



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

Memoria de Práctica Dirigida de Graduación
para optar por el grado de
Licenciatura en Trabajo Social

**Actualización de recursos técnico-operativos sobre prevención
de violencia y promoción de cultura de paz en la educación
primaria y secundaria costarricense para el año 2020**

Sustentante:
Eliú Josué Escoto Cruz

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica
2021



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN No. 131

Sesión del Tribunal Examinador celebrada el día 16 de setiembre de 2021, a las 4:00 p.m. vía plataforma Zoom con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública de el:

SUSTENTANTE	CARNE	AÑO DE EGRESO
Eliú Josué Escoto Cruz	A72353	II-2019

Quien se acoge al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de **Práctica Dirigida**, para optar al grado de **Licenciatura en: TRABAJO SOCIAL**.

El tribunal examinador integrado por:

Mag. Milton Ariel Brenes Rodríguez	Presidente
Mag. Alejandra Hernández Solano	Profesora Invitada
Mag. Jennifer Gutiérrez Barboza	Directora T.F.G.
MSc. Paulina Molina Chacón	Miembro del Comité Asesor
Lic. Daniel González Quesada	Miembro del Comité Asesor

ARTICULO I

El Presidente informa que el expediente del postulante contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumple con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que proceda a hacer la exposición.

ARTICULO II

El postulante hace la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado:

“Actualización de recursos técnico-operativos sobre prevención de violencia y promoción de cultura de paz en la educación primaria y secundaria costarricense para el año 2020”.

ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

ARTICULO IV

De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento Finales de Graduación. El Tribunal considera el Trabajo Final de Graduación:

APROBADO () APROBADO CON DISTINCION (x) Nota 10 NO APROBADO ()

Observaciones: Se le insta al estudiante a generar un proceso de devolución a las personas funcionarias de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública, así como a las demás personas participantes en el proceso de investigación

ARTICULO V

El Presidente del Tribunal le comunica a el postulante el resultado de la deliberación y lo declara acreedor al grado de Licenciatura en: **TRABAJO SOCIAL.**

Se le indica la obligación de presentarse al Acto Público de Reglamentación, al que será oportunamente convocada.

Medio electrónico utilizado para la defensa y comprobación de personas asistentes es vía plataforma

Zoom <https://udecr.zoom.us/j/88664475828>

ID de reunión: 886 6447 5828

Código de acceso: 881521

A las 17:56 se levanta la sesión.

Tribunal Examinador

Mag. Milton Ariel Brenes Rodríguez

Mag. Alejandra Hernández Solano

Mag. Jennifer Gutiérrez Barboza

Mag. Paulina Molina Chacón

Mag. Daniel González Quesada

Postulante

Eliú Josué Escoto Cruz

DEDICATORIA

Para quienes cuestionan las maneras de hacer lo que siempre se ha hecho...

Para quienes que luchan, para quienes sueñan, para quienes intentan...

Para quienes enseñan y aprenden de sus aciertos y errores...

Para quienes apuestan por hacer las cosas diferentes...

Para quienes nos inspiran a hacer mucho más...

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, de sangre y elegida... por siempre estar ahí, por apoyarme, por nutrirme, por pensar y creer en mí hasta en los momentos donde ni siquiera yo mismo veía la luz.

A Marina... Por escuchar, aconsejar y creer que las propuestas y locuras de una persona que se quiere comer al mundo, aún en los momentos más oscuros. Por acceder a volar alto, pero sin perder la línea a la tierra, a la realidad y a los espacios comunes.

A la profe Jennifer... por no pensarlo dos veces, por su claridad, por ser directa y por ser persona antes que directora de un proceso académico. Por entender, por exigir y por orientar.

A la profe Paulina y al profe Daniel, por el tiempo y el empeño dedicado a la lectura y criticidad de este trabajo.

Al equipo del Departamento de Vida Estudiantil del MEP... por dejarme acompañarles en los diferentes momentos y procesos; por escuchar, colocar y consentir mis observaciones.

A quienes, de una u otra manera, me han permitido aprender en todas estas experiencias.

Contenido

Resumen académico.....	xii
CAPÍTULO I: DISEÑO DE PRÁCTICA DIRIGIDA DE TRABAJO SOCIAL EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA	1
1.1. Justificación.....	2
1.2. Delimitación de la Práctica Dirigida.....	13
<i>Propósito académico general.....</i>	<i>13</i>
<i>Propósitos específicos de intervención.....</i>	<i>13</i>
1.3. Aproximación teórico-metodológica	14
<i>La Investigación-Acción.....</i>	<i>16</i>
<i>Categorías Teóricas</i>	<i>21</i>
<i>Violencia y Poder.....</i>	<i>21</i>
<i>Convivencia y Cultura de paz.....</i>	<i>23</i>
<i>Participación</i>	<i>25</i>
<i>Estado</i>	<i>28</i>
<i>Política Social y Política Pública</i>	<i>30</i>
<i>Procesos de trabajo profesional y elementos Técnico-Operativos</i>	<i>32</i>
<i>Sistematización de Experiencias</i>	<i>34</i>
<i>Desarrollo del proceso de práctica dirigida.....</i>	<i>38</i>
<i>Técnicas para recolección de información.....</i>	<i>41</i>
<i>Revisión documental</i>	<i>41</i>
<i>Entrevistas</i>	<i>42</i>
<i>Cuestionarios.....</i>	<i>44</i>
<i>Población participante.....</i>	<i>47</i>
CAPÍTULO II: INSTITUCIONALIDAD Y CONTEXTO DE DESARROLLO	51
2.1. Antecedentes Institucionales	52
<i>Ministerio de Educación Pública.....</i>	<i>52</i>
<i>Dirección de Vida Estudiantil (DVE).....</i>	<i>56</i>
<i>Departamento de Convivencia Estudiantil.....</i>	<i>58</i>
2.2. Fundamento Legal para la prevención y atención de la violencia en los centros educativos.....	62
<i>Normativa Internacional</i>	<i>62</i>
<i>Normativa Nacional.....</i>	<i>65</i>

2.3.	Elementos estratégicos de planificación nacional asociados a los temas de violencia y al espacio educativo	69
2.4.	Políticas públicas educativas de Costa Rica (1994-2017).....	72
2.5.	Recursos de intervención y prevención de violencia. Recuperando voces desde la formulación.	77

CAPÍTULO III: EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CON HERRAMIENTAS PARA LA ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS ... 94

3.1.	Perspectivas desde la gestión administrativa de las herramientas para la atención y prevención de la violencia	96
3.2.	Experiencias y perspectivas desde las poblaciones destinatarias	102
	<i>Experiencias y perspectivas de la población docente</i>	<i>102</i>
	<i>Experiencias y perspectivas de la población estudiantil.....</i>	<i>117</i>

CAPÍTULO IV: REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS PUNTOS DE PARTIDA 129

4.1.	En cuanto a la institucionalidad y la direccionalidad administrativa	131
4.2.	Sobre la prevención de violencia y cultura de paz en los centros educativos	135
4.3.	En cuanto a las herramientas de atención y prevención de violencia	138
4.4.	Sobre el quehacer de Trabajo Social en la gestión de herramientas para la atención y prevención de la violencia	144
4.5.	Nuevos puntos de partida	153
	<i>En relación con las acciones desde DVE y Departamento de Convivencia</i>	<i>154</i>
	<i>En relación con en el uso de herramientas y el proceso de creación de espacios seguros</i>	<i>155</i>
	<i>En cuanto a las labores profesionales de Trabajo Social y las vinculaciones con la academia.....</i>	<i>158</i>

CAPÍTULO V: PROPUESTAS PARA ACTUALIZACIÓN DE RECURSOS TÉCNICO-OPERATIVOS 160

5.1.	Consideraciones para la nueva propuesta de herramientas de trabajo	163
	<i>Herramienta: Pautas generales para protocolos de actuación.....</i>	<i>164</i>
	<i>Herramientas para atención ante situaciones en espacios educativos.....</i>	<i>176</i>
	<i>Protocolos con las temáticas de Bullying, Violencias, Armas y Drogas.....</i>	<i>183</i>
	<i>Guía “Cole sin Armas, nuestro lugar para convivir”</i>	<i>187</i>
5.2.	Gestión de las herramientas asociadas a la atención y prevención de la violencia en los espacios educativos.....	190
	<i>Conocimiento y mapeo de procesos relacionados</i>	<i>190</i>

<i>Gestión general de las herramientas</i>	191
<i>Socialización de las herramientas y contenidos</i>	195
5.3. Apoyo para la creación de Política de Participación Estudiantil (PPE).....	199
<i>Aportes a los procesos iniciales</i>	200
<i>Segundo momento: Direccionalidad de la PPE</i>	204
<i>Proceso actual de la PPE: revisión de avances y nuevas perspectivas</i>	208
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS.....	222
<i>Anexo I. Guías de entrevista para Equipo Técnico y Administrativo.....</i>	223
<i>Anexo II. Cuestionarios para población estudiantil y población docente</i>	225
<i>Anexo III. Síntesis de contenidos sobre Análisis Institucionales del MEP</i>	228
<i>Anexo IV. Síntesis de contenidos sobre Legislación</i>	230
<i>Anexo V. Síntesis de contenido sobre los Planes Nacionales</i>	244
<i>Anexo VI. Síntesis de contenidos sobre los Protocolos de Atención</i>	246
<i>Anexo VII. Síntesis de contenidos sobre las Guías de Facilitación</i>	256
<i>Anexo VIII. Categoría de Territorio y proceso educativo</i>	260
<i>Anexo IX. Rutas para intervención en los protocolos de actuación</i>	264
<i>Anexo X. Modificaciones a anexos de protocolos de actuación.....</i>	272
<i>Anexo XI. Modificaciones a Informes de Actuación y Seguimiento</i>	274
<i>Anexo XII. Transcripciones de entrevistas a profesionales del espacio educativo....</i>	280

Índice de gráficos

Gráfico 1. Totales de violencia reportados en centros educativos de primaria y secundaria, año 2018.....	4
Gráfico 2. Casos en los que se implementó protocolos en los centros educativos, según protocolo, 2019.....	6
Gráfico 3. Cantidad de estudiantes involucrados en casos de violencia, según protocolo, 2019.....	6
Gráfico 4. Cantidad de casos reportados en preescolar y primaria, según protocolo, año 2019.....	7
Gráfico 5. Cantidad de casos reportados en secundaria, IPEC y CINDEA, según protocolo, año 2019.....	7
Gráfico 6. Centros educativos públicos donde se implementa el Programa Convivir y protocolos, para la prevención y atención de situaciones de violencia, año 2019	47
Gráfico 7. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población docente.....	103
Gráfico 8. Utilización de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población docente	103
Gráfico 9. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia en centros educativos, por nivel de primaria y secundaria.....	106
Gráfico 10. Utilización de herramientas para la atención y prevención de violencia en centros educativos, por nivel de primaria y secundaria.....	106
Gráfico 11. Dominio de la población docente sobre contenidos de las herramientas	107
Gráfico 12. Percepción docente sobre la participación estudiantil.....	116
Gráfico 13. Identificación de protocolos y guías desde la población estudiantil.....	118
Gráfico 14. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población estudiantil	119
Gráfico 15. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia por nivel de primaria y secundaria	119
Gráfico 16. Percepción estudiantil sobre participación relacionada a las herramientas de atención y prevención de violencia en el espacio educativo.....	125
Gráfico 17. Percepción estudiantil de primaria sobre participación en el espacio educativo	126
Gráfico 18. Percepción estudiantil de secundaria sobre participación en el espacio educativo.....	126

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de abordaje de Investigación-Acción	17
Figura 2. Consideraciones sobre la Investigación-Acción.....	18
Figura 3. Modelo de Participación por Niveles de Empoderamiento	27
Figura 4. Etapas de la Sistematización.....	36
Figura 5. Proceso de práctica dirigida	38
Figura 6. Plan de sistematización	39
Figura 7. Población participante en proceso de Práctica Dirigida.....	50
Figura 8. Funciones y alcances del MEP.....	53
Figura 9. Niveles y Funciones de oficinas centrales MEP	54
Figura 10. Transformación de instancias de promoción y protección de derechos.....	55
Figura 11. Funciones de DVE en MEP	57
Figura 12. Funciones de Departamento de Convivencia en MEP	58
Figura 13. Análisis académicos desde Trabajo Social sobre Programa Convivir	60
Figura 14. Normativa internacional	63
Figura 15. Normativa nacional	65
Figura 16. Planes Nacionales	70
Figura 17. Políticas Educativas del MEP.....	72
Figura 18. Temáticas de protocolos de actuación.....	83
Figura 19. Temáticas de guías de prevención.....	89
Figura 20. Ejes y sub-ejes de Sexualidad y Afectividad.....	92
Figura 21. Alcance y procesos de las herramientas de intervención.....	168
Figura 22. Momentos de la atención de situaciones	170
Figura 23. Herramientas de prevención y atención en espacios educativos.....	175
Figura 24. Estructura actual de contenidos en herramientas.....	177
Figura 25. Ruta general de atención de situaciones críticas.....	179

Figura 26. Propuesta de nueva ruta general de atención de situaciones críticas	180
Figura 27. Ruta general para prevención de violencia	189
Figura 28. Propuesta para gestión general de las herramientas	192
Figura 29. Propuesta de ruta general para la actualización de las herramientas.....	193
Figura 30. Proceso actual de capacitación para uso de las herramientas	196
Figura 31. Marco conceptual para PPE	203
Figura 32. Propuesta de enfoques orientadores para PPE.....	204

Índice de tablas

Tabla 1. Profesionales entrevistados y organización a la que pertenece.....	43
Tabla 2. Limitaciones y potencialidades en las herramientas	110
Tabla 3. Eficacia de las herramientas.....	112
Tabla 4. Cambios que beneficiarían la implementación de las herramientas.....	113
Tabla 5. Contenidos de las herramientas que identifican las personas estudiantes	121
Tabla 6. Criterio de las personas estudiantes sobre la facilidad o dificultad para comprender los protocolos de atención y guías de prevención	123
Tabla 7. Propuesta para instancias de participación estudiantil en el MEP	200
Tabla 8. Propuesta de ejes y lineamientos para PPE	205
Tabla 9. Propuesta de objetivos para PPE	206

Índice de Siglas y acrónimos

CCPJ	Comité Cantonal de la Persona Joven
CCSS	Caja Costarricense de Seguro Social
CIPAC	Centro de Investigación y Promoción para América Central de Derechos Humanos
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONEA	Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses
CONVIVIR	Programa Nacional de Convivencia
CSE	Consejo Superior de Educación
DGME	Dirección General de Migración y Extranjería
DRE	Dirección Regional de Educación
DVE	Dirección de Vida Estudiantil
EBAIS	Equipo Básico de Atención Integral en Salud
EI-ETIR	Equipo Técnico y Equipo Técnico Itinerante Regional
IAFA	Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia
IIN	Instituto interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes
INAMU	Instituto Nacional de las Mujeres
LESCO	Lengua de Señas Costarricense
LGBT	Comunidad de Lesbianas, Gays, Bisexuales y población Trans
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
MML	Matriz de Marco Lógico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
PEN	Programa Estado de la Nación
PME	Persona Menor de Edad
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPE	Política de Participación Estudiantil
PROMECUM	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbano Marginales de Costa Rica
RAC	Resolución Alternativa de Conflictos
RRSS	Redes Sociales
SARS-CoV2	Síndrome respiratorio agudo grave (Severe acute respiratory syndrome coronavirus, SARS, por sus siglas en inglés)
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UCR	Universidad de Costa Rica
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPRE	Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo
VICEPAZ	Viceministerio de Paz

Resumen académico

En Costa Rica, desde 1957 hasta la actualidad, se han generado diversos cambios en la política educativa dirigida por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en aras de una educación de calidad. Estas transformaciones han posibilitado estructurar y reestructurar las maneras en que se ofrece el proceso de enseñanza-aprendizaje desde consideraciones como: los pilares, las estrategias y orientaciones fundamentales para la educación; el modelo curricular por el cual se regirá el proceso, así como las temáticas que se incluirán en el currículo educativo.

En los últimos diez años, se han incluido con mayor fuerza temáticas transversales al currículum académico, como la *prevención de la violencia y la promoción de la cultura de paz*, a manera de esfuerzos para garantizar el desarrollo integral de la comunidad educativa y en atención a las cambiantes configuraciones y disposiciones del ámbito social.

Para estos efectos, se puede observar la más reciente propuesta de política educativa del MEP: *“La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”* (2017), a la cual se suma la articulación de esfuerzos interinstitucionales que apoyan la ejecución de acciones sobre los temas que ahí se proponen y acciones desde instancias organizacionales como el *Departamento de Convivencia para Centros Educativos* de la Dirección de Vida Estudiantil (DVE).

Desde este espacio se gestionan acciones prevención, atención y mitigación de manifestaciones de violencia que se abordan mediante *protocolos de atención y guías preventivas*, las cuales se suman a estrategias como concursos, programas o capacitaciones donde se reflexionan las distintas problemáticas y situaciones. Estas acciones están dirigidas a la comunidad educativa del MEP, por lo que se extiende a las familias y al espacio local, donde se propone un camino para el abordaje de casos y situaciones que se presentan en el cotidiano.

Con la finalidad de intervenir profesional y técnicamente en los temas colocados desde la política pública educativa, se busca que la incidencia y direccionalidad que genere la profesión de Trabajo Social en la institucionalidad educativa se oriente a lograr transformaciones que impacten a nivel educativo, y por ende a nivel social, a través de su ejercicio profesional. Los cuales se ven reflejados en las guías de prevención y protocolos de actuación como recursos importantes para el trabajo con las poblaciones sujetas de derechos.

Para este fin, se llevó a cabo la identificación y el análisis de los recursos teórico-metodológicos y técnico-operativos en los documentos elaborados por el Programa Nacional de Convivencia, a la luz del enfoque de derechos humanos de la niñez y adolescencia. Con ello, favorecer una propuesta de actualización en cuanto al contenido y direccionalidad de estas herramientas, desde de la construcción de propuestas técnico-operativas que promuevan la prevención, atención y disminución de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria del Ministerio de Educación Pública en el 2020.

Este proceso de investigación e intervención se constituye en la Práctica Dirigida de graduación, que estuvo orientada desde el marco de la *Investigación-Acción* para el abordaje de la realidad. Pues se buscó la aplicación y utilización de conocimientos sin anteponer la inmediatez en la resolución de los problemas de interés, con el apoyo de categorías de análisis como *violencia, cultura de paz, convivencia, participación, territorio educativo, estado, política social y política pública*.

En cuanto al abordaje metodológico, se utilizó la *sistematización* como estrategia para la obtención y análisis de conocimiento, que facilitó una visión dialéctica a partir de acercamientos sucesivos al objeto de intervención. Así, se buscó la recontextualización de la experiencia práctica y la teoría, en un proceso que produjera transformaciones de la realidad y de los sujetos que intervienen en ésta, apoyado por técnicas de recolección de información como *revisión documental, cuestionarios y entrevistas*.

Con esa perspectiva, interesó enfocarse en las capacidades generadas para las personas de la comunidad educativa que experimentan las manifestaciones de violencia en los territorios educativos. Donde la población adulta, docentes y administrativos, facilitan procesos de intervención y velan por el cumplimiento de los derechos de la población estudiantil; y son también quienes pueden propiciar la capacidad estudiantil para la toma de decisiones y ejecución de acciones en el espacio educativo.

En el desarrollo de la Práctica Dirigida se logra establecer que, en el contexto educativo y su complejidad organizacional, el impulso y posicionamiento de las herramientas para la atención y prevención de las situaciones de violencia encuentra cambios constantes. Dichas transformaciones se relacionan directamente con el establecimiento de nuevas políticas, paradigmas, orientaciones y tecnologías para garantizar la calidad educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa.

A lo cual se adiciona el momento coyuntural actual del establecimiento de pandemia por el virus SARS-CoV2. Lo cual ha puesto sobre la mesa muchos retos y contratiempos para la satisfacción de demandas de la comunidad educativa, relacionadas con la permanencia y éxito académico; mismas que se entremezclan con la manera de responder ante las manifestaciones de violencia cada vez más evidentes y también desde nuevas configuraciones.

Por otra parte, los centros educativos se pueden comportar como puntos de intersección de las muchas manifestaciones de violencia. Ya que, como puntos medulares en los territorios educativos, en estos confluyen diversidad de personas, contextos y posicionamientos que se reproducen en función de la realidad social. Por esta misma razón, también se coloca como lugar idóneo para realizar intervenciones desde la política social en conjunto con aspectos como la visión de cultura de paz, convivencia, participación y resolución alterna de conflictos.

Sobre la búsqueda de espacios libres de violencia, se encuentra que las herramientas para la actuación en situaciones de violencia, así como para la promoción de la cultura de paz, se plantean como una forma de orientar las capacidades de las personas que pertenecen a la comunidad educativa (padres-madres, docentes, administrativos y estudiantes) hacia un adecuado proceso de intervención.

Además de dar sentido de pertenencia involucrándoles con sus territorios educativos, contemplando sus intereses, sus necesidades, su diversidad y la interacción social; pues persigue el reconocimiento como personas protagonistas de sus propios procesos, sujetas de derechos y responsabilidades en un espacio común. Con lo cual se busca un cambio del modelo históricamente disciplinar a un paradigma más enfocado a lo formativo, incorporando los nuevos retos que afronta la institucionalidad y el nuevo contexto de desarrollo del proceso educativo.

Por lo cual se dio revisión a la lógica de la intervención y los enfoques que se utilizan en los procesos relacionados, donde las habilidades sociales y el valor del aprendizaje de doble vía resulta primordial. Así como la capacidad práctica generalizada que permita en los centros educativos una intervención estandarizada, pero que sea lo suficientemente flexible para contemplar las particularidades.

Para finalizar, se exponen varias propuestas para los procesos de construcción de política y procesos de gestión que dirige o apoya el Departamento de Convivencia y la DVE del MEP. Donde se hace especial énfasis en las propuestas de mejora a los recursos técnico-operativos, con lo cual se busca que las personas usuarias encuentren una herramienta que les permita mayor y mejor comprensión de las temáticas y fenómenos asociados; así como una clara exposición de referentes legales, teóricos y conceptuales para que la actualización y mejora no sea únicamente en la atención inmediata de las situaciones. Sino de la intervención vista desde la integración de los procesos de prevención, atención, seguimiento y evaluación de las acciones.

***CAPÍTULO I: DISEÑO DE PRÁCTICA
DIRIGIDA DE TRABAJO SOCIAL EN
EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PÚBLICA DE COSTA RICA***

1.1. Justificación

Al analizar las condiciones y el contexto en que se desarrolla la educación pública costarricense, se presentan variedad de situaciones que representan expresiones de violencia en la vida cotidiana de las personas que forman parte de la comunidad educativa. Siendo la población estudiantil quien ve particularmente vulnerados sus derechos, experimentando las expresiones y manifestaciones de violencia que se configuran estructuralmente a razón de los contextos en que se ubica el centro educativo y la relación con fenómenos como el tráfico de drogas, pandillas, delincuencia, pobreza, violencia doméstica, ajustes de cuentas, homicidios u otros eventos delictivos. Contemplando que “la educación es la principal herramienta para reducir la delincuencia y, por consiguiente, mejorar las condiciones socioeconómicas de la población” (PEN-CONARE, p. 87, 2019).

Actualmente las discusiones sobre la agudización de las condiciones de vulnerabilidad de gran parte de la población inserta en el sistema educativo siguen dándose, a pesar de los avances logrados a nivel país desde el Ministerio de Educación Pública (MEP), como la reducción de casos de violencia con la ejecución de concursos o programas que articulan a las comunidades y familias.

Ante la presencia de dichas problemáticas, el MEP ha desarrollado acciones que permiten integrar temáticas transversales al proceso educativo y que se encuentran más allá de los salones de clases. Contenidos como la *prevención de violencia* y la *promoción de la cultura de paz* son propuestas actuales que permiten colocar, desde el currículo y el territorio educativo, no sólo la formación de la persona estudiante para insertarse al plano laboral del país, sino la formación integral de un ser humano que vive el presente y se proyecta al futuro.

Dichos elementos se posicionan desde estrategias para el abordaje integral de las diferentes poblaciones que se encuentran en el sistema educativo, los cuales se estructuran mediante procesos formativos y procesos restaurativos, con lo cual van descolocando gradualmente el paradigma y el abordaje donde se recurre a procesos meramente punitivos.

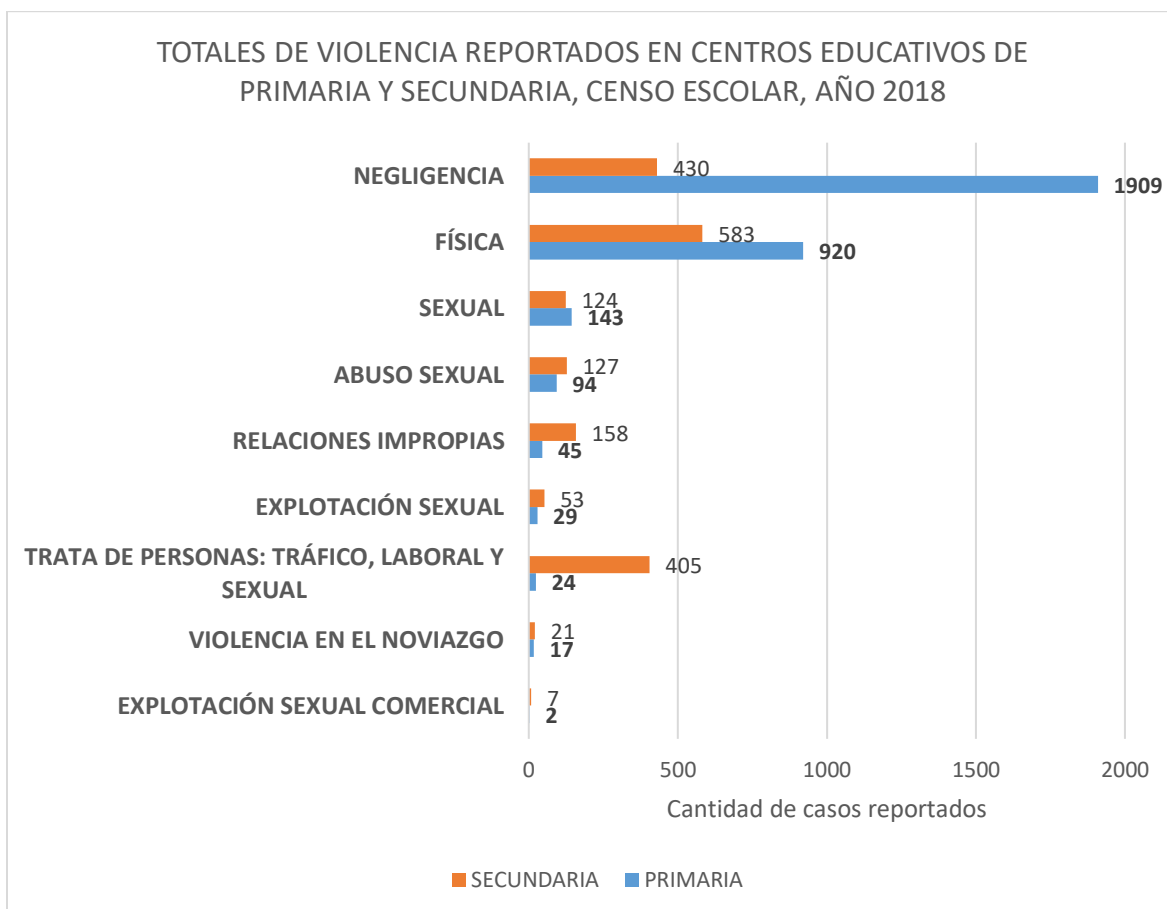
Un ejemplo de estas estrategias se encuentra en las *Guías pedagógicas y Protocolos de actuación* que ha desarrollado la Dirección de Vida Estudiantil (DVE), que se presentan como herramientas principales para la intervención en los centros educativos que han coadyuvado en la mitigación de manifestaciones relacionadas a contradicciones sociales que se desarrollan en la comunidad educativa. No obstante, las acciones generadas no son actos acabados o soluciones finales.

Según los datos del censo escolar de 2018 realizado por la Contraloría de Derechos Estudiantiles del MEP, a nivel nacional se registran 1897 casos de violencia en los centros educativos de primaria, a los que se suman 3179 casos de violencia en centros educativos de secundaria. Cabe destacar que estos datos corresponden a situaciones que se logran registrar en cada centro educativo y que se clasifican para esta estadística según el tipo de acontecimiento mediante la siguiente tipología de violencias:

- *Violencia intrafamiliar (VIF)*: la cual se expresa en forma física, sexual o por negligencia.
- *Violencia extrafamiliar (VEF)*: la cual se manifiesta en acciones como violación sexual, abuso sexual, relación impropia y explotación sexual comercial.
- *Trata de personas*: con intención de explotación sexual, laboral o tráfico.
- *Violencia en el noviazgo*: la cual se estructura por género.

Según los datos que presenta este censo de la población estudiantil en primaria y secundaria, las mayores incidencias reportadas están representadas por casos de violencia relacionada con la negligencia de los progenitores y con violencia física. La tercera tendencia que revela el censo se particulariza por el nivel educativo, donde la población de primaria la ve representada en violencia sexual, mientras en el caso de la población estudiantil de secundaria, la tendencia está aún más segregada, ya que representa los casos de violencia en el noviazgo para las mujeres.

Gráfico 1. Totales de violencia reportados en centros educativos de primaria y secundaria, año 2018



Fuente: Censo Escolar 2018, Departamento de Estadística MEP

En cuanto a otras tendencias representativas, se vinculan con abuso sexual, relaciones impropias y explotación sexual. Todas las situaciones reportadas en este censo escolar pueden tener explicaciones variadas y asociadas al contexto, al territorio y a las relaciones que se establecen con los diferentes actores que intervienen. Por ejemplo, en relación con las condiciones contextuales, no se puede obviar que en el desarrollo de la vida cotidiana de la sociedad se encuentran cimientos de la visión patriarcal, heteronormada y adultocéntrica.

Dichas posturas permean la forma en que las personas se relacionan con su espacio y con las personas que les rodean, reproduciéndose las representaciones sociales en cuanto al comportamiento por género, cultura, posición socioeconómica, entre otras; en espacios como la familia o el centro educativo.

Tomando en cuenta esas consideraciones, las manifestaciones de violencias captadas pueden vincularse con ideas como: la visión de las personas menores de edad como una propiedad/objeto de sus progenitores, quienes pueden disponer o hacer lo que crean conveniente con éstos. Lo cual puede expresarse en otras formas de control como el castigo, el cual deja evidencias tangibles para la visión disciplinadora de individuos y de la sociedad, o la negligencia, que puede propiciar efectos en todos los niveles. También se atañe a ideas como el control sobre los cuerpos, orientado por consideraciones de género, donde los cuerpos “deben” ser disciplinados y estar a disposición de los otros. Y aunque los cuerpos masculinizados no escapan a dinámicas de control, los cuerpos feminizados son más susceptibles a dichas manifestaciones.

Los datos del censo indicado se vinculan, sin que esto signifique que se dupliquen, con los casos en los que se realiza la aplicación de los protocolos de actuación para la atención de violencia en los centros educativos. Pues el registro de una u otra situación no es simplemente una incidencia más para la estadística; sino que implica una investigación y seguimiento de los casos reportados para analizar las situaciones (explícitas e implícitas) y las personas que están involucradas.

Para el año 2019 se realiza una modificación en la manera en que se genera la estadística de casos y situaciones de violencia que se atienden en los centros educativos. Esto pues las incidencias se basan en la aplicación de los diferentes protocolos, que sirven como herramientas de atención para las diferentes situaciones de violencia que se abordan en los centros educativos, en sus diferentes niveles, y la complementa la cantidad de estudiantes que se ven involucrados en cada situación reportada.

Dicho proceso puede develar nuevas manifestaciones de violencia, perpetuadas por otros miembros del grupo familiar, mismas que deben ser abordadas y registradas como parte de la atención. Además, posiciona nuevas temáticas específicas para el abordaje como xenofobia y discriminación racial, bullying por orientación sexual o identidad de género, así como lesiones autoinfligidas y tentativa de suicidio.

Gráfico 2. Casos en los que se implementó protocolos en los centros educativos, según protocolo, 2019.

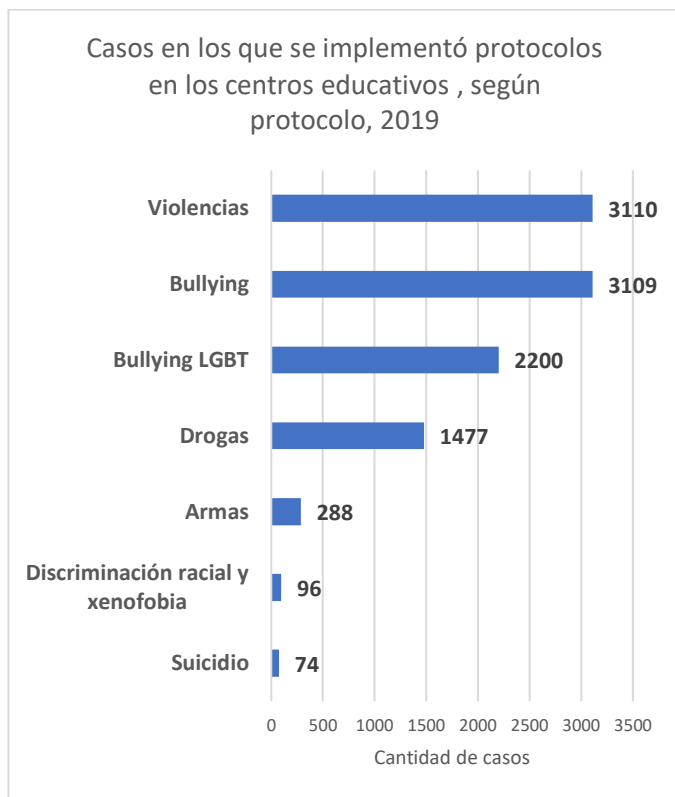
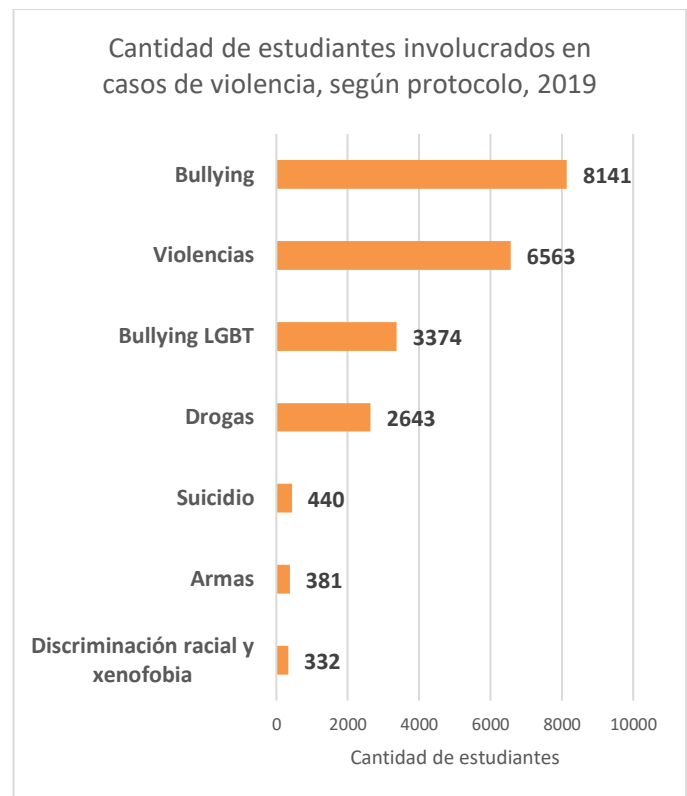


Gráfico 3. Cantidad de estudiantes involucrados en casos de violencia, según protocolo, 2019.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Departamento de Estadística MEP (2019)

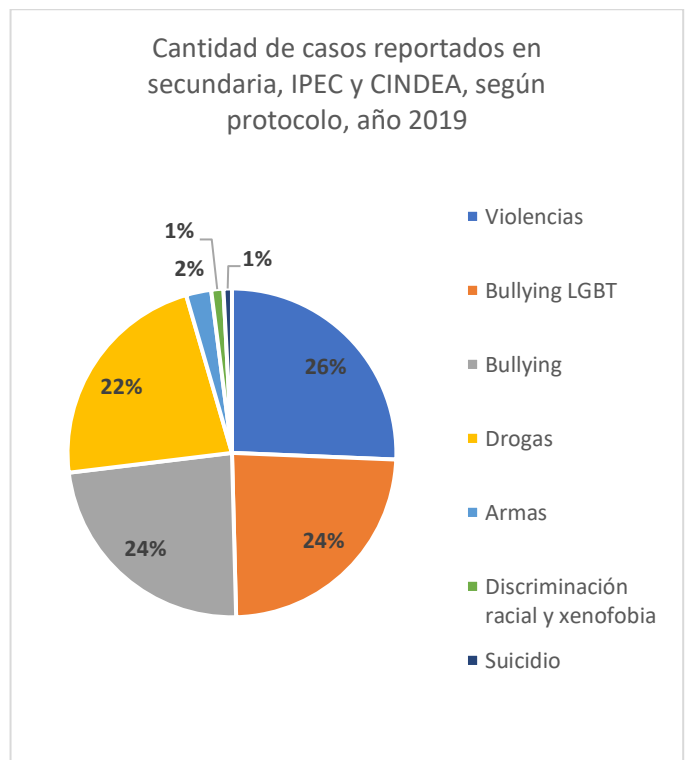
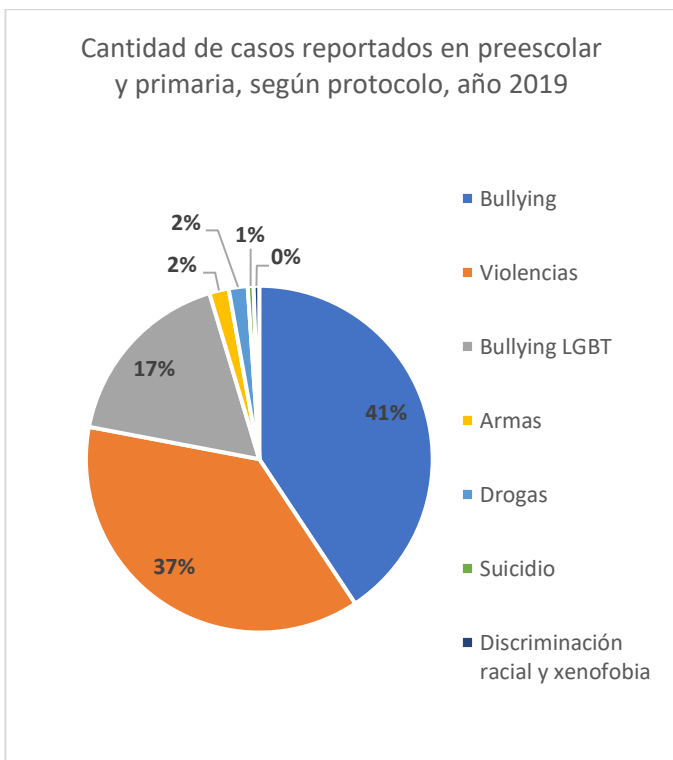
A pesar de que los datos no se pueden comparar, ya que las categorías en las mediciones son diferentes en los dos años presentados, sí concuerdan en los abordajes temáticos específicos que se han registrado, siendo las violencias (física, psicológica, sexual) las que más incidencias tiene registro a nivel nacional. Pero, al colocarlo desde la perspectiva de los casos en los centros educativos y la población estudiantil involucrada en estos, sí hay una variación significativa. Ya que la medición actual no representa una relación 1:1 entre aplicación y personas involucradas, sino que la aplicación de los protocolos puede dar cuenta de la cantidad de personas realmente involucradas en la situación.

Por ejemplo, los casos registrados de aplicación del *Protocolo de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento* tienen una cantidad similar de casos al *Protocolo de bullying*, pero es la temática de bullying la que registra la mayor cantidad de personas involucradas, debido a las particularidades sobre las que opera esta manifestación de violencia.

Más específicamente, se manifiesta un cambio de las incidencias a partir del uso de protocolos, al pasar de los niveles de primaria a los niveles de secundaria, en particular sobre los dos principales temas de atención: el bullying y las violencias; las cuales presentan una relación que pueden tener su explicación en el propio entendimiento de la persona estudiante sobre el contexto y la estructura social en que se desarrolla su vida cotidiana.

Gráfico 4. Cantidad de casos reportados en preescolar y primaria, según protocolo, año 2019

Gráfico 5. Cantidad de casos reportados en secundaria, IPEC y CINDEA, según protocolo, año 2019



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Departamento de Estadística MEP (2019)

Sobre estas vinculaciones, entre 2014 y 2019, se pueden encontrar artículos basados en investigaciones que relacionan el territorio educativo, sus actores sociales y múltiples manifestaciones de violencia. En estos se busca identificar factores y relaciones que se generan en los contextos educacionales permeados por objetos como *violencia, convivencia, diversidad, acoso escolar y abordajes educativos*, así como la capacidad de los actores sociales para identificar y actuar frente a ellas.

Las personas autoras aportan reflexiones en las que se analiza la atención de las necesidades educativas desde la complejidad, expresadas en poblaciones vulnerables y de contextos culturales diversos, en aras de una educación integral y de calidad. De ahí que, en cuanto al contexto de desarrollo del proceso educativo, se presentan situaciones relacionadas como:

- Se logra identificar diferentes comportamientos y tipos de violencia en los centros educativos: física, psicológica, verbal y sexual. Sin embargo, la violencia psicológica es la menos evidente, tanto para quien la ejerce como para quien la padece (Artavia Granados, 2014).
- La familia es una unidad fundamental en el proceso de desarrollo y en la educación, pues puede generar tanto rechazo como apoyo para la persona estudiante (Barquero Brenes, 2014).
- Existe mayor incidencia de maltrato entre iguales en las escuelas cuyo entorno está en zonas que muestran mayor riesgo social o presentan necesidades insatisfechas (Cabezas y Monge, 2014).
- La organización comunal es importante para la reducción de factores que inhiban el progreso, movilidad y transformación social que brinda la educación (Chávez, 2015).

Las reflexiones anteriores, aunado a los cambios en el nivel de incidencia y aplicación de protocolos, indican que se van instaurando manifestaciones de violencia entre pares desde edades tempranas y que se llegan a considerar como “normales” o “naturales”, tanto socialmente como dentro del ámbito educativo, las cuales pueden ir evolucionando con el paso del tiempo a partir de las etiquetas de comportamiento, orientación, género, etnicidad, cultura o de otra índole. Éstas se van colocando y arraigando en la cotidianidad de las personas estudiantes, generalmente, influenciado por la visión adulta, su contexto y su círculo social más próximo, así como la visión de sociedad que se instaura.

Llama la atención, especialmente, la gran diferencia que se genera en el tema de drogas, pues desde este aspecto se pueden analizar las circunstancias en las que se ve involucrada la persona estudiante para asumir esa carga, así como los impactos o consecuencias de decisiones que posiblemente no tuvo la oportunidad de considerar. Sumado a lo anterior, se podría explicar un aumento de las incidencias en el uso de protocolos a partir de diferencias en cuanto al control, el cuidado y las relaciones que se establecen entre personas adultas y personas jóvenes que, por la misma visión social, las han caracterizado como agresivas, desafiantes o de intereses contrapuestos.

Se recalca entonces la importancia de los instrumentos de prevención y atención de la violencia para afrontar las situaciones mencionadas y las que se derivan de las mismas. Desde este espacio cabe destacar la presencia de los equipos interdisciplinarios para la intervención desde múltiples aristas y dentro de los cuales el profesional de trabajo social tiene alcances y acciones por ejecutar, ya que ninguno de los temas mencionados es ajeno a su quehacer, sin que esto signifique que deba abordar y resolver todo por sí solo.

A partir de los datos presentados, se exhibe que el área educativa constituye un espacio donde se concentran múltiples expresiones de las contradicciones manifiestas en el espacio social, ya que confluyen diversas dinámicas de clase, de poder, de violencia y de control. Por ello, se posiciona como un espacio de intervención de carácter amplio sobre las condiciones de vulnerabilidad y paz social que afectan la calidad educativa.

De manera sintética, se puede vincular las manifestaciones mencionadas con problemas estructurales de violencias, poblaciones vulnerabilizadas, contextos locales y familiares, la función social de la educación y la convivencia en los espacios educativos, que no permiten avanzar en la cultura de paz y poco dejan para espacios de prevención de actos o situaciones de violencia. Por lo cual, se plantea trabajar desde la *“prevención de la violencia en centros educativos para promover la cultura de paz en la educación pública costarricense”* como aspecto central de la práctica dirigida de graduación.

Sobre este particular, la memoria institucional del MEP para el periodo de gestión 2014-2018 ubica desafíos para el trabajo con la comunidad educativa, y plantea para los siguientes años de gestión:

- Seguimiento y fortalecimiento de las estrategias, proyectos y programas que promueven los ambientes educativos seguros, la convivencia armónica y la cultura de paz.
- Continuar la disminución de los niveles de violencia, así como el seguimiento a la aplicación de los protocolos en los centros educativos. (MEP, 2018, p. 304)

Para dichas gestiones se deben considerar variedad de aspectos presentes en el sistema educativo como: la variabilidad de las manifestaciones de violencia, la capacidad de intervención, facilitación y perspectiva de las personas de la comunidad educativa; la aplicación y recepción desde la población estudiantil; la vigencia del proceso y de las herramientas de intervención; entre otras.

En ese sentido, como elemento central, se considera importante fortalecer los recursos y acciones que permitan la atención y prevención de los casos de violencia en el corto, mediano y largo plazo; y bajo criterios, principios y estrategias que generen buenos resultados o que representen buenas prácticas institucionales que involucren a toda la comunidad educativa.

En investigaciones sobre el ámbito educativo y la atención a los casos de violencia, un factor que se define como fundamental es la intervención docente y el trabajo colaborativo. Pues más allá del cumplimiento de la programación educativa y la planificación institucional, desde sus acciones se deja entrever la multiplicidad de factores que interceden en la participación, la toma de decisiones y protagonismo estudiantil para salvaguardar el interés de las personas menores de edad, tanto en la resolución y satisfacción de necesidades, como para la defensa y exigibilidad de sus derechos.

Por lo cual, ante situaciones de prevención y atención de violencia, es de vital importancia que las personas docentes evidencien:

- Capacitación y formación para el abordaje educativo de las temáticas no académicas, pues se debe vencer la barrera cultural ante los temas del “deber ser”, la diversidad, las juventudes, la interculturalidad y la sexualidad (Morales-Trejos, 2015).
- Capacidad para valorar la interacción, el respeto y el diálogo en el proceso educativo. Además de asumirse como sujeto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante la reflexión permanente (Morales-Trejos, 2015).
- Procesos que garanticen las normas y las medidas disciplinarias, así como acciones de prevención (Mora Elizondo y Villalobos Barrantes, 2019)

Estas condiciones llevan a examinar la capacidad que posee la comunidad educativa para trasladar los contenidos propuestos en las herramientas a aplicaciones prácticas en los territorios educativos. Lo cual se suma a revisar la calidad de las intervenciones que realizan las personas adultas y la vinculación del estudiantado en cuanto a la toma de decisiones y su representatividad para la prevención de los casos de violencia.

Es en este espacio donde también se encuentra la importancia de los equipos interdisciplinarios en educación, de los cuales forma parte la profesión de Trabajo Social, pues dada la amplitud y complejidad de la temática de violencias, el aporte teórico y técnico que da la profesión para los abordajes es muy significativo; puesto que la capacidad profesional de incidencia en las poblaciones con las que trabaja, desde la institucionalidad, garantiza la defensa de derechos de las personas y una direccionalidad clave a los instrumentos o herramientas que se deban ejecutar.

De ahí que sea esencial la inspección de los documentos de protocolos y guías, pues representan las bases metodológicas para la actuación, el fundamento de capacitaciones y del operar que realizan las personas profesionales como parte de las acciones que involucran a la población educativa, desde la exigibilidad y promoción de los derechos.

Estas herramientas han sido efectivas para el tratamiento de las situaciones, pero se hace necesario la revisión constante de su contenido, aplicabilidad y efectividad, como lo indica la *Ley para la prevención y el establecimiento de medidas correctivas y formativas frente al acoso escolar o "bullying"* en su artículo 25:

Actualización de protocolos: El Ministerio de Educación Pública (MEP) deberá actualizar, cada cuatro años, los protocolos que ha establecido para prevenir y atender el acoso escolar o "bullying" en los términos que indica esta ley, y lo comunicará a las instituciones de enseñanza por medio de la Contraloría de los Derechos de los Estudiantes, con el fin de divulgar, por medio de la Dirección de Vida Estudiantil, los alcances de esta ley a toda la población estudiantil. (Costa Rica, Leyes (2016b))

Esta necesidad se hace extensiva a los todos recursos ya generados, pues se debe garantizar herramientas efectivas que contemplen los cambios que se hayan elaborado por orientaciones metodológicas, teóricas, políticas o de orden coyuntural como la inclusión de modalidades de educación en la virtualidad o a distancia, que busca abordajes más participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la nueva visión educativa donde el estudiante debe ser el centro del proceso.

De ahí, que esta Práctica Dirigida se haya propuesto analizar los recursos desarrollados por la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública destinados a la prevención y atención de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria durante el periodo 2014-2016 para su actualización y mejora.

1.2. Delimitación de la Práctica Dirigida

Considerando los elementos expuestos en la justificación y la necesidad colocada desde la institucionalidad, la Práctica Dirigida de graduación pretende cumplir con los siguientes propósitos académicos y de intervención:

Propósito académico general

Analizar los recursos dirigidos a la prevención y atención de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria desarrollados por la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública durante 2014-2016, para su actualización y mejora.

Propósitos específicos de intervención

- Identificar los recursos técnico-operativos desarrollados por la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública, así como su fundamento teórico-metodológico, para la comprensión del abordaje de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria durante el periodo 2014-2016.
- Recuperar las experiencias del personal técnico, de docentes y población estudiantil durante la aplicación de los recursos de atención y prevención de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria diseñados por la Dirección de Vida Estudiantil.
- Diseñar una propuesta técnico-operativa que promueva la prevención, atención y disminución de la violencia en los centros educativos públicos de primaria y secundaria del Ministerio de Educación Pública.

1.3. Aproximación teórico-metodológica

La investigación se puede entender como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante aproximaciones sucesivas que permiten un conocimiento en diferentes grados de profundidad y en el cual participan diversidad de actores. Por otra parte, la intervención se puede entender como aquellas acciones que permiten la modificación o resolución de problemáticas o situaciones de forma planificada. A pesar de que se puedan denotar diferencias entre ambos procesos, también se encuentran interrelacionados y se alimentan entre sí.

