescentes. Agresión física.

El acoso escolar o *bullying* es una situación que se presenta muy a menudo en las aulas de nuestros centros educativos. En algunas ocasiones es difícil de identificar, ya que siempre suele suceder en ausencia de los adultos, además, tiende a manifestarse de formas diferentes. Hasta el momento se han identificado seis tipos de *bullying*, dándose frecuentemente situaciones de varios tipos de acoso contra la misma víctima durante un tiempo determinado, que podrían ser meses o a lo largo de varios periodos escolares.

Bullying físico: Este tipo de acoso se ve frecuentemente y consiste en golpes, empujones e incluso palizas entre uno o varios agresores contra la víctima. Algunas veces se presenta como robo o daño intencionado de las pertenencias de las víctimas (lo que se conoce como *bullying* económico).





Bullying psicológico: En este caso suele darse una persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación y amenazas a la víctima. Son acciones muy crueles y dañinas, ya que lastiman la autoestima de la víctima, fomentando una sensación de temor que puede terminar en fobia escolar o social y en serios problemas psicológicos.

Síndrome desintegrado infantil (o síndrome de Heller): Este suele aparecer pasados los 2 años y, por su carácter regresivo y a veces de evolución lenta, en la mayoría de las ocasiones no es diagnosticado hasta los 10 años, teniendo los maestros un papel muy importante en su detección. Las alteraciones se dan en las áreas habituales de espectro autista: desarrollo del lenguaje, función social y habilidades motrices.

Bullying verbal: Este tipo de acoso involucra todas las acciones no corporales con la intención de discriminar y menospreciar a la víctima: difundir chismes o rumores, realizar acciones de exclusión o bromas insultantes y repetidas del tipo poner apodos, insultar, amenazar, burlarse, reírse de los demás, generar comentarios de carácter racista o sexual, etc. Este es más utilizado por las chicas, las cuales suelen actuar en grupo contra una única víctima.

Bullying sexual: Normalmente se presenta un asedio, inducción o abuso sexual o referencias malintencionadas a partes íntimas del cuerpo de la víctima. Incluye el *bullying* homófobo, que es cuando el maltrato hace referencia a la orientación sexual de la víctima por motivos de homosexualidad, ya sea real o imaginaria.

Bullying social: El objetivo de este es aislar al niño o la niña del resto de sus compañeros, ignorándolo, aislándolo y excluyéndolo. Se puede dar de manera directa (excluir a la víctima, no darle participación en las actividades, sacarla del grupo) o indirecta (ignorarla, tratarla como un objeto, como si no existiera o hacerla sentir que no está ahí).

Factores de riesgo y de protección en el bullying: la importancia de los factores personales, sociales y familiares

Existen factores de riesgo o características (personales, familiares, escolares, sociales, culturales, etc.) que deben ser tomados en cuenta, ya que su presencia puede aumentar la posibilidad de que se presenten fenómenos de violencia escolar.

Factores de riesgo del agresor

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que le lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.
- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad, por lo que la persona se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento en los estudios, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH), trastorno negativista, desafiante y trastorno disocial.
- Antecedentes familiares de violencia.
- Entorno sociocultural bajo.

26

Factores de riesgo de la víctima

- Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Sufrir alguna discapacidad física o psíquica.
- Escasa comunicación familiar.

Factores socioculturales

- Entorno socioeconómico precario.
- Baja calidad de la enseñanza.
- Alta presencia de contenidos violentos en medios de comunicación, videojuegos, etc.
- Justificación social de la violencia como medio para lograr ciertos objetivos.





Detección del conflicto en el aula

La detección e identificación lo más pronto posible es muy importante para redireccionar la situación y evitar que el acoso tenga consecuencias irreversibles o muy profundas en la víctima y sus agresores.

Como comentamos anteriormente, la detección del *bullying* es difícil, ya que una de las características del acoso escolar es que suele darse lejos de la presencia o visión de los adultos, ya sea en el patio, baños, comedor, entorno del centro, etc.

Por tal razón, los maestros y las maestras deben estar muy pendientes a los factores de riesgo anteriormente mencionados y a una serie de señales de alerta que se pueden dar tanto en la víctima como en los acosadores.

Señales de alerta, síntomas e indicadores de la víctima de acoso

- Faltas de asistencia recurrentes y/o absentismo grave.
- Descenso brusco e inexplicable del rendimiento escolar.
- Síntomas depresivos: ansiedad, tristeza, apatía, irritabilidad, insomnio, sentimientos de culpa, ideas autolíticas.
- Conductas de huida y evitación.
- Baja autoestima.
- Problemas de autocontrol.
- Negación de los hechos.
- Llanto incontrolado o respuestas emocionales extremas.

28

Indicadores de detección de los acosadores

- Agresividad verbal y/o física.
- Insultos.
- Bajo autocontrol.
- Acoso psicológico.
- Actitudes agresivas, como miradas o gestos.
- Amenazas.
- Impulsividad.
- Abuso de poder.

Abuso infantil

Si un miembro sufre, todos sufren con él (1 Cor. 12,26)

Según el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI) es considerado como abuso infantil cualquier acción, omisión





o negligencia que prive al niño, a la niña o al adolescente de sus derechos y bienestar, que amenace o interfiera en su desarrollo físico, mental o social, y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad. Es decir, abuso infantil es cualquier vulneración de derechos.

El abuso en la infancia trae consigo un conglomerado de consecuencias que incluyen a la víctima, los victimarios y la sociedad; modifica las estructuras cerebrales y el funcionamiento de diferentes sistemas, afectando la capacidad cognitiva, el desarrollo y el bienestar de la persona que lo padece, al mismo tiempo que crea un efecto de generación en generación de dependencia a sufrir violencia o perpetuar la conducta violenta en la adultez.


Según la Ley 136-03 Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes en República Dominicana, todo niño, niña y adolescente tiene derecho a su supervivencia, a la salud, a ser educado con base en el respeto y la tolerancia y a recibir un buen trato que favorezca el desarrollo pleno de sus capacidades, respetándose su integridad física, psíquica y emocional.

Bajo la misma Ley, se plantea:

Los profesionales y funcionarios de las áreas de la salud, pedagogía, sicología, trabajo social y agentes del orden público, directores y funcionarios, tanto públicos como privados, y cualquier otra persona que en el desempeño o no de sus funciones tuviere conocimiento o sospecha de una situación de abuso o de violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, están obligados a denunciarla ante las autoridades competentes, estando exentos de responsabilidad penal y civil, con respecto a la información que proporcionen (Art. 14, Código del Menor, 2003).

La Ley es clara en la ruta a seguir con temas de abuso, y desde nuestra institución estamos comprometidos con tolerancia cero hacia este mal social. Por tanto, la invitación es a llevar a cabo los procesos, conocer el tema, haciéndolo desde una mirada de amor, compasión y una perspectiva restaurativa, basados en el respeto de los derechos humanos, el diálogo reflexivo y restaurativo y finalmente el respeto mutuo, que contribuyan a vivir en una cultura de paz.

El artículo 396 de la Ley 136-03 define y clasifica el abuso contra niños, niñas y adolescentes del siguiente modo:



Abuso físico: Es cualquier daño físico que reciba el niño, niña o adolescente, de forma no accidental y en la que la persona que le ocasione esta lesión se encuentre en condiciones de superioridad o poder. Tomando como referencia el concepto de abuso establecido en el también llamado Código de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, el protocolo institucional para la prevención de abuso de la Asociación Fe y Alegría dominicana plantea que la aflicción de daño físico y dolor puede tener distintos propósitos, incluso aquellos validados socialmente, como corregir o controlar la conducta del niño, niña, adolescente o persona vulnerable. Por tanto, conductas constitutivas de maltrato físico son el castigo corporal (incluidos golpes, palmadas, tirones de pelo, empujones, azotes, pellizcos) u otras medidas que causen dolor o sufrimiento físico.

Abuso psicológico: Es cuando un adulto ataca de manera sistemática el desarrollo personal del niño, niña o adolescente y su competencia social (Código del Menor, 2003). De acuerdo con nuestro protocolo institucional, este incluye la hostilidad hacia el niño, niña, adolescente o persona vulnerable, manifestada a través de ofensas verbales, descalificaciones, críticas constantes, ridiculizaciones, rechazo emocional y afectivo. También se puede incluir la falta de cuidados básicos, ser testigo de violencia, discriminación sufrida debido a raza, sexo, características físicas y capacidad mental.

Algunos ejemplos son el lenguaje con groserías o que menoscabe a la persona; cualquier forma de burla, humillación pública o privada, incluidas amenazas de castigo físico; cualquier forma destinada a aterrorizar o aislar a una persona, y sanciones o castigos que impliquen el retiro de alimentos, descanso o prohibición de acceso a servicios higiénicos o encuentros con su familia.

Abuso sexual: Es la práctica sexual con un niño, niña o adolescente por un adulto o persona cinco (5) años mayor, para su propia gratificación sexual, sin consideración del desarrollo sicosexual del niño, niña o adolescente, que puede ocurrir aun sin contacto físico. De acuerdo con el protocolo institucional, estas prácticas podrían incluir insinuaciones, caricias, exhibicionismo, voyerismo, masturbación, sexo oral, penetración anal o vaginal, exposición a material pornográfico, explotación y comercio sexual infantil, entre otros, con un niño, niña, adolescente o persona vulnerable, en la cual el agresor o agresora está en una posición de poder y el o la menor o persona vulnerable se ve involucrado en actos sexuales que no es capaz de comprender o detener.



Uso inadecuado de mobiliario

El uso adecuado del mobiliario, la optimización de los recursos, el cuidado del ambiente y la transformación del contexto son parte de los procesos de formación en valores de Fe y Alegría. Aprender a convivir implica relacionarnos positivamente con las demás personas y cuidar los espacios y contextos donde se construyen esas relaciones. En este sentido, el informe reporta 728 situaciones con uso inadecuado del mobiliario (Equipo de Convivencia y Ciudadanía, 2020).

- 103 casos de daño y deterioro del mobiliario.
- 15 situaciones de sustracción.
- 465 casos en los cuales se arrojó basura y desperdicios inadecuadamente.
- 145 casos de maltrato a la casa común (ambiente).

Inseguridad en la escuela

En la Línea Base del Programa Escuelas de Cuidados (Nesofsky y Hernández, 2021), los diferentes actores coincidieron que las escuelas de Fe y Alegría dominicana son espacios seguros. De acuerdo con el informe, contribuyen a esto el profesorado (66 %), la dirección del centro (56 %), los equipos de orientación (52 %), las compañeras y los compañeros (32 %) y el 18 % de las y los estudiantes, quienes consideraron que la infraestructura era clave para su seguridad.

La mayoría de las y los estudiantes identificó como espacios seguros y de confidencialidad el patio (53 %), la Oficina de Orientación y Psicología (42 %), el aula (38 %), la biblioteca (34 %) y la oficina de la dirección (34 %).

Por el contrario, los elementos que más afectan la inseguridad en nuestros centros educativos son las compañeras y compañeros (39 %), la infraestructura (22 %) y el equipo de apoyo a la escuela (18 %).

Algunos retos y desafíos para el desarrollo efectivo de la convivencia escolar

1. Uno de los retos más importante que se le plantea al mundo escolar hoy es la articulación de las intenciones teóricas y las prácticas sociales entre el proyecto educativo del centro, los manuales de convivencia y la propia realidad y vivencia (Ruiz y Chaux, 2005).
2. Promover los ambientes socioafectivos y el buen clima en cada uno de los diferentes espacios educativos.
3. Garantizar la inclusión y los derechos de niñas, niños y adolescentes mediante el sistema de protección y la aplicación de las *Políticas de equidad de género* y el Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad.
4. Fortalecer el protagonismo de las y los estudiantes en la realización de las actividades centrales promovidas en las iniciativas de formación.
5. Promover procesos de sensibilización y concientización sobre las diversas formas de maltrato y abuso y propiciar modelos desde la ética del cuidado y la disciplina positiva.
6. Desmitificar el conflicto como experiencia negativa y darle sentido como experiencia propia de los seres humanos que puede conducir hacia la transformación.
7. Promover la formación y vivencia de los valores humanos cristianos.
8. Generar procesos de construcción colectiva de las normas y acuerdos (manuales de convivencia de cada centro educativo), con la participación de todos los actores de la comunidad.
9. Promover la pedagogía de la interioridad, del diálogo y del cuidado como vehículos dinamizadores de la cultura de paz.
10. Promover la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (justicia restaurativa, ética del cuidado, hermenéutica de las emociones, perdón y reconciliación).
11. Impulsar estrategias de cultura de paz en cada uno de los centros educativos.
12. Promover estructuras de acompañamiento para la construcción de convivencia, equipo de convivencia, equipo



dinamizador y mediador, equipos de calidad de aula (consejo de curso) y reuniones restaurativas.

13. Establecer protocolos de atención y cuidado desde la justicia restaurativa y ética del cuidado que permitan gestionar adecuadamente el conflicto.

14. Impulsar la vinculación de los equipos directivos, docentes, padres y madres en las acciones y desarrollo de las iniciativas que emprenden los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

15. Que los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos que trabajen de manera coordinada) sean los de mayor participación en las actividades que se desarrollen.

16. Definir qué tipo de comunicación es ideal, caracterizarla y establecer protocolos para su ejercicio y mejoramiento de la convivencia escolar.

17. Valorar y reconocer las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

18. Promover el pensamiento crítico y creativo propiciando la libre expresión en el marco del respeto.

19. Promover la convivencia armoniosa y el cuidado de nuestra casa común (ambiente).

20. Acondicionar espacios seguros que garanticen el diálogo y la confidencialidad entre los diferentes interlocutores.



MARCO LEGAL



Marco legal

Partiendo de las normativas legales internacionales y nacionales que garantizan el derecho, la protección y el bienestar de niñas, niños y adolescentes, así como de aquellos documentos legislativos que rigen el sistema educativo dominicano para la buena convivencia escolar, en apego a estas disposiciones como base para la creación de este manual, consideramos relevante aquellos que, desde un enfoque de derecho, sustentan el bienestar personal y comunitario y la consolidación de los aspectos fundamentales para la buena convivencia en el contexto educativo, como referentes para la construcción de una sociedad que promueva y fortalezca una cultura de paz.

- La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990) señala las principales referencias al hacer un llamado a la “no discriminación” y el “bienestar” de niñas, niños y adolescentes, lo que implica que el trato igualitario y equitativo sea parte esencial de los principios para una buena convivencia. Con relación a la violencia, invita a los Estados a garantizar las “[...] condiciones necesarias para su supervivencia, crecimiento y desarrollo”, así como el deber de “[...] velar porque los niños, niñas y adolescentes que padecen alguna situación de discapacidad o cualquier situación de vulnerabilidad, tengan garantías de protección a su dignidad y se les facilite la participación activa en la comunidad”.

Esta Convención hace referencia al contexto escolar en relación con el sistema de normas de convivencia, al enfatizar que las medidas que se utilicen en el orden disciplinario deben estar acordes a los planteamientos generales de la convención y la dignidad humana: “Los Estados parte adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del menor de edad y de conformidad con la presente Convención”.

- En la Constitución de la República Dominicana, en el título II sobre los derechos, garantías y deberes fundamentales, se consagran los artículos que fundamentan la dignidad de cada persona (art. 38) y sus interacciones para garantizar la sana convivencia mediante los derechos civiles y políticos: a la vida (art. 37), a la igualdad (art. 39), a la libertad (art. 40), al libre desarrollo de la personalidad (art. 43), a la intimidad y honor personal (art. 44), etc.; derechos económicos y sociales: derecho

de propiedad (art. 51), derechos de la familia (art. 55), protección de las personas menores de edad (art. 56), protección de las personas con discapacidad (art. 58), derecho a la salud (art. 61), derecho a la educación (art. 63); derechos culturales y deportivos y derechos colectivos y del medioambiente.

El artículo 63 de la Constitución de la República Dominicana establece claramente que “[...] toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”, por lo que se considera esencial desarrollar procesos de formación e implementación de estrategias que promuevan la convivencia pacífica.

- En República Dominicana en 1991 se ratificó la Convención de los Derechos del Niño y se adaptó la legislación nacional a favor de la protección infantil promulgando la Ley 14-94, que fue modificada por la Ley 136-03 o Código de Protección de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, la cual busca garantizar sus derechos sin ningún tipo de discriminación y su protección, primando el interés superior del niño, niña y adolescente, procurando y garantizando el disfrute de un ambiente sano y una cultura de paz.

El artículo 48 del Código de Protección de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes plantea que “[...] la disciplina escolar positiva y promotora de oportunidades constituye una sólida plataforma para el disfrute de una sana convivencia en los centros educativos, que forme y modele las mejores prácticas de ciudadanía”. Además, en el artículo 49 establece “[...] el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser tratados con respeto y dignidad por parte de sus educadores”.

- De igual manera, se toma en cuenta la Ley General de Educación 66-97 que constituye un amplio marco para la construcción de la democracia y la convivencia pacífica.

- Derivado de esta Ley, se toma en consideración el *Manual de normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* (MINERD, 2013), aprobado por el Consejo Nacional de Educación, en cumplimiento de la Ley 136-03. Esta normativa surgió como mecanismo para garantizar la sana convivencia de la comunidad educativa y crear el ambiente idóneo para el aprendizaje de los y las estudiantes, buscando fortalecer una cultura de paz en la comunidad educativa.



El manual de normas implementado desde el MINERD expone al estudiante como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene el objetivo de establecer el marco rector y normativo de regulación de la convivencia en los centros educativos de nuestro país, con la finalidad de modelar un ambiente adecuado para los aprendizajes de los estudiantes, donde se promueva un clima afectivo idóneo y se establezcan pautas disciplinarias y medidas en el marco de procesos pedagógicos que contribuyan a su formación integral y la convivencia armoniosa.

- En tal sentido, Fe y Alegría promueve la creación de “espacios sanos y seguros para las niñas, niños y adolescentes de nuestros centros educativos”. Sobre la base de este compromiso surge el Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad, el cual garantiza los derechos de la niñez vinculando la pedagogía del cuidado y la justicia restaurativa.

El protocolo institucional para la prevención de abusos considera de manera específica la clasificación de abuso (maltrato físico, maltrato psicológico, abandono o negligencia y agresiones de carácter sexual) y establece los principios de actuación del centro educativo frente a estos casos, que van desde la prevención para garantizar el interés superior del niño, niña, adolescente o persona en situación de vulnerabilidad hasta la ruta para la intervención y acompañamiento de casos de abuso identificados en la comunidad educativa.

- El presente manual orientativo también constituye un aliado para optimizar los principios de actuación y ofrece los medios necesarios a partir del modelo de convivencia y ciudadanía desde la pedagogía del cuidado, la cual busca instalar una cultura restaurativa mediante nuevas narrativas que nos permiten romper con los patrones punitivos.

Normas del sistema educativo dominicano

Por disposición del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), los centros educativos públicos y privados cuentan con las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa*, en cumplimiento de los artículos 48-49 de la Ley 136-03. Estas normas fueron elaboradas con el propósito

de “[...] promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes de los y las estudiantes, estableciendo pautas disciplinarias y medidas en el marco de procesos pedagógicos que contribuyan a su formación integral y a la convivencia armoniosa” (Art. 1, p.13). Estas normativas establecen cuándo un hecho se considera una falta leve, grave o muy grave, así como los criterios para la aplicación de medidas educativas y disciplinarias.

Protocolo institucional para la prevención de abusos de Fe y Alegría

El 18 de septiembre de 2019 La Junta Directiva de la Asociación Fe y Alegría aprueba el Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos a Menores de Edad y Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad. Este fue publicado en 2020 con la finalidad de que se convierta en un instrumento para la protección de los menores en los centros educativos de Fe y Alegría. Este protocolo está en plena sintonía con las disposiciones del Ministerio de Educación, las normas de la Iglesia católica, las leyes nacionales e internacionales sobre los derechos de las niñas, los niños y adolescentes y se corresponde con la política de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Asimismo, plantea las pautas para dar respuesta a los casos de abusos que se pueden presentar en los centros educativos y estar más atentos a situaciones de este tipo. Este protocolo considera 4 tipos de abusos (físico, psicológico, abandono o negligencia y sexual).

38

Relación entre las Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa, el Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos a Menores de Edad y Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad y la justicia restaurativa

Si bien es cierto que las normas del sistema educativo dominicano (*Manual de convivencia*), el protocolo institucional para la prevención de abuso de Fe y Alegría y la justicia restaurativa buscan promover la convivencia armoniosa en los centros educativos, también cada uno enmarca pautas a seguir para solucionar las distintas situaciones que se presentan en los centros educativos, que muchas veces no guardan relación, por lo que se hace necesario definir una manera de proceder frente a los diferentes escenarios que se presentan sin dejar de lado ninguno.





Desde este manual orientativo, queremos instaurar la justicia restaurativa como una nueva alternativa para que los centros educativos resuelvan pacíficamente los conflictos, es decir, que podamos convertir algunas prácticas punitivas en prácticas restaurativas, donde frente a un hecho la víctima o las víctimas puedan obtener reparación del daño, sentirse seguras y buscar el cierre de sus heridas. De igual forma, que el ofensor pueda indagar en las causas y efectos de su comportamiento y asumir la responsabilidad de manera significativa y que la comunidad se pueda preparar para comprender las causas subyacentes del crimen, promover su bienestar y prevenir futuras acciones conflictivas o delictivas. Para esto uniremos los principios que resaltan las normas del sistema educativo dominicano y el protocolo de prevención de abusos de Fe y Alegría con los de la justicia restaurativa.

Principios generales

<i>Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa (MINERD)</i>	Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos a Menores de Edad y Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad	Justicia restaurativa
<ul style="list-style-type: none"> - Interés superior de la infancia. - Respeto a la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa. - Prevención de la violencia y cultura de paz. - Solución pacífica de los conflictos. - No discriminación. - Participación de la niñez y la adolescencia. - Perspectiva de género. - Enfoque de derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés superior de la infancia, la adolescencia y las personas en situación de vulnerabilidad. - Coordinación. - Celeridad. - Mínima intervención. - Confidencialidad. - Tratamiento educativo y reparación de daños. - Protección y garantías procesales. - Prevención en todos sus niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa del ofensor, la víctima y la comunidad. - Reparación material y simbólica del daño. - Responsabilidad completa y directa del autor. - Reconciliación con la víctima y la comunidad. - Reintegración dentro de la comunidad (víctima u ofensor).



Persona o equipo de intervención en el centro educativo

Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa (MINERD)	Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos a Menores de Edad y Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad	Justicia restaurativa
<ul style="list-style-type: none">- Profesor (faltas leves)- Equipo de Mediación- Equipo de Gestión Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Departamento de Orientación y Psicología.- Delegado o delegada del Departamento de Orientación y Psicología.- Director o directora	Desde la pedagogía del cuidado y la reconciliación (PCR) se propone: <ul style="list-style-type: none">- Equipos dinamizadores y mediadores

Atendiendo al mandato de las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa*, que establece cuáles son las instancias que constituyen los órganos de mediación, proponemos que el equipo dinamizador de la pedagogía del cuidado y la reconciliación (PCR) sea el mismo equipo de mediación. De este sale el delegado o delegada especial de la Unidad de Orientación y Psicología para el tema de prevención de abuso, atendiendo al protocolo institucional de Fe y Alegría.



APRENDER A SER Y CONVIVIR: ORIENTACIONES PARA REGULAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA



Aprender a ser y convivir: Orientaciones para regular la convivencia en la escuela

Uno de los documentos que sirven de apoyo a nuestra manera de entender y proceder en la escuela es el informe de la Comisión Internacional UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), que nos plantea un reto global para nuestros tiempos: ¿cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad (la escuela)? Y esto lleva a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación (Delors, 1996, p. 13).

La educación debe contribuir a desarrollar la voluntad de vivir juntos, como factor básico de la cohesión social y la identidad nacional, incluso en aquellos espacios donde se plantea la ruptura de los vínculos sociales (Delors, 1996), mediante la inclusión, el respeto, la incorporación de los grupos minoritarios y la promoción de la ciudadanía fundamentada en los valores de la democracia participativa.

En este sentido, pensando en la educación a lo largo de toda la vida, el informe presenta cuatro pilares de la educación que constituyen la base conceptual de lo que posteriormente conocemos como formación basada en competencias: aprender a conocer (conocimientos conceptuales), aprender a hacer (conocimientos procedimentales), aprender a vivir juntos y aprender a ser (conocimientos actitudinales-valores).

- Aprender a conocer “[...] combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (Delors, 1996).
- Aprender a hacer “[...] a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las diferentes experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes” (Delors, 1996).

• Aprender a vivir juntos “[...] desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996).

• Aprender a ser “[...] para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar [...]” (Delors, 1996).

En esta dirección, el sistema educativo dominicano ha realizado una apuesta por la educación basada en los enfoques por competencias y el constructivismo (histórico-cultural y sociocrítico) para superar los tradicionales centrados exclusivamente en los contenidos conceptuales y los aspectos cognitivos y abrirse a una perspectiva más integral de concebir la educación. De hecho, en el diseño curricular define las competencias como “[...] la capacidad para actuar de manera eficaz en contextos diversos movilizándolo de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (MINERD, 2016, p. 34).

El sistema educativo dominicano ha apostado por la formación por competencias, expresando esos cuatro saberes básicos de la humanidad a partir de las siete competencias fundamentales que garantizan la coherencia del proyecto educativo y se convierten en transversales de la escuela en todos los niveles: competencia ética y ciudadana; competencia comunicativa; competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico; competencia de resolución de problemas; competencia científica y tecnológica; competencia ambiental y de la salud, y competencia de desarrollo personal y espiritual (MINERD, 2016, p. 35).

Aprender a ser y aprender a vivir juntos (convivir) son las claves para que los demás aprendizajes se hagan realidad y para la supervivencia y sostenibilidad de la humanidad. Una escuela que favorece el aprendizaje de las y los estudiantes para la vida y para enfrentar el siglo XXI es aquella que promueve la formación integral mediante valores y la formación en habilidades sociales que permiten interactuar y aprender a relacionarse, pensar y manejar las emociones.




Saber cuidar

Para aprender a cuidar primero hay que aprender a escuchar. La escucha es profundamente humanizadora, terapéutica y es la base para la construcción de sociedades participativas y democráticas. En nuestros centros educativos debemos promover tanto la escucha como la confianza para oír “las voces diferentes” silenciadas por los sistemas hegemónicos. Para Gilligan son las voces de las mujeres, sin embargo, “[...] el cuidado y la asistencia no son asuntos de mujeres; son intereses humanos” (Gilligan, 2013, p. 54). Es prioritario escuchar “las voces” de las y los estudiantes, las madres y los padres de familia, de quienes tienen necesidades específicas de apoyo educativo, de maestras y maestros, del personal de apoyo y de la comunidad. Para Fe y Alegría es imperativo escuchar las voces de todas y todos, pero fundamentalmente de las personas excluidas y descartadas de la sociedad.

Tal como plantea Noddings (2005), el encuentro es la relación básica del cuidado y está caracterizado por la reciprocidad. Por esta razón, todas las personas necesitamos aprender a cuidar y también a ser cuidadas, porque el cuidado responde a cadenas de encuentros en los que las partes se intercambian. De esta forma, en la escuela los equipos de gestión, maestras y adultos en general son personas cuidadoras, pero a su vez, deben ser cuidadas por las demás personas. De igual forma, las niñas, los niños y todos los estudiantes no solo son personas que reciben el cuidado, sino que pueden y deben ofrecer su cuidado para con sus educadores y adultos en general. “Cuando analizamos en profundidad la enseñanza y las relaciones maestro-alumno, veremos que los maestros no solo tienen que crear relaciones de cuidado en las que sean los cuidadores, sino que tienen la responsabilidad de ayudar a sus estudiantes a desarrollar la capacidad de cuidar” (Noddings, 2005, p. 18)

La relación de cuidado comienza con la preocupación por parte del cuidador: “[...] cuando me preocupo, realmente escucho, veo, o siento lo que el otro trata de transmitir” (Noddings, 2005, p. 16). También se le puede denominar atención o ensimismamiento, ya que significa vaciarse de sí mismo para recibir a la otra persona. Esto conlleva un estado de desplazamiento motivacional que implica la apertura a la persona cuidada para empezar a preocuparnos por sus proyectos. Posteriormente, pensamos qué podemos hacer y comenzamos a actuar por los demás; pero la relación de cuidado no termina allí, se requiere la recepción, el reconocimiento y la respuesta por parte de la persona cuidada.



El cuidado se completa cuando la persona cuidada lo acepta, lo recibe y lo demuestra mediante el reconocimiento. La respuesta que se ofrece se convierte en parte de lo que el cuidador recibe en su enesimismamiento (Noddings, 2005, p. 15). Por esta razón, cuando el cuidado no se completa, se genera una gran pérdida de energía. Por ejemplo, cuando las maestras y los maestros se esfuerzan por cuidar a sus estudiantes y estos no responden a dicho cuidado, se genera un desgaste que no se puede denominar de otra forma.

Los centros educativos de Fe y Alegría deben formar a las y los estudiantes y a toda la comunidad para el cuidado recíproco con el fin de construir sociedades más justas, equitativas y sostenibles (Rodríguez, 2021a). Desde esta perspectiva, la propuesta de Nel Noddings (2005) nos ofrece cuatro componentes que permiten abordar el cuidado en la escuela: modelado, diálogo, práctica y confirmación.

- **El modelado:** La escuela debe mostrar la importancia del cuidado ofreciendo a las y los estudiantes modelos concretos de cuidadoras y cuidadores. Modelar constituye el núcleo de la pedagogía del cuidado, ya que el cuidado no surge de las exhortaciones, sino de la respuesta concreta de ser cuidado. Este componente recuerda que cada maestra, maestro y equipo de gestión debe ser testimonio del cuidado, modelando el cuidado desde las propias relaciones en los ambientes de aprendizaje y en el amplio contexto, porque, además, el aprendizaje del cuidado y el fortalecimiento de esta capacidad en las y los estudiantes están asociados a las experiencias de haber sido atendidos adecuadamente por sus maestras y maestros, creando relaciones afectivas con ellas y ellos y evitando cualquier tipo de sarcasmo, maltrato o prepotencia.

- **El diálogo:** Es una clave de la pedagogía de la educación popular y también de la ética y pedagogía del cuidado, en tanto que las personas que cuidan deben conocer y partir de las necesidades, expectativas y preocupaciones de las personas cuidadas. En la escuela, educadoras y educadores dialogan abiertamente con las y los estudiantes, quienes participan y se involucran en los procesos de toma de decisiones. Un aspecto esencial de la ética y pedagogía del cuidado es fundamentar las relaciones desde la confianza y esto implica el respeto, la preocupación y el mutuo aprecio.



El diálogo debe ser abierto, genuino; ninguna de las partes sabe desde el principio cuál será el resultado o la decisión. “El diálogo es una búsqueda común de comprensión, empatía o aprecio. Puede ser divertido o serio, lógico o imaginativo, orientado a objetivos o procesos, pero siempre es una búsqueda genuina de algo indeterminado al principio” (Noddings, 2005, p. 23).

- El diálogo se propone en las diferentes estrategias del Diseño Curricular y de manera explícita en la indagación dialógica y en los saberes previos (MINERD, 2016), pero se desaprovecha esta oportunidad y adquiere una forma limitada cuando se conduce para que las niñas y los niños aprendan a responder a lo que los adultos les solicitan o inducen. El diálogo es una estrategia que permite la construcción de nuevos conocimientos tanto para las y los estudiantes como para los propios docentes. Además, nos permite conectarnos e interactuar, ayudándonos a mantener relaciones afectivas.