La investigación social, indican Osorio y Jaramillo (2013), tiene un grado de intervención y para intervenir se requiere de investigación, sin que esto suponga que investigación e intervención sean o representen lo mismo. Pero sí reconociendo que en su interacción aportan a legitimidad y visibilidad a los procesos, así como un enfoque a generar resultados o impactos a nivel social.

Al ser esta una práctica dirigida desde la visión de Trabajo Social, especialmente en las acciones de abordaje institucional para la solución de situaciones relacionadas con la prevención de violencia, se debe dar direccionalidad y sustento desde elementos como referentes, teorías y métodos que devienen de las ciencias sociales tanto para una intervención como para la investigación. Sin embargo, estos dos espacios han aparecido como contradictorios históricamente para la profesión, como lo menciona Iamamoto (2003) al indicar la clásica separación entre el trabajo intelectual y la práctica profesional.

Por lo cual, la característica de ser una Práctica Dirigida no exenta, ni significa, que las intervenciones sean apriorísticas o sin contenido teórico; pues en toda actuación profesional se presenta una consideración teórica que la fundamenta, aunque en el camino se deba reconstruir o modificar. Por esto, es de gran importancia que sea explícita y clara la forma de concebir la realidad social y cómo se realiza el acercamiento a los objetos y sujetos que transitan en ella, pues es en el campo de lo técnico-operativo donde se encuentran “mediaciones entre las bases teóricas ya acumuladas y la operatividad del trabajo profesional” (Iamamoto, 2003, p. 69).

Al lograr establecer esta posición, no se puede dejar de lado que la realidad se comporta de manera dinámica y variable, que es compleja y puede tener diversidad de interpretaciones según el contexto en que se circunscriba. Ejemplo de ello se da al realizar un acercamiento al espacio educativo, donde se observa que confluyen diversidad de propuestas teóricas y prácticas para la aproximación de la realidad de las personas estudiantes y docentes en cuanto a las formas de aprender, en cuanto a las formas en que los docentes deben enseñar, en referencia al “deber ser” del comportamiento de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes en el sistema educativo, entre otros.

Particularmente desde el espacio en que se desarrolla la Práctica Dirigida, la DVE-MEP, se parte desde diversidad de teorías y referentes que inciden en las poblaciones del ámbito educativo, pues se realiza un trabajo interdisciplinario para garantizar un abordaje integral desde diferentes espacios profesionales como las ciencias sociales, ciencias educativas y ciencias de la salud.

Estas acciones y formas de abordaje pueden darse de diferentes maneras, desde diferentes esferas o espacios: *por o desde arriba*, que busca generar gestiones desde las instancias decisorias o actores clave, al incidir y dialogar con quienes toman las decisiones o con quienes tienen el poder. La otra es *desde abajo*, donde se pretende incidir en los procesos, prácticas, conocimientos, saberes y decisiones de las poblaciones, al potenciar transformaciones y cambios que correspondan sus intereses (Osorio y Jaramillo, 2013)

Y en el caso particular de esta Práctica Dirigida, las acciones se pueden abordar en ambas vías, al entender que los procesos de *investigación-intervención* permiten realizar cambios desde y para las acciones profesionales. Por lo anterior, seguidamente se presenta el método de abordaje por utilizar para este proceso investigativo.

La Investigación-Acción

Sobre este posicionamiento teórico existen consideraciones que la ubican generalmente en espacios pedagógicos y educativos. A pesar de ello, es común que sea utilizado también para los abordajes comunitarios en la investigación, pues se reconoce como método de transformación de la realidad.

Esta visión que es apoyada por autores como Lima (1988) y por Cívicos y Hernández (2007), consideran a la investigación-acción como un recurso para las organizaciones y los movimientos sociales, con el cual se propicia la propia teorización de la realidad desde y con los sujetos que la experimentan; ya que tiene como base procesos democráticos, participativos y emancipadores. Lo que permite realizar de manera simultánea el estudio o análisis de la realidad y su transformación, de una manera más cercana a problemas concretos de la realidad social.

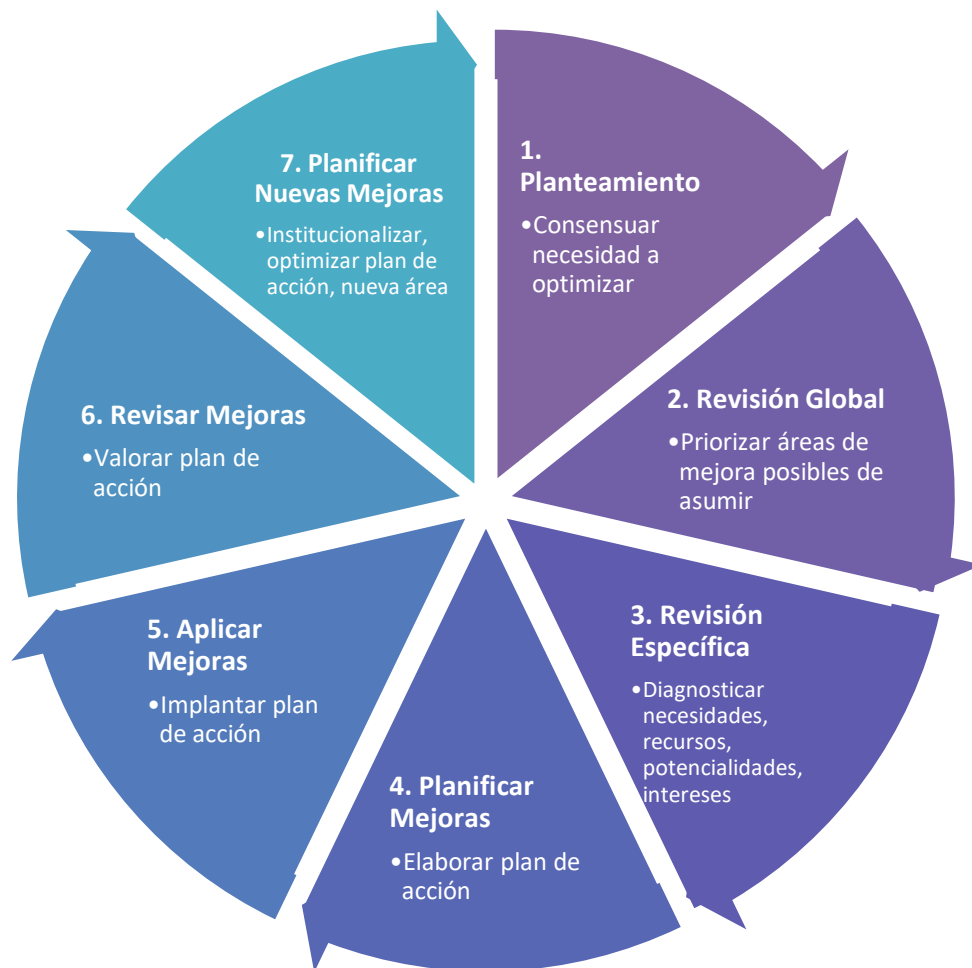
Ante este particular, Iturrieta (2005), indica que a partir de la investigación-acción se trata de comprender la realidad desde las subjetividades de quienes se encuentran implicados en el proceso, y con lo cual se hace posible la superación de la dicotomía entre investigación y la acción. Lo anterior se debe a la capacidad de incidir sobre situaciones o problemas que sean afines al quehacer profesional u organizacional, pues el interés es “reflexionar sobre la práctica y la postura epistemológica y teórica que le sustenta” (Vargas, 2009, p. 162).

Franceschi (2002), por su parte, reconoce la investigación-acción como método para el Trabajo Social que se sustenta en una base epistemológica crítica y es utilizada en la producción de conocimiento que busca ser aplicado directamente en la realidad social. La autora también indica que, en este método, la relación de actores en el proceso de conocimiento y acción desdibuja las jerarquías tradicionales entre sujeto (investigador) y objeto (comunidad, organización, población) para dar calidad metodológica a la investigación y así recuperar el conocimiento informal y práctico como fuente de conocimiento (relación horizontal).

A partir de las consideraciones de las personas autoras, se extrae que este método de investigación tiene particularidades muy cercanas a la realidad profesional y de intervención de Trabajo Social. Ya que, al partir desde este marco de referencia, se logra una postura crítica a nivel teórico y desde la experiencia de intervención, para el estudio, análisis y la transformación de la realidad; donde se destaca y reconoce a las personas participantes en sus propias prácticas para la generación de cambios.

Estas consideraciones permiten que las acciones a considerar sean más certeras, fundamentadas y aplicables desde la realidad concreta, pues involucra a las personas investigadoras y a la población con la que se trabaja.

Figura 1. Proceso de abordaje de Investigación-Acción



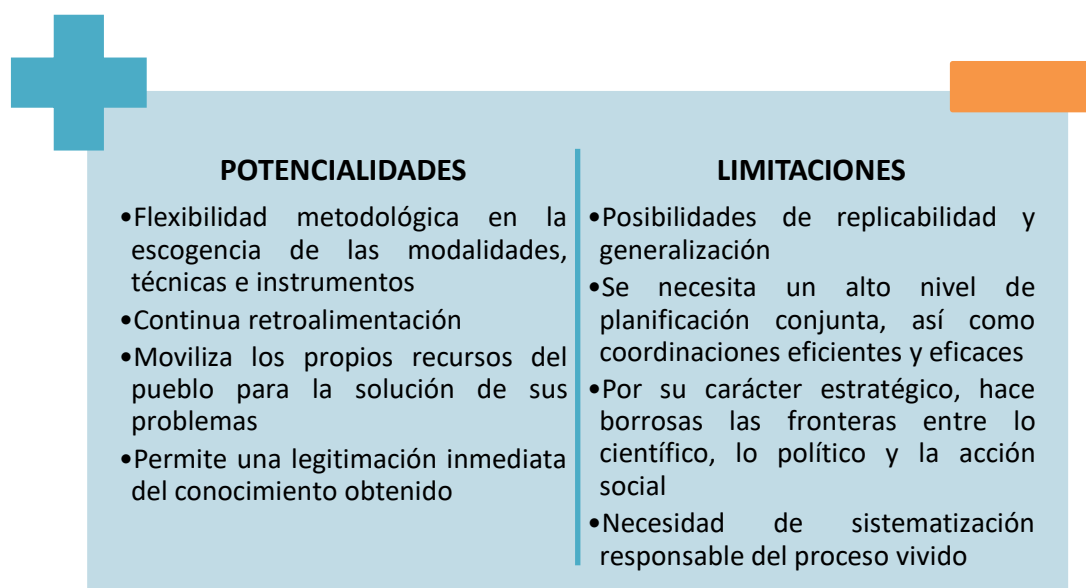
Fuente: Elaboración propia basado en Rincón y Rincón (2000) citado en Iturreta (2005)

Ahora bien, en cuanto a la forma de realizar el proceso de acercamiento al objeto de intervención desde este marco teórico de referencia, las personas autoras indican que tiene dos particularidades: 1) que presenta una orientación desde una visión organizacional y, 2) no se precisa un procedimiento tradicionalmente lineal, sino que se proponen una serie de pasos para plantear el abordaje.

Por lo tanto, se refuerza la idea de que constituye un proceso en constante construcción de alternativas a partir del pensamiento crítico, donde entrelazan momentos de problematización y de diagnóstico, así como de diseño, aplicación y evaluación de la propuesta de cambio; para luego reiniciar un nuevo proceso “espiral” que va modificando el objeto de estudio o conocimiento. Y, por tanto, transformándolo continuamente en la realidad.

Esta condición plantea aspectos positivos y negativos que pueden afectar al momento de su implementación, pues se puede creer que no hay claridad respecto a la manera en que se ejecutarán las acciones o que no se llegan a considerar riesgos para el cumplimiento de las condiciones de investigación. Sin embargo, las personas autoras indican las siguientes consideraciones:

Figura 2. Consideraciones sobre la Investigación-Acción



Fuente: elaboración propia basado en Lima (1988), Franceschi (2002) e Iturrieta (2005)

En cuanto al aspecto de la flexibilidad metodológica, cabe destacar que es parte del debate de la separación de la realidad en perspectivas desde lo meramente teórico o lo propiamente práctico. Continuar con este paradigma de separación disminuye la calidad de la intervención sobre los objetos y fenómenos de la realidad, y es por lo que dicha flexibilidad se vuelve una potencialidad desde este método.

Aunado a lo anterior, si se considera que la base primordial de información, del interés para el cambio y de la transformación viene desde los mismos sujetos participantes de los procesos, se entiende por qué el conocimiento se legitima tan fácilmente y los cambios se gestionan con menores resistencias al partir de este método.

Por parte de la limitación sobre la replicabilidad o generalización, se observa que tiene bases de la visión positivista de la realidad, donde se investiga para comprobar alguna hipótesis en escenarios específicos y controlados. Pero como han planteado las personas autoras, el método de investigación-acción responde a una epistemología crítica e histórica, por lo que no se busca homogenizar ni generalizar las experiencias vividas por los diferentes actores, sino encontrar factores medulares que se encuentran asociados a dichas experiencias para su comprensión y posibilidad de mejora.

Y en cuanto a la necesidad de un alto nivel de planificación y coordinación, que se suma a la necesidad de sistematización responsable del proceso vivido, se aclara previamente que el proceso investigativo se acompaña con la sistematización de experiencias para apoyar la relación entre teoría y metodología, ya que *“su formulación técnica y su utilidad práctica están asociadas a la capacidad de respaldar los sentidos de la intervención social y orientar los análisis de los procesos de intervención”* (Castañeda, 2014, p. 43).

De tal forma que, los aprendizajes que se generan tendrán representación colectiva, a partir de procesos reflexivos que aporten significativamente al desarrollo de las poblaciones y al desarrollo de la profesión desde su propia dinámica cotidiana. Por lo que tiene sentido colocarse desde la investigación-acción, ya que este posicionamiento teórico considera *“la construcción y el análisis de la realidad como un proceso histórico, compartido, dinámico y divergente”* (Castañeda, 2014, p. 77).

Ahora bien, para los efectos del análisis y acercamiento de la realidad desde esta perspectiva, se deben colocar determinaciones que permitan un punto de partida y comprensión a nivel teórico para la intervención práctica. Por ello, seguidamente se presentan las categorías teóricas que apoyan la reflexión del tema de prevención de violencia en los centros educativos de primaria y secundaria en el sistema educativo costarricense.

Categorías Teóricas

Establecer bases teóricas es indispensable en cualquier espacio de reproducción o práctica profesional, pues haber concretado una reflexión teórica y analítica de la cual partir permite tener posturas que beneficien el trabajo profesional. Esto no significa que estas categorías teóricas sean las únicas que permean la posición de la persona investigadora o el objeto de intervención, sino que dan un punto de partida para abordarlo.

Estas categorías presentan distintos elementos propios que permiten interrelacionarlas en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas, dentro y fuera de los espacios educativos, ya que poseen multiplicidad de factores que lo impactan y entretajan. Por ello, se exponen algunos de los vínculos de dichas categorías con la educación y la manera en que se pueden ver manifestadas en el proceso educativo que ejecuta el Ministerio de Educación Pública costarricense.

Violencia y Poder

Se debe iniciar por comprender que no se debe dar un abordaje simple y únicamente relacionado con las expresiones de agresividad, seguridad o criminalidad que se evidencian cotidianamente en las estadísticas. Sino que representa una categoría de gran complejidad por su amplitud y multifactorialidad.

Para Galtung (2016), la violencia y sus manifestaciones se evidencian de manera directa, estructural o cultural. Se entiende como *violencia directa* cuando existe una privación de derechos, insatisfacción de necesidades o amenazas en los diferentes espacios donde se pueden encontrar sus manifestaciones. Se establece como *violencia estructural* cuando refiere a situaciones enmarcadas en la organización del ser social de carácter generalizado, como la explotación, la desigualdad, la dominación político-económica, la alienación o la desintegración del tejido social.

Mientras que la *violencia cultural* hace referencia a “*aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia (...) que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural*” (Galtung, 2016, p. 149).

Esta se ve materializada en aspectos cotidianos como la religión, la ideología, en el lenguaje, el arte y en la ciencia. El autor también considera violencia el daño que se realiza a la naturaleza y su equilibrio, apoyado en una crítica sobre el mismo concepto de violencia y su concepción antropocéntrica.

Para Arendt (2006) la violencia también se coloca en lo cotidiano, como un signo y manifestación de poder que legitima las relaciones entre grupos y personas, en su carácter instrumental, para el mantenimiento de la estructura. Poder aquí se entiende como “la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente” (Arendt, 2006, p. 60), por lo cual se ejerce o se impone. De esta manera, la violencia no se debe comprender como algo natural, ya que se torna una justificación racional para el alcance de cualquier fin propuesto al actuar desde una perspectiva de “uso del poder” y de las *relaciones de poder*.

Sobre este tema, Piedra (2005) considera que el análisis del poder es un aspecto fundamental para entender la interacción entre personas, más aún en términos de relaciones sexo-genéricas. Lo anterior considerando que, las relaciones de poder y su dinámica, determina la forma en que se dan dichas relaciones, y a pesar de que el poder no es el único aspecto que explica las relaciones humanas y las prácticas sociales, si es un factor fundamental para tomarse en cuenta.

Desde dicha perspectiva, el poder está en toda relación humana, pues se expresa desde los contextos históricos que han definido discursos, instituciones, normas y valores que construyen “verdades” incorporadas en la sociedad. Por ejemplo, la visión del Estado como un instrumento de violencia utilizado por la clase dominante para su reproducción, lo cual incluye violencia vinculada a las técnicas de control social y de persuasión de los diferentes grupos sociales (Arendt, 2006).

Por lo cual, se puede ver que desde los ámbitos culturales, estructurales y simbólicos la violencia y el poder se presentan como aspectos que se normalizan, justifican e integran a la vida cotidiana de las personas para permitir un control y dominio sobre la naturaleza, sobre sus actos y sobre otras personas; pues se conjuga con diferentes instituciones sociales (Estado, Familia, Religión, Cultura).

Si trasladamos esta discusión al ámbito educativo, se esgrime una mezcla compleja de situaciones donde la violencia y el poder se confabulan para dirigir y legitimar interacciones de los individuos y grupos en una comunidad tan diversa como la que ahí se puede encontrar.

En este espacio pueden verse reflejados los aspectos mencionados sobre violencia, sus manifestaciones y las relaciones de poder, donde la dominación se proyecta a través de instrumentos como los discursos hegemónicos, el establecimiento de estructuras “correctas” e invariantes en las relaciones (tanto las sexo-genéricas como en las intergeneracionales), así como normas para el ajuste de comportamiento y valores. Particularmente, el cuerpo se convierte en un instrumento importante por disciplinar, pues tiene gran capacidad de adaptación para ser construido, de acuerdo con los requerimientos del momento social, del trabajo que se realice y de lo que se desea obtener de él (Piedra, 2005).

Convivencia y Cultura de paz

Generalmente, cuando se coloca la idea de convivencia pacífica y la idea de cultura de paz, se presenta una visión homogénea de armonía y respeto entre personas para poder establecer y sobrellevar, individual y colectivamente, las relaciones que se generan en los espacios en que se desarrollan a lo largo de la vida. Esas interacciones deben estar guiadas por valores como el respeto, confianza y cooperación; los cuales se suman al sentido de comunidad y manejo del conflicto.

Lo anterior refleja un “deber ser” en cuanto a las interacciones y relaciones entre personas y el medio de desarrollo, sin embargo, no siempre se cumple esta aspiración ni se puede pretender una visión homogénea. Ante esta situación, Carbajal (2013), para entender la convivencia desde el ambiente educativo, aclara que se puede entender el término en un *sentido restringido* y en un *sentido amplio*:

El concepto restringido de la convivencia se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos. En contraste, la segunda perspectiva de la convivencia escolar incorpora una visión mucho más amplia, integrando las relaciones democráticas (institucionales, culturales e

interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. Esta última perspectiva responde al concepto de convivencia democrática. (...), es decir, presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad (pp. 15-16)

Comúnmente se enfocan los esfuerzos, como menciona el autor, desde la comprensión restringida; aunque cada vez hay más esfuerzos por entender la convivencia en su sentido amplio, al permitir una mayor capacidad de acción desde y para el proceso educativo. Esto pues se influencia desde la *construcción de cultura de paz*, la cual incide y aporta en la generación de habilidades y en la educación para la democracia, la justicia y la diversidad:

La educación acerca de la construcción de la paz (*peacebuilding*) está cimentada en las habilidades de comunicación constructiva para la resolución pacífica de conflictos, haciendo también énfasis en el contenido y desarrollo de habilidades para la discusión crítica sobre temas de derechos humanos y justicia social, como son el racismo, la migración, la exclusión o la homofobia. La construcción de la paz dentro de la educación, incluye estas discusiones, pero además se enfoca en el desarrollo de estructuras incluyentes y democráticas en las escuelas que conduzcan a la equidad, tanto en las relaciones interpersonales e institucionales como en los patrones de participación. (...), las experiencias sólidas de construcción de la paz (*peacebuilding*) y convivencia democrática están apuntaladas sobre una plataforma basada en pedagogías de justicia social que promueven el empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes, tanto en el currículum explícito como en el implícito. (Carbajal, 2013, pp. 24-25)

De ahí que cultura de paz no signifique o valore, únicamente, la idea de la ausencia de guerra o violencia en todas sus expresiones, sino que “*valora determinados principios relacionados con los derechos humanos: vida, igualdad, inclusión, fraternidad, libertad, diversidad, pluralismo, creatividad, cooperación o solidaridad*” (Chapela, 2013, p. 29)

De esta manera, la categoría integra comportamientos, prácticas sociales, habilidades individuales y causas estructurales sobre los cuales se deben dar estrategias y procesos de reflexión consciente. Pues ambas consideraciones, convivencia y cultura de paz, son básicas para el establecimiento de acciones y esfuerzos para la prevención de la violencia en los centros educativos, ya que se materializan a través de acciones que busquen su construcción en todo nivel. Y para

ello, es necesario que todos los actores involucrados participen desde sus conocimientos, motivaciones, experiencias y expectativas.

Participación

La participación no es una finalidad en sí misma, sino un componente esencial en el análisis crítico de la realidad, ya que permite la construcción colectiva de propuestas que toman diferentes puntos de vista, y con ello, intentar superar las fragmentaciones sociales e identificar problemas comunes en relación con el entorno y con los diferentes actores a las que se dirigen las acciones. Sin embargo, esta categoría representa una construcción teórica de gran polivalencia, pues se puede considerar desde múltiples aristas, cada una con su particularidad y fundamento.

Desde un aspecto general, la participación puede entenderse como *un derecho, un deber* y como *un proceso*, el cual se relaciona con la visión ciudadana o democrática del término. A manera de definición, según Castro y Sibaja (2016), sería “el medio por el cual la ciudadanía se hace presente en la toma de decisiones de los asuntos públicos” (p. 16), y que no se limita a la participación política relacionada con el proceso electoral. Pues puede darse por mecanismos o medios formales (desde instancias legitimadas) o de manera informal (donde “rompe” con los métodos tradicionales).

Esta postura generalmente involucra las normativas que lo establecen y garantizan, aunado a derechos como la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación; que promueven la toma de decisiones compartida desde una participación plena de la población. Este argumento es compartido por autores como López, Valdivia y Fernández (2016), para quienes la participación es auténtica cuando implica: *acceso* (estar ahí), *colaboración* (aprender juntos) y *diversidad* (reconocimiento y aceptación). Sin embargo, también exponen que existen los riesgos de las formas no auténticas de participación, las cuales se presentan como un discurso y no como una acción.

Por lo tanto, la participación se puede posicionar como un punto medular, del cual se parte y al que se quiere llegar; pues a participar se aprende y se aprende participando. Sobre este particular, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) indica que, para lograr este proceso, debe considerarse el nivel de desarrollo, socialización, vinculación e incidencia de los participantes:

“Un proceso es participativo en la medida en que se hace efectivo el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, institucional, comunitario y de las políticas públicas, siguiendo siempre los Principios de No Discriminación, de Autonomía Progresiva, de interés superior de los niños, niñas y adolescentes y del derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo” (IIN, 2011, p. 19)

Ahora bien, visto desde el espacio educativo costarricense, la forma más representativa y utilizada de participación es la *democrática*, ya que en los procesos de enseñanza-aprendizaje hay una finalidad clara de generar personas capaces de reproducir el modelo social hegemónico. A lo que Gutiérrez (2016) indica se puede ver claramente la existencia de una posición donde la sociedad adultocentrista relega, dirige y controla espacios de participación; situación que llega a invisibilizar las voces de la población estudiantil en el espacio educativo para la toma de decisiones sobre temas que les conciernen directamente.

En ese sentido, una manera clásica de ver la participación de las personas estudiantes es a partir del modelo de Hart (1993), quien expone mediante una metáfora de “escalera de la participación”, una estructura de niveles que contempla la *No-participación* (1. Manipulación, 2. Decoración y 3. Simbólica) y la *Participación* (4. Informada, 5. Consulta, 6. Iniciado por adultos y compartido con niños, 7. Iniciada y dirigida por niños, y 8. Iniciada por los niños y compartida con los adultos). Dicho modelo es similar a lo que indica Fernández (2012), donde se puede distinguir entre tres niveles de participación en los espacios educativos: *informativa*, *consultiva* y *decisoria*.

A pesar de que hayan sido utilizados históricamente o de manera más reciente, las propuestas de estos autores y sus modelos explicativos muchas veces no contemplan las variaciones y los cambios de paradigmas que se han dado en el espacio educativo, como la consideración de que el proceso educativo sólo se da en los centros educativos, que a estos espacios sólo asisten niños o que la única forma de participación es en lo académico. Por lo que pareciera que se trata de hacer calzar el modelo a la realidad del medio en que se pretende desarrollar.

De manera favorable, el IIN (2011) propone un modelo sobre *niveles de empoderamiento*, que coloca una visión desde la categoría de “persona” y posiciona la participación como el punto central, que luego se desagrega en diferentes momentos como: *actuar, ser parte, tener, decidir, ser y convivir*. Donde el nivel de desarrollo de los participantes depende de su vinculación, su autonomía progresiva, su etapa de socialización e incidencia política.

Figura 3. Modelo de Participación por Niveles de Empoderamiento



Fuente: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) (2011)

En síntesis, la participación se puede entender desde aspectos como un derecho pleno, que se manifiesta en diferentes espacios como la ciudadanía, la democracia y educación. También como un enfoque para el trabajo con las poblaciones o como un discurso de cumplimiento de las normas establecidas. Aunque también se podría ver como la capacidad para presentar nuevas perspectivas, ser escuchado y comprendido; para así tomar decisiones en relación con los temas que les competen a las mismas personas participantes.

Estado

Como categoría para el análisis, el Estado tiene diversas comprensiones, características y funciones que en el recorrido histórico se le han designado. Se puede comprender, en palabras de Engels, como un producto de la sociedad moderna donde predomina el capital, la propiedad privada y las tensiones de clase. Por ello, se constituye como una institución con un poder particular, separado de los ciudadanos, que perpetúa el derecho de la clase poseedora de dominar y explotar a la no poseedora (Marxists Internet Archive, 2017).

Con lo anterior, es importante hacer hincapié en el aspecto de su historicidad, pues en su desarrollo no puede indicarse que el Estado represente un bloque uniforme, ni debería verse como un aspecto inmutable:

El Estado no puede ser concebido como un bloque sin fisuras, sino como una arena de lucha entre fracciones de clase, que eventualmente pueden ocupar directa o indirectamente espacios de la burocracia y de los aparatos institucionales. El Estado no es visto más como abstracción que fluctúa sobre las clases, sino como un aparato complejo transformado en objeto de la lucha de clases, cuyas unidades institucionales se constituyen en campos de la acción de los diversos grupos políticos y sociales en pugna (Vasconcelos, 1998, p. 66).

Por lo cual, también debe comprenderse el Estado como una forma administrativa de organizar las diferentes instituciones u organizaciones político-económicas que establecen normativas y estructuras para el desarrollo y el control social. Esto a partir de funciones reguladoras y totalizadoras que permitan la reproducción socioeconómica del capital:

(...) el estado debe también asumir la importante función de comprador/consumidor directo en una escala cada vez mayor. En esta condición debe ocuparse tanto de algunas necesidades del conjunto social (desde la educación hasta el cuidado de la salud, y desde la construcción y mantenimiento de la llamada “infraestructura” a la provisión de servicios de seguridad social), como también de satisfacer “apetitos artificiales” en gran extremo (como alimentar no solamente una vasta maquinaria burocrática de su propio sistema administrativo y jurídico, sino también el complejo militar-industrial inmensamente desperdiciador, si bien beneficioso para el capital), aliviando de ese modo, aunque claro está que no para siempre, algunas de las peores complicaciones y contradicciones surgidas de la fractura de la producción y el consumo (Mészáros, 2001, pp. 75-76).

En el caso del Estado costarricense, no se contraponen a las precisiones destacadas anteriormente ni escapa a las vinculaciones con el capital y su reproducción social, pues representa la estructura administrativa para la división estratégica de áreas de intervención. Desde estos espacios, se logran impulsar acciones que buscan el ataque directo a las manifestaciones sociales que genera la violencia.

Aunque, por otra parte, el mismo Estado tiene la potestad de ejercerla contra sus administrados. De ahí que se crean políticas públicas, que posteriormente se operativizan en programas y proyectos, para lograr articular las disposiciones a las que se adhiere y se compromete el país en sus planes de desarrollo.

El MEP es parte de dicha organización, participando desde de la generación de política pública para paliar las manifestaciones que provocan las tensiones y contradicciones a nivel social, que en el caso particular de la educación pública costarricense, para el tema de atención y prevención de violencia, se ejecutan mediante la Dirección de Vida Estudiantil y el Programa Convivir, a partir de la ejecución de programas, proyectos, concursos. Así como la elaboración e implementación de guías preventivas y protocolos de actuación para garantizar el control y la exigencia de derechos asumidos en las normativas que lo rigen.

Política Social y Política Pública

Sobre esta categoría pueden encontrarse definiciones que las asumen como acciones, omisiones o direccionalidades desde el Estado. En cualquiera de los casos, enfocan gestiones que tienen injerencia en la vida de las personas de un territorio definido y que se pueden materializar en aspectos como educación, salud, vivienda, seguridad social y ciudadana, infraestructura, entre otros. Esta condición lleva a contemplarlas como funcionales al interés económico, político y social del Estado y de la clase que ostenta el poder.

Se puede ubicar entonces que, a partir de las políticas sociales y las políticas públicas, se contribuye a la producción y reproducción de las condiciones de vida, que desde una visión de necesidades materiales, intenta “compensar” a quienes resultan especialmente perjudicados por las dinámicas excluyentes generadas en la relación Mercado-Estado, y que reclaman la intervención directa en la provisión de bienes y servicios que aseguren la satisfacción de necesidades, sin discriminación de grupos o poblaciones indicadas como necesitadas (Grassi, 2008).

Cuando las políticas implican un aspecto de intervención en el que participan diversidad de actores, se pueden entender como un recurso para regular la conflictividad social, pues:

(...) contribuye a la preservación del régimen político y, con otros factores constantes, legitima ante el capital y los sectores medios la recaudación de los recursos requeridos para financiarla, al tiempo que brinda a los sectores más vulnerables una contraprestación por su observancia del contrato social (Vilas, 2013, p. 45)

De esta manera se “redistribuye” la riqueza generada a las poblaciones sujetas de la política, quienes generalmente poseen diversas condiciones de vulnerabilidad. Lo cual coloca a las políticas sociales desde relaciones conflictivas y contradictorias, pues su alcance es paliativo, focalizado y racionalizado:

La política pública interpreta y procesa explícita y participativamente las demandas tácitas y manifiestas de la sociedad, incorporándolas en la esfera estatal y en la dinámica de la política (racionaliza la acción social). Es un instrumento por excelencia de aplicación de los enunciados jurídico y político-

institucionales pactados por la sociedad. (...) Como consecuencia, las políticas públicas han venido abandonando poco a poco los criterios de homogeneidad para irse acercando a concepciones cada vez más amplias y diversas, que no se limitan como ocurría antes a complementar el precio de la fuerza de trabajo, sino que interviene en los procesos sociales complementarios al desenvolvimiento de la reproducción de la fuerza de trabajo activa y en la atención de los procesos de desincorporación de la misma. De ahí que estas políticas públicas adquieran de una manera más clara y definitiva el carácter de políticas de integración social, lo cual conduce a que se tornen mucho más complejas y diferenciadas, al mismo tiempo que requieren ser más integrales e integradas. (Guendel, 2002, p. 111)

A partir de lo anterior, se puede acercarse a la particularidad de la política pública en educación, la cual pretende el desarrollo de las personas de una forma integral y con la finalidad de que se logren integrar a la sociedad de una manera productiva, en términos de una sociedad fundamentada en el capital. Por lo cual, la educación se puede presentar como una demanda y necesidad de la población que debe ser garantizada por el Estado.

Por lo cual, la política educativa se orienta a ser parte de la reproducción de un aparato ideológico hegemónico, a la vez que intenta ser un medio por el cual las poblaciones logren la integración y movilidad social, con el fin primordial del acceso a una mejor opción de empleabilidad, y con ello, una menor calidad de vida. De ahí que, el espacio educativo MEP, termine siendo un espacio de reproducción y reflejo de contradicciones, desigualdades y brechas que están presentes en la realidad social costarricense.

No obstante, en la coyuntura actual de desorganización y desmantelamiento de los servicios sociales a partir de las propuestas neoliberales, es cada vez más clara la focalización extrema de la política social (Iamamoto, 2003). Por lo cual se experimenta el deterioro de la atención y el crecimiento de brechas y desigualdades, pues, aunque se tengan algunos medios para la atención y prevención de la violencia, no necesariamente las acciones de política se dirigen a erradicar las condiciones estructurales que la potencian o la provocan.

Procesos de trabajo profesional y elementos Técnico-Operativos

El elemento técnico-operativo, dentro del espacio de reproducción sociolaboral, representa un escenario fundamental que complementa el aspecto teórico-metodológico y ético-político que compone toda intervención profesional. Ya que sólo el dominio de uno u otro aspecto, o la disociación entre éstos, no es suficiente para permitir una explicación de la realidad social.

Por lo cual es de vital importancia entender qué se comprende por la intervención profesional en Trabajo Social. Y en este caso, se puede retomar la consideración desde los *procesos de trabajo*, lo cual exige:

... pensarlo desde esta *doble determinación: la del valor de uso y la del valor*, o sea como *proceso de producción de productos o servicios de cualidades determinadas* y como *proceso que tiene implicaciones en el ámbito de la producción o distribución del valor y la plusvalía*. Pero que también exige considerar que, siendo mayor parte del trabajo del Asistente Social realizada en el aparato estatal –en el ámbito nacional, estadual municipal-, no existe siempre una conexión directa entre trabajo y la producción de valor. (Iamamoto, 2003, p. 125)

Siguiendo la línea de la autora, cualquier proceso de trabajo contiene *medios o instrumentos* que van a potenciar la acción profesional. Estos instrumentos son los que permiten realizar el trabajo sobre el objeto (*materia prima*) al que se avoca el o los procesos de trabajo orientados a un fin o producto específico (Iamamoto, 2003). Por lo que, para entender estos instrumentos, debe pensarse más allá de un arsenal de técnicas, ya que “la noción estricta de instrumento como mero conjunto de técnicas se amplía para alcanzar el conocimiento como medio de trabajo, sin el cual ese trabajador especializado no consigue efectuar su actividad o trabajo” (Iamamoto, 2003, p. 81).

Esto pues se busca aprehender *la dinámica de la vida social* como un proceso social contradictorio, reproduciendo en la esfera de la razón el movimiento de la realidad en sus dimensiones universales, particulares y singulares; y así ir identificando cómo la profesión corresponde y se relaciona con las variadas dimensiones de la vida social (Iamamoto, 2003).

En el caso de esta práctica, se aborda desde el espacio institucional del MEP, por lo que esta característica lo ubica en el aspecto de procesos de trabajo para garantizar un servicio educativo de calidad. Aspecto al que se puede añadir que no sólo se trabaja *desde* la docencia, sino *con* los conocimientos adquiridos y compartidos con diversidad de profesionales que se han formado en distintas temáticas, marcos legales, herramientas disponibles y desde coordinaciones regionales o locales en distintos niveles. Lo cual constituye una gama de elementos técnico-operativos que son fundamentales para los procesos de trabajo en los que se logra integrar Trabajo Social como profesión.

De ahí que resulta importante, para las personas profesionales que forman parte de la DVE del MEP, analizar de manera crítica y participativa los instrumentos de trabajo que fundamentan sus procesos de intervención profesional; ya que son estos mismos elementos técnico-operativos los que influyen e impactan desde momentos como la planificación, la ejecución y la evaluación de las acciones que se comparten interdisciplinariamente.

Asimismo, para el análisis crítico y participativo en la intervención directa con la población estudiantil, docente y administrativa. Ya que, como lo indica Iamamoto (2003), permiten alcanzar un nivel de conocimiento compartido de vital importancia, a partir de lo cual se alimenta la creación y reelaboración de instrumentos de trabajo con y para las poblaciones mencionadas. Particularmente para el caso de esta Práctica Dirigida, relacionadas directamente con la atención y prevención de situaciones de violencias en los territorios educativos.

Por lo cual el conocimiento y habilidades adquiridas por parte de las poblaciones, y de la organización misma, son parte de estos instrumentos o medios de trabajo; los cuales deberían plantear intrínsecamente una conexión del proceso de trabajo profesional y del valor de ese trabajo para las poblaciones sujetas de intervención.

Sistematización de Experiencias

Como estrategia metodológica para lograr la recuperación de las voces y experiencias de las personas participantes en los procesos de atención y prevención de violencia de la comunidad educativa, así como el propio proceso investigativo, se recurre a la sistematización. Sobre esta estrategia se encuentran algunas consideraciones que la colocan como un método, como una técnica para la síntesis de la información y existen quienes la consideran como un proceso por el cual se puede generar nuevo conocimiento.

Ante la multiplicidad de consideraciones, Jara (2018) hace referencia a la diferencia entre realizar la *sistematización de información* y realizar la *sistematización de experiencias*. Pues la primera responde más a un ordenamiento, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos; mientras que la última comprende procesos complejos e históricos, que presentan diversidad de actores, de contextos y de situaciones particulares.

Pasando a definiciones más concretas y espacios para el desarrollo de la sistematización, para autoras como Barnechea y Morgan (2010), la sistematización se ubica en el marco del desarrollo de programas y proyectos, donde las intervenciones se realizan con finalidades específicas. De ahí que la comprendan como:

... la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica (p. 103)

Castañeda (2014), por su parte, ubica la sistematización desde un marco de intervención social. Y en su definición, que comparte características con la definición anterior, entiende a la sistematización como:

Un “**proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica, (...), como respuesta a la necesidad de rescatar los aprendizajes de las intervenciones sociales.** Por lo que se posiciona como una **forma de rescatar las experiencias de intervención, facilitando su comunicación ...**” (p. 91)

Y en el caso Jara (2018), amplía a las definiciones anteriores posicionando que la sistematización de experiencias se postula como una apuesta para la transformación de la realidad. A manera de definición, el autor indica que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (...) produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 61)

Apoyando las definiciones dadas por las personas autoras, se indica que la sistematización parte de bases epistemológicas y teóricas que incluyen las posturas histórico-dialéctica, hermenéutica, dialógica y propuestas asociadas a la educación popular de Freire; pues retoma de cada una de estas posturas elementos para la comprensión de la realidad en que se desarrollan las experiencias sujetas de análisis.

Se puede condensar que la sistematización proporciona un camino que profundiza tanto en el análisis como en la producción del conocimiento, sea que este provenga de la recopilación de la información o al hacer explícito el trasfondo que respalda las prácticas (teórico, relacional o coyuntural). Pues interesa conocer y explicar cómo se desarrolla la experiencia sujeta a investigación o intervención, con el fin de poder rescatar y comunicar los aprendizajes, así como realizar mejoras futuras.

Así, las definiciones también concuerdan en una visión *dialéctica* donde se buscan explicaciones o nuevas teorías que, llevadas nuevamente a la práctica, produzcan transformaciones de la realidad. Sobre este argumento, Mejía (2007) indica que la sistematización se entiende entonces como *praxis recontextualizada*, ya que se ubica en el contexto social, cultural, político u otros aspectos relevantes en la experiencia; mientras que, como *investigación de la práctica*, hace explícito "(...) relaciones en todas las direcciones que constituyen la práctica, en las cuáles la experiencia está ligada a la totalidad mediante un proceso de interacción y negociación de sentidos" (Mejía, 2007, p. 16).

Ahora bien, como se ha mencionado en las definiciones, la sistematización se realiza en entorno a la práctica, lo cual representa experiencias profesionales de intervención de las personas involucradas. Castañeda (2014) entiende esas experiencias como *saberes activos*, los cuales “*operan como interpretaciones y comprensiones a través de los cuáles se expresan los desempeños profesionales*” (p. 93).

Jara (2018), por su parte, entiende que las *experiencias* están en constante movimiento y articulan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social*, en las que hay *personas* que los causan y sobre las que tiene efectos físicos, emocionales e intelectuales. Por tanto, son lugares vivos de creación y producción de saberes, ya que se entienden como “procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos; y no simplemente hechos o acontecimientos puntuales” (Jara, 2018, p. 52).

Por lo tanto, la sistematización es un proceso que se aleja de una posición de neutralidad; entendiendo que las condiciones, los efectos, los procesos y las contradicciones que se valoran, se encuentra permeado y visto desde una posición protagónica profesional, situado históricamente y en constante cambio.

Figura 4. Etapas de la Sistematización



Fuente: Elaboración propia a partir de Jara (2018)

Es por esta razón que, siguiendo la propuesta de Jara (2018), se sugieren 5 consideraciones al sistematizar, dada la importancia de contar con una serie de etapas para una mejor integración y análisis de la experiencia. El autor propone el siguiente abordaje:

1. *Vivir la experiencia*: como punto esencial es haber participado de la experiencia, para así tener y elaborar registros que la documenten.
2. *Formular un plan de sistematización*: tener claridad del objetivo y del objeto por sistematizar, precisando un eje que atraviesa la experiencia y relacione los diferentes aspectos. Considerar además el tiempo y espacio para cubrir los aspectos que interés, ubicación de la información y cuál falta consultar. No olvidar detallar procedimientos, tareas, responsables, participantes, los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.
3. *Recuperar el proceso vivido*: Se reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó. Para ello se puede organizar la información por etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso.
4. *Las reflexiones de fondo*: Representa el proceso de análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso vivido. Cada componente debe ser analizado por separado y en conjunto, identificando tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso, así como particularidades en lo personal y lo colectivo. Se trata de comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos, los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido, para confrontar con otras experiencias y teorías.
5. *Puntos de llegada*: Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas que hacen posible la explicación de la experiencia sistematizada. Son punto de partida para nuevos aprendizajes que permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas.

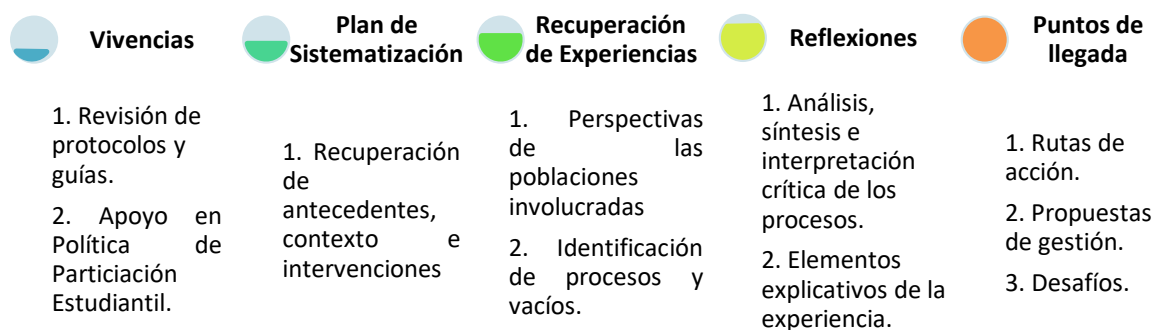
Desarrollo del proceso de práctica dirigida

Para el alcance de los objetivos propuestos en la Práctica Dirigida de graduación, se articularon las labores desde el proceso institucional de “*promoción de ambientes educativos seguros, con personas docentes y estudiantes preparadas para prevenir la violencia, la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos*”; el cual representa una acción específica de la DVE y del programa CONVIVIR, desde se busca la resolución o satisfacción de necesidades y demandas de las poblaciones sujetas de atención.

Particularmente, la necesidad de acciones de revisión de las herramientas que pretenden la prevención y disminución de las situaciones de violencia en los territorios educativos fue posicionada desde dicho proceso, ya que estos herramientas se constituyen como propuestas y estrategias lúdicas que deben estar actualizadas. Estas condiciones permitieron que se llevara a cabo un proceso de investigación en esta línea particular para la intervención.

Para tal labor, se hizo uso de los referentes, del tiempo y de responsabilidades propios como actor participante de los procesos vinculados a las funciones de Trabajo Social, que se encontraron sujetas a las programaciones institucionales y necesidades del trabajo profesional, en cuanto a la capacidad investigativa y de coordinación de esfuerzos, así como en la generación de conocimiento a partir de su accionar.

Figura 5. Proceso de práctica dirigida

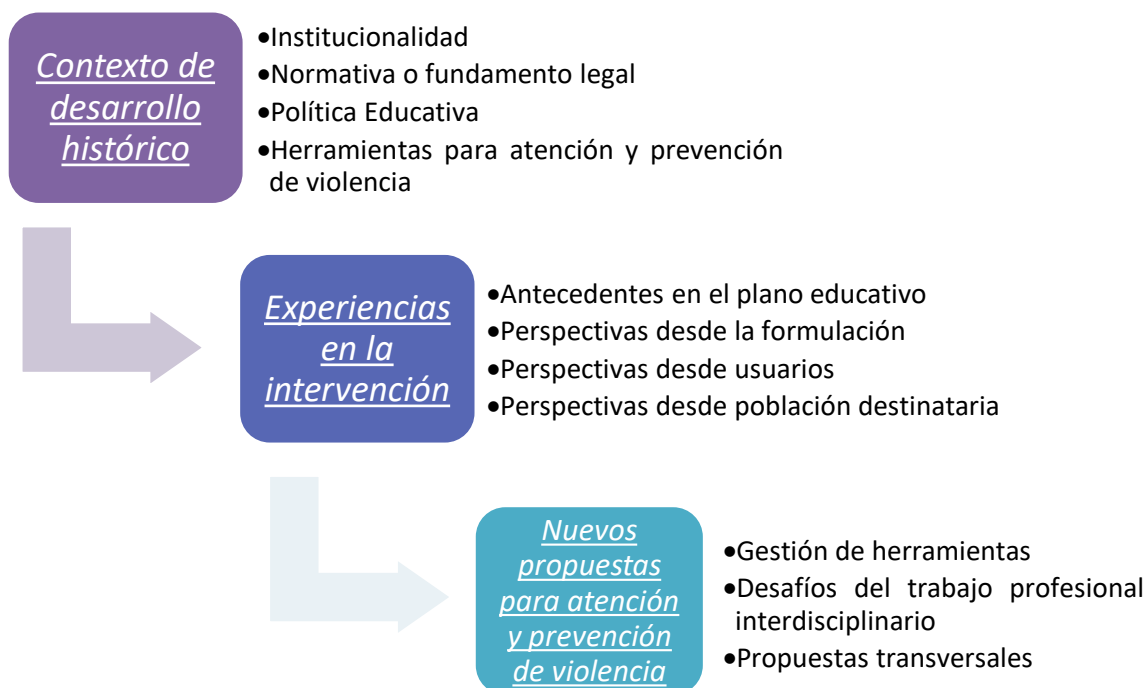


Fuente: Elaboración propia basado en Jara (2018)

Por ello, se participó en las fases de revisión de las herramientas para la atención y prevención de violencia establecidas entre el 2014 y el 2016, pues son los elementos sujetos de optimización a partir de las disposiciones legales e institucionales. A lo cual se suma el apoyo en la construcción de una política para la participación estudiantil, como una acción en paralelo que acompaña y fortalece la actualización de las herramientas mencionadas.

Contemplando las particularidades expuestas, se presenta que el objetivo de realizar la sistematización se relaciona con la recuperación de las experiencias que se encuentran alrededor de la elaboración, implementación y uso de las herramientas de atención y prevención de violencia. De ahí que se estableció el siguiente plan de sistematización para su recuperación y comprensión de los diferentes aspectos que las integran:

Figura 6. Plan de sistematización



Fuente: Elaboración propia (2020)

Propiamente para el desarrollo de este propósito fue necesaria la participación conjunta con el equipo técnico-profesional de la institución, las personas usuarias y las personas a las que van destinadas las diferentes acciones por revisar, mediante coordinaciones, reuniones, consultas y observaciones con las diferentes fuentes. Aplicando así las técnicas de recolección de información y su posterior análisis.

La información así recuperada derivó en una identificación y análisis de vacíos en el quehacer institucional desde dichos instrumentos, a la luz de la normativa (nacional e internacional), de la política educativa vigente y desde la experiencia de la población usuaria; en aras de una posterior elaboración de propuestas que permitiera integrar criterios, con perspectiva interdisciplinaria, para avanzar y mejorar en las acciones técnico-profesionales.

Estas acciones apoyaron la integración de mejoras a los fundamentos teóricos, técnicos u operativos de las guías de prevención y protocolos de atención, propiciando una nueva propuesta de instrumentos técnico-operativos y una mayor claridad en los procesos por desarrollar (desde y para la comunidad educativa), en cuanto a la prevención y la atención de la violencia desde la institucionalidad que representa el MEP.

Todas las acciones descritas y ejecutadas se articularon con la complejidad, los dilemas y las transformaciones que suponen el trabajo profesional en la organización y el sector educativo, basado en la responsabilidad, intervención e incidencia desde una mezcla de los niveles asesor, director y ejecutor que presenta el Departamento de Convivencia en la DVE-MEP. Pues el proceso de práctica contempló tanto la manera y la capacidad de responder a las necesidades organizacionales donde se lleva a cabo el proceso de práctica, como las capacidades profesionales y personales que median en escenarios como el trabajo remoto o la virtualidad.

Por último, cabe resaltar una particularidad externa que influyó completamente en el proceso de investigación: la declaratoria de pandemia a causa del virus SARS-CoV-2. Este momento coyuntural complejo, que se atravesó a nivel mundial y a nivel país, permeó no sólo las condiciones en que se pudo desarrollar el proceso investigativo, sino que también impactó las labores cotidianas de las personas profesionales y de la población estudiantil. Pues se establecieron normas de acatamiento obligatorio, por parte de las autoridades de salud, para evitar exponer a la población a posibles contagios.