- **La práctica:** El cuidado se aprende a través de la experiencia y la práctica de cuidar. En este sentido, las educadoras y los educadores deben acompañar el proceso de aprendizaje del cuidado. Las estrategias de inserción en el entorno, los proyectos participativos en el aula, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas contribuyen para que maestras, maestros y estudiantes identifiquen problemáticas concretas en su contexto; asuman la preocupación, atención y ensimismamiento; piensen en posibles soluciones, y realicen acciones concretas desde el cuidado como eje transversal. Desde esta mirada, aunque no se identifica en el Diseño Curricular, nuestros centros pueden promover el Aprendizaje Servicio como una estrategia innovadora, coherente con los enfoques curriculares y que propicia la práctica del cuidado para quienes participan en ella.

La práctica del cuidado debe llevar a la transformación de la escuela, superando tanto la visión jerárquica como la de premios y castigos. No se puede calificar el cuidado como se hace con una asignatura, porque sería contraproducente, ni tampoco se puede descuidar su evaluación. También es preciso enfatizar que desde el cuidado se promueven relaciones en condiciones de reciprocidad e igualdad; de ninguna manera mediante el servilismo, ya que se apuesta por construir convivencia pacífica, pero basada en concepciones democráticas y de justicia.

- **La confirmación:** En nuestros centros educativos es muy importante “confirmar” a las diferentes personas de la comunidad educativa. “La confirmación es un acto de alentar y afirmar lo mejor de los demás, cuando confirmamos a alguien, detectamos un yo superior y fomentamos su desarrollo” (Noddings, 2005, p. 25). Cuando se reconoce se “confirma” a una persona, así estimulamos las mejores posibilidades e impulsamos el crecimiento.

La confirmación o reconocimiento es personal, como el cuidado. Todas las personas quieren ser atendidas de esta manera. Las niñas y los niños no quieren ser tratados como números o mediante recetas. Esto implica conocer a la otra persona suficientemente bien, evitando fórmulas, consignas y formalismos. La confirmación se fundamenta en una relación de confianza, que requiere continuidad y conexión para identificar los motivos en consecuencia con la realidad de la persona cuidada. No es una estrategia, “[...] es un acto de amor fundado en una relación de cierta profundidad”.

Saber pensar: inteligencias múltiples

En el Diseño Curricular (MINERD, 2016) la escuela se considera un espacio para desarrollar en las y los estudiantes una mayor capacidad de reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, propiciando una mayor autonomía, como lo establecen los enfoques curriculares. Las competencias fundamentales (de pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, ética y ciudadana, científica y tecnológica, desarrollo personal y espiritual, ambiental y de la salud y comunicativa) están asociadas con el saber pensar, especialmente las tres primeras. Además, las distintas estrategias de aprendizaje que se proponen para los diferentes niveles así lo respaldan.

Sin embargo, mantener estructuras altamente jerarquizadas y autoritarias no permite que se promuevan estas competencias en los niveles de dominio esperados en las y los estudiantes. Además, el que la escuela sea concebida como un espacio para aprender a pensar no solo involucra a niñas, niños y adolescentes, sino a toda la comunidad en general. Por ende, la escuela debe concebirse como una comunidad de aprendizaje que mantiene de manera permanente propuestas formativas y proyectos para facilitar y promover el aprender-aprender, el análisis crítico de la realidad, la reflexión sobre





las propias prácticas y los procesos autoevaluativos y metacognitivos.

El aprender a pensar lo encontramos íntimamente ligado al cuidado. Comprendemos el cuidado desde el reto educativo de enseñar a reflexionar y pensar (Rodríguez, 2021a) mediante el uso de habilidades cognitivas para la prevención y resolución de conflictos, como lo plantea Segura (2002), siguiendo la propuesta de Sipvack y Shure (1974), a partir de los cinco pensamientos: causal, alternativo, medios-fines, consecuencial y de perspectiva. Este enfoque centrado en la interacción persona-contexto, se encuadra como una de las propuestas que busca responder a la formación de competencias sociales, entendida como práctica social y socializadora para favorecer la adaptación personal y social relacionando al estudiante con el contexto de referencia. Los cinco pensamientos son indispensables para las buenas relaciones interpersonales y equivalen en la práctica a la inteligencia interpersonal propuesta por Gardner (Segura, 2002).

- **Pensamiento causal:** Este pensamiento es una habilidad cognitiva para identificar la raíz o causa de un problema. Las y los estudiantes y la comunidad educativa en general deben aprender a determinar dónde está el problema, cuál es su causa y qué es lo que está pasando. Para responder a estas interrogantes es necesario estar bien informado y profundizar en los factores que inciden en la situación diagnosticada.
- **Pensamiento alternativo:** es la habilidad cognitiva para determinar el mayor número de posibilidades y alternativas frente a una circunstancia o problema; “[...] las personas con conductas irreflexivas o agresivas suelen carecer de este pensamiento, solo ven una salida: la violenta” (Segura, 2002, p. 9).
- **Pensamiento consecuencial:** es la habilidad cognitiva que permite identificar las consecuencias de nuestras palabras o acciones para prever lo que probablemente pasará. Desde la perspectiva del cuidado, el pensamiento consecuencial juega un papel altamente preventivo.
- **Pensamiento de perspectiva:** “[...] es la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar del otro. Es lo contrario al egocentrismo. Es comprender por qué piensa así otra persona, por qué está alegre o triste, por qué actúa así. Nos hace comprender mejor para perdonar, ayudar, consolar, aconsejar y también oponernos con firmeza a quienes no tienen razón. Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros. Es el pensamiento

que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos” (Segura, 2002, p. 11).

• **Pensamientos medios-fines:** “[...] es una capacidad compleja que supone saber trazarse objetivos (fin, finalidad), saber analizar los recursos con que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y saber programar y temporalizar las acciones que nos llevarán al fin. Es decir, fijarse objetivos y organizar los medios” (Segura, 2002, p. 12).

50




////////////////////
Santa Maria Fe y Alegria





¿Cómo podemos promover el aprender a pensar desde las escuelas de Fe y Alegría?

- En la fase de reflexión del Sistema de Mejora de la Calidad, se busca identificar las principales problemáticas que subyacen en los procesos que previamente se han venido reconociendo mediante evaluaciones y análisis del contexto interno y externo. Los diferentes equipos del centro realizan listados de problemas, luego jerarquizan y establecen prioridades hasta llegar a definir un problema central con sus causas y consecuencias; a veces se apoyan en técnicas como el árbol de problemas. De esta manera, se trabaja el pensamiento causal y consecuencial y, además, se forman equipos en los cuales participan los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- En la fase de planificación e implementación, se ponen en marcha los cinco pensamientos, pero esencialmente el alternativo al analizar las posibles soluciones a las problemáticas hasta llegar a identificar las más pertinentes. El hecho de planificar pensando un plan de mejora y esperando alcanzar resultados apropiados pone en marcha el pensamiento medios-fines.
- En la sistematización el ejercicio de reflexionar sobre la práctica para construir conocimiento se convierte en un momento de pensamiento complejo en el cual intervienen los diferentes tipos de pensamiento.
- Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben promover las competencias fundamentales que en su núcleo y esencia contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico y creativo, pero, como decíamos anteriormente, esto requiere que la escuela cambie sus paradigmas y concepciones hacia modelos más democráticos.
- En el marco del Diseño Curricular (MINERD, 2016), las diferentes estrategias de planificación, enseñanza-aprendizaje y evaluación impulsan a la comunidad educativa a desarrollar el aprender a pensar, que a la vez se convierte en un aprender a convivir.
- Las estrategias de planificación que promueven la articulación facilitan la interacción entre maestras y maestros de las diferentes áreas. Esto supone el diálogo de saberes, el diálogo cultural y la negociación a partir de los intereses de cada área, por lo tanto, se requiere del manejo y la resolución del conflicto, así como la construcción colectiva que beneficia a toda la comunidad educativa haciendo realidad la construcción de las escuelas democráticas.



- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que propone el Diseño Curricular en sí mismas posibilitan tanto el aprender a pensar para solucionar problemas a partir del contexto como la construcción de convivencia pacífica, permitiendo la participación, el trabajo en equipo, el diálogo, la toma de decisiones consensuada y la comunicación asertiva.

- Igualmente, las estrategias y técnicas de evaluación que propone el Diseño Curricular (MINERD, 2016) contribuyen a los procesos de aprender a pensar y la conformación de escuelas participativas. Por ejemplo, la metacognición y la autoevaluación son esenciales para el desarrollo de la autonomía y la conciencia de las y los estudiantes. La coevaluación permite desarrollar de manera compleja los cinco pensamientos. A la vez, las maestras y los maestros a través de esta comprensión de la evaluación pueden identificar la diversidad en el aula y atender a los diferentes intereses e inteligencias de las y los estudiantes, así como determinar causas y consecuencias en las problemáticas de aprendizaje y rediseñar nuevas estrategias a partir de los hallazgos.



52

- En el aula se pueden usar los dilemas éticos para contribuir a desarrollar el pensamiento e identificar causas, consecuencias y alternativas. Además, se pueden utilizar películas e historietas cómicas adaptadas a la edad de las y los estudiantes, tal como plantea Segura (2002) (ver anexo 3).

- El proyecto Estereotipos y Proyectos de Vida (EPV) ayuda a potenciar los diferentes tipos de pensamiento, especialmente el de medios-fines que ayuda a las y los estudiantes a fijarse metas y encaminarse hacia ellas.

- En los encuentros con los diferentes actores se pueden usar técnicas como “seis sombreros para pensar”, en la cual se requiere el uso de los diferentes tipos de pensamiento (de Bono, 1988): ponerse el sombrero blanco implica estar bien informado, conocer las causas y efectos de un problema; ponerse el sombrero rojo lleva a descubrir las emociones respecto de una problemática y a la vez a situarnos en perspectiva; ponerse el sombrero amarillo de los aspectos positivos y el sombrero negro de los aspectos negativos moviliza los pensamientos causal, consecuencial y medios-fines; ponerse el sombrero verde permite presentar nuevas ideas correspondientes al pensamiento alternativo, y ponerse el sombrero azul implica organizarse para responder mediante el pensamiento medios-fines.





- Las escuelas de Fe y Alegría deben acompañar a los diferentes actores de acuerdo con su propia realidad en la construcción del proyecto de vida (estudiantes) y la elaboración de la autobiografía (maestras y maestros), así como la sistematización de experiencias (comunidad educativa) con ejercicios que permitirán reflexionar y construir conocimientos poniendo en marcha los diferentes tipos de pensamiento.
- En los centros educativos se debe promover el liderazgo horizontal, invitando a la toma de decisiones participativas mediante las estructuras de participación propias de la escuela.

Aprender a pensar en nuestro centro

¿Cómo estamos aprendiendo a pensar de manera crítica y creativa en nuestros centros?

¿Qué espacios propician el pensamiento crítico en el centro y en el aula?

Saber gestionar las emociones: inteligencia emocional

Para la construcción de convivencia y ciudadanía, se requiere ir más allá de los aspectos cognitivos, como saber identificar los problemas con sus respectivas causas y consecuencias y tener en cuenta las emociones, que desde su propia etimología significa moverse hacia un objetivo o como un “movimiento hacia”, ya que son consideradas la clave para entender aquellos impulsos que nos llevan a movilizarnos o no en las diferentes circunstancias.

Sin lugar a duda, en el marco de la ciudadanía, para fomentar una convivencia pacífica, construir ambientes y climas socioafectivos adecuados, manejar o transformar los conflictos, se requiere el conocimiento de las emociones. En este sentido, las investigaciones de Daniel Goleman y su propuesta de inteligencia emocional contribuyen al proceso de entender las emociones y el desarrollo de las habilidades sociales (Goleman, 1995).

Previamente al trabajo de Goleman, Edward L. Thorndike definió la inteligencia social como “[...] la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres, habilidades que todos necesitamos para aprender a vivir en el mundo” (Goleman, 2006, p. 24). Posteriormente,

Howard Gardner (1995), a partir de sus aportes sobre las inteligencias múltiples, usa un concepto previo que denomina inteligencia interpersonal, definida como la capacidad de fijarse en las cosas importantes para las otras personas, lo cual permite empatizar con los demás.

A partir de estos estudios, Goleman impulsa la propuesta que nos lleva a entender el poder de las emociones sobre cada uno de nosotros en lo que hacemos y en cómo nos relacionamos con las demás personas. Se trata de entender que la inteligencia emocional es la capacidad para dirigirse a los demás y a nosotros mismos con efectividad, conectando nuestras emociones, automotivándonos, manteniendo el control y venciendo las frustraciones.

Inicialmente, Goleman planteaba que había cinco dominios en la inteligencia emocional: autoconciencia emocional (conocer nuestras propias emociones), manejar las emociones (autorregulación), automotivación, empatía (reconocer las emociones de los demás) y habilidades sociales (establecer relaciones). Posteriormente, lo redujo a cuatro dominios o aspectos fundamentales: 1) autoconciencia o conciencia de sí mismo: conciencia emocional de uno mismo, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo; 2) autogestión: autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo; 3) conciencia social: empatía, conciencia de la organización y servicio, y 4) gestión de las relaciones: liderazgo, influencia, desarrollo de los demás, gestión de conflictos, establecer vínculos, trabajar en equipo y colaboración.

A partir de estas propuestas, asumimos las competencias básicas del desarrollo de la inteligencia emocional:

1) **Autoconciencia o conciencia de sí mismo:** es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones. Va más allá del autoconocimiento, ya que implica ser consciente de los efectos de las propias emociones y de los estados anímicos de las demás personas. No siempre se saben diferenciar las emociones, por ejemplo, hay quienes confunden la ira con la frustración. La clave de la autoconciencia está en la relación que establecemos entre las sensaciones y sus implicaciones. Además, conlleva el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades y las posibilidades de aprender en relación con las demás personas.

- Regula las propias emociones.
- Reconoce las diferentes reacciones emocionales.



- Identifica correctamente cada emoción en particular.
- Reconoce las propias fortalezas y limitaciones.
- Identifica sus propias emociones.
- Identifica las emociones de otras personas.

2) **Autogestión o autorregulación:** No basta con identificar las propias emociones y saber su impacto, sino que es preciso aprender a controlarlas, gestionarlas y regularlas. Esto no significa bloquear las emociones, sino expresarlas en el momento, lugar y forma adecuados.

- Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables.
- Regula sus propias emociones.
- Expresa sus emociones de forma adecuada.
- Maneja la ira.
- Maneja el miedo.
- Autogenera emociones positivas.

3) **Conciencia o habilidades sociales:** Además de la comprensión emocional se requiere la capacidad de usar esta información en la interacción diaria con las demás personas. Algunas habilidades relacionadas son saber escuchar y la comunicación verbal y no-verbal, que implican saber expresar y manifestar tanto el pensamiento como las emociones para liderar y persuadir. Estas habilidades son fundamentales en la prevención y resolución de conflictos.

Además, se incluye la empatía, entendida como la capacidad de comprender lo que las otras personas sienten y la respuesta que se les debe ofrecer en ese momento. Es lo que comúnmente conocemos como “ponerse en el lugar del otro o en los zapatos del otro”. Esto implica, por un lado, comprender cómo se siente la otra persona y, a la vez, saber dar una respuesta adecuada a ese sentimiento. Por ende, la persona empática sabe distinguir los distintos escenarios de las relaciones sociales y cuáles son las estructuras del poder. Es allí donde se expresa y manifiesta el compromiso y servicio y su respuesta organizacional.

- Sabe escuchar activamente.

- Reconoce las características de la comunicación verbal y no verbal.
- Expresa emociones a través de los distintos lenguajes (verbal y no-verbal).
- Domina las habilidades sociales básicas (saber escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante).
- Respeta a las demás personas.
- Comparte emociones.
- Siente empatía.
- Comprende las emociones de las otras personas.
- Manifiesta conciencia de la organización.
- Manifiesta comportamientos prosociales, cooperativos y de servicio.
- Autoeficacia emocional (conciencia de que se es capaz en el plano interpersonal).

56

4) Gestión de las relaciones y liderazgo: Las personas con una alta inteligencia emocional buscan alcanzar sus propios objetivos y satisfacer sus necesidades, pero, ante todo, se sienten motivados al logro, más allá de las simples recompensas externas, como el dinero, la fama o el reconocimiento. Suelen ser personas que se comprometen y constantemente asumen iniciativas para mantener la mejora. Es la capacidad de asumir la propia vida y no simplemente la vida desde otros y las condiciones de otros; implica asumir retos y cumplir objetivos, lo cual lleva a una dinámica de salir de las zonas de comodidad o confort. Se trata en este dominio de ejercer el liderazgo y la gestión del conflicto.

- Asume iniciativas de liderazgo.
- Fija objetivos positivos y realistas a corto, mediano y largo plazo.
- Asume posturas y toma de decisiones.
- Busca ayuda y recursos.
- Goza de bienestar emocional.





- Responsabilidad y actitud positiva ante los desafíos.
- Resiliencia. Se enfrenta con éxito a condiciones adversas.

Habilidades socioemocionales

La Asamblea Nacional de Directoras y Directores de Fe y Alegría 2019 asumió como resolución el diseño de un manual de convivencia que incluyera las habilidades para la vida. En este sentido, la propuesta de la OMS incluye y organiza diez de ellas, clasificadas en habilidades emocionales (empatía, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés), habilidades sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos) y habilidades cognitivas (autoconocimiento y toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico).

Para el manual orientativo asumimos el concepto de habilidades socioemocionales (HSE), teniendo en cuenta que este abarca un espectro más amplio de habilidades, además de las diez que propone la OMS; por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, la resiliencia y muchas más que requieren nuestra atención en el momento actual después de las experiencias vividas en el marco de la pandemia por el COVID-19.

Las habilidades socioemocionales hacen parte de la educación para la vida y por ende de un marco más amplio conformado por las habilidades que buscan responder al contexto actual del siglo XXI caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad. También se les denomina habilidades blandas, cognitivas o competencias ciudadanas de acuerdo con el marco teórico o la disciplina que las aborde (Arias, Hincapié y Paredes, 2020).

Las habilidades socioemocionales (HSE) ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y a identificar e interpretar las de los demás. Por ello, se define el aprendizaje socioemocional como “[...] el proceso a través del cual los niños y adultos entienden y gestionan sus emociones, establecen y alcanzan metas positivas, sienten y muestran empatía por los demás, mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables” (Arias e Hincapié, 2019, p. 140).

Las HSE también pueden ser reconocidas como habilidades no cognitivas, habilidades blandas, competencias ciudadanas, entre

otras, (Arias e Hincapié, 2019) igualmente, no existe una clasificación común y los distintos programas aplican diferentes taxonomías para clasificar estas habilidades, tal como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Diferentes clasificaciones de habilidades socioemocionales

Clasificación	Dimensión	Habilidades
Big Five	Apertura a la experiencia	Curiosidad, tolerancia, creatividad.
	Responsabilidad	Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia.
	Extraversión	Sociabilidad, asertividad, energía.
	Colaboración	Empatía, confianza, cooperación.
	Estabilidad emocional	Resistencia al estrés, optimismo, cooperación.



Aprendizaje socioemocional	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa.
	Autorregulación	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.
	Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros.
	Relaciones sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo.
	Toma de decisiones	Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética.
Habilidades socioemocionales	Logro de metas	Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir las metas.
	Trabajo con otros	Sociabilidad, respeto, cuidado de otros.
	Manejo de emociones	Autoestima, optimismo, confianza.

Habilidades para el siglo XXI	Cognitiva	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.
	Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación.
	Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

Fuente: Arias e Hincapié, 2019.

El éxito de los programas de habilidades socioemocionales en las escuelas parte del presupuesto de que los docentes van a implementar adecuadamente las propuestas y esto requiere de la vivencia, el fortalecimiento de sus capacidades, la formación y el acompañamiento a la implementación. Es fundamental comprender que las maestras y los maestros influyen en el desarrollo socioemocional de las niñas, niños y adolescentes en primera instancia porque las habilidades socioemocionales de ellas y ellos influyen en la relación docente-estudiante. Cuando las maestras y los maestros saben regular sus emociones y se relacionan de manera positiva, crean ambientes socioafectivos armoniosos y propician el desarrollo emocional y el mejoramiento en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. En segundo lugar, pueden gestionar adecuadamente la organización y el ambiente de aprendizaje en el aula. En tercer lugar, una u otra forma se constituyen en referentes o modelos para sus estudiantes (Arias, Hincapié y Paredes, 2020).

Al preguntarle a los estudiantes, educadores y empleadores qué les gustaría que se incorporara en los centros educativos que no les están enseñando, aparecen en orden de prioridades: el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación






efectiva; contradictoriamente, la escuela no está atendiendo a las necesidades formativas y demandas de las comunidades educativas. “Las respuestas obtenidas indican que los sistemas educativos deben dar mayor protagonismo a las habilidades socioemocionales a lo largo del ciclo de formación de los individuos” (Becerra, 2019, p. 48).

En este sentido, es preciso señalar que el Diseño Curricular (MINERD, 2016), a partir de sus enfoques y mediante la definición de las competencias fundamentales que garantizan la coherencia del proyecto educativo por su enfoque transversal y su atención a los diferentes niveles (inicial, primaria, secundaria), permite el desarrollo de las HSE tal como lo plantea la investigación de Arias, Hincapié y Paredes (2020): “Varias de estas competencias fundamentales están estrechamente vinculadas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, como la resolución de problemas, y el pensamiento lógico, creativo y crítico” (Arias, Hincapié y Paredes, 2020, p. 26).

Además, las competencias específicas de cada área contribuyen al desarrollo de HSE. Sin embargo, esta puede ser una gran debilidad que debe asumirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en la promoción de los aprendizajes no se evidencia suficientemente el uso e implementación de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que garantizan la comunicación efectiva (diálogo), la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo; de igual forma, el desarrollo de los contenidos actitudinales, que posibilitan el trabajo en equipo, el desarrollo de la autonomía, la autorregulación, entre otros, no se realiza de manera intencionada.

Los centros educativos de Fe y Alegría deben promover las habilidades socioemocionales a partir de las oportunidades que ofrece el Currículo Dominicano mediante sus enfoques, competencias, contenidos actitudinales y de valores, y las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que se debe mantener el acompañamiento permanente e integrado a las maestras y los maestros por parte de los equipos de enseñanza-aprendizaje, conformados por directoras/es, coordinadoras/es pedagogas/os, psicólogas/os y orientadoras/es para propiciar que las planificaciones y los procesos que se desarrollan en el aula garanticen este aspecto.

Es preciso tener en cuenta que desde el MINERD se han ofrecido iniciativas que contribuyen a ese proceso. En 2019 se desarrolló la estrategia Viaje en el tren del aprendizaje: Orientaciones para el inicio y desarrollo del año escolar (Polanco, Escalante, Reyes y Suero, 2019).



La estrategia busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de primaria y secundaria, potenciando sus capacidades y ayudándolos en la construcción de su proyecto de vida. La estrategia Viaje en el tren del aprendizaje se divide en diez estaciones, una por cada mes del año escolar. En cada estación se establece las competencias fundamentales a desarrollar, los indicadores de logro y se sugieren actividades a ser implementadas por los docentes. Se sugiere que las actividades se desarrollen una o dos veces por semana, en sesiones de no más de 45 minutos (Arias, Hincapié y Paredes, 2020, pp. 26-27).

En ese mismo orden, y en respuesta al contexto, desde la Dirección de Orientación y Psicología del MINERD se promovió la Guía de orientación psicoafectiva para la comunidad educativa ante el COVID-19 (Pérez et al., s. f.). Además, con el apoyo técnico y financiero de USAID y la UNESCO se adaptó la propuesta de recuperación psicoafectiva Retorno a la alegría (UNICEF-MINERD, 2021) para atender a NNA a través de una metodología lúdica, participativa y vivencial que se propone mitigar el impacto emocional a raíz de la pandemia y fortalecer la resiliencia después del confinamiento.



62

De igual forma, en el ejercicio de responder a las diferentes situaciones socioemocionales derivadas de la pandemia, el equipo de Psicopedagogía de la Oficina Nacional de Fe y Alegría, con el apoyo financiero de la Generalitat Valenciana, diseñó la iniciativa Cultivando la alegría de vivir desde el cuidado. Una propuesta de cuidado para trabajar la resiliencia en la escuela (Carrión y Luzón, 2022). A través de ella se busca promover las habilidades socioemocionales en estudiantes, docentes y familias mediante la escalera de la resiliencia entendida como “[...] la capacidad que desarrollan las personas de superar los eventos adversos, adaptarse y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias muy adversas” (Carrión y Luzón, 2022, p. 8).

El método de la *escalera de la resiliencia* fue adaptado de la propuesta de Neville Goddard y consta de doce pasos o peldaños que hacen referencia a doce cualidades que definen a una persona resiliente. Tiene el propósito de cultivar cada una de esas cualidades de forma ascendente, invitando en cada momento a desarrollar acciones de cuidado. Las doce cualidades se agrupan en tres grandes enfoques definidos como poderes, que a su vez reúnen una serie de temas que se desarrollan progresivamente:





1) Autoconocimiento (el poder dentro de mí).

- Autoconocimiento y autoestima.
- Autorregulación de las emociones.
- Autonomía.
- Regulación de las frustraciones e incertidumbre.

2) Relaciones interpersonales (el poder que recibo del otro y la otra).

- Empatía.
- Perdón.
- Sociabilidad.

3) Afrontamiento positivo (el poder de enfrentar las adversidades y superarlas).

- Fe.
- Afrontamiento positivo.
- Perseverancia.
- Gratitud.
- Alegría y optimismo.



También se ha diseñado en la Federación Internacional de Fe y Alegría la colección para la formación de la madurez profesional orientada a las educadoras y los educadores con más de diez años de servicio con el fin de prevenir el *burnout* o agotamiento laboral. La colección consta de cuatro libros: *El agotamiento profesional* (Correa, 2017), *Vida en plenitud del educador y la educadora* (García, 2017), *Comunidades para la madurez profesional* (Vezub, 2017) y *Aprender a vivir y convivir en nuestro Movimiento* (Rodríguez y Reyes, 2017). A través de la metodología autobiográfica se invita a reconstruir la historia personal, profesional y en el Movimiento, a la vez que se promueven diferentes habilidades socioemocionales que fortalecen la pertenencia y el compromiso de las personas, tales como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la autorregulación, la promoción de ambientes socioafectivos y la gestión del conflicto.

La construcción de convivencia y ciudadanía debe contemplar que en cada proyecto educativo de centro y los respectivos planes anuales se planifique e implemente algún programa de habilidades socioemocionales pertinente al contexto, bien sea diseñado por los Departamentos de Orientación y Psicología de los centros, los ofrecidos desde el Departamento





de Orientación y Psicología del MINERD o las propuestas formuladas desde Fe y Alegría República Dominicana o la FIFyA.

Habilidades socioemocionales

- ¿Qué programas de habilidades socioemocionales se están implementando en el centro?
- ¿Todos los miembros de la comunidad encuentran espacios formativos para desarrollar habilidades socioemocionales?
- ¿Cuáles son las principales necesidades formativas en cuanto a habilidades socioemocionales en el centro?
- ¿Se realiza seguimiento y acompañamiento a la planificación y promoción de los aprendizajes en cuanto a los contenidos actitudinales?

Saber interiorizar: Inteligencia espiritual

A partir de la concepción de la dignidad de la persona, los procesos formativos de Fe y Alegría deben promover la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones. En este sentido, la dimensión espiritual y la interioridad son parte de esa integralidad que debe ser formada y cultivada, ya que es constitutiva de cada persona y contribuye a la vivencia de los valores y, por ende, a una sana convivencia. De hecho, se debe *educar la interioridad para vivir en profundidad y de forma auténtica la relación con uno mismo, con los demás, con la realidad y con Dios*. Tal como lo plantea uno de los objetivos de la interioridad.

La espiritualidad e interioridad nos permiten entendernos como sujetos integrales, nos invitan al autodescubrimiento para salir al encuentro del “otro” trascendente y reconocerlo en las “otras personas” en los diferentes contextos. Esa interioridad entendida desde la inteligencia espiritual es la que nos permite maravillarnos y descubrir los tesoros extraordinarios que encierra la vida, el ambiente, las personas y, a la vez, suscita las acciones más transformadoras y comprometidas a favor de los más necesitados y excluidos para superar todo tipo de exclusión y maltrato, invitándonos a cuidar del ambiente como “lugar” de armonía para la construcción de la convivencia pacífica.

En las Bases de la Revisión y Actualización Curricular del MINERD, las competencias fundamentales cumplen con la misión de garantizar la formación integral de los sujetos atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona, tal como se aprecia en la tabla siguiente. Desde esta perspectiva, la interioridad y la espiritualidad han sido asumidas en el sistema educativo dominicano no solo en su transversalidad, sino en la concreción de la competencia fundamental de desarrollo personal y espiritual; “[...] una persona que ha desarrollado esta competencia tiene más confianza en sí misma y está más abierta a los cambios” (MINERD, 2016, p. 99).



Niveles de dominio y componentes de la competencia de desarrollo personal y espiritual

Nivel de dominio I	Nivel de dominio II	Nivel de dominio III
Reconoce algunas de sus características, gustos o preferencias como distintas a las de los otros y las otras.	Desarrolla una autoimagen equilibrada y una sana autoestima.	Desarrolla una autoimagen equilibrada y una sana autoestima.
Identifica sus habilidades y las usa para lograr metas y realizar tareas apropiadas a su edad y etapa de desarrollo.	Establece relaciones constructivas y colaborativas	Establece relaciones constructivas y colaborativas.
Identifica algunas de sus limitaciones y con ayuda desarrolla destrezas para superar dificultades que debe enfrentar.	Descubre la relación con la trascendencia.	Descubre su ser en relación con la trascendencia.
Inicia el logro de su autoconocimiento, autoestima, autonomía, autocontrol y manejo adecuado de sus emociones.	Proyecta su futuro y misión en la vida con autonomía, realismo y optimismo.	Proyecta su futuro y misión en la vida con autonomía, realismo y optimismo.
Participa en actividades y juegos con sus pares y otras personas de manera colaborativa.		

67

La competencia de desarrollo personal y espiritual posibilita el desarrollo integral de las y los estudiantes dándole sentido a la vida, reconociendo la propia dignidad y la de las demás personas, promoviendo así el respeto, la valoración de la diversidad y las diferencias. “[...] permite a la persona valorarse a sí misma y a los y las demás, equilibrar sus propias necesidades, deseos y proyectos con los de sus pares y abrirse a la trascendencia. El dominio de esta competencia tiene como resultado mayores niveles de satisfacción y armonía personal y colectiva, así como el manejo adecuado de su libertad” (MINERD, 2016, p. 99).

Saber ser: desarrollo de la espiritualidad

La competencia prevé el desarrollo de la espiritualidad y la interioridad a partir de los componentes que se aprecian en los tres niveles de dominio correspondientes a los niveles inicial, primaria y secundaria. Algunos de estos indicadores se alcanzan en la medida en que asumamos el aprender a pensar y el desarrollo de las habilidades socioemocionales que abordamos previamente. Sin embargo, es preciso, en este espacio, abordar la espiritualidad e interioridad en nuestros centros educativos desde la apuesta curricular que aparece de manera explícita en los niveles de dominio II y III de la competencia, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Competencia de desarrollo personal y espiritual: La relación con la trascendencia

Nivel de dominio	Componente	
II	Descubre la relación con la trascendencia	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce su dignidad y se valora como persona.• Explora su dimensión espiritual y entra en contacto con ella.• Descubre su interioridad y el silencio.• Conoce las creencias e ideales de su familia.• Se da cuenta de que otras personas tienen creencias diferentes a las suyas y las respeta.• Experimenta la alegría de compartir la espiritualidad.• Se interesa y asombra por lo desconocido.



III	Descubre su ser en relación con la trascendencia	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce su dimensión espiritual. Identifica los aportes del aspecto religioso a las culturas. Valora la dimensión trascendente como parte esencial del ser humano. Reflexiona y entra en contacto con su ser interior.• Reconoce en la trascendencia una propuesta de sentido de la vida. Experimenta la alegría y libertad de cultivar la espiritualidad.• Identifica la vida y la dignidad humana como valores esenciales.• Conoce y valora el cristianismo y otras propuestas religiosas.• Respeta las creencias diferentes a la suya.• Se interesa por lo desconocido que le trasciende y supera.
-----	--	---

Generalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos en la escuela nos llevan a mirar hacia afuera, a conocer, interpretar y transformar el mundo. En este caso, la invitación es a seguir esa tarea exploratoria, pero incluyendo y profundizando en la mirada hacia adentro. En esto consiste la pedagogía de la interioridad, en mirar incluso más allá de la razón, para encontrar las respuestas de sentido y del propio ser. Se trata de educar para la vida aprendiendo a fluir en ella. “Educar para la vida tiene que ver con aprender a estar bien con uno mismo y saber integrar las dificultades sin que nos hagan daño. Para ello es necesario conocer los propios recursos, desarrollar nuestro potencial interior y aprender a protegernos del bombardeo externo que nos aleja de nuestra propia identidad” (Alonso, 2011, p. 64).

El desarrollo de la dimensión espiritual y de la interioridad se asocia generalmente con las religiones, sin embargo, no lo podemos circunscribir exclusivamente a este ámbito. El horizonte de posibilidades es mucho más amplio y nos invita a identificar una serie de características comunes independientemente de si se profesa o no una religión. Por ejemplo, Pérez (2016), citando a Robert Cloninger, Przybeck y Svrakic (1994), indica que “[...] la espiritualidad es una dimensión de la personalidad que abarca la trascendencia del ser

humano, el sentido de lo sagrado o los comportamientos virtuosos que son exclusivamente humanos, como el perdón, la gratitud, la humildad o la compasión” (Pérez, 2016, p. 64).

Esta dimensión, que para algunos humanistas hace parte de la condición humana, ha empezado a ser investigada y debatida a partir de lo que se considera como inteligencia trascendente o inteligencia espiritual. Después de la consolidación de los trabajos de Gardner sobre las inteligencias múltiples y de Goleman sobre la inteligencia emocional, a inicios de este siglo se comienza a replantear la existencia de otro tipo de inteligencia a la cual Gardner llamó inteligencia existencial o trascendente, entendida como “[...] la capacidad de situarse uno mismo frente a facetas más extremas del cosmos –lo infinito y lo infinitesimal– y la capacidad de preguntarse por determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y la muerte, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico y la posibilidad de experimentar algunas emociones especiales, como un profundo amor o la contemplación artística” (Pérez, 2016, p. 64).

70

La inteligencia espiritual, de acuerdo con Zohar y Marshall (2001), quienes acuñan el término, se define como:

[...] la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y más significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro, IES es la base necesaria para el eficaz funcionamiento tanto del CI (Cociente de Inteligencia) como de la IE (Inteligencia emocional). Es nuestra inteligencia primordial (Zohar y Marshall, 2001, p. 19).

Desde esta concepción amplia y universal de la espiritualidad, que nos remite a la búsqueda de sentido y la interacción con lo sagrado y las demás personas, podemos indicar que hay una serie de características que pueden ser abordadas a partir de los enfoques curriculares y contextualizadas en cada uno de nuestros centros para posibilitar el fortalecimiento de la convivencia. Partimos “[...] del supuesto de que ‘ser’ y ‘convivir’ están íntimamente relacionados. En las relaciones interpersonales es donde ponemos de manifiesto lo que somos y, a su vez, la convivencia puede ser tanto más pacífica y enriquecedora cuanto mejor se entienda uno a sí mismo” (Alonso, 2011, p. 75).





De acuerdo con Alonso (2011), algunas de estas características comunes, que nos permitirán el abordaje y la concreción de la espiritualidad desde la pedagogía de la interioridad, son:

- La introspección como capacidad de comprendernos a nosotros mismos desde nuestros pensamientos, sentimientos, emociones y vivencias (autoconocimiento, autoaceptación, autoestima).
- El extrañamiento entendido como la capacidad de sobrecogimiento, asombro, sorpresa y fascinación para interpretar lo extraordinario en lo ordinario y cotidiano.
- La imaginación como ejercicio que permite la inspiración, contemplación, intuición y comprensión profunda.
- La búsqueda de sentido o búsqueda de propósitos y significados y la reflexión sobre la vida, el amor, la felicidad, la enfermedad, la muerte, etc.
- El desarrollo de valores y la tendencia para obrar de acuerdo con principios como la bondad, la verdad, la justicia y la belleza.
- La experiencia de sentimientos de trascendencia a partir de la relación con la divinidad y/o de la creencia en recursos interiores que permiten asumir las experiencias cotidianas y sobreponerse a las dificultades.
- La creatividad en cuanto expresión de los pensamientos y sentimientos interiores a través del arte, la música, la poesía, la pintura, la literatura, el cine, la artesanía, etc.
- El cuidado del medioambiente mediante el respeto, la admiración, la fascinación y el cuidado de la naturaleza y su entorno.
- La construcción de relaciones de calidad que fomenten la armonía, la convivencia y el fortalecimiento de la comunidad.

Capacidades y prácticas para desarrollar la dimensión espiritual

A partir de las definiciones previas, hay una serie de capacidades y prácticas que se pueden impulsar y potenciar en el marco de esta competencia de desarrollo personal y espiritual con el fin de promover una mejor convivencia escolar:

- **El silencio**

Bajo sistemas tradicionales de educación el silencio puede ser una respuesta externa a medidas autoritarias que no permiten la libre expresión de las y los estudiantes. En este sentido, nada más lejano a

la propuesta para la construcción de convivencia. Desde otra mirada, queremos motivar para que en los centros educativos de Fe y Alegría se propicie y trabaje el silencio como una actitud interior.

Para interpretar el silencio como actitud interior es preciso comprender las intencionalidades pedagógicas a partir de sus características y posibilidades entre las que indicamos que el silencio posibilita la interiorización; contribuye a la atención y escucha, posibilitando la capacidad de aprender; nos dispone a la apertura y receptividad de las intuiciones más profundas; posibilita el propio entendimiento; permite reconocer y hablar de los propios sentimientos, escuchar los sentimientos de las otras personas y ponernos en su lugar; facilita la relajación, y potencia la imaginación y la creatividad (Alonso, 2011).

• Atención

El ritmo vertiginoso de la sociedad actual y sus dinámicas conducen a estar pendientes de múltiples estímulos que pasan aceleradamente. En medio de estas circunstancias, podemos permanecer “distraídos”. “Ser capaces de controlar y dirigir nuestra atención nos ayuda a estar en el momento presente y con ello a percibir, experimentar y acoger intensamente todo aquello que puede suceder en él” (Alonso, 2011, p. 89). La atención plena o *mindfulness* es una forma de prestar atención de manera consciente al momento presente con curiosidad, aceptación y sin establecer juicios. Promover esta práctica en la escuela con todas las personas de la comunidad educativa permite asumir una visión integral de bienestar muy propicia después de las experiencias suscitadas a raíz del COVID-19.

• Cuestionamiento

La pedagogía de la pregunta es una de las claves de la educación popular y en este sentido los cuestionamientos son una característica para promover la espiritualidad desde los niveles iniciales y en todos los miembros de la comunidad educativa. Responder a las interrogantes sobre quién soy, cuáles son nuestros orígenes, cuál es el sentido de nuestras acciones y si todo lo humanamente posible es bueno nos ayuda a profundizar e interiorizar. La indagación dialógica, como estrategia llevada adecuadamente en el aula, permite que las y los estudiantes observen, razonen y profundicen desde su propia perspectiva.

• Capacidad intuitiva

“La intuición es la facultad que todos tenemos mediante la cual nos es posible, en ciertos momentos, conocer una verdad sin pasar por



los canales intermedios de los procesos lógicos. Es un saber tácito, un conocimiento que brota del interior, que acompaña y complementa el del intelecto” (Alonso, 2011, p. 90). Esta capacidad permite en el presente prestar atención a las propias experiencias e identificar lo que es bueno y conveniente en cada momento de nuestras vidas.

• Actitud contemplativa

Esta actitud espiritual contribuye a ver el mundo y los acontecimientos desde otra perspectiva suscitando sentimientos de admiración y asombro. Es una experiencia que “[...] se ubica más allá de las palabras y de la modalidad racional del conocimiento; presupone una actitud de calma y receptividad con la que ellos ya cuentan. Los beneficios de esta actitud ante la vida tienen repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje” (Alonso, 2011, p. 91).

A partir de estas capacidades para el desarrollo de la interioridad y la espiritualidad en nuestros centros educativos, debemos propiciar espacios psicológicos de libertad en los cuales las y los estudiantes puedan pensar, sentir e imaginar y tener incluso la oportunidad de equivocarse. Igualmente, ofrecer espacios de trabajo en grupo que posibiliten el diálogo y la apertura a interrogantes existenciales, así como espacios de silencio en los diferentes momentos de la jornada escolar y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se debe propiciar el conocimiento y la percepción desde los sentidos posibilitando la capacidad de extrañamiento y asombro, que permitan la atención plena y mantengan la apertura y flexibilidad frente al misterio y lo trascendente. Desde la identidad de Fe y Alegría, se debe promover la confianza, la fe y la alegría. Estos aspectos los podemos desarrollar a través de prácticas y herramientas como:

- Ejercicios espirituales.
- Convivencias y retiros.
- Dinámicas corporales.
- Ejercicios de relajación y *mindfulness*.
- Ejercicios de visualización.
- Mandalas.
- Ejercicios de meditación.
- Narraciones, cuentos y relatos.
- Análisis de dilemas.
- Asambleas.
- Espacios y lugares en el centro para la oración, la meditación y la resolución de los conflictos.

La espiritualidad y pedagogía de la interioridad

- ¿Consideramos que la espiritualidad y la pedagogía de la interioridad contribuyen al mejoramiento de la convivencia escolar? ¿Qué papel desempeñan la espiritualidad y la pedagogía de la interioridad en las planificaciones en nuestros centros?
- ¿En nuestros centros hay espacios para el encuentro con Dios y con las demás personas (rincones de paz, de oración)?
- ¿Cómo podemos promover el desarrollo de la espiritualidad e interioridad en nuestros centros?

Aprender a organizarnos

La estructura participativa

74

La participación es una de las condiciones fundamentales para alcanzar la calidad de la educación en los centros educativos de Fe y Alegría. Es parte del paradigma educativo que promueve y es la base para formar ciudadanas y ciudadanos constructores de sociedades más justas y democráticas. En este sentido, el sistema educativo dominicano cuenta con el *Manual operativo de centro público* (MINERD, 2013) en el cual se indican los órganos de participación:

Órganos de participación, el sistema cuenta con diversos órganos e instancias de participación, desde los cuales todos los actores que conforman una comunidad educativa pueden aportar al logro de los objetivos y metas formulados en el PEC; tales como la Junta de Centro, la Asamblea de Profesores, el Consejo Estudiantil, el Consejo de Curso, los Comités de Curso de Padres y Madres y la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (MINERD, 2013, p. 24).

Cada uno de estos órganos de participación cuenta con la debida explicitación de funciones en el manual operativo y deben ser activados en cada centro educativo. Mediante el Sistema de Mejora de la Calidad, que apuesta por mejorar los diferentes procesos para elevar la calidad de la educación, se prevé que el centro se evalúe, identifique sus principales problemáticas, reflexione, establezca estrategias y líneas de acción y construya conocimientos de manera participativa. Por ello, se requiere que en cada centro funcionen operativamente los equipos que lideran los procesos: equipo de



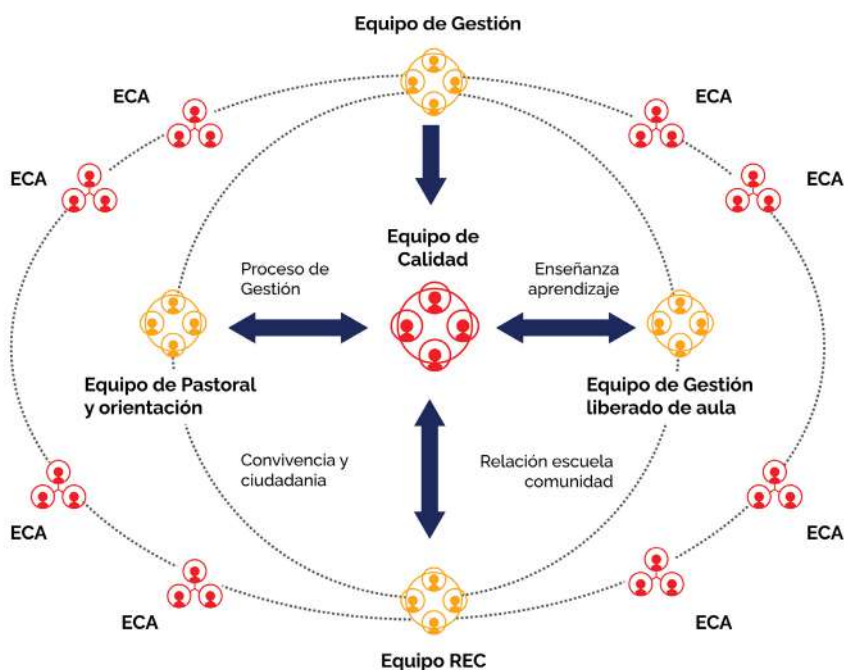


gestión, equipo de calidad, equipo de enseñanza-aprendizaje, equipo de convivencia y ciudadanía, equipo de relación escuela-comunidad, equipo de pastoral y los diferentes comités (Fe y Alegría República Dominicana, 2019, pp. 98-105).

El proceso de convivencia y ciudadanía es animado por el equipo de convivencia y ciudadanía que está conformado por psicólogas/os, orientadoras/es, el responsable de pastoral, la representación de las y los estudiantes, maestras y maestros y los padres y madres de familia cuyas funciones aparecen descritas en el manual de acompañamiento (Fe y Alegría República Dominicana, 2019).

Asumimos igualmente la apuesta del MINERD que propone la conformación de los equipos de mediación en cada centro. Este requiere la incorporación de la directora o el director de centro con las funciones derivadas de la normativa dominicana, más las propias de Fe y Alegría, desde la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación. En este sentido, se denomina Equipo Dinamizador y Mediador.

Igualmente, los equipos de pastoral y relación con la comunidad juegan un papel singular en la construcción de valores y de ciudadanías tanto a lo interno del centro como en la incidencia con la comunidad.



La participación de las y los estudiantes

En Fe y Alegría entendemos que las y los estudiantes son la chispa ferviente del centro educativo, constituyen los protagonistas de la construcción de aprendizajes de calidad y espacios para su desarrollo personal e integral.

Al ser un movimiento de educación popular somos mensajeros de la fe y mensajeros de la alegría. Es una alegría pertenecer a un espacio donde junto a otras y otros pueda crecer, aportar, soñar, desarrollar capacidades y habilidades que contribuyan a una sociedad más justa e igualitaria.

Con fe y alegría aprenderemos a ser capaces de transformar el mundo que queremos, para ello la organización es fundamental para lograr ese gran sueño.

El sistema educativo dominicano cuenta con el Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas por medio de la Ordenanza 4'99, donde se indica que el Consejo Estudiantil, los Consejos de Cursos y el Comité de Trabajo son organismos de participación.

76

El Consejo Estudiantil es un colectivo integrado por los y las presidentes y vicepresidentes de todos los Consejos de Curso de las escuelas, liceos o colegios, elegidas/os de forma democrática por las y los estudiantes de cada curso (Art. 9.1)

La participación y organización de las y los estudiantes constituye un aspecto fundamental para la vida del centro educativo, tal como lo establece la normativa del MINERD en consonancia con los principios de la Educación Popular y de la identidad de Fe y Alegría. Estos órganos de participación favorecen la formación para la democracia y la construcción de ciudadanías críticas.

Al inicio de cada año escolar se irá conformando el Consejo Estudiantil en la medida en que se van eligiendo las directivas de los consejos de curso. Las y los presidentes y vicepresidentes de los Consejos de Curso pasarán automáticamente a formar parte del Consejo Estudiantil del centro educativo. Sus reuniones serán periódicas, preferiblemente dos mensuales, dentro del horario de clases. Las y los estudiantes integrantes participarán en programas formativos especiales que los capaciten para el cumplimiento satisfactorio de sus funciones (Art. 9.2).

Fe y Alegría dominicana apuesta por el fortalecimiento de los Consejos de Curso, por su concepción participativa y la intencionalidad de atender de forma integral las necesidades de desarrollo de las y los estudiantes. Además, concibe este organismo como la unidad de





sentido que busca la calidad de la educación y, en la medida que enlaza, contribuye e impulsa las diferentes líneas de acción de los procesos del Sistema de Mejora de la Calidad. Se comprende como un Equipo de Calidad de Aula (ECA).

Para conformar los Consejos de Curso o Equipos de Calidad de Aula, las y los estudiantes de cada curso elegirán democráticamente un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y cinco vocales.

Además, se organizarán Comités de Trabajo, como unidades operativas o equipos de trabajo organizados libremente de acuerdo con los intereses de los estudiantes y las necesidades del curso. Serán dirigidos por estudiantes coordinadores para el desarrollo de los planes de trabajo definidos por el curso (Ordenanza 4'99).

Las y los estudiantes en la construcción de la convivencia escolar

Con la propuesta se quiere empoderar a los actores estudiantiles para generar en sus espacios escolares convivencia pacífica, promover el desarrollo socioafectivo y una relación respetuosa entre sus pares y toda la comunidad educativa; asimismo, garantizar que en su accionar sean personas proactivas, que sus derechos y deberes sean reconocidos para la toma de decisiones: de esta manera se está trabajando para que ellas y ellos reconozcan los derechos y deberes de los demás integrantes de su entorno y se aseguren unas relaciones de diálogo y armoniosas.

Es importante que las y los estudiantes se proyecten como protagonistas de los diferentes procesos que se gestionan en las aulas y ambientes escolares, se reconozcan entre sí, desarrollen habilidades para la vida y sus actitudes vayan encaminadas a valorar a los demás. De igual forma, que aprendan a construir sus sueños y esperanzas con quienes están a su alrededor, hacerlos y hacerlas parte de su historia, sus compinches de buenas prácticas, que todas las acciones que se generen por los estudiantes vayan encaminadas a la vivencia pacífica y la construcción de una cultura de paz.

Contemplar y dar seguimiento a las acciones para mejorar la convivencia escolar en todos los niveles desde inicial hasta media.

¿Cuáles espacios se proponen para la participación estudiantil en la convivencia escolar?

- La convivencia escolar debe permear todo el centro educativo.
- Las aulas por niveles.
- En todos los espacios aledaños donde los y las jóvenes hagan incidencia.
- Escuela de padres, madres y amigos.

Las aulas son y deben ser los primeros espacios de construcción de convivencia escolar. ¿Qué es el aula? Es el primer espacio de vida pública de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es el lugar donde transcurre la mayor parte del tiempo escolar de los y las alumnas y se desarrollan las actividades fundamentales. Constituye la unidad de pertenencia y referencia de alumnos y alumnas.

El espacio para construir relaciones sociales. En este lugar se habla, se escucha, se dialoga, se discute, se reflexiona, se enseña, se aprende, se juega, se permanece en silencio, se participa, se está aburrido, se razona, se memoriza, se repite, etc. En el aula se vive la realidad de la escuela. La construcción y conocimiento de la escuela como totalidad se construye a partir de las experiencias vividas en ese ámbito.

78

La garantía de la participación estudiantil en la convivencia escolar

Es de gran importancia que las y los estudiantes se involucren en los procesos y acciones de la escuela, porque esto les permite crear sentido de pertenencia a esta y ser actores más responsables y proactivos en las aulas.

Los diferentes equipos de mediadores y mediadoras harán parte de la construcción de la convivencia escolar de cada escuela. Estos estarán acompañados y orientados por el equipo al que la gestión del centro decida asignar esa tarea.

Esta dinámica de roles favorecerá que los equipos animen y de alguna manera activen a las y los demás representantes de la comunidad educativa. Asumirán que está en sus manos promover la convivencia pacífica en la escuela. De igual forma, se garantiza que, al trabajar por la promoción de una buena relación entre los actores, los entornos escolares sean más seguros y de paz.

Se les dará oportunidad a todos los actores de aportar su granito de arena en la construcción de una escuela de cuidado y de relaciones





armoniosas. La idea de asignar responsabilidades debe fomentar la equidad en todos los niveles. Es vital que para una buena convivencia escolar se tenga en cuenta que las oportunidades de crecer y participar deben ser para todos y todas sin excluir a nadie.

Los actores principales para organizar y promover la participación serán las y los docentes y estudiantes. Armarán la propuesta de manera equitativa para darla a conocer a los demás actores. Este trabajo articulado garantizará el fortalecimiento de docentes, estudiantes y comunidad en general.

La participación en el centro

¿Las y los estudiantes de nuestro centro tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones en cuanto a contenidos a reflexionar (por ejemplo, en la definición de los proyectos y elaboración de las planificaciones)?

¿La comunidad educativa y los estudiantes participaron en la construcción del PEC y del manual de convivencia del centro?

¿Cómo se puede dinamizar y activar la participación de las y los estudiantes en el centro educativo?

¿Cómo las y los estudiantes pueden ser mediadores y pertenecer a equipos dinamizadores de la convivencia escolar en el centro?

79

La convivencia escolar

En su sentido más amplio se entiende la convivencia escolar como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en la escuela en el marco de una serie de valores, normas, códigos, convenciones de respeto mutuo y acuerdos que rigen la acción de vivir o estar juntos, “[...] por lo que es un concepto que remite al sentido de pertenencia, identidad y comunidad, y que guarda estrecha relación con los logros de aprendizaje del estudiantado, con el rendimiento académico y con el desarrollo del sentido de ciudadanía” (Pacheco y Hernández, 2014, p. 94).

El artículo 5 de las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* define la convivencia escolar como el “Conjunto de pautas de

interrelación consensuadas y socializadas periódicamente en cada comunidad educativa, en función de un mínimo común de normas, cuyo cumplimiento se entiende que garantiza el bien común y el logro de un proceso educativo de calidad” (MINERD, 2013, p. 15).

Sin embargo, la concepción y prácticas asociadas a la convivencia escolar en República Dominicana se encuentran identificadas con el campo normativo, concretamente vinculado a un código de normas que debe ser aplicado de acuerdo con cada situación. Si bien los acuerdos y normas son fundamentales, se trata de una visión limitada. Un signo de ello es que las normas del MINERD (2013) no establecen una relación explícita entre la convivencia armoniosa, los aprendizajes y los resultados de los aprendizajes. En ese sentido, en Fe y Alegría apostamos a que cuando mejoran los procesos educativos, mejoran los resultados. En definitiva, cuando mejora la convivencia escolar, mejoran los aprendizajes y la calidad de la educación.

Una mejor comprensión de la convivencia escolar está asociada a la vida cotidiana de los centros educativos, que abarca el campo de los aprendizajes y su influencia en los resultados de las y los estudiantes. “La convivencia escolar más que un conjunto de normativas consensuadas se trata de un modelo educativo que traspasa todas las acciones que se llevan a cabo en el centro educativo con el objetivo de generar un clima favorable de aprendizaje y ser humano comprometido con una sociedad de paz” (Pacheco y Hernández, 2014, p. 95).

Desde esta perspectiva, a partir de las recomendaciones de Pacheco y Hernández (2014) en su análisis sobre la convivencia en los centros educativos de República Dominicana y del proceso reflexivo de Fe y Alegría desde la escuela de cuidado, debemos tomar en cuenta los siguientes aspectos al referirnos a la convivencia escolar:

- Es necesario trascender y superar la noción tradicional de convivencia escolar con énfasis en las normas y sanciones.
- Invitamos a asumir una concepción de convivencia escolar entendida como un proceso cotidiano, que transversaliza todos los procesos de la escuela de forma reflexiva, empática, participativa, sistemática, democrática y como un espacio compartido de valores.
- En la escuela, concebida como una comunidad de aprendizaje permanente, es fundamental comprender la convivencia escolar asociada al rendimiento escolar, los aprendizajes y resultados de las y los estudiantes. La educación apoyada



en “aprender a ser” y “aprender a convivir” debe propiciar y garantizar el “aprender a conocer” y “aprender a hacer”.

- Desde la escuela de calidad y cuidado entendemos que la convivencia escolar promueve ambientes socioafectivos de cuidado y respeto fomentando un adecuado clima escolar para garantizar la participación e inclusión de los diferentes actores en los procesos educativos.
- Desde esta perspectiva se debe garantizar la protección integral de niñas, niños y adolescentes y los derechos de todas las personas que conforman la comunidad educativa.
- Como su nombre lo indica, las siete competencias fundamentales del currículo dominicano constituyen las bases para la construcción de la convivencia escolar y la formación de ciudadanas y ciudadanos.
- Implementar estrategias que promuevan la cultura de paz desde la formación en valores, las habilidades para la vida, la pedagogía y la **ética del cuidado, la justicia restaurativa, el perdón y la reconciliación.**
- Construir colectivamente, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, las normas y acuerdos (manual de convivencia del centro) a partir de los valores reflexionados y compartidos.
- Asumir y procesar positivamente el conflicto como una oportunidad pedagógica.
- Desde este enfoque, la escuela debe desarrollar procesos de formación, acompañamiento y empoderamiento de toda la comunidad educativa para:
 - Implementar estrategias que promuevan la cultura de paz desde las habilidades para la vida, la pedagogía y la **ética del cuidado, la justicia restaurativa, el perdón y la reconciliación.**
 - Impulsar la gestión participativa y colegiada.
 - Promover el sentido de pertenencia, la identidad y el fortalecimiento de la comunidad educativa, mediante la aceptación y el reconocimiento de los diferentes actores.
 - Fomentar el protagonismo juvenil y el liderazgo democrático de las y los estudiantes.

La naturaleza de la convivencia en Fe y Alegría tiene sus raíces en la identidad del Movimiento. El nombre Fe y Alegría expresa tanto el ser como el quehacer mediante la educación desde la fe, la alegría y

la pedagogía del amor, valores esenciales que propician una actitud positiva ante la vida, promueven la convivencia y motivan las buenas relaciones.

Fe en Dios, fe en las personas y fe en que el mundo marcado por las injusticias puede ser transformado. Se trata de una fe que incluye y opta por los más desfavorecidos y responde a una concepción de un Dios que es relación, que da vida, la recibe y vive en unión y amor. De esta concepción emanan cuatro aspectos esenciales para la convivencia escolar: dar vida, recibir vida, vivir en unidad y en amor.

- **Dar vida** a través de la palabra, la expresión de las emociones y la acciones. En la vida cotidiana esto se traduce en una apuesta no solo por dejar de maltratar, sino por construir y cuidar la vida de manera permanente respetando la dignidad de cada persona. Ejemplo de acciones concretas de dar vida en los centros son enseñar con amor, garantizar los derechos de NNA, eliminar las barreras que obstaculizan la inclusión, ofrecer los alimentos y la merienda escolar adecuadamente, promover la solidaridad con las familias más necesitadas del centro, aceptar y reconocer las diferencias de las personas, etc.
- **Recibir vida.** No solo se trata de dar vida, también hay que recibirla mediante la formación y vivencia de valores, actitudes y hábitos que contribuyan al bienestar integral de cada estudiante y de la comunidad educativa en general. La escucha atenta es el principio esencial que nos lleva a recibir vida, comprender que en la escuela todas y todos aprendemos en la medida que nos escuchamos atentamente. Además, se recibe vida a través de prácticas cotidianas, como la apertura a las acciones de cuidado mediante el reconocimiento de las cualidades de las personas.
- **Promover la unidad** mediante la participación, la toma de decisiones colegiada, la formación y vivencia de valores que promuevan la democracia, el sentido de pertenencia y el compromiso, aceptando las diferencias y respetando la diversidad. En este sentido es bueno aclarar que unidad no es lo mismo que uniformidad. Este último es un aspecto que se resalta en sistemas disciplinares punitivos. En consonancia con las propuestas del currículo, estamos invitados para tener en cuenta e incluir la diversidad de intereses de



las y los estudiantes, articular procesos que superen las fragmentaciones, generar consensos, promover acuerdos y restaurar las relaciones en los casos que se hayan generado rupturas.

- **Vivir en amor**, sintetizado en el logo de Fe y Alegría, que mediante el corazón representa la pedagogía del amor, una manera de construir conocimientos de forma integral, que nos lleva a mantener la pasión por ofrecer una educación de calidad, pero, ante todo, a evidenciar en cada acto de enseñanza y aprendizaje el compromiso, la entrega y el amor. “Amar lo que hacemos”, “volver al amor primero”, “hacer el bien y hacerlo bien”, son máximas que nos recuerdan que en el centro de ese corazón están los sujetos de la educación, tomados de la mano, caminando juntos para soñar y construir un mundo mejor, mantener la armonía, propiciar la fraternidad y garantizar un clima favorable de respeto que sea adecuado para los aprendizajes.

De esa concepción, de un Dios en relación, se deriva una comprensión del ser humano creado a imagen y semejanza de Dios, que nos permite afirmar que es persona, creada en condiciones de igualdad y con una dignidad inviolable y, como tal, concebida también como ser en relación consigo misma, con otras personas, con Dios y con el mundo. Por ende, llamada a construir la convivencia armoniosa mediante el cuidado de sí, de las demás personas, de su relación con Dios y del medioambiente, mediante el fortalecimiento de la identidad-interioridad, la alteridad, la trascendencia y la sostenibilidad.

Desde este punto de vista, se trata de tener fe en cada persona, de creer en las capacidades y posibilidades de todas y todos y de saber que podemos construir mejores relaciones para la convivencia cotidiana.

Tener fe en las personas significa que optamos por los sectores más vulnerables manteniendo la perspectiva amplia de la inclusión. En términos de convivencia, eso implica que debemos asumir una buena carga de problemas y conflictos propios del contexto que llegan al centro “en los zapatos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, por lo tanto, requieren permanente cuidado y atención en todos los niveles. No podemos eludir esta realidad, por el contrario, la aceptamos, ya que nuestros procesos de convivencia no se basan en la selección de los “mejores” y “buenos” estudiantes, sino sencillamente en la continua búsqueda de construcción de relaciones

armoniosas con base en las fortalezas y debilidades de las personas más necesitadas que acceden a nuestros centros educativos.

Desde esas concepciones de Dios y persona que subyacen en la identidad de Fe y Alegría, imaginamos la construcción de la sociedad que soñamos en el compromiso y el anhelo de transformar aquellas situaciones que generan desigualdad, inequidad e injusticia en nuestras comunidades. Tener fe en la transformación de nuestras comunidades nos lleva a entender la convivencia en sentido crítico-transformador.

Es decir, la convivencia pacífica no se construye como ausencia del conflicto, con indiferencia y neutralidad, sino desde el compromiso por ser partícipes en la construcción de sociedades democráticas, justas y participativas, y eso, en muchas circunstancias, implica la indignación frente a lo injusto y la búsqueda de acciones comprometidas para sensibilizar, concientizar, organizar, empoderar y movilizar las comunidades para ejercer sus justos derechos y transformar esas situaciones de injusticia. La convivencia pacífica desde este punto de vista no es un silencio cómplice, sino una acción comprometida con los derechos de las comunidades en las cuales desarrollamos nuestras acciones educativas.