Técnicas para recolección de información

La sistematización, al plantearse como una metodología crítica, dialéctica e histórica, permite que se puedan utilizar distintas técnicas para el manejo de información, haciendo énfasis en aquellas que permiten recuperar las experiencias directas de las personas participantes.

La recolección de esta información proporcionó la oportunidad para probar cómo se han ejecutado las acciones en términos de prevención e intervención en la realidad de los centros educativos, ya que otorga a cada persona la posibilidad de proponer sus puntos de vista; a partir de los cuales se logran ubicar y evidenciar convergencias, divergencias, buenas prácticas y vacíos que se generan. De ahí que se trabaje con las técnicas que se describen a continuación:

Revisión documental

Remite al proceso de búsqueda y exploración de las fuentes documentales de las cuales se obtiene información relevante para ordenar referencias sobre el tema y el objeto de intervención, que apoya el análisis y la sistematización. La documentación y materiales que se localizaron abarcan artículos indexados, investigaciones, planes nacionales, normas nacionales e internacionales, así como noticias relacionadas con la temática, informes institucionales y las herramientas que se implementan en los centros educativos del sistema educativo costarricense.

Para ello se estructuraron inicialmente categorías de búsqueda como: *violencia en sistema educativo, cultura de paz, Trabajo Social y poblaciones vulnerables, acoso escolar y acciones de prevención en sistema educativo*. Dichas categorías apoyaron la construcción del tema que se abordó en la investigación y la ubicación de espacios que no habían sido indagados desde la investigación académica.

En un segundo momento, se vio la necesidad de ampliar la búsqueda con categorías como *participación escolar, política pública y política social, política educativa, poder, territorio educativo y convivencia*; pues se colocan como elementos necesarios para mejorar la capacidad de análisis de los contenidos ya trabajados, ampliando las discusiones y posibles propuestas que actualmente se colocan en el ámbito educativo y social que atañe a esta investigación.

Entrevistas

En cuanto a esta técnica, se encuentra que puede darse de forma estructurada, no estructurada o dialógica, tanto en su forma de aplicación individual o grupal. Para su utilización, se requiere de una guía con preguntas o temas a tratar, así como el establecimiento de una relación con los sujetos colaboradores.

Para Rojas Soriano (2013), la entrevista es utilizada para fundamentar y orientar las estrategias de análisis del problema de la investigación, a través de la información obtenida. La acción se realiza con informantes claves que poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema y se seleccionan dependiendo de la información que se requiera. En cuanto a su forma dialógica, indica que tanto la persona investigadora y las personas entrevistadas participan de manera activa, buscando analizar los problemas en forma colectiva para resolverlos con la mayor brevedad posible.

Kadushin (1974) también da algunos criterios importantes sobre la entrevista, en cuanto a condiciones, el propósito y las vinculaciones que se quieren lograr. Encuentra importante establecer normas o reglas básicas de interacción en la entrevista para los participantes; y que el flujo de ideas, sentimientos e información

fluya en un clima que facilite el aprendizaje y la recolección de información para su posterior evaluación. A lo que suma vigilar la comunicación no verbal, que también juega un papel relevante en el análisis de la información que se logre recopilar, y buscar la horizontalidad para lograr un equilibrio diferente en la actividad.

Con esta técnica, se buscó llegar a la saturación de la información, considerando los diferentes niveles en los que se realiza la toma de decisiones y la ejecución de los instrumentos sujetos de consulta. Por lo que la selección de las personas entrevistadas se orientó a profesionales que tuviesen vinculación con los procesos de construcción, intervención o capacitación a partir de los protocolos y guías. Esto se debe a que sus perspectivas brindan visiones desde un aspecto político, administrativo, de ejecución y desde su experiencia con usuarios finales de los documentos y herramientas.

Tabla 1. Profesionales entrevistados y organización a la que pertenece

Organización	Persona colaboradora	Profesión
Despacho de ministra (MEP)	Natalia Solís (Asesora)	Trabajo Social
Dirección de Vida Estudiantil (MEP)	Gabriela Valverde (Directora)	Sociología
Departamento de Convivencia Estudiantil (MEP)	Marina Cruz Valenciano	Trabajo Social
	Susana Mora Cerdas	Psicología
Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE)	Irvin Fernández Rojas	Psicología
	Patricia Méndez (exdirectora)	Psicología
Comisión Política de Participación (MEP)	Manuel Rodríguez Meza	Orientación
ALTERCOM (Consultores para la construcción de protocolos y guías)	Amanda Granados Orozco	Trabajo Social
Viceministerio de Paz	Jairo Vargas Agüero (Viceministro)	Relacionista Público

La realidad laboral de las personas profesionales del sector público, incluido el sector educativo, presentaron la particularidad de encontrarse en trabajo remoto. Lo que implicaba el desarrollo de sus labores profesionales desde espacios como su residencia y pocas veces la oficina o zona de trabajo.

Por lo cual, retomando las consideraciones de los autores citados, se generó un cambio en los aspectos de la entrevista, pues dichas acciones debieron acoplarse a un medio virtual, apoyado por plataformas como *Zoom*, *Google meets* y/o *Teams*. Con las personas entrevistadas se abordaron preguntas sobre el proceso de creación y desarrollo de las herramientas, sobre el contenido propio de éstas y sobre la participación de las poblaciones vinculadas o usuarias (ver Anexo I).

Específicamente, interesó realizar una entrevista diferenciada a las personas que tienen como profesión Trabajo Social, ya que propicia una profundidad mayor en cuanto a los roles y funciones de la profesión en el proceso educativo. Por lo que no sólo se abordaron discusiones sobre los protocolos y guías, sino que se pudo ahondar en la labor y aportes desde la profesión como tal.

Cuestionarios

Esta técnica cualitativa consta de una serie de preguntas organizadas para apoyar el conocimiento de aspectos específicos de la situación que se analiza en la investigación. Para evitar confusiones y sesgos en las respuestas, y consecuentemente en la información que se recopila, se debe considerar que “la redacción, los términos utilizados, el ordenamiento y la presentación de las preguntas juegan un papel importante para que los encuestados las comprendan correctamente y proporcionen una información válida y confiable” (Rojas Soriano, 2013, p. 226).

Por lo que dichos cuestionarios estuvieron guiados por criterios de *aplicabilidad*, *practicidad*, *funcionalidad*, *calidad* de las intervenciones y *participación* de la comunidad educativa, desde sus perspectivas como usuarios finales o como población meta. De manera que contribuyeran a mejorar la documentación y el proceso derivado de las herramientas mismas, así como la validación de los productos que se generen, con el equipo técnico, desde el propio proceso de práctica.

Se estructuraron dos cuestionarios diferentes para abordar la información de la población estudiantil y la población docente, ya que no poseen los mismos conocimientos ni las mismas responsabilidades en el territorio educativo. Para cada cuestionario se generaron preguntas cerradas, de selección múltiple y de selección única, para valorar sus conocimientos sobre las herramientas y sus contenidos. Mientras que para rescatar sus voces, experiencias y perspectivas se plantearon preguntas abiertas, pues fue relevante que puedan expresar la forma en que les ha impactado el uso de los protocolos y guías (ver Anexo II).

Para la población estudiantil se utilizó un lenguaje más coloquial y sencillo, que permitiera una vinculación con su proceso vivido como persona participante o actora desde el espacio educativo. En el caso de los cuestionarios docentes, se estructuraron ítems más precisos en términos de contenido técnico y a nivel profesional, con lo cual se pretendió la vinculación de su saber profesional, la intervención con la población estudiantil y la aplicación de las herramientas de atención y prevención.

Los cuestionarios mencionados se utilizaron en su versión digital, para llegar de forma más rápida y sencilla a la población con la cual se trabajó, pues permitía ejecutarlos casi en cualquier espacio, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo. Y al contar con personas docentes y estudiantes identificados por la DVE, a partir de diferentes actividades, procesos y capacitaciones realizadas, los cuestionarios se enviaron mediante correo electrónico institucional o mediante las plataformas oficiales del MEP.

Para ventaja del proceso de investigación, el MEP tiene como plataforma oficial el ambiente virtual *Teams*, por lo cual el estudiantado, el sector docente y administrativo tiene acceso institucional y puede hacer uso de esta herramienta. Ya que el momento coyuntural en que se desarrolló esta práctica dirigida, durante la crisis sanitaria provocada por el SARS-CoV-2, hizo especialmente necesario el distanciamiento social y reducir al máximo el desplazamiento de las personas a lugares concurridos.

Sin embargo, en la implementación se llega a tener algunos contratiempos derivados de las acciones para afrontar los rediseños y tiempos de respuesta del MEP ante la necesidad de trasladar el proceso educativo a la virtualidad. Dicha situación generó procesos múltiples a los cuales se debía responder con prontitud para asegurar el derecho a la educación, lo cual generó que algunas situaciones quedaran relegadas a segundo plano o se lograran resolver en otros momentos.

La respuesta de docentes y estudiantes no es la esperada, pues con todas las acciones que se están dando al mismo tiempo, una solicitud más compleja de la forma en que las poblaciones acaten nuevas solicitudes. Por lo cual el envío de los cuestionarios se retrasa 1 mes y se debe hacer un comunicado formal para que docentes y estudiantes participen de la consulta entre noviembre y diciembre del 2020.

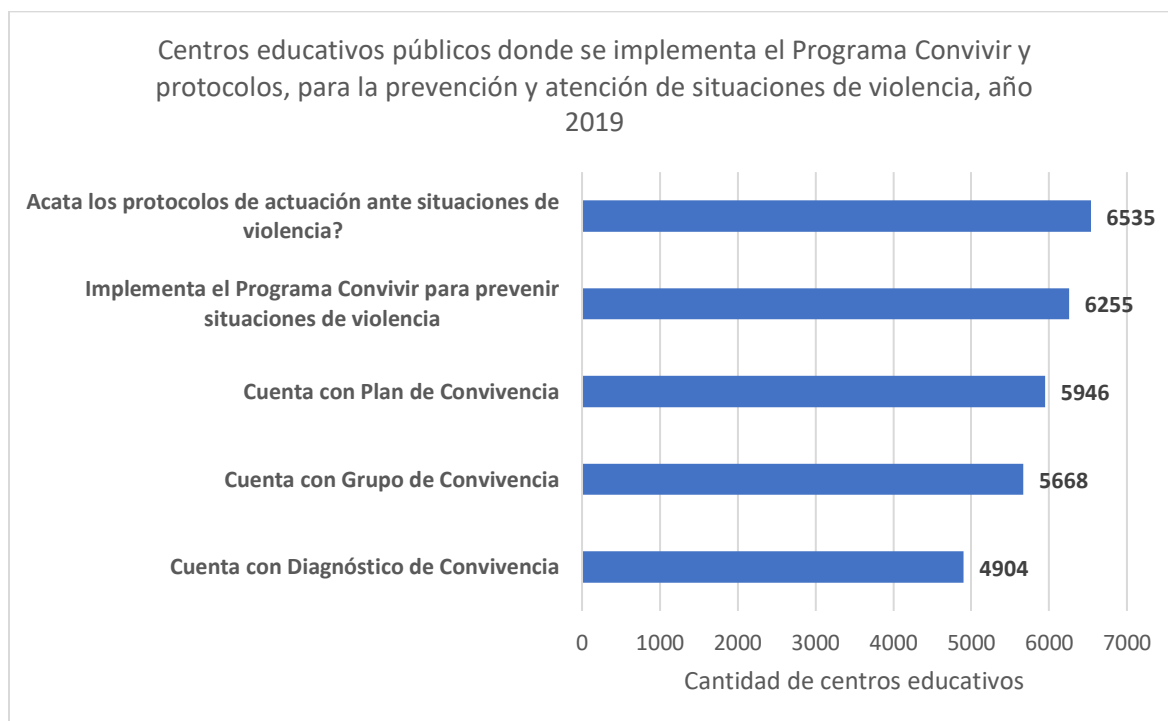
De ahí que la fecha planificada para el inicio de aplicación de cuestionarios debió trasladarse a una fecha posterior, mientras que el tiempo para la recepción de respuestas tuvo que ampliarse, pues en el tracto planteado no se alcanzó la cantidad mínima de respuestas esperadas. En ese particular, para lograr culminar la recepción de información necesaria, se recurrió al envío de solicitudes particulares por sedes regionales del MEP, evidenciando la necesidad y premura de las respuestas de cada uno de esos espacios.

Población participante

Para efectos de la definición de las personas participantes, se dividió la comunidad educativa que es partícipe del sistema de educación pública costarricense de primaria y secundaria. De esta amplia comunidad, se estructuraron tres poblaciones diferenciadas: estudiantes, docentes y administrativos.

Interesó trabajar con la población estudiantil, específicamente la que se encuentra en los ciclos diurnos de primaria y secundaria, pues representan el grueso de la población a la que la DVE avoca las acciones de prevención y atención de las manifestaciones de violencia. A dicho conjunto se suma la población docente que está a cargo de estos niveles en la educación pública, pues son quienes atienden y dan el acompañamiento en los procesos que se gestan en los territorios educativos.

Gráfico 6. Centros educativos públicos donde se implementa el Programa Convivir y protocolos, para la prevención y atención de situaciones de violencia, año 2019



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Departamento de Estadística MEP (2019)

Con esta información se puede ver que de los 8864 centros educativos que tiene el MEP, un 74% realiza la atención de la violencia mediante protocolos de actuación y un 71% implementa acciones de prevención con el Programa Convivir. Como condición ventajosa, el programa mantiene un registro de las personas que son parte de las acciones de prevención, como los integrantes de grupos de convivencia de los diferentes centros educativos o las personas participantes de actividades como *Concurso Canción por la Paz*, *Encuentros estudiantiles* o *Festival Estudiantil de las Artes*. A los que se suman a docentes y administrativos que han sido parte de las capacitaciones brindadas.

Por lo que el número máximo de centros educativos que se podrían cubrir serían 6255, contemplando las 27 direcciones regionales del MEP, que han sido parte de las diferentes acciones y programas de la DVE y sus departamentos. Este espacio presenta poblaciones cautivas de fácil contacto, que se consideran heterogéneas en su conformación interna y entre sí, cumpliendo también con la característica de ser parte del sistema educativo vinculado con las acciones de atención y prevención.

Sin embargo, las condiciones de desarrollo de actividades presenciales o del contacto con la población educativa se reduce drásticamente por las disposiciones de las autoridades de salud, como se comentó de manera previa. A pesar de esta situación, se considera de vital importancia que exista representación de todas las direcciones regionales, pues cada una de ellas remite particularidades y condiciones propias para el desarrollo de las situaciones e intervenciones sobre el tema de violencia y prevención.

Es significativo que sus experiencias sean escuchadas, compartidas y consideradas para la toma de decisiones y mejoras. No obstante, realizar un censo de tal magnitud se escapa de las posibilidades materiales del proceso de práctica dirigida. Por lo que se recurrió a solicitar la colaboración de, al menos, 2 personas docentes y 2 personas estudiantes que pudieran responder a los cuestionarios digitales, comprendiendo que representa un acercamiento exploratorio del cual no se infirió para toda la comunidad educativa sobre sus respuestas o sentires.

A partir de lo anterior se priorizó en la calidad de la información solicitada y recopilada, en contraste con la búsqueda de cantidad de respuestas sobre el proceso o los usos de las guías y protocolos.

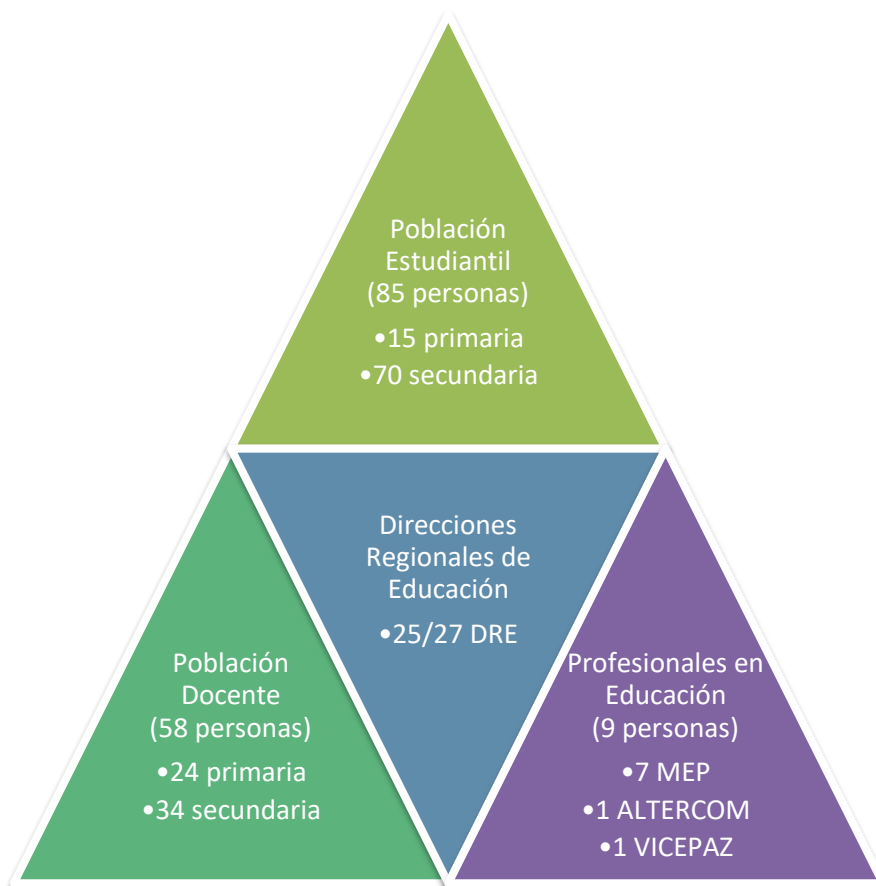
Propiamente en la consulta, de las 27 Direcciones Regionales (DRE) del MEP, las correspondientes a Puntarenas, Limón y Sulá son las que aportan más participantes, con 4 profesionales contestando el cuestionario por dirección; seguidas por las DRE de Turrialba, Cartago, Zona Norte-Norte, San Carlos y Los Santos donde participan 3 profesionales por cada una. En el caso de las DRE de Nicoya, Occidente y Desamparados, sólo se logra contar con una persona que apoyara el proceso de consulta; y en el caso de las DRE de San José Sur y Puriscal no se obtuvo respuesta. En las restantes DRE se logra cumplir con el mínimo de 2 profesionales por dirección, para un total de 58 personas que participaron en la consulta.

En cuanto a los años de experiencia y nivel educativo que caracteriza a las personas profesionales que responden los cuestionarios, el 60% indica tener más de 10 años de experiencia en el sistema educativo, mientras que el 24% indica tener entre 5 y 10 años de experiencia. Ambos grupos exponen que han tenido participación en todos los niveles educativos que se contemplan en el cuestionario. El restante 16% de la población posee experiencia entre 0 y 5 años, desarrollándola en los niveles de educación diversificada y tercer ciclo de la educación pública.

Sobre la población estudiantil que respondió los cuestionarios, se obtuvo un total de 85 participantes de todo el territorio nacional, 82% de los cuales estudian en niveles de secundaria y 18% de niveles de primaria. La provincia más representada es Alajuela con 44 personas participantes de secundaria, pero ninguna de primaria. Esta situación particular deviene del apoyo de un grupo específico de estudiantes que colaboraron con la persona docente que respondió al cuestionario enviado desde DVE. La provincia que menos participación tuvo fue Heredia, donde no hubo representación de estudiantes de primaria y solamente 2 de secundaria.

En San José la participación se compuso con 7 personas de secundaria y 3 de primaria, Puntarenas logró colaborar también con 7 personas de secundaria y 2 de primaria; y en la provincia de Limón, las personas participantes se reparten equitativamente en primaria y secundaria con 4 participantes. Guanacaste aporta 4 estudiantes de secundaria y 3 de primaria; para finalizar con la distribución de que dio Cartago, con 2 personas de secundaria y 3 de primaria. Si se coloca desde el aspecto de la edad, el 71% de las personas estudiantes se encuentra entre los 13 y 17 de edad, por lo que el rango más representado en los cuestionarios se encuentra en nivel de secundaria de la educación pública costarricense, pero todas estas representan diversidad de vivencias del proceso educativo relacionadas con las herramientas de atención y prevención de violencia.

Figura 7. Población participante en proceso de Práctica Dirigida



Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de entrevistas a profesionales y personas participantes de la consulta virtual.

CAPÍTULO II: INSTITUCIONALIDAD Y CONTEXTO DE DESARROLLO

2.1. Antecedentes Institucionales

Para entender el contexto educativo en que se desarrollan propuestas para la prevención de la violencia y promoción de la cultura de paz, se debe iniciar por conocer el desarrollo de la institucionalidad de dicho sector y de ahí comprender la configuración de las acciones que se ha llevado a cabo. De esta manera, se da una mejor visión de los cambios que se han gestado y los elementos de análisis que se generan alrededor del tema de violencia y cultura de paz en el espacio educativo.

Por lo tanto, en esta sección se abordará el contexto organizacional en el cual se desarrolla la práctica dirigida, contemplando la estructura organizacional del Ministerio de Educación Pública (MEP), las políticas públicas que orientan su accionar, las transformaciones que dan origen y vigencia al Programa Nacional de Convivencia (Programa Convivir), así como elementos de intervención y aportes provenientes de análisis concebidos en prácticas vinculadas con la academia.

Ministerio de Educación Pública

El Ministerio de Educación Pública es el órgano del Poder Ejecutivo encargado de la administración de todos los elementos que integran el sistema de educación pública costarricense, lo cual contempla: la educación preescolar, la educación general básica (primer y segundo ciclo en primaria; tercer ciclo de secundaria), la educación diversificada (académica, técnica y artística), y la educación superior parauniversitaria. (Costa Rica, Leyes (1957) y (1965))

Por lo cual, dentro de las funciones y alcances del ministerio, se indican variedad de labores en diferentes ámbitos donde se vinculan las poblaciones a las que debe atender y garantizar derechos, ya que son parte de los diferentes niveles y acciones que le han sido encomendadas por ley:

Figura 8. Funciones y alcances del MEP

Político-Administrativas

- Ejecutar planes, programas y demás determinaciones que emanan del Consejo Superior de Educación.
- Mantener y coordinar las relaciones del Poder Ejecutivo con las instituciones que imparten enseñanza superior.
- Coordinar e inspeccionar la educación que se imparta en todo centro docente o iniciativa privada en materia educativa.
- Facilitar el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación.
- Adjudicación de becas y auxilios económicos.
- Censar a las personas que cursan la enseñanza primaria o la secundaria.
- Establecer mecanismos propios para responder, oportuna y eficazmente, a los problemas que se originan.

Promoción de derechos y garantías

- Garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación preescolar, la educación general básica y la educación diversificada.
- Garantizar la permanencia de las personas menores de edad y personas jóvenes en el sistema educativo y brindarles el apoyo necesario para conseguirlo.
- Garantizar educación de calidad e igualdad de oportunidades.
- Fomentar los niveles más elevados del conocimiento científico y tecnológico, la expresión artística y cultural y los valores éticos y morales.
- Estimular en todos los niveles el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo, respetando la iniciativa y las características individuales del alumnado.
- Promoción de los derechos y deberes de las población menor de edad y población joven.
- Respeto por los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos propios del contexto social de las personas menores de edad y personas jóvenes, que garantice la libertad de creación y el acceso a las fuentes de las culturas.

Intervenciones interorganizacionales

- Denunciar los casos de:
 - Maltrato físico, emocional, abuso sexual o trato corruptor, que involucren al alumnado como víctima o victimario, o los cometidos en perjuicio del grupo de docentes o administrativos.
 - Los casos de de drogadicción.
 - La reiteración de faltas injustificadas y la deserción escolar, cuando se hayan agotado los recursos dispuestos para evitar la deserción.
 - Los niveles de repetición por reprobación y un diagnóstico de sus posibles causas.
- Creación, producción y difusión de libros, publicaciones, obras artísticas y producciones audiovisuales, radiofónicas y multimedias dirigidas a las personas menores de edad y personas jóvenes.
- Acceso a los servicios públicos de documentación, bibliotecas y similares, mediante la ejecución de programas y la instalación de la infraestructura adecuada.
- Diseñar las modalidades y los horarios que permitan la asistencia a los centros educativos de la población joven y menor de edad que trabaja.

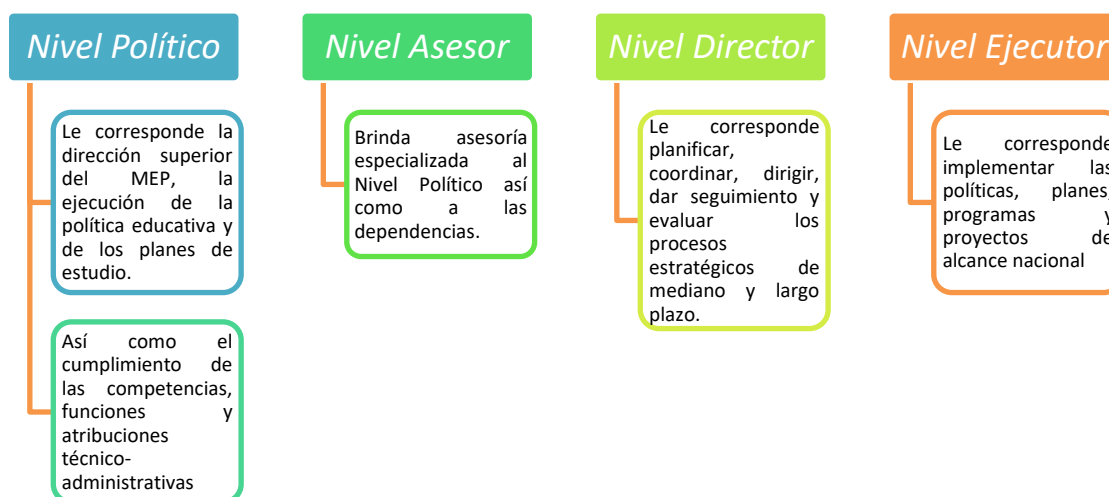
Fuente: Elaboración propia a partir de artículos de ley relacionados con el tema educativo ubicados en título VII de Constitución Política (1949), Ley orgánica del MEP (1965), título V del Código de Niñez y Adolescencia (1998b), así como de la Ley de Persona Joven (2002).

Al contemplar su amplia gama de funciones, las relaciones a nivel político-administrativo y la incidencia de este ministerio, es claro que representa una organización con amplio poder e influencia, no sólo en la dinámica general del Estado, sino en el impacto desde términos económicos, sociales, culturales de reproducción sobre las poblaciones que tiene incidencia. Lo cual marca el desarrollo de los ámbitos mencionados según la direccionalidad que imprima el grupo de poder que se encuentre al mando del aparato estatal, dando así la función social de la educación.

Ahora bien, para la ejecución de sus funciones y según su ley orgánica (Costa Rica, Leyes (1965)), este ministerio se organiza en términos políticos y administrativos, donde cuentan con el apoyo de instancias asesoras. En el orden político está: el ministro del ramo, el Consejo Superior de Educación (CSE), el Consejo Asesor Administrativo y la Oficialía Mayor; quienes toman decisiones y aprueban los cambios que afectarán las condiciones y decisiones del ministerio.

En términos administrativos, se estructura con 3 viceministerios: el Académico, el Administrativo y el de Planificación Institucional y Coordinación Regional. A estas instancias se atribuyen diferentes funciones y niveles de influencia, pues abarcan las diferentes oficinas centrales y regionales del MEP, donde se reconocen cuatro niveles de responsabilidad estrechamente relacionados entre sí:

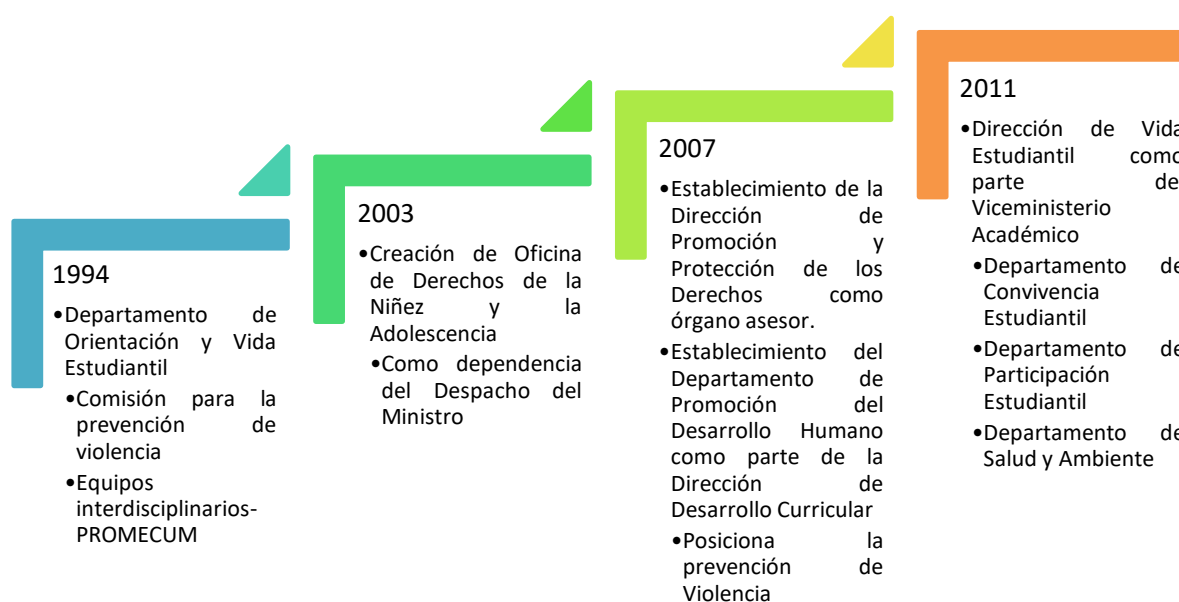
Figura 9. Niveles y Funciones de oficinas centrales MEP



Fuente: Elaboración propia con base en arts. 3-7 del Decreto Ejecutivo 38170-MEP (2014).

La estructura organizacional¹ expuesta ha presentado diferentes transformaciones que derivan de la creación de nuevas áreas para dar respuesta a necesidades del contexto de desarrollo de la educación y de las particularidades de la población estudiantil sujeta de derechos. En ese sentido, es a partir de lo estipulado en decretos ejecutivos donde se puede tener certeza de la evolución de las instancias relacionadas a la atención de la población estudiantil. Directamente asociado con la prevención de violencia y defensa de derechos, se puede apreciar en la siguiente figura algunos de estos cambios:

Figura 10. Transformación de instancias de promoción y protección de derechos



Fuente: Elaboración propia con base en comunicación personal con Patricia Méndez (2021) y en los decretos ejecutivos 31579, 34075, 36451, 38170 y 42225 del MEP.

Para el periodo de gestión 2014-2018, se establece la orientación institucional para el trabajo en prevención y atención de la violencia, la cual se designa como: *“promoción de ambientes educativos seguros, con personas docentes y estudiantes preparadas para prevenir la violencia, la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos”* (MEP, 2018, p. 52).

¹ Para conocer toda la estructura organizacional del MEP, ingresar al enlace <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/organigrama.pdf>

Con esta direccionalidad se deja aún más explícita la importancia del tema de prevención y lucha contra la violencia en el espacio educativo, así como la defensa de los derechos humanos de la población educativa. Situación que contribuye también a la construcción de una cultura de paz desde una visión institucional que va cambiando y desarrollando espacios que permitan el trabajo sobre aspectos, condiciones o manifestaciones en la generalidad o la especificidad, según sea requerido o demandado por la comunidad educativa.

Dirección de Vida Estudiantil (DVE)

Esta instancia es parte del Nivel Director del Viceministerio Académico del MEP desde 2011, y es el órgano técnico responsable de la gestión, evaluación y supervisión de políticas, programas y proyectos relacionados con el desarrollo integral de la población estudiantil; “en cuanto a vivencias y relaciones entre los actores de la comunidad educativa, encaminados a promover participación, formación integral e inclusiva, respeto de los derechos humanos, convivencia y prácticas de vida saludable”. (Decreto Ejecutivo 38170-MEP, 2014, art. 108)

Dichas particularidades permiten que las personas profesionales que integran esta dirección provengan de disciplinas o áreas profesionales relacionadas con educación, pero no se reduce únicamente a éstas. De ahí que cuente con profesionales de áreas como orientación, educación especial, educación física, educación ambiental, psicopedagogía, psicología, artes plásticas, artes musicales, trabajo social, filología, sociología, antropología, politología, administración, diseño gráfico, publicidad, nutrición, geografía y derecho. Lo que permite generar un abordaje interdisciplinario y multidisciplinario.

Por la misma razón, para el cumplimiento de sus funciones, se estructura en cuatro departamentos: *Convivencia Estudiantil, Participación Estudiantil, Salud y Ambiente; y el de Orientación Educativa y Vocacional*. Cada uno con funciones dirigidas a impulsar la reflexión que conduzca a la construcción individual y colectiva de una sólida formación ciudadana en el sistema educativo público costarricense, basado en el respeto de los derechos humanos y la cultura de paz.

Dentro de las funciones que se establecen para esta dirección, se indican como más sustanciales:

Figura 11. Funciones de DVE en MEP

Dictar	Manuales de procedimientos, protocolos, directrices y lineamientos que resulten necesarios para el correcto apoyo psicosocial del estudiantado
Impulsar	La equidad de género, el respeto y el disfrute por la diversidad humana y los derechos estudiantiles, con especial énfasis en los y las estudiantes que pertenezcan a grupos vulnerables
	Convenios de cooperación, diagnósticos, estudios e informes en materia de derechos humanos, espacios de convivencia, participación estudiantil, ambiente y prácticas de vida saludables
Promover	La participación estudiantil para el ejercicio pleno de los derechos, específicamente para la toma de decisiones en asuntos relevantes o vinculantes
	Estrategias que promuevan la inclusión, integración y permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo público costarricense.
	Estrategias artísticas, deportivas y culturales, que promuevan el disfrute y refuercen la vinculación y arraigo al centro educativo.

Fuente: Elaboración propia con base en art. 109 del Decreto Ejecutivo 38170-MEP (2014).

Cabe destacar que esta dirección tiene relación directa en la ejecución de las acciones que integran la orientación para la promoción de ambientes seguros y cuenta con varios logros a nivel educativo (MEP, 2018, p. 53), tales como:

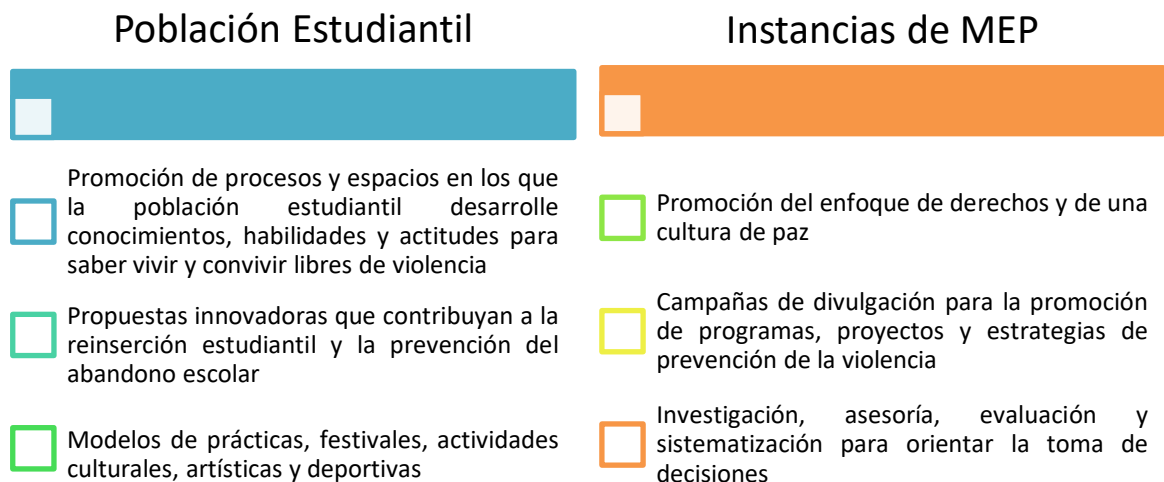
- Creación, diseño e implementación de diferentes programas para la reducción de violencia y liderazgo en promoción de cultura de paz en los centros educativos (*¡Con Vos!, Érase una vez y Camino seguro a la escuela*).
- Declaratoria del MEP como espacio libre de discriminación por orientación sexual e identidad de género y reducción de los casos de violencia reportados en los centros educativos.
- Aumento de participación en procesos de capacitación y sensibilización en estrategias de convivencia y prevención de la violencia en los centros educativos (Programa CONVIVIR).
- Alianza estratégica con Viceministerio de Paz, para la realización de actividades que promuevan la convivencia (Programa CONVIVIR).
- Elaboración de protocolos y guías docentes (Programa CONVIVIR).

Departamento de Convivencia Estudiantil

El *Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos*, también conocido como “Programa Convivir”, se crea en el marco del Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2011-2014, para ser un “instrumento de política pública y marco orientador de las acciones (...) sobre la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad” (Decreto Ejecutivo 36779-MEP, art 1, 2011). Esta acción es predecesora de la creación del Departamento de Convivencia, en 2014, que actualmente está oficializada como parte de la DVE-MEP.

Destaca como parte de sus atribuciones generales que este departamento contribuye al respeto a los derechos y al mejoramiento de la calidad de los centros educativos, al trabajar con diferentes poblaciones desde las siguientes competencias particulares orientadas para cada población:

Figura 12. Funciones de Departamento de Convivencia en MEP



Fuente: Elaboración propia con base en art. 111 del Decreto Ejecutivo 38170-MEP (2014).

Al situarse como programa en la estructura del MEP, se encuentra sujeto al cumplimiento de las metas y objetivos institucionales, interinstitucionales y los expuestos en Plan Nacional de Desarrollo (PND). Lo cual también le permite posicionar sus acciones de intervención con un alcance local, regional y nacional.

Como se menciona anteriormente, sus acciones van destinadas a la generalidad de los centros educativos, sin perder por este motivo las particularidades de cada caso. Por lo cual, para garantizar el abordaje integral de sus acciones, cuenta con una combinación de 5 profesionales de áreas como Trabajo Social, Psicología, Orientación y Educación Especial como parte del equipo técnico que ejecuta las acciones orientadas a la comunidad educativa.

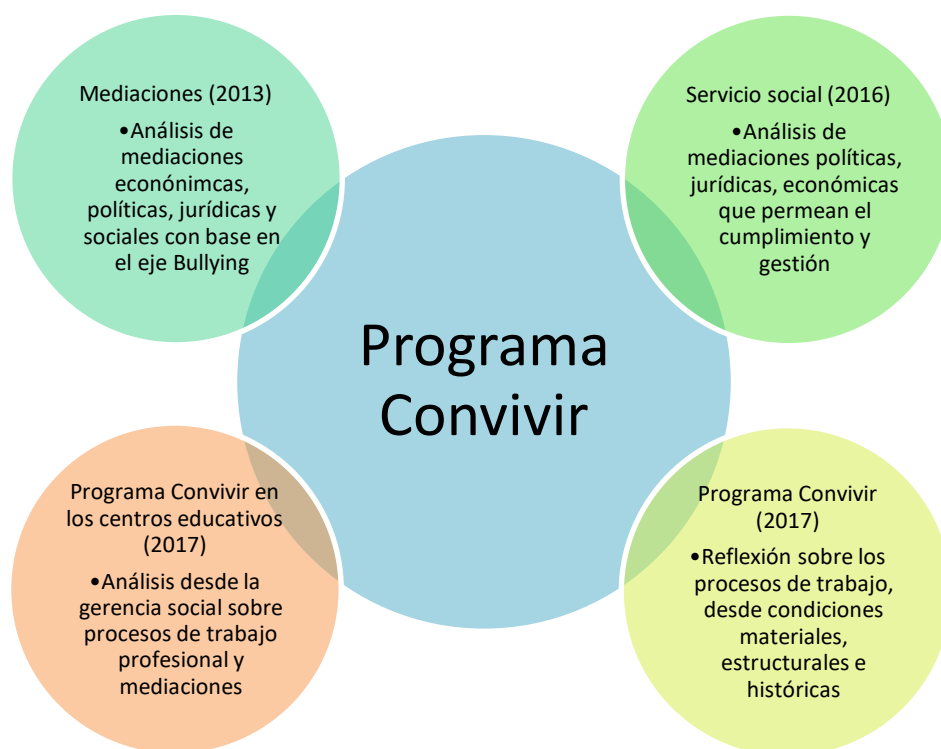
De esta manera, se distribuye el trabajo profesional en los distintos procesos y espacios de intervención que se desarrollan desde el departamento, los cuales integran labores de asesoría, capacitación, campañas, seguimiento y atención de la comunidad educativa en los temas de prevención y atención de la violencia, derechos humanos o de habilidades para la vida mencionados. Estos generalmente se realizan mediante acciones socioeducativas-promocionales y la atención directa al usuario, buscando siempre posicionar un contenido lúdico, horizontal y participativo que pueda ser replicado en los territorios educativos, en aras de generar cambios en las vivencias de la población educativa.

Es por lo que, desde este departamento, se ha coordinado y colaborado en la elaboración, distribución y capacitación sobre los protocolos de atención y guías de facilitación para la comunidad educativa. De esta manera se continúa con la promoción de los derechos y deberes de la población educativa, a partir de la documentación, el estableciendo criterios técnicos y recomendaciones sobre las situaciones; a lo cual se puede sumar la vinculación para el trabajo conjunto con otras organizaciones y ministerios del Estado costarricense.

Como ejemplos, se puede mencionar la vinculación con el Ministerio de Justicia y Paz, PANI, INAMU, CCSS y UNICEF para la elaboración de acciones conjuntas; o la relación con universidades públicas y privadas para vincular y generar, a partir de prácticas académicas, análisis y propuestas conjuntas sobre las acciones planteadas y realizadas por las dependencias del MEP. Y con ello, el análisis e investigación de las condiciones de educación como un servicio social o como un área donde se interviene profesionalmente.

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR) es parte de esas conexiones, desde las que se han podido generar trabajos y prácticas desde esta área profesional en términos de la gestión, el trabajo profesional y el análisis de la política social. Algunos de los documentos relevantes que se logran recuperar se presentan a continuación:

Figura 13. Análisis académicos desde Trabajo Social sobre Programa Convivir



Fuente: Elaboración propia, a partir de los informes de Araya y Campos (2013); Fallas, Navarro y Villalobos (2016); Escoto (2017); y González, Salazar y Valverde (2017), para el análisis institucional de prácticas académicas de la Escuela de Trabajo Social-UCR.

En estos análisis se muestran principalmente las mediaciones que presenta este espacio profesional del MEP para Trabajo Social (ver Anexo III), exponiendo situaciones condicionantes para las labores como: los cambios en las estructuras y direccionalidades que se quieren dar a las acciones, la importancia que se les deposita a las mismas; los trasfondos políticos, sociales, económicos y jurídicos que marcan pautas para el accionar profesional, así como las condiciones para el mismo trabajo profesional desde las posibilidades materiales e históricas.

A partir de estos documentos de análisis se posiciona que los elementos relacionados a los fundamentos teóricos y lo metodológicos de las personas profesionales son clave en los momentos de intervención. Sin embargo, es la mediación jurídica la que se coloca en un punto medular para las personas profesionales, pues vincula acciones afirmativas y la defensa de derechos de las poblaciones sujetas del accionar institucional, así como la fundamentación misma del programa.

En cuanto a las mediaciones económicas, políticas, socioculturales que envuelven las acciones profesionales en el ámbito educativo, es claro que su desarrollo se encuentra inmerso en la sociedad capitalista de amplias contradicciones, que logran incidir en las relaciones entre poblaciones y la ejecución de política sociales, estrategias, planes, programas y proyectos orientados a la reproducción y movilidad social desde la perspectiva de los grupos de poder e influencia. Lo cual incide en el financiamiento, el presupuesto y los recursos asignados; la legitimidad y los vínculos con otras organizaciones.

Específicamente, en relación con las manifestaciones de violencia, se expone la complejidad de salir completamente de las dinámicas de violencia enraizadas en la estructura de una sociedad capitalista y hegemónica; lo cual impacta, en el plano laboral y profesional, sobre los resultados de las acciones ejecutadas. A pesar de ello, se puede evidenciar una reducción de los casos de violencia, considerando las distintas manifestaciones que se presentan en los centros educativos: verbal, física, psicológica, patrimonial, simbólica, entre otros.

Y como la última de las consideraciones de importancia, refiere a la articulación de varias visiones profesionales para el abordaje de las situaciones y problemas complejos, condición que se ha reiterado en la revisión del contexto y conformación de la institucionalidad. De ahí que se destaque la importancia de una profesión como Trabajo Social en espacios de atención y prevención de la violencia en centros educativos, pues existe capacidad profesional para el abordaje desde posiciones propias y en conjunto con otras profesiones y disciplinas.

Pues propicia la manera para enfrentar las labores cotidianas desde herramientas de vital importancia como el ejercicio de la autonomía relativa y la postura crítica sobre los alcances del propio trabajo profesional, que la misma institucionalidad establece para asumir o resolver los problemas de intervención.

2.2. Fundamento Legal para la prevención y atención de la violencia en los centros educativos

Costa Rica es considerado un Estado de derecho, esto significa que establece un marco legal por el cual se rige y estructura una serie de derechos y deberes para las personas que tutela. Además de esta legislación, existen convenios internacionales a los cuales el país se adhiere, asume y ratifica por medio de nueva legislación; y que generan una serie de garantías para las personas.

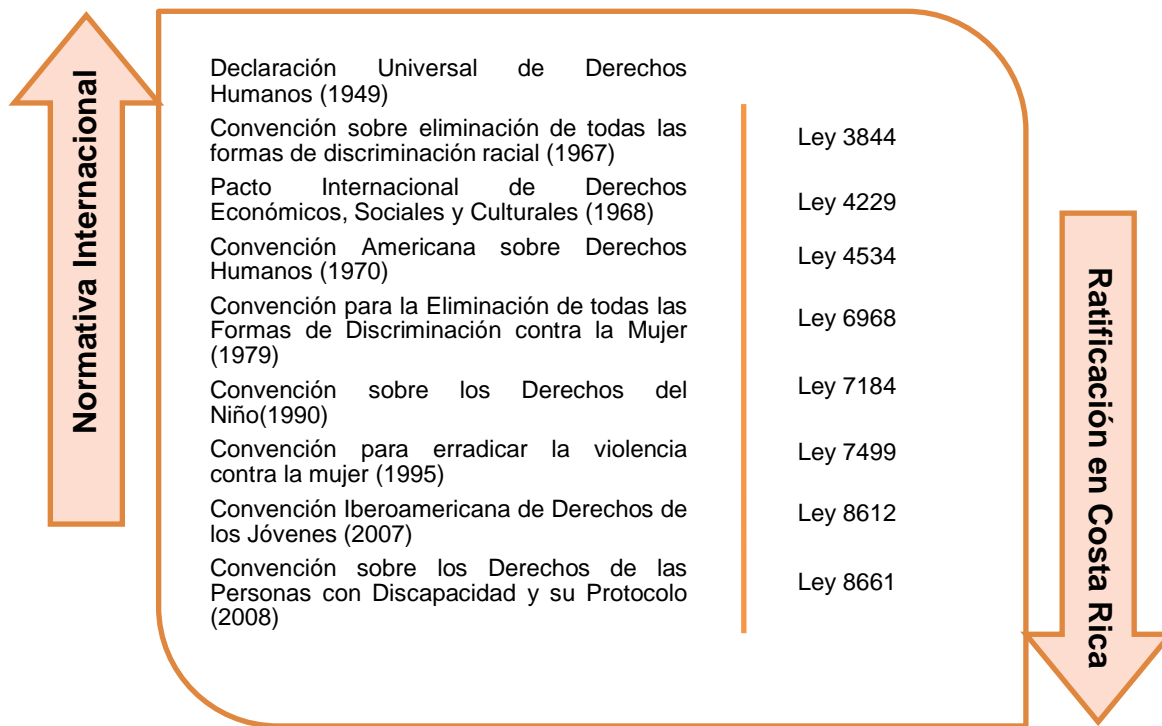
Por ello, en esta sección se presentan las disposiciones internacionales a las que se adhiere el país, así como la normativa nacional, que se vincula con el tema educativo. Se hace énfasis en los instrumentos que exigen al Estado costarricense la defensa de derechos de las personas en cuanto a prevención y atención de la violencia, pues estos cuerpos normativos permean y dirigen las acciones organizacionales (ver Anexo IV).

Normativa Internacional

Estas normativas se colocan como instrumentos desde el plano internacional en forma de declaraciones, pactos y convenciones a las que países miembros de diferentes organizaciones internacionales se adhieren, promocionan y ratifican mediante leyes, para que se puedan ejecutar como parte de su propio sistema jurídico. A partir de la entrada en vigor, los estados miembros reconocen derechos civiles, políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales de las personas; mismos que se presentan como orientadores para el diseño y la implementación de políticas, programas, proyectos e iniciativas.

En el caso del Estado costarricense, se ha apostado por la ratificación de mucha de la normativa internacional, y con ello, la modificación del marco legal, como se puede ver en la siguiente representación:

Figura 14. Normativa internacional



Fuente: Elaboración propia con base en convenciones internacionales ratificadas.

A grandes rasgos, en estos cuerpos de ley se proclaman variedad de derechos para todas las personas, como el derecho a la paz, el principio de no-discriminación y el derecho a la igualdad de género. Por lo que se promueve la vida sin violencia, la convivencia general y el deber de alentarlas mediante la educación y la propia aplicación en el contexto educativo y fuera de éste, sin excepción ni discriminación de dichas disposiciones contra persona alguna y en beneficio del desarrollo pleno e integral.

Por ejemplo, desde la *Declaración Universal de Derechos Humanos (1949)*, como marco general para el reconocimiento de la dignidad y derechos iguales e inalienables de todos los seres humanos, se establece que *nadie será sometido a*

torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (art. 5), que toda persona tiene *libertad de opinión y de expresión* (art. 19), el derecho a la *seguridad social y la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad* (art. 22). Así como el derecho a una educación para el *desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales* para el mantenimiento de la paz (art 26).

Las convenciones que se establecen posterior a la Declaración Universal exponen una forma más específica de cómo entender dichos derechos, pues explican los impactos, alcances y responsabilidades que tienen los estados firmantes. Es por ello que en las convenciones de los derechos de niñas, niños, juventudes, mujeres y discapacidad se exponen derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que todas estas poblaciones deben gozar como parte de un Estado de derecho que los respalda y vela por sus necesidades.

Particularmente en la *Convención de Derechos de las Personas Jóvenes* se indica el *Derecho a la Paz*, mismo que implica:

... una vida sin violencia y a la fraternidad y el deber de alentarlas mediante la educación y programas e iniciativas que canalicen las energías solidarias y de cooperación de los jóvenes. Los Estados Parte fomentarán la cultura de paz, estimularán la creatividad, el espíritu emprendedor, la formación en valores inherentes al respeto de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, favoreciendo en todo caso la comprensión, la tolerancia, la amistad, la solidaridad, la justicia y la democracia. (Costa Rica, Leyes (2007), art 4)

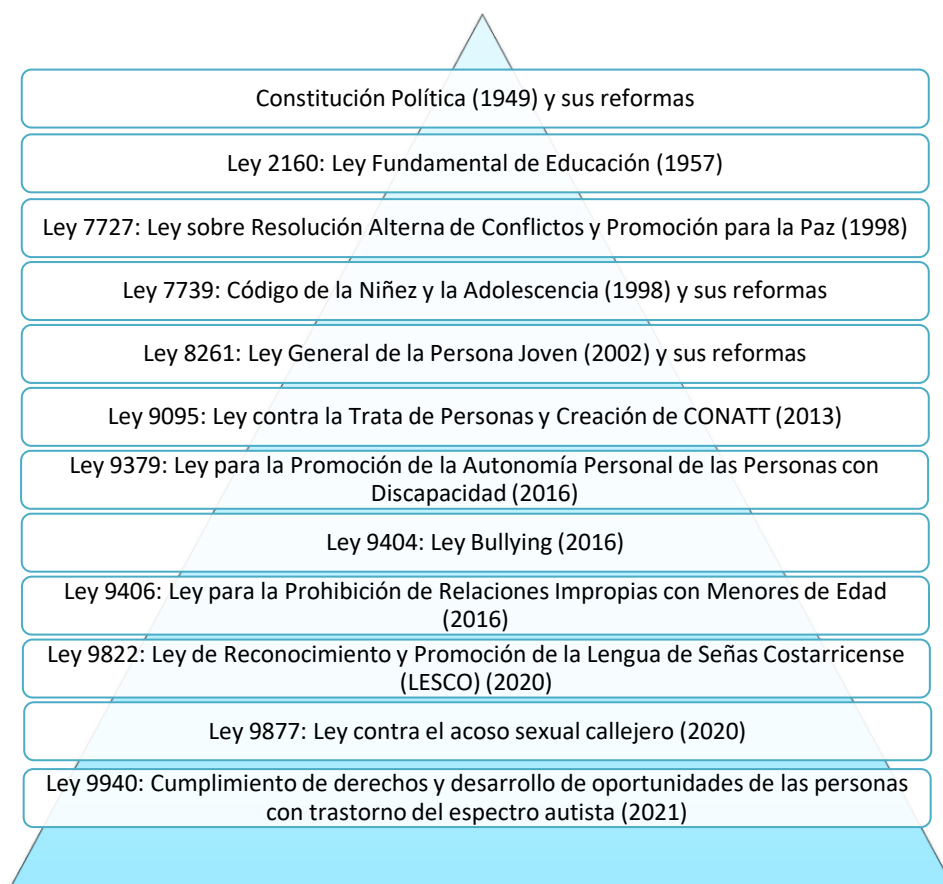
En consecuencia, el Estado se ve obligado a garantizar los derechos de sus administrados, considerando la protección contra las diversas manifestaciones de violencia que se podrían ver movilizadas por acciones como la explotación y el abuso sexuales; la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; la desigualdad de género, la discriminación fundada en la raza, el color, nacionalidad; la pertenencia a una minoría étnica, cultural o religiosa; el sexo o la orientación sexual; el idioma, las opiniones, la condición social, la discapacidad, el lugar de procedencia o cualquier otra condición o circunstancia personal y social.

Por lo tanto, los esfuerzos institucionales a nivel país deben garantizar los derechos para el pleno desarrollo de la personalidad humana, particularmente mediados por el *derecho a una educación* y a la *participación* en espacios de la cultura, el arte y la salud; especialmente para la población de niñez y adolescencia.

Normativa Nacional

En cuanto a la normativa costarricense, como se mencionan anteriormente, se crea y se alinea con las disposiciones internacionales para dar mayor sustento a los marcos legales propios. Brindando así regulación de temas específicos que se engranan con las garantías y obligaciones que pretenden las organizaciones del Estado. Algunas de estas normativas a nivel nacional, que se articulan en el espacio educativo, se presentan en la figura siguiente:

Figura 15. Normativa nacional



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en normativa asociada a educación, niñez y adolescencia

Tanto en la *Constitución Política* como en la *Ley Fundamental de Educación* se encuentra regulado los fines y estructura que debe ostentar el sistema educativo nacional; así como el reconocimiento de la gratuidad, universalidad y obligatoriedad de la educación como derecho fundamental de las niñas, niños y adolescentes.

Sin embargo, los temas como violencia o cultura de paz no se abordan como un tema transversal o de gran relevancia para ese momento coyuntural. Esto pues la orientación es brindar alfabetización y aumentar así el nivel de vida de la población. Es hasta 1998, con la *Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción para la Paz* que se establece una relación directa con el tema de cultura de paz, pues su primer artículo indica la necesidad de una *educación para la paz*:

Toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz, en las escuelas y los colegios, los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus alumnos la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz. El Consejo Superior de Educación procurará incluir, en los programas educativos oficiales, elementos que fomenten la utilización del diálogo, la negociación, la mediación, la conciliación y otros mecanismos similares, como métodos idóneos para la solución de conflictos. La educación debe formar para la paz y el respeto a los derechos humanos. (Costa Rica, Leyes (1998a), art. 1)

Esta ley, en conjunto con otras normativas, expone la obligación del Estado a brindar una educación de calidad y en igualdad de condiciones, en función del interés superior de la persona menor de edad; respetando los derechos, el debido proceso y los valores propios del contexto de esta población, para su desarrollo integral y ejercicio pleno de derechos (Costa Rica, Leyes (1998a), art 60).

Particularmente, en términos de protección estatal, el *Código de Niñez y Adolescencia (Ley 7739)* expresa obligaciones en relación con situaciones de vulnerabilidad que puede vivenciar la persona menor de edad (PME), donde se indica que:

La persona menor de edad tendrá el derecho de ser protegida por el Estado contra cualquier forma de abandono o abuso intencional o negligente, de carácter cruel, inhumano, degradante o humillante que afecte el desarrollo integral. El Patronato Nacional de la Infancia, el Instituto Mixto de Ayuda Social y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social brindarán las oportunidades para la promoción y el desarrollo humano social, mediante los

programas correspondientes y fortalecerán la creación de redes interinstitucionales, así como con las organizaciones de la sociedad civil que prevengan el abuso, el maltrato y la explotación, en sus distintas modalidades, contra las personas menores de edad. (Costa Rica, Leyes (1998b), art 13).

A lo que se suma el art. 24bis de la misma ley, el cual indica el derecho a *la disciplina sin castigo físico ni trato humillante* para las niñas, niños y adolescentes por parte de cualquier persona. Esto incluye el espacio educativo, donde se contempla que la aplicación de medidas correctivas se realizará respetando la dignidad de las PME a quienes se les garantizará la oportunidad de ser oídas previamente.

Otra normativa importante es la *Ley para la prevención y el establecimiento de medidas correctivas y formativas frente al acoso escolar o "bullying"* (Ley 9404), ya que aborda ampliamente el tema de las violencias en los espacios educativos, pues parte de la particularidad de las manifestaciones de la violencia que se da entre pares, mediante las siguientes tipificaciones: *Físico, Patrimonial, Psicológico, Social, Violencia sexual, "Ciberbullying", o Lenguaje verbal, no verbal y escrito*. Por lo cual coloca que:

... la prevención y el establecimiento de medidas correctivas y formativas ante conductas de acoso escolar o "bullying", con el fin de lograr que los niños, las niñas, los adolescentes y las personas jóvenes matriculadas en un centro educativo, en todos los ciclos y modalidades educativas previstas dentro del sistema educativo costarricense, puedan exigir que protejan su integridad física, moral, psicológica y social de cualquier acción u omisión que vulnere derechos en el ámbito de la convivencia estudiantil (Costa Rica, Leyes (2016b), art. 1)

A partir de esta ley se buscan fines como:

- Fortalecer el proceso educativo con acciones preventivas sobre acoso escolar o "bullying", que consideren las modalidades y los rangos de edad de los estudiantes. Así como de los programas de prevención e intervención ante el acoso escolar o "bullying".
- Fortalecer la capacitación al personal docente, administrativo docente, técnico docente y administrativo de los centros educativos, para que prevengan o intervengan ante casos de acoso escolar o "bullying". (Costa Rica, Leyes (2016b), art 4)

Para el cumplimiento de estos fines, se estructura un *Plan de prevención del acoso escolar o "bullying"* por medio de la DVE-MEP, desde sus diferentes departamentos y otras dependencias organizacionales. Éstos se operativizan mediante *grupos de convivencia* en los centros educativos, donde se debe realizar la difusión de los protocolos y planes ante el acoso escolar o "bullying".

Entonces se puede ver que, en relación con el entorno de aprendizaje y desarrollo de vida, el aspecto legal pretende generar capacidades para la convivencia, para la resolución de conflictos de maneras alternas, para la promoción de una cultura de paz y para el cumplimiento de derechos. Donde la enseñanza se encuentre vinculada y evaluada con criterios que evoquen al contexto, a la realidad, a la prevención; desde un énfasis más formativo y menos punitivo.

Ejemplo de esta vinculación es el *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*, en el cual además de regular el proceso de evaluación de los aprendizajes, se establece la implementación del sistema de convivencia estudiantil en el sistema educativo costarricense (Decreto Ejecutivo 40682-MEP, 2018, art. 1). Dicha consideración es de gran importancia, ya que viene a reforzar las medidas que se han establecido en las normativas, pues:

El Sistema de Convivencia Estudiantil es el conjunto de principios, normas, instancias y prácticas institucionales que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa de cada centro educativo y la evaluación de la conducta de la persona estudiante, con el fin de posibilitar el cumplimiento de los fines del sistema educativo costarricense (Decreto Ejecutivo 40682-MEP, 2018, art. 120).

Por lo tanto, al comprender esta visión y dirección que se expone en el marco legal, logra tomar lugar las bases para establecer planteamientos de ámbito nacional, sectorial e institucional que vayan marcando la pauta del desarrollo, como se indica sobre la vinculación de la ley y su ejecución.

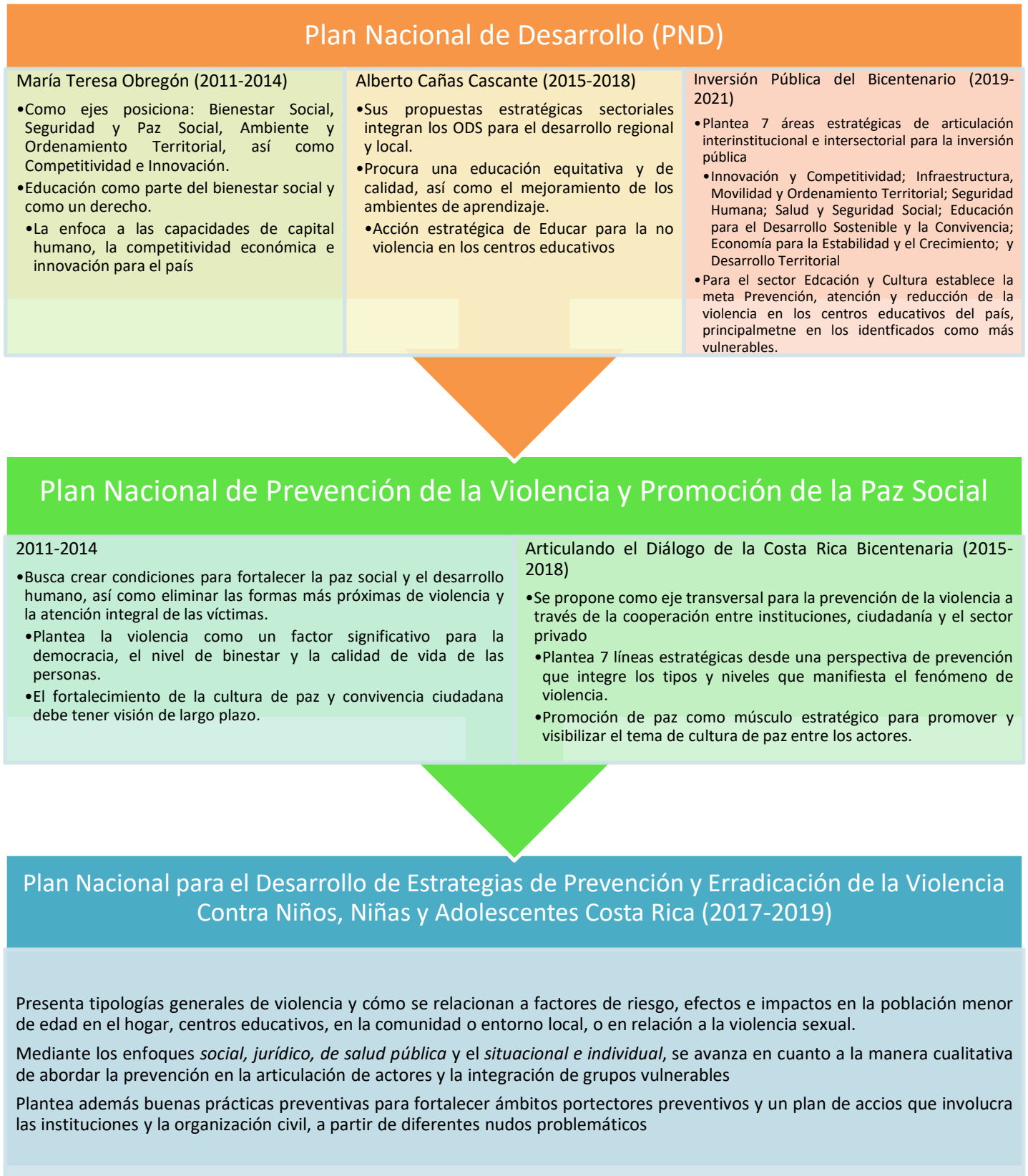
2.3. Elementos estratégicos de planificación nacional asociados a los temas de violencia y al espacio educativo

Es importante colocar que desde el año 2015 los países miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se han reunido para discutir sobre las prioridades que se deben establecer en las diferentes orientaciones del desarrollo con miras al año 2030. Estas preocupaciones surgen como medida de contingencia ante el cumplimiento de metas inferior al planteado para los llamados “*objetivos del milenio*”, establecidos en el año 2000 como marco internacional para las acciones.

Con la idea de reducir y atacar los problemas que aquejan a la población mundial, se estructura entonces la *Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*, donde se establecen 17 objetivos y 169 metas que pretenden ser una herramienta de planificación y seguimiento para el tratamiento de temas prioritarios (económicos, sociales y ambientales) que no pudieron ser resueltos, colocando la igualdad y dignidad de las personas en el centro del desarrollo. En la ejecución de estas acciones, se articulan las metas y objetivos expuestos en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) de cada país, pues estos aspectos se ven reflejados en la normativa, en las políticas, en la planificación institucional y el establecimiento de orientaciones estratégicas que marcan el camino a seguir para el cumplimiento de sus funciones.

Cabe destacar que, en el tema de educación para niñez y adolescencia, se propone la *Educación de Calidad* como objetivo 4 desde los ODS, con el que se busca garantizar una educación inclusiva y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Dicho propósito se complementa con el *Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas*, en el cual se busca promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas (ONU, 2018).

Figura 16. Planes Nacionales



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en la planificación de alcance nacional (ver Anexo V)

Considerando estas condiciones, la planificación nacional en concordancia con la agenda internacional, establece en sus desarrollos temas de relevancia para contribuir en la concreción de metas y objetivos planteados a nivel macro y para el país. Estos documentos tienen impacto en el sector educativo, pues se toman como condiciones y temáticas transversales al currículum educativo, pues implica la dirección económica, política y social en la que se va a dirigir el país.

Desde el 2011 hasta la actualidad se han presentado estrategias a nivel país que, para el caso de la prevención de la violencia y la promoción de la paz, se articulan en planes específicos desde diferentes espacios. Ejemplo de ello es la orientación institucional establecida en el 2014 desde el MEP para la *promoción de ambientes educativos seguros, con personas docentes y estudiantes preparadas para prevenir la violencia, la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos.*

En el caso del *Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión del Bicentenario 2019-2021*, se presenta una visión que articula explícitamente los objetivos, metas y la inversión para llevarlas a cabo. En este se indica, para el sector de *Educación para el Desarrollo Sostenible y la Convivencia*, se establece una meta específica en cuanto a la prevención, atención y reducción de la violencia en los centros educativos del país, con mayor énfasis en los identificados como más vulnerables, a partir de la cantidad de casos que se registran.

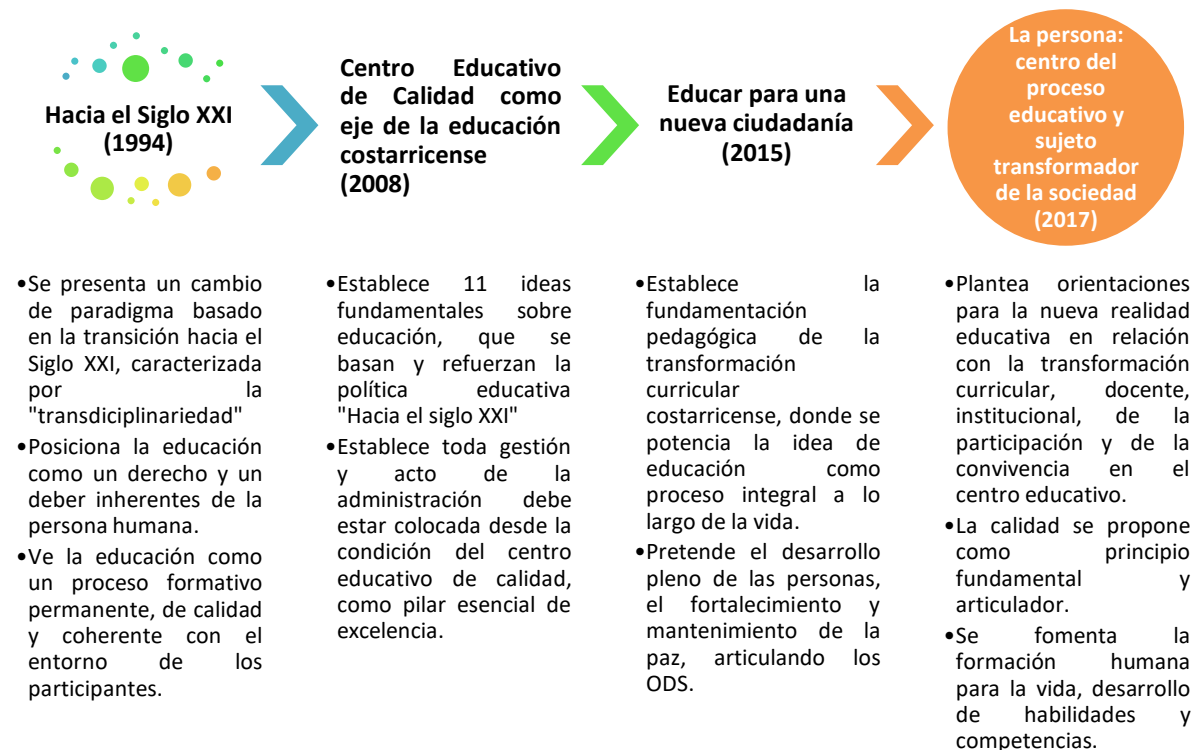
Se nota entonces que hay progreso en la vinculación en el tema educativo con la orientación de los temas prioritarios, ya que se explicita cada vez más la articulación de contenidos, resultados y los impactos que ello puede tener sobre las condiciones de las personas desde la prevención de la violencia. Lo cual va a incidir en el mantenimiento de la gobernabilidad, a una comprensión integrada y transversal que impacta en la vida de las personas en su desarrollo, a nivel cualitativo, nacional y local.

2.4. Políticas públicas educativas de Costa Rica (1994-2017)

Si bien las condiciones organizacionales de estructura y administración permean en la operatividad y calidad de las respuestas a necesidades de la población que se atiende desde la institucionalidad, un término de vital importancia para la ejecución de acciones es la orientación que éstas tengan. En el caso del sector público estatal, la orientación de las acciones está dada por la política pública que se encuentre asociada al sector particular.

Para dar respuesta a los objetos colocados por la política pública en educación, desde el MEP se han estructurado varias orientaciones para el accionar educativo; las cuales, al entrar en vigor, generan cambios que afectan a la comunidad educativa a nivel institucional y curricular. Entre los años 1994 y 2017 se han generado cuatro políticas educativas que pretenden alinear y mejorar el nivel de la educación costarricense, las cuales se muestran a continuación de forma sintética:

Figura 17. Políticas Educativas del MEP



Fuente: Elaboración propia con base en las políticas en educación establecidas entre los años 1994-2017.

Como expone la figura anterior, realizar una transición de la visión y función de la educación, o del paradigma de un sujeto que estudia a una persona estudiante en un proceso educativo, no es simple; ni tampoco representa un suceso de rapidez.

Las disposiciones de la política “*Hacia el siglo XXI*” (1994) se mantienen durante más de 20 años para dar sustento a la formulación de los planes, programas y estrategias de la educación costarricense. En éstas se establecen declaraciones que regirán la materia educativa, tales como:

- ☞ La educación como derecho y deber inherentes de la persona humana. Así como un proceso formativo permanente, de calidad, en igualdad de oportunidades y coherente con las necesidades, problemas y aspiraciones (culturales y regionales) de los participantes en relación con su entorno. Con *enfoque participativo, democrático, co-gestionario y autogestionario*.
- ☞ Los principios filosóficos **Humanista, Racionalista y Constructivista** como pilares para la coherencia entre la teoría y la práctica educativa.
- ☞ Tres dimensiones para el desarrollo humano: la **cognoscitiva**, la **socioafectiva** y la **psicomotora**.
- ☞ La búsqueda y concreción de un costarricense del siglo XXI que sea **Persona, Ciudadano, Productor, Solidario y Capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente**.

Estas consideraciones, orientaciones y dimensiones van a ser reforzadas, en 2008, mediante 11 ideas fundamentales sobre educación que se posicionan desde la perspectiva de vinculación administrativo-docente, en la política *Centro Educativo de calidad*. Dado que se encuentra el criterio de calidad como pilar esencial de la operación de un sistema educativo de excelencia (CSE, 2008).

En consecuencia, esta política esboza nociones que refuerzan los postulados de su predecesora como *educación de calidad como un derecho y responsabilidad* de todos los participantes del sistema educativo; donde su carácter relevante y atractivo para quienes ingresan o se encuentran inscritos depende de *la calidad docente y administrativo-docente* que se contrate. Ya que debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación, la rendición de cuentas y en el empoderamiento de la comunidad educativa. Por lo que su gestión debe estar en función del proceso educativo y estar *centrada en el estudiante*.

Conviene subrayar que las dos políticas mencionadas no abordan directamente los temas de violencia o de cultura de paz, pues su énfasis se encuentra en aspectos de generación de capacidades en el área económica apegados a los eventos y condiciones contextuales del nuevo milenio. Lo que sí proponen, o a lo que apelan en el espacio educativo, es al valor del respeto (para sí mismo y los demás) y la atención de la diversidad (cultural, social, étnica) como condiciones fundamentales para una educación de calidad presente y futura.

Posteriormente, para el año 2015, se propone el nuevo perfil educativo que responde de mejor manera a las necesidades coyunturales, por lo que se generan nuevos programas de estudio en conjunto con la política *Educación para una Nueva Ciudadanía*. Con ello se pretendió integrar, precisar y profundizar los elementos de nuevos desarrollos y nuevas orientaciones en materia educativa y curricular; para lo cual se realiza un análisis crítico del contexto educativo en cuanto a su calidad y abordajes, así como el análisis del marco jurídico a nivel nacional e internacional en materia educativa (CSE, 2017).

Es a partir de esta política donde se postula la línea de trabajo *“promoción de ambientes educativos seguros, con docentes y estudiantes preparados para prevenir la violencia, la discriminación y para atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos”*, con la que se pretende el empoderamiento y construcción de sociedades más justas, pacíficas y tolerantes.

Esto implica procesos educativos transformadores que incorporan las temáticas de educación para la paz, derechos humanos, deberes ciudadanos y prevención de la violencia. Los cuales se orientan mediante cuatro dimensiones: *Maneras de pensar, Formas de vivir en el mundo, Formas de relacionarse con otros y Herramientas para integrarse al mundo*; haciendo transversales las temáticas mencionadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, para el año 2017, se consigue dar una mayor integración en las reformas del marco de la educación, en concordancia con los temas nacionales e internacionales y del cumplimiento de metas de mediano y largo plazo.

Este nuevo marco retoma los aportes iniciales planteados en 1994 para desarrollarlos de manera que se puedan integrar de manera vertical y horizontalmente con los esfuerzos que a nivel nacional se realizan en pro de la mejora y alcances de la educación costarricense.

De ahí que la política *“La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”* (2017) considera las recientes transformaciones relevantes, como lo es la lucha contra la violencia; por lo que utiliza la transformación curricular y de espacios para generar una nueva realidad a partir de los vínculos, la convivencia y el desarrollo potencial de cada persona en el centro educativo. Buscando de esa manera que el sistema educativo asegure la adquisición de habilidades necesarias, la promoción de una cultura de paz y no violencia. Y, considerando, que la transformación también se da desde y con la persona docente, la cual abordará:

... las problemáticas sociales y ambientales locales, regionales, nacionales y globales, de manera innovadora, crítica y reflexiva, con el propósito de formar en la persona estudiante, capacidades y responsabilidades ciudadanas. Será mediadora en procesos complejos de aula, en el marco del respeto y la tolerancia hacia la diversidad, en un ambiente libre de bullying, violencia y discriminación. (CSE, 2017, p. 20)

Propiamente, en la implementación de las políticas, se puede ver que coexisten dos vertientes en las que se dirige el desarrollo educativo y que se presentan indistintamente a las personas: en cuanto al desarrollo de capacidades para el capital humano del país, y por otra parte, la formación amplia e integral de la comunidad educativa. Históricamente se ha priorizado en la primera posición mencionada, sin dejar de lado la segunda, y por ello también se han dado cambios en el currículum educativo y la formación.

En consecuencia, se reestructura la visión y procesos de la educación, al contar con esfuerzos que van dirigidos en términos de escolaridad, permanencia en la enseñanza del sistema educativo y disminución de la exclusión; paralelamente con la integración de contenidos para construir desde y en temáticas que no necesariamente se colocan como parte del currículum académico.

En el caso de las violencias, es claro que representan una amenaza para los criterios antes mencionados y perjudica el éxito educativo, aunque sus efectos e impactos deben verse más allá de lo que sucede en términos de mediciones o indicadores establecidos desde el mismo sistema educativo.

Por lo que la atención a la mejora de los ambientes de aprendizaje apoya al avance de la calidad educativa, al generar acciones orientadas a la prevención de violencia y promoción de cultura de paz para la comunidad educativa, como lo estipulan en la institucionalidad las políticas y normas. Esto pues, como se postula en el apartado teórico a partir de Grassi (2008), Vilas (2013) y Guendel (2002), con la política pública y social del Estado se pretende el desarrollo de las personas para que se logren integrar, y para que puedan reproducir, la sociedad que se proyecta desde las representaciones hegemónicas de poder.

Sin embargo, también se llegan a establecer posicionamientos críticos desde las acciones planteadas y ejecutadas, que logran sobrepasar los aspectos paliativos y buscan articular cambios desde los engranajes primarios de las temáticas, los fenómenos y las manifestaciones que se reproducen en espacios tan particulares como el educativo, con un alto impacto y reflejo a nivel social.

2.5. Recursos de intervención y prevención de violencia. Recuperando voces desde la formulación.

Tal y como se abordó en el apartado teórico, según Yamamoto (2003), la importancia de analizar recursos técnico-operativos radica en que en ellos se puede identificar cómo se responde desde el trabajo profesional a las dinámicas y dimensiones de la vida social (visto como proceso contradictorio). Donde los *medios e instrumentos* van más allá de las técnicas que se logran utilizar, pues contempla aquellos *conocimientos y herramientas* disponibles que apoyan los procesos de trabajo profesional; así como su conexión con el valor de ese trabajo para las poblaciones sujetas de intervención.

En el plano más concreto y operativo sobre los recursos que se elaboran desde la DVE-MEP, así como herramientas que se generan en conjunto con otras organizaciones o ministerios, se encuentran las guías de prevención y los protocolos de atención de la violencia. Estos se constituyen como instrumentos que sirven de base para el accionar docente-administrativo y que permiten ver el trabajo que se ha realizado desde la institucionalidad, pero que también se extiende como una herramienta a toda la comunidad educativa.

Elementos predecesores de estas herramientas se pueden evidenciar en las acciones del MEP para generar instancias y espacios, desde lo interno de la misma organización institucional, para la garantía de derechos de la población estudiantil y para el enfrentamiento de las situaciones de violencia que se presentaban en los diversos centros educativos. Sin embargo, como menciona Patricia Méndez, exdirectora de la UPRE, “el MEP no siempre ha tenido programas específicos para trabajar con la temática de las diferentes expresiones de violencia, pues ello implica entender que esta no tiene una sola cara” (comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Lo cual da cuenta del *status quo* que tiene la violencia dentro de nuestra estructura social.

A pesar de lo mencionado anteriormente, se han presentado acciones como la incorporación de los “Equipos Interdisciplinarios” en las escuelas de atención

prioritaria (PROMECUM) en 1994, el proyecto “El cole en nuestras manos” o la “Comisión para la prevención de la violencia” como ejemplos de espacios desde los que se propiciaba el trabajo de prevención e intervención en dicho tema.

De esta manera se gestaban acciones específicas para ejecutar desde los centros educativos e instancias administrativas, con la direccionalidad que el profesional encargado le imprimiese, con su entendimiento de la temática y de su conocimiento en cuanto al proceso de intervención, disposiciones jurídicas y coordinaciones interinstitucionales. Ya con el establecimiento del Programa Convivir y estas experiencias previas, se inician los esfuerzos para plantear cambios en el abordaje de la violencia; por lo que también se relacionan temas como lo pedagógico, las relaciones y clima en el espacio educativo, la permanencia y la promoción de las personas estudiantes en el sistema educativo en las propuestas.

Desde el Programa Convivir se genera entonces un acercamiento a la precisión de situaciones recurrentes de violencia que se presentaban a los profesionales de los equipos interdisciplinarios en los centros educativos. Además, se plantea un modelo donde lo primero que debía realizarse era: identificar situaciones, lugares y condiciones que pudieran generar riesgo de violencia (o de cualquier tipo) hacia la población estudiantil. Dichas acciones permitieron obtener un mapeo a nivel nacional, en instituciones de primaria y secundaria, donde se ubican los elementos por trabajar del fenómeno de la violencia que permeaba a las familias, las aulas y la sociedad.

Dentro de las líneas más claras que plantean los profesionales de este programa, para dar un salto cualitativo en la intervención, es la importancia de involucrar a los diferentes actores del centro educativo en la identificación de situaciones que podrían generar violencia. Y dependiendo de la naturaleza o el requerimiento del caso, que sea atendido por cada centro educativo o referido a la instancia pertinente. De esa manera “se podía entender que sí había cosas que pueden ser atendidas por los profesionales docentes, (...) no solamente identificar sino atender, algunos tipos de situaciones de violencia que pueda registrar” (Patricia Méndez, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

De ahí surge la necesidad de establecer, con total claridad, cómo abordar la situación de violencia (o de las violencias) que se viven en los centros educativos. Una especie de “ABC” generalizado, que pudiera condensar los requerimientos para los abordajes en las diferentes manifestaciones de violencia; esto pues ya había experiencias donde los propios equipos generaban su fórmula para intervenir y dar atención. Estas acciones siempre serán mejorables, entendiendo que “no existe LA GUÍA, (...), no es eterna, no es permanente, no es inmutable...” y también que “se puede tener magníficas intenciones, pero pésimas intervenciones” (Patricia Méndez, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

Es de esta forma que surge la propuesta de creación de los protocolos, como una especie de documento tangible con el que se pudiera llegar a toda la población y que sirviera como una herramienta para la comunidad educativa. Para su elaboración se lleva a cabo una consultoría externa, contratada por las autoridades político-administrativas del momento, particularmente desde los despachos de la administración Chinchilla-Garnier (2010-2014) del MEP, por lo que la decisión sobre quiénes serían los encargados y cómo se daría el proceso estuvo liderado mayoritariamente por estas personas.

Así, se puede indicar diferentes actores involucrados como: el equipo técnico del Programa Convivir (en labores de revisión y análisis de insumos), consultores y organizaciones como PANI, UNICEF e INAMU (quienes generaban propuestas) y las ya mencionadas autoridades político-administrativas del MEP (direccionalidad y aprobación).

Sobre ese desarrollo particular, Irvin Fernández, psicólogo de UPRE, indica que el peso de las decisiones lo mantenían los despachos, pues eran quienes tomaban las decisiones, que podían ser o no congruentes con las indicaciones o criterios que emitían los equipos técnicos:

“En el proceso de elaboración sí recuerdo que los consultores hicieron consulta con distintos sectores, con distintas organizaciones, con distintas instituciones. Pero, de nuevo, era un proceso que ellos ejecutaban y nosotros recibíamos solamente el producto elaborado ya filtrado y demás.

Recuerdo también, que fue algo muy importante, un posicionamiento muy fuerte en aquel momento del despacho que lideraba esto para indicar que el documento no podía ser algo ni conceptualmente muy denso, ni en términos de forma muy amplio. Que fuera un documento muy puntual, muy específico; casi como una especie de receta “ABC” de lo que había que hacer. (Irvin Fernández, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

Los resultados de la consultoría se materializan para el año 2012 y se presentan como un documento condensado, a manera de “protocolo integrado”, el cual contaba con cinco folletos cortos (de 4 ó 5 páginas) divididos para primaria y secundaria. En estos se abordaban de manera básica, general, muy teórica y jurídicamente los temas de: violencia, drogas, armas, bullying; y se suma un folleto de pautas generales sobre la intervención en los centros educativos, pero sin brindar responsabilidades claras ni documentación precisa para los procesos. De este modo, se concreta una primera idea sobre una ruta generalizada de intervención para los centros educativos.

En cuanto a contenidos, esta primera versión de protocolos se colocan aspectos de gran relevancia para que la intervención mejorara, pues además del “ABC” mencionado, se logra colocar en términos teóricos las manifestaciones de violencia antes mencionadas, ya que por el momento coyuntural que pasa Costa Rica “empieza a generar más ruido a nivel social el empezar a entender el bullying, y las violencias en general, empezar a verlo ya como un fenómeno institucionalizado, claramente identificable en los centros educativos” (Irvin Fernández, comunicación personal, 11 de mayo de 2021). Lo cual generaba una presión política fuerte que debe ser reconocida en la génesis de las herramientas.

Por otra parte, se logran colocar algunos enfoques rectores para optimizar las intervenciones profesionales: derechos humanos, género-sensitivo, generacional-contextual, comunidad educativa, sumado a elementos como la convivencia, la cultura de paz, la mediación, la restauración de convivencia y la resolución alterna de conflictos.

Esta propuesta debía ser ejecutada y no fue necesariamente consultada con los profesionales que debían implementarla, recuerda Susana Mora, psicóloga del equipo técnico actual del departamento de convivencia. Tampoco había “una mediación pedagógica bonita donde el docente, un papá, una mamá o un estudiante pudiese agarrar el instrumento y analizarlo o entenderlo. (...) y con esos contenidos se debía capacitar a la población docente” (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre de 2020).

De ahí que, en la implementación de las herramientas, las nuevas coordinaciones con organizaciones y departamentos, así como en las capacitaciones, se encuentran vacíos o incongruencias propias de las divisiones establecidas en la forma de intervención, sumado a aspectos como inaplicabilidad en algunos ciclos educativos o poblaciones específicas. Por lo tanto, se establece un nuevo registro de situaciones para que en una posible y futura modificación a las herramientas se pudieran incorporar las anotaciones o adicionar nuevos documentos.

Ya para la reelaboración y una segunda versión, se retoman los contenidos generados por la consultoría para ampliarlos con una estrategia de abordaje comprensible y aplicable en la práctica cotidiana en los centros educativos, manteniendo la variedad de protocolos con temáticas específicas. En este nuevo proceso se contó con la participación del personal docente, administrativo y técnico, quienes proporcionaron una visión más amplia de las necesidades y consideraciones para una mejor intervención, así como la necesidad de vincular más la familia, las personas estudiantes, la mediación pedagógica y el respaldo desde las leyes a las bases generales que brindan las primeras herramientas, con lo cual se genera un mayor acercamiento a las responsabilidades, abordajes y necesidades.

Sobre esta segunda generación de herramientas, Marina Cruz, profesional en trabajo social del equipo técnico del departamento de convivencia, hace referencia a esta etapa de reformulación de las herramientas como un proceso donde se crean líneas a la persona consultora para que se pudiera entender el tema:

“Se comenta a UNICEF que el documento está muy completo pero que realmente no cumple las expectativas de lo que necesitábamos. Necesitábamos algo mediado pedagógicamente que pudiera ser una herramienta útil para la persona docente. (...) ahí es donde se ve la línea gráfica, se crean los personajes y las rutas de los protocolos, los pasos a seguir... porque la teoría estaba ya en los primeros documentos. Entonces se fue revisando qué servía y qué no.” (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Ahora, con los documentos resultantes, se obtiene un protocolo de gran alcance en términos legales que se denomina *Pautas generales para protocolos de actuación (2015)*, el cual indica que la aplicación de los protocolos es obligatoria en todos los centros educativos públicos (para todos sus ciclos y modalidades), considerando los momentos de intervención, seguimiento y prevención. Este último como el que debe predominar por encima de las acciones de represión y sanción.

Sumado a las pautas generales, se presenta la segunda generación de protocolos de actuación, agrupando las acciones a seguir, paso a paso, en caso de que ocurra una eventualidad relacionada con los temas de bullying, violencias, hallazgo y tenencia de drogas o armas.

Actualmente la base temática se ha ampliado, por lo que se cuenta con nueve protocolos de actuación ante las situaciones que se pueden enfrentar en los centros educativos, los cuales presentan temáticas específicas y que se han generado en diferentes momentos coyunturales desde la DVE-MEP, donde también participan diferentes unidades o departamentos, en colaboración con otras organizaciones como: el Consejo Nacional de Salud Mental, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), CIPAC, OIM, Dirección General de Migración y Extranjería (DGME), y la Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses (CONEA).

Figura 18. Temáticas de protocolos de actuación



Fuente: Elaboración propia con base en los protocolos de DVE-MEP publicados entre 2016-2019

Para el año 2016, se lanzan los primeros cuatro protocolos en sus nuevas versiones: el de atiende situaciones de *Bullying*; el que apoya la intervención en casos de *Violencia Física, Psicológica, Sexual, Acoso y Hostigamiento*; el protocolo que aborda el *Hallazgo, Tenencia y Uso de Armas* en conjunto con el protocolo que afronta el *Hallazgo, Tenencia, Consumo y Tráfico de Drogas*.

Posteriormente en 2018, se publican los protocolos que apoyan en los procesos con estudiantes que presentan *Lesiones Autoinfligidas y Tentativa de Suicidio*, así como el que apoya la intervención de los casos de *Bullying contra población LGTB*, presentando una particularidad en el abordaje de esta población en los centros educativos del país.

Y de manera más reciente, para el 2019, podemos encontrar el *Protocolo de actuación institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas víctimas y sobrevivientes del delito de trata de personas y sus dependientes*, así como el *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia*. A estas herramientas se suma el *Manual de atención del embarazo y maternidad en personas menores de edad insertas en el sistema educativo*, enfocado en la protección y respuesta institucional para garantizar la permanencia de niñas y adolescentes en el sistema educativo, como un espacio seguro y libre de discriminación (ver Anexo VI).

Todos los instrumentos mencionados brindan a las personas profesionales de la comunidad educativa y a personas encargadas, un directorio de contactos de interés para la coordinación de acciones o para evacuar consultas. Así como una serie de anexos donde se facilitan los formatos de distintos formularios para la presentación de informes, comunicaciones escritas y boletas que son de uso obligatorio para la documentación de las gestiones.

Otra de las características compartidas por todos los protocolos es que muestran la misma dinámica, que a grandes rasgos se puede describir de la siguiente manera: Siempre se inicia con la “detección de la situación por abordar”, para seguidamente efectuar una “comunicación a la dirección y con las personas responsables” de las personas estudiantes. A partir de ese punto se inicia la atención de la situación que se particulariza en cada tema, donde se busca hacer respetar los derechos de la población menor de edad, su confidencialidad, su integridad y evitar su revictimización y estigmatización. Una vez realizada la intervención, se debe generar un informe de actuación, dar seguimiento al caso, así como generar medidas/acciones para la restauración de la convivencia.

Durante todos estos pasos o etapas del proceso, se recalca la importancia de respetar los derechos de la población menor de edad: en cuanto a la confidencialidad de la situación, su integridad como persona y que no se genere una revictimización o estigmatización de la persona estudiante en el centro educativo o en las instituciones a las cuales haya sido referida.

En relación con los diferentes contenidos, cuentan con una diagramación y mediación pedagógica que permite un acercamiento más práctico, guiado y en relación con el trasfondo teórico-conceptual, procesual y jurídico.

Así, puede indicarse que se encuentran dirigidos y explicados con sencillez y dinamismo, para que cualquier persona de la comunidad educativa lo pueda entender y pueda identificar las condiciones que ahí se presentan, qué hacer en caso de enfrentarlas, quiénes se encuentran involucrados y sus responsabilidades. También, son claros en exponer que dichos documentos han sido diseñados especialmente para personal administrativo y docente, al proponer una serie de consideraciones prácticas para la intervención.

Particularmente, en los protocolos de *Bullying* (feb, 2016) y de *Violencias* (abr, 2016), se expone de manera general que las manifestaciones se pueden presentar de forma individual o simultánea, que van a provocar serias consecuencias en quienes la viven, y que pueden llegar a implicar sanciones penales, administrativas y disciplinarias. Por lo cual, de manera más general se presentan en estos documentos la forma en que se van a entender y qué implica las violencias, sus manifestaciones y particularidades:

- Violencia física: toda acción encaminada a lesionar la integridad física de una persona.
- Violencia psicológica: las acciones destinadas a lesionar la integridad emocional de las personas.
- Violencia sexual: "... actos con fines sexuales contra una persona menor de edad o incapaz o la obligue a realizarlos al agente, a sí misma o a otra persona..." (Artículo 61, Ley para el Fortalecimiento de la Lucha contra la explotación sexual de las personas menores de edad).
- Acoso y hostigamiento sexual: "toda conducta con un contenido sexual, que se realice aislada o reiteradamente, escrita o verbal, gestual o física, indeseada para quien la recibe, que provoca una interferencia substancial en el desempeño de las labores de un servidor o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un ambiente de trabajo o de estudio hostil, intimidante o discriminatorio" (artículo 4, Reglamento para prevenir, investigar y sancionar el Hostigamiento Sexual en el Ministerio de Educación Pública). (MEP-UNICEF, abr, 2016)

Sobre el uso del término “bullying”, se indica que también hace referencia a diferentes manifestaciones de violencia (verbal, físico, psicológica, de índole sexual, material o cibernética) en el ambiente educativo, debido a que puede presentarse tanto en forma separada o en maneras combinadas. Por esta razón puede ser difícil de identificar o ser confundido con otros episodios de violencia.

Sin embargo, su característica fundamental es que representa una forma de violencia y discriminación *entre pares* (estudiantes), que se manifiesta en comportamientos o conductas repetidas y abusivas, por parte de una o varias personas, con la intención de infringir daño, dolor o sufrimiento hacia otra que no es capaz de defenderse a sí misma. (MEP-UNICEF, feb, 2016). Por lo cual también hay relaciones de poder desiguales.

En los protocolos de atención sobre los temas de *Armas* (mayo, 2016a) y *Drogas* (mayo, 2016b), se clarifican las situaciones de hallazgo, tenencia, uso y consumo, así como el recordatorio sobre la prohibición absoluta de las mismas en los espacios educativos. En estos documentos también se plantean dos consideraciones de gran importancia para los momentos de intervención:

- 1) Las personas involucradas se encuentran en una situación de vulnerabilidad, por lo que deben ser tratadas con respeto, con dignidad y protegiendo sus derechos e integridad física, mental y emocional. (MEP-UNICEF, mayo, 2016a)
- 2) La dependencia o adicción a las drogas se considera una situación de salud pública y se debe diferenciar de situaciones relacionadas con el tráfico de drogas ilícitas. (MEP-UNICEF, mayo, 2016b)

Al lograr nombrar y comprender las experiencias por las que han estado pasando estudiantes en relación con sus pares o con las personas con las que comúnmente conviven en los espacios educativos, en sus hogares o comunidades, permite evidenciar situaciones por las que han transitado muchas de las personas de la comunidad educativa.

Con ello, se busca profundizar en la diferencia entre comportamientos y etiquetas que se les atribuye, pues desde la intervención que se quiere propiciar también se busca eliminar la estigmatización o los prejuicios sobre las personas. Ya que, quienes han pasado por situaciones de violencia, bullying, o se han relacionado con el mundo de las drogas y las armas, son precisamente eso: “personas”.

Esta consideración, que puede parecer obvia, es constantemente recalcada en la documentación para dar a entender la condición de sujeto de derecho, que también puede tener miedo, presión y confusión; razón por la cual es importante brindarle la atención debida. Esto implica saber y entender: el porqué de la situación, la necesidad sentida y cómo se maniobró para llegar hasta ese punto. De ahí que se indique que dichas aproximaciones deben darse, primeramente, desde intervenciones sociales o sanitarias y no desde intervenciones criminales o penales (a menos que sean acciones tipificadas como tales).

A pesar de ello, las particularidades que rodean a las situaciones de violencia y de riesgo en los centros educativos son más abarcadoras y multifactoriales, desde consideraciones sociales, económicas, culturales, ambientales que se llegan a presentar en la vida cotidiana de la población educativa en su territorio. Esa es la razón por la que también se generan documentos con temas más específicos que se abordan en otros protocolos.

Si bien los protocolos están dirigidos para que las situaciones de violencia y de riesgo se comprendan desde una lectura más amplia, las personas encargadas de atender las distintas situaciones también tienen su posicionamiento y consideraciones particulares, lo cual no implica una excepción o que por esta razón la persona encargada no intervenga o relegue el proceso a otra profesional. Sin embargo, la intervención puede verse orientada desde un discurso “administrativo” que no irrumpe con las convicciones propias, mismas que no necesariamente están emparejadas con las propuestas desde la institucionalidad o desde la ética profesional.

Por lo que se debe considerar propiamente que los contenidos y los procesos de intervención que se expresan en cada uno de los protocolos, a pesar de estar bien direccionados, no significa que la información haya llegado a toda la comunidad educativa. Pues que los documentos se carguen o se publiquen en la página web institucional, en las redes sociales e inclusive que se distribuyan como documentos físicos, no asegura que dichos contenidos han sido socializados ni aprehendidos por parte de las personas estudiantes, docentes o administrativos.

Si los protocolos se posicionan como herramientas para el abordaje de múltiples situaciones de violencia y riesgo, y quienes tienen el acceso a ellos y dirige las intervenciones es la población adulta, lleva a cuestionar incluso cuál es el rol que debe representar la población estudiantil dentro del proceso de promoción de cultura de paz y promoción de convivencia.

Pues, como se presenta en los protocolos, la población estudiantil pareciera un simple informante de las situaciones, sin contemplar la complejidad de las dinámicas sociales y relacionales que juegan papeles preponderantes en las redes o el ambiente de desarrollo. Ya que al representar uno de los actores participantes en el territorio educativo, podría realizar más actividades que simplemente dar aviso de las situaciones emergentes.

Por otra parte, se dispone de guías de facilitación pedagógica, instrumentos complementarios de los protocolos, en las que se propone acciones didácticas y metodológicas para los temas de armas, bullying y drogas, así como en materia de convivencia. Éstas se materializan mediante talleres lúdicos y participativos para que, quienes integran la comunidad educativa, se reconozcan y asuman como personas protagonistas en la construcción de entornos libres de violencia, a partir de sus experiencias y conocimientos (ver Anexo VII).

Figura 19. Temáticas de guías de prevención



Fuente: Elaboración propia con base a los documentos de DVE-MEP

Su creación es, de cierta forma, paralela a la creación de los protocolos. Esto pues su proceso "(...) fue de propuesta y contrapropuesta de ejercicios y actividades, donde se fueron reciclando muchos de los ejercicios de capacitación y de talleres. Inclusive de actividades que se había generado con estudiantes de práctica de la UCR" (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

De ahí que estas herramientas permiten facilitar y conocer procesos de aprendizaje participativos, mediante módulos de trabajo que integran la información de los protocolos en ejercicios prácticos y lúdicos. Lo cual contribuye al desarrollo integral de las personas estudiantes y de las personas profesionales del espacio educativo, ya que están orientados a la prevención de las situaciones de violencia y a la promoción de la cultura de paz.

En cuanto a las guías “*Cole sin Armas*” (2015) y “*Cole sin Bullying*” (2018), proporcionan actividades socioeducativas y lúdicas para el tratamiento, desarrollo y análisis (asertivo y reflexivo) de las vivencias significativas de las personas estudiantes en su entorno educativo. Busca acompañar a la población educativa en la socialización de sus aprendizajes y que estas acciones permitan el protagonismo, la inclusión y participación para la prevención de situaciones de violencia.

Entre los contenidos que abordan tienen: Cultura de paz, convivencia, comunicación, liderazgo, empatía, pensamiento crítico, espacios libres de violencia y resolución de conflictos; características sobre las personas involucradas, reconocimiento del contexto, acciones concretas para la erradicación de armas, factores protectores y de riesgo ante drogas y los protocolos relacionados.

Comparando estas guías, la más reciente “*El cole sos vos, soy yo*” (2019), presenta una diferencia cualitativa relacionada a una propuesta integral para el abordaje, ya que posiciona un modelo que entiende o ubica la posición de las personas participantes y las influencias de su entorno: el *modelo ecológico*. Se articulan a este modelo algunos enfoques que son rectores para toda intervención y otros que son más específicos para el abordaje de la temática en sí; por lo que no solo son módulos de trabajo para el conocimiento de las temáticas.

Además, encadena la propuesta formativa desde los enfoques de la política educativa con el desarrollo de “habilidades socioafectivas” (pensar, sentir, interactuar), como actitudes necesarias para el desarrollo de las personas estudiantes, en conjunto con el desarrollo integral. Por lo que esta situación puede representar un vacío por considerar para la mejora de las propuestas de las guías anteriores.

Al posicionarse como elementos que trabajan la prevención de la violencia y la promoción de la cultura de paz, cabe analizar si realmente la comunidad educativa las contempla con ese fin y con ese contenido, ya que gran parte de la documentación hace referencia a los protocolos como tal.