La construcción de convivencia en la escuela de cuidado

Fe y Alegría República Dominicana ha asumido el cuidado como una categoría esencial para la comprensión de la escuela de calidad. De hecho, entendemos que una escuela de calidad es una escuela de cuidado. El cuidado como un nuevo paradigma (Toro y Boff, 2009) está asociado al amor: “el que ama cuida y el que cuida ama” (Boff, 2017), por lo tanto, “[...] el cuidado entre las personas implica el establecimiento de relaciones de reciprocidad, que conducen a la asistencia de los demás, pero también, la necesidad básica de todo ser humano de ser cuidado, protegido y atendido desde el respeto y buen trato. En este sentido, las relaciones de cuidado implican que toda persona necesita cuidar, pero también ser cuidada” (Rodríguez, 2021a, p. 55).

Desde la perspectiva de la convivencia escolar que deseamos construir, “[...] el cuidar y ser cuidados son dos aspectos inseparables que deben ser experimentados y vividos en el centro educativo” (Noddings, 2005). La comunidad educativa (estudiantes, equipos de





gestión, docentes, personal de apoyo y familias) debe ser formada para aprender a cuidar y aprender a ser cuidada como un aspecto básico de los seres humanos que contribuye a la construcción de sociedades más justas y equitativas (Rodríguez, 2021a, p. 58).


Partir de la categoría ética y pedagógica del cuidado nos pone en consonancia con los principios de la pedagogía de la educación popular, que es la base de la identidad de Fe y Alegría. En este sentido, el cuidado implica, como punto de partida, el conocimiento del contexto, los intereses y las necesidades de las personas y del diálogo como estrategia facilitadora del encuentro para promover la relacionalidad y la reciprocidad.

Esto quiere decir que para cuidar o ser cuidados se necesita saber las expectativas y preocupaciones de las personas que cuidan y/o son cuidadas. Desde los diferentes niveles del diálogo (diálogo de saberes, diálogo cultural, negociación cultural) se identifican estas necesidades y se establecen las posibles soluciones y formas para cuidar y ser cuidados.

Intentar cuidar o cuidar sin tener un acuerdo o aceptación sobre el cuidado o tipo de cuidado es por lo menos una forma de violencia simbólica que evidenciaría relaciones hegemónicas, muy diferentes a las propuestas de construcción democrática y participativa que deseamos impulsar. Por lo tanto, un aspecto esencial de este nuevo paradigma del cuidado es la necesidad de fundamentar las relaciones desde la confianza, y esto implica el respeto, la preocupación y el mutuo aprecio (Rodríguez, 2021).

El cuidado es un eje esencial para mejorar la calidad de la educación de nuestros centros educativos porque es parte constitutiva y da enfoque y perspectiva a los pilares de la educación popular asumidos desde Fe y Alegría República Dominicana en su intencionalidad de transformar las personas, los centros y las sociedades. De esta forma, la construcción de saberes y conocimientos se realiza desde el cuidado. Igualmente, los pilares ético y pedagógico asumen la direccionalidad del cuidado desde las propuestas de la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado. Además, el pilar sociopolítico asume la sostenibilidad, que es el nombre más pertinente para hablar del cuidado a nivel político (Boff, 2017).

Visto de esta forma, el cuidado permea y transversaliza todos los procesos educativos garantizando la convivencia pacífica, ambientes socioafectivos sanos y el clima escolar adecuado para mejorar los



aprendizajes de las y los estudiantes. Por esta razón, se han incluido macroindicadores asociados al cuidado en cada uno de los procesos del Sistema de Mejora. Eso significa que hay una serie de aspectos que deben ser considerados en los distintos componentes de los procesos para garantizar la convivencia desde el paradigma y enfoque del cuidado e implica que la responsabilidad en la construcción de la convivencia debe ser compartida entre todos los actores de la comunidad educativa y no simplemente delegada en equipos directivos y departamentos de convivencia y orientación.

Disciplina positiva

La escuela en la actualidad enfrenta grandes retos y desafíos. Uno de ellos es formar a las ciudadanas y los ciudadanos en el marco de sociedades que experimentan volatilidad, incertidumbre, vulnerabilidad, complejidad e hiperconectividad. A raíz de la pandemia, estas características de las sociedades se ensancharon al igual que las brechas que incrementaron la desigualdad, las diferencias y las desconexiones y generaron nuevas rupturas y discontinuidades que han terminado por amplificar el fenómeno de la violencia.



86

El proceso de cambio acelerado por los desarrollos científicos y tecnológicos, especialmente en el campo de las nuevas tecnologías de la comunicación y las redes sociales, ha propiciado una mayor democratización y acceso a la información. Sin embargo, ha servido para generar mayores fragmentaciones y situaciones que afectan la convivencia, concretamente, la escolar.

Actualmente las escuelas resultan ser escenarios donde se manifiestan las conductas permeadas por actos de violencia, específicamente en las del sector público. Las aulas, se han convertido en un espacio donde se refleja un clima de ruptura, el enfrentamiento con las normas y se ha convertido en un escenario de manifestación a la insatisfacción con el sistema educativo y los maestros no están capacitados en educar en y para el conflicto, por tanto, su actuación frente a los mismos sigue arraigada en el tradicional enfoque del castigo. (España Lozano, 2020, p. 125).

La escuela se encuentra en una encrucijada frente a estas situaciones que afectan la convivencia y las distintas concepciones de disciplina.






Frecuentemente, observamos con perplejidad situaciones violentas en las que aparecen involucrados diferentes actores de la comunidad educativa –no solo estudiantes, sino también maestras-maestros, padres-madres, equipos directivos y personal de apoyo– que en no pocas ocasiones son expuestas de manera alarmista a través de los medios de comunicación y las redes sociales, con el agravante de que muchos de estos casos constituyen situaciones de evidente abuso por tratarse de relaciones que afectan a niñas, niños, adolescentes o personas en condiciones de vulnerabilidad asociadas a respuestas y conductas de adultos, bien sean docentes, directivos, personal de apoyo o padres y madres de familia.

Al comienzo de los setenta del siglo pasado, Margaret Mead planteaba que nos encontrábamos frente a una ruptura generacional y cuestionaba que “[...] en la mayoría de los debates que se desarrollan en torno del abismo generacional, se hace hincapié en la alienación de los jóvenes, en tanto que se tiende a omitir totalmente la alienación de sus mayores [...], la verdadera comunicación consiste en un diálogo y ambos interlocutores del diálogo carecen de vocabulario” (Mead, 1980, p. 110).

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un microcosmos que condensa esa tensión no suficientemente explícita y concentra diferentes generaciones: niños, jóvenes, adultos, ancianas y ancianos (en los centros educativos encontramos que abuelos y abuelas son los responsables de la crianza de muchos niñas y niños). En términos de Mead (1980) se trataría de tres generaciones culturales muy diferentes: la cultura posfigurativa de las abuelas y abuelos; la cultura cofigurativa de los educadores, padres y madres, y la cultura prefigurativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

- La cultura posfigurativa se basa en los saberes de las abuelas y abuelos, quienes son las personas de referencia junto a las tradiciones y los valores que vivieron. Sus historias constituyen el aporte a la enseñanza y se espera que las niñas y los niños sean como los abuelos; por lo tanto, se trata de mantener el pasado. En este sentido, los modelos disciplinares se basan en el cumplimiento, la obediencia, el respeto a las tradiciones y normas. Esto implica que la transgresión de estos aspectos se vincula directamente con el castigo.
- La cultura cofigurativa entiende que los modelos de conducta se encuentran en los pares de la misma edad. En cierta manera, esta generación asume que sus hijos pueden hacer los cambios que



ellos no se atrevieron a hacer y los delegan en las personas de su misma generación, por ejemplo, la escuela, que se percibe como el lugar donde las personas de la misma generación de los padres se encargan de formar a las niñas y los niños en los cambios que ellos esperaban, delegando así los procesos de formación y disciplina de estos.

- La cultura prefigurativa significa que va naciendo o está emergiendo o prefigurándose. En esta las abuelas-abuelos y las mamás-papás o sus pares (maestras-maestros) no constituyen modelos de referencia ni en lo moral ni en la construcción de saberes. Desde esta perspectiva, se entra en conflicto frente a las normas disciplinares impuestas y los modelos normativos del pasado.

Tradicionalmente el conocimiento y la figura de autoridad y disciplina reposaba en la sabiduría de las abuelas y abuelos (posfigurativo), luego se desplazó hacia los pares y en las funciones de la escuela (cofigurativa), pero en la actualidad (prefigurativa) podemos afirmar que un niño o una niña tiene una gran cantidad de conocimientos, conceptos, habilidades, actitudes y valores muy diferentes a los de las generaciones anteriores. La figura de autoridad se desplazó hacia otros escenarios. Incluso, frente a los desafíos del mundo actual y del futuro, son las niñas, los niños y los adolescentes quienes están en condiciones de enseñar y los adultos en la posición de aprender. Además, las normas o aspectos disciplinares que otras generaciones intentan imponer no les son de fácil comprensión bien sea por el sentido o por las diferentes visiones de la realidad.

Desde ese mismo ángulo, la representación social de lo que significa ser un docente (maestro o maestra) ha variado, de forma tal que la autoridad simbólica y moral que representaba un maestro o maestra para un estudiante se ha desplazado hacia nuevos actores, por ejemplo, youtubers, instagramers, gamers, tiktokers e influencers, quienes han asumido la función formadora de nuevos ciudadanos y ciudadanas y han propiciado, en no pocos casos, conductas que transgreden las normas y rompen los límites establecidos dentro del respeto a las personas y las instituciones.

Las tensiones generacionales subyacen en la escuela y, en no pocas ocasiones, son causa de conflicto e incluso de violencia. Pero aun en su latencia producen brechas que, por un lado, como afirma Barbero, (2004) han conducido a la devaluación de la memoria viva de las ancianas y los ancianos, la crisis de la tradición y la sustitución de



la memoria viva por las memorias electrónicas. Por otro lado, han llevado a la imposición de sistemas adultocéntricos en la escuela que desconocen el lenguaje y los simbolismos de los niños, niñas y adolescentes. “Mientras haya un adulto que piense que él, lo mismo que los padres y maestros de antaño, pueden asumir una actitud introspectiva e invocar su propia juventud para entender a los jóvenes que lo rodean, ese adulto estará perdido” (Mead, 1980, p. 111).

Desde estas dos situaciones, la pedagogía de Fe y Alegría aboga por el acercamiento a las personas y el trato afectuoso sin transgredir las barreras del respeto y desde los diferentes estados de la vida esperando que tanto maestras y maestros como en general todos los adultos sean personas de referencia y testimonio para las niñas, los niños y los adolescentes. Asimismo, esperamos que sean vistos desde la mirada de “autoridad” en el sentido etimológico de la palabra que significa “hacer crecer o hacer progresar” y no desde una perspectiva equívoca del poder intransigente amparada en el autoritarismo. De esta forma, ejercemos el respeto y cuidado hacia las y los estudiantes y, a la vez, procuramos el reconocimiento y valoración de las maestras, los maestros y todo el personal de la comunidad.

La escuela puede articular procesos de convivencia posibilitando los espacios intencionados de conversación entre las diferentes generaciones. Tal vez, en el sentido que lo plantea Maturana (1993), “[...] una cultura es una red cerrada de conversaciones [...], el cambio cultural ocurre en la red de conversaciones que la comunidad que cambia vive” (Maturana y Verden-Zöllner, 1993). Estas conversaciones implican diferentes interacciones desde el lenguaje, las emociones y las acciones. En este sentido, la escuela debe abrir espacios a la comunidad para conversar con las abuelas y abuelos, estudiantes, madres-padres, maestras-maestros y personal de apoyo y administrativo.

- Abrir espacios de conversación para que abuelas y abuelos compartan sus historias, vivencias y valores para que las y los estudiantes se acerquen a la tradición y memoria viva de las comunidades invitándoles a la escuela para escuchar sus saberes o a través del diálogo que se propicia en el encuentro con las y los estudiantes mediante las estrategias de inserción en el entorno, los proyectos de aula y los proyectos de investigación.
- Abrir la escuela a niñas, niños y jóvenes para crear espacios de conversación y participación en los cuáles sus saberes fluyan desde su propio contexto: “Los niños, los jóvenes deben formular

las preguntas que a nosotros jamás se nos ocurriría enunciar, pero es necesario reconquistar la confianza suficiente para que los mayores puedan trabajar con ellos en la búsqueda de las respuestas” (Mead, 1980, p. 123).

- Abrir espacios para que maestras y maestros más antiguos o mayores puedan compartir sus prácticas y construyan experiencias significativas junto a las nuevas generaciones. Esta es una manera de prevenir el síndrome de burnout, a la vez que se promueve el sentido de pertenencia, compromiso y construcción de saberes.
- Abrir espacios de conversación a la comunidad con la participación de estudiantes, madres, padres, personal de apoyo y administrativo y docentes para reflexionar sobre los valores, normas y acuerdos a partir de los diferentes referentes generacionales y el sentido que se les concede a estos.

Los enfoques de la disciplina social

90

De cara al conflicto, la violencia y las percepciones de indisciplina y pérdida de autoridad de docentes y adultos, cada actor, de manera particular, genera sus propias respuestas de acuerdo a sus concepciones. Asumiendo los diferentes enfoques de la disciplina social y a nivel general, la escuela se enfrenta a grandes interrogantes asociadas a cómo mantener la convivencia, la disciplina y el clima escolar.

McCold y Wachtel (2003) proponen las ventanas de la disciplina social afirmando que “Toda persona en la sociedad con un papel que suponga autoridad enfrenta opciones al decidir cómo mantener la disciplina social: los padres que educan a sus hijos, los maestros en las aulas, los empleadores que supervisan a los empleados o los profesionales de la justicia que actúan ante los delitos” (McCold y Wachtel, 2003, p. 1).

La propuesta permite el análisis de los diferentes enfoques de disciplina social, a partir de la construcción de un plano con cuatro cuadrantes originados a partir del cruce de dos grandes ejes: el eje del control y el eje del apoyo (que van de bajo a alto), tal como lo podemos apreciar en la siguiente gráfica. A esta estructura la denominaron ventana de la disciplina social y en ella se caracterizan los cuatro enfoques de la disciplina: punitivo, negligente, permisivo y restaurativo.





Ventanas de la disciplina social



Elaborado a partir de la propuesta de McCold y Wachtel (2003).

El control está asociado a la acción de ejercer influencia sobre otras personas imponiendo limitaciones. “Un control social alto se caracteriza por la imposición de límites bien definidos y el pronto cumplimiento de los principios conductuales. Un control social bajo se caracteriza por principios conductuales imprecisos o débiles y normas de conducta poco estrictas o inexistentes” (McCold y Wachtel, 2003, p. 2).

El “apoyo” se identifica con los procesos de acompañar, estimular, enseñar o asistir a las otras personas. “Un apoyo social alto se caracteriza por la asistencia activa y el interés por el bienestar. Un apoyo social bajo se caracteriza por la falta de estímulo y la mínima consideración por las necesidades físicas y emocionales” (McCold y Wachtel, 2003, p. 2).

El enfoque punitivo o retributivo

Como observamos en la gráfica, el enfoque punitivo se ubica en la ventana de la disciplina social en el cuadrante que conforma el máximo de control con un mínimo de apoyo, es decir, se establecen límites y sanciones claramente definidas, pero sin tener en cuenta las diferentes consideraciones, necesidades, intereses o bienestar de las personas.

Desde esta perspectiva, se tiende a estigmatizar y etiquetar a las personas que cometen las faltas y se asume el castigo como el núcleo de la justicia, entendiendo que es una respuesta proporcional moralmente aceptable con relación a la falta. “Durante años se ha impartido justicia dentro de las escuelas de una manera inquisitiva, donde el castigo es el eje rector de la solución ante cualquier problemática y en la medida en que se castigue, se cree que se está reforzando el aprendizaje de aquel que cometió el daño” (Gutiérrez de Piñeres, 2011, p. 9). Por lo tanto, se responderá haciendo algo a la persona que ha cometido la falta, bien sea amonestándolo o castigándolo, sin esperar una participación reflexiva o activa por parte de ella.

92

El enfoque permisivo

Las prácticas asociadas a este enfoque de disciplina social están caracterizadas por el bajo control y el alto apoyo. Eso significa que no hay principios, normas o reglas claramente establecidas, sin embargo, se manifiesta una preocupación por el bienestar de las personas. A este enfoque también se le denomina “rehabilitativo” y, como plantean McCold y Wachtel (2003), desde este tipo de actuaciones se tiende a proteger a las personas que han causado el daño para que no sufran las consecuencias, haciendo todo por aquella que ha cometido la falta, pidiendo poco a cambio y, con frecuencia, llegando a justificar la falta. Por ejemplo, un estudiante es sorprendido en clase maltratando a sus compañeras y compañeros y la maestra le ofrece un dulce para que se calme.

El enfoque negligente

Con este proceder no se ofrece apoyo ni control. Está caracterizado por la indiferencia y la pasividad (McCold y Wachtel, 2003, p. 2), es





decir, frente a la conducta o falta que se ha cometido no se hará nada al respecto. En el caso citado anteriormente, la maestra o maestro que encuentra al estudiante maltratando a sus compañeras y compañeros ignora por completo la situación: “no pasa nada, solo intenta llamar la atención, podemos ignorarle” o, sencillamente, continúa con sus actividades sin prestar la menor atención a lo acontecido.

El enfoque restaurativo

En la ventana de la disciplina social, el enfoque restaurativo se caracteriza por ejercer alto control y apoyo, es decir se mantienen principios y normas claramente definidos y, a la vez, se concede el apoyo necesario a las diferentes partes. Desde este enfoque se condena el acto, pero no se descuida a quien lo comete. Las prácticas restaurativas se comprometen con las personas involucradas en la situación conflictiva o que ha generado la falta propiciando la participación activa y reflexiva tanto de quienes han incurrido en esta como de las personas afectadas, llevándolos a la aceptación de responsabilidades y al compromiso.

En el caso de nuestras escuelas, en el marco del sistema educativo dominicano, asumimos el enfoque restaurativo y sus prácticas, el cual veremos más adelante, así como la disciplina positiva, que se expone a continuación, como una expresión de este:

93

Las ventanas de la disciplina social en nuestro centro

A partir de la reflexión y análisis de las ventanas de la disciplina social:

- ¿Qué prácticas de carácter punitivo se dan en nuestro centro?
 - ¿En nuestro centro hay prácticas permisivas? ¿Cuáles?
- ¿Identificamos algún tipo de práctica negligente en nuestro centro?
- ¿Cuál es nuestro parecer en cuanto a asumir prácticas de justicia restaurativa en el centro?

La disciplina positiva es un modelo educativo que indica que la clave de la educación no está en el castigo, sino en el proceso de orientar de manera positiva, firme, afectiva y respetuosa las interacciones entre personas adultas y niñas, niños, adolescentes. “[...] no es humillante ni para los niños, ni para los adultos [...], se basa en el respeto mutuo y en la cooperación, incorpora firmeza con dignidad y respeto como fundamento para la enseñanza de las habilidades para la vida y un sitio interno de control” (Nelsen, 2001, p. 14).

Para acercarnos a la comprensión del concepto, es bueno partir de las ideas preconcebidas y prácticas cotidianas en las cuales un buen número de docentes y padres de familia identifican la disciplina con el castigo o, en su defecto, que el castigo es el medio para alcanzar la disciplina. Si bien los castigos y el rigor funcionan de manera inmediata, a largo plazo no son tan efectivos. Además, es necesario tener en cuenta las consecuencias negativas que generan los castigos en las niñas, niños y adolescentes: resentimiento, revancha, rebeldía, retraimiento (las cuatro “erres” del castigo). Desde este enfoque se mantiene el orden, pero sin la libertad y la autonomía. En oposición directa a este modelo, algunas maestras, maestros, padres y madres de familia asumen posiciones permisivas en las cuales no establecen límites, normas ni reglas. A veces desde la impotencia o la negligencia mantienen la libertad, pero sin orden (Nelsen, 2001).

Por lo tanto, en el mismo marco conceptual de este manual, en el cual se invita a cambiar las prácticas de disciplina punitiva, control excesivo y enfoques que no establecen límites desde la permisividad o la negligencia, se presenta de manera alternativa la disciplina positiva.

La palabra disciplina etimológicamente proviene “[...] del latín *discipulus* o discípulo que significa seguidor de una verdad, de principios o de un líder venerado” (Nelsen, 2001, p. 14). En consecuencia, entendemos que la labor de seguimiento proviene de la motivación de los principios que se asumen internamente, es decir, de la autonomía, no de la imposición ni mucho menos de las acciones externas, tales como castigos y premios. Por esta razón, uno de los aspectos fundamentales de la disciplina positiva es comprender que las niñas, niños y adolescentes “[...] están más dispuestos a seguir las reglas que ellos mismos han ayudado a establecer, si poseen un sano concepto de sí mismos. La habilidad de toma de decisiones se vuelve más efectiva al saberse miembros activos de una familia, un salón de clases y una sociedad” (Nelsen, 2001, p. 15).

En síntesis, la propuesta de la disciplina positiva se centra en cuatro principios según (Nelsen, 2001):



1. La disciplina positiva es respetuosa y motivadora, manteniéndose gentil y firme, al mismo tiempo.
2. Establece la conexión permitiendo que niñas, niños y adolescentes tengan un sentido de pertenencia e importancia.
3. La disciplina positiva mantiene cambios y transformaciones positivas a largo plazo, a diferencia de las prácticas punitivas donde el castigo que funciona a corto plazo deja efectos negativos futuros.
4. Enseña habilidades para la vida y habilidades socioemocionales que favorecen el respeto por las demás personas, la capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas de manera conjunta, promoviendo la participación y la cooperación.

Contextualizando nuestra realidad escolar, desde el sistema educativo dominicano se entiende la disciplina positiva como la “Estrategia de educación de la conducta del niño, niña o adolescente, que se sitúa desde cada persona y sus posibilidades, para que interiorice patrones autónomos de comportamiento y para que asuma reflexivamente las consecuencias de incumplir los principios establecidos para el bien común” (MINERD, 2013, p. 15).

95

La disciplina positiva en nuestro centro

A partir de la reflexión y análisis sobre la disciplina positiva:

- ¿Cómo podemos promover la disciplina positiva en nuestras aulas?
- ¿Cómo podemos promover la disciplina positiva en las familias y comunidades?

La justicia restaurativa

La resolución de conflictos: del paradigma tradicional al paradigma restaurativo

Como anotábamos anteriormente, el castigo ha sido el mecanismo asumido de forma privilegiada con relación a aquellas personas que no actúan adecuadamente conforme a los valores o las normas. En nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas se encauzó y justificó desde diferentes ámbitos: las familias; las concepciones y prácticas religiosas; las estructuras políticas, especialmente en los regímenes dictatoriales; las estructuras militares; los sistemas penales y de justicia, y, por supuesto, la escuela, donde se encuentra asociado al simbolismo del buen funcionamiento, el orden y la disciplina.

“Las consecuencias de los castigos, cualesquiera que sean: tareas escritas, asignaciones de escrituras repetitivas, tiempo fuera, prohibición de participación en ciertas actividades, suspensiones y hasta expulsiones del centro educativo, terminan estigmatizando a los estudiantes a quienes se ve y que se ven a sí mismos como los ‘problemáticos’ o los ‘malos’ del salón de clase o de la unidad educativa” (Schmitz, 2018, p. 24). Se parte del supuesto de que mediante este procedimiento las y los estudiantes que realizan acciones indebidas cambiarán su comportamiento, sin embargo, es una falsa expectativa ya que a partir de este supuesto no se generan muchos cambios positivos, por el contrario, desencadena un círculo vicioso en el cual las y los estudiantes cometen nuevas faltas, a veces más graves, y a la par los castigos se hacen cada vez más fuertes generando un clima de violencia que afecta la convivencia de manera considerable.

“La Justicia Restaurativa invita a dar un giro de ciento ochenta grados a este tipo de prácticas en las escuelas, busca solucionar los conflictos desde una óptica totalmente diferente y aun mayormente efectiva” (España Lozano, 2020, p. 128). Por lo tanto, en coherencia con los principios de la educación popular, y desde los valores humano-cristianos, estamos invitados a generar nuevas prácticas amparados en el concepto de justicia restaurativa como un modelo que nos permite atender de manera integral las diferentes problemáticas asociadas a la disciplina escolar.

Para promover la convivencia escolar en consonancia con los valores del movimiento y los principios de la pedagogía de la educación popular, estamos llamados a hacer un cambio del paradigma tradicional con enfoque punitivo centrado en el castigo hacia el paradigma restaurativo



y asumirlo como uno de los pilares de la convivencia escolar. Hopkins (2002) estableció el paralelo que de manera sintética podemos apreciar en el siguiente cuadro y nos permite evidenciar estas características a la hora de gestionar los conflictos en las escuelas (España Lozano, 2020, p. 128).

Diferencias entre los paradigmas de solución de conflictos tradicional y restaurativo en la escuela

Característica	Paradigma tradicional	Paradigma restaurativo
Concepción de conflicto	Se presenta como algo impersonal y abstracto.	Es una situación interpersonal y una oportunidad para aprender.
Mal comportamiento	Se define como una ruptura de las normas en el contexto escolar.	Se define como un daño causado a otras personas.
Foco	Centrado en establecer culpables.	Centrado en solucionar el problema y en explorar cómo se evita que ocurra en el futuro.
Proceso	Se establecen relaciones y procesos entre adversarios donde una figura de autoridad decide un castigo. Genera dolor o una situación displacentera como forma de castigo.	Se establece el diálogo y la negociación. Todas las partes están involucradas para encontrar soluciones y cooperar con los demás. Busca la reparación de ambas partes; la meta es la reconciliación y el reconocimiento de responsabilidades frente a las opciones.
Meta	Busca la adherencia a las reglas.	Busca fortalecer las relaciones.

El daño social	Un daño social es reemplazado por otro (venganza).	Se busca reparar el daño social.
Rol de la comunidad educativa	La comunidad educativa es un simple espectador: un grupo específico lidia con la situación; los demás afectados no están involucrados en buscar una solución.	La comunidad es involucrada como facilitadora de reparación. Aquellos que resultan afectados toman parte de las decisiones.
Responsabilidad	Se define en términos de castigo.	La responsabilidad se define como una comprensión del daño que se ha causado y del impacto de las propias acciones; quien causa el daño hace sugerencias sobre la forma de repararlo.

Fuente: Basado en Hopkins, 2002.



¿Qué entendemos por justicia restaurativa?

Para fortalecer la convivencia escolar desde la justicia restaurativa es necesario partir de tres supuestos esenciales. En primer lugar, se asume una concepción del conflicto como una oportunidad de cambio. En segundo lugar, se debe estar dispuesto a la aceptación de las responsabilidades. En tercer lugar, procurar la necesaria reparación de daños a las víctimas. De esta forma, “[...] los programas de justicia restaurativa promueven una transformación en la cultura sancionadora como vía de ordenación de la convivencia en las escuelas, induciendo la reparación y la asunción de responsabilidad no solo en relación con los hechos, sino con respecto a la búsqueda de soluciones pacíficas y asertivas” (España Lozano, 2020, p. 125).

La propuesta de la justicia restaurativa permite que los tres actores principales: la víctima, el ofensor y las personas afectadas de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará a la falta o daño acontecido. En este sentido, Howard Zehr (2007), conocido como uno de los grandes pioneros y promotores de la justicia restaurativa, plantea que “[...] es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar” (Zehr, 2007, p. 45).




99

La justicia restaurativa busca restaurar las relaciones y el lazo social que se rompe, sanar las heridas que se causan tanto a las víctimas como a las comunidades, por medio de un proceso de reparación entre la víctima y el ofensor con la participación y mediación de la comunidad. Por lo tanto, es un modelo de justicia comunitaria que pone énfasis en la dimensión social buscando la rehabilitación de la persona agresora mediante la reparación del daño (Brito, 2006, p. 45).

Este modelo de justicia es pertinente y coherente con los principios pedagógicos y valores de Fe y Alegría, porque rompe con la cadena del daño social que provoca el castigo y la exclusión generada por la justicia punitiva; imparte la justicia de una forma más humana, menos violenta; posibilita la rehabilitación de la persona agresora u ofensora; modifica las relaciones desiguales e injustas que se dan en el origen de las agresiones, y contribuye a reconstruir el tejido social (Brito, 2010; España Lozano, 2020).

En este sentido, es importante considerar que nos encontramos ante un cambio en la dinámica de manejo de los conflictos, porque desde el enfoque punitivo se centra la atención en el agresor u ofensor. Por ejemplo, si alguien agrede un compañero o compañera en el aula,



esta persona se remite al Departamento de Orientación o Dirección desde donde se establecen las sanciones de acuerdo con el tipo de falta que cometió y las personas agredidas o víctimas pasan a un segundo plano.

Desde la justicia restaurativa la víctima adquiere un rol protagónico y se busca cambiar las condiciones que originaron la agresión u ofensa. Esto se realiza con la colaboración del agresor o victimario, quien sale beneficiado del proceso, ya que, mediante el reconocimiento de sus responsabilidades y la realización de actuaciones para reparar a la víctima, restaura sus relaciones con la comunidad (Brito, 2010).

Brito (2010) especifica lo que se propone la justicia restaurativa en función de los actores involucrados en el proceso: víctimas, ofensores y la comunidad involucrada, tal como lo podemos observar en el siguiente gráfico.



Propósitos de la justicia restaurativa en función de los actores principales

En relación con el ofensor o victimario	En relación con la víctima
<ul style="list-style-type: none">- Que enfrente los hechos y sus consecuencias, es decir, que tome conciencia y asuma la responsabilidad.- Crear un espacio de respeto centrado en la comprensión de las dinámicas sociales y la alteridad.- Que asuma el trabajo de reparar el daño ocasionado, en vez de asumirlo la víctima o la sociedad.- Que tome conciencia de sus actos y las razones y condiciones que le llevaron a cometerlo.- Que revalúe sus actuaciones no por el temor al castigo, sino por la conciencia de sus consecuencias.- Que comprenda y acepte que pertenecer a una comunidad implica la aceptación de reglas.- Que comprenda que el tratamiento digno y respetuoso que se le brinda en el proceso es parte de lo que la sociedad espera recibir de él o ella.- Que a través de la reparación del daño logre superar el estigma del daño o agresión y restaure las relaciones con su comunidad.	<ul style="list-style-type: none">- Que reciba atención privilegiada. El proceso tiene por objetivo reparar el daño que recibió.- Que cambie el equilibrio de poder entre ella y la persona ofensora o victimaria, pues la justicia restaurativa entiende que para que ocurra un daño u ofensa la víctima está en desventaja de poder.- Que no sufra nuevas victimizaciones en el proceso del tratamiento de la ofensa. De esta forma se rompen los estigmas y prejuicios.- Que tome un papel activo en el proceso y logre plantear sus demandas de reparación ante la persona ofensora o victimaria sin sufrir nuevas agresiones.---

En relación con la comunidad

- Que participe activamente en la resolución de los conflictos y genere espacios de seguridad para las personas víctimas y agresoras.
- Que a partir del manejo de los casos se propicien espacios de fortalecimiento a una ética de la convivencia.
- Que tome conciencia de las bases culturales y estructurales de la violencia y el conflicto para que emprenda acciones de transformación.
- Que acoja y proteja a las víctimas y abra espacios de reinserción a las personas victimarias o agresoras para superar estigmas y prejuicios.

Fuente: Elaborado a partir de Brito, 2010.

Procesos y prácticas restaurativas

102

Los centros educativos que implementan procesos y prácticas de justicia restaurativa “[...] fortalecen el sentido de pertenencia y promueven relaciones saludables entre educadores y estudiantes con el fin de enseñar las destrezas socioemocionales y de resolución de problemas que se necesitan para reducir los conflictos” (RPP-DENVER, s. f.). En las escuelas que asumen el paradigma restaurativo, las y los estudiantes, junto a la comunidad educativa que participa en los procesos, aprenden a buscar soluciones mediante el diálogo y la negociación implementando diferentes formas de resolver los conflictos de manera no violenta para construir relaciones sociales más armoniosas, mediante la reconciliación y el reconocimiento de responsabilidades (España Lozano, 2020).

La hipótesis fundamental de las prácticas restaurativas es que “[...] los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de a ellos o para ellos” (Wachtel, O’Connell y Wachtel, 2010, p. 156). En su origen tradicional, más ancestral, la justicia restaurativa parte de reconocernos como familia, como comunidad, “[...] cuando los miembros de la Nación Navajo intentan explicar por qué las personas dañan a otros, dicen que una persona que daña a otra actúa como si no tuviera parientes” (Sullivan y Tifft, 2006, p. 1).





En consonancia con las expresiones de los Navajos, y desde los valores humano-cristianos, en la Primera Carta de san Pablo a los corintios en el capítulo 12, encontramos la comparación de la comunidad con el cuerpo “Si un miembro sufre, todos sufren con él; y si un miembro recibe honores, todos se alegran con él” (1 Cor. 12, 26). Como plantean Sullivan y Tifft (2006), esta ética que parte de concebirnos como un cuerpo, propia de las primeras comunidades cristianas y de naciones como los Navajos, nos resulta extraña en el mundo posmoderno, porque se remonta a una idea de una “vida en común”, donde los miembros de una misma comunidad se ven a sí mismos como una sola masa animada de carne y huesos en la cual ningún miembro puede ser tocado, sin que todos sufran. “Cuando una persona sufre daño, todos lo sufren, en algún grado” (Sullivan y Tifft, 2006, p. 2).

Por esta razón, la comunidad se considera afectada frente a cualquier tipo de agresión o conflicto, pero de igual forma, se reconoce como imprescindible en los procesos de restablecimiento de la paz y la armonía. De manera similar se conciben los procesos de justicia restaurativa: como espacios de sanación y de restauración, donde el dolor de unos es el dolor de todos y la curación de uno es la curación de todos con la intervención de la comunidad.



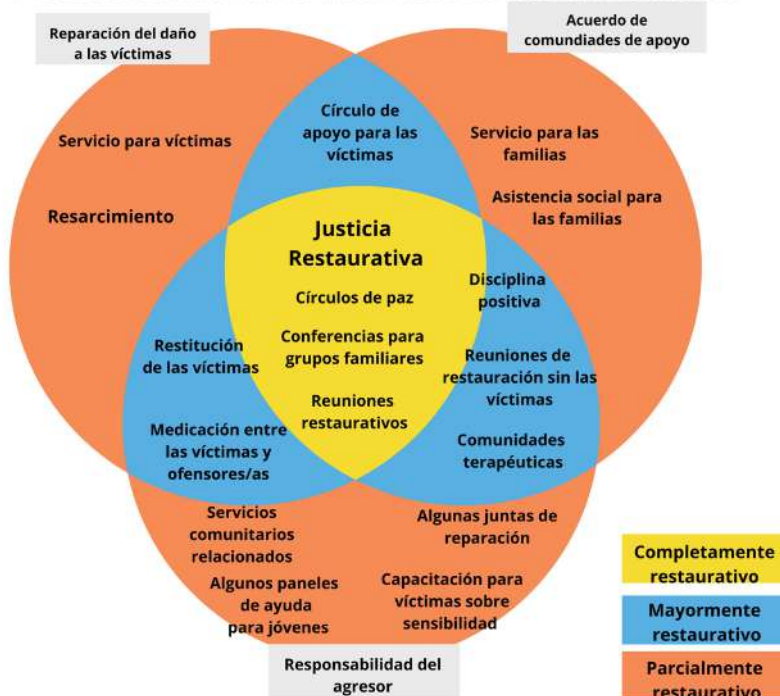
Las prácticas restaurativas promueven espacios incluyentes, conciliadores y reparadores donde se impulsa el desarrollo moral desde la reflexión y el fortalecimiento de la autonomía. Además, es preciso decir que estas prácticas vienen siendo desarrolladas en la actualidad en diferentes campos, como la justicia penal, desde donde la ONU está impulsando a los Estados miembros a revisar los sistemas judiciales y códigos penales en la justicia juvenil, las comunidades vecinales, algunas instituciones y empresas y en las escuelas, para prevenir la violencia y manejar el conflicto de un modo alternativo.

Algunas de estas prácticas son: la escucha activa, el diálogo restaurativo, la mediación, los círculos restaurativos, las reuniones informales, el arbitraje, la restitución financiera, los paneles de justicia comunitaria, las sanciones de servicios comunitarios, las juntas restaurativas, preguntas afectivas, declaraciones afectivas, pequeña reunión espontánea y las conferencias para grupos de padres de familia; algunas de ellas, como lo veremos más adelante, son pertinentes a la escuela, otras no tanto.

De acuerdo con la definición ofrecida por Marshall (1996), desde el Consorcio de Justicia Restaurativa, que fue asumida por la ONU, “[...] la justicia restaurativa es un proceso mediante el cual todas las partes interesadas en un delito en particular se unen para resolver colectivamente cómo lidiar con las consecuencias del delito y sus implicaciones para el futuro” (McCold, 2006, p. 23). Siguiendo esta definición, deberíamos hablar de prácticas restaurativas primarias en las cuales las víctimas y los agresores se encuentran cara a cara y determinan el resultado. Sobre la base de esta afirmación se considera que hay prácticas restaurativas parcialmente restaurativas, mayormente restaurativas y completamente restaurativas, tal como lo podemos apreciar en el siguiente gráfico (McCold y Wachtel, 2003, p. 3).

Prácticas restaurativas de acuerdo con los actores involucrados

Prácticas restaurativas de acuerdo con los actores involucrados



Fuente: Tomado de McCold y Wachtel, 2003.



Siguiendo la propuesta de McCold y Wachtel (2003), en los procesos restaurativos hay grados de restauración según la participación de las tres partes primarias (víctimas, agresores-ofensores y comunidad) en intercambios emocionales significativos y en la toma de decisiones respecto al proceso. Por lo tanto, clasifican los procesos como parcialmente restaurativos, mayormente restaurativos y completamente restaurativos.

Entre los procesos parcialmente restaurativos se encuentran los que se enfocan en uno solo de los actores involucrados en la problemática. Centrados en la reparación del daño a la víctima se ofrecen los servicios para las víctimas y el resarcimiento por el daño. Centrados en el ofensor están los servicios comunitarios, paneles de ayuda para jóvenes, juntas de reparación y capacitación para víctimas, como es el caso de la sensibilización. Focalizados en la comunidad se encuentran los servicios para las familias de las personas afectadas y los servicios sociales para familias.

Los procesos mayormente restaurativos se encuentran en aquellas prácticas en las cuales se involucran en el incidente por lo menos dos actores:

- Entre víctimas y comunidad se encuentran los círculos de apoyo para las víctimas.
- Entre ofensores y comunidad están las reuniones de restauración sin las víctimas, las comunidades terapéuticas y la disciplina positiva.
- Entre víctimas y ofensores se encuentran la restitución de las víctimas y la mediación entre víctimas y ofensores, que explicaremos posteriormente.

Un proceso completamente restaurativo incluye la participación de los tres actores para garantizar la responsabilidad del agresor, reparación del daño a las víctimas y los acuerdos con las comunidades de apoyo. En este sentido, los círculos de paz, los círculos restaurativos, las reuniones restaurativas y las conferencias para grupos familiares constituyen prácticas en las cuales se generan intercambios emocionales significativos y la toma de decisiones con relación a la responsabilidad, reparación y restauración nace con la participación de las personas involucradas.

Prácticas restaurativas para la prevención y gestión del conflicto en la escuela

Las prácticas restaurativas que recomiendan los expertos en el ámbito escolar, tal como se observa en el gráfico basado en Costello y otros (2013) son la escucha activa, las declaraciones afectivas, las preguntas afectivas, las pequeñas reuniones espontáneas y los círculos y las reuniones restaurativas, que se ubican en un continuum que va desde lo más sencillo e informal a lo más complejo y formal (Pomar, 2013, p. 217). Además, en la lógica de los procesos del sistema educativo dominicano, incluimos dos prácticas mayormente restaurativas: la mediación y la disciplina positiva (que ya presentamos previamente).

Prácticas restaurativas en el ámbito escolar



Fuente: Elaborado a partir de Costello, Wachtel y Wachtel, 2013.

La escucha activa

La escucha activa implica concentrarse y fijar claramente la atención para captar la totalidad del mensaje, interpretando adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal (tono de voz, lenguaje corporal) y permitiéndonos retroalimentar a la persona que escuchamos sobre





lo que hemos comprendido. Un nivel más alto es la escucha empática que implica captar el mensaje del interlocutor sin prejuicios, poniéndonos en sus “zapatos” para aprender desde su experiencia y percepción del mundo y, de esta manera, comprender su forma de pensar y las emociones que manifiesta (Schmitz, 2018, p. 46) (ver anexo 1).

Declaraciones afectivas

En el campo preventivo las declaraciones afectivas son parte de las herramientas informales y sencillas que se pueden aplicar en el aula y en la comunidad educativa. Consisten en expresar los sentimientos al indicar cómo nos sentimos cuando se presentan los diferentes comportamientos (ejemplares o inadecuados).

A través de la declaración afectiva la persona comunica sus sentimientos a las otras refiriéndose a la conducta y no a la persona para evitar cualquier tipo de estigmatización en el caso de conductas inadecuadas. Desde esta práctica se promueve el diálogo de forma positiva y se ayuda a disminuir la intensidad de una problemática y a humanizar a las personas. En el caso de las figuras de autoridad (docentes y equipos directivos) cuando expresan sus emociones y cómo se sienten afectadas, ayuda a percibirles de una manera diferente, más cercana y humana (Schmitz, 2018, p. 50).




107

Preguntas afectivas

Las preguntas afectivas también son conocidas como preguntas restaurativas porque constituyen una parte esencial de las prácticas restaurativas más complejas. Existen dos tipos de preguntas: las que se realizan a las personas que causaron el daño o la ofensa y las que se realizan a la persona que ha sido afectada o víctima (ver anexo 2).

Al realizar preguntas, sin juzgar, promovemos la autonomía de las personas, mucho más si son estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre las consecuencias de sus actos y comportamientos, invitándole a descubrir las respuestas adecuadas y esperadas. Sin necesidad de regañarlas o castigarlas, las personas descubrirán por sí mismas y se harán responsables.



Las preguntas se formulan sin preguntar por qué lo hizo, y más bien de forma abierta, desde la neutralidad, en un proceso justo y respetuoso, sin juzgar a las personas y permitiendo que expresen sus sentimientos. Con este tipo de preguntas se considera a las personas en su contexto, invitándolas a reflexionar sobre lo que ha pasado, ofreciendo la oportunidad de contar su propia historia, generando empatía y comprensión, las cuales contribuyen a obtener mejores resultados (Schmitz, 2018).

Pequeñas reuniones restaurativas espontáneas

Es una práctica informal en el continuum de las prácticas restaurativas. Consiste en una reunión espontánea e informal que se da cuando suceden pequeños incidentes negativos (insultos, maltratos, empujones, amenazas) que afectan la convivencia en los diferentes espacios del contexto escolar o en situaciones organizadas por la escuela, por ejemplo, en medio de una actividad de inserción en el entorno de estudiantes y profesores. No se debe ignorar este tipo de incidentes, ya que pueden trascender, complejizarse y existe la posibilidad de afectar a una o varias personas de diferentes maneras, aunque sea a pequeña escala.



108

Las maestras, maestros o quienes lideran la actividad o están a cargo se convierten en facilitadores reuniendo inmediatamente a las personas involucradas en el incidente para afrontarlo y buscar soluciones de manera efectiva antes de que se profundice. Mediante el uso de preguntas restaurativas, conduce la pequeña reunión, que ofrece la oportunidad para que las personas involucradas expresen sus sentimientos libremente, reflexionen sobre su intervención en el incidente y el impacto que causa en los demás, solucionen la situación, reparen los daños e identifiquen las condiciones que deben garantizar para que la situación no vuelva a ocurrir (Schmitz, 2018).

Los círculos restaurativos

Su origen se encuentra en las comunidades indígenas norteamericanas. Se les conoce también como círculos de paz, círculos de diálogo, círculos de sanación o círculos restaurativos, los cuales parten de la premisa de que todos los miembros de la comunidad tienen





interés en la resolución del conflicto y por tanto todos son invitados a participar (McCold, 2006, p. 23). Son sesiones estructuradas en las cuales se cuenta con un guion y quienes facilitan dan seguimiento, dirigen el proceso y construyen un clima de seguridad y confianza, espacio seguro que congrega a las personas involucradas para prevenir y gestionar las tensiones y conflictos, a partir de principios y valores, desde el diálogo, la interacción social, la libre expresión de sentimientos y emociones, el intercambio de visiones, las maneras de pensar mediante la escucha activa y el respeto al hablar para llegar a acuerdos que permitan a las personas participantes expresar sus opiniones. Pueden ser:

- **Círculos restaurativos con enfoque proactivo:** contribuyen a prevenir y construir una red de relaciones que promueve la confianza y la cooperación entre las personas, en las aulas, el centro educativo y la comunidad.
- **Círculos restaurativos con enfoque reactivo** o de respuesta se activan después de que el problema ha ocurrido. Ayudan a esclarecer la situación (problema, conflicto, incidente) mediante preguntas restaurativas para identificar quiénes y cómo este problema está afectando a las personas involucradas para reflexionar y definir lo que se debe hacer para restaurar, reparar el daño y prevenir que estas situaciones no vuelvan a ocurrir (Schmitz, 2018, p. 68).

109

Reunión restaurativa

Son espacios formales para tratar diferentes problemáticas en respuesta a alguna ofensa o daño causado. En la reunión participan el agresor y el agredido, las personas más cercanas a ellos (apoyadores) y todas las que han sido afectadas por esto, estos se reúnen con una persona facilitadora capacitada para identificar qué pasó, los afectados y qué se requiere hacer para que las cosas cambien y mejoren.

De acuerdo con Schmitz (2018) hay una serie de condiciones que deben cumplirse a la hora de realizar una reunión restaurativa:

- La persona facilitadora debe tener experiencia o ser apoyada por una más experimentada en el proceso facilitador.
- La reunión se prepara y organiza previamente de manera seria y responsable.

- Antes de la reunión, la persona facilitadora debe conocer los detalles del incidente hablando con todos los involucrados (ofensores, víctimas, apoyadores respectivos).
- La preparación de la reunión debe prever el tiempo requerido y el espacio adecuado con el número de participantes.
- Las personas involucradas (víctimas, ofensores, apoyadores) deben aceptar participar de forma voluntaria.
- A pesar de haberse cometido una ofensa, daño o agresión, las personas facilitadoras nunca se dirigen a las involucradas usando sus nombres y nunca se pueden usar términos como “víctima” u “ofensor” para evitar la estigmatización de las personas.
- Cuando las personas no concuerdan en el grado de responsabilidad frente a lo acontecido, la persona facilitadora debe procurar que cada uno conozca el punto de vista y la posición de los otros antes de iniciar la reunión restaurativa.
- Una reunión puede involucrar varios actores (hasta 25). En esos casos es importante contar con uno o dos apoyos para preparar la reunión.
- “La regla general es: una reunión restaurativa por incidente, incluso cuando hay varias víctimas y varios ofensores”.
- Cuando una persona involucrada en el incidente (víctimas u ofensores) no desea participar en la reunión restaurativa, esta se puede llevar a cabo cuando tenga una mejor disposición.
- Aunque algunos incidentes no parezcan lo suficientemente graves para realizar una reunión restaurativa, es primordial dialogar con las víctimas para discernir si es conveniente o no la realización de la reunión.
- “Si el ofensor ya ha pasado previamente por una reunión restaurativa, y vuelve a ofender un poco después, no podrá participar de una reunión restaurativa. Esto debe siempre aclararse cuando una persona pasa por primera vez por un proceso restaurativo. Es una oportunidad que no puede repetirse” (Schmitz, 2018, p. 98).

La mediación

Es una práctica mayormente restaurativa porque involucra a las víctimas y los ofensores. En la mediación, una tercera persona neutral facilita un diálogo entre la víctima y la persona ofensora para hablar sobre cómo los afectó el delito; compartir información; desarrollar





un acuerdo de restitución por escrito, mutuamente satisfactorio, y desarrollar un plan de seguimiento (McCold, 2006, p. 24).

Tal como plantea McCold (2006), la mediación restaurativa evolucionó a partir de tres modelos generales:

- La mediación comunitaria, con base legal iniciada en 1970, “impulsada fundamentalmente por acuerdos”.
- La mediación con base en la fe cristiana, entre víctimas y ofensores, conducente a la reconciliación (VORP),² que empezó a desarrollarse a partir de 1980 y cuyo propósito es la reconciliación, la curación de las heridas y la restauración de la relación correcta. En la década de los 90 los defensores de las víctimas empezaron a cuestionar seriamente la reconciliación y el perdón a los ofensores y empezaron a promover el acuerdo mutuo satisfactorio, antes que la reconciliación completa.
- La mediación entre víctimas y ofensores basada en el trabajo social (VOM)³ que se fue implementando a partir de 1990. A diferencia de los dos modelos anteriores, se considera “impulsada por el diálogo”, sin enfatizar la reconciliación y desde un modelo humanista focalizado en la curación de las víctimas, la responsabilización de la persona ofensora y la restauración de las pérdidas.

111

En la República Dominicana el MINERD asume la mediación en las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* al establecer lo siguiente:

Mediación. “Es un procedimiento en el que una persona o grupo de personas, ajenas al conflicto, ayuda a los involucrados en el mismo a llegar a un acuerdo y/o resolución del problema, sin establecer sanciones ni culpables, sino buscando el acuerdo para restablecer la relación y la reparación, cuando sea necesaria. La mediación no es aplicable en casos de uso ilegítimo de la fuerza o el poder” (MINERD, 2013, p. 17).

Artículo 32. Mediación. En todos los casos en que fuere aplicable una falta grave o muy grave, el denunciante de esta

² VORP, siglas en inglés de Victim-Offender Reconciliation Program. Este programa fue impulsado en sus inicios por los menonitas de Estados Unidos y Canadá.

³ VOM, siglas en inglés de Victim-Offender Mediation.

deberá recurrir al Equipo de Mediación. El equipo de Mediación oirá al estudiante denunciado y buscará una conciliación entre las partes. Como parte del proceso educativo, el Equipo de Mediación podrá solicitar al estudiante denunciado que proponga las medidas educativas y disciplinarias que está dispuesto(a) a cumplir por la falta denunciada.

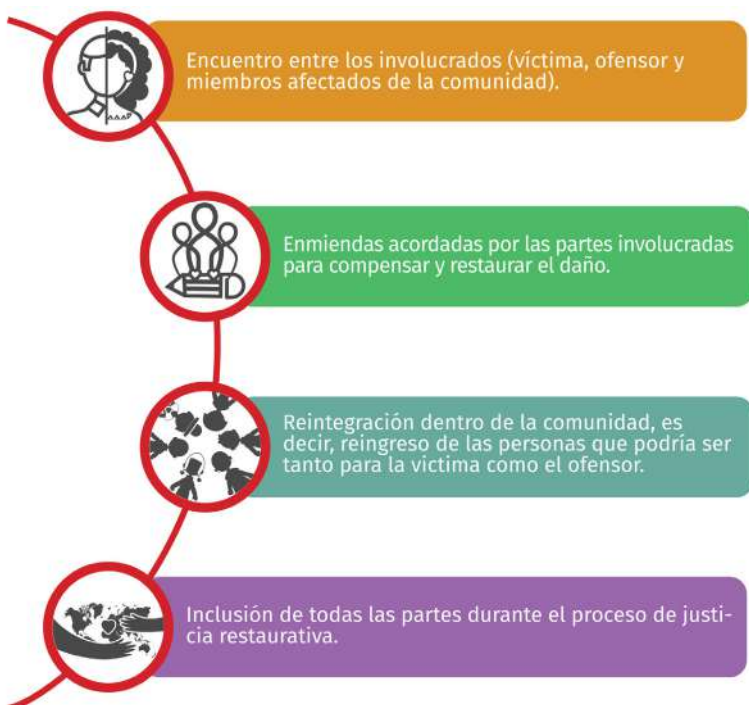
Si se logra un acuerdo entre las partes, se dará por cerrado el proceso y el Equipo de Mediación comunicará el resultado al Equipo de Gestión. En este caso, no se tomarán otras medidas en contra de la persona denunciada.

Si no se lograra un acuerdo o este no fuera cumplido por una de las partes, el equipo de Mediación informará la situación de inmediato al Equipo de Gestión para el inicio del procedimiento correspondiente (MINERD, 2013, p. 36).

Para lograr lo ante mencionado, se plantean cuatro principios que, según Van Ness (2006), citado por la Fundación para la Reconciliación, son las cuatro columnas de soporte de la justicia restaurativa:

112

Cuatro principios de la justicia restaurativa



En





ese mismo orden invitamos a que en cada situación y contexto se asuman las diferentes prácticas restaurativas que se han analizado previamente. A continuación, presentamos algunas propuestas de prevención y atención a diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana de los centros.

El MINERD propone un proceso de mediación circular para llevar a cabo la mediación de manera concreta en los siguientes pasos para la realización del encuentro de mediación:

1.-Se comienza con la **entrada o la acogida**. Es el primer momento en el que el/la mediador/a se presenta y explica las normas del proceso. Evalúa si las partes pueden participar en el proceso y si están de acuerdo con las normas.

2.-Luego el/la mediador/a pide a las partes que narren lo sucedido, a este paso lo llamamos **hablemos**. Cada una de las partes cuenta su versión de los hechos, pero es importante que las partes escuchen lo que el otro vivió y sintió, esto fomenta la empatía y la escucha. En este punto el/la mediador/a, después de escuchar a ambas partes, debe encontrar cuál es el problema que los trae a la mediación.

3.-El /la mediador/a debe ser capaz de ir a la raíz del conflicto, y esto lo logra buscando las necesidades en juego. No es tarea fácil, por eso es importante ser capaces de reconocer cuáles son las posturas y no quedarnos en ellas, sino ir debajo, donde están las necesidades. Es aquí donde nos **situamos** sobre lo que verdaderamente está sucediendo, más allá de las acciones que se evidenciaron antes de llegar a la mediación.

4.-Una vez que se aclaran cuáles son las necesidades, comienza la lluvia de ideas de opciones para salir de la situación, a esta etapa la llamamos **mirando al futuro**. Es importante que ambas partes estén completamente de acuerdo con las opciones propuestas y que siempre busquen en la medida de lo posible satisfacer las necesidades de ambos/as en el proceso.

5.-Cuando se tienen varias opciones de **acuerdos**, llega el momento de decidir qué se va a hacer y cómo. Los acuerdos deben ser verificables, reales y justos, y que, sobre todo, solucionen el problema. No olvidemos que el fin último de la mediación es restablecer la comunicación entre las partes, pero igualmente se debe apuntar a lograr un acuerdo que comprometa a ambos a mejorar la situación actual.

6.-Los **acuerdos deben ser evaluados por las partes** y el/la mediador/a, para verificar que se está cumpliendo y sobre todo para conocer la

satisfacción de las partes hacia el proceso de mediación. Es este espacio además de evaluar el acuerdo, las partes pueden evaluar el papel del/a mediador/a y su importancia en el proceso.



Fuente: Proceso circular de mediación, MINERD, 2016.

Este proceso circular tiene la característica de ser flexible, es decir, que se puede ir al paso anterior cuando sea necesario, pero no podemos saltar los pasos. Cada uno de ellos son importantes para el buen desarrollo del proceso de mediación y cumplen un objetivo particular para restablecer la confianza y la comunicación.

La justicia restaurativa en el centro y en el aula

- ¿Qué prácticas de justicia restaurativa podemos implementar en el centro y en el aula?





¡Maltrato cero... cuidado infinito!

El lema de la campaña Cuidado Infinito de Fe y Alegría es ¡Maltrato cero... cuidado infinito! En algunos centros también se difundió como ¡Violencia cero... cuidado infinito! La propuesta se lanzó como una campaña educomunicativa. Así se promovieron diversas acciones que facilitaron los procesos de sensibilización y concientización para mejorar la convivencia y la equidad en las relaciones entre hombres y mujeres, promover los ambientes socioafectivos y establecer relaciones armoniosas, contribuyendo al cuidado del centro y el ambiente.

En este documento recuperamos este lema como uno de los pilares que ayudará a direccionar la convivencia en nuestros centros educativos no solo por la dinámica asociada a sus actividades, sino porque facilita la comprensión de algunos principios que deben garantizarse en cada uno de nuestros espacios. En cierta forma, el lema actúa como un continuum o un dispositivo que permite amortiguar las tensiones entre normas y valores, entre lo punitivo y lo restaurativo, que fácilmente tienden a escindirse cuando no existe una adecuada comprensión de los procesos.

115



Maltrato cero

Maltrato cero, abuso cero, violencia cero nos invita a seguir los protocolos establecidos, atendiendo al debido proceso y la obligación de denunciar los abusos. El hecho de asumir la justicia restaurativa no significa de ninguna manera dejar de lado esta **vía**, que como tal es un mecanismo de protección y, a la vez, garantizar los derechos de las personas, especialmente de NNA y de quienes se encuentren en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, desde el cuidado infinito, bajo la mirada de la **ética del cuidado y la justicia restaurativa**, sabemos que debemos atender, defender y priorizar a las víctimas, pero también formar valores desde el perdón, la reconciliación y el cuidado para velar por los derechos y atender a todas las personas, incluidas, por supuesto, las ofensoras, con el fin de evitar su estigmatización o exclusión.

Maltrato cero nos recuerda que seguimos parámetros legales y normativos. Significa que para evitar cualquier tipo de maltrato los centros educativos de Fe y Alegría damos cumplimiento y seguimiento a las normativas y a lo establecido en el marco jurídico vigente para la protección de niñas, niños y adolescentes: Código del Menor, *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* (MINERD, 2013) y diferentes normativas emanadas del MINERD, incluido el manual de convivencia del centro, junto con los instrumentos propios de Fe y Alegría: Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Condición de Vulnerabilidad (Veras, Lenk y Adames, 2019) y las políticas de género (Fe y Alegría República Dominicana, 2019; FIFyA, 2019).

Aunque partimos del Principio del Interés Superior de NNA, nuestra mirada cobija a todos los actores de la comunidad educativa que deben ser tratados con respeto y dignidad evitando cualquier tipo de maltrato. Contextualizado en el sistema educativo dominicano, entendemos que maltrato es:

116

Cualquier acción u omisión intencional en contra de cualquier integrante de la comunidad educativa, con independencia del lugar en que se cometa y que sea suficiente para:

- 1) Producir el temor razonable de sufrir un menoscabo en su integridad física o psíquica, su intimidad, su propiedad o en otros derechos fundamentales.
- 2) Crear un ambiente hostil, intimidatorio, humillante o abusivo.
- 3) Dificultar o impedir de cualquier manera su desarrollo o desempeño académico, afectivo, moral, intelectual, espiritual o físico.

Se entenderá, dentro de esta definición de maltrato, los actos realizados de forma escrita, verbal, gestual o a través de medios tecnológicos o cibernéticos (MINERD, 2013, p. 15).

Abuso cero

En cuanto al abuso infantil, Fe y Alegría dominicana, atendiendo al Decreto Ejecutivo 98-98, firmado el 11 de marzo de 1998, en el cual se declara el mes de abril de prevención del abuso infantil, promueve la campaña educomunicativa “Cuidado con el cuidado” con el fin de





sensibilizar, concientizar y promover acciones conjuntas para prevenir el abuso infantil e instalar una cultura del cuidado en nuestros centros y comunidades, teniendo en cuenta que las personas más cercanas o “cuidadoras” de los NNA pueden traspasar con frecuencia los límites e incurrir en el abuso por las propias concepciones y prácticas de disciplina punitiva, permisiva o negligente.

Entendemos por abuso infantil “[...] cualquier acción, omisión o negligencia que prive al niño, niña o adolescente de sus derechos y bienestar, que amenace o interfiera en su desarrollo físico, mental o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad”.

En este sentido, nuestros centros deben promover la convivencia sana mediante el establecimiento de propuestas claras de prevención del abuso; aprendiendo a identificar, mediante los distintos indicadores, las señales de abuso, y poniendo en marcha el protocolo institucional para intervenir en las diferentes circunstancias. En ese orden, entendemos que los diferentes tipos de abuso infantil que se pueden dar en un centro educativo son los siguientes:

Abuso físico: “[...] cualquier daño físico que reciba el niño, niña o adolescentes, de forma no accidental y en el que la persona que le ocasione esta lesión se encuentre en condiciones de superioridad o poder”.

Abuso psicológico: “Cuando un adulto ataca de manera sistemática el desarrollo personal del niño, niña y adolescente y su competencia social. Este tipo de abuso se manifiesta cada vez que aterrorizamos, rechazamos, amenazamos, humillamos, intimidamos, criticamos, comparamos, también cuando aislamos e impedimos que nuestros NNA establezcan relaciones sociales”.

Abuso sexual: “Es la práctica sexual con un niño, niña o adolescente por un adulto, o persona cinco (5) años mayor, para su propia gratificación sexual, sin consideración del desarrollo sicosocial del niño, niña o adolescente y que puede ocurrir aun sin contacto físico”. Promueven este tipo de abuso infantil el uso inadecuado de las redes sociales por parte de los padres, madres, tutores o cuidadores, exponiendo a los niños, niñas y adolescentes a través de imágenes y videos donde se exhiben sus cuerpos.

Es importante recalcar, que, en cuanto al abuso sexual, no aplica en ninguna circunstancia la justicia restaurativa.

Abuso por negligencia: consiste en fallas al cubrir las necesidades básicas de los NNA. Esto puede suceder por carencia de supervisión apropiada, provisión de alimentos, protección o cuidado médico necesario, fallas al atender las necesidades de educación o cualquier desatención a los menores.

Violencia cero

Como hemos visto, los conflictos actúan como oportunidad y también como crisis. En esta última pueden agudizarse de forma negativa, derivando en violencia que puede ser intencionada, espontánea, visible o invisible. La campaña Cuidado Infinito se originó con el fin de promover *Las políticas de igualdad y equidad de género*, sensibilizar, concientizar, empoderar y movilizar acciones para incidir y prevenir la violencia de género. En su momento, a partir de las problemáticas del contexto, entre los que contamos dos feminicidios que cercenaron la vida de una de nuestras maestras y de una madre colaboradora⁴, identificamos cinco formas de violencia que afectan las relaciones entre hombres y mujeres en nuestros centros: violencia simbólica, violencia física, violencia psicológica, violencia sexual, violencia estructural e incluimos el embarazo de adolescentes como una forma de violencia de género.

118

Una primera aproximación al concepto de violencia nos la proporciona la OMS al definirla como “[...] el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, 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” (OMS, 2002). Esta realidad de múltiples manifestaciones puede ser interpretada a partir de los aportes de Galtung (1998), el cual afirma que “[...] es el fracaso en la transformación del conflicto lo que lleva a la violencia” y una segunda tesis que considera que “[...] el conflicto moviliza una reserva de energía que puede ser utilizada para fines constructivos, no solo destructivos” (Galtung, 1998, p. 14).

⁴ Mirelis Pérez Urbáez (+30 de octubre de 2017), maestra de primer grado, y Adalfri Maribel García (+abril de 2018), madre de un estudiante de FyA y colaboradora del centro.