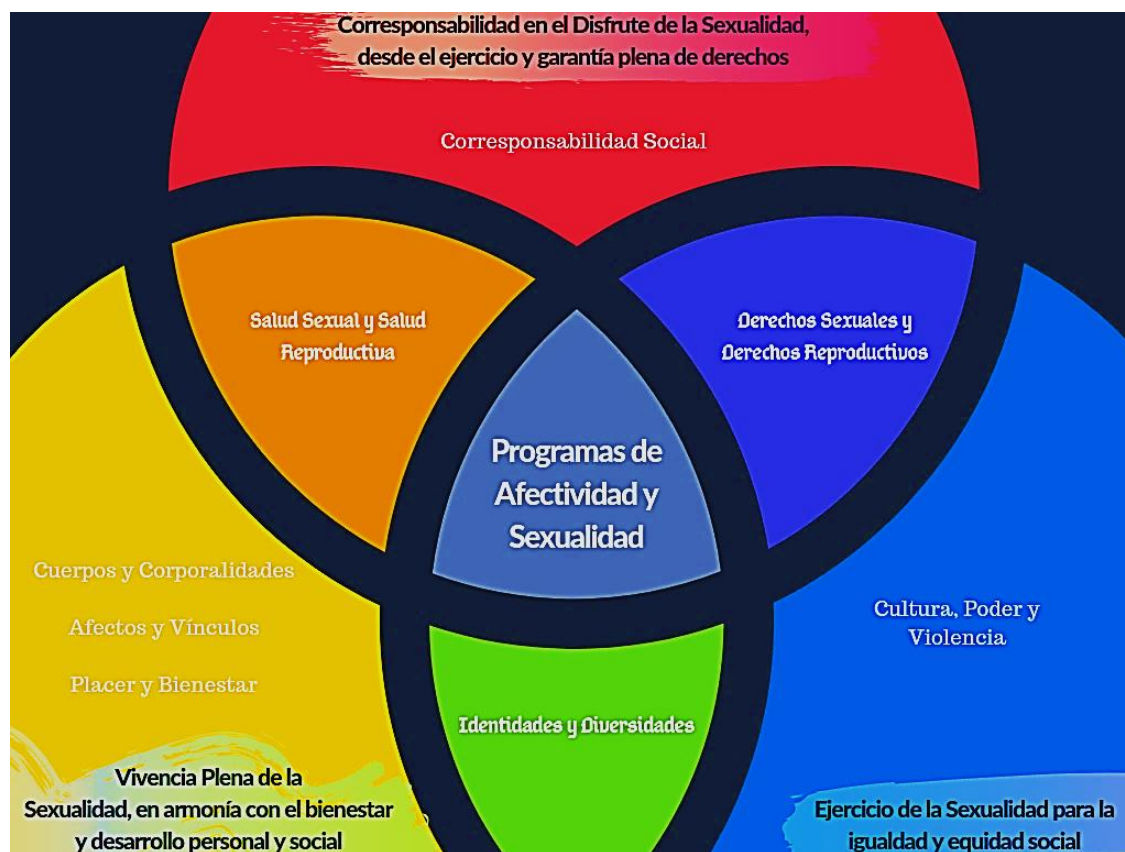
Esta situación podría generar duplicidades o confusiones en su utilización, o eventualmente, redirigir los esfuerzos a la atención de las situaciones que se indican en los protocolos; disminuyendo el trabajo en la prevención propiamente. De ahí que sería importante investigar si la socialización de las guías se ha hecho de manera eficaz, para su comprensión y puesta en acción, pues se interseca con el desarrollo de los procesos formativos.

Particularmente sobre la prevención y la atención de las situaciones se debe hacer una aclaración importante en cuanto a la utilización, ya que los protocolos son herramientas para la atención e intervención, para cuando está la situación; mientras que las guías de facilitación sí son preventivas, ya que “tienen ese enfoque de socioeducativo, tallerista... de hagamos juntos, construyamos juntos” (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Y en esta misma consideración, de los espacios para el trabajo de prevención de violencia y reducción de riesgos, cabe preguntar la postura del cuerpo docente y administrativo en cuanto a su capacidad de acción. Pues, desde una posición institucional donde se deben cumplir metas, se tiende a relegar los procesos que se alejan de los aspectos académicos; con lo cual pasa a segundo plano y puede verse como una recarga a la función docente o administrativa.

Por último, se pueden agregar los *Programas de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral*, los cuales consideran todos los elementos de la sexualidad y se orienta al “desarrollo de habilidades que permitan conocer y ejercer los derechos sexuales y reproductivos, así como tomar decisiones orientadas a la vivencia plena, placentera, segura y corresponsable de la afectividad y la sexualidad” (MEP, 2017, p. 7).

Figura 20. Ejes y sub-ejes de Sexualidad y Afectividad



Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Estudios de Sexualidad y Afectividad (2017).

Inicialmente se encontraban diferenciados y contextualizados por ciclo educativo, pero actualmente se imparten integrados en las mallas curriculares y sólo para el tercer ciclo, en la educación diversificada, pues se imparte como una materia separada de "Afectividad y Sexualidad". Lo que se pretende es que las personas asuman y se apropien de su sexualidad, para vivir libres de coerción, violencia y cualquier otro tipo de manipulación.

Se consideran parte de las acciones para la prevención y atención de la violencia en los territorios educativos por la importancia de los elementos que trabaja, pues apoya la reducción de prejuicios, la toma de decisiones sobre el propio cuerpo, identidad, sexualidad y orientación. Ya que, para un cambio de estructura de pensamiento en las relaciones entre personas, representa un espacio fundamental para afirmar el derecho a la educación sexual y a la salud; al lograr identificar aquellos mitos o tabúes que limitan su comprensión y su vivencia.

Finalmente, considerando la cantidad y complejidad de los contenidos ubicados en estos documentos, se puede comprender en términos teóricos, éticos y metodológicos las formas de intervención que se pretenden ejecutar desde el MEP para la población educativa.

Con lo que también deja claridad sobre la orientación establecida en las herramientas, dirigidas especialmente desde las personas docentes y administrativas que se encuentran en los centros educativos, como los garantes y responsables de la atención y protección de las personas menores de edad ante las vulnerabilidades. Pues se entiende que la responsabilidad de atención y protección ante vulnerabilidades no se puede decantar sobre las PME que apenas se encuentran en formación.

Así, la comunidad educativa se va apropiando poco a poco de sus espacios y experiencias, con el apoyo y facilitación de procesos de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque no se pueda asegurar que dichos contenidos e intervenciones sean completamente socializados y aprehendidos por parte de toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO III: EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CON HERRAMIENTAS PARA LA ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS

Como se muestra en el capítulo anterior, la creación y el desarrollo de las herramientas para la atención y prevención de violencia obedece a la configuración de diversos elementos, entre los que podemos mencionar: ámbitos jurídico-normativos internacionales y nacionales, la planificación y política nacional, la evolución de las instancias institucionales y su respuesta a las demandas y necesidades de la población usuaria, así como la puesta en marcha de programas, proyectos y acciones que van articulando antiguos y nuevos paradigmas que apoyan en el proceso educacional; generando de esta manera, diversidad de experiencias para toda la comunidad educativa y en aras de una educación cada vez más integrada e integral.

Ahora bien, cada conjunto o población que se puede identificar dentro de esta gran comunidad educativa tendrá sus propias consideraciones diferenciadas sobre la vivencia y participación a lo interno del proceso educativo. Estas podrían o no confluir en un mismo espacio, ser o no compartidas, e incluso generar contraposición y controversia en distintos niveles.

Es por esta razón que en este capítulo se busca representar algunas de las experiencias alrededor de la intervención o el uso de las herramientas de atención y prevención de la violencia a las que se ha hecho referencia a lo largo de la investigación. Particularmente vistas desde los espacios de su formulación, de socialización o implementación y desde la perspectiva de la población que los utiliza cotidianamente.

A continuación, se presentan las perspectivas de profesionales que han sido parte del equipo técnico en la formulación de las herramientas, así como los puntos de vista de la población estudiantil y de la población docente que diariamente utiliza los protocolos y guías como parte de su desarrollo en los espacios educativos.

3.1. Perspectivas desde la gestión administrativa de las herramientas para la atención y prevención de la violencia

El aspecto histórico que se logra rescatar en el capítulo anterior es crucial para entender los momentos en que se desarrollan las herramientas, pero también es importante conocer otros aspectos que han estado vinculados con las propuestas de intervención en los espacios educativos para que lleguen a convertirse en lo que actualmente son. Por lo cual se debe hacer referencia a la experiencia de las profesionales desde su gestión e implementación.

Un aspecto de vital importancia es la ubicación de los *Equipos Interdisciplinarios* en el sistema educativo, estrategia que se da en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbano Marginales de Costa Rica (PROMECUM), ya que se parte desde este hito para comenzar a integrar acciones de atención y prevención de violencia en los espacios educativos. Dando también el ingreso de profesionales de las ciencias sociales (Trabajo Social y Psicología) como un elemento diferenciador de las líneas propiamente docentes (Orientación) que se enfocan a la educación o el aprendizaje de la población estudiantil.

Las primeras experiencias que se ejecutan desde los equipos interdisciplinarios se relacionan con la ejecución de la política social (relacionado a las transferencias monetarias condicionadas y apoyos económicos), en replicar muchos de los contenidos que estaba desarrollando INAMU, y en cooperación con la Unidad de Prevención del Ministerio de Justicia y Paz, quienes venían avanzando en las “redes de jóvenes en prevención de la violencia” en diferentes instituciones en el país. Pero se necesitaba impactar desde el MEP, no sólo coordinando con otras organizaciones, por lo que se comienza a impulsar:

procesos que tienen que ver con la convivencia estudiantil, con la participación estudiantil como derecho fundamental, y en un primer momento lo que eran las temáticas de violencia, drogas (...). Pero de alguna forma desprovisto de la línea técnica profesional que le aportaban tanto psicólogos como trabajadores sociales (Patricia Méndez, comunicación personal, 12 de mayo de 2021)

Es a partir de la orientación profesional y de los instrumentos generados por los equipos interdisciplinarios, para el registro de las situaciones más frecuentes, la manera en que se empieza a sistematizar las diferentes formas de intervención que se tenían. Sin embargo, como ocurre en la actualidad, la capacidad institucional para la contratación de nuevos profesionales es compleja, por lo que no es posible incorporar profesionales en Psicología y Trabajo Social en todos los centros educativos, a pesar de los aportes que dichos profesionales han dado en el análisis del fenómeno de la violencia.

Se trabaja de esta manera por varios años hasta que se incorporan las acciones como el Programa de Convivencia o el proyecto “El cole en nuestras manos”, desde los que se contribuye a la permanencia y promoción de las personas estudiantes en el sistema educativo. Ya con estas experiencias acumuladas dan pie a plantear acciones a escala nacional para enfrentar las situaciones de violencia en los centros educativos; para lo cual se hace la contratación que formularía la primera versión de los documentos que hoy son la base de los protocolos y las guías derivadas.

Ya en ese momento el Programa de Convivencia tiene un *equipo técnico* conformado por profesionales de orientación, psicología y trabajo social que va a tener un papel relevante en cuanto al criterio para que se amoldara y mejorara a las necesidades y perspectivas que ya se habían planteado desde la consultoría. Sin embargo, esta consultoría para la elaboración de las herramientas parte de las decisiones político-administrativas de los despachos del MEP, y estos criterios podían tener más peso que los mismos criterios del equipo técnico:

Siempre lo político y lo técnico, para ese tipo de cosas, tienen que trabajar. En la mayoría de los casos y en el buen ser, lo técnico va liderando y lo político simplemente adecúa que vaya afín a sus objetivos, en esta particular fue al revés; o sea, había una finalidad política más fuerte. (...). Entonces había una presión política y muy fuerte, que sería mentir el no reconocerla o decir que no fue así. (...) si el equipo lo hubiera realizado, y digo esto porque con los nuevos cambios que se hicieron van con otra lógica, me imagino que el producto hubiera sido muy diferente a lo que se dio por primera vez. (Irvin Fernández, comunicación personal, 2020)

A partir de lo anterior, dentro de la experiencia en la formulación hay una muestra de la lucha por lograr un posicionamiento o colocar elementos concretos en las acciones que se planteaban o se querían ejecutar. Por lo que las personas profesionales se ven envueltas o ejecutan acciones desde una relación con la estructura de poder en la que se ven insertos. Esta situación influye tanto en la experiencia profesional como en los resultados que se vayan a obtener en las etapas posteriores.

De ahí que, en los procesos relacionados con la capacitación para la implementación de las herramientas, el equipo técnico visibiliza vacíos de las propuestas establecidas desde los resultados de la consultoría, lo que da origen a un nuevo registro de situaciones para una segunda modificación a las herramientas que se estaban utilizando, por ejemplo:

... se veía muy desvinculado desde la parte afectiva. Cuando una situación sucede hay un montón de personas involucradas, hay un montón de personas responsables y hay una situación que genera temor, que genera inseguridad, que genera insatisfacción, que genera incluso el quererme ir del centro educativo (expulsión). Entonces esa parte no estaba vinculada ni estaba trabajada tampoco, verdad, si al centro educativo se le ocurría hacerlo, pues grandioso. Pero no había esa vinculación que los protocolos deberían tener con el Programa Convivir, especialmente en el arraigo, la convivencia, la restauración precisamente de la convivencia; eso es otro de los puntos fuertes que se hicieron en el cambio de esos protocolos, tocar la parte socioemocional restaurativa de reparación del daño. (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre 2020)

Por lo que desde el equipo técnico también se refleja la importancia de incorporar a la población usuaria y a la población meta en el proceso de gestión, no sólo como un medio de consulta o de validación del proceso, pues la orientación de las herramientas debe incorporar lo mejor posible aspectos como: el cambio de la generalidad a la especificidad, la fundamentación en la ley, un lenguaje y vocabulario más accesible, así como la participación estudiantil y el establecimiento de responsabilidades claras, pues “en el sistema educativo “los papeles hablan” y si no hay algo por escrito, no se hace” (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre 2020)

Entonces, en la experiencia de la formulación, la formación para otros profesionales y partiendo de las visiones interdisciplinarias profesionales, se busca la articulación del proceso de creación de elementos teóricos, metodológicos, operativos y pedagógicos que sean factibles para toda la comunidad educativa. Aunque se conozca de antemano que puede generar resistencias y que es un proceso de aprendizaje a largo plazo; por lo que se destaca la importancia del criterio técnico profesional para la aprobación de los documentos:

Y hay algo también muy interesante, empezamos a cambiar un poco la técnica de capacitación, porque llegábamos con la teoría y la teoría les cayó como un balde de más trabajo. Entonces decidimos trabajar con casos, empezamos a trabajar con crucigramas, trabajar con cosas más del hacer. Fue súper interesante porque ya era precisamente colocarse en el lugar del otro, ya era partir de su realidad; creo que ahí empezaron a bajar a las resistencias y los procesos de capacitación fueron más lúdicos, más sentidos y más necesarios, como decir: “sí, eso me puede llegar a pasar a mí. Es que ese caso no está tan alejado de mi realidad”. (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre 2020)

En cuanto a esta socialización de las herramientas y sus contenidos, desde las jefaturas se ha manejado la idea de “cascada”, que históricamente se ha apoyado en abordajes socioeducativos con personas docentes y administrativas. La idea general radica en poder contar con personas de alto rango capacitadas (direcciones regionales, circuitales, asesores) y que éstas, una vez tengan la información aprehendida, logren socializarla con las personas que están a su cargo para que sean capaces de utilizar las herramientas a cabalidad.

Sin embargo, este modo de operar tiene implicaciones como la dilución de la información conforme va “bajando en la cascada”, capacidad de generar los procesos con toda la población y la manera en que esta información se vaya a dar. Incluso, las razones por las que esas personas se encuentran llevando esa capacitación y si tienen la capacidad para replicarla, por lo que se debería cuestionar: ¿lo requerían o no? ¿están por primera vez o repiten? ¿les interesa la temática? ¿están en atención activa o resuelven problemas de sus espacios laborales?

Lo anterior se relaciona con las acciones de seguimiento y consulta que también son parte de las funciones que pueden tener el equipo técnico, pues son las personas que tienen mayor conocimiento y cercanía con las mismas herramientas:

Lo que pasa es que hay gente que está una capacitación y no está poniendo atención, está leyendo el periódico, está en lo que sea, entonces la comunicación no fluye. Inclusive yo he tenido docentes que han estado en capacitación y llega a mi correo preguntas sobre cosas que están dentro del protocolo (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

A pesar de ello, muchas de las consultas o el seguimiento tienen respuesta en las mismas herramientas, por lo que mantener los procesos de capacitación y socialización de la misma manera, así como mantener la información tan centralizada parece no tener un efecto tan positivo; sumado a que estas situaciones también se mezclan con las diferentes actividades y responsabilidades profesionales.

Un ejemplo actual es el momento coyuntural a partir de la declaratoria de pandemia por el virus SARS-CoV2 en 2020 y que se ha extendido por más de un año. Afectando la regularidad de desarrollo de todas las funciones, servicios y procesos que emanan desde la institucionalidad, especialmente en las que ameritan la presencialidad para su avance. Por lo cual se ha tenido que generar “nuevas condiciones” que adapten los procesos y condiciones tradicionales a la virtualidad.

Específicamente desde el MEP y su competencia en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha tenido que reestructurar en el inmediato su planificación y procesos para poder cumplir con su mandato como institución rectora en educación. Lo cual tuvo impacto, a nivel nacional, en una población estudiantil de 11 841 121 y a 923 402 personas docentes, para un total de 51 793 centros educativos (MEP-Ministerio de Salud, 2020). Esta situación ha permeado también a las oficinas centrales y procesos como el de promoción de ambientes seguros y la aplicación de las herramientas para atención y prevención de la violencia en los espacios de virtualidad.

Por una parte, porque la nueva realidad representa una brecha generacional, profesional y tecnológica que deben enfrentar los docentes, estudiantes y administrativos, los equipos técnicos y equipos interdisciplinarios en los procesos educativos y de intervención desde la virtualidad y la distancia; pues la aplicación de los protocolos y las guías no se tenían contemplados para las acciones en este espacio despersonalizado y alejado que ha permitido la suspensión de clases presenciales.

Por otra parte, los profesionales se deben avocar al cumplimiento de acciones que son parte de estrategias como “Aprendo en casa”², que busca la continuidad del proceso de aprendizaje, el bienestar emocional y social de las personas estudiantes desde sus hogares a partir de orientaciones a distancia (televisadas o desde plataformas virtuales de comunicación). Donde la DVE-MEP da apoyo mediante el equipo técnico de sus departamentos para lograr un abordaje lo más integral y cercano posible a las nuevas metodologías y espacios; pero dejando de lado el proceso programado de actualización de las herramientas de atención y prevención de violencia.

Lo expuesto hasta ahora permite observar una cara de los procesos y la aplicación de las herramientas, desde la visión de las personas profesionales que los han construido, que han aportado a su construcción y/o las han ejecutado. Pero hay más aspectos en los que se puede y debe ahondar con las poblaciones usuarias.

² “Aprendo en casa” fue una estrategia elaborada por el MEP para la continuidad del servicio educativo a distancia durante la declaratoria de Emergencia Nacional provocada por el COVID-19, con el fin de promover la continuidad del proceso de aprendizaje, el bienestar emocional y social de las personas estudiantes desde sus hogares (MEP-Ministerio de Salud, 2020).

3.2. Experiencias y perspectivas desde las poblaciones destinatarias

Para complementar el análisis de las herramientas de prevención e intervención de situaciones de violencia se debe dar relevancia a las voces de las personas usuarias y de las personas a las que se dirigen dichas acciones. Puesto que, desde sus propias experiencias y conocimiento, se puede tener una mejor visión para la mejora sobre los procesos derivados del uso de protocolos y guías.

La información que se presenta a continuación se obtuvo de datos recopilados en la consulta a docentes y estudiantes que colaboraron voluntariamente respondiendo al cuestionario, desde y sobre sus conocimientos en el uso y procesos de las herramientas para la atención y prevención de violencia en los centros educativos.

Estas consideraciones no pretenden constituir el criterio de toda la comunidad educativa general, sino una primera visión exploratoria que pueda guiar en las perspectivas del uso o manejo de los contenidos y las herramientas como un todo. Y que también pueda dar pie a una consulta más amplia sobre las particularidades y vivencias en los centros educativos públicos del MEP.

Experiencias y perspectivas de la población docente

La información para mostrar se obtiene de la consulta realizada, aleatoriamente, a la población docente ubicada en las diferentes direcciones regionales de educación (DRE), pues se buscó que todas tuviesen representación. Sin embargo, al colocarse como proceso de participación voluntaria, no se logra contar con la respuesta de la totalidad de DRE (se obtuvo respuesta en 25 de las 27 DRE), para un total de 58 personas docentes participando en la consulta.

En cuanto al conocimiento y uso de las herramientas por parte de la población docente, se puede ver una relación obvia entre dichos aspectos, pues los documentos que más se reconocen son aquellos que más utilizan en los momentos de intervención. De toda la población, sólo una persona (de primaria) indica no conocer sobre las herramientas de atención y prevención de la violencia, argumentando no haber tenido acceso a los documentos.

Gráfico 7. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población docente

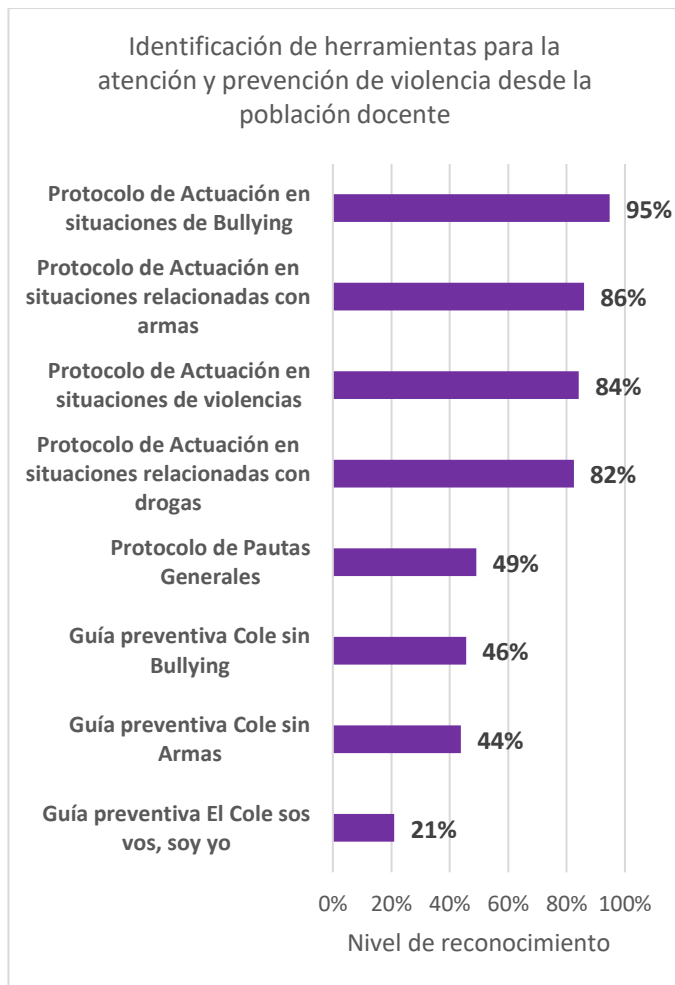


Gráfico 8. Utilización de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población docente



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020).

A partir de los gráficos se puede mostrar identificación de las herramientas y el uso que éstas tienen en los espacios educativos, donde es claro que las personas usuarias se familiarizan mayoritariamente con los protocolos de actuación y en menor medida con las herramientas para la prevención.

Particularmente relacionando estos dos aspectos, el *Protocolo de actuación en situaciones de Bullying* es seleccionado como el más conocido y más utilizado. Este resultado puede tener explicación en la exposición que ha tenido el tema en el ámbito educativo, pues como comentaba Fernández (comunicación personal, 2021), ha sido un tema de amplia discusión y posicionamiento desde la esfera político-administrativa del MEP, que sumada a sus particularidades y frecuentes incidencias, no es de extrañar que se coloque en los primeros lugares.

En cuanto a los protocolos sobre los temas de armas, drogas y violencias, tienen reconocimiento similar entre sí, pero en relación con su uso como herramienta para la intervención es donde se encuentra la mayor diferencia. Ya que el *Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual acoso y hostigamiento sexual* parece ser doblemente utilizado en comparación.

El tratamiento de las situaciones que involucran drogas y armas parece que representan eventos muy puntuales para su utilización, a diferencia de la atención de las violencias y sus manifestaciones, pues las acciones no sólo ocurren en el centro educativo sino que se entremezclan con otros espacios y expresiones que se hacen más visibles o arraigadas a aspectos considerados “naturales” en los territorios educativos.

Como instrumentos menos conocidos y utilizados se ubican las herramientas preventivas y las *Pautas generales para protocolos de actuación ante situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos*, siendo la guía “*El cole sos vos, soy yo*” el documento menos conocido. A pesar de esta designación, el menos utilizado por las personas docentes que responden al cuestionario es la guía “*Cole sin Armas*”. Lo cual, desde una visión general de las respuestas, permitiría cuestionar si las acciones y procesos que se dan con la población educativa están abordándose realmente desde un posicionamiento de prevención; y si es así, en qué momentos y espacios se logra articular con los procesos educativos, ya que se conocen y se utilizan poco.

Además de las opciones de interés propuestas en los cuestionarios, se mencionan otros elementos para la atención de la violencia, como los protocolos más recientes que abordan las temáticas de: lesiones autoinfligidas y/o riesgo de suicidio; bullying LGTB; discriminación racial y xenofobia; trata de personas; atención del embarazo y maternidad. También se hace mención del *Protocolo de alerta temprana COVID-19*, del *Protocolo interinstitucional de atención integral a víctimas de violación sexual* (Protocolo de 72 horas) y del *Código de la niñez y la adolescencia*, como herramientas para cumplir estos fines.

En relación con el empleo de estos instrumentos, 36 de las 57 personas docentes indican que sí las han utilizado. Lo cual significa que estos profesionales tienen algún nivel de manejo para lograr una intervención eficaz. En dichas circunstancias, se debe tener claridad en dos aspectos principalmente: en cuanto al contenido teórico-conceptual y en cuanto al proceso para el abordaje o intervención. Ambos aspectos deben estar sincronizados, pues la intervención no sólo debe contemplar cómo se debe maniobrar, sino desde qué posicionamientos se está actuando en las acciones.

Si se coloca de manera un poco más desagregada, desde una división de primaria y secundaria, la información que se desprende mantiene un comportamiento similar al que se expone en los datos generales. Son los protocolos las herramientas más identificadas y utilizadas, sin embargo, es en secundaria donde se ve un mayor empleo de las herramientas en sí.

Aunque se cuenta con la excepción del *Pautas generales para protocolos de actuación ante situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos*, el cual tiene una mayor identificación en primaria que en secundaria. Lo cual puede tener razón en que las situaciones de primaria, como se mostró en la justificación, se relacionan más con aspectos como negligencia y protección de derechos de la niñez; y es en este protocolo donde se identifica con mayor facilidad el contenido legal para la actuación de casos poco específicos o que no se generan en el centro educativo como tal.

Particularmente en el uso de las herramientas, siguen siendo el *Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual acoso y hostigamiento sexual* y el *Protocolo de actuación en situaciones de Bullying* los más empleados en las intervenciones a nivel de primaria y secundaria. Pero como se muestra en el gráfico, es en primaria donde se hace más uso en comparación entre niveles. Otras particularidades que se logran ubicar es el escaso uso de las guías de prevención a nivel de primaria, así como el uso del *Protocolo de atención ante situaciones de lesiones autoinfligidas* en primaria.

Gráfico 9. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia en centros educativos, por nivel de primaria y secundaria

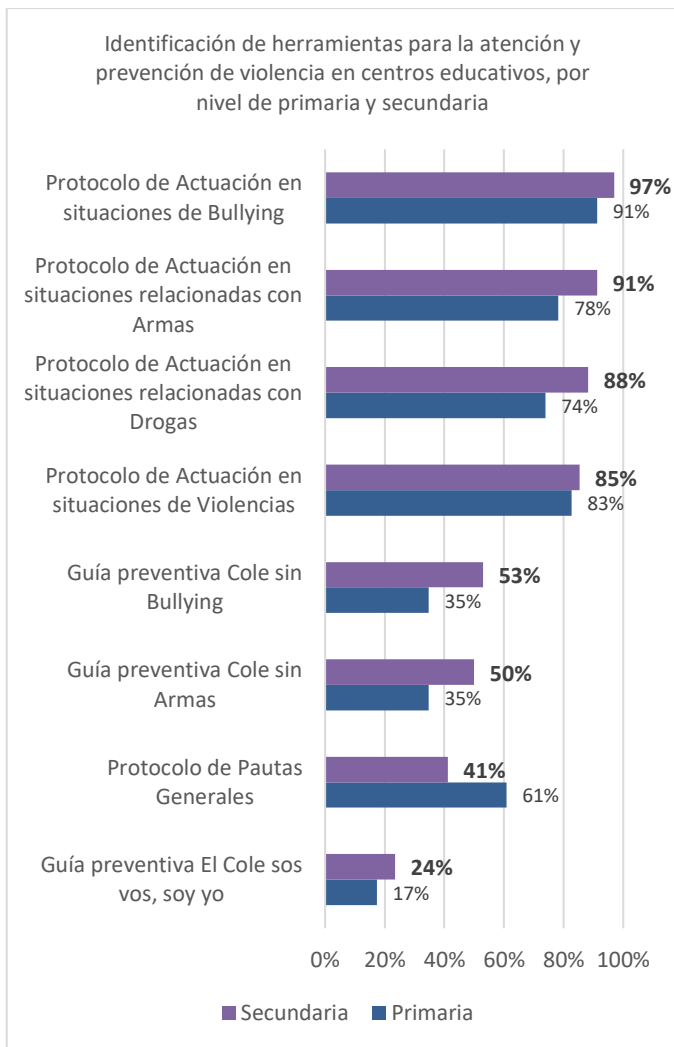
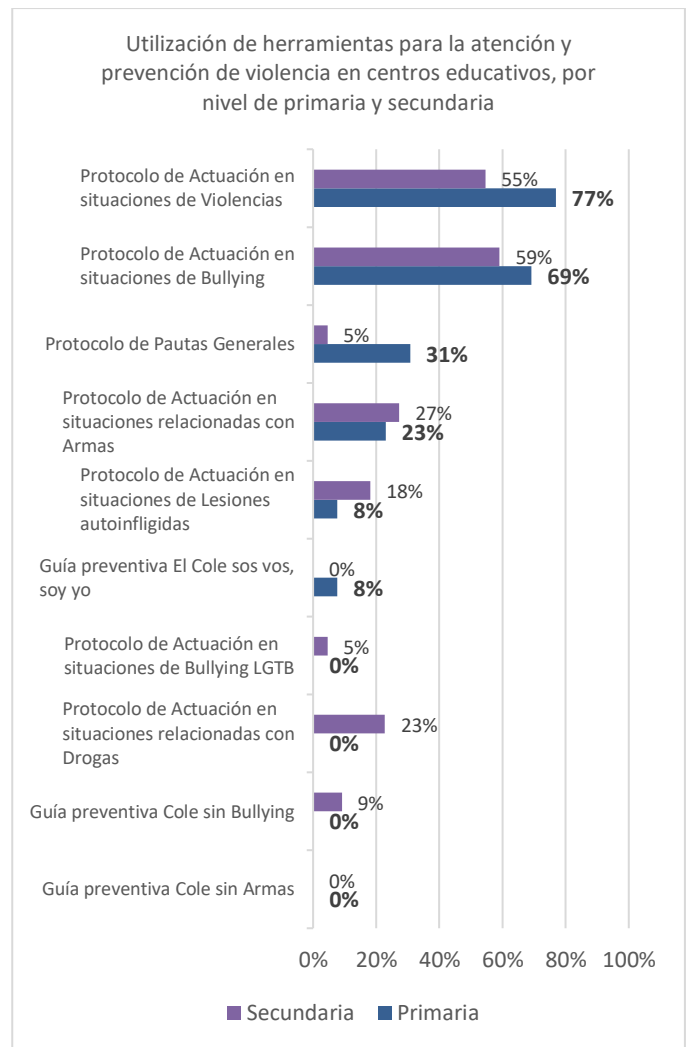


Gráfico 10. Utilización de herramientas para la atención y prevención de violencia en centros educativos, por nivel de primaria y secundaria



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020)

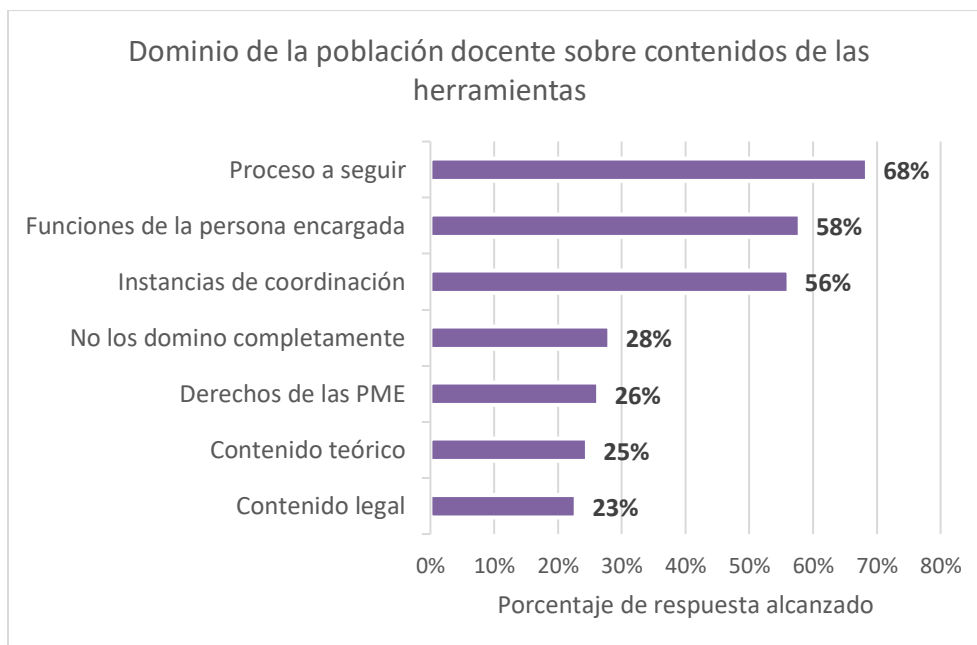
Situación que da cuenta de algunos de los cambios que se pueden estar gestando en los diversos niveles educativos en cuanto a las manifestaciones que se presentan independientemente de la edad, momento de desarrollo y contexto del territorio educativo. Por lo que se debe prestar más atención a las situaciones y cómo se están moviendo las poblaciones a lo interno de la comunidad educativa, así como la intervención que se está generando alrededor de las situaciones.

Ahora, en cuanto al manejo de los contenidos de las herramientas, se identifica que la mitad de las personas participantes (51%) cuentan con un manejo intermedio de los aspectos que se desarrollan, un 28% indica un nivel básico y menos de la cuarta parte (21%) indica tener un nivel alto.

Pero se debe considerar que existen diferencias en los abordajes, debido a las capacidades personales y profesionales, que también estarán en función de la dinámica del territorio educativo y la capacitación o socialización de las herramientas que se haya recibido.

Propiamente sobre los contenidos que se emplean en la intervención, las personas participantes refieren que sus conocimientos se enfocan más al proceso en sí, lo cual implica: los pasos a seguir, las funciones de la persona encargada y la coordinación con otras instancias o instituciones para un abordaje integral de la situación cuando así lo amerite. Los contenidos que menos utilizan representan la información relacionada con la normativa y fundamentos teóricos de la intervención.

Gráfico 11. Dominio de la población docente sobre contenidos de las herramientas



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020).

Esto representaría un problema de fondo, pues no estaría reflejando que las bases de la intervención misma estén claras, lo cual está directamente relacionado con los derechos de la población menor de edad y la población estudiantil. Y para lo cual se necesita tener conocimientos en aspectos teóricos y legales que fundamentan el accionar, no sólo para el manejo y término del conflicto, sino para los procesos de prevención de violencia y de restauración de la convivencia.

A pesar de que se da la capacitación, de alguna manera esta situación puede estar reproduciendo un silogismo sobre “a mayor conocimiento de algún tema, van a ocurrir más cosas o se va a tener más implicaciones” en una connotación negativa: “se alborotaría más el panal” en palabras de Méndez (comunicación personal, 2021). Lo cual podría referir al aspecto cultural, o de idiosincrasia, de considerar el conflicto como algo completamente negativo que no debería darse. Por ello se da mayor importancia al hacer, para detenerlo, y no de revisar tanto el trasfondo para no naturalizar situaciones y que sea posible analizar y entender; dejando de lado la comprensión y el trabajo socioeducativo.

Si se coloca que la razón primordial por la cual se realiza la intervención responde a lo inmediato, a la resolución del conflicto y qué debe hacerse para lograrlo, se debe considerar también que:

Al final, la gente ocupa resolver “cómo lo hago”, o sea, si bien es cierto hay que darles el insumo para entender un fenómeno, para sensibilizar (...), en el día a día, la gente también ocupa lo pragmático: cómo se hace y principalmente cómo se hace de acuerdo con la normativa vigente. Porque quiérase o no, todo funcionario público tiene que apegarse al marco normativo que lo regula, es decir, no puedo actuar a partir de la buena intención, de lo que yo creo que debe de ser. No, tiene que hacerlo apegado a lo que se ha establecido. (Irvin Fernández Rojas, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

Pero también tiene que ver con la forma en que históricamente se ha tratado la disciplina y el conflicto, desde la visión de castigo y no desde el aprendizaje. Lo que también permitiría entender por qué hay mayor relación con los protocolos de actuación que con las guías de prevención, pues la orientación de las herramientas como elemento técnico-operativo refleja esta condición:

Cuando estamos hablando de intervención, que es el tema de los protocolos, y nuevamente volvemos al sistema punitivo, los docentes ahí se identifican fácilmente, saben qué les toca y se ejecuta. Pero cuando hablamos de la parte preventiva, ahí es lo que todavía cuesta. Veamos que interesante, en poco tiempo la gente se enganchó rápidamente de la cuestión de protocolos, porque nuevamente volvemos a un sistema que sanciona. (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre 2020)

En aras de complementar la pregunta sobre los contenidos que más considera que conoce, se les consulta a las personas participantes su percepción sobre el proceso que realizan al utilizar las herramientas en los centros educativos, considerando si observan que se relaciona más con un proceso socioeducativo o con proceso administrativo disciplinar. En las respuestas, la mayoría (65%) indica que la forma en que se perciben las herramientas está en función de una intervención socioeducativa con la población estudiantil. Esta perspectiva coexiste con una visión más orientada a la función como proceso administrativo-disciplinar por las situaciones en las que interviene (24% de las personas participantes). Y apenas un 5% lo considera un proceso donde se involucra lo socioeducativo con lo disciplinar.

Lo anterior da cuenta de una interesante mezcla de percepciones que, al asociarlas con el dominio y conocimientos de contenidos, permite entender dichos posicionamientos. Además, en un tono más particular, se plantean otras razones a las cuales responde, por ejemplo: para la referencia interinstitucional, para intervenir en las situaciones o para cumplir con la obligatoriedad de su aplicación. Estas tres consideraciones, igualmente se pueden colocar dentro de la visión más administrativa del proceso.

De esta manera, se puede realizar un cruce interesante entre las preguntas relacionadas a los contenidos presentes en las herramientas y la percepción de las personas usuarias. Pues a pesar de indicar que responde más a una intervención socioeducativa, en cuanto a los conocimientos que se manejan, se posicionan principalmente los orientados al proceso que debe realizar la persona encargada. Mientras que los contenidos teóricos, legales y de derechos quedan relegados a un segundo plano.

Esta situación lleva a pensar cómo se está comprendiendo lo socioeducativo y qué tipo de intervención se podría estar generando con dichas condiciones. Y si se coloca en términos de prevención de violencia, el desconocimiento y poco uso de las guías, sumado a un bajo manejo del aspecto de contenidos teórico-conceptuales, podría estar indicando que las herramientas para las acciones de prevención no están siendo socializadas ni utilizadas dentro del proceso educativo.

Por esta razón se consulta a las personas participantes sobre su criterio, como usuarios, en cuanto a las posibles limitaciones y potencialidades que encuentran en las herramientas. Sus respuestas, agrupadas y condensadas, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Limitaciones y potencialidades en las herramientas

Limitaciones	<i>No se actúa o se toma responsabilidad</i>	Resistencia, recarga laboral, señalamiento moral, temor a denunciar, impunidad.
		No hacen lectura, análisis ni comprensión de los documentos
		No hacen el registro respectivo de las actas, entrevistas
		No se guarda confidencialidad y revictimización
	<i>Desconocimiento del proceso</i>	Poca comunicación o falta de interés de encargados
		Poco tiempo para capacitación
		Falta de divulgación o socialización
	<i>Respuesta poco oportuna</i>	Resuelven bajo su propio parecer
		Desvinculación de instancias fuera del MEP
		Demasiados pasos administrativos
		Exceso de papeleo y trámites
		Contradicción en las coordinaciones (referencias)
	<i>Particularidad de la situación</i>	Aumento de las problemáticas
Cada situación es diferente		
Potencialidades	<i>Estructura para la intervención</i>	Vacíos que confunden
		Ruta por seguir o debido proceso
		Atención adecuada e inmediata
		Comunicación asertiva
	<i>Acciones preventivas</i>	Fundamentación legal
		Alerta temprana
		Incidencia institucional y comunitario
		Apoyo en la permanencia estudiantil
		Promoción de sana convivencia
	<i>Empoderamiento y compromiso</i>	Tratan de sensibilizar
		Apoyo del departamento de orientación y equipo interdisciplinario
		Acompañamiento administrativo y docente
		Atención a la familia y cumplimiento de derechos
Socialización de información y capacitación		
Se aprende a abordar situaciones complicadas		
<i>Apoyo de otras instituciones</i>	Se busca el bien superior del estudiante	
	Acciones coordinadas con IAFA, policía, K9	
	Coordinación con GAR, EBAIS, Bomberos	
		Apoyo para seguimiento

Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020).

Desde el punto de limitaciones se indican: *las responsabilidades, el proceso, las coordinaciones y la particularidad de las situaciones a intervenir* como elementos que las aglutinan. Presentando además consideraciones sobre la recarga laboral que representan las intervenciones, el poco tiempo para el reconocimiento de las herramientas, el proceso y la capacitación; la contradicción a nivel de las instancias de coordinación, que dificultan la intervención y que sea un proceso integralmente exitoso; así como la variabilidad de las situaciones por atender.

En relación con las potencialidades, se exponen: *una estructura de intervención, acciones preventivas, empoderamiento y apoyo institucional externo*. Desde las cuales se considera ventajoso contar con un debido proceso, la sensibilización, el acompañamiento de otras instancias en la socialización y capacitación para generar buenas intervenciones; así como el apoyo de otras instancias fuera de MEP para que la atención se pueda dar desde los profesionales atinentes en los diversos temas.

Se observa en estas respuestas una especie de dicotomía en el posicionamiento general, pues lo que para algunos participantes representa una limitante, para otras es una potencialidad por destacar. A pesar de ello, las particularidades de cada una de las consideraciones presentan elementos importantes para el análisis y que pueden ayudar a establecer puntos para reforzar o para propiciar cambios en las dinámicas de las herramientas.

Cuando se colocan las acciones y las herramientas desde el aspecto de eficacia, más del 80% de las personas docentes indican que estas han sido eficaces hasta la actualidad, pues hay cambios evidentes: mayor y mejor capacidad de intervención y acompañamiento de las poblaciones; mayor estructura, claridad y compromiso de la población docente para intervenir. Por lo tanto, la disminución de las incidencias.

Tabla 3. Eficacia de las herramientas

Cambios a partir de la eficacia de las herramientas	Motivos por los que las herramientas no son eficaces
Apoyo o acompañamiento al estudiante en estos procesos (legal, emocional)	Falta de cooperación de los encargados de los estudiantes
Atención oportuna y estructurada de diferentes situaciones	Falta de más propuestas creativas
Prevención y conciencia sobre los temas tratados	No ha habido la necesidad de aplicarlos
Cambio la responsabilidad y compromiso de los docentes	No se combate la problemática
Cambios en la seguridad, conducta y disciplina a la comunidad estudiantil	Mucho papeleo y burocracia a la hora de aplicarlos
Disminución de situaciones de violencia, acoso, bullying y otros	Porque estamos en pandemia
Herramientas como guía de consulta fácil y rápida	Las coordinaciones interinstitucionales no son atendidas
Lograr la permanencia de los estudiantes en la institución	Se olvida el proceso
Mejor coordinación, pronta ejecución y mayor respaldo con las instituciones involucradas	Falta más divulgación y conocimiento
Refuerzo de ciertos contenidos integrándolos al currículo educativo	
Mayor socialización de los protocolos con el personal docente	
Una mayor convivencia institucional	

Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020).

Aun así, menos del 20% indica que las herramientas no están siendo eficaces debido a la complejidad y burocracia que implica el proceso, la falta de propuestas creativas, coordinaciones interinstitucionales que no son atendidas y la situación actual de pandemia que no permite la aplicación tradicional o con el mismo control que se tenía previamente.

De ahí que se deban confrontar y sopesar las percepciones positivas y negativas que se asocian a los contenidos y el proceso que se da a partir de la implementación o ejecución:

Tabla 4. Cambios que beneficiarían la implementación de las herramientas

Área	Propuesta
<i>Socialización</i>	Dar mayor visibilidad y divulgación a los documentos
	Mejor socialización con la población educativa (capacitaciones y disponibilidad de información)
	Formato (videos)
	Contar con la población estudiantil en el proceso
<i>Contenidos</i>	Hacerlos más sencillos y breves
	Volver los contenidos más prácticos y concisos
	Aumentar los contenidos
	Evitar la saturación de protocolos
<i>Proceso de intervención</i>	Disminuir pasos que limitan la actuación efectiva (Claridad)
	Explicar los pasos técnicos/legales
	Anexos más fáciles de llenar (menor tramitología)
	Mejoras en la coordinación, comunicación y continuidad en las otras instancias
<i>Estructura</i>	Reformular/replantear las funciones y situaciones
	Mas retroalimentación y seguimiento
	Considerar el cambio a la educación a distancia

Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020).

De las respuestas se puede extraer que los cambios no necesariamente incluyen a las herramientas como un todo, sino que existen variantes que proporcionan un enfoque de mejora orientado a garantizar una mejor intervención, mayor capacidad de maniobra para la persona encargada, a considerar los cambios que se han registrado a nivel educativo general o la divulgación. Y, por otra parte, se encuentran proposiciones de cambio más agresivas, donde se busca reformular y replantear desde etapas iniciales las funciones y procesos por realizar.

En la búsqueda de contenidos más breves, ágiles y claros hay que hacer ver que esto no significa disminuir la calidad o cantidad. Igualmente, el hecho de poder convertir los contenidos a construcciones más concisas y prácticas no va a representar que los documentos vayan a decir qué hacer en cada caso.

PD1: “Al ser situaciones tan variadas cuesta encasillar en uno exacto, entonces no se sabe cuál activar... por lo que el replanteamiento es como la mejor opción, para poder saber qué hacer exactamente en cuál situación”

Las situaciones relacionadas con las violencias poseen trasfondos multifactoriales complejos, por lo que la situación que propone esta persona no sería real, ya que se ocupa pensar, entender y actuar según el contexto de desarrollo para lograr una intervención exitosa.

En cuanto a las mejoras al proceso, donde se considera la tramitología, lo engorroso de las acciones y la actuación poco efectiva que se puede dar, no sólo se relaciona con la propuesta de pasos o la comprensión de contenidos. También involucra la posición que asumen las personas encargadas y de dónde viene dicha postura:

PD2: "Reducir el seguimiento de parte del funcionario que detecta la situación, ya que he notado que muchos prefieren no escuchar o aparentar no haber observado alguna situación, con el fin de evitarse tanto compromiso con el proceso hasta el final. El criterio mayoritario de muchos colegas es decirle a los estudiantes que si tienen algún problema se lo comuniquen al docente guía o la orientadora, lo cual hace que el estudiante desista de su denuncia y siga viviendo la situación negativa o de riesgo. Sería bueno que el funcionario que detecta la situación haga las primeras partes del protocolo pero que el resto sea una labor de la parte administrativa."

A partir de la consideración anterior, no sólo habría que mejorar la forma en que se está llevando a cabo el proceso, sino las responsabilidades y margen de acción a los que debería llegar la persona encargada, para que se haga efectiva la defensa de los derechos de las personas estudiantes y no se sigan dando procesos de revictimización o desatención. Sin que esto signifique que se disminuya la responsabilidad y compromiso de las personas docentes ante la población estudiantil, pero sí en respeto de su condición humana ante condiciones que le superan y tiene dificultad de abordar o asumir.

Esta revisión también debe ir acompañada con momentos de seguimiento y evaluación de las acciones, no sólo desde la estadística o de la cantidad de capacitaciones que se han brindado sobre las herramientas; sino desde criterios como la efectividad y calidad de la intervención, vinculación de acciones con el proceso educativo-académico, incursión en espacios de participación estudiantil u otros que se crean pertinentes.

En cuanto a la coordinación interinstitucional, para un mejor seguimiento de las acciones y para que no se alegue desconocimiento de las atribuciones y competencias de los actores involucrados, se debe revisar la relación y la comunicación con las instituciones/organizaciones a las que se redireccionan las personas menores de edad o personas jóvenes. A la par de esa acción, examinar conjunta y comparativamente la documentación que se utiliza para el manejo de información, para poder agilizar el trámite de la atención de la persona estudiante que se referencia o que se encuentra en riesgo.

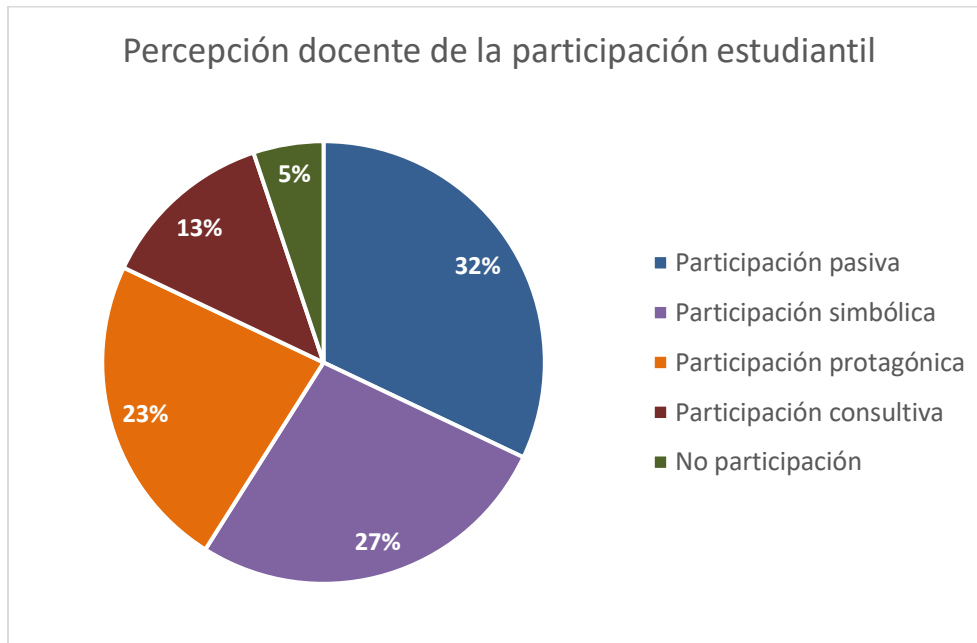
En una última consideración sobre los aspectos por mejorar mencionados, es importante que se dé especial atención a la divulgación y socialización de las herramientas, no sólo con la población docente que los utiliza, sino con la población estudiantil. Esto pues no se puede continuar viendo a la población estudiantil como un actor pasivo en la dinámica del territorio educativo, como si no tuviera criterio o capacidad de decisión, pero más importante aún, como si fuesen simple depositarios de las acciones.

Para ello, se deben considerar también los canales y formas en que se realiza la construcción de acciones, la difusión de información en los espacios educativos (RRSS, videos, etc) y la creciente interacción desde los espacios de la virtualidad, los cuales se presentan como naturales para las generaciones más jóvenes.

En cuanto a la vinculación con el proceso educativo, existen diversidad de respuestas, y en algunos casos parece que las personas participantes no logran comprender la vinculación entre las herramientas y el proceso educativo, pues hacen referencia, nuevamente, al rol de la actuación ante las situaciones y las dificultades que esto conlleva. A pesar de ello, en otras respuestas, indican una vinculación desde un paradigma socioeducativo en la intervención y el aprendizaje como el planeamiento del docente con talleres, charlas, obras de teatro, afiches para el trabajo y divulgación entre estudiantes, padres de familia y comunidad educativa.

También en cuanto a la disciplina, el comportamiento, los derechos y deberes que deben conocer las personas estudiantes, en especial atención a las personas en riesgo, para su permanencia en el proceso educativo como actor protagónico.

Gráfico 12. Percepción docente sobre la participación estudiantil



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario docente (2020)

Propiamente en el tema de participación, la visión de las personas docentes indica que la población estudiantil tiene varias maneras de participar. Lo que refleja esta consulta es que las formas que más se pueden visualizar, en términos de Hart (1993), son la participación pasiva y también la participación simbólica de las personas estudiantes, así como una creciente participación protagónica. Y en menor grado la participación de tipo consultiva o no participación.

Sin embargo, cuando se analizan las maneras en que se desarrolla la participación estudiantil en los espacios educativos, se tiene a confundir las formas en las que esta se da y lo que realmente significa para las personas estudiantes participar en dichos espacios. Ya que, por ejemplo, realizar acciones como consultas y que a partir de ello la población elija, no es una forma activa, protagónica y directa de participar; así como la elección de candidaturas representativas no siempre contiene acciones consultivas o directas para todas las poblaciones.

Por lo cual se puede establecer que, desde la perspectiva docente, los estudiantes se mantienen como receptores de las acciones, esperando indicaciones para actuar o sin mostrar iniciativa. A lo que se debe aclarar que, los individuos y grupos, participan de formas diferenciadas y que, generalmente, son las personas adultas quienes dan los criterios por seguir.

Experiencias y perspectivas de la población estudiantil

La información que se muestra a continuación se obtiene de la consulta realizada, aleatoriamente, a 85 personas estudiantes de primaria y secundaria de todas las provincias del país; pues se busca representar la visión y criterio de las personas estudiantes a nivel general, pero conservando las particularidades de su espacio.

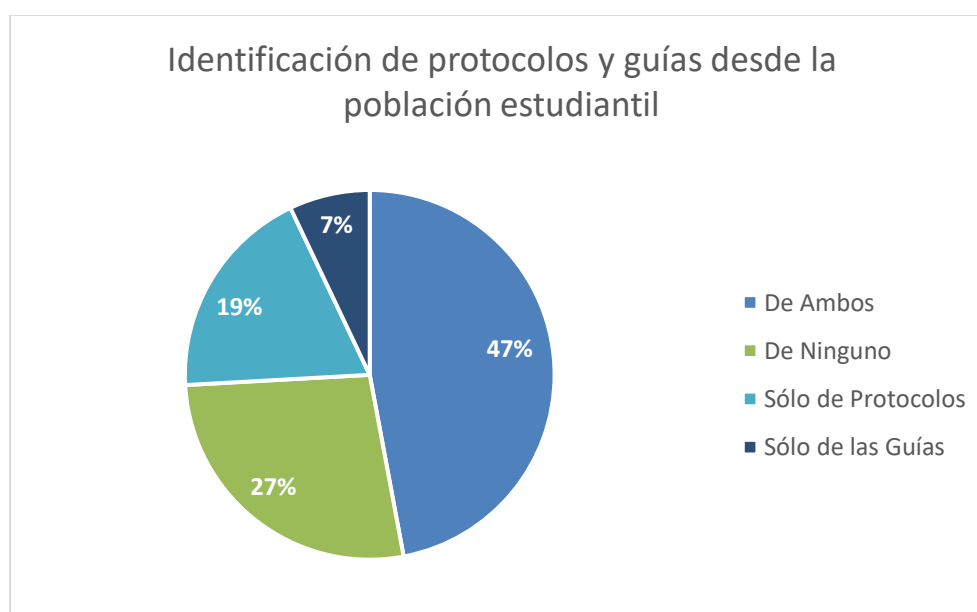
Antes de iniciar con los resultados, cabe hacer una aclaración sobre las respuestas que brindó la población estudiantil en cuanto a las herramientas, ya que esta población no necesariamente posee un conocimiento a profundidad de los elementos teórico-conceptuales, legales o procedimentales presentes en los documentos. La razón es que los protocolos y guías son utilizados y dirigidos desde la población docente o administrativa, ya que son los encargados y responsables de la intervención en los ambientes educativos. Lo cual es mencionado en las mismas herramientas y se confirma en las entrevistas realizadas:

Lo protocolos son para los docentes, pero igual el estudiante puede leerlo. A ver, cuando uno crea un documento tiene que ver cuál es su público meta y el público meta general de los protocolos es población adulta y las rutas, al igual que los vídeos, sí son para población estudiantil. Porque al estudiante no le interesa tanto cuál legislación es la que cobija eso, sino qué es lo que dice ya los protocolos en sí, le interesa cuál es el ABC del procedimiento: si yo sé de una situación a quien busco... (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre 2020)

Todavía esa cultura de cederle mucho el poder de cambio a las personas estudiantes es poca, se va caminando poco a poco, pero todavía está muy ocupado por el adultocentrismo. (Susana Mora, comunicación personal, 6 de octubre 2020)

Ante esto, las personas estudiantes pueden o no profundizar el conocimiento de las diferentes herramientas, dependiendo de la cercanía que posean con las temáticas, la implementación de los protocolos de actuación y guías de prevención; así como su nivel de conocimiento y comprensión de las situaciones.

Gráfico 13. Identificación de protocolos y guías desde la población estudiantil



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

De las 85 personas estudiantes, el 73% indicó conocer las herramientas; y este grupo se compone por un 47% sabe de ambas herramientas, un 19% que conoce sólo de protocolos y un 7% que sólo conoce sobre las guías de prevención. El 27% restante que las desconoce, indica las principales razones por lo cual esto sucede: falta de explicación por parte de las personas docentes y que no han tenido acceso a los documentos, seguido por una falta de interés o que definitivamente no conocían de la existencia de los documentos.

En referencia a los medios por los que se identifican estas herramientas, las 62 personas que sí logran identificarlas, reconocen que ha sido principalmente gracias al personal docente (60%); también por mencionarlas durante las clases o en el centro educativo ante la consulta por parte de estudiantes sobre éstas (47%). Otra manera por la que mayormente se enteran de los protocolos y guías es gracias a

los afiches en los centros educativos (39%), donde presentan imágenes ilustrativas para la comprensión de la ruta a seguir, de forma resumida y llamativa, para toda la comunidad educativa.

Se presenta, además, que las redes sociales (31%) y la página web del MEP (18%) son canales poco significativos o utilizados por la población estudiantil para el conocimiento o acceso de las guías y protocolos. Tampoco parece representativo su conocimiento a partir de acciones relacionadas a los procedimientos de intervención ante situaciones de violencia (18%), lo cual constituye una situación particular y compleja por analizar desde la perspectiva de intervención y personas involucradas.

Gráfico 14. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia desde la población estudiantil

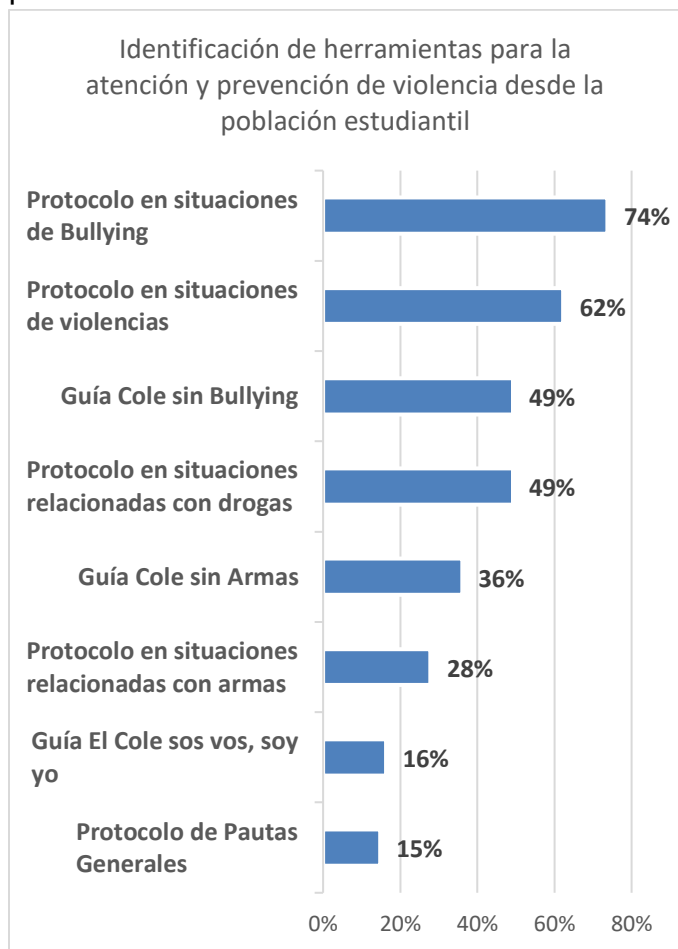
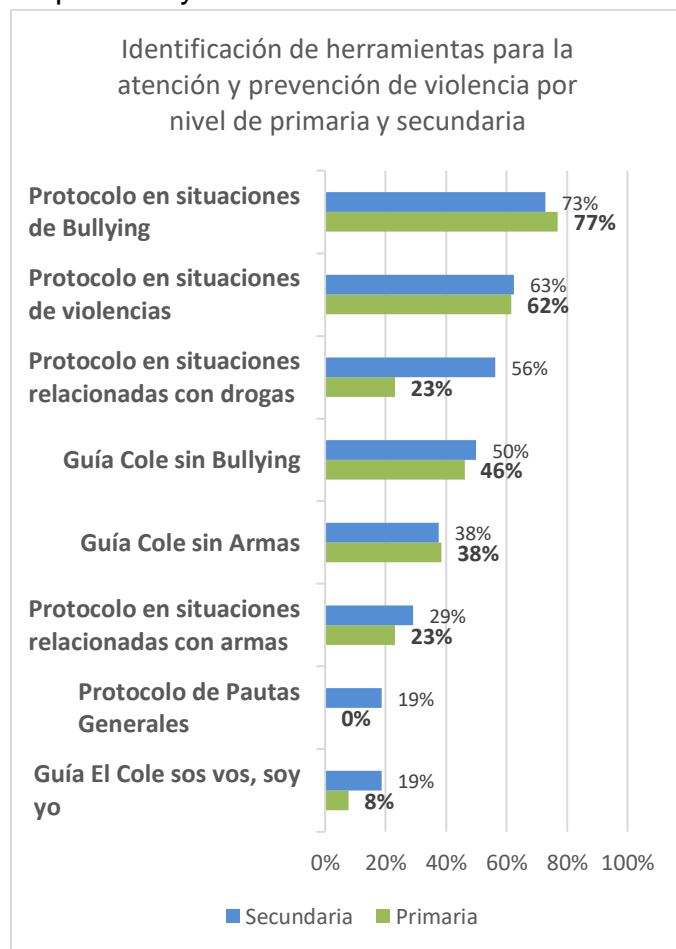


Gráfico 15. Identificación de herramientas para la atención y prevención de violencia por nivel de primaria y secundaria



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

De manera general, como se muestra en el gráfico 14, el documento que más logra identificar la población estudiantil participante es el *Protocolo de atención ante situaciones de bullying*, seguido por el que atiende las situaciones de violencias, y compartiendo el tercer lugar, el *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas* junto con la guía “*Cole sin bullying*”.

El instrumento menos conocido por esta población es el de *Pautas generales para protocolos de actuación ante situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos*, pues como se ha mencionado, está más orientado a brindar contenidos desde el aspecto jurídico para la actuación de la población docente; aunque debería ser de mayor utilidad para las personas estudiantes, ya que muestra el fundamento, enfoques y derechos propios de esta población.

En cuanto a las herramientas de prevención, las guías “*Cole sin Armas*” y “*El cole sos vos, soy yo*” son poco conocidas; pero la guía “*Cole sin Bullying*” se identifica en mayor medida, pues se encuentra relacionado con el protocolo más conocido y en vinculación más cercana con la población estudiantil, entendiendo que son las situaciones que cotidianamente enfrentan y las que se atienden en mayor volumen en los centros educativos a nivel nacional.

Vista esta información de forma segmentada, por los niveles de primaria y secundaria, se mantienen las posiciones de los protocolos con los temas de bullying y violencias. Sin embargo, el *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas* presenta una amplia diferencia entre primaria y secundaria, así como el de *Pautas generales para protocolos de actuación ante situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos*, que no es conocido por las personas de primaria que responden a este cuestionario.

También es interesante ver que con las herramientas preventivas hay un reconocimiento similar en ambos niveles. Por lo cual se podría pensar que, a pesar de que en las respuestas docentes se vio poca presencia en el uso de las guías y que efectivamente sean menos conocidas que los protocolos, sí se están utilizando en alguna medida con la población estudiantil.

Debido a esta identificación de herramientas, y contemplando la particularidad de la población sobre el conocimiento de los contenidos, interesó conocer qué elementos podían ubicar de estas herramientas. En dicha pregunta un 58% indicó que sí conoce los contenidos, contra un 42% que los desconoce. Estas respuestas se pueden agrupar en 3 grandes apartados: a) un nivel procesual-disciplinario, b) sus temáticas o contenidos, y c) su función como herramienta dentro del centro educativo; como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 5. Contenidos de las herramientas que identifican las personas estudiantes

Apartado	Contenidos	Respuestas
A	Pasos por seguir si se presenta una situación de violencia (para profesores y estudiantes)	30,6%
	Detección y aviso de la situación	13,9%
	Cómo actuar ante acoso escolar	5,6%
	Guías para minimizar el resultado de algún tipo de violencia	2,8%
	Tienen una sanción, llenado de papeles, puede haber proceso penal	2,8%
B	Apoyo con información a los estudiantes sobre el peligro de las drogas, armas, bullying...	19,4%
	Orientaciones sobre prevención y atención de violencia	5,6%
	Como debemos cuidarnos, para proteger a nuestra familia y comunidad educativa.	2,8%
	Prevención, identificación y seguimiento de conductas poco saludables que puede adquirir los estudiantes en su proceso educativo	2,8%
C	Herramientas para atender situaciones que violenten los derechos	5,6%
	Prevención de delito o abusos en la institución educativa	2,8%
	Comunicación con los estudiantes sobre lo que les sucede en el hogar o en la institución	2,8%
	Las guías se basan en el aprendizaje y los protocolos en la seguridad estudiantil.	2,8%

Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

Cabe destacar algunas particularidades en las respuestas estudiantiles, tales como que: “son una propuesta de atención con el fin de minimizar la violencia en los centros educativos” o que “son puestas en marcha para el seguimiento de conductas poco saludables”; descripciones que permite identificar que se ha trabajado con dicha población en las diferentes temáticas para un mejor entendimiento. Así como lo plasma en su respuesta esta persona participante ubicando acciones con orientaciones más concretas:

PE1: “Herramientas para atender situaciones que violenten los derechos, una forma de que los docentes guíen o ayuden a los estudiantes en situaciones difíciles.”

Sin embargo, en otros casos evidencia que no necesariamente se puede identificar claramente cuándo se utiliza como herramienta propia del proceso y territorio educativo o si los contenidos e intervenciones son parte de otras acciones que se ejecutan desde el espacio educativo. Como lo coloca la siguiente persona participante:

PE2: “Los programas de drogas como su propio nombre lo indica busca que los jóvenes que ya tienen ese problema logren superarlo, así como los de tenencia de armas y eliminación del bullying, programas ligeramente con menos presencia que el de las drogas, pero que siempre está presente en mi colegio mediante afiches o demás, en su mayoría los programas mantienen el mismo protocolo inicial de avisar a una persona de confianza o un profesor sobre la situación que se está dando.”

Y aunque se entiende que al mencionar “programa” hace referencia a los protocolos, lo anterior puede dar indicios de duplicidades o diferencias en la direccionalidad u orientación de las acciones a nivel educativo que deberían revisarse, no para generar una diferenciación y distanciamiento de las propuestas, sino para ubicar espacios comunes que permitan una mejor actuación contra la problemática encontrada. A ello se suma la importancia de revisar qué se está comprendiendo por violencia, disciplina y comportamientos poco saludables desde esta población; ya que, en relación con los contenidos de las herramientas, a lo que hacen referencia se ajusta al proceso. Y en un segundo plano, el contenido, pero de forma superficial.

De ahí que también se les consultó a estas 62 personas que logran identificar las herramientas, si los protocolos y las guías son de fácil comprensión. A lo cual el 73% indica que estos documentos son percibidos como de sencilla interpretación, principalmente porque existe una estrecha relación con su vida cotidiana. Otras razones por las que se hace fácil su comprensión involucran el lenguaje sencillo, apoyos visuales e ilustrativos claros de las rutas y procedimientos, así como el apoyo docente en la explicación.

De estos aspectos positivos cabe destacar la visión de la “relación con la vida cotidiana” y la consideración de que “indica lo bueno o malo”, pues dejaría entrever que hay posicionamientos de naturalización de las situaciones o posicionamientos desde una visión moral y del “deber ser”, pero que no necesariamente las analiza.

Tabla 6. Criterio de las personas estudiantes sobre la facilidad o dificultad para comprender los protocolos de atención y guías de prevención

	Criterio	Respuesta
SÍ	Relación con la vida cotidiana de las personas	16%
	Porque el lenguaje es sencillo y entendible	11%
	Diseños simples e información clara (dibujos)	10%
	Explican muy bien las cosas que quieren dar a entender o enseñar	10%
	Porque dicen paso a paso qué hacer	10%
	Hay explicación por parte de las personas docentes	6%
	Son sólo los pasos por seguir, la dificultad depende de la situación	3%
	Temas y nombres relacionados (info básica)	3%
	Porque aconsejan sobre lo que es bueno o malo	2%
	Ayuda de los afiches	2%
	SUB-TOTAL	73%
NO	Son complejas (edad) o hay mucha información	8%
	No son claras, no explican	3%
	Muchos pasos	3%
	Porque son muchos y muy largos (no los leo)	3%
	No se conocen, los estudiantes sólo avisan	2%
	No se utilizan o no se han visto	2%
	Algunas son muy fáciles y otras son duras	2%
	Poco acompañamiento	2%
	Porque son muchas imágenes	2%
	Porque tienen muchos reglamentos	2%
SUB-TOTAL	27%	

Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

Mientras que el 27% restante, indica que la principal razón por la que se dificulta entender los documentos refiere a su nivel de complejidad, en cuanto a contenidos y proceso a seguir. Además, interfieren circunstancias como la vinculación de la persona estudiante con las situaciones, la cantidad guías y protocolos existentes, o eventualmente, porque se ha dado poco acompañamiento o no se han visto.

Posteriormente se consultó sobre la percepción del cambio que ha generado el uso de las herramientas en el ambiente educativo, a lo cual presentan una apreciación favorable en relación con los cambios logrados, ya que el 73% de las personas participantes indican una calificación positiva, promediando una puntuación de 4.39 de 6 (puntuación máxima). Aunado a esta valoración, se les solicita justificar el puntaje otorgado; de esta manera las respuestas indican que, por una parte, se cumple con el propósito de lograr una mejor convivencia y seguridad del centro educativo, se atienden los casos con una guía clara o se logra prevenir situaciones antes de que sean más problemáticas, así como involucrar a la familia y reducir los casos o situaciones de violencia, drogas y bullying:

PE3: "Porque pienso que ya toda la población estudiantil estamos informados sobre las situaciones y eso hace que poco a poco las situaciones vayan cambiando, por el ejemplo, el asunto con las drogas se ha abordado de una excelente manera, así mismo con el acoso escolar y eso ha propiciado que los cambios se generen. Además, de que desde la institución han hecho grandes esfuerzos para llegar también a los padres y hacer de esto un trabajo en conjunto"

Sin embargo, el restante 27% que dio una calificación por debajo del promedio, justifica su puntuación argumentando que no necesariamente se dan todos los cambios requeridos, ya que falta mayor divulgación y explicación de las herramientas, porque no se les da la importancia o no se tiene interés. Otra razón es que no se abarca a toda la población estudiantil, y finalmente, que las acciones son siempre las mismas. Por ello llegan a indicar que muchas veces se mantienen las situaciones en los temas de bullying, drogas o violencia.

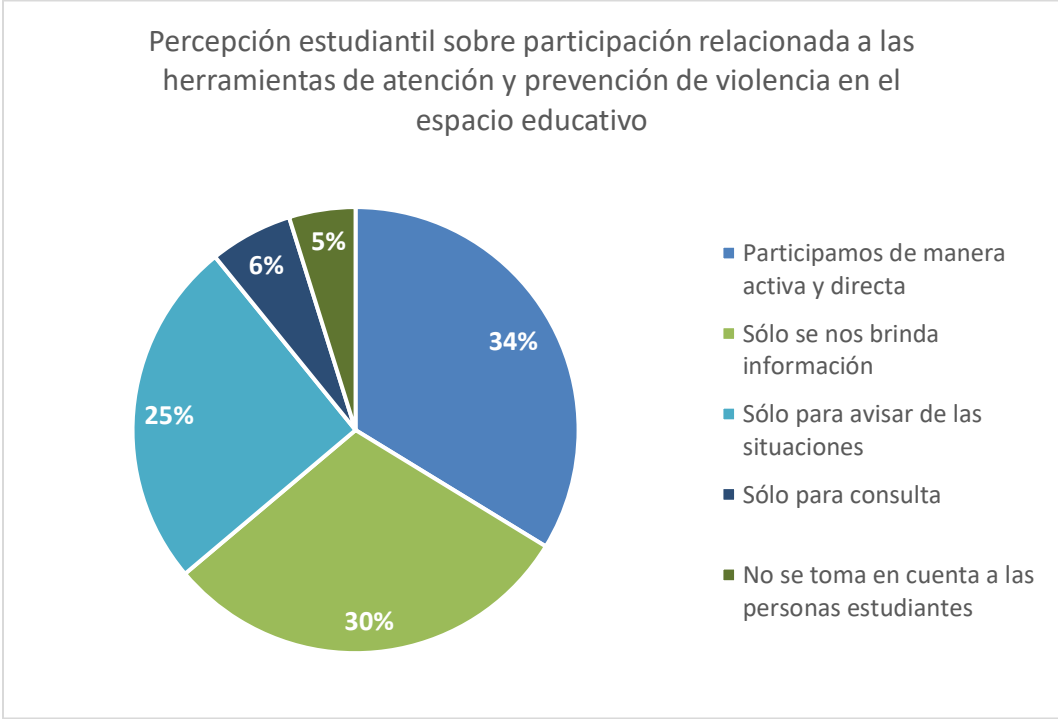
PE4: Hasta cierto punto sí, pero no en todo lado se aplica al 100%, en mi colegio, por ejemplo, aún hay muchos estudiantes que consumen drogas, y por más que se les intente ayudar, ellos no tienen el plan de dejar las drogas

Se presenta entonces desde la población usuaria puntos importantes a considerar para la mejora y el reforzamiento de las labores emprendidas en el espacio educativo. Pues a pesar de los avances, existe un sector importante al que aún no se ha llegado con la información y persisten las situaciones de violencia.

Aunque se comprende que las acciones derivadas del uso de las guías y protocolos no van a solucionar ni van a erradicar la violencia, preocupa que los abordajes y las intervenciones que se estén generando sean repetitivas, o que eventualmente, pretendan resolver de la misma manera diferentes situaciones que se presentan en el ambiente educativo. Sumado a una visión individualista y culpabilizante de los sujetos involucrados en las dinámicas de violencia.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el criterio de participación toma gran relevancia desde este espacio. Ante ello es importante hacer una aclaración, pues cómo se aprende a participar y cómo se comprende la participación tiene contenidos objetivos y subjetivos; esto pues cada persona o colectivo tiene diferentes maneras de participar y un sentido propio sobre lo que hace. Por lo que, para algún sector estudiantil, el “avisar sobre las situaciones” que están ocurriendo en el espacio educativo puede sentirse como una forma de participación directa, al igual que participar durante las clases o siendo parte de charlas o consultas que generan las personas docentes-administrativas.

Gráfico 16. Percepción estudiantil sobre participación relacionada a las herramientas de atención y prevención de violencia en el espacio educativo



Fuente: Elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

Sin embargo, las acciones por sí solas pueden indicar el nivel en que la comunidad estudiantil se ve involucrada y su capacidad de acción e incidencia. De ahí que se realice una equivalencia en cuanto a la opción elegida y el nivel de participación, donde se considera que una participación activa y directa sería una *participación protagónica*, si sólo se les brinda información sería una *participación pasiva*, sólo avisar de las situaciones convendría una *participación simbólica*. En cuanto a las dos categorías faltantes, es claro que responden a las consideraciones de *participación consultiva* o a la *no participación*.

Por lo cual, en cuanto a la percepción general desde la comunidad estudiantil, un 34% consideró que su forma de participación es protagónica, el 30% la coloca como un nivel pasivo, un 25% lo indica como simbólica; el 6% lo asume como consultiva y el restante 5% indica que se encuentra en un nivel de no participación.

Gráfico 17. Percepción estudiantil de primaria sobre participación en el espacio educativo

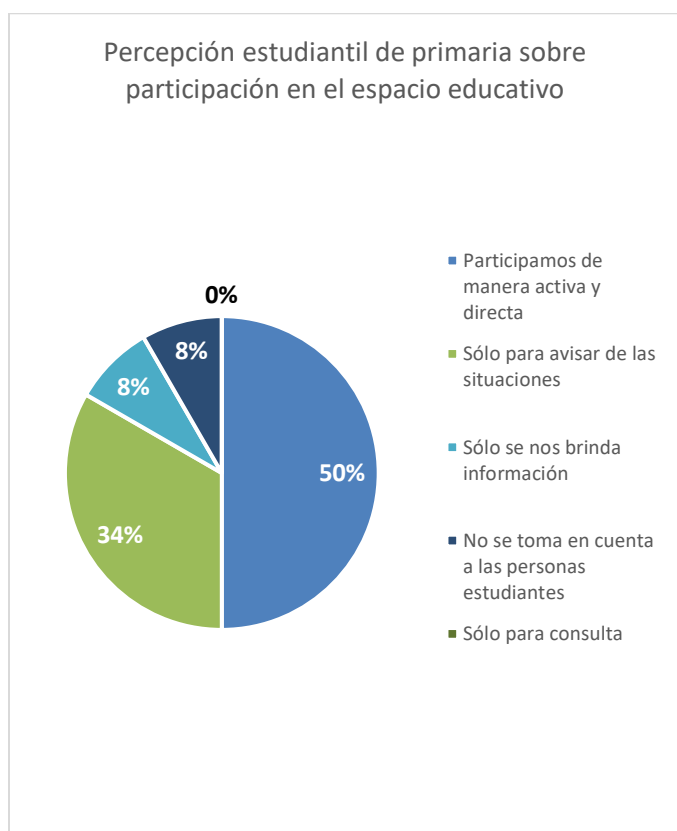
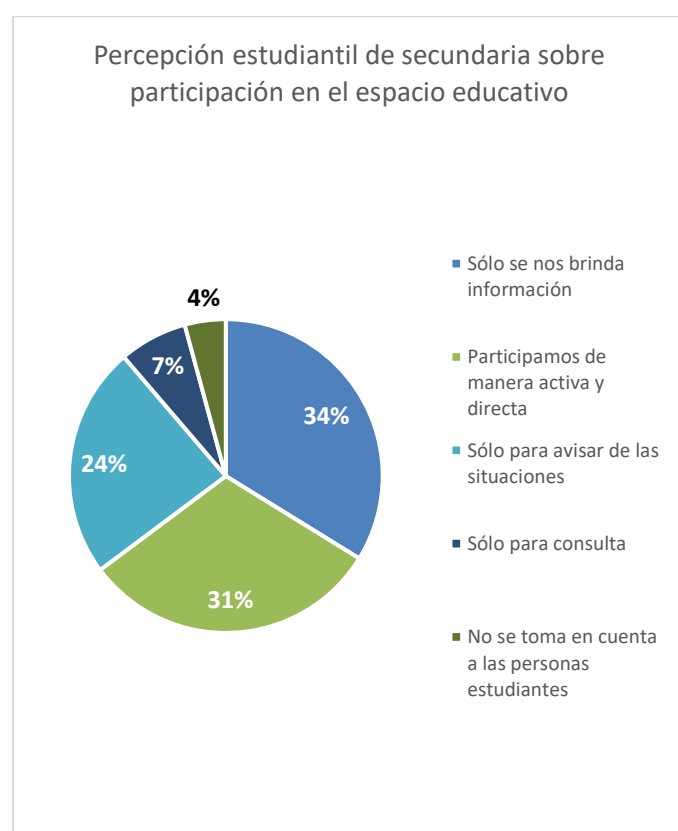


Gráfico 18. Percepción estudiantil de secundaria sobre participación en el espacio educativo



Fuente: elaboración propia con base en respuestas de cuestionario estudiantil (2020)

Cuando estos datos se desagregan por nivel de primaria y secundaria, se observan diferencias en la percepción de cada colectivo, por ejemplo, que la mitad de las respuestas que se dan en primaria indican que perciben una participación protagónica, mientras que en secundaria este criterio sólo lo percibe el 31%.

Para la población secundaria que responde, su participación está más ubicada en una participación pasiva (34%), mientras que en primaria es un 8% quienes la consideran de esa manera. A pesar de esa percepción, como se indica en los párrafos anteriores, es importante profundizar en la manera en que esta población está comprendiendo su el criterio de participación, y más importante, en qué espacios lo está realizando y qué transformaciones está generando para su propia comunidad.

Como punto final de la consulta, las personas estudiantes expusieron algunos criterios sobre la manera en que les gustaría que la comunidad docente brindara la intervención o les acompañen durante los procesos que derivan de las guías de prevención y protocolos de atención.

De forma sintética, indican que requieren: *apoyo emocional, orientación y consejo acordes con la situación; acciones informativas, explicativas y de prevención; un acompañamiento integral*, donde la persona se sienta *segura* y de manera que se vea un cambio, a partir de la *escucha activa, el aprendizaje mutuo y acciones certeras*. Esto pues se busca que las personas encargadas *entiendan la situación, sean comprensivos y accesibles*; no que los involucrados sean juzgados ni sermoneados.

En cuanto a las características del proceso, indican que debe ser un *acompañamiento integral* (cercano, confidencial, seguro), donde se tomen seriamente las medidas que se deben seguir, presten más atención y que *crean a las partes afectadas* que explican la situación. También *abordajes preventivos*, o de no ser posible, certero y rápido, pues lo menos que quieren las personas son procesos largos.

Estas consideraciones reflejan la necesidad de contar con un proceso más cercano a la población y vivencia estudiantil, desde las implicaciones en sus relaciones y contextos. En las herramientas de prevención e intervención se exponen dichos criterios, lo cual deja la duda sobre el posicionamiento y manejo que dan algunas de las respuestas docentes. Pues con lo que indican las personas estudiantes, la intervención posiciona una visión que carecería de horizontalidad, escucha y comprensión de la situación en su contexto de desarrollo.

CAPÍTULO IV: REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS PUNTOS DE PARTIDA

Si bien los cambios en el fenómeno educativo, y particularmente de la educación costarricense, parezca no alterarse a través de los años que se recuperan en esta sistematización de práctica dirigida, no se puede negar que existen grandes modificaciones que permean en el ámbito educativo: nuevas tecnologías, nuevos paradigmas, nuevas orientaciones, nuevas políticas con mejores aproximaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Aun con la presencia de estas variantes, la transformación y los cambios que se generan en un sector tan fuertemente impregnado por el aspecto político y social, no se concretan en el inmediato.

A pesar de los cambios, y de las situaciones que también permanecen inflexibles, se continúa con la claridad y la necesidad de poder atender a la comunidad educativa, misma que es tan amplia y compleja como la institucionalidad misma que la abraza. Esta comunidad contempla diversidad de grupos, poblaciones, personas e intereses que se encuentran en constante cambio y en constante pugna para posicionarse como los orientadores de las acciones destinadas a ella, siendo ejemplos claros la educación integral y de calidad, la creación de ambientes educativos seguros y nociones sobre prevención de violencia y cultura de paz.

Por lo cual, establecer puntos finales para un ámbito como el educativo, sería establecer una condición de inamovilidad que no es representativa ni se debería contemplar como propia de esta área. De ahí que, retomando a Jara (2018), las reflexiones finales se presentan en términos de un procedimiento de cierre derivado del análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso vivido. Donde se analiza (conjunta y separadamente) las particularidades de la experiencia para comprender así las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos que explican y construyen el sentido de la experiencia misma.

A continuación, se presentan reflexiones sobre los elementos encontrados a lo largo de la práctica dirigida que, para una mejor disposición en la lectura, se organizan en 5 secciones relacionadas con las temáticas de: la institucionalidad y su contexto, la prevención de violencia y cultura de paz, las herramientas para intervención, la participación de Trabajo Social en educación y en la gestión de herramientas. Por último, nuevos puntos de partida para el trabajo en el sector educación.

4.1. En cuanto a la institucionalidad y la direccionalidad administrativa

Colocando la experiencia en términos del propio camino recorrido, el contexto y los cambios generados en el seno de una instancia como el MEP son altamente complejos, pues como institución rectora en materia de educación para el estado costarricense, está sujeta a las dinámicas en lo político y en lo jurídico, a las discusiones en relación su función social y sus implicaciones, así como a nivel presupuestario para su funcionamiento.

Este último punto se ha hecho cada vez más crítico por los variados recortes y desmantelamiento que se realiza a la institucionalidad pública, como indica lamamoto (2003) con la focalización extrema de la política pública y social. Dicha institucionalidad, que es altamente compleja, atiende múltiples poblaciones desde diferentes flancos, pero a pesar de las reducciones sigue integrando en sus funciones aspectos amplios como la educación, salud, empleabilidad, cultura, seguridad y asistencia social; e intenta generar los mismos servicios y resultados.

De esta manera se posiciona el debate del poder y las tensiones de clase que apunta tanto Engels (2017) como Mézáros (2001), y que se relacionan directamente con la capacidad de intervención que tiene el aparato estatal que indican Guendel (2002), Grassi (2008) y Vilas (2013). Lo cual implica la vinculación política, económica y social de la visión educativa que es establecida por el Estado en su política, así como los posicionamientos de las personas profesionales que ejecutan acciones puntuales desde sus propios referentes teóricos, proyectos políticos de sociedad y herramientas con las que cuentan al momento de su intervención para dar una educación de calidad.

Visto propiamente en el MEP, a partir de la complejidad organizacional y su relación con los procesos que se desarrollan a lo interno, desde la comprensión administrativa-política se espera que se obtenga un buen nivel de resultados en pro del cumplimiento del derecho a la educación, como si siempre se diera un proceso lineal en el trabajo y en condiciones usuales; cuando la realidad es que se está atendiendo múltiples y emergentes situaciones.

De esta forma, se coloca “el deber” de priorizar en la direccionalidad administrativa y postergar las otras acciones que se están atendiendo, ya que se pretende cumplir con métricas u objetivos que se desvinculan momentáneamente o se retoman en otros períodos, pero que se evalúan como un todo. Lo cual afecta las acciones desde el punto de vista de los recursos asignados y también en relación con otros posicionamientos (desde otras visiones profesionales) en el proceso educativo, pues no siempre van en la misma dirección, tiempo o velocidad de cambio.

Lo anterior no significa que se deja de lado la vigilancia y la garantía de derechos, pues esta condición es primordial en el accionar profesional y de departamentos como el de Convivencia y de la DVE-MEP; sino que debería existir una mejor integración de las acciones, donde la coordinación y planificación sea clara en toda la organización para que no se sobrepase un elemento sobre otro y se puedan entender dentro de esta complejidad. Y de esa manera, afrontar los cambios a nivel nacional, regional y local como retos que no dependen de un solo aspecto.

Por otra parte, considerando que desde el año 2020 la realidad institucional, sumada a la cotidianidad laboral de todos los profesionales, debió adecuarse y alinearse a las disposiciones sanitarias y de aislamiento a causa de la pandemia, se complejizó aún más poder concretar procesos que ya se habían iniciado o que se pretendían emprender en cuanto a la mejora y actualización de las herramientas. Pues al presentarse necesidades emergentes o situaciones que se definen como prioritarias desde las autoridades, deben acatarse estas nuevas disposiciones y reacomodar las acciones e intervenciones en todas las dependencias del ministerio.

Así, esta pandemia ha puesto sobre la mesa muchos retos y contratiempos para la ejecución del derecho a la educación, pero también al proceso de la actualización de las herramientas. Pues no se considera, necesariamente, un elemento central dentro de este momento coyuntural y, particularmente, las personas profesionales del DVE-MEP se deben concentrar en la satisfacción de demandas de la población educativa relacionadas con la permanencia y éxito académico, que se entremezclan en menor medida con la manera de responder ante las manifestaciones de violencia que se hacen más evidentes y desde nuevas configuraciones.

Ejemplo de ello, la centralidad desde la perspectiva profesional para que se pueda acceder al derecho a la educación en los diferentes escenarios de la población estudiantil y que se pueda brindar por otros medios diferentes a la presencialidad (uso de ambientes o plataformas como “Teams”, “Zoom”, la apuesta por “Aprende en casa” en sus clases televisadas o la más reciente estrategia “Regresar”). Acciones con las que tiene sentido la apuesta desde la política educativa que coloca en primer lugar de importancia a la persona como centro del proceso educativo, considerando sus contextos y posibilidades de desarrollo para el futuro.

A partir de esta situación, en segundo lugar, se encontrarían los cuestionamientos sobre las evaluaciones de conocimientos: de qué manera hacerlas, cómo verificar el aprendizaje, cómo generar esos reportes de avance. De ahí que se instauraran las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) y el empleo de evaluaciones formativas, a lo que se suma la elaboración de los informes por parte de las personas docentes sobre sus labores. Y, en cuanto a la aplicación de herramientas como protocolos desde la virtualidad, se presenta un vacío propio ya mencionado de los elementos que han sido sujeto de análisis, pero que tanto los docentes como los equipos técnicos y los equipos interdisciplinarios deben resolver.

Como resultado, casi inmediato, se tiene que el proceso de actualización/revisión de herramientas pasa completamente a otro plano de importancia, pues como se ha descrito, se debe apoyar desde el equipo técnico con acciones y criterio para poder resolver lo definido como prioritario. Entre los factores asociados a esta situación se muestra, como principal para resolver, que la presencialidad aún se encuentra muy arraigada en la mayoría de los procesos que involucra la enseñanza-aprendizaje, en la intervención con las poblaciones objetivo y en las coordinaciones entre profesionales desde lo intra e interorganizacional. Y estos se articulan con la baja capacidad presupuestaria para contratación externa que apoye el proceso.

Estas condiciones, que se han visto desplazadas por la imposición de una virtualidad necesaria para el distanciamiento físico y la protección individual y social, no se tenían contempladas ni planificadas para una ejecución futura. Y la adaptación al cambio desde ese aspecto es complicada.

Ahora bien, si se coloca lo anterior desde un punto positivo, la pandemia presenta retos claros y acciones necesarias para la mejora educativa, pues ha posibilitado la integración del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y la migración a la virtualidad del mismo proceso. Aun así, para esta situación no toda la población educativa pudo hacerle frente, ya que no estaba preparada ni acostumbrada a la virtualidad. Y a pesar de que se pudo hacer frente a estas brechas con la activación de algunos recursos y brindar un proceso acorde con las condiciones, no toda la población tenía las capacidades y posibilidades.

Este momento coyuntural ha permitido al MEP reorganizar y replantear los procesos que ha manejado históricamente. No obstante, las capacidades que se tratan de mejorar o formar muchas veces quedan situadas en espacios que no choquen/limiten a la parte académica o a personas que se interesen y promuevan espacios para el cambio y la acción desde la comunidad educativa, pero que no compitan con el tiempo de trabajo. Lo que muchas veces determina buenas prácticas en educación desde una visión de sacrificio, horas extra y “ponerse la camiseta”; donde parece que se incluyen las acciones de atención y prevención de la violencia y la promoción de cultura de paz.

Esta situación lleva a pensar que los esfuerzos por lograr la integralidad en una formación humanista tienen por delante un largo camino por recorrer, para que la cooperación y visión conjunta deje de ser un discurso; y se integre en las matrices, planificaciones y acciones de toda la organización. Por lo cual es importante preguntar y analizar:

¿Cómo posicionar los procesos más allá de las métricas cuantitativas y academicistas?

¿Qué aspectos de la planificación deberían colocarse para que se pueda integrar las metas político-administrativas y el cambio cualitativo en la comunidad estudiantil?

¿Qué procesos reorganizar o replantear para la “nueva realidad” que se debe afrontar posterior a la pandemia?

¿Cómo potenciar los resultados si se mantiene una reducción continua de los recursos para el trabajo profesional?

4.2. Sobre la prevención de violencia y cultura de paz en los centros educativos

Partiendo desde una perspectiva nacional, la prevención de la violencia y de sus múltiples manifestaciones debe estar integrada en todos niveles, como se expresa en las leyes, los PND y los planes de prevención de violencia y promoción de paz social; donde violencia va más allá de lo físico y de la criminalidad, sino que integra un concepto amplio, complejo y multifactorial. Por lo que en el espacio educativo no debe ser una excepción.

Sin embargo, estas aspiraciones aún no encuentran su desarrollo óptimo en la comunidad ni en el sistema educativo, ya que, en términos de Galtung (2016) y Arendt (2016), desde las estructuras sociales que se han creado y hemos asumido como naturales, reproducimos formas y niveles de violencia para establecer una posición de poder y de influencia. Al encontrarse enraizada en la estructura y en las dinámicas sociales, la reproducción de las manifestaciones y situaciones violentas se da en todas las esferas, y el espacio educativo no se encuentra exento.

Por ello, los centros educativos se pueden comportar como puntos de intersección de las muchas manifestaciones de violencia, ya que a lo interno confluyen diversidad de personas, contextos y posicionamientos que se reproducen en función de la realidad social. Y es por esta misma razón que también se coloca como lugar idóneo para realizar intervenciones desde la visión de cultura de paz, convivencia, participación y resolución alterna de conflictos; pues si se ha aprendido a reproducir una sociedad hegemónica, adultocéntrica, machista y violenta, también se pueden desaprender estos paradigmas y proyectar nuevas formas de relaciones, vinculaciones y el modelo de sociedad.

Lo anterior lleva a pensar en los cambios necesarios en el sistema educativo costarricense para adecuarse a las dinámicas del contexto y de la sociedad, por lo que nuevas líneas de trabajo se hacen necesarias en términos de generar espacios libres de violencia a través de la prevención y la cultura de paz.

En el sistema educativo crece la preocupación respecto a los niveles de violencia que desbordan las diferentes situaciones y manifestaciones, por lo cual la incorporación del concepto de convivencia al ámbito escolar debe ir orientado al sentido amplio que menciona Carbajal (2013) y no sólo desde una visión de control o de estadística; sino integrando relaciones democráticas y estructuras de participación, pues estas impactan de manera integral en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas de la comunidad educativa.

En este sentido, las transformaciones que ha realizado el MEP en la política educativa, en la visión curricular, en las herramientas y en la direccionalidad de la intervención, se han enfocado en buscar alternativas a las represalias sobre el comportamiento y al ampliar la visión individual de los casos de violencia a una vinculación con la familia, la comunidad y el contexto. A pesar de ello, no parecen ser las más frecuentes, pues como se muestra en los cuestionarios docentes, estudiantiles y en las entrevistas, las acciones generalmente se dan como respuesta a los casos que surgen y en apego al proceso establecido. Mientras que, en pro de lograr un ambiente educativo seguro desde la prevención, las acciones no parecen concretas ni estar en ejecución continua.

Por lo que se puede apreciar que aún con los esfuerzos y acciones realizadas, los procesos asociados a prevención de violencia y promoción de cultura de paz, todavía se muestran y entienden como separados desde una visión de proceso administrativo-disciplinar y otra que podría pensarse como extracurricular. Situación que puede tener explicación en la reproducción histórica en el espacio educativo de paradigmas sobre las acciones disciplinares.

Por lo tanto, retomando a Chapela (2013) y Carbajal (2013), se debe apostar por estrategias que vayan más allá de lo disciplinar, para ir construyendo conjuntamente la vinculación de la población con los procesos participativos protagónicos. Sumado al compromiso y a la ruptura de paradigmas ya superados desde los procesos educativos; y que hace necesaria una evaluación sobre las acciones ejecutadas, los alcances de éstas y los posicionamientos profesionales y éticos de quienes trabajan con la población estudiantil.

Es clara la apuesta por el diálogo y la resolución alterna de conflictos que se propone desde las herramientas generadas desde el MEP, con la visión de construir y fortalecer el tejido social y las relaciones interpersonales, para que la creación de espacio libre de violencia esté adaptada a la realidad. Donde se indica también como estrategia primordial que la prevención es lo que debe predominar por encima de las acciones de represión y sanción.

Sin embargo, con los nuevos retos que afronta la institucionalidad y el nuevo contexto de desarrollo del proceso educativo, el cambio de un paradigma históricamente disciplinar a un paradigma más enfocado a lo formativo desde una visión socioeducativa, lleva a cuestionar elementos como:

¿Por qué se dificulta la prevención? ¿Hay relación con la exigencia que tienen las personas docentes en sus labores cotidianas?

¿Se tiene claridad en la comunidad educativa sobre el proceso de creación de ambientes seguros?

¿Cómo se asume la prevención y la cultura de paz desde los espacios educativos?

¿Las acciones de prevención han sido factibles? ¿Qué se ha logrado y cómo se miden sus efectos?

¿Cómo son asumidas las guías pedagógicas en los centros educativos y cómo se ejecutan?

¿Cómo hacer más conocidas y que se utilicen con más frecuencia las guías pedagógicas?

¿Qué posibilidad de articulación tienen las guías pedagógicas con otras acciones que ejecute actualmente el MEP?

¿Cómo se alcanza una visión amplia, que vaya más allá del propio hecho o situación violenta, donde se analicen las imposiciones naturalizadas y simbólicas de comportamientos en la comunidad educativa?

¿Qué decisiones permite tomar la estadística relacionada a los procesos de prevención y atención de la violencia? ¿Va más allá del número de casos que se logran reportar?

4.3. En cuanto a las herramientas de atención y prevención de violencia

Las labores para la actuación en situaciones de violencia, así como para la promoción de la cultura de paz, se plantean como una forma de orientar las capacidades de las personas que pertenecen a la comunidad educativa (padres-madres, docentes, administrativos y estudiantes) para un adecuado proceso de intervención. Además de dar sentido de pertenencia involucrándoles con sus territorios educativos, contemplando la diversidad, la interacción social, sus intereses y necesidades; pues se busca el reconocimiento como personas protagonistas de sus propios procesos, sujetas de derechos y responsabilidades en un espacio común.

Primero es importante indicar que desde las herramientas se posicionan dos procesos vinculados, pero que deben estar claramente diferenciados: *la atención y la prevención*; este último como el que debe predominar por encima de las acciones de represión y sanción. De esta manera, las personas profesionales de los espacios educativos pueden facilitar acciones de aprendizaje formativo que contribuyan al desarrollo integral.

Ante esta situación, y desde el punto de vista de las personas usuarias, la prevención es poco aplicada, puesto que hay un mayor enfoque a la atención, donde estas herramientas son utilizadas para el abordaje: en términos metodológicos con los pasos a seguir, y en términos socioeducativos, con los contenidos para generar cambios en el conocimiento y del comportamiento. Aunque no necesariamente con una finalidad de análisis o comprensión de las situaciones, sino de las consecuencias por las acciones.

Es decir, se mantiene la visión de proceso meramente disciplinario o de castigo, que ha sido la manera histórica en que se han abordado las situaciones que atienden los protocolos, pero que no genera transformaciones en los sujetos que han sido parte de los procesos.

En consecuencia, con la premura por resolver las situaciones que se presentan día a día en los espacios educativos, se puede entender que, desde algunas de las visiones profesionales, estas herramientas se tomen meramente como acciones por cumplir, como mandato para no tener represalias al no accionar desde lo fundamentado en la legalidad.

Por lo que se puede observar que estas particularidades que se gestan desde el mundo adulto, involucran aspectos que permean directamente las acciones dirigidas a la comunidad educativa, sea por direccionalidades en la voluntad política de las intervenciones, sea por el rol conservador que se mantiene en los aspectos relacionales entre la misma comunidad educativa, e inclusive se podría pensar en relación con las cargas laborales y cumplimiento de métricas de las personas profesionales involucradas.

Para ello se debe exponer también que el aspecto de participación que ha estado intrínsecamente ligado a las acciones en el plano educativo se ha colocado desde perspectivas limitadas a la “formalidad” (académica, ciudadana o democrática que mencionan Castro y Sibaja (2016)) o desde paradigmas que ya pueden haberse superado. Al no contemplar las nuevas transformaciones y las capacidades de las poblaciones que se encuentran en los espacios educativos, o también, donde no necesariamente se contemplan abordajes más constructivos con todos los actores del territorio educativo y su diversidad, como lo expresa Gutiérrez (2016), indican el adultocentrismo que impera aún en los espacios educativos y esa “fachada discursiva” de la participación que mencionan López, Valdivia y Fernández (2015).