Galtung (1998) apunta que lo que normalmente vemos como violencia son las conductas, lo que denomina “violencia directa”, pero esta expresión visible tiene sus raíces tanto en la estructura como en la cultura de violencia. De esta manera, habla de violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. Para vencer el círculo vicioso de la violencia propone círculos virtuosos, correspondientes a esos tres tipos de violencia, las “tres erres”: reconstrucción, reconciliación y resolución. De esta forma, frente a la violencia directa (comportamientos), corresponde la reconstrucción; con relación a la violencia cultural (actitudes), propone la reconciliación, y en cuanto a la violencia estructural (contradicciones), sugiere la resolución.

La escuela, como parte del aparato cultural, es el lugar en el cual emergen algunas manifestaciones de violencia visible, pero es el espacio en el cual se debe trabajar el círculo virtuoso de reconciliación, resolución y reconstrucción. Apostamos por instalar una cultura de paz, pero a partir de la búsqueda de la transformación de las desigualdades, diferencias y desconexiones.

Cuidado infinito

119

El lema de la campaña conforma la dinámica que moviliza nuestras interacciones para la construcción de la convivencia en la escuela. Por un lado, asumimos en nuestras escuelas las políticas de maltrato cero, abuso cero, violencia cero, implementando los diferentes instrumentos y protocolos para proteger a toda la comunidad educativa. Por otro lado, instalamos capacidades para promover el diálogo, la compasión, el perdón y la reconciliación. Esto nos ubica en la ventana de la disciplina restaurativa en la cual asumimos alto control mediante la construcción y seguimiento de normas y reglas claras, construidas colectivamente, pero también de alto apoyo y acompañamiento a las personas desde sus diferentes circunstancias.

Desde esta perspectiva, debemos mantenernos alerta ya que en algunos países donde se han asumido políticas de tolerancia cero, ha significado, lamentablemente, la exclusión y la judicialización de niñas, niños y adolescentes. Por esta razón se ha promovido la justicia restaurativa en la escuela, para evitar que niñas, niños y adolescentes sean excluidos de los sistemas educativos o vayan a lugares de reclusión. En ese sentido, nuestra manera de proceder debe ser enfática, a la hora de actuar frente a cualquier ofensa, y a la vez compasiva con la persona ofensora. Esto implica comprender que los castigos no son la solución adecuada ni la

mejor respuesta a largo plazo y que acompañando los conflictos desde la justicia restaurativa se pueden obtener muy buenos resultados.

Formación en valores

Fe y Alegría comprende la educación popular como una propuesta que, a partir de sus pilares ético, sociopolítico, pedagógico y epistemológico, puede transformar la sociedad. A partir de esta concepción, se construye una propuesta de ciudadanía afianzada en el pilar ético que se fundamenta en los valores humano-cristianos, que busca generar procesos que permitan valorar lo que es bueno y recto a partir de la formación de la propia conciencia moral y de los principios de autonomía y justicia, para derivar de allí los valores que darán origen a la construcción de las normas y acuerdos y, a partir de este contexto, establecer los adecuados juicios éticos. Es una apuesta desde la indignación y la no conformidad con las diferentes situaciones que emergen de los distintos contextos socioeconómicos, y que de una u otra forma generan situaciones de desigualdad y exclusión. Desde ahí se propone aportar significativamente a la construcción de nuevas ciudadanía, autónomas y responsables.

120

En ese sentido, la escuela se proyecta como un espacio donde se desarrollan valores y se experimenta cotidianamente la construcción de convivencia y ciudadanía, por lo tanto, la formación ética es transversal al quehacer de la escuela, permeando la vida de toda la comunidad educativa y debe ser asumida desde la identidad y espiritualidad de Fe y Alegría, entendida como Movimiento de Educación Popular y Promoción Social.

La formación en valores se desarrolla mediante las competencias fundamentales del currículo dominicano. La competencia ética y ciudadana se refleja cuando la persona se relaciona e interactúa desde el valor del respeto, la justicia y la equidad, de manera personal, social e institucional; también, cuando está comprometido con la defensa de los derechos humanos. Con esta mirada y posición, desde Fe y Alegría, se promueven espacios que orientan a los diferentes actores de los centros educativos a fortalecer y recuperar los principios éticos, a ser personas críticas frente a las injusticias y a propiciar ambientes saludables, de cuidado y empatía en el ambiente escolar. La competencia de desarrollo personal y espiritual se motiva, forma y acompaña a las personas en el fortalecimiento espiritual, respetando sus creencias y teniendo en cuenta sus ideales y principios.

Desde la planificación de los proyectos, concretándose en la planificación diaria, las actividades de aprendizaje están articuladas con el desarrollo de contenidos de actitudes y valores, como el respeto, la solidaridad, los trabajos colaborativos y/o trabajos en equipo, la





cooperación, la equidad y la fraternidad. Si queremos fomentar estos valores deben estar planificados. Es importante destacar el rol del docente como responsable de crear las condiciones para generar un ambiente que favorezca la convivencia en el aula. Desde la enseñanza-aprendizaje se viven el valor del emprendimiento y la creatividad a través de la formación para el trabajo liberador, productivo y ecológico, que les permita enfrentar los retos de la vida y el mundo del trabajo, aportando a la construcción de una sociedad inclusiva, con equidad e igualdad de oportunidades. Por eso el currículo dominicano promueve la formación integral del ser humano, implementando estrategias de aprendizaje activo, colaborativo y transformador del contexto, como el aprendizaje basado en proyecto; el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de investigación y los proyectos participativos de aulas, que nos permiten trabajar significativamente la dimensión valorativa y ética.

Desde el eje de cultura de paz, actualmente se impulsa la Pedagogía del Cuidado (ESPERE-PCR) como estrategia para el manejo efectivo de los conflictos a nivel personal y colectivo, con el fin de que en los CE mejore la convivencia escolar, enfocada desde las siguientes categorías:

- Justicia restaurativa
- Ética del cuidado
- Hermenéutica de las emociones
- Perdón y reconciliación

121

Estas buscan procesar los conflictos teniendo en cuenta la dignidad del otro, la construcción de significados, ser empático, comprensivo y compasivo ante las situaciones individuales y colectivas, generando un estado de armonía, perdón y reconciliación para el desarrollo de la vida escolar. Se propicia un ambiente socioafectivo-armónico en el que se procesan positivamente los conflictos y se capacitan para establecer relaciones armónicas.

Una ciudadanía que promueve una sociedad basada en los valores que defienden la vida, el amor, la libertad, la democracia, la justicia, equidad e igualdad, la solidaridad, la autenticidad, la responsabilidad, la paz y la coherencia en la búsqueda de la participación y el necesario empoderamiento de la comunidad educativa:

- Contribuye con sus prácticas a la construcción de una democracia con participación y ciudadanía.
- Potencia una ciudadanía crítica, generando espacios basados en la igualdad social, la justicia y la participación.

- Permite el surgimiento del conflicto y aplica estrategias de resolución colectiva de este.
- Desarrolla un clima de acogida y aceptación a todos en la diferencia.
- Forma a los sujetos para ser protagonistas de la historia.
- Permite la construcción de la norma a través de acuerdos.
- Genera valoración de la propia identidad sociocultural.
- Practica el comportamiento ajustado en valores.
- Promueve el respeto y la solidaridad por el entorno y lo público.

En la gestión de la escuela y del aula, antepone los valores a las normas, ya que buscamos formar actitudes y personas autónomas para que cada uno desde su conciencia asuma los distintos compromisos personales, familiares y sociocomunitarios. Si tomáramos primero el camino de las normas, nuestro recorrido fortalecería la heteronomía. Si bien está claro que los acuerdos y normas son factores claves para la convivencia y ciudadanía pacífica, igualmente debemos comprender que deben ser originados y sustentados a partir de los valores que profesamos, en este caso, los valores humano-cristianos y los que preceden a los derechos humanos.

122

Valores y normas en nuestro centro

Les invitamos a analizar cómo se forma en valores en nuestra escuela, de manera transversal y en el aula.

- ¿Cómo se trabajan las competencias fundamentales y las estrategias de aprendizaje desde el aprendizaje integral en tu centro educativo?
- ¿Cuáles programas trabajan la cultura de paz, la equidad de género, la solidaridad y la justicia en nuestros centros educativos?
- ¿Nuestras normas se corresponden con los valores que profesamos y fueron construidas colaborativamente?





ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA EN FE Y ALEGRÍA: NOS PONEMOS EN MOVIMIENTO

Estrategias para la construcción de convivencia en Fe y Alegría: Nos ponemos en movimiento

Desde Fe y Alegría se quiere aunar esfuerzos, despertar en las y los actores de los centros educativos el dinamismo y la actitud positiva para promover una cultura de paz y de esta manera fomentar la convivencia escolar, transformar los conflictos y a la vez prevenirlos a través de la construcción de la escuela de cuidado y los diferentes programas de paz formativos desarrollados por el MINERD.

Las estrategias para atender los desafíos que nos plantea la convivencia escolar no son exclusivamente didácticas; “[...] en un sentido más amplio corresponden a un conjunto de acciones de diversa naturaleza empleadas para responder a eventos que surgen en la dinámica de trabajo en el aula y en las relaciones interpersonales entre alumnos. En este sentido, se entiende por estrategias aquellos procedimientos, técnicas y actividades dirigidos hacia un objetivo específico” (Chávez, Ramos y Velázquez, 2017, p. 62).

124

Al asumir esta dinámica es preciso reconocer que las estrategias se implementan para mejorar la convivencia en sí misma. Si bien muchos estudios indican que al ocurrir esto mejoran también los aprendizajes de las y los estudiantes, debemos tener muy presente que la escuela es el espacio donde se aprende a ser personas y a vivir de manera democrática, además de los aprendizajes académicos.

En los *Apuntes para la educación y el desarrollo post-2015* de la UNESCO, López (2014) presenta las estrategias que funcionan y aquellas que no son pertinentes desde ningún punto de vista en materia de convivencia escolar. “Lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, un nivel de prevención secundaria y un nivel de prevención terciaria” (López, 2014).

- De acuerdo con el modelo de intervención de la OMS el nivel 1 de prevención primaria es indicado para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal administrativo, personal de apoyo, padres, madres y comunidad en general). Se promueve desde las diferentes

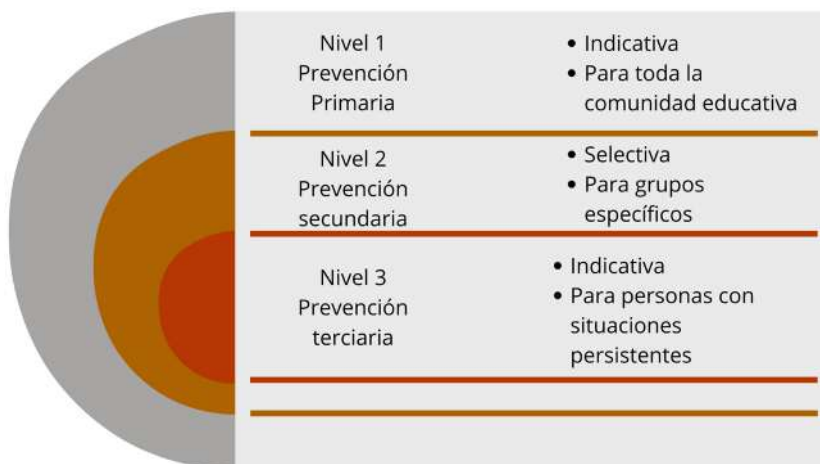





áreas a través de habilidades socioemocionales y en nuestros centros mediante la transversalización de los ejes del cuidado y el bienestar y en las líneas de acción de sensibilización, concientización, empoderamiento, organización y movilización de las campañas Cuidado Infinito y Cuidado con el Cuidado.

•El nivel 2 de prevención secundaria, como puede apreciarse en el gráfico, es de carácter selectivo, en el cual se implementan estrategias para algunos estudiantes o grupos focalizados con riesgos o necesidades específicas de apoyo educativo, dificultades de aprendizaje o problemas conductuales. Por lo general, se desarrollan en grupos pequeños, como círculos, talleres de reforzamiento, tutorías y talleres de habilidades sociales con puntos específicos.

•En el nivel 3 de prevención terciaria se desarrollan estrategias para personas con situaciones persistentes o altos riesgos. Este tipo de estrategia solo se implementa una vez que se ha detectado que las de prevención primaria y secundaria no han sido suficientes. En este nivel se concentran las intervenciones individuales que requieren implicación interdisciplinar de un equipo de educadores y los servicios profesionales fuera de la escuela (López, 2014).



Modelo de intervención de la OMS



Desde otra perspectiva, es importante tener en cuenta que no solo se trata de intervenir en situaciones concretas. Nuestra mirada de convivencia escolar para la construcción de ciudadanía y escuelas democráticas nos debe llevar siempre a indagar por las causas. En este sentido, vale la pena tener en cuenta el esquema teórico para el análisis propuesto por Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010.

Usando la metáfora del iceberg para representar la convivencia, Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) indican que en la punta del iceberg se encuentran las situaciones de convivencia de la vida cotidiana de la escuela, las vivencias, las prácticas, los problemas que se identifican como tales, las tensiones, las conversaciones, en definitiva, lo explícito que se ve, escucha y siente. En un segundo nivel de análisis se encuentra la lógica que sustenta las acciones expresadas y justificadas por las y los educadores; se trata de aquellas razones que están detrás de las acciones, es decir las concepciones. En un tercer nivel más teórico y de mayor profundidad se encuentran los diferentes abordajes y enfoques teóricos que permiten el análisis de las problemáticas, por ejemplo, convivencia escolar, desarrollo moral, justicia restaurativa, inclusión, ética del cuidado, etc.



126

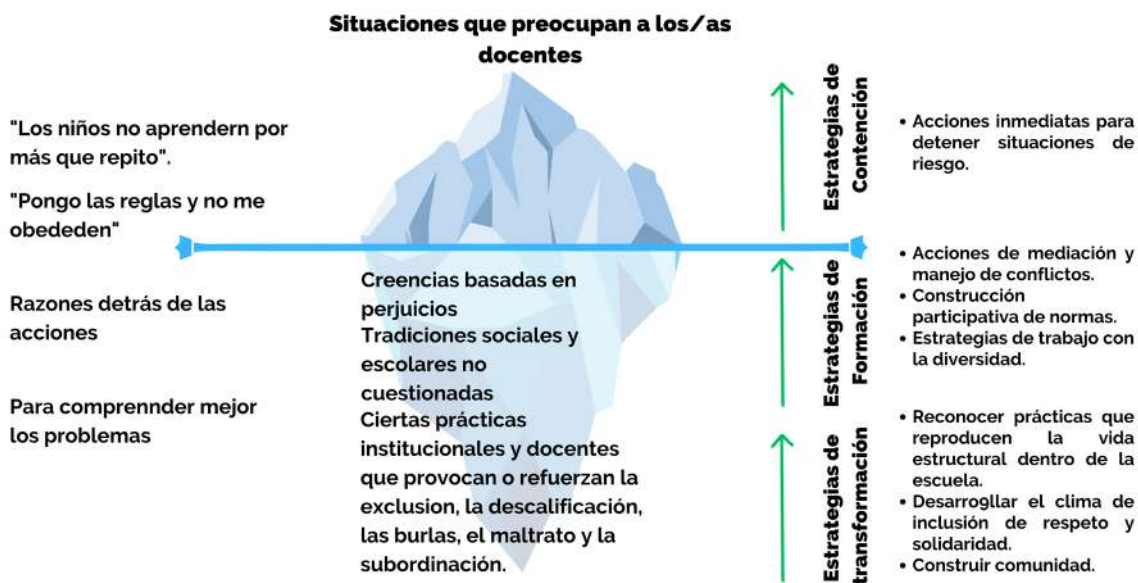
A partir de estos diferentes niveles de profundidad, se establecen las estrategias, lo que Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) llaman “maestros y escuelas en movimiento”, una denominación muy pertinente desde la identidad de Fe y Alegría, que sugiere ponernos en acción. De hecho, desde las concepciones de la educación popular y el propio Sistema de Mejora de Calidad de Fe y Alegría, en la fase de evaluación, partimos del contexto y sus problemáticas. En este caso las identificadas en el proceso de convivencia y ciudadanía. En la fase de reflexión analizamos las causas y consecuencias de las problemáticas, las explicamos en los propios términos de la comunidad educativa y profundizamos sobre nuevos referentes conceptuales para pensar líneas de acción que se concretizan estratégicamente en planes de mejora a tres años. Esta dinámica nos lleva a ponernos en movimiento para intervenir en nuestras escuelas y, finalmente, nos conduce a construir conocimientos a partir de las prácticas implementadas.

Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) ubican las estrategias (ponerse en movimiento) en la metáfora del iceberg como de contención, de formación y de transformación, en respuesta a los diferentes niveles de expresión de la convivencia escolar, tal como puede apreciarse en la siguiente gráfica.





Convivencia escolar y estrategias de intervención



Fuente: Basado en Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010, pp. 26-27.

127

Las estrategias de contención son a corto plazo y se implementan para detener situaciones que deben ser intervenidas de manera inmediata por el riesgo o el daño que representan para las personas más vulnerables. Las estrategias de formación, como las acciones de mediación, construcción participativa de las normas y de atención a la diversidad, facilitan el desarrollo de herramientas que permiten intervenir en diversas situaciones. Las estrategias de transformación “[...] remiten a las relaciones profundas que se viven en la escuela; ahí donde vimos que se gestan formas de relacionarnos basadas en la exclusión, en creencias y prejuicios [...]. Transformar las prácticas docentes y de gestión en la escuela en formas de convivencia inclusivas es el propósito último de la intervención en este campo” (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010, p. 28).

Estrategias y programas del MINERD para promover la cultura de paz

A nivel nacional, las escuelas cuentan con diferentes estrategias para la construcción de una cultura de paz, las cuales son iniciativas lanzadas desde el Ministerio de Educación (MINERD). Estas se cimentan en las competencias fundamentales y específicas de la malla curricular actualizada de cada nivel.

Los programas del MINERD que Fe y Alegría articula con las demás estrategias de cultura de paz son: Procesamiento Positivo del Conflicto, Mediación Escolar y Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. Estos tres programas están orientados desde la provención⁵, como instrumento esencial que brinda aptitudes y habilidades a toda la comunidad educativa para abordar los conflictos de una manera positiva y transformadora cuando estos apenas inician, y así evitar que se llegue a la violencia.

Estos ayudan al docente a identificar las competencias específicas, los indicadores de logro y contenidos que propician la cultura de paz, siempre a partir de la escalera de la provención, tal como se aprecia en la siguiente gráfica.

128



Fuente: Basado en Cascón, 2001.

⁵ Proveer a las personas y a los grupos las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto.



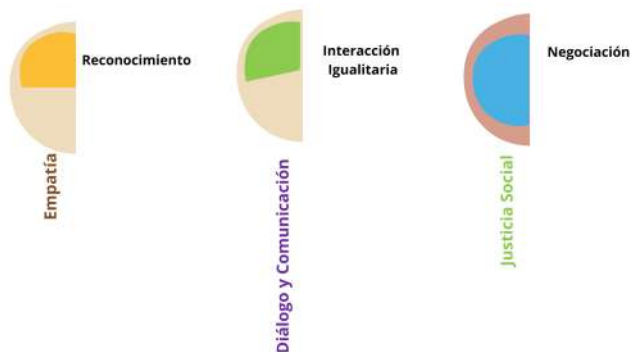


Este material es un recurso práctico que viene a responder a la necesidad de ese espacio a través de dinámicas divertidas y diferentes para que poco a poco la cultura de paz vaya ganando terreno ante tantas situaciones de violencia. Es una oportunidad para identificar las competencias específicas, indicadores de logro y contenidos que por sí mismos propician la cultura de paz teniendo como referente la escalera de la provención, por ejemplo, cuando se trabaja la tarjeta de identidad, el nombre de cada estudiante, etc.

Un trato por el buen trato

Esta es una campaña educativa que promueve una cultura de paz en las escuelas, la familia y toda la comunidad educativa, desde un enfoque de derechos fundamentados en la dignidad de la persona y la justicia social; al mismo tiempo, propicia las relaciones armoniosas, el respeto, la inclusión, la solidaridad, la igualdad y la equidad.

Esta campaña también aúna esfuerzos con toda la comunidad educativa, involucrando a las familias en los procesos de concientización y formación. Este incluye los siguientes principios:



Niños, niñas y jóvenes constructores de paz

Es un programa que va dirigido a todos los actores de la comunidad educativa. Consiste en un conjunto articulado de estrategias para el procesamiento positivo del conflicto, compuesto por dos módulos: el primero para el trabajo con las y los docentes y los equipos de gestión y el segundo enfocado en los procesos a seguir con las y los estudiantes. Contiene 35 dinámicas para ser desarrolladas durante el año escolar.

Procesamiento positivo del conflicto

Cada semana tiene un cronograma con el nombre de la dinámica y la fecha en que pudiera ser realizada y cuenta con cada una de las dinámicas descritas para su implementación. Este programa lleva una propuesta práctica y orientada a afianzar la construcción de paz en las escuelas del nivel primario. Está compuesto por módulos de trabajo que conforman los componentes que comprende el desarrollo del proyecto. Consta de encuentros donde se desarrollan dinámicas y actividades realizadas por los y las estudiantes en beneficio de una convivencia armoniosa (Civolani, 2016).

La mediación escolar

En el documento *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* (2013), se encuentra reflejada la mediación en los artículos 10, 32, 33 y 34.

- Artículo 10. **Obligación de crear Equipos de Mediación.** Los directores regionales, distritales y de centros educativos públicos y privados serán responsables de la creación del Equipo de Mediación referido en estas Normas.
- Artículo 32. **Mediación.** En todos los casos en que fuere aplicable una falta grave o muy grave, el denunciante de esta deberá recurrir al Equipo de Mediación. El Equipo de Mediación oír al estudiante denunciado y buscará una conciliación entre las partes.
- Como parte del proceso educativo, el Equipo de Mediación podrá solicitar al estudiante denunciado que proponga las medidas educativas y disciplinarias que está dispuesto/a a cumplir por la falta denunciada. Si se logra un acuerdo entre las partes, se dará por cerrado el proceso y el Equipo de Mediación comunicará el resultado al Equipo de Gestión. En este caso, no se tomarán otras medidas en contra de la persona denunciada. Si no se lograra un acuerdo o este no fuera cumplido por una de las partes, el Equipo de Mediación informará la situación de inmediato al Equipo de Gestión para el inicio del procedimiento correspondiente.
- Artículo 33. **Integración del Equipo de Mediación.** El Equipo de Mediación deberá integrarse por el/la orientador/a, coordinador/a pedagógico y un maestro/a elegido/a por la Dirección y dos estudiantes representantes de los Consejos de Cursos.



- Artículo 34. **Objetivo del Equipo de Mediación.** El objetivo del Equipo de Mediación será buscar soluciones, mediante la aplicación de medidas oportunas y adecuadas para la convivencia, que no amenacen o vulneren los derechos de los/las estudiantes, propiciando un horizonte conciliador, armonioso y que eduque a toda la comunidad.

¿Qué busca Fe y Alegría con la propuesta de mediación escolar?

Con estos programas de mediación de conflicto en la escuela se busca crear mecanismos de apoyo para que los conflictos sean manejados constructivamente. Aquellos que se presentan entre los estudiantes son quizá los más visibles en la institución escolar y los que más suelen involucrar agresión física.

En los centros educativos, muchas veces los docentes, en especial las orientadoras, psicólogas y equipo de gestión, trabajan para que las y los estudiantes puedan encontrar soluciones a los conflictos que se les van presentando. Esto muchas veces puede generar procesos de reflexión y aprendizaje. Pero no cuentan con el tiempo para hacerlo de la manera adecuada y efectiva, es decir, que se propicien espacios de reflexión entre los implicados y se busquen soluciones a los conflictos.

También se debe tener en cuenta, que cuando un/a maestro/a trata de buscar solución a un conflicto entre estudiantes, estos muchas veces la ven como impositiva, lo que no motiva ni promueve ningún compromiso. Por tal razón, una buena estrategia para mediar los conflictos en las aulas es que los propios estudiantes asuman el rol de mediadores y mediadoras, que se perfilen para mantener la paz y que puedan crear los espacios de reflexión y resolver los conflictos entre sus compañeras y compañeros.

En un programa de mediación escolar por pares, son los estudiantes los que se capacitan para servir de mediadores en los conflictos que enfrentan sus compañeros. Quienes consideran que necesitan ayuda suelen acudir voluntariamente a los mediadores. También es común que sean los mediadores los que ofrezcan su apoyo cuando identifican un conflicto que está escalando entre sus compañeros o que sean los docentes quienes contribuyen en el proceso de mediación sin necesidad de llegar y congestionar los Departamentos de Orientación y Psicología.

Conformación de Equipos Mediadores de Paz desde las aulas (niñas, niños adolescentes y jóvenes)

En Fe y Alegría queremos poner en marcha los procesos de mediación escolar, promovidos por niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con el fin de generar en la población estudiantil agentes de cambio que promuevan ambientes socioafectivos y construyan espacios de relaciones armoniosas para mejorar la convivencia. Esta creación de formadores escolares lo vemos “[...] como la de mayor poder transformador tanto de las personas como de las propias instituciones escolares” (MINERD, 2016).

La mediación entre pares

La mediación entre pares, en este caso estudiantes, implementada adecuadamente y de manera constructiva, permite el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes involucrados, fomenta el desarrollo de la autodisciplina y la confianza en sí mismos, contribuye a desarrollar procesos de comunicación asertiva, proporciona el espacio propicio para la resolución de conflictos y el mejoramiento de los ambientes socioafectivos en tanto que disminuye el maltrato, la intimidación y el acoso (*bullying*).

La mediación de pares es un proceso de resolución de conflictos de los jóvenes para los jóvenes en el que dos o más estudiantes se reúnen en un ambiente privado, seguro y confidencial para abordar conjuntamente las causas subyacentes al conflicto con la ayuda de un estudiante entrenado en técnicas de mediación. En este contexto, la mediación entre pares fomenta habilidades positivas de comunicación que permiten a los jóvenes hablar de sus problemas, practicar la escucha activa, la resolución de problemas y gestión de conflictos (MINERD, 2018, p. 7).

El cuidado de la palabra

Como respuesta a los resultados del levantamiento de Fe y Alegría que tienen que ver con el maltrato verbal y uso de las palabras irrespetuosas entre los miembros de la comunidad educativa, el manual de convivencia invita a contrarrestar estas acciones de maltrato con acciones de prevención e intervención que contribuyan al cuidado de la palabra.



Prevención

- Actividades de sensibilización sobre maltrato verbal que involucra a toda la comunidad educativa.
- Concientizar a toda la comunidad educativa en la construcción de un lenguaje cortés para mantener una sana convivencia en la escuela.
- Actividades grupales para trabajar la problemática a través de las artes.
- Ambientación en los espacios de la escuela: carteles y pancartas.
- Estrategias de prosocialidad, por ejemplo, hablar amablemente, pedir y ofrecer ayuda, hacer una pregunta, manejar las emociones, ser honesta/o, aprender a decir no y decidir qué hacer.
- Construir hábitos de tolerancia a la diferencia y respeto a las personas para beneficiar la sana convivencia escolar.
- Establecer los derechos y deberes de los actores en el aula. Sensibilizar a las y los estudiantes para diferenciar entre bromas e insultos.
- Desde el Departamento de Orientación y Psicología ofrecer talleres de autorregulación emocional.
- Desarrollar una actitud que disminuya las amenazas y los chantajes.
- Incentivar el apoyo y la solidaridad entre pares.
- Inducir al grupo para evitar los actos de exclusión ante la diversidad.
- Desarrollar una actitud positiva para aceptar que nos comuniquen críticas sobre nuestra conducta.
- Potenciar el análisis crítico ante los comentarios negativos o falsos rumores que se crean en torno a una persona.
- Comprender que nadie es perfecto y que no estamos exentos de cometer errores.
- Acompañamiento a las familias para desarrollar estrategias de crianza positiva.

Intervención

- Mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula, incrementando las habilidades para la escucha y la comunicación, a través del respeto y la tolerancia a las diferencias.
- Tratar de comprender los sentimientos y emociones de la otra persona, que determinan su comportamiento.
- Estrategias de comunicación efectiva, por ejemplo, mirar a la persona que está hablando, no interrumpir y reconocer el momento adecuado para intervenir, así como mostrar empatía por la persona que habla.

En el caso de agresión verbal, sugerimos lo siguiente:

En el caso de agresión verbal, sugerimos lo siguiente:

Llamar a las personas involucradas por separado:
¿Qué sucedió? ¿Cómo te sentiste?

Generar un diálogo reflexivo grupal sobre la agresión verbal que hubo, mediante el uso de preguntas restaurativas.

Hacer la invitación a todas las personas a llegar a acuerdos
¿Qué estarías dispuesto/a a hacer para mejorar esa conducta?

En caso de que la situación de maltrato verbal se haya producido entre estudiantes y docentes u otro miembro de la comunidad, es importante involucrar a la familia en los diálogos reflexivos.

134

El cuidado frente al bullying

La prevención

Lo más recomendable para combatir el *bullying* es tratar de prevenir para que no se produzca. Aunque no es una tarea fácil, desde el aula y el centro escolar se pueden implementar medidas o actitudes que ayuden a resolver los conflictos que muchas veces se dan entre alumnos sin que se lleguen a producir episodios de violencia:

- Existencia de las condiciones adecuadas de seguridad y vigilancia en el centro.





- Desarrollo de un plan de convivencia en el centro donde los y las estudiantes puedan opinar libremente, mostrar su conformidad o desacuerdo con el funcionamiento del centro, exponer las situaciones y denunciar sospechas de violencia escolar o acoso.
- El profesorado debe intentar contribuir a que todas las actividades del centro se desarrollen en un clima de tolerancia, respeto y participación.
- Mantener una comunicación constante y fluida con los y las estudiantes y sus familias.
- Trabajar de manera continua con aquellos estudiantes que por su contexto social, personal y familiar se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad de sufrir o provocar situaciones de violencia o acoso.
- Llevar a cabo actividades para fomentar la empatía y la inteligencia emocional entre los y las estudiantes.

Prevenir el acoso escolar se hace más necesario que nunca y esta es tarea de todos los que intervienen en los distintos centros educativos. Desde el aula y el centro escolar se pueden implementar las siguientes estrategias:

- 1.Existencia de las condiciones adecuadas de seguridad y vigilancia en el centro.
- 2.Desarrollo de un plan de convivencia en el centro donde las y los estudiantes puedan opinar libremente, mostrar su conformidad o desacuerdo con el funcionamiento del centro, exponer las situaciones y denunciar sospechas de violencia escolar o acoso.
- 3.El profesorado debe intentar contribuir a que todas las actividades del centro se desarrollen en un clima de tolerancia, respeto y participación.
- 4.Mantener una comunicación constante y fluida con los y las estudiantes y sus familias.
- 5.Trabajar de manera continua con aquellos estudiantes que por su contexto social, personal y familiar se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad de sufrir o provocar situaciones de violencia o acoso.

6. Llevar a cabo actividades para fomentar la empatía y la inteligencia emocional entre los y las estudiantes.

En adición a esto, el Ministerio de Educación ha establecido campañas y plataformas que van en beneficio de la prevención del acoso escolar. De esa manera, la invitación es a que puedan conocerlas más de cerca y ponerlas en práctica dependiendo de las necesidades de cada centro educativo. A continuación, presentamos algunas.

Yo te hago coro contra el bullying

Esta es una iniciativa que motiva a la sensibilización, reflexión y compromiso por una cultura de paz en los centros educativos y en las familias, con el objetivo de una mejora tanto en la salud emocional como en el rendimiento escolar de los y las estudiantes. En esta campaña contra el acoso escolar o *bullying*, por una convivencia armoniosa y de respeto en las aulas, la familia es el eje principal e incluye recursos audiovisuales que apelan a la oportuna sensibilización entre los y las estudiantes y los demás actores que inciden en las comunidades educativas.