Como ejemplo se puede ver que a las personas estudiantes se les “integra” en los grupos de convivencia en cada centro educativo, pero no necesariamente es amplia su representación. Estos estudiantes que “incursionan” en las labores de atención y prevención, no están precisamente conscientes de los riesgos y las necesidades de toda la población a la que deben representar, así como de factores vulnerabilizadores e inhibidores que se deben atacar. Por lo que debe darse una actualización, revisión y mejora de las pautas actuales para una participación plena en el ejercicio de sus deberes y derechos como parte de la comunidad educativa.

Un segundo aspecto de las herramientas es que, en sí, tienen amplia fundamentación desde la parte legal y desde los contenidos para el abordaje de la temática. Se observa en la parte legal la importancia del reconocimiento y fundamentación de los derechos humanos, enfocados particularmente en los de la población de niñez y adolescencia. Situación que es resaltada y recurrente en todos los documentos, como base para el combate de situaciones de violencia y riesgo en los territorios educativos.

A pesar de ello, en las herramientas sujetas a actualización, hace falta incluir las normas más recientes que apoyan en la respuesta a situaciones de violencia o en la defensa de derechos de las personas estudiantes, independientemente de la etapa de vida que se encuentren y contextualizadas a su espacio de desarrollo.

También, considerando la riqueza en la exposición de contenidos para la claridad de quien los vaya a utilizar, sea una persona con mucho o poco conocimiento sobre las temáticas planteadas, se debe valorar e incorporar las nuevas manifestaciones de violencia que no han sido ampliamente abordadas o colocarlo en las configuraciones más actuales. Donde la especificidad de las temáticas también es una característica importante dentro de los contenidos, pues no se puede pretender tratar todas las temáticas como si cada particularidad obedeciera a la misma razón o tuviese la misma mediación. Pero sí dejando claras responsabilidades, ámbitos de acción y direccionalidades para la intervención.

Sin embargo, si bien las herramientas están pensadas para comprender desde una lectura más amplia las situaciones de violencia y de riesgo, las personas encargadas pueden orientar la intervención desde un “discurso propio”, que puede estar o no integrado con la ética profesional o con la visión institucional. A lo anterior se puede sumar que los contenidos no han llegado a toda la comunidad educativa, a pesar de estar en diferentes formatos y distribuido por diferentes medios.

Con estas particularidades y las respuestas que aportan las personas participantes en los cuestionarios, se puede afirmar que a pesar de los esfuerzos aún persisten problemas en la socialización de las herramientas para que la comunidad educativa aprehenda los contenidos. Esta situación puede representar un vacío al momento de la intervención, si se parte de la visión de las herramientas como un medio facultativo del accionar administrativo-docente para el tratamiento o prevención de las situaciones.

Desde este aspecto, también parece que se convierten en mero formalismo. Por lo cual, en el fondo, no ataca la razón o causa que provocó el comportamiento o la situación violenta; ya que no necesariamente se aborda desde un posicionamiento que aplique los contenidos planteados, donde se busque la horizontalidad, la justicia restaurativa o el aprendizaje formativo.

Si a ello se suma la experiencia que reportan las personas usuarias, en cuanto a la relación de las temáticas y los procesos de aprendizaje, en el accionar de las herramientas actuales pareciera que la intervención está desarticulada de la visión de la política educativa que ve a la persona como centro de un proceso integral. Por una parte, porque son las personas adultas quienes mayormente siguen asumiendo y dirigiendo los procesos a su conveniencia, a pesar de que busca involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa y se posiciona la participación como un proceso y un derecho; pero que siguen marcando una verticalidad clara en las intervenciones que se ha institucionalizado como procesos participativos.

Por otra parte, porque denota que no hay claridad en cuanto a la integración de los aspectos transversales en la educación formal, en cuanto a la propuesta académica, el desarrollo de habilidades sociales y la formación ciudadana; lo cual se encuentra estrechamente relacionado con la reproducción de muchas contradicciones sociales en los centros educativos. Como consecuencia, genera repercusiones en las capacidades administrativas, docentes y familiares presentes en la comunidad educativa, pues desde la propuesta de Piedra (2005), puede establecerse que esta dinámica favorece la instrumentalización y uso del poder en las relaciones a lo interno de la comunidad educativa.

Cabe aclarar que esta comunidad educativa representa diferentes poblaciones en el sistema educativo, mismas que tienen diferentes relaciones entre sí, poseen necesidades diversas y diferenciadas, y además presentan posiciones de poder y de influencia que afectan las dinámicas institucionales.

El trasfondo en este argumento se relaciona también con las resistencias a los cambios, ya que, al posicionar nuevas condiciones, procesos o ideas, éstas pueden generar una oposición general; ya sea porque lo entienden como un recargo o porque lo asumen desde una pérdida en su posición de poder frente a los otros. Por lo que, en términos de Galtung (2016) y Arendt (2016), terminan reproduciendo y aprovechando indirectamente la naturalización de la violencia desde comprensiones estructurales, culturales y simbólicas.

Por otra parte, un tercer aspecto de importancia en el análisis de las herramientas radica en el proceso en sí que se propone. Cuando los procedimientos son ejecutados, a pesar de que se establecen de manera concreta, al llevarlos a la práctica no parecen serlo ni estar tan claros o que faciliten el proceso en sí. Esto puede tener relación con factores ya mencionados como: la inmediatez en la intervención, el aspecto administrativo, el posicionamiento de la persona profesional que esté llevando la intervención, la capacitación recibida o la variabilidad de las situaciones que se presentan.

Como contraparte, existen profesionales que comprenden estas herramientas desde perspectivas más integrales y vinculados a procesos sucesivos de cambios sobre el aprendizaje y la socialización que se vive en la cotidianidad de los espacios de desarrollo. Es decir, más que un proceso sancionatorio, se aborda como un gran proceso formativo, comprendiendo de dónde se partió para realizar las acciones violentas; a la par de acciones restaurativas que permitan reflexionar y transformar las elecciones futuras desde una visión colectiva.

Por lo que resulta importante revisar la lógica de la intervención y los enfoques que se proponen o utilizan en los procesos relacionados, ya que en las herramientas más recientes se exponen propuestas con enfoques más abarcadores e integrales

que pueden aportar a los documentos que se desean actualizar. Donde la capacidad y el valor del aprendizaje de doble vía es primordial, así como una capacidad práctica que sea tan generalizada que permita una intervención estandarizada, pero que sea lo suficientemente flexible para contemplar las particularidades.

Se tiene la claridad que las herramientas son perfectibles, pero los procesos de mejora tendrán mayor legitimidad si se cuenta con los aportes de las personas que, en la práctica, identifican vacíos y elementos que se deben pulir o mejorar a partir de la realimentación del ejercicio profesional.

Por lo que conviene subrayar que la mejora de las propuestas no se podría realizar de no ser por los aportes de las personas usuarias, que con sus experiencias en el campo de la implementación y sobre la realidad de los centros educativos, presentan aspectos para lograr una intervención más precisa y cercana a los contextos particulares de cada espacio. Lo cual lleva a cuestionar de las herramientas elementos como:

¿Se está comprendiendo la razón y el fundamento para hacer las intervenciones?

¿Cómo debería ser la participación de las diferentes poblaciones de la comunidad estudiantil? ¿Qué responsabilidades deben establecerse?

¿Cómo disminuir la verticalidad en las acciones? ¿Cómo establecer una visión de co-creación de las acciones desde la comunidad educativa?

¿A qué se le debería dar peso en la documentación de las herramientas? (Enfoque al proceso, enfoque al contenido, en lo socioeducativo, en lo disciplinar)

¿Cómo y en qué espacios se podrían articular más estas herramientas en el territorio educativo?

¿Por qué la ejecución de herramientas no representa un proceso continuo y articulado con el desarrollo educativo?

¿Qué impactos o transformaciones se han logrado con la ejecución de las herramientas?

4.4. Sobre el quehacer de Trabajo Social en la gestión de herramientas para la atención y prevención de la violencia

Durante la investigación ha quedado claro que las intervenciones y los esfuerzos para lograr ambientes seguros y libres de violencia no es un esfuerzo de una única institución, un único departamento o desde una única visión profesional. Todo lo contrario, son múltiples esfuerzos a nivel interorganizacional y que se generan desde visiones inter-multi-trans-disciplinarias. Pero esto no debe significar que las particularidades profesionales se diluyan.

A nivel de la Dirección General de Servicio Civil, entidad que regula la contratación profesional para la administración pública de los diferentes ministerios y organismos del Poder Ejecutivo, el perfil profesional de Trabajo Social está posicionado como parte de las especialidades orientadas al bienestar de las personas. Pero es a partir del establecimiento de equipos interdisciplinarios que la profesión se incorpora en el espacio educativo que tiene como parte de sus funciones, históricamente, ligadas al apoyo de la población educativa en los temas sociales.

Sin embargo, se presenta como una de las opciones por las que puede optar la administración para que asuma los puestos en los equipos interdisciplinarios junto con las personas profesionales de Orientación o Psicología. Pues, en la denominada “área social”, Trabajo Social puede ser equiparable por profesiones como Sociología o Planificación social.

En 2020 se logran establecer nuevos objetivos y funciones para los equipos interdisciplinarios, con las modificaciones a los decretos 35513-MEP y 38170-MEP generadas por el decreto 42225-MEP. Pues no existía normativa nacional que los definiera o los delimitara, una dependencia administrativa que le dictara funciones, ni definir el impacto en sus funciones desde la culminación del proyecto PROMECUM.

Ante estos cambios, la función principal de los equipos interdisciplinarios se define actualmente como:

Contribuir con el fortalecimiento del centro educativo para el mejoramiento de la calidad educativa, centrada en la permanencia y éxito estudiantil, por medio de la promoción de habilidades para el desarrollo integral, el mejoramiento de clima escolar, el respeto de los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz. (Dirección de Vida Estudiantil, 2020)

Y particularmente para el área social (Trabajo Social, Sociología, Planificación Social) se tienen las siguientes funciones en los equipos interdisciplinarios:

- Diseñar y ejecutar estrategias de intervención social que favorezcan la atención y el mejoramiento de las condiciones de vida y las habilidades de la población estudiantil para vivir y relacionarse.
- Realizar valoraciones con la población estudiantil en condición de vulnerabilidad que contemplen la coordinación y, o, referencia a instituciones especializadas, de aquellas situaciones que por sus características sobrepasan las competencias de intervención en el espacio educativo, con miras a favorecer la inclusión educativa.
- Planificar acciones para mejorar el clima escolar del centro educativo, privilegiando la planificación estratégica, el trabajo en equipo, la participación estudiantil y las relaciones más fluidas entre el centro educativo y las familias.
- Realizar valoraciones socioeconómicas que permitan definir apoyos específicos para la regulación a la población estudiantil migrante. (Dirección de Vida Estudiantil, 2020)

Por lo que el perfil de los equipos interdisciplinarios puede verse como un derivado específico del perfil general de servicio civil, que se orienta a la intervención y aplicación de la política social en el espacio educativo. No obstante, dichos profesionales no son únicamente parte estos equipos, sino que incursionan en diferentes áreas y niveles en la organización, como en los equipos técnicos que apoyan en la generación e implementación de las acciones relacionadas con los protocolos y guías, donde Trabajo Social hace un aporte vital para la ubicación de aspectos de mejora o cambios en los procesos y contenidos del trabajo profesional, que puede ir más allá de su propia área y funciones.

De esta manera se logra colocar y poner en práctica elementos fundamentales para las finalidades educativas-formativas de las personas estudiantes, pero que también retoman las particularidades de otros actores relacionados, como las familias y las personas usuarias, para incursionar en propuestas que puedan ser integradas a los recursos actuales o colocadas como nuevas herramientas. Ya que, como parte de las ciencias sociales, Trabajo Social tiene las competencias que le otorgan sus marcos ético-político, teórico-metodológico y técnico-operativo desde los cuales puede aportar en y desde diferentes áreas temáticas y espacios:

Trabajo Social es una de las profesiones que más está, en la actualidad y desde que se concibe en el manual de puestos y en el código de ética, como un promotor de Derechos Humanos. Desde MEP, que es un proceso donde forman a personas desde su primera infancia, la intervención del Trabajo Social para hacer esa promoción de Derechos Humanos es vital. En la otra área donde trabajo social está impactando en la educación es en todo esto de prevención de violencia, atención de situaciones el riesgo e inclusive todo lo que tiene que ver con asistencial, de medidas para detener la exclusión educativa, de estimar cuáles son los estudiantes que están en el borde de ser excluidos y necesitan esos apoyos adicionales; y también de realizar la internación para buscar ese acompañamiento de otras instituciones, de otros profesionales. (Marina Cruz, comunicación personal, 22 de octubre, 2020)

De ahí que, en los procesos de trabajo de intervención profesional que menciona lamamoto (2003), Trabajo Social posee un amplio arsenal de conocimientos y habilidades. Pues por su vinculación con las dimensiones de la vida social y su dinámica, puede y logra entremezclar sus conocimientos de los marcos normativos, política pública y social, procesos de intervención, generación y uso de herramientas, gestión y planificación, uso y aplicación de tecnologías de información y comunicación, entre otros, con acciones de desarrollo profesional en educación. De lo cual se ha aprovechado eficientemente en el espacio educativo, pero en cuanto al reconocimiento, va en un proceso lento.

Por lo cual, como lo menciona Méndez (comunicación personal, 2021) y Cruz (comunicación personal, 2020), en la realidad profesional del MEP no son los profesionales que usualmente se piensan en el plano educativo. Pues existe el sesgo donde se asume que, en el espacio educativo, sólo existen o sólo se cuenta con profesionales en docencia (en sus distintas áreas de saber) o en profesionales de orientación y psicología como un acercamiento más social o familiar.

Si lo anterior se coloca desde los procesos que involucran la gestión de las herramientas para la prevención y atención de las situaciones de violencia en los territorios educativos, las funciones de planificación e intervención social para garantizar la calidad educativa cobran gran sentido y relevancia.

En dicho proceso de gestión se comprende que en la dinámica del proceso educativo las personas docentes y administrativas tienen un enfoque hacia lo académico, pues es la direccionalidad histórica que ha tenido el sistema educativo y sobre la cual se realiza la medición de metas y cumplimientos de las labores profesionales. Aunque a partir de los nuevos paradigmas y políticas en educación, se intenta dar pasos más allá, para un abordaje que no sólo se abarque lo relacionado al aprendizaje sino el desarrollo como individuos y colectivos dentro de la sociedad.

De ahí que se propicie un giro para que el abordaje desde los protocolos y guías sea más adecuado, al pasar de una primera propuesta meramente teórica en 2012 a una visión teórico-práctica, vinculada con las necesidades de la población y la capacidad de las personas docentes para el 2016. Pues estos instrumentos proporcionan una base fundamental para la intervención y para el conocimiento de la población educativa; pero por sí solos no resuelven, ni pueden resolver, las condiciones estructurales que se deben ir eliminando desde una visión de sociedad.

Estas condiciones del espacio educativo y del trabajo profesional son aspectos por destacar, ya que las profesionales del equipo técnico logran posicionar una visión de educación diferente, que irrumpa con lo tradicional y promueva un enfoque en lo lúdico y recuperando también lo afectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde este ámbito integral, se pueden atender las necesidades del estudiante y que no quede por fuera la población docente y administrativa que cumple con sus funciones y responsabilidades con su población objetivo.

Esta es una de las particularidades notorias del ejercicio profesional de Trabajo Social: poder articular acciones con otras profesiones para el logro de los objetivos y metas que se encuentran en función de las poblaciones usuarias. Pese a ello, las personas profesionales de trabajo social en el sector educación pueden pasar desapercibidas, o encontrarse subvaloradas, en términos de que se conoce poco sobre sus intervenciones o se diluyen entre las disciplinas del ámbito educativo.

De esta manera, el ejercicio profesional y la intervención de Trabajo Social se relaciona directamente con la orientación y direccionalidad de procesos que se llevan en conjunto con el proceso educativo, donde se coloca una apuesta por la educación con orientación crítica y en la que las responsabilidades en el aprendizaje representan un camino de doble vía: la persona estudiante que aprende de la persona docente, así como el proceso a la inversa.

Al no existir esta clase de profesional en todos los centros educativo a nivel nacional, se hace necesario generar capacidades en la población docente y administrativa para que se pueda dar un abordaje e intervención adecuados.

Un primer acercamiento se puede dar con las herramientas y sus consecuentes procesos de capacitación, para que se puedan colocar, conocer y comprender los contenidos teóricos y prácticos que éstos involucran. Un segundo momento en que se ve reflejado el proceso de gestión es desde el uso/intervención con las herramientas, lo cual ha permitido análisis y mejoras de las herramientas, así como ir reduciendo las limitaciones en las acciones que se ejecutan en los centros educativos.

Ambas perspectivas convergen en el impacto que poseen sobre la comunidad educativa de todo el sistema nacional de educación del ministerio.

Es ahí donde las profesionales del equipo técnico, y por ende de Trabajo Social, posicionan los criterios sobre el interés superior del menor, la importancia de una participación conjunta y protagónica, la horizontalidad y la comprensión de la educación como un proceso longitudinal con condicionantes y particularidades para cada sujeto, que son parte de experiencia profesional y procesos de trabajo.

Particularmente, se considera de importancia el trabajo en las habilidades socioafectivas de las personas de la comunidad educativa, para un cambio en la visión y en la reproducción actual de las situaciones que se enfrentan en el ambiente educativo. Estas habilidades se entienden como:

“(…) destrezas que les facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. En otras palabras, son las actitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permitan el disfrute pleno de los derechos y enfrentar eficaz y efectivamente las exigencias y los retos de la vida diaria. (MEP-ICD, 2019, p. 16)

Con las habilidades también se involucra el posicionamiento de la participación y vinculación con los actores participantes del territorio educativo, desde donde se exponen diversidad de paradigmas entremezclados. Por lo cual es importante establecer que la forma de participación actual tiene amplio desarrollo y cambios a través del tiempo en MEP, incluso en la conformación del departamento de participación como dependencia organizacional.

Y aunque discursivamente se plantean como acciones protagónicas, en la realidad institucional se llega a operativizar desde concepciones como la consulta, la representación partidaria o la presencia en espacios y actividades dirigidas desde la población docente, que no involucra activamente a las personas estudiantes.

Ante estas circunstancias, el equipo técnico o la parte administrativa centralizada no siempre tiene la capacidad de dar seguimiento en el tiempo y formas requeridos por toda la estructura organizacional, debido a que a sus actividades se suman las metas y objetivos propuestos desde la planificación del departamento y sus consecuentes vinculaciones con la direccionalidad desde DVE y orientaciones a mayor escala organizacional.

Por lo que, desde el mismo plano profesional, hay diversidad de desafíos y también con relación al trabajo profesional a nivel interdisciplinario, situaciones que muchas veces escapan del propio rango de acción.

Por ejemplo, no se puede tener control de las capacidades y formas de intervención de toda la población docente y administrativa, ni pretender que todo se comporte a como se había planteado. Pero, se puede velar por la responsabilidad con el proceso de intervención, más aún cuando los profesionales no necesariamente lo siguen a cabalidad. Por ello, un desafío es que las responsabilidades y los actores tiene que establecerse y quedar suficientemente claras.

Lo anterior se debe a que la intervención no depende de la actitud ni la buena voluntad de la persona encargada. La intervención va a tener el tinte que la persona profesional le imprima, y muchas veces con el conocimiento teórico que la persona posea; pero esto no implica que no se hayan establecido direccionalidades o posicionamientos claros desde las herramientas. Lo cual también se relaciona con la forma en que históricamente se ha tratado la disciplina, desde la visión de castigo y no desde el aprendizaje.

Otro ejemplo que se puede establecer es la pretensión de que la herramienta funciona por el hecho de que existe y es de acceso público, homologando la condición de que no se puede alegar desconocimiento de las normas que rigen las funciones en la administración pública. A esta situación se suma que, muchas veces, las personas en la institucionalidad no conocen sus propias competencias ni las coordinaciones, así como las razones que hay detrás de sus funciones; o no conocen sobre todos los elementos técnico-operativos de los que puede echar mano para ejecutar sus labores.

El desafío profesional que se enmarca en esta situación implica la legitimación y valoración del trabajo profesional, ya que siempre existe una visión del cuestionamiento, desde el aprovechamiento de los recursos y de la utilidad de las herramientas; donde la prevención no se considera como una parte importante.

Además, establece una relación con las acciones/funciones sobre la socialización de la información que se realiza desde oficinas centrales y se van diluyendo en su paso a las regionales u otras instancias.

También el desafío se extiende al hecho de la utilización de herramientas y de una intervención bien dirigida, que establezca acciones claras y de pronto cumplimiento. Ya que, aunque se conozca la herramienta no implica que directamente se cumple con aquello para lo que fue establecida, ya que existe diversidad de condiciones que apoyan la implementación y ejecución de estas. Teniendo claridad que no puede quedar únicamente en la resolución en el inmediato, en un asistencialismo puro ni en un completo pragmatismo.

Se suma a este desafío luchar contra el “desconocimiento” disfrazado como desinterés y el análisis de la carga laboral que se asume desde el plano profesional y personal, condiciones que no permiten incursionar en la propia reflexión de las necesidades profesionales, o incluso, tener claridad sobre la especificidad y habilidades que destacan a nivel profesional.

Otro desafío derivado tiene relación con la capacidad para enfrentar las brechas tecnológicas y la presencialidad, lo cual lleva a plantear las acciones en los diversos escenarios que se puedan presentar al futuro, situación que conlleva modificaciones en la calidad de las intervenciones y también desde el punto de vista presupuestario.

En relación con el uso de herramientas para prevención y atención de la violencia, el equipo técnico de la DVE ha podido incursionar en otras propuestas para realizar eventos de amplia concurrencia, capacitaciones y acciones de seguimiento desde otras posibilidades. Pues al no poder realizar traslados a diferentes zonas del país para disminuir la presencialidad y la exposición a contagios, se optó por utilizar estrategias a distancia como festivales virtuales, videoconferencias y seminarios web (webinars) que fueron exitosos en el cumplimiento del objetivo primordial: trabajo con las poblaciones destinatarias.

Brindando de esta manera el contenido necesario para la intervención, socializando los conocimientos y al mismo tiempo utilizando los recursos institucionales adjudicados (contemplando las reducciones presupuestarias y la eliminación de cursos planificados).

Por lo que desde la peculiaridad profesional y la direccionalidad para la gestión de las herramientas que atienden y buscan prevenir las situaciones de violencia, vale la pena cuestionar:

¿Qué pasa en las capacitaciones y por qué no han resultado tan efectivas en algunos casos?

¿Cómo se integra la información de las capacitaciones a los procesos propios de la enseñanza aprendizaje?

¿Cómo se integran los nuevos elementos que se deben incorporar a las herramientas de prevención e intervención?

¿Con los recursos actuales con los que cuenta el equipo técnico de Convivencia (talento humano, tiempo, presupuesto) se puede generar una nueva actualización de las herramientas?

¿Qué elementos, información o procesos se debe articular para que una nueva actualización sea viable en la coyuntura actual y en procesos venideros?

¿Qué poblaciones no se han logrado cubrir explícitamente y deberían tenerse contempladas en los documentos?

¿Cómo se ha socializado/capacitado a la población estudiantil en los contenidos de las herramientas?

¿Qué transformaciones se han logrado?

¿Cómo potenciar las capacidades de liderazgo y direccionalidad que se poseen desde Trabajo Social para un mayor posicionamiento profesional?

4.5. Nuevos puntos de partida

Los protocolos de atención y las guías de prevención de la violencia se han posicionado en el sistema educativo por más de cinco años, generando cada vez más y mejores herramientas para la intervención de la comunidad educativa con temas específicos por abordar. Pues las particularidades que les rodean abarcan consideraciones sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales.

Al ir reduciendo las vulnerabilidades en la vida cotidiana, las personas estudiantes pueden enfocarse en el aprendizaje desde la vivencia y la experiencia positiva, en un ambiente en que se puedan desarrollar de forma libre y creativa con sus pares y con intercambios intergeneracionales que potencien sus propias perspectivas y posicionamientos.

Por consiguiente, implica la inclusión de nuevos temas y contenidos en el currículum, el sustento y acatamiento de la normativa y acciones correspondientes a estos acuerdos. Dado que el MEP y su sistema educativo son parte de la institucionalidad del estado costarricense, este debe ser garante de las condiciones óptimas para el desarrollo integral de la persona estudiante, y por tanto, ver más allá de lo académico y lo estrictamente disciplinario.

Así, como se trata de exponer en esta investigación, se realizan aportes significativos para el cambio y transformación de la educación, la visión de sociedad y las capacidades de grupos profesionales desde espacios operativos, técnicos, de gestión, de asesoría y de investigación.

De ahí que sea importante la actualización de las herramientas en uso, con los contenidos más recientes, nuevas disposiciones legales, fundamentos y enfoques a los que se debe responder. Esto para que las acciones puedan estar enfocadas a la comprensión de fondo de las acciones, sin dejar de lado que el proceso también es importante; y de esta manera que las herramientas permitan a personas educadoras facilitar procesos de socialización los aprendizajes y promueven acciones afirmativas para la población estudiantil.

Por ello presento a continuación algunas ideas puntuales, a manera de recomendaciones, para tener en cuenta en los momentos y procesos donde implica intervenir con poblaciones de la comunidad educativa.

En relación con las acciones desde DVE y Departamento de Convivencia

Al contemplar un espacio de acción donde se establecen direccionalidades para la ejecución de acciones en todos los niveles de alcance del MEP (nacional, regional, circuitos y centros educativos) es importante establecer mejoras o cambios. Pero estos deben contemplar su relación con todo el ciclo de gestión, tanto en las acciones administrativas como de las particularidades educativas.

Es importante considerar y analizar el modelo de gestión que se está utilizando desde los espacios de toma de decisión, ya que la articulación de las estrategias, los objetivos, las metas y las formas de medición que se utilizan estén integradas vertical (en los diferentes niveles de planificación y organización) y horizontalmente (en relación con otros departamentos, acciones y espacios).

Por ejemplo, si aún se parte de un modelo de planificación normativa y una gestión completamente centralizada, se hace más complejo realizar la articulación necesaria, ya que las orientaciones responden a lo que se establece en propuestas que obedecen al “deber ser” y son poco flexibles. Mientras que en paradigmas como la gestión por procesos (GpP) o la gestión por resultados (GpR), la orientación permitiría mayor capacidad de maniobra y énfasis en los alcances de las acciones.

De ahí que sea importante priorizar, dar orden y revisión a los aspectos desde la planificación misma, para un mejor entendimiento de los procesos que se ven involucrados en la generación de espacios seguros y libres de violencia como la actualización y capacitación sobre las herramientas, la socialización de la información, entre otros.

Es importante concentrarse en acciones que integren la información y el cumplimiento, pero no sólo en cuanto al criterio cuantitativo sobre si se alcanza o se cumple con lo establecido. Sino cómo se llega a esos resultados.

Para ello, en cuanto al monitoreo y registro de información para la toma de decisiones, hay gran diferencia entre las estadísticas y el impacto de las herramientas y las acciones. Esto tiene que ver también con la forma en que se establecen las métricas, los controles y los seguimientos para los procesos.

De ahí que sea importante, vinculado con el proceso de intervención y prevención con el uso de las herramientas, que se mejoren los controles de capacitación y las vinculaciones con el ejercicio profesional en docencia, para tener mejor y mayor conocimiento de las personas que asisten, los contenidos que se imparten y su posterior réplica en los espacios de trabajo particulares.

A partir de ello, se podrían constituir seguimientos y estructuras claras en el trabajo para lograr espacios seguros en los centros educativos, habría capacidad para evaluar el impacto y los efectos (en cuanto a los procesos) sobre la utilización de las herramientas, evidenciar vacíos y plantear mejoras.

Por otra parte, sería importante realizar un censo/consulta con las poblaciones y actores involucrados, en conjunto con el departamento de estadística, para captar e identificar sus perspectivas y hacer las herramientas y los procesos más cercanos a las poblaciones que las utilizan.

Igualmente, valorar las cargas laborales y los recursos con los que cuenta el departamento y su organización, para lo que se puede utilizar un mapeo de actores y de acciones a nivel organizacional.

En relación con el uso de herramientas y el proceso de creación de espacios seguros

Los protocolos de atención representan las herramientas completas para la intervención de las situaciones de violencia en los espacios educativos. Como tales deben estar acordes con el contexto y realidad de la población usuaria y destinataria. Por lo que se debe dar más atención a los momentos en los que se encuentran las diferentes herramientas, para que a futuro no se encuentren desactualizados y ni con vacíos que limiten las actuaciones profesionales.

Por su parte, las guías de prevención deben tener más atención, ser más utilizadas y promocionadas entre la población educativa, sino quedan como propuestas sin verdadero potencial o verdadera función, en los que eventualmente no se conoce su razón de ser utilizados por las personas docentes. Ya que es en estos instrumentos donde se logra articular mejor el proceso de enseñanza con la participación protagónica.

En cuanto a la socialización de conocimientos debe investigarse si, en realidad, las acciones actuales resultan una manera eficaz de colectivizar las temáticas, ya que se interseca con el desarrollo de los procesos formativos y pareciera que ambos se entienden como procesos separados: una visión meramente académica y otra meramente extracurricular. Y a pesar de que en los procesos de capacitación no se limita simplemente a repetir los pasos que vienen descritos en los protocolos o guías, es importante colocar los contenidos de una forma práctica y relacionada con el accionar cotidiano de las personas usuarias.

A lo anterior se suma que, para la comprensión y puesta en acción hace falta incursionar en otros medios. Por lo que se debe ir más allá de las charlas y talleres, hasta pensar en acciones de autoaprendizaje y certificación; permitiendo además un reservorio de contenidos relacionados con las herramientas y con aquellos vinculados a las particularidades que afloran en los espacios de trabajo de las personas docentes o administrativas.

Este contenido es vital para que se mejore la intervención por parte de las personas encargadas en los espacios educativos. Pero se debe revisar y evaluar los resultados que ha generado la metodología que se utiliza para estos fines (método en cascada), pues la recepción, la aprehensión y la replicación de la información no es lo mismo. Lo que conlleva a indicar que la reproducción de esa información en etapas posteriores no será necesariamente con la misma cantidad y calidad.

En cuanto a las personas involucradas en el proceso, relacionado con los espacios para el trabajo de prevención de violencia y reducción de riesgos, cabe y debe analizarse también la postura del cuerpo docente y administrativo.

Pues desde una posición institucional, donde deben cumplir metas y objetivos, se tiende a relegar los procesos que se alejan de los aspectos académicos y pasan a segundo plano como una “recarga” a la función docente o administrativa.

Ambos procesos son importantes, pero también es trascendental recordar la condición humana de las personas profesionales y las capacidades derivadas de esa condición. Se debe hacer énfasis en la claridad sobre las responsabilidades y posicionamientos esperados en la intervención, así como refuerzo de las “consecuencias” del desacato de las funciones; que más allá de los procesos administrativos, sancionatorios y disciplinarios, contemplen los impactos que tendrían sus acciones o inacciones.

Como se postula desde la misma política educativa, el proceso educativo se da durante todo el ciclo vital, por ello es imprescindible que las personas adultas consideren que también son sujetos que aprenden de las personas estudiantes. De esa manera, puede ir eliminándose las prácticas o valoraciones a partir de prejuicios y etiquetas.

Por lo que, desde el proceso de creación de espacios seguros, es importante enfrentar la diversidad de visiones o de posicionamientos adultocéntricos y morales con las que las personas ejercen en sus espacios profesionales; pues permite entender también la heterogeneidad de las personas con las que se debe trabajar y las resistencias que se deben disminuir para que las propuestas lleguen a concretarse, de manera que se haga efectivo el reconocimiento y el respeto a los derechos de las personas menores de edad.

También deben analizarse las posturas en dichos recursos operativos con la población estudiantil, pues como actor primordial de la comunidad educativa, deben conocer cómo pueden impactar sus contextos desde la transformación y la autonomía, más aún si estas herramientas no han sido socializadas. Con esto se pretende decir que no se encuentra una direccionalidad desde y para la población estudiantil en dichos recursos operativos, ya que no tienen mayor capacidad de maniobra; lo que les mantiene como actores con poca participación en el proceso.

Es primordial estimular la participación protagónica, así como dar revisión a los paradigmas y fundamentos desde la participación para generar e instaurar puntos clave que permitan una integración de las condiciones de la institucionalidad y de la comunidad estudiantil, tomando en cuenta las particularidades de sus poblaciones.

En cuanto a las labores profesionales de Trabajo Social y las vinculaciones con la academia.

La información que permea el plano profesional es amplia y compleja, por lo cual se puede ver en el establecimiento de diferencias de las funciones y planos profesionales como los perfiles de puestos o las áreas en las que se logra intervenir. Esto no significa que se debe encasillar o mantener a la profesión sólo en un lugar, actividad, posición o espacio.

A partir del posicionamiento profesional, los perfiles y las diferencias para el trabajo interdisciplinario se pueden dar la mejora continua en los niveles de ejecución, táctico y estratégico. Por lo que es importante como profesionales continuar con los aportes que impliquen integralidad y direccionalidad, pero que no se deje de lado la especificidad profesional en esos términos.

Se debe seguir proponiendo contenido para la construcción conjunta de una nueva visión de sociedad y de educación, donde todas las personas existan. Por lo cual es importante, en términos de las herramientas y las acciones de convivencia, cubrir el vacío en relación con el tema de discapacidad, población indígena, población adulta y de primera infancia en la comunidad educativa; así como tener claridad para no generar “más procesos y burocracia” en las acciones propuestas.

Como profesionales, existe claridad y cercanía sobre las temáticas y poblaciones, por lo que se debe erradicar la idea de que Trabajo Social “no sabe” o “no impacta” en ámbitos como el educativo de forma amplia. Así como destacar más las acciones generadas desde la gerencia social, sin dejar los posicionamientos críticos en las labores y sin dejar que la institucionalidad absorba.

Sin embargo, estas acciones deben estar más visibilizadas. Para tener más presencia, se podría dar mayor impulso y utilización a estrategias metodológicas como la sistematización de experiencias en los procesos de trabajo profesional. Ya que, como parte de los referentes en las investigaciones y prácticas profesionales, tiene amplias ventajas para el ejercicio profesional y la recuperación de las intervenciones que se ejecutan desde los esfuerzos individuales, gremiales y organizacionales.

Lo anterior conlleva además saber posicionarse o colocarse desde la primera persona: como investigadora, como parte del proceso, como responsable del liderazgo y la propuesta, así como persona que aprende. Donde esta posición no signifique arrogancia ni mesianismo, sino la valoración y el entendimiento de la persona y del profesional dentro de los múltiples procesos en los que se vea involucrado, que al pasar al papel muchas veces queda invisibilizado desde un “yo en tercera persona” que parece lejano a todos los sucesos que narra.

En consecuencia, posicionar aún más estas estrategias como parte de los procesos de investigación desde la academia. Así como apoyar más las prácticas dirigidas de graduación, para la generación de experiencia y para posicionarse más en la realidad institucional desde los diferentes contextos sociolaborales o profesionales; y no sólo concentrarse en la visión académica o en investigación pura como única fuente de conocimiento que otorga validez para la realidad profesional.

Por último, seguir posicionando el trabajo profesional como una conquista en los espacios que no son “comunes” para Trabajo Social, mediante acciones como la sistematización o esferas de discusión y difusión, para evidenciar las buenas prácticas que se generan desde espacios sociolaborales legítimos. Ya que es una oportunidad que no puede pasar desapercibida para una profesión con alta capacidad de incidencia como Trabajo Social.

CAPÍTULO V: PROPUESTAS PARA ACTUALIZACIÓN DE RECURSOS TÉCNICO-OPERATIVOS

A partir de la solicitud que realiza la jefatura del Departamento de Convivencia Estudiantil, Liliana Rojas Molina, relacionado con el apoyo técnico al proceso de revisión y mejora de las herramientas para la atención de situaciones de violencia en los centros educativos; así como de la sistematización de la experiencia en este mismo departamento de la DVE-MEP, sobre las acciones vinculadas con la orientación estratégica “*Promoción de ambientes educativos seguros, con personas docentes y estudiantes preparadas para prevenir la violencia, la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos*”, y como finalidad de la práctica dirigida de graduación, se busca que en el apoyo desde la investigación se aporten propuestas concretas que beneficien a la organización.

En este caso, el aporte primordial es sobre el proceso de actualización de las herramientas de atención y prevención de las situaciones de violencia que ocurren en los espacios educativos. Específicamente sobre los protocolos y guías que se establecieron entre 2014 y 2016, ya que dichas herramientas son las que necesitan una atención inmediata en su valoración, tanto con lo establecido por ley como por las nuevas condiciones coyunturales y contextuales a las que se enfrentan los espacios educativos.

No obstante, la revisión y actualización de estos elementos no representa una situación aislada dentro de las necesidades organizacionales. Ya que existen y se evidencian una serie de procesos y acciones vinculadas al uso de las herramientas en los espacios y territorios educativos, que hacen necesario ampliar el rango de alcance que puedan llevar las propuestas finales desde esta Práctica Dirigida de graduación.

Lo anterior se debe a que, desde una postura ética-política profesional, sería irresponsable colocar opciones y rutas de trabajo que únicamente se dirijan a mejorar la parte meramente operativa terminal de las acciones, cuando se tiene conocimiento de condiciones y operaciones relacionadas a los momentos previos de la implementación y ejecución que también deben mejorarse para optimizar los procesos relacionados a la promoción de espacios libres de violencia y promoción de cultura de paz.

De esta manera, en este último capítulo se mostrarán las posibilidades de acción en cuanto a tres grandes aspectos relacionados con las herramientas para atención y prevención de la violencia, que se enmarcan en procesos estructurados dentro de la orientación estratégica para promover y establecer ambientes educativos seguros.

El primer aspecto se relaciona directamente con las herramientas, en cuanto a las posibilidades de mejora de los contenidos técnico-operativos y teórico-metodológicos presentes en la guía y los protocolos sujetos a actualización. Por lo que no se propone solamente agregar información que permita renovar o traer al presente los documentos que sustentan las herramientas, sino que disminuya la brecha y los vacíos encontrados en esta investigación exploratoria.

Un segundo aspecto tiene relación con la gestión que se realiza desde las oficinas centrales para la implementación de las herramientas en los espacios educativos. Pues al estar como parte del equipo técnico del Departamento de Convivencia, presenciando y respondiendo conjuntamente en las actividades cotidianas, pero también como profesional desde la práctica dirigida de graduación, puedo aportar una visión desde fuera y desde dentro de la organización en relación con momentos prioritarios para una gestión optimizada.

Y en un tercer aspecto, articulado con la participación, se expone la colaboración en el proceso para generar una Política de Participación Estudiantil (PPE); donde estuve incorporado como parte de una comisión de profesionales calificados, de diferentes espacios del MEP, para analizar y estructurar una nueva propuesta que coadyuve a las acciones educativas desde la visión de participación de la población estudiantil en el sistema educativo costarricense.

5.1. Consideraciones para la nueva propuesta de herramientas de trabajo

Durante la Práctica Dirigida se generan distintas reuniones de trabajo (virtual) para dar inicio con la actualización de los documentos de las herramientas para atención de las situaciones de violencia. En estas participan las integrantes del equipo técnico del Departamento de Convivencia, como encargadas de diferentes momentos y temáticas; y en las que además se tiene como prioridad la herramienta de *“Pautas generales para protocolos de actuación”* (2015) y el *“Protocolo de bullying”* (2016), ya que representan las herramientas más antiguas.

Así que mi participación particular, a partir de los hallazgos de investigación y análisis de las herramientas, se centra en vincular el propio análisis de contenidos con las experiencias recopiladas en las consultas a las poblaciones usuarias, y de esa manera, apoyar y proponer cambios que tengan relación con la mejora y las futuras revisiones de las guías y los protocolos que se manejan actualmente.

Se inicia proporcionando un encuadre general, a partir de las diferentes experiencias de trabajo con la población usuaria, donde queda claro que las herramientas para la atención y prevención de violencia se han posicionado en los centros educativos como referentes para la actuación y la vinculación de los diferentes actores del territorio educativo, a partir de procedimientos y temáticas que se definen como prioritarias de abordar. Situación que representa un trabajo en desarrollo y constante para toda la comunidad educativa.

Cuando se observa el plano más general de estas herramientas se encuentra la herramienta de *“Pautas generales para protocolos de actuación”* (2015), en la cual se expone con mayor contundencia el peso legal de las acciones de intervención en el espacio educativo. De ahí que se presente como primera herramienta por revisar y generar cambios sustanciales, ya que es un instrumento central desde el que se posicionan lineamientos, orientaciones y responsabilidades para los diferentes actores de la comunidad educativa.

Como propuesta de abordaje en la actualización de la documentación se propone y acuerda ir realizando ajustes conforme se va avanzando en la lectura de cada documento, colocándolos como notas y comentarios en el documento digital original. Esto con la finalidad de ir reconociendo contenidos, evidenciando vacíos desde la experiencia de trabajo y generando propuestas en el mismo momento para que no se pierda el hilo de la revisión. Abordaje que se repite con las otras herramientas que son sujetas a revisión.

Herramienta: Pautas generales para protocolos de actuación

En el análisis de los instrumentos se evidencia que dentro de sus contenidos se maneja el aspecto legal que fundamenta, principalmente, el deber de la intervención de la población adulta encargada, así como las consecuencias de la intervención (o la falta de esta) ante las situaciones que enfrentan las personas estudiantes. Lo cual puede ocurrir fuera o dentro del centro educativo.

Entonces, partiendo de los análisis previos, coloco la importancia de cuestionar el posicionamiento de estas pautas ante la realidad de intervención. Esto pues, por una parte, es una herramienta que aparece como de poco uso y poco conocida por las poblaciones usuarias; contemplando también que su contenido constantemente se repite en las otras herramientas. Y, por otra parte, cuestionar si debiera considerarse un *protocolo* como tal; pues también es repetitivo el hecho de tener un procedimiento que indique cómo proceder en otras instancias o momentos.

Se llega a la conclusión de que esta propuesta particular representa *orientaciones* necesarias y básicas ante la intervención, basadas en las normas legales establecidas; que además sirve como medio de consulta en los momentos de atención. Por ello se valora la necesidad de cambiar su nombre a:

Orientaciones legales de los protocolos de actuación en situaciones de violencia. Documento de consulta obligatoria para aplicación de protocolos en situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos.

De ser así el cambio sólo se coloca la atención de las situaciones de violencia, como punto crítico, y se continúa relegando a segundo plano la parte de prevención desde un instrumento que tiene amplio alcance. Es importante colocar y ver las *herramientas* como un todo, por lo que propondría más un abordaje que contemple ambas partes:

Orientaciones para las herramientas de intervención de situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos. Instrumento de consulta obligatoria para aplicación de protocolos y guías.

Seguidamente se presenta el desglose de temáticas que comprende. En este punto, a manera de secuencia lógica, se logran analizar los contenidos que se necesitan presentar como parte de la actualización, para que no sigan representando vacíos o faltantes. Por lo que el equipo revisor propone colocar inicialmente la importancia de la prevención, luego ubicar a los actores que se ven involucrados en las acciones de intervención y sus responsabilidades, para que continúe y posicione la parte legal de la intervención.

También, contemplando las discusiones en la PPE y la información de las consultas, se considera importante que estas orientaciones no solamente haga alusión a la población de niñez y adolescencia, sino a la comunidad estudiantil como un todo en el que confluyen diversidad de poblaciones: primera infancia, niñez, adolescencia, juventudes y población adulta.

Para actualizar la herramienta, desde el equipo también se propone agregar un apartado que contemple las temáticas de los protocolos que actualmente se utilizan en los espacios educativos, sumado a una especie de glosario que permita a las personas entender o clarificar elementos de importancia en su trabajo profesional.

Sin embargo, por razones que se han expuesto en la sistematización de la experiencia, las prioridades del trabajo profesional cambian constantemente. Por lo que los esfuerzos para continuar con las reuniones, con la revisión y los cambios necesarios se ven pospuestas o recalendarizadas.

Esta situación genera que mi participación se circunscriba a momentos muy específicos e intermitentes, a lo que suma que la comunicación con las demás compañeras es poco fluida o interrumpida por la necesidad de responder a otros procesos propios de la realidad laboral.

Así que, a la luz de esta condición, en adelante se verá la integración de las propuestas de cambio a las que llegaron las compañeras del equipo técnico encargado del proceso de actualización junto con algunas particularidades que expongo a manera de orientación y propuesta sobre los cambios necesarios.

El documento original presenta el siguiente orden de contenidos:

1. Alcance de los protocolos
2. Desde el enfoque de derechos y responsabilidades de la niñez y adolescencia
3. Orientaciones jurídicas para atender situaciones de violencia
4. Obligaciones y/o responsabilidades en situaciones de violencia según edad
5. Responsables y responsabilidades en la implementación de los protocolos
6. Responsabilidad de denunciar cualquier situación que violente los derechos de niñas, niños, y adolescentes
7. Reconocimiento de los delitos contra la niñez y adolescencia
8. Dónde denunciar un delito de violencia contra una persona menor de edad
9. Preguntas frecuentes
10. Directorio de contactos de interés

Considerando los cambios establecidos por las compañeras y propuestas desde mi perspectiva, sugiero los siguientes cambios a la distribución del documento:

- 1. La prevención: el punto de partida**
- 2. Alcance de las herramientas de atención y prevención de la violencia**
- 3. Momentos y personas involucradas**
- 4. Enfoque de derechos y responsabilidades de las personas estudiantes**
- 5. Orientaciones generales para la atención y prevención de situaciones de violencia**
- 6. Temáticas presentes en las herramientas de intervención.**
- 7. Preguntas frecuentes**
- 8. Dónde denunciar y contactos de interés**

Como primer punto, para la orientación de todas las herramientas, se hace necesario establecer como paso primordial la prevención en todas las acciones, pues se coloca en las entrevistas y desde los usuarios como uno de los temas que más debe articularse. Por ello se decide iniciar este instrumento de trabajo con un apartado sobre *la prevención como el punto de partida*.

En este caso es importante retomar los puntos 1 y 4 de la tercera sección, de la versión original, y relocalarlos como parte de este nuevo primer apartado:

“La prevención es lo que debe predominar”: En todas las acciones concernientes al tema de la violencia en el entorno escolar, deben prevalecer las acciones de prevención por encima de las acciones de represión y sanción. Dentro de éstas se incluyen todas aquellas acciones que se realicen a nivel administrativo para garantizar la seguridad en el ingreso al centro educativo (algunas de éstas son: identificación y registro de las personas, revisión de pertenencias, identificación de las personas que ingresan como visitantes y el destino al que se dirigen). (MEP-UNICEF, 2015, p. 11)

“Participación activa de todos los actores de la comunidad educativa”: Se deberá impulsar de forma permanente, la participación articulada de docentes, padres-madres-encargados y alumnos, en todas las tareas de prevención y atención de la violencia. Se debe asumir el fenómeno de la prevención y atención de la violencia, impulsando lo más posible, una actitud proactiva y de compromiso, como requisito indispensable para el éxito de las mismas. (MEP-UNICEF, 2015, p. 12)

Para ampliar y complementar, se debería retomar el contenido sobre la convivencia y cultura de paz de la “*Guía Convivir*”, junto con las elaboraciones sobre convivencia, RAC, comunicación y pensamiento crítico expuestos en las *guías pedagógicas*; apoyando así el contenido y visibilizando estas herramientas. También puede articularse en este apartado las consideraciones para promover la convivencia que se proponen en el punto 5 del *Protocolo de Bullying LGBT* (2018).

Sería importante que se consideren igualmente para este apartado las propuestas teóricas sobre violencia de Galtung (2016) y Arendt (2006), ya que permitiría ampliar las consideraciones sobre violencia. Así como las formulaciones de convivencia de Carbajal (2013) y sobre la construcción de cultura de paz de Chapela (2013).

Como segundo punto se propone colocar el *alcance de las herramientas de atención y prevención de la violencia*, pues con ello se logran establecer las capacidades y

repercusiones que se pretenden con su aplicación. Aquí es importante actualizar lo relacionado con las etapas o momentos críticos, como parte de los alcances de las herramientas; ya que no sólo es la atención, sino también la prevención y el seguimiento. Por lo cual todos estos procesos deberían visualizarse:

Figura 21. Alcance y procesos de las herramientas de intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de herramientas de atención y prevención (2015-2019)

En el documento original el posicionamiento se da a partir de las herramientas creadas hasta ese momento específico, por lo que desde el equipo revisor se decide que esas especificidades deben eliminarse y en su lugar colocar ideas más amplias como:

- Las herramientas son instrumentos de aplicación obligatoria en todos los centros educativos (públicos, privados y subvencionados), en todos sus ciclos y modalidades (preescolar, primaria, secundaria, diurna, nocturna, presencial, a distancia y virtual)

- El alcance de las herramientas constituye la protección y seguridad legal de las personas involucradas (estudiante, personal docente y administrativo, familia, entre otros) en una situación crítica.
- Las herramientas garantizan una ejecución apegada a lineamientos legales y procedimentales de las diferentes instancias involucradas en la atención de estas situaciones.
- Las situaciones de violencia y riesgo son críticas y requieren atención inmediata por parte las personas funcionarias del centro educativo.

De esta manera se pretende que estén reflejados los alcances de estas herramientas en cuanto a los espacios, personas, modalidades y responsabilidades.

Como tercer punto, parece importante colocar los *momentos y personas involucradas*, ya que en la versión original de las pautas no se hace referencia a las ocasiones en las que se hace uso de las herramientas, ni a las personas que se ven involucradas como usuarias de estas. Por lo que, tomando como referencia los momentos que se colocan en la Figura 21, se puede establecer que en todos los procesos se encuentran presentes las personas que forman parte de la comunidad educativa. Algunos con más participación o responsabilidades que otros.

En los momentos de *prevención* es importante destacar, como se hace en las *guías pedagógicas*, que se busca que las personas estudiantes, docentes y administrativas se sitúen como protagonistas de sus propios procesos. Lo cual les ubica también en una posición que busca mayor horizontalidad y una construcción conjunta en las acciones por crear y ejecutar. Y, por parte de las familias y otros actores del territorio educativo, se les coloca una función de apoyo, colaboración y vigilancia de las acciones que se vayan a implementar.