136

Consiste en un manual basado en una guía para acompañar su implementación en los centros educativos, así como varios *spots* promocionales por la radio, la televisión y las redes sociales, entre otros medios comunicacionales; además, incluye talleres y acompañamiento dirigidos a estudiantes, docentes y al resto del personal envuelto en el proceso educativo.

Plataforma E-pana

Es una plataforma digital, virtual, dinámica, desarrollada para adolescentes a partir de los 12 años. Es útil para la prevención de la explotación y el abuso sexual infantil en Internet, donde a través de recursos interactivos se les informa sobre los riesgos que pueden encontrar en la web, como el ciberacoso, el *grooming* y la sextorsión.

Con esta novedosa plataforma digital, los usuarios pueden obtener herramientas para identificar, prevenir o denunciar una acción que les ponga ante una situación de violación de sus derechos.





Plataforma E-mentores

En el mismo sentido que la anterior, E-mentores es una plataforma digital que ofrece a las familias y cuidadores recursos y guías audiovisuales sobre crianza tecnológica para que puedan orientar a chicos y chicas en el uso seguro de las herramientas tecnológicas y la Internet. Está compuesta por los módulos:

1. Me informo: trata sobre oportunidades y riesgos en la web.
2. Prevengo: ofrece orientaciones sobre cómo acompañar a niños, niñas y adolescentes en línea.
3. Protejo: enseña cómo reaccionar ante determinadas situaciones.

Tanto E-pana como E-mentores son recursos gratuitos disponibles para toda la población y accesibles desde dispositivos, como celulares, computadoras y tabletas. Al finalizar los módulos, las personas participantes obtienen un diploma de certificación.

El cuidado y el ciberbullying

137

Internet ha venido para quedarse por las posibilidades y las facilidades que brinda en la vida diaria. Sin lugar a duda, este ha cambiado su dinámica. Son muchas las ventajas que se pueden enumerar al usarlo: rapidez de la información, facilidad para comunicarse, fuente de entretenimiento, negocios, trabajo a distancia, etc.

Sin embargo, esta rápida transformación ha provocado la aparición de algunos problemas como el exhibicionismo selectivo, que muestra la crudeza en la espiral del postureo en las redes sociales y la casi obligatoriedad de compartir en ellas solo los aspectos exitosos de la vida para lograr la aceptación social; fragilidad de la privacidad; pérdida de tiempo; desarrollo de adicciones, y, una de las más peligrosas, el *ciberbullying*, que muchas veces resulta difícil identificarlo y caracterizarlo en el contexto escolar.

El *ciberbullying*, por su complejidad, ha dado lugar a diversas definiciones y consideraciones respecto a esta problemática. Cuando se aborda desde el contexto escolar, se ha reconocido como un tipo de *bullying* referido al acoso entre estudiantes. No obstante, existen episodios de acoso a través de las TIC que no se dan entre iguales, aunque no se consideren propiamente *ciberbullying*, y se

pretenden abordar tomando como referencia estas estrategias de prevención e intervención, que serán pautas, orientaciones o herramientas para enfrentar esta clase de prácticas entre las y los estudiantes.

Detectar lo antes posible el *ciberbullying* permitirá abordarlo en la fase más embrionaria y, por ende, con menores secuelas para las implicadas e implicados. Estar al tanto del *ciberbullying* no resulta suficiente para asegurar la prevención de los posibles casos que puedan estar aconteciendo en el entorno escolar, ya que una de sus características más marcadas es la ley del silencio. Por esto, se hace preciso detallar algunos indicadores que ayuden a contrarrestar esta ley y descubrir aquellos escenarios que podrían suponer un peligro de *ciberbullying*.

Estrategias de prevención ante un posible ciberbullying en la escuela

1. Indicadores que ayudan a detectar posible implicación como víctima o agresor:

Los indicadores resaltados a continuación podrían marcar algunos indicios que pueden visibilizar sospechas de determinadas prácticas de riesgo como víctima o agresor en un caso de *ciberbullying*:

138

- Estar largas horas conectado a internet, celular y PC.
- Falta de diálogo sobre lo que hace o le sucede en Internet.
- Tiene al menos una cuenta en una red social o similar (Facebook, Instagram, Tik Tok, YouTube, WhatsApp, LinkedIn, Twitter, Snapchat, etc.).
- Dispone de una PC u otro dispositivo en la habitación o en otro sitio en el que no se tiene supervisión parental.
- Se muestra molesta o molesto de manera repetitiva por las interrupciones sufridas cuando está conectado.
- Necesidad de estar siempre disponible, incluso mientras se duerme.
- Aparición de ansiedad ante la prohibición de acceso al móvil o a Internet.
- Aislamiento y poca participación en actividades que supongan estar sin acceso a Internet, celular u otro dispositivo.





- Normaliza el uso de la violencia y el abuso de poder.
 - Justifica la ley del silencio.
 - Cambia de humor en situaciones sin acceso a Internet ni celular.
2. Comportamientos e indicadores en una posible víctima de *ciberbullying*:
- Da la contraseña de redes sociales, correo electrónico o de algún programa de Internet a alguna amiga o amigo.
 - Utiliza la misma contraseña para sus redes y conectividad a Internet.
 - Facilita y cuelga datos personales en Internet.
 - Piensa que Internet es un sitio seguro.
 - Es o ha sido víctima de *bullying* tradicional en la escuela.
 - Intenta reunirse con personas desconocida que ha conocido por Internet.
 - intercambia fotos o videos personales con personas extrañas que ha conocido por Internet.
 - Acepta como amigas o amigos en Internet a personas que no conoce.
 - Visibiliza cambios de humor repentinos.
 - Muestra desánimo o apatía para realizar actividades cotidianas.
 - Deterioro de sus habilidades sociales, como la asertividad y la defensa de sus intereses y derechos.
 - Constante tendencia al aislamiento.
 - Posee baja autoestima o muestras de inseguridad.
 - Rechazo total para hablar de situaciones de *ciberbullying*.
3. Comportamientos e indicadores en un posible agresor:
- Haberse hecho pasar por otra persona en el móvil o Internet.
 - No poseer normas de uso de Internet.



- Mostrar/pasar fotos o videos que considera graciosos, aunque sean humillantes o desagradables para el protagonista del video.
- Haber intimidado o acosado a alguno de sus compañeros en la escuela.
- Justificar situaciones de *ciberbullying* protagonizadas por otros.
- Justificar la violencia, especialmente la indirecta.
- Reducir las actividades que signifiquen no disponer de Internet o teléfono móvil.
- Tener escasa tolerancia a la frustración.
- Mostrar actitudes de prepotencia, abuso de poder y falta de respeto a sus iguales.
- Faltar el respeto a la autoridad, las maestras o maestros o las madres y padres.
- Evidenciar una actitud negativa hacia actividades cooperativas en las que se potencie la colaboración y el reconocimiento de las cualidades de cada uno.


Estrategias de intervención ante un caso de ciberbullying en la escuela

Al recibir la comunicación de una posible situación de ciberacoso, el centro educativo debe realizar de forma inmediata y simultánea tres acciones: evaluación, comunicación y acción protectora.

Valoración

Con base en la información inicial proporcionada por la persona o personas que tienen la sospecha de ciberacoso, el orientador psicólogo escolar debe establecer un proceso para recopilar y triangular información en relación con el caso. Durante este proceso, es importante tener en cuenta la posibilidad de obtener pruebas de que la víctima presuntamente está sufriendo intimidación.

El proceso de evaluación debe caracterizarse por una acción cautelosa, lenta y ajustada según la situación. La prisa no debe ser



una característica de este proceso, pero la diligencia y la puntualidad son su buen aliado. Los casos de ciberacoso pueden tener graves consecuencias y merecen toda nuestra atención y fuerza, pero esto no significa respuestas improvisadas o alarmistas que suelen ser inútiles. Los pasos equivocados pueden crear nuevos obstáculos y los aliados pueden darnos la espalda.

Las fuentes de conocimiento en esta etapa deben ser las personas que se cree que están involucradas y sus familias, así como la información que pueda verificarse mediante evidencia de victimización o agresión. En estos casos, el equipo docente y los psicólogos u orientadores del centro son de gran ayuda. En todo momento se debe respetar la privacidad de las y los estudiantes, evitar el alarmismo y todo aquello que interfiera con el mejor desarrollo del proceso y la integridad de los menores. Es muy importante la confidencialidad y triangulación de la información, como herramienta de verificación de los datos que se pueden obtener en entrevistas con personas que se consideren oportunas.

Esta etapa de evaluación debe caracterizarse por conocer a la posible víctima, por lo que se recomienda iniciar el proceso de recolección de información con la o el estudiante presuntamente victimizado, luego con sus padres o tutores legales y, finalmente, continuar con los estudiantes que conozcan los hechos y el alumno o grupo de alumnos responsable/s de la agresión.

El psicólogo u orientador siempre se asegurará de que la persona acosada y el acosador no se superpongan en el lugar de la entrevista y tampoco los padres del infractor. La reunión con la presunta víctima debe garantizar que se pueda analizar lo sucedido y qué pasó para llegar a esa situación.

- Determine qué incidentes específicos ha sufrido y si conoce a la persona o personas que los causaron.
- Especifique la plataforma, métodos y aplicaciones utilizadas (redes sociales, mensajería instantánea, YouTube y otras páginas web, foros, blogs, correos electrónicos, mensajes de texto multimedia móviles, etc.) donde ocurrió el presunto acoso.
- Ayude a determinar la posible evidencia que esté disponible o que se pueda encontrar.

Luego de ese proceso, se debe brindar el apoyo necesario a la víctima. Hay que insistir en que no es responsable de lo que le sucedió y



preguntar si desea que se tomen medidas específicas mientras se aclaran los hechos. Asimismo, se recomienda realizar una entrevista separada con la familia de la presunta víctima, en la cual se le informe la situación y los hechos investigados, las precauciones tomadas y los procedimientos educativos y disciplinarios que se iniciarán cuando se confirme el acoso, así como las medidas paliativas necesarias en el domicilio. La familia tendrá tiempo para expresar lo que sabe, lo que le preocupa y las dimensiones del problema desde su perspectiva.

Del mismo modo, si las hubiera, también se deben realizar las entrevistas restantes, ya que es posible que no se pueda identificar el/la estudiante que conoce los hechos o que está detrás del ataque. Una vez recolectada la información y finalizada la entrevista, el psicólogo u orientador dará un breve informe sobre los datos más relevantes de la situación reportada, y evaluará si existen suficientes indicios para confirmar o advertir la existencia de *ciberbullying* y las acciones de mediación necesarias. Se recomienda incluir al Equipo de Gestión en la reunión de evaluación.

Comunicación

143

La existencia de sospecha mínima sobre indicios de *ciberbullying* requiere informar al director y luego al psicólogo u orientador del centro educativo, quienes deben involucrarse en el proceso de evaluación y acción inmediata. De igual forma, también es muy importante comunicarse con las familias de las y los estudiantes que presuntamente están involucrados en el incidente para que el proceso se caracterice por la coordinación y comunicación entre la familia y la escuela. En cualquier caso, es importante la colaboración de la familia con el centro educativo para que la y el estudiante reciban ayuda, sin importar en qué rol parezcan estar involucrados.

Acción protectora

Durante el trascurso de la comunicación y valoración es necesario tomar en consideración ciertas disposiciones psicoeducativas en el momento en que se ha detectado un posible caso de *ciberbullying*. En estas condiciones lo más significativo es brindar apoyo y establecer los pasos de la intervención, incluso previo a la confirmación de la existencia de un caso de *ciberbullying*.

A continuación, se brindan unas acciones de carácter orientativo que siempre estarán condicionadas por el código del menor, los reglamentos internos del centro educativo y las leyes vigentes.

Con los menores que podrían estar en situación de riesgo de ser victimizados: Desafortunadamente, en la experiencia observada, a menudo hay problemas que no son fáciles de resolver. Son comportamientos habituales, frutos del desconocimiento y la tensión. Suelen reaccionar ante los autores de la agresión, su entorno e incluso el personal del centro educativo de forma violenta. Además, en ocasiones, entre otras consideraciones, se asume que el primer objetivo, que es vestir y cuidar a la víctima, se ignora. Independientemente de las características, origen e intensidad del acoso, además de otras medidas de acompañamiento, en todos los casos se debe reducir de inmediato la posibilidad de que el acoso se repita. Para ello, se pueden tomar las siguientes medidas:

- No temer hablar de ello con el/la estudiante y estar preparado para hacerlo en cualquier momento.
- Se dispone la escucha activa, ya que es un problema de todos, no solo de la víctima.
- Crear un ambiente de confianza donde se le haga saber que no debe esconder este ni ningún otro problema, porque todo se puede solucionar con ayuda.
- Iniciar un diálogo y planificar qué hacer. Realizar una evaluación de la vulnerabilidad en la que el acosador puede confiar para repetir el acoso.
- Se le anima a hablar con sus maestras/os y madres y padres para contar con la ayuda de otros.
- Reducir la frecuencia e intensidad del uso de las TIC. Dependiendo de la situación, se recomienda privar de forma temporal o incluso permanente el entorno virtual.
- Continuar comunicándose con las familias en el centro educativo para promover la comprensión y las soluciones de los problemas.
- Se insiste en no tomar represalias.
- Llevar un registro anecdótico con evidencia de lo que va sucediendo.



Con los menores que podrían estar en situación de riesgo de ser ciberagresores: Las medidas desarrolladas con estas niñas y niños pueden incluir:

- Se informa que estas condiciones no deben seguir ocurriendo.
- Se resalta la importancia de afrontar la situación.
- Discutir el impacto negativo del ciberacoso en las víctimas y los atacantes.
- Se establece un diálogo para hacer entender la importancia de disculparse y reconciliarse.

Cuidado con el cuidado: Prevención del abuso infantil

Tomando en cuenta el protocolo institucional de prevención de abusos, los procesos y acciones de prevención serán fundamentalmente de carácter formativo y educativo dirigidos a las familias, a los profesionales que intervienen con los menores de edad y personas vulnerables, como a las propias personas menores de edad, cuando sea posible.

Cualquier tipo de violencia es prevenible, por lo cual hacemos un llamado desde este protocolo a tomar en consideración las recomendaciones siguientes:

1. Formación de los educadores, educadoras y demás personal del centro, centrada en los indicadores de riesgo, procedimiento de actuación mediante talleres y encuentros anuales en los que se darán a conocer dichos indicadores, así como procedimientos que se utilizarán en caso de identificación de situaciones de desprotección, maltrato, acoso y abuso sexual.
2. Información y formación a las familias: los centros incluirán en el envío de información que se realiza a padres y madres al inicio del curso, por escrito, lo siguiente:

Este centro educativo informa a padres, madres o tutores que, en virtud de la legislación dominicana vigente y en cumplimiento de las pautas de la Federación Internacional de Fe y Alegría, la dirección de los centros tienen la obligación legal de notificar al Ministerio de Educación, a la Policía Nacional y al Ministerio Público, o a cualquier ente oficial que corresponda, cualquier situación en la que entiendan

podrían existir indicios de desprotección infantil o abuso en cualquiera de sus alumnos o alumnas (Veras, Lenk y Adames, 2019). Si se realizara tal notificación, la familia del alumno o alumna concernido o concernida será informada inmediatamente de su existencia.

Asimismo, los centros establecerán un mecanismo de formación para las familias de sus estudiantes conforme sea acordado con la Oficina Nacional de Fe y Alegría.

3. Se pondrá particular cuidado en comprobar que todo postulante a cualquier cargo u ofrecimiento de voluntariado dentro del centro educativo posea las actitudes y capacidades para realizar un trabajo o servicio sano y provechoso con menores (niños, niñas y adolescentes) e inspirado en los valores evangélicos que Fe y Alegría impulsa en sus obras.

4. Se obtendrán y conservarán por escrito todas las informaciones obtenidas sobre la persona postulante en cada centro o donde la dirección nacional designe según cada caso.

5. Fe y Alegría podrá proponer cuando así lo considere que el contrato inicial sea por un período de tiempo de prueba, que permita documentar lo mejor posible la información sobre la persona contratada.

6. El postulante contratado temporal o definitivamente como la persona que se ofrece como voluntaria, recibirá un ejemplar del protocolo institucional, firmando su recepción, al igual que todo el personal de la institución.

7. Los adultos vinculados laboralmente o como voluntarios al centro educativo tendrán cuidado en armonizar la personalización y confidencialidad de la comunicación requerida por su tarea educativa y de promoción social con la debida transparencia en los ambientes y los comportamientos (siempre se habrá de procurar que se vea desde afuera o desde lejos lo que ocurre) (Veras, Lenk y Adames, 2019).

8. Darán preferencia a las manifestaciones del afecto que se expresa a través de la acogida, la comprensión, la escucha y el aprecio por el otro. En aquellas situaciones en que los gestos de afecto que involucren el contacto físico se justifiquen, no deben ocasionar desagrado en el destinatario ni ser excesivos ni causar inconvenientes, y deben estar libres de toda ambigüedad de



manera que siempre puedan ser bien interpretados tanto por el destinatario como por quienes lo rodean.

9. Asimismo, tendrán en cuenta los límites inherentes al servicio que prestan en el centro educativo, derivando al equipo directivo o asesor cuando ello sea necesario. Este equipo será el responsable de hacer la derivación a profesionales en caso de ser conveniente y posible.

10. Los adultos vinculados al centro educativo están obligados a prestar protección y acompañamiento a los menores en todo tipo de actividades en todo lugar donde se realicen, en cuanto al contenido de la actividad, al trato con los menores y entre ellos mismos.

11. Podrán ser considerados como negligencia y abandono físico frente a la protección integral a que tienen derecho los menores por parte del adulto, omisiones sobre el conocimiento de comportamientos inaceptables por parte de otra persona o retener información seria que posibilite evitar un abuso.

12. En las actividades con los menores al exterior del edificio del centro educativo, siempre habrá al menos dos adultos o más.

13. Cuando realizamos actividades fuera de los centros educativos por más de un día, al momento de organizar la dormida, se deben separar las mujeres de los varones, dejando varios adultos responsables de guardia durante estos espacios de descanso, y los adultos a cargo dormirán aparte de los menores.

147

*Las Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados plantean unos procesos específicos de actuación en caso de acoso escolar o de *bullying* y en caso de señales de abuso sexual a niños, niñas y adolescentes.*

Los centros de Fe y Alegría en adición al también conocido como manual de convivencia del sistema educativo dominicano, establece un Protocolo Institucional de Prevención de Abusos en Menores de Edad y Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad, por lo cual sugerimos conocerlo detalladamente y seguir el proceso de intervención ante cualquier caso de naturaleza abusiva, el cual encontrarán desde la página 14 hasta la 20.

La invitación en este sentido es, a que, en relación con el tema de abuso, podamos seguir las leyes dominicanas, cumplir con los

procesos establecidos en los diferentes manuales para estos fines, pero sin dejar atrás la mirada restaurativa tanto de las víctimas como de los victimarios o victimarias. El abuso es una realidad y no podemos cerrar los ojos frente a este mal, pero mostremos al mundo que se puede hacer justicia desde el amor y la compasión.

Cuando haya lugar a una denuncia de abuso infantil de conformidad con el artículo 14 de la Ley 136-03, esta deberá ser hecha de conformidad con el protocolo institucional a:

- Línea Vida 809-200-1202.
- Línea 911 en caso de flagrante abuso.
- En la Fiscalía más cercana al centro educativo.
- Cuando se trate de menores de edad: Oficina del Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia: Avenida Máximo Gómez, núm. 154, esq. República de Paraguay. Ensanche La Fe. Apartado Postal 2081. Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono: 809-567-2233, extensión 1194.

148

Intervención en las situaciones de acoso

Cuando a pesar de las medidas preventivas que se han tomado en el centro educativo, el maestro/a detecta un caso de acoso escolar, es muy importante actuar de inmediato, activando el protocolo establecido por el propio centro y con la intervención del Departamento de Orientación y Psicología.

En todos los casos es indispensable seguir los siguientes procedimientos o estrategias:

- Tomar medidas inmediatas cautelares y de protección de la víctima.
- Informar de la situación y, llegado el caso, de las medidas que se adopten tanto con el niño o joven acosado como con los agresores y las familias de ambos.
- En todo el proceso se debe garantizar la confidencialidad, sin comentar sobre la situación con otras partes o con las familias que no estén implicadas directamente en el caso.
- Desarrollar medidas de conciliación entre la víctima, los agresores y los espectadores pasivos, reforzando la comunicación y poniendo en marcha las medidas oportunas con el fin de evitar la reincidencia.





La Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR)

Una de las resoluciones de la Asamblea Nacional de Directoras y Directores de Fe y Alegría de mayo de 2019 fue asumir la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación como una estrategia para promover la convivencia armoniosa y la cultura de paz en nuestros centros educativos:

Todas las escuelas de Fe y Alegría Dominicana trabajarán la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación dentro del Sistema de Mejora de la Calidad, siguiendo el proceso gradual propuesto por la Fundación para la Reconciliación, conformando un equipo dinamizador y fortaleciendo el proceso de Convivencia y Ciudadanía. Todos los adultos de la escuela recibirán los talleres de perdón, reconciliación, ética del cuidado, justicia restaurativa y emociones en contexto. Los centros decidirán en qué momento lo aplicarán de acuerdo con sus necesidades.

La Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR), propuesta por la Fundación para la Reconciliación,⁶ apuesta por la transformación de las formas de relación en la comunidad educativa, por la construcción de paz y la convivencia en los entornos educativos como urgencias cruciales y de primer orden para la humanidad. Para lograrlo trabaja sobre el individuo y su manera de relacionarse consigo mismo y con los demás, a la vez que se reflexionan las maneras como leemos y tramitamos los conflictos y las narrativas que construimos sobre ellos.

“La PCR se fundamenta en dos paradigmas epistemológicos que invitan a la institución educativa a encontrarse con una visión socio-construccionista del aprendizaje y con una visión socio-crítica de la transformación” (Díaz, Gómez, Martínez, Molano y Sabogal, 2016, p. 232), lo cual propicia desarrollar una estrategia para la convivencia desde

6 La Fundación para la Reconciliación se constituye en Colombia en 2003 a raíz de las experiencias previas en el marco del conflicto colombiano en el cual se fueron desarrollando los “Territorios de Paz” en los que se exponían los conflictos, se tramitaban a través de pactos que se solemnizaban de manera ritual declarando ese territorio como de paz. De esta experiencia nacieron las ESPERE o Escuelas del Perdón y la Reconciliación. Estos talleres se difundieron a lo largo de varios países. Derivada de estas experiencias, surge la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR) en 2007. Fe y Alegría participó en la experiencia de pilotaje con cuatro centros y el Equipo de Pedagogía fue formado como facilitador de talleres ESPERE y PCR entre 2017 y 2018.

un paradigma y enfoques en coherencia pedagógica con el currículo dominicano. Además, la metodología que propone se fundamenta en la reflexión-acción-participación para el mejoramiento de la convivencia en cada centro educativo.

La Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación tiene su origen en las ESPERE (Escuelas de Perdón y Reconciliación), aporte de la Fundación para la Reconciliación a la consolidación de culturas de paz. Allí se encuentran las bases experienciales y conceptuales para instalar capacidades en cuanto a “[...] cultura ciudadana del perdón y la reconciliación, justicia restaurativa, ética del cuidado y hermenéutica de las emociones. Con el propósito de facilitar el mejoramiento de las pedagogías de paz, convivencia y solución de conflictos” (Díaz, Gómez, Martínez, Molano y Sabogal, 2016, p. 19).

El objetivo general que se propone la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR) es:

Integrar en la cultura general de la escuela, las categorías de la Ética de la Cuidado, la Justicia Restaurativa y la Hermenéutica de las Emociones con énfasis en Pedagogías del Perdón y la Reconciliación, mediante un proceso de reflexión-acción de un equipo humano encargado de elaborar planes parciales y progresivos de trabajo, que permitan el mejoramiento de la percepción comunitaria de la oferta institucional en pedagogía de la convivencia y el cuidado trabajando seis variables: las formas de evaluación, la interpretación de los conflictos, la normatividad, la participación, los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas (Díaz, Gómez, Martínez, Molano y Sabogal, 2016, p. 22).

Con la iniciativa PCR se pretende permear las prácticas pedagógicas de los diferentes procesos de la escuela mediante cuatro categorías: la ética del cuidado, la justicia restaurativa, la hermenéutica de las emociones y el binomio perdón-reconciliación a través de un proceso de reflexión-acción del Equipo de Convivencia y Ciudadanía, junto a otros actores claves de la escuela, para que logren elaborar planes parciales y progresivos de trabajo y construir la escuela de cuidado que se sueña.



Categorías de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación



Fuente: Fundación para la Reconciliación.

- La ética del cuidado, como ha sido anotado previamente, es un nuevo paradigma ético que busca situar el cuidado en el centro de las motivaciones éticas del comportamiento humano.
- La hermenéutica de las emociones es comprender que las emociones inciden seriamente en la vida de todos y por lo tanto necesitan ser reconocidas y comprendidas en contextos específicos.
- La justicia restaurativa, como se analizó anteriormente, es un modelo normativo en el que lo importante ante una ofensa es reparar y restablecer las relaciones fracturadas. En este sentido, se deben construir maneras alternativas a las formas en las que tradicionalmente se han asumido la autoridad, el poder y la norma en los entornos escolares.
- Esa nueva perspectiva requiere una cultura donde el perdón y la reconciliación sean valores y prácticas orientadas a transformar las formas tradicionales de tramitar los conflictos y tejer las relaciones.

Implementación de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación

Talleres vivenciales

Para permear las cuatro categorías para la construcción de la escuela de cuidado que se sueña, se propone la formación del personal docente, directivo, administrativo y de apoyo y padres y madres de familia a través de espacios formativos centrados en la ética del cuidado, la hermenéutica de las emociones, la justicia restaurativa y el binomio perdón y reconciliación en una primera etapa que consta de cuatro (4) fases de trabajo. En la primera etapa se coordinará desde la Mesa de Paz Ampliada de la Oficina Nacional junto con los Equipos de Convivencia y Ciudadanía de los centros educativos. Al concluir estas cuatro fases, continúa la segunda etapa, donde se conocerán los equipos dinamizadores, su conformación y los actores claves que deben integrarlo. Tal como aparece en la siguiente gráfica:





El Equipo Dinamizador y Mediador (EDM) desde la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación

El Equipo Dinamizador y Mediador (EDM) es una instancia de aprendizaje colaborativo que pretende modificar las relaciones tradicionales de la institución (dependientes, autoritarias y de competencia) hacia unas más horizontales que permitan pasar de la dependencia y la sumisión a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica y de la rivalidad a la cooperación (Assael y Guzmán, 2016). Como lugar de aprendizaje y transformación, ser parte del EDM implica una deconstrucción de lo previo, de lo ya poseído y conocido.

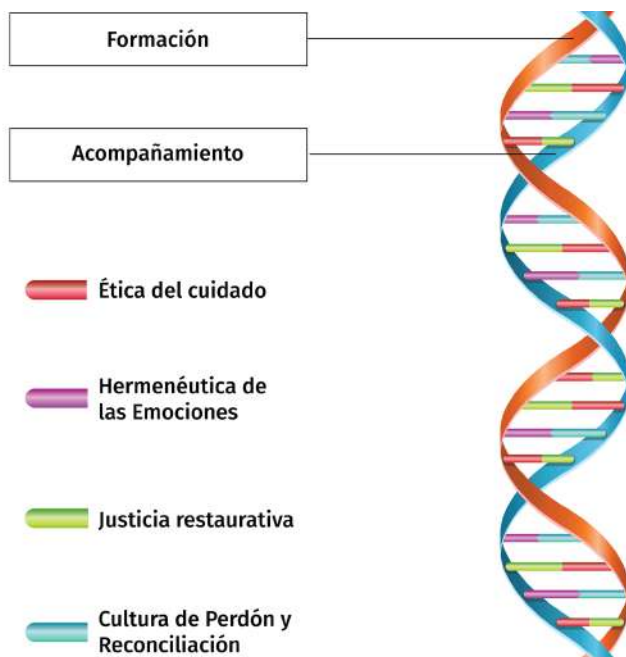
Este equipo está conformado por la directora o director del centro, representantes del Equipo de Gestión, el Departamento de Orientación y Psicología, docentes y otras personas de la comunidad educativa que la gestión reconozca la capacidad del cuidado y el manejo del conflicto. Básicamente, corresponde al Equipo de Mediación la aplicación de las *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados* (MINERD, 2013), pero con la incorporación de la directora o el director.

La PCR concentra su intervención en el Equipo Dinamizador y Mediador que en sí corresponde a una muestra de la comunidad educativa con el potencial de dinamizar y sostener los cambios culturales e institucionales a largo plazo. Este equipo trazará las acciones para llegar a impactar a toda la comunidad mediante dos rutas paralelas que se entrecruzan, tal como plantea la Fundación para la Reconciliación (2018):

- Talleres para la formación en habilidades socioemocionales e integradoras para generar el cambio cultural.
- Encuentros presenciales y virtuales para el acompañamiento, que proyecten y den sostenibilidad a los cambios institucionales (Fundación para la Reconciliación, 2018).

La Fundación para la Reconciliación (2018) explica la implementación de la propuesta recurriendo a la analogía de “[...] la estructura de la doble hélice del ADN que se construye a partir de cuatro bases; cuidado, hermenéutica de las emociones, prácticas restaurativas, y el binomio perdón reconciliación. En este sentido, la imagen también ayuda a comprender el sentido de transformación cultural que busca cambiar las formas de relación, semejante a un cambio en el diseño genético del individuo y la comunidad” (Fundación para la Reconciliación, 2018, p. 21).

Analogía de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación con el ADN



Fuente: Tomado de Fundación para la Reconciliación, 2018, p. 21.

Propósito de la creación de un equipo dinamizador y mediador

Los equipos dinamizadores tiene el propósito de fortalecer a los docentes y directivos en los elementos conceptuales y metodológicos de la PCR; establecer el diseño del reconocimiento de las prácticas excluyentes de la escuela para transformarlas en prácticas de reconocimiento, cuidado y valoración; generar ambientes de cuidado en la escuela y nuevas formas de solución de los conflictos mediante la justicia restaurativa; motivar el progreso personal en la comprensión del contenido comunicativo de las emociones, y favorecer la construcción de identidad pedagógica de la escuela.

Estos equipos suelen pasar por diferentes estados, fases o situaciones que pueden interferir con su labor; algunas de estas son:

1. La incertidumbre, desconcierto y confusión, al encontrar vaguedad en las normas, los roles y funciones entre los miembros del EDM.



2. Buena comunicación, sensación de unidad e idealización del grupo.
3. Proceso de integración con fuerte sentido de pertenencia y diferenciación dentro de la institución.
4. Dar paso a los conflictos de poder que dividen, crean alianzas y tienen necesidad fuerte de acompañamiento.
5. Llega la madurez, donde el EDM experimenta con tranquilidad, seguridad y agrado el paso por la transformación, caracterizado por la crítica constructiva y el consenso.

Para evitar que estas amenazas y situaciones mermen o disminuyan el trabajo de los equipos dinamizadores y mediadores en las escuelas, se hace necesario que las y los docentes reciban la siguiente formación:

- Formación teórica y vivencial en PCR a las y los docentes.
- Las actividades extracurriculares y complementarias orientarlas hacia la convivencia (las horas libres, el ocio de niñas, niños, adolescentes y jóvenes).

Luego de esta formación, el Equipo Dinamizador y Mediador de cada centro tendrá bajo su responsabilidad las siguientes acciones:

- Canalizar los problemas que se puedan presentar en el centro.
- Buscar estrategias para prevenir aquellas acciones que atentan contra la convivencia.
- Realizar propuestas de acciones socioeducativas enfocadas en la pedagogía del cuidado y la reconciliación como prevención de los conflictos.
- La utilización del conflicto como recurso de aprendizaje.

Espacios seguros y educación inclusiva



156

Somos un movimiento que, desde la educación, optamos por los sectores excluidos, trabajamos por la justicia y la paz para aportar en la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y fraterna. En tal sentido, tres de nuestros principales valores son la inclusión, el respeto y la equidad y con el eje del cuidado como transversal, hemos asumido el gran reto de que nuestros centros educativos se conviertan en escuelas de cuidados y espacios seguros para toda la comunidad educativa. Desde la concepción de escuela de cuidado, para Fe y Alegría un espacio seguro es entendido como aquel donde se previene la violencia, las relaciones interpersonales se dan en el marco del buen trato, los derechos de la niñez y la adolescencia son respetados y se propicia un ambiente que protege su desarrollo integral (Gómez, Adroher, Berástegui y Halty, 2022). Es decir, es un espacio donde las niñas, niños y adolescentes se sienten física y emocionalmente cómodas, cómodos, seguras, seguros, con toda libertad de expresarse con confianza, ya que se le garantiza total confidencialidad y sin miedo a ser discriminadas o discriminados o intimidadas e intimidados. En pocas palabras, es un espacio donde





se promueve el cuidado infinito y maltrato cero. Los espacios seguros no solo contemplan la parte psicosocial (lo inmaterial), también integran el espacio físico (lo material), que es un elemento muy importante.

Para responder a estos retos, se propone trabajar las habilidades socioemocionales, la educación inclusiva, la protección de niños, niñas y adolescentes y la prevención del abuso infantil, como se ha señalado anteriormente.

Respecto a las habilidades socioemocionales, se propone trabajar en cada centro educativo la escalera de la resiliencia. Esta propuesta educativa parte de la formación integral en valores y tiene como finalidad promover las habilidades socioemocionales en las y los estudiantes y el personal del centro educativo, incluidas las familias como aliadas y responsables también del desarrollo socioemocional de sus hijos/as. Dicha propuesta consta de una escalera de 12 peldaños o escalones que hacen referencia a 12 de las cualidades que definen una persona resiliente, los cuales están divididos en tres niveles: el autoconocimiento (el poder dentro de mí), las relaciones interpersonales (el poder que recibo de la otra o el otro) y el afrontamiento positivo (el poder de enfrentar las adversidades y superarlas). Esta propuesta consiste en ir cultivando cada una de estas habilidades de manera ascendente, mientras la persona va subiendo la escalera, en cada escalón se le pide que realice una acción de cuidado hasta llegar al último que es la meta, a estas acciones de cuidado se le llama desafíos del cuidado.


157

Cuidado con el cuidado



El cuidado como nuestro eje transversal, más aquellos valores que nos identifican (respeto, inclusión, amor, fraternidad, solidaridad, empatía, familia), nos hacen acoger, proteger y garantizar la protección de nuestros NNA y de los adultos en situaciones de vulnerabilidad ante todo tipo de violencia.

A través de la puesta en marcha del Protocolo de Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad, desde la Oficina Nacional estamos acompañando a los centros educativos en los procesos de prevención, intervención y denuncias



de los casos. Asimismo, ofrecemos servicios legales y terapias psicológicas a las víctimas y sus familiares. Igualmente, se ha capacitado a toda la Red Nacional de Psicopedagogía en estos temas y se ha establecido alianzas con otras instituciones públicas y privadas para unir esfuerzos.

Desde este Protocolo en 2021 nace la campaña **“Cuidado con el cuidado. Quien cuida no abusa”**.

Con la puesta en marcha de la **Campaña de Prevención de Abuso a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA)**, en Fe y Alegría seguimos reafirmando nuestro compromiso con el cuidado integral de las niñas, niños y adolescentes, por medio de la campaña “Cuidado con el cuidado. Quien cuida no abusa”.

Utilizando el marco del mes de abril, el cual ha sido reconocido como el mes de la prevención del abuso infantil, seguimos, de manera sostenida, sumando esfuerzos, concientizando y sensibilizando a toda la comunidad educativa sobre el abuso en todas sus manifestaciones y orientándoles sobre las vías de denuncias.

Con esta iniciativa, nuestro objetivo principal es proteger a las niñas, niños y adolescentes de malos tratos, brindándoles un abordaje y acompañamiento seguro, **mientras promovemos una cultura de paz** donde se **fomenten valores** y se implemente la crianza saludable, con miras al desarrollo integral de cada uno y cada una.



Educación inclusiva



Fe y Alegría nace desde la inclusión, desde ese deseo de que las niñas y los niños que viven en sectores excluidos tengan igual derecho a la educación y que esta educación sea equitativa, es decir, que tome en cuenta las necesidades y características de cada persona y su contexto. En la Asamblea Nacional de Directoras y Directores del 2022, ratificamos una vez más nuestro compromiso de promover una sociedad más justa, inclusiva y equitativa con la aprobación unánime de la siguiente resolución: “En todos los centros educativos de Fe y Alegría Dominicana se trabajará la **educación inclusiva** para promover la igualdad en el acceso, procesos y resultados, garantizando aprendizajes de calidad para niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se orienten a potenciar al máximo su desarrollo humano, respetando y respondiendo a las diferencias individuales de quien aprende”.

159



Desde este enfoque luchamos para que ninguna persona sea discriminada por su color de piel, nacionalidad, religión, género, personalidad, discapacidad, capacidades, lengua e idioma. Por tal motivo, trabajamos en la formación de las personas que integran la Red Nacional de Psicopedagogía en el tema de educación inclusiva y atención a la diversidad. También se han entregado algunos recursos que sirven de apoyo en los procesos de evaluación e

intervención psicopedagógica en la escuela. Igualmente, hemos ofrecido apoyo, a través de especialistas externos, a las y los estudiantes y familias que requieran de estos servicios. Asimismo, nos hemos propuesto realizar convenios interinstitucionales para continuar sumando esfuerzos a favor del desarrollo integral de nuestros NNA.

El cuidado y la convivencia armoniosa con el medioambiente

“Alabado seas, mi Señor”, cantaba san Francisco de Asís. En ese hermoso cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella que nos acoge entre sus brazos: “Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba”.⁷

Según establece el artículo 67 de la Constitución y la Ley 64 sobre el Medio Ambiente y Recursos Naturales, todos los ciudadanos y las ciudadanas tienen derecho a vivir en un ambiente sano, que pueda garantizar el acceso a recursos naturales, como agua y aire, y un entorno exento de contaminación, que asegure la vida, tranquilidad y salud de todas las personas. El derecho a vivir en un ambiente sano es de obligación, como el derecho que se tiene a tener un nombre, nacionalidad, a que se pueda expresar libremente, el derecho a un hogar, etc.

160

Algunas investigaciones consultadas coinciden en que los principales problemas ambientales de República Dominicana son la deforestación, la extinción de la biodiversidad y el manejo de los desechos sólidos (basura), las aguas negras y otros que inciden en las condiciones sanitarias, los cuales contribuyen a la profundización de pobreza en que vive más del 60 % de la población.

Palabras del papa Francisco:

Hago una invitación urgente a un nuevo diálogo sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta. Necesitamos una conversación que nos una a todos, porque el desafío ambiental que vivimos, y sus raíces humanas, nos interesan y nos impactan a todos. El movimiento ecológico mundial ya ha recorrido un largo y rico camino, y ha generado numerosas

⁷ Cántico de las criaturas. Fonti Francescane (FF) 263.






agrupaciones ciudadanas que ayudaron a la concientización. Lamentablemente, muchos esfuerzos para buscar soluciones concretas a la crisis ambiental suelen ser frustrados no sólo por el rechazo de los poderosos, sino también por la falta de interés de los demás. Las actitudes que obstruyen los caminos de solución, aun entre los creyentes, van de la negación del problema a la indiferencia, la resignación cómoda o la confianza ciega en las soluciones técnicas. Necesitamos una solidaridad universal nueva (Francisco, 2015).

Debemos tener en cuenta la solicitud del papa Francisco, que nos sugiere como tema de absoluta necesidad la “ecología de la vida cotidiana”. Impregnando la vida de ecología, podemos alcanzar la trascendencia a través de la ecología espiritual y de ella pasar a un compromiso de vida, sanando la raíz humana de la crisis ecológica, que tiene tanto de excluyente porque es injusta. “Si tenemos en cuenta que el ser humano también es una criatura de este mundo, que tiene derecho a vivir y a ser feliz, y que además tiene una dignidad especialísima, no podemos dejar de considerar los efectos de la degradación ambiental, del actual modelo de desarrollo y de la cultura del descarte en la vida de las personas” (Cf. LS, 43).

Sabiamente el papa nos insta a una “conversión ecológica”; nos hace un llamado a cambiar la ruta del abandono, descuido y maltrato a nuestra casa común; que asumamos la belleza, responsabilidad y tarea de su cuidado. Es bueno señalar que el daño que hacemos a nuestra casa común repercute en todos y todas, por lo tanto, como ciudadanos y ciudadanas necesitamos empoderarnos y comenzar a cuidar a la madre naturaleza en los espacios donde habitamos y nos movemos. De esa manera se hará conciencia, se involucrará a las familias en los procesos que se vayan desarrollando en los centros educativos y se creará un programa de acciones permanentes que responda a este gran desafío del cuidado y restauración de nuestro hábitat.

La protección del ambiente garantiza el derecho a una vida limpia, segura y a un entorno sano en el que las personas puedan desarrollarse plenamente. Esto se encuentra estrechamente vinculado con el derecho a la vida y la salud. En este marco, el derecho ambiental (al igual que los otros instrumentos jurídicos) está dirigido a garantizar y mejorar la calidad de vida de las personas (Cancado, 1995).

Para entender la construcción de hacer y ser ciudadanas y ciudadanos desde el enfoque del cuidado del medioambiente,



es obligatorio reflexionar el tema de los derechos humanos, ya que existe una relación intrínseca entre ambos. Los derechos humanos existen para satisfacer y garantizar el desarrollo de las personas, propiciando una calidad de vida digna que abarca todas las dimensiones de su desarrollo. En este sentido, se necesita asegurar un entorno de sana convivencia y la construcción de una cultura ciudadana desde el cuidado de la casa común, como derecho de todo ser humano. Es imposible desvincular la influencia y relación del medioambiente con la calidad de vida de la persona.

Es importante recordar que, de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el referido al medioambiente es uno de los que menos se cumple. Por lo tanto, desde el enfoque del cuidado, en Fe y Alegría asumimos el compromiso de trabajar por el bienestar del medioambiente, transformar los descuidos que como seres humanos vamos teniendo con la madre tierra, hacerlo parte de nuestra misión y tenerlo como eje principal en las aulas y toda la comunidad educativa para defender la casa común y reconocerla como lo que es: nuestro hábitat. Debemos ser conscientes que, al descuidarla, lo estamos haciendo con la misma humanidad, a cada uno de nosotros y a las generaciones futuras.



162

Para la construcción de la convivencia armoniosa con el medioambiente, se necesita tomar acciones significativas que ayuden a responder al cuidado, por lo tanto, desde el objetivo del proyecto “Mi escuela es bonita”, que busca promover una gestión ambiental sostenible en los centros educativos Fe y Alegría a través de la metodología de formación-investigación-participativa, se ha comenzado a gestionar un trabajo colegiado, donde el liderazgo es asumido por las y los estudiantes, educadoras y educadores junto al equipo de gestión, para concientizar a las familias y la comunidad educativa, involucrando a todos los actores para que hagan parte de la construcción colectiva del cuidado y protección de la casa común.

Como seres humanos, somos parte de la madre naturaleza, estamos conectadas y conectados con ella y no podemos estar a espaldas de su existencia. Por ello, cuando hablamos de cuidado desde Fe y Alegría, también nos referimos al cuidado del medioambiente, al ser este uno de los ejes más importantes para trabajar en la comunidad educativa. Por lo tanto, en los procesos y actividades que se articulan, se invita a las escuelas para tener en cuenta en sus diferentes actividades el respeto y cuidado del medioambiente y crear acciones que respondan a la transformación de los espacios donde niños, niñas, adolescentes





y jóvenes se encuentran para interactuar y generar convivencia sana y pacífica.

Estrategias de prevención e intervención del contexto escolar, contexto comunitario y la casa común

Con frecuencia es posible observar y experimentar un alto grado de descuido en diversos sectores de la vida (contexto escolar, contexto comunitario y casa común), los cuales se manifiestan en el daño o deterioro de la cosa pública y privada, la sustracción y daño de propiedades ajenas, arrojar desechos sólidos en espacios públicos, el maltrato animal, etc. Nuestras escuelas no están exentas de estas malas prácticas.

Desde la ética y la pedagogía del cuidado, Fe y Alegría pretende aportar propuestas de estrategias que ayuden en la prevención e intervención en los casos de descuido a nuestra casa común, como una manera de promover y garantizar una sana convivencia con nuestro entorno y las cosas que nos rodean.

- Para esto, es necesario que los Equipos de Convivencia y Ciudadanía de cada centro, junto con toda la comunidad educativa, establezcan con claridad cuáles principios y valores buscan desarrollar y fortalecer desde el cuidado en el contexto escolar, comunitario y la casa común.
- Fijados los principios y valores para el cuidado, es oportuno el diseño de espacios para encuentros y diálogos reflexivos, que partan de la formulación de interrogantes motivadoras del reconocimiento a la dignidad, la valoración del ser humano y los recursos que les rodean, así como del análisis crítico de la realidad contextual y el sentido de pertenencia durante su desarrollo.
- Favorecer que los Consejos de Curso de los centros educativos Fe y Alegría, junto al comité ambiental que se erige anualmente, se conviertan en los líderes mediadores o dinamizadores de cada una de las acciones de cuidado para la prevención e intervención de los casos de descuido del aula, entorno escolar y nuestra casa común.
- Para atender los descuidos a nuestra casa común, se requiere:
 - Motivación

- Planificación
- Participación
- Articulación
- Comunicación

- Motivar la realización de acciones de cuidado para la casa común, empezando por cada aula y el propio centro desde los diferentes grupos juveniles, los consejos de cursos y toda la comunidad educativa de cada centro, mediante la promoción de acciones orientadas al ahorro, uso y cuidado eficiente del agua, la energía, los espacios, propiedades públicas y privadas, la flora, la fauna, etc., además del manejo adecuado de desechos sólidos, la reducción de la contaminación y el mantenimiento de la higiene y la seguridad del entorno.
- Cada centro educativo es responsable de planificar los programas y las acciones necesarias que ayuden a la promoción del cuidado del entorno escolar y la construcción de una convivencia armónica con todo cuanto le rodea.
- Promover la participación de todos los actores de la comunidad educativa en el diseño e implementación de programas para el cuidado y conservación del contexto escolar, comunitario y la casa común.
- Realizar acciones en articulación y con apoyo de los equipos de cada centro educativo (Convivencia y Ciudadanía, Gestión, Consejos de Cursos, REC y equipos mediadores o dinamizadores).
- Emplear canales adecuados para mantener una comunicación fluida con todos los actores de la comunidad educativa, que permita informar, comprometer e involucrar a cada uno en el desarrollo de acciones de cuidado para nuestra casa común.
- Para la intervención en casos de descuidos a nuestra casa común, es recomendable que cada equipo mediador o dinamizador:
 - Defina metas o lo que se quiere lograr en cada caso.
 - Identifique las principales problemáticas del contexto asociadas al ambiente.



- Planifique las acciones por realizar para alcanzar las metas.
- Identifique y organice los recursos disponibles (humano, material, tiempo).
- Establezca normas claras para la actuación de cada actor.

En las intervenciones se sugiere el desarrollo de:

Diálogos o entrevistas individuales

Se invita a la realización de diálogos individuales con aquellas personas cuyos actos hayan provocado daño, deterioro, sustracción, arrojó de basuras y desperdicios, maltrato animal, etc., de tal modo que el mediador o los mediadores guíen y garanticen que durante el desarrollo de los encuentros cada persona que cometa el hecho tenga la oportunidad de expresar su sentir al respecto, responder preguntas sin juicios y proponer maneras para resarcir, enmendar o mejorar la situación provocada (principio y valor afectado).

Encuentros cara a cara de personas involucradas

Aquí se motiva la realización de un encuentro cara a cara con las personas involucradas en un hecho, cuyo mediador o mediadores garanticen el desarrollo de un diálogo desde el respeto a cada persona y un espacio de escucha sin prejuicios.

Reuniones restaurativas

En este punto se invita a realizar reuniones o encuentros con las personas agresoras y maltratadoras del ambiente (quien comete el hecho), las personas afectadas directamente y la comunidad (grupo afectado). En este caso, mediante preguntas restaurativas y el diálogo se llega a compromisos de restaurar y reparar los daños efectuados.

Círculos preventivos y proactivos

En las diferentes áreas académicas las maestras y los maestros pueden promover el uso de los círculos preventivos y proactivos, según se presentó previamente. Se entabla el diálogo a partir de las preguntas y se establecen finalmente acuerdos asociados al cuidado de la casa común.

Los proyectos

Las estrategias del Currículo Dominicano prevén el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y el proyecto participativo de aula. Estos, junto con la inserción en el entorno de maestras y maestros, permiten desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, atender problemáticas ambientales del entorno y del contexto y promover los aprendizajes articulando las áreas. Desde nuestra perspectiva queremos también promover el aprendizaje-servicio; en la medida en que cuidamos la naturaleza y servimos a nuestras comunidades, podemos desarrollar las competencias específicas de cada área. Estos aprendizajes deben ser desarrollados con orientaciones y acciones vinculadas con el cuidado del contexto escolar y comunitario y la casa común.



“Esperanza que es vida, que es justicia y amor, no quedar
satisfechos mientras haya dolor” (Himno de Fe y Alegría)

..





“Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Generalitat Valenciana. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Fe y Alegría Dominicana y no refleja necesariamente la opinión de la Generalitat Valenciana”.





Referencias bibliográficas

- Albert, M., Monserrat, P. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Arias, E., Hincapié, D. (2019). El desarrollo de habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina. En M. Mateo, *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- Arias, E., Hincapié, D., Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (B. I. Desarrollo, Ed.). <https://cutt.ly/zX1bhGw>
- Barbero, M. (2004). Construcción social de las edades. Recuperado el 26 de Julio de 2022 de *La iniciativa de la comunicación*. <https://cutt.ly/jZpnlcg>
- Becerra, L. (2019). Los mitos ¿Qué dice la gente? En M. R. Mateo, *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 41-59). <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.
- Booth, T. (2003). *Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts*. London: Routledge.
- Brito, D. (2006). Justicia restaurativa: otra forma de establecer disciplina. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de *Justicia Restaurativa*. <http://www.justiciarestaurativa.org/news/britto/>
- Brito, D. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Caballero, P. et al. (2012). *Construcción de manuales de convivencia escolar. Una oportunidad para fortalecer la sana convivencia, la cultura democrática y construir mejores ambientes de aprendizaje*. Bogotá, Colombia. https://www.academia.edu/7275158/Construcci%C3%B3n_de_manuales_de_convivencia_escolar

Cancado, A. (1995). El medio ambiente en el marco de los derechos humanos: Palabras de inauguración. *Derechos Humanos, desarrollo sustentable y medio ambiente*.

Carrión, A., Luzón, V. (2022). *Cultivando la alegría de vivir desde el cuidado. Una propuesta de cuidado para trabajar la resiliencia en la escuela*. Santo Domingo, D. N., Fe y Alegría República Dominicana.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad de Barcelona. <https://cutt.ly/cFFZba>

Castillo, C., Cruz, C. (s. f.). *Orientaciones generales para la atención a la diversidad. Guía para la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI). Versión preliminar* (M.D. d. Especial, Ed.). <https://cutt.ly/wCXHgP5>

Chávez, M., Ramos, A., Velázquez, P. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y la disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, XXVI(51), 57-78.

Civolani, Katy (2016). *Construyendo la paz en la escuela: cuidado y buen trato. Procesamiento positivo del conflicto*. Santo Domingo, D. N., MINERD, Dirección General de Educación Primaria-Dirección de Orientación y Psicología.

Código del Menor, Ley 136-03. Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, 7 de agosto de 2003.

Correa, S. (2017). *El agotamiento profesional*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.



- Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T. (2013). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, responsables de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices (IIRP).
- de Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Juan Garnica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz, J., Gómez, C., Martínez, P., Molano, L., Sabogal, A. (2016). *Una propuesta de pedagogía del cuidado y la reconciliación*. Bogotá: Álvaro Sabogal-Fundación para la Reconciliación.
- Equipo de Convivencia y Ciudadanía (2020). *Aprender a ser y convivir construyendo ciudadanías críticas en la escuela. Informe de estado de situación del proceso de convivencia y ciudadanía en 28 centros educativos de Fe y Alegría Dominicana*. Santo Domingo, D. N., Fe y Alegría República Dominicana.
- Equipo de Convivencia y Ciudadanía (2020a). *Dialogar y convivir con Fe y Alegría. Estrategias de los centros para gestionar el conflicto en Fe y Alegría Dominicana*. Santo Domingo, D. N., Fe y Alegría República Dominicana.
- España Lozano, J., Rojas Monedero, R. (2020). Prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas, en Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (coords.), *Tejiendo paz desde las aulas*, pp. 121-140. Cali, Colombia: Editorial Universitaria Santiago de Cali.
- Etimologías. (s. f.). *Etimologías de Chile*. <http://etimologias.dechile.net>: <http://etimologias.dechile.net/?cuidado>
- Fe y Alegría República Dominicana (2019). *Manual de acompañamiento*.
- Fe y Alegría República Dominicana (2019). *Manual de acompañamiento. El acompañamiento pedagógico para la transformación de las prácticas educativas y la mejora de la calidad en Fe y Alegría dominicana*. Santo Domingo, D. N., Editora Búho S.R.L.
- Fe y Alegría República Dominicana (2019). *Política de género*.

Fe y Alegría República Dominicana (2019). *Políticas de género Fe y Alegría dominicana. Emprendiendo el vuelo de las mariposas*. Santo Domingo, D. N., Editora Búho.

Federación Internacional de Fe y Alegría (noviembre de 2010). Ambientes socioafectivos. *Calidad. Fe y Alegría*, 7.

Federación Internacional de Fe y Alegría (noviembre de 2010). Reconocimiento del conflicto: oportunidades y desafíos. *Calidad. Fe y Alegría*, 7, 8-10.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2014). Educación inclusiva en la misión de Fe y Alegría. *Revista Internacional de Fe y Alegría*, 15. <https://cutt.ly/GCXGu2H>

Federación Internacional Fe y Alegría (2016). *Plan de Prioridades Federativas 2016-2020*. Bogotá: Federación Internacional Fe y Alegría.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2020). *Plan Global de Prioridades Federativas 2021-2025*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.

172

Fierro, C., Carbajal, P., Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM. <https://cutt.ly/9CGEjk0>

FIFyA (2019). *Política de igualdad-equidad de género de la Federación Internacional de Fe y Alegría*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Francisco (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI*. Ciudad del Vaticano: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. <https://cutt.ly/tCBdPAP>

Freire, P. (1998). La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía, en UNESCO-OREALC, *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, pp. 327-344, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fundación para la Reconciliación (19 de noviembre de 2018). *Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR)*. Transferencia metodológica. Santo Domingo, D. N.





- Fundación para la Reconciliación (s. f.). *Talleres temáticos Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación*. Bogotá: Grafismo Impresiones y Editores Ltda.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratu.
- García, B. (2017). *Vida en plenitud del educador y la educadora*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gilligan, C. (2003). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Thirty-eighth printing ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado, en C. Gilligan, *La ética del cuidado*, pp. 40-67, Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores. <https://cutt.ly/MCXL88L>
- Gómez, B., Adroher, S., Berástegui, A., Halty, A. (2022). Guía de entorno seguro en contextos de educación no formal. Bogotá, Colombia.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.
- Gutiérrez de Piñeres, C. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos Revista de Investigaciones*, 8(16), 183-201.
- Jaramillo, D., Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y desarrollo post-2015*. Santiago de Chile. <https://cutt.ly/8CGofEA>
- Martinic, S. et al. (2015). *Uso del tiempo en centros educativos: jornada extendida y media jornada en República Dominicana*. Santo Domingo, D. N., EDUCA-MINERD.

- Maturana, H., Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- McCold, P. (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing, en D. Sullivan, L. Tifft, *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective*, pp. 23-41. Londres: Routledge:Taylor & Francis Group.
- McCold, P., Wachtel, T. (12 de agosto de 2003). *En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa*. Recuperado el 15 de junio de 2022, de International Institute for Restorative Practices. https://www.iirp.edu/pdf/paradigm_span.pdf
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Segunda edición. Barcelona: Gedisa.
- MINERD (2013). *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados*. Santo Domingo, D. N., MINERD.
- MINERD (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo, D. N., MINERD.
- MINERD (2016). *Diseño curricular nivel primario. Primer ciclo (1ero, 2do, 3ro)*. Santo Domingo, D. N.: Viceministerio de Servicios Técnico Pedagógicos-MINERD.
- MINERD (2016). *Diseño curricular nivel primario. Segundo ciclo (4to, 5to, 6to)*. Santo Domingo, D. N.: Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. MINERD.
- MINERD (2016). *La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el Sistema Educativo Dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores*. Santo Domingo, D. N., MINERD-Dirección de Orientación y Psicología.
- MINERD (2018). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el centro educativo para el desarrollo de una cultura de paz*. Santo Domingo, D. N., MINERD-Dirección de Orientación y Psicología.
- MINERD, IDEICE, UNIBE (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros de educación básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo, D. N., IDEICE.



- Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. Naucalpan, México: Ediciones Ruz.
- Nesofsky, L., Hernández, L. (2021). *Línea base del programa Escuelas de Cuidados*. Santo Domingo, D. N., Entreculturas-Fe y Alegría República Dominicana.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. (2.ª ed.). New York, United States: Teachers College Press, Columbia University.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Pacheco, B., Hernández, W. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica de República Dominicana, en J. Gairin y A. Barrera, *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*, pp. 91-102, Santiago de Chile: Santillana.
- Pérez, M. C. (2016). Inteligencia espiritual. Conceptualización y cartografía psicológica. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia (Ed.). *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2(1), 63-69.
- Pérez, M. et al. (s. f.). *Guía de orientación psicoafectiva para la comunidad educativa ante el Covid-19*. Santo Domingo, D. N., MINERD.
- Polanco, J., Escalante, E., Reyes, B., Suero, C. (2019). *Viaje en el tren del aprendizaje. Orientaciones para el inicio y desarrollo del año escolar*. Santo Domingo, D. N., MINERD.
- Pomar, M. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. (U. d. Balears, Ed.) *Educació i Cultura*, 24, 213-224.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Obtenido de PNUD: <https://cutt.ly/LCVJfIA>
- Rodríguez, E. (2008). *“Chiquitecas”, Las escurridizas fronteras de la infancia. Una aproximación a la antropología de la niñez desde el análisis del discurso*. Maracaibo: Universidad del Zulia-Doctorado en Ciencias Humanas.

- Rodríguez, E. (2021). Construyamos escuelas de cuidado. *Movimiento Pedagógico*, 62, 53-66.
- Rodríguez, E. (2021a). *Nuestra escuela de cuidado: liderazgos horizontales desde el enfoque de género*. Santo Domingo, D. N.
- Rodríguez, E., Reyes, J. (2017). *Aprender a vivir y convivir en nuestro movimiento*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- RPP-DENVER (s. f.). *Prácticas restaurativas en toda la escuela. Paso a paso*. Obtenido de Alianza de prácticas restaurativas en la Escuela de Denver: www.denverrrp.org
- Ruiz, A., Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, D. C.: Ascofade.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. La Paz: Cerro Azul S.R.L.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. La Paz: Cerro Azul, S.R.L.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea ediciones.
- Sipvack, G., Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sullivan, D., Tifft, L. (2006). *Handbook of restorative Justice. A Global Perspective*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Toro, B., Boff, L. (2009). *Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*.
- UNICEF-MINERD (2021). *Manual para facilitadores lúdicos retorno a la alegría adaptado a la COVID-19*. Santo Domingo, D. N., UNICEF.
- Veras, E., Lenk, M., Adames, S. (2019). *Protocolo Institucional para la Prevención de Abusos en Menores de Edad o Personas bajo cualquier Situación de Vulnerabilidad*. Santo Domingo, D. N., Asociación Fe y Alegría INC.
- Vezub, L. (2017). *Comunidades para la madurez profesional*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.



- Vidal, M. (1975). *Moral de actitudes*, t. I. *Moral fundamental*. Madrid, España: Perpetuo Socorro.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Philadelphia, Estados Unidos: Good Books.
- Zohar, D., Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, España: Plaza y Janés Editores, S.A.

Anexos

Anexo 1. Buenas prácticas de escucha

Tomado de Schmitz J. , 2018, p. 47.

No distraerse: Por ejemplo, desviar la mirada, detener, incluso unos segundos, la concentración pensando en otras cosas.

No interrumpir al que habla: Por ejemplo, cortar constantemente al que habla, incluso con frases cortas: “cómo es posible” o “siempre es lo mismo” o “ya me lo imagino” o “tienes toda la razón”, pues estas frases pueden desviar o cortar el pensamiento del que habla.

No contar “tu historia” cuando el otro solo necesita “ser escuchado”: Por ejemplo, decir al que habla “a mí me paso lo mismo, te cuento...”. La persona que habla está enfocada en su situación y no en otra situación que no es la suya.

No juzgar ni criticar: Por ejemplo, decir al que habla “Es por tu falta de coraje que no pudiste responderle”.

No ofrecer ayuda o soluciones prematuras: Por ejemplo, “deberías ignorarlo” o “yo te aconsejo no responderle” o “yo que tú lo que haría es...”.

No minimizar o rechazar lo que el otro siente: Por ejemplo, decirle al que habla “no te preocupes, todo pasará con el tiempo” o “no llores por eso, no vale la pena”.

No escuchar esperando responder: Por ejemplo, mientras el que habla de su situación, el otro entorna los ojos y piensa “no necesito que termines tu historia, ya sé lo que me vas a decir”.

No contraargumentar: Por ejemplo, cuando el que habla dice “me siento mal” y el que escucha le responde “yo también”.

No caer en el “síndrome del experto”: Por ejemplo, evidenciando que ya tienes las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que te haya contado la mitad y pedido tu apoyo o un consejo tuyo (Schmitz J. , 2018, p. 47).

Anexo 2. Preguntas restaurativas

Tomado de Schmitz J. , 2018, p. 58.

Cuando se cuestiona un comportamiento (ofensor):

- ¿Qué pasó?
- ¿En qué estabas pensando cuando eso pasó?
- ¿Qué has pensado desde entonces?
- ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera?
- ¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?

178

Para ayudar a los que han sido afectados (víctima):

- ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado?
- ¿Qué impacto ha tenido este incidente en ti y en otras personas?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
- ¿Qué piensas que debe suceder para que las cosas queden bien?



ISBN: 978-9945-615-76-0



Fe y Alegría

REPÚBLICA DOMINICANA

Calle Cayetano Rodríguez #114, Gascue, Santo Domingo, Rep. Dominicana

Teléfono: (809) 221-2786

www.feyalegria.org.do

 Fe y Alegría Dominicana

 FeyAlegríaRD

 feyalegriadominicana

 Fe y Alegría Dominicana

 **entreculturas**
ONG · JESUITA



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria de Participación,
Transparencia, Cooperación
y Calidad Democrática