En cuanto a los momentos de la *atención*, las personas involucradas y las responsabilidades asociadas van a depender del contexto y la situación que se presente, pero siempre vinculadas con actores de la comunidad educativa. Por lo que en este espacio se deben emplear las consideraciones del apartado nominado como “pautas generales” que se exhibe en cada protocolo:

Figura 22. Momentos de la atención de situaciones



Fuente: elaboración propia a partir de herramientas de intervención (2016-2019)

En la detección se pueden ver involucradas personas estudiantes, familiares, encargados o personas del espacio local, quienes tendrán como función dar aviso de la situación para iniciar la activación del protocolo correspondiente. En el caso de personas trabajadoras como personal de seguridad, de cocina, de limpieza o de ornato del centro educativo, tendrán esta misma función para iniciar la activación de los diferentes protocolos.

Para el caso de una persona funcionaria que realiza la detección, que no sea parte de las excepciones anteriores, se designará como la persona encargada de la activación y procesos subsecuentes. Esto a menos que la persona directora del centro educativo indique lo contrario o exista algún impedimento (como conflicto de interés o incapacidad para ser objetiva en la intervención).

En la restauración de convivencia, a pesar de tener una persona encargada del proceso general, se debe contemplar que las acciones deben ser abordadas integralmente, desde acciones interdisciplinarias y también interinstitucionales. Por lo que en este momento se puede ampliar los actores involucrados:

“Atención interdisciplinaria e interinstitucional”: Las acciones de prevención y atención de la violencia en el entorno educativo, en lo posible, deben ser abordadas de forma interdisciplinaria, con la activa participación comunitaria y una clara y puntual coordinación con las instituciones responsables según

sea el caso. En los casos en los que un o una estudiante deba salir del centro educativo, por disposición de alguna institución, se debe dejar constancia escrita de la gestión. (MEP-UNICEF, 2015, p. 13)

Como cuarto punto de importancia, se propone que se coloque el *enfoque de derechos y responsabilidades de las personas estudiantes*, teniendo en cuenta que se debe acoplar y ampliar la información original a la visión ampliada de *estudiantes*. Ya que en los espacios educativos no sólo existe y se trabaja con personas menores de edad, sino que se debe considerar a las personas jóvenes y adultas que asisten a las diferentes modalidades educativas.

Por lo cual es importante posicionar los aspectos legales que se vinculan a la defensa de derechos de las PME, de las personas jóvenes y personas adultas en procesos que tienen relación con la educación. También los vinculados con poblaciones específicas, como derechos relacionados a las personas indígenas y personas con discapacidad, así como legislación específica relacionada con acciones afirmativas para mujeres o colectivos como las personas LGBTQ+.

Se sugiere también que, en este nuevo capítulo, se integre el apartado 4 del documento original nominado “Obligaciones y/o responsabilidades en situaciones de violencia según edad”, ya que en su contenido presenta materia legal que aporta una visión desde derechos y responsabilidades de las personas estudiantes, dependiendo de su etapa de vida. Donde se puede ampliar e integrar las nociones de las personas jóvenes y adultas.

Sin embargo, la diagramación de estos contenidos legales y de los que se encuentran en los capítulos siguientes, deben colocarse de manera más amigable y sintética para que apoye su uso y aprehensión por parte de la comunidad educativa; y para que no se vea desarticulado o segmentado. Por lo que sería recomendable colocar ideas condensadas que den la orientación legal, pero no repetir cada artículo específico que haga referencia a un deber o derecho (a menos que sea completamente necesario).

Para el quinto punto de importancia en la nueva herramienta de orientaciones, apuntaría a colocar más claramente las *Orientaciones generales para la atención y prevención de situaciones de violencia*, donde se agruparían y articularían las secciones “Orientaciones jurídicas”, “Responsables y responsabilidades”, “Responsabilidad de denunciar” y “Reconocimiento de delitos...” (los puntos 3, 5, 6 y 7 de la versión original).

Particularmente relacionado con las orientaciones jurídicas, se sugiere un reacomodo y algunos cambios para generar una mejor lógica en su comprensión:

- 1. Participación de todos los actores de la comunidad educativa**
- 2. Intervenir de manera eficaz, rápida y no precipitada (Sospecha razonable de situación de riesgo)**
- 3. La finalidad pedagógica de las acciones correctivas y el principio de privacidad y confidencialidad**
- 4. No debe haber impunidad y sí protección a la persona denunciante**
- 5. Los derechos y deberes de las personas estudiantes (Interés superior de PME y juventudes)**
- 6. Debido proceso y consideración de la opinión de las personas estudiantes**
- 7. Obligación de Protección del Sistema Escolar**
- 8. Seguridad jurídica**
- 9. Atención interdisciplinaria e interinstitucional**
- 10. La responsabilidad y autoridad parental prevalece sobre la estatal**

Así, con el punto de intervención eficaz, se puede articular el contenido ubicado en “Deberes especiales del personal de los centros educativos” y “Situaciones especiales en las que es absolutamente obligatorio denunciar...” del apartado 5, aunado a lo que establece el apartado 6 del documento original. En relación con el punto de protección a la persona denunciante, se puede articular al apartado “Reconocimiento de delitos...”. Y con el punto de responsabilidad y autoridad parental, se puede articular a lo que desarrolla el título de “Papel o rol de las madres, padres o personas responsables...” del apartado de “Responsables y responsabilidades”.

A las consideraciones anteriores se debe sumar la orientación sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la educación inclusiva:

Educación Inclusiva: cada niño (a) tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos. La inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes y las estudiantes, a través de las instituciones educativas, removiendo todas las barreras para el aprendizaje y facilitando la participación de la persona estudiante, reduciendo, así, la exclusión en la educación. Dicho principio involucra la transformación de los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de estos. Supone cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias del sistema y programas educativos con la convicción de que es la responsabilidad del sistema educar a todos los niños y niñas, teniendo en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades de estos. (MEP-OIM, 2019, p. 15)

Aunque, en esta versión que se destaca, deben mejorarse aspectos como el lenguaje inclusivo y la visión ampliada de las poblaciones que son parte de la comunidad educativa con nociones como la andragogía y la estimulación temprana.

Otro elemento importante de colocar en esta sección sería la categoría de *territorio y proceso educativo* (ver Anexo VIII), pues a partir de ésta se daría una mejor vinculación de los espacios y los actores de la comunidad educativa. Ya que no se vería sólo el centro educativo, a manera de una “isla” donde todo ocurre, sino que percibirían los diferentes actores participantes, sus relaciones y espacios de reproducción en torno al proceso educativo, de prevención, de atención y de seguimiento.

Para seguir articulando propuestas en este nuevo documento, se recomienda que se coloquen también en esta nueva sección los enfoques orientadores para la gestión de las herramientas y las intervenciones, ya que son elementos vitales para garantizar que los abordajes se realicen dentro de los parámetros esperados y en función del respeto por los derechos de las personas de la comunidad educativa.

De esta manera, es importante que se retomem los enfoques rectores que establece el “*Protocolo de bullying LGBT*” (2018): **Derechos humanos, Género sensible, Protección integral, Generacional-contextual, Interculturalidad, Inclusividad,**

Diversidades. Igualmente, el enfoque de **No discriminación** presente en el protocolo sobre discriminación racial y xenofobia; así como el **Modelo Ecológico** que se utiliza en la guía “*El cole sos vos, soy yo*” (2019) como paradigma para la intervención.

Además, las consideraciones como **evitar la revictimización o estigmatización** de las personas involucradas presente en el protocolo de violencias, así como la importancia de propiciar intervenciones sociales y sanitarias antes que intervenciones desde la criminalización como se expone en los protocolos de los temas de armas y drogas respectivamente.

Por otra parte, es vital posicionar un nuevo paradigma de la visión de participación, como el que ofrece el IIN (2011) y que se explora en los referentes teóricos de la sistematización de la experiencia. Esto pues propone un modelo sobre *niveles de empoderamiento*, desagregado en diferentes momentos (*actuar, ser parte, tener, decidir, ser y convivir*). De esta manera se rompe con la visión que sólo contempla a la población de niñez y adolescencia en educación, ampliando a todas las personas participantes de la comunidad educativa. Expone además que el nivel de desarrollo, su vinculación, su autonomía progresiva, su etapa de socialización e incidencia política van a tener implicaciones en la forma de participación.

Como sexto punto de importancia para el nuevo instrumento de orientaciones, procuraría destacar las *temáticas presentes en las herramientas de intervención*, donde se pueda ubicar fácilmente la importancia y direccionalidad de los diferentes protocolos y guías que son parte de los elementos operativos en el territorio educativo.

En la propuesta de revisión, las compañeras del equipo técnico postulaban agregar un glosario de términos relevantes sobre las herramientas. Sin embargo, más allá de concentrar todo en un mismo documento, la importancia radica en que cada herramienta logre expresar una particularidad según el tema que logra abordar, para que su identificación y uso sea mejor.

Figura 23. Herramientas de prevención y atención en espacios educativos



Fuente: DVE-MEP (2014-2019)

Para esos efectos se puede tomar como base los anexos VI y VII de la presente investigación, en los que se evidencia la población y contenidos destacados que se encuentran en cada instrumento.

En cuanto al contenido de las *preguntas frecuentes* es claro que se debe actualizar con las nuevas disposiciones que hayan surgido en materia de coordinación y en asuntos presentes en normativa; según las consultas más atinentes y recientes que el equipo técnico haya recibido de la población usuaria. Contemplando las experiencias del equipo técnico en las labores de capacitación y consulta sobre dichos procesos.

Y para finalizar con las nuevas orientaciones, sería pertinente que los apartados “Dónde denunciar” y “Directorio de contactos de interés” de la herramienta original se fusionen en un único punto. Esta sección también debe ser actualizada con las nuevas coordinaciones interorganizacionales que se hayan generado y según las nuevas disposiciones que se establezcan, como las instituciones de referencia o redes de apoyo que se colocan en los protocolos más recientes.

Herramientas para atención ante situaciones en espacios educativos

A partir de las modificaciones planteadas en las nuevas orientaciones para las herramientas, algunas de las consideraciones generales para cada uno de los instrumentos específicos se van resolviendo, como la necesidad de claridad y presencia de enfoques para la intervención, la visibilidad de todas las poblaciones de la comunidad educativa o la colocación de nuevos marcos de ley que son atinentes a las temáticas que se abordan.

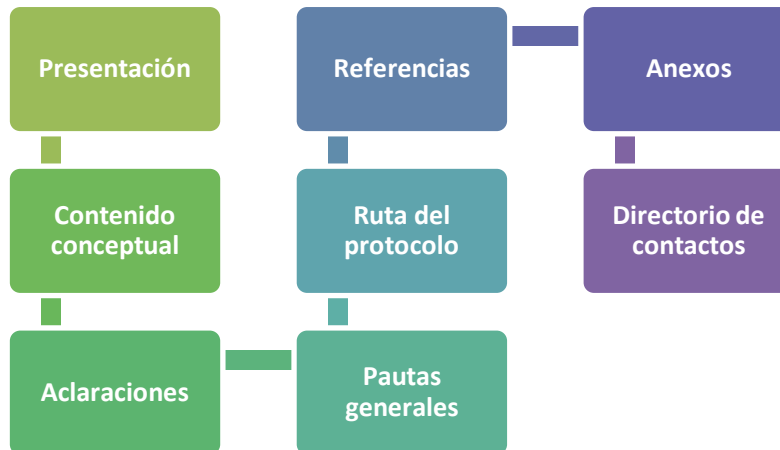
A pesar de ello, los protocolos y sus temáticas tienen singularidades en sus referentes teóricos o metodológicos, lo cual complejiza más la actualización de cada uno por aparte. A lo anterior se suma que el esfuerzo debe hacerse de manera conjunta, como equipo interdisciplinario, para que las diferentes visiones profesionales permitan generar una propuesta más integral. Y considerando también las posiciones de las personas usuarias de dichas herramientas.

Ello no impide que se puedan brindar recomendaciones generales a la luz de los hallazgos en las consultas con la población docente y estudiantil, en las entrevistas y las revisiones a profundidad de las herramientas de intervención que se llevan a cabo en esta investigación.

Por ejemplo, una de las consideraciones importantes por abordar es la estructura de los contenidos que prevalece en las herramientas, pues como se ve en la modificación al instrumento de orientaciones, la forma en que se colocan los contenidos apoya el uso y la aprehensión de la información.

Se encuentra prudente que exista una actualización generalizada en términos de la estructura de contenidos que se ofrecen, orientado por la forma en que se distribuye la información en las herramientas más recientes, donde la estructura contempla una lógica que permite mayor comprensión de los motivos, las razones y de las acciones.

Figura 24. Estructura actual de contenidos en herramientas



Fuente: Elaboración propia a partir de herramientas de intervención (2016-2019)

Una consideración importante, colocada desde la población usuaria, se asocia con la redistribución de los contenidos para instrumentos más prácticos y para que su uso sea más simple. Se debe entender aquí que “practicidad” no debe considerarse como sinónimo de reducción de contenido, pues también se busca una comprensión más profunda de los contextos relacionados a las temáticas previo a que se genere la intervención misma.

Esto se debe a que la herramienta no es sólo un elemento que dirige los pasos o la forma de realizar la atención directa de la situación, sino que representa un instrumento para el aprendizaje y la intervención integral de todas las situaciones a las que la población educativa se enfrenta.

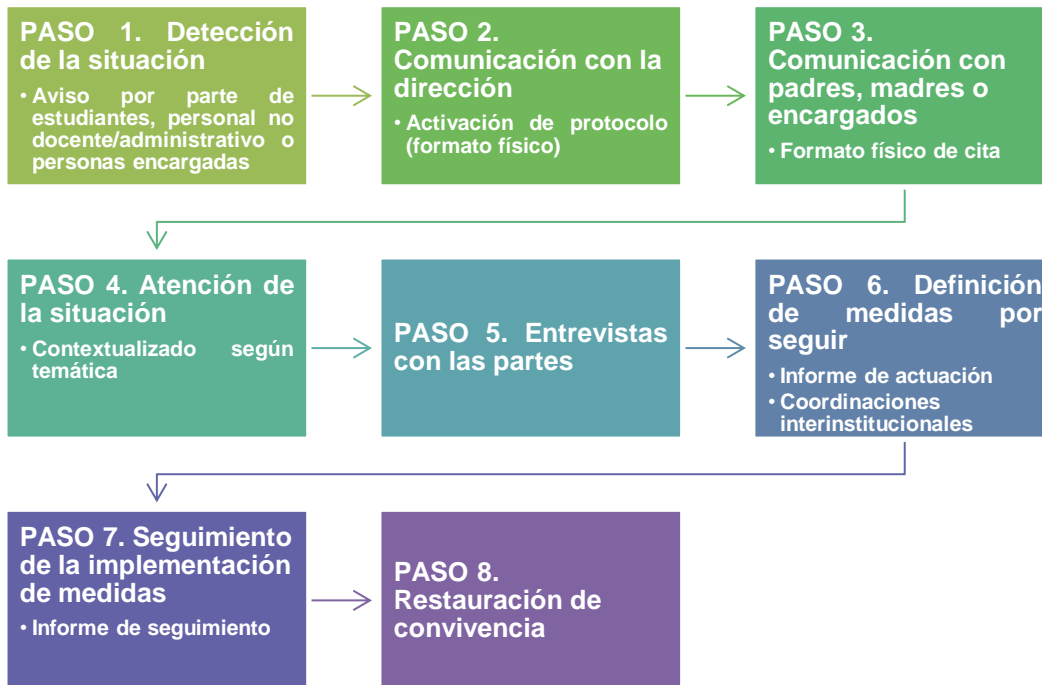
Por lo cual, tomando como referencia la estructura del “*Protocolo de bullying contra población LGBT*” (2018), la nueva estructura de contenidos para las herramientas de atención contemplaría los siguientes puntos:

- **INTRODUCCIÓN:** donde quede clara la población usuaria y el objetivo de la herramienta, el alcance y el impacto que tiene el fenómeno en el territorio educativo, así como la utilidad de la herramienta para la comunidad educativa.

- **MARCOS NORMATIVOS VINCULANTES:** hacer referencia (de forma sintética) a leyes o convenciones en las que se fundamenta la intervención, destacando normativa que sea representativa para la temática específica de cada herramienta. (No repetir completamente aquello que ya ha sido colocado en las orientaciones generales)
- **MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL:** establecer un contenido mínimo que permita comprender la temática o el fenómeno que se aborda en la herramienta. Así como particularidades que apoyen el entendimiento de las dinámicas relacionadas con las temáticas que abarca.
- **ORIENTACIONES GENERALES:** hacer referencia a las condiciones básicas que se esperan en la atención/intervención que ejecuta la persona encargada, como: uso de enfoques rectores o enfoques específicos necesarios para la temática, el modelo de intervención o aclaraciones relevantes (no repetir textualmente lo que ya se indica en las orientaciones generales).
- **RUTA DE INTERVENCIÓN:** Momentos de detección, atención, registro y seguimiento que serán dirigidos y contextualizados según la temática específica que aborda cada herramienta.
- **REDES DE APOYO Y REFERENCIA:** Colocar organizaciones, departamentos, oficinas y su respectiva información de contacto.

Es importante mantener recordatorios o referencias para la utilización de cada protocolo, pues no se puede suponer que la persona encargada sepa todo o que eventualmente tenga conocimiento de todo el proceso por realizar; así como procedimientos específicos en cada uno, pues según la temática así debe ser el abordaje. Lo cual contempla que no toda la población usuaria está completamente capacitada o se concentra únicamente en la atención de situaciones.

Figura 25. Ruta general de atención de situaciones críticas



Fuente: Elaboración propia a partir de herramientas de intervención (2016-2019)

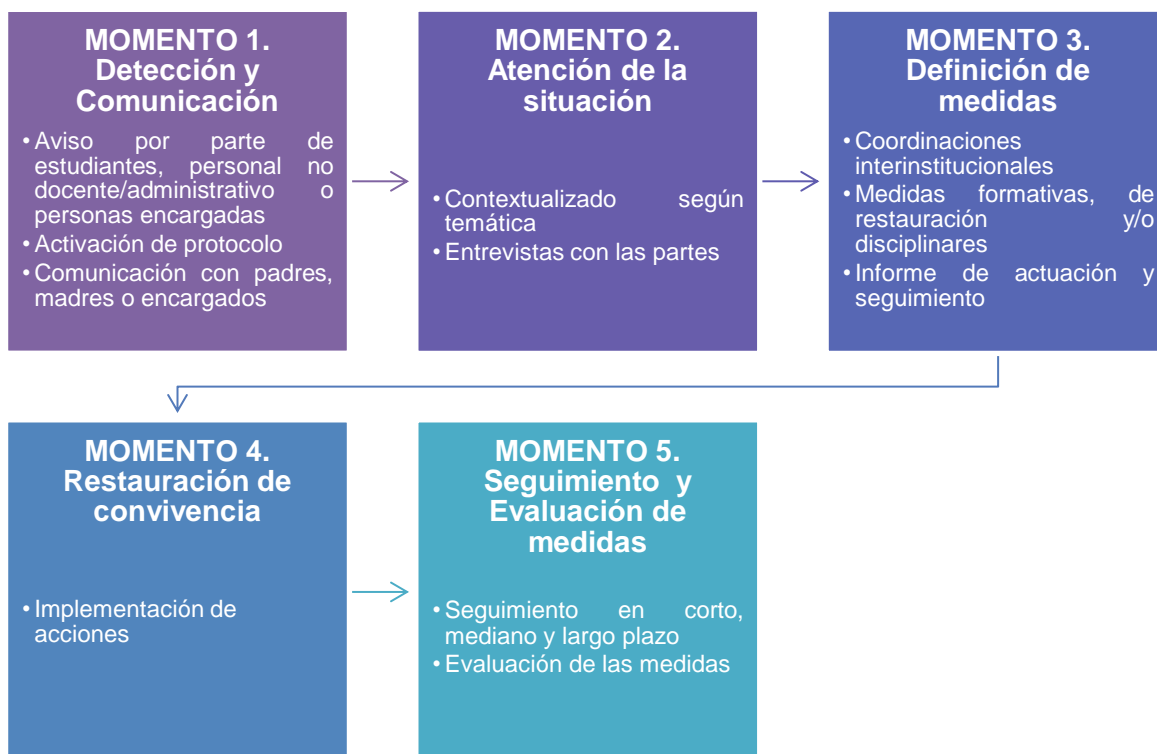
En cuanto a la RUTA DE INTERVENCIÓN, lo que se presenta en los primeros 3 pasos de los protocolos, donde se evidencia una situación por manejar y la necesidad de comunicación a la dirección del centro educativo y con las personas encargadas, podría eventualmente convertirse en un único paso de *Detección y Comunicación*. En este momento lo realmente importante es el aviso de la situación crítica y poder iniciar la atención, con todas las personas involucradas, para una posterior resolución.

A nivel de procedimiento, en la atención directa de las situaciones, no se puede ser demasiado específico con el “paso a paso”, ya que cada una de las situaciones es particular desde su propio contexto y su desarrollo. Ante ello, se ofrecen posibilidades para direccionar la intervención dependiendo de los contenidos que exponga la temática (ver Anexo IX). Sin embargo, en las intervenciones donde sea necesario hacer las entrevistas, se deben considerar como parte de la atención y no un paso aparte. Entonces, el actual paso 5 debe tomarse como parte de la atención directa de la situación.

En cuanto a los últimos 2 pasos generales, se requiere ordenar en términos de brindar un mejor sentido al procedimiento. Esto pues dentro de las medidas por definir (paso 6) deben establecerse las acciones para la restauración de convivencia, por lo que el siguiente paso lógico es implementar dichas medidas. Y ya, posteriormente, dar el seguimiento necesario a todas las medidas y actividades junto con acciones de evaluación de lo que fue o no ejecutado.

Por lo que una nueva ruta para la atención, de manera general, se podría ver de la siguiente manera:

Figura 26. Propuesta de nueva ruta general de atención de situaciones críticas



Fuente: Elaboración propia a partir de herramientas de intervención (2016-2019)

Partiendo de los cambios que se muestran en la actualidad, donde el proceso educativo ha migrado a educación a distancia o modalidades virtuales, se debe garantizar que las acciones de atención sigan ejecutándose. Estos abordajes igualmente se deben propiciar, pero el contexto es lo que podría variar, ya que el escenario en que se detecta o presenta la situación es la clase (mediante alguna plataforma virtual) o en el hogar de la persona estudiante.

De esta manera, la dificultad en el desarrollo del proceso radica en adecuar la actuación en los espacios virtuales o establecer acciones viables para casos a distancia, donde la coordinación con la persona estudiante (y/o las personas encargadas de ésta) se vuelve más exigente en términos de una comunicación efectiva y de coordinaciones interinstitucionales ágiles.

En cuanto a los ANEXOS que se exponen en cada herramienta, se encuentra que su función principal es documentar la acción ejecutada. Estos varían según la temática que se aborda, ya que cada intervención es diferenciada y coloca aspectos de importancia según lo vaya requiriendo el procedimiento. No obstante, se debe hacer una valoración sobre la relevancia y vinculación respecto al proceso de atención, pues algunos pasos tienden a complejizarse al establecer requisitos administrativos que pueden retrasar la intervención efectiva, pronta y oportuna.

Ejemplo de ello es lo que se presenta en los primeros 3 pasos en la ruta original de los protocolos, donde se evidencia una situación por manejar y la necesidad de un respaldo escrito en el centro educativo sobre el inicio del proceso. En dicho momento la consideración se ubica en el aviso de la situación crítica y poder atenderla; aunque, en términos administrativos, también resulta importante considerar a qué responde la misma, si hay o no personas involucradas y quién será la persona encargada del proceso.

En ese sentido, el anexo de la “comunicación escrita a la dirección del centro educativo sobre la activación de protocolos” y la “comunicación o cita a las personas encargadas”, podrían unificarse en un único formato para la *Activación de protocolo y comunicación a encargados*, dando una estructura más cercana a las necesidades del momento y de la información requerida, contemplando de esa manera una de las necesidades de mejora para la intervención que se destacan en la consulta a personas usuarias de las herramientas y en la consulta con profesionales del MEP.

Asimismo, al estar la “persona encargada” necesariamente atenta y dirigiendo la intervención misma, podría ser la persona en el puesto de dirección, alguna de las personas administrativas o del equipo interdisciplinario (si existe), quien se

encargue de llevar los trámites administrativos a lo interno y las acciones de coordinación necesarias. De manera que se sugiere utilizar una versión unificada (ver Anexo X), y de requerirse una notificación física, utilizar el formato modificado que se ofrece en el anexo mencionado para la citación.

Por otra parte, es necesario repensar las “coordinaciones inter e intrainstitucionales” que se establecen, pues como parte de los resultados en la consulta a docentes y en la información de las entrevistas realizadas, una de las preocupaciones en las acciones de seguimiento se vincula con dicho aspecto. De ahí que es importante coordinar con las diferentes organizaciones y los encargados respectivos para: 1) corroborar cómo se están dando las intervenciones que se pretenden conjuntamente, 2) contraponer la información con las acciones recientes que se hayan ejecutado en dichos términos, y, 3) valorar los cambios necesarios y evaluar la eficacia de las acciones conjuntas a partir de las competencias y mandatos establecidos.

En cuanto a los anexos de “Informes de actuación” e “Informes de seguimiento” parece que, para no generar más papeleo ni las duplicidades que indican las personas usuarias en la consulta, podría elaborarse *un único informe* por caso (y no uno por cada persona estudiante). Ya que en el mismo formulario se puede referenciar a todas las personas involucradas y las acciones ejecutadas con cada una de las partes actuantes, así como el seguimiento que se proporciona de cada caso. Incluso, podría pensarse en un único informe que contemple ambos momentos (ver Anexo XI), pues están vinculados directamente; esto sumado a modificaciones en su formato, ya que es repetitivo con la solicitud de información.

Por último, en términos de practicidad de elaboración, para todos estos formularios se podría tener la opción de generarlos en línea o digitalmente, para un acceso más rápido y con la ventaja de que se puede mantener en un expediente digitalizado o imprimirse para adjuntarlo al archivo físico. Lo anterior considerando que, en cualquiera de las modalidades planteadas, se debe mantener la confidencialidad y la discreción en el manejo de esta información.

Protocolos con las temáticas de Bullying, Violencias, Armas y Drogas

Como parte de las modificaciones propuestas, se busca que cada herramienta logre presentar a la persona usuaria un contenido que le permita comprender, desde una perspectiva más amplia y en la complejidad que amerita, la temática o el fenómeno que se aborda. De ahí que cada uno de los protocolos también debe considerar actualizar sus singularidades y particularidades en lo conceptual y en lo teórico.

En cuanto al tratamiento de la *temática de violencias*, es vital entender qué es violencia y no sólo sus manifestaciones. Por lo que dicho concepto debería estar explicado en este protocolo como una referencia a lo que se establece en las orientaciones generales para las herramientas de atención y prevención, donde se pueda contemplar además de lo físico y lo sexual, las configuraciones psicológicas y emocionales, las relacionadas a la cultura, al género o al aspecto patrimonial.

Además, deben articularse las nuevas configuraciones y manifestaciones que se generan y se han tipificado, como es el caso del *acoso sexual callejero* o las violencias *en línea*. Con esta última hay que considerar ampliar las formas en que se está entendiendo dicha manifestación, puesto que, en la coyuntura actual de una imperante virtualidad para las relaciones sociales, también se presentan y modifican constantemente.

Lo anterior considerando que, en los espacios virtuales, también se pueden manifestar de forma combinada situaciones de violencia. Y por el hecho de que no se den presencialmente o se deba actuar a distancia, no implica dar una valoración menor o que se coloca en otro orden de importancia.

De ahí que resulta importante introducir nuevas configuraciones como:

- **Machismos cotidianos** (expresiones que poseen una carga de violencia cultural y simbólica sutiles que se normalizan en la vida cotidiana)
- **Gaslighting** (forma de abuso psicológico que consiste en negar la realidad desde la manipulación de la percepción de la realidad del otro, con el fin de hacer dudar a la víctima de su memoria, de su percepción o de su cordura)

- **Phishing y Catfishing** (suplantación de identidad virtual con el fin de abusar, obtener beneficios o engañar a otras personas)
- **Sexting, grooming y sextorsión** (comunicaciones con contenido sexual y/o ruptura de la intimidad no consentida)
- Otros delitos informáticos que se consideren importantes de incorporar.

En término de las violencias que configuran delitos, resulta relevante considerar dar un tratamiento aparte, esto pues la manera de intervención tiene connotaciones que pueden escapar a procesos disciplinarios en la parte educativa. Por lo que el protocolo de violencias podría dividirse en la atención que trata situaciones que pueden manejarse desde el espacio educativo y no configuran delito, y otra parte del mismo protocolo, explicando las situaciones en las que amerita otro tipo de intervención y el proceso de denuncia. Ya que la forma entremezclada que se maneja actualmente puede generar algún tipo de confusión y hace la intervención menos eficiente.

Sumado a lo anterior, es importante estructurar más contenido para las personas mayores de 18 años que también pueden ser estudiantes, pues la manera que actualmente lo establece este protocolo es “apoyar con información para que pueda hacer la denuncia”. Pero la condición de ser mayor de edad no debe ser motivo para que no exista acompañamiento para la persona que está iniciando o siendo parte de un proceso complejo (tanto a nivel individual-personal como a nivel administrativo-judicial).

Por ejemplo, a partir de las nuevas orientaciones planteadas, debe realizarse la aclaración de que “estudiante” no es sinónimo de PME; y con esta precisión las condiciones cambian, pues las acciones de violencia individuales o colectivas de las personas en los territorios educativos también pueden configurar procesos que derivan en delitos. Esto es un punto primordial que también apoya a la ejecución.

En relación con el tema de *bullying*, para la explicación del concepto se puede buscar la vinculación o caracterización de las manifestaciones de violencia en el contexto estudiantil, así como la consideración a las modalidades directas o indirectas que se pueden presentar. Esto para hacer énfasis en la precisión, características y condiciones primordiales para que se clasifique como tal.

Al mismo tiempo, el establecerlo de esa manera puede servir como diferenciador de las situaciones clasificadas como violencia en los centros educativos. Por lo que al diagrama COMPAS, que se utiliza como material didáctico en dicho instrumento, deben articularse mejor las explicaciones de los conceptos que se están generando.

Específicamente con el **ciberbullying** es claro que, desde procesos como la educación a distancia, trabajos grupales o las comunicaciones en redes sociales, se debe considerar que también tienen cambios en sus manifestaciones particulares y en momentos como el desarrollo de clases virtuales. Por lo que esta peculiaridad debe tenerse en cuenta al momento de actualizar este protocolo.

En cuanto a la sección que desarrolla características sobre las personas involucradas y las consecuencias del bullying, sería importante dar una revisión relacionada con la identificación y las *etiquetas* que se generan desde estos espacios. Pues las etiquetas de “*violentado/a-víctima*”, “*bully*” y “*observadores*” permiten que la estigmatización de las personas estudiantes siga reproduciéndose o generando un determinismo social, que no apoya necesariamente la comprensión de las acciones, relaciones, actitudes, contextos y trasfondos que poseen los diferentes actores.

En cuanto al *tema de drogas*, el objetivo de este protocolo debería ser más claro, pues actualmente plantea “la prevención de consecuencias del consumo y tráfico de drogas en la comunidad estudiantil”. Pero, la orientación para esta herramienta es la actuación ante situaciones, por lo que el objetivo debería estar direccionado a la “*salvaguardar la salud mental, psicológica y física de la comunidad educativa por medio de la detección y manejo de la presencia de sustancias psicoactivas*”.

Se supone relevante para esta herramienta que se pueda colocar o hacer referencia a las posibles razones por las que algunas personas recurren al consumo de las sustancias psicoactivas, visto desde una perspectiva psico-social, sin estigmatización e inclusive incorporando el punto de vista del uso recreativo (como los vaporizadores) que no se tienen contemplados o necesariamente se encuentran regulados. Así también se puede dar mayor sentido, desde los contenidos, la importancia del abordaje como situación de salud pública.

Una aclaración significativa que se debe incorporar, a nivel del procedimiento, es la disposición de las sustancias una vez que son entregadas a la dirección del centro educativo. Por ejemplo, en cuanto a los medicamentos o drogas farmacéuticas: ¿cómo y con quién se debe coordinar? ¿quién o cuál es la entidad encargada? También qué pasa con drogas legales (tabaco o alcohol): ¿qué se hace o cómo se disponen una vez concluido el proceso?

Ahora, pasando al *tema de armas*, el objetivo también podría modificarse para que no se presente sólo como “detectar la presencia de armas y manejar las emergencias”, ya que hace falta precisión o finalidad. Por lo que la propuesta puede ir dirigida a que el objetivo sea la *“garantizar la seguridad y protección de la comunidad educativa mediante la detección de armas, situaciones de vulnerabilidad relacionadas y un manejo pacífico de los conflictos”*.

En los contenidos explicativos se podría iniciar con la prohibición de todo tipo de armas, para después continuar con las acciones previas que se deben contemplar ante la regulación del ingreso de personas y elementos de alto riesgo al centro educativo. Seguidamente, se debería colocar en esta herramienta cómo distinguir o clasificar la peligrosidad potencial de los elementos que se llegan a considerar armas, los términos para comprender variados elementos como un arma y la tipología asociada (con imágenes que apoyen su identificación).

Además de determinar qué se hace o cómo se dispone de los elementos que se recolectan y se guardan.

Posteriormente, colocar la aclaración sobre la situación especial de vulnerabilidad que enfrenta la persona o personas involucradas. Aquí se puede hacer referencia a las posibles razones por las que algunas personas deciden portar un arma, visto desde una perspectiva psico-social y sin estigmatización, para que tenga sentido desde los contenidos la importancia del abordaje como situación social.

Guía “Cole sin Armas, nuestro lugar para convivir”

En general las guías de facilitación pedagógica o guías de prevención han sido poco utilizadas, por lo que uno de los principales cambios que deben darse en relación con estas herramientas es su visibilidad y posicionamiento en los territorios educativos, como instrumento primordial en la prevención. Así como en su enlace con la transformación curricular, desde el desarrollo de habilidades, para que no se tomen como acciones aisladas.

En ese sentido, es importante que en las guías se refleje la necesidad y el compromiso del centro educativo para trabajar el tema de prevención, aspecto que se extrae de las voces usuarias plasmadas en los cuestionarios y entrevistas. De esta manera generar la vinculación para que la comunidad educativa utilice el material, se involucren y participen desde sus posibilidades y habilidades.

Por lo que, tomando como referencia la guía “*El cole sos vos, soy yo*” (2019), la estructura del nuevo documento debería seguir una forma similar, donde quede claro la finalidad y el propósito de la guía, las personas participantes, la estrategia que se va a utilizar y posteriormente los contenidos por desarrollar en la herramienta.

En cuanto al objetivo de estas herramientas, de manera general, debería orientarse a *facilitar procesos de aprendizaje para la construcción de entornos y acciones de prevención de violencia mediante la apropiación de espacios, contenidos y herramientas de aplicación*. Por lo cual, sería importante hacer cambios a los objetivos de cada guía específica, que para el caso de la guía “cole sin armas”, propone “erradicar las armas” y “manejar creativa y pacíficamente los conflictos”.

Por lo tanto, a partir de la nueva visión, para esta guía podría establecerse como nuevo objetivo: “*Facilitar procesos de aprendizaje que apoyen la construcción de entornos libres de armas, la apropiación de espacios y la construcción de relaciones armoniosas*”.

Con ese desarrollo en mente, se establecería un mayor interés al vincular estas herramientas de prevención con el territorio educativo y sus diferentes actores; particularmente con las familias, ya que son una parte fundamental en los procesos de apoyo al centro educativo y desde donde se gestan muchos de los procesos que se reflejan en las personas estudiantes y los centros educativos. Con lo anterior, se presenta también que una de las poblaciones meta que debería considerarse como prioritaria desde estas herramientas es la población estudiantil desde primera infancia, y con ello, establecer acciones desde momentos tempranos en la formación.

Además, en cuanto a contenidos, se debe retomar y evidenciar más el aporte teórico sobre la prevención, la cultura de paz, la convivencia, RAC, autocuidado, el desarrollo de habilidades socioafectivas y aspectos como la “*provención*” (aprendizaje a partir del conflicto) que surgen en las entrevistas a las personas profesionales. Sumado a la visión desde los enfoques de derechos humanos, género, inclusión y especial énfasis al tema de la participación posicionada en las nuevas orientaciones para las herramientas de intervención.

Por ello, más que exponer la existencia del *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y uso de armas* (2016a) con sus pautas para la actuación, sería importante construir con las personas participantes conocimientos sobre la temática, cómo se relaciona con los conocimientos que se reproducen desde la familia y otros actores del territorio educativo. Además de cómo se ubica ese conocimiento en la realidad del espacio en el que se habita cotidianamente.

A partir de estas consideraciones se debe buscar que las acciones preventivas, con participación de estudiantes, sean acordes y llamativas para que su gestión sea efectiva; que sean procesos vivenciales y que permitan apropiarse del espacio que se habita, se construye y se vive cotidianamente. Lo cual no corresponde únicamente al centro educativo, por lo que las acciones en momentos de prevención podrían tener la siguiente ruta:

Figura 27. Ruta general para prevención de violencia



Fuente: Elaboración propia a partir de herramientas de prevención (2015-2019)

Entonces, más que actividades elaboradas por docentes y dirigidas a estudiantes, deben existir personas que generen estímulos para el trabajo conjunto, para la participación y para la prevención en todo el territorio educativo. Donde las personas participantes puedan aportar, desde sus vivencias y conocimientos, iniciativas que permitan proyectar, planificar, dirigir y ejecutar acciones conjuntas; no solo pensarlas y reflexionarlas.

5.2. Gestión de las herramientas asociadas a la atención y prevención de la violencia en los espacios educativos

Desde el espacio de actuación profesional no se debería pretender accionar de forma aislada o desligado de las condiciones que nos rodean e influyen, más aún cuando se ven reflejadas en materia organizacional-institucional. Por lo que atañe hacer una revisión de los recursos con los que ya se cuenta y eventualmente proyectar posibles alianzas para alcanzar fines comunes o nuevos horizontes.

En el caso de la DVE sería importante hacer una revisión retrospectiva sobre el desarrollo que ha tenido a nivel organizacional, así como la interdependencia de sus departamentos, ya que estos se encuentran orientados a metas comunes desde la visión y la planificación como un todo. Por supuesto, cada departamento tiene sus funciones específicas, pero deberían mantener las coordinaciones necesarias para el funcionamiento como sistema integrado y no como “islas separadas”.

Esta misma situación se puede ver reflejada a menor escala en los territorios educativos o espacios locales de incidencia, por lo que es un punto clave para una gestión eficaz y eficiente en los procesos de intervención. Se intenta recalcar de esta manera la importancia de ubicar recursos desde espacios específicos, principalmente del talento humano, en otras oficinas, áreas y regiones. Con lo cual se podría disminuir (en alguna medida) la centralización completa de las funciones y, con mayor presencia en la comunidad educativa, ampliar la capacidad de respuesta profesional.

Conocimiento y mapeo de procesos relacionados

Es primordial tener pleno conocimiento de los procesos que se vinculan con el quehacer organizacional en general (ODS, PND, Planificación MEP) y en términos específicos (planificación departamental, acciones, metas). Este conocimiento dependerá del mapeo, socialización e integración realizada con las personas funcionarias.

Específicamente para el Departamento de Convivencia, sería relevante exponer la vinculación de las acciones profesionales que ahí se dan con procesos de amplio alcance como: *Promoción estudiantil, Participación Estudiantil, Promoción de ambientes y espacios seguros, Prevención y Atención de violencia*; así como procesos más ligados a la intervención o ejecución como *Seguimiento de acciones de EI y ETIR, Capacitación técnico-docente y Asesoría nacional*.

Con esta visión se podría dar una mejor articulación en el establecimiento de acciones propias y conjuntas para el cumplimiento de las funciones departamentales y organizacionales, dando una mejor comprensión de las rutas u orientaciones de trabajo. Lo cual también beneficiaría las coordinaciones que van más allá de oficinas centrales, aportando una mayor integralidad para los abordajes con la comunidad educativa.

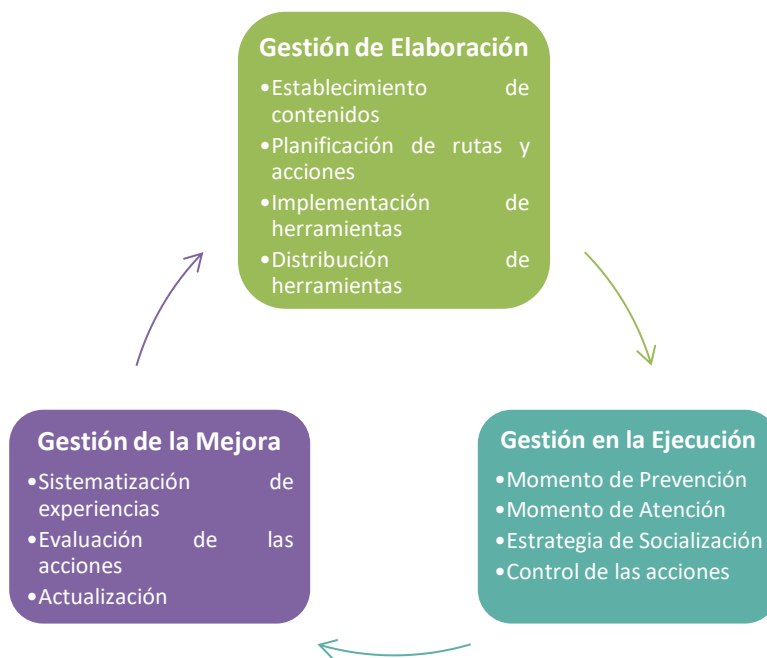
Por ejemplo, si para realizar la función de enseñanza y aprendizaje se entiende existe como macroproceso general la *“Generación de espacios seguros”*, dentro del cual hay un proceso específico que es la *“Prevención y Atención de violencia”*, entonces las acciones generadas para la comunidad educativa desde las actuaciones relacionadas con la implementación y ejecución de las herramientas de intervención puede tener mayor solidez. De esta manera ya no se entienden como labores fuera del proceso educativo, sino como parte de este amplio abanico.

Gestión general de las herramientas

En este espacio también tiene mucha relevancia la planificación establecida (en todos sus niveles), pues su objetivo es construir rutas de acción para el cumplimiento de la estrategia y orientaciones de la organización. Y aunque muchas veces ya existen mandatos o lineamientos que se establecen desde niveles superiores, la manera como se responda ante esas demandas cobra mayor relevancia.

Entonces, parece adecuado que en la planificación en este departamento pueda incorporarse una visión prospectiva, donde se contemplen los estadios de cada herramienta y sus posibilidades de evaluación, para establecer estrategias (apoyados en metodologías como “*Design Thinking*” o como “*Teoría del Cambio*”) que permita gestionar los cambios que acontecerán como resultado de este proceso continuo.

Figura 28. Propuesta para gestión general de las herramientas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Es evidente que procesos similares ya se han dado con anterioridad en diferentes etapas: procedimientos establecidos por *EI* para la atención, en 2012 con las primeras versiones de herramientas, luego una gestión similar en 2015 para el establecimiento y ejecución de herramientas actualizadas, aumentando contenidos y procedimientos para que sean mediados pedagógicamente.

Dichas herramientas se han posicionado como el derrotero para la intervención de situaciones de violencia por más de 5 años en la institucionalidad educativa, sumado a la diversificación y especificidad que se ha dado en diferentes temáticas. De ahí que sea necesario que exista también una ruta general para su proceso de actualización propiamente.

Por lo tanto, a partir de la necesidad de actualización y mejora de las herramientas de intervención por parte del Departamento de Convivencia y la experiencia en la Práctica Dirigida de graduación, una posible estrategia por seguir para estos fines puede ser la siguiente:

Figura 29. Propuesta de ruta general para la actualización de las herramientas



Fuente: elaboración propia (2021)

Igualmente, en cuanto a la gestión de la mejora, se sugiere elaborar una revisión introspectiva sobre las acciones ejecutadas y sus vinculaciones con otros procesos, pues se posee una recopilación de información valiosa para la mejora de las acciones, pero no necesariamente se ha reflexionado a profundidad en su trasfondo o implicaciones.

En contraste, se ha vuelto constante posponer un momento de corte para iniciar procesos de mejora y para la actualización de dichos instrumentos; situación que no ha sido necesariamente antojadiza, sino en respuesta al contexto y direccionalidad de las acciones desde distintas esferas, como se ha comentado en esta investigación. Por lo tanto, no se ha incursionado realmente en procesos de evaluación en términos de impactos y efectos de la implementación, ejecución y afectación a todos los procesos relacionados con las herramientas de intervención.

Como se identifica en el diagnóstico de la *Política Nacional de Evaluación 2018-2030*, el país cuenta con un marco normativo para el seguimiento y evaluación de la gestión pública. Sin embargo, existen limitaciones y deficiencias en la gestión pública sobre dichos temas, que no son ajenas a las particularidades que transita este departamento, por ejemplo: limitaciones en el sistema de planificación, limitaciones en los recursos, metodologías e instrumentos desarticulados, sistemas de información no integrados, poca efectividad de los informes de evaluación, entre otros (MIDEPLAN, 2018, p. 31).

Sumado a lo anterior, la evaluación se aprecia como un concepto polisemántico que deriva en diversidad de funciones y actividades, donde se ha propiciado o dado mayor énfasis en la fiscalización (particularmente presupuestaria) para la rendición de cuentas. De ahí que también se ubica una visión “negativa” sobre el proceso evaluativo, ya que se relaciona con “un mecanismo de control o castigo y de alguna forma la aleja de la práctica que contribuye con sus evidencias a optimizar los procesos de toma de decisiones y la gestión pública en su conjunto” (MIDEPLAN, 2018, p. 41).

De esta manera, y vinculando la necesidad de evaluación con palabras de lamamoto (2003) en cuanto a los productos del trabajo profesional, a partir del análisis crítico y participativo se alcanza un conocimiento compartido que alimenta la creación y reelaboración de instrumentos de trabajo. Sea que los impactos y efectos del uso de las herramientas se encuentren o no directamente asociados con el rango de acción profesional.

Por lo que las acciones de evaluación sobre las herramientas en los territorios educativos, sobre el cambio en las dinámicas de la comunidad educativa a partir de los diferentes momentos que se plantean, sobre la incorporación de estas herramientas a las acciones profesionales de enseñanza y aprendizaje, entre otros, son elementos que no se observan ni se pueden ver reflejados en los datos que puede brindar la estadística del uso de protocolos o sobre la documentación de casos asociados. Sino que derivan de un proceso de evaluación.

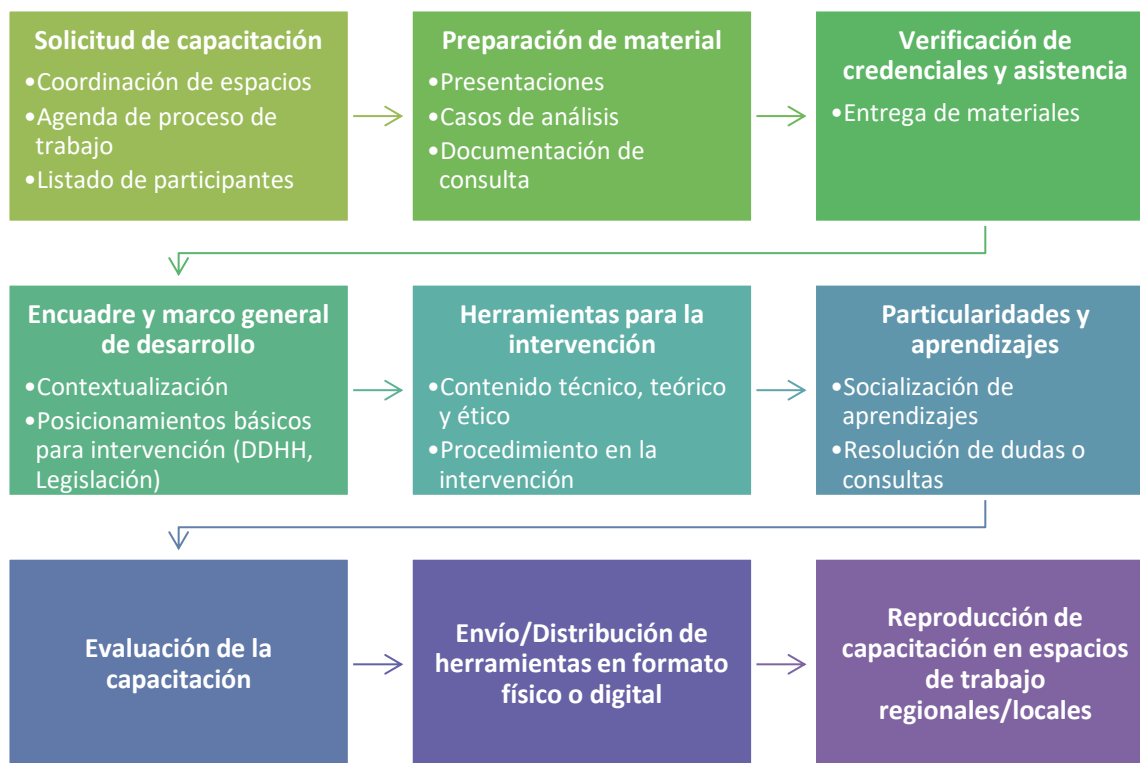
Los datos que brinda la estadística pueden apoyar el análisis sobre la frecuencia y tipo de casos que se documentan, la cantidad de personas involucradas, entre otra información relevante. Pero ¿qué información aporta para la mejora o para la toma de decisiones sobre las herramientas? De ahí que interesaría un enfoque participativo en la evaluación de las acciones, que se concentre en el proceso y los efectos derivados, incorporando las experiencias y las voces de estudiantes y docentes, de los equipos interdisciplinarios y de la comunidad técnico-docente.

Socialización de las herramientas y contenidos

Parte de los resultados que se obtienen de la consulta a usuarios, indica la necesidad de una mejor socialización de las herramientas y de sus contenidos, en función de una mejora sustancial en la intervención que se pueda generar y para el conocimiento de los instrumentos que se generan en la comunidad educativa.

Lo cual permite sugerir la revisión del proceso de socialización de las herramientas como un aspecto relevante, no solamente en relación con la forma de capacitación a las personas docentes y administrativas de los centros educativos, sino vinculado con las maneras en que se están colectivizando las herramientas con la comunidad estudiantil o la comunidad educativa en general. O eventualmente, si está información y recursos están llegando a las poblaciones destinatarias.

Figura 30. Proceso actual de capacitación para uso de las herramientas



Fuente: Elaboración propia a partir de levantamiento del proceso de socialización con funcionarias del Departamento de Convivencia-MEP (2020).

Del proceso anterior, por ejemplo, se destaca que el trabajo está enfocado a la capacitación docente-administrativa, en función de la utilización de las herramientas para la de atención de situaciones. En comparación, lo que se ha realizado con la población estudiantil u otros actores de la comunidad educativa no se ve presente en el proceso, pues dichas acciones muchas veces están limitadas a charlas o talleres que se logran colocar en actividades donde se tiene alguna participación.

Por lo que, en términos de **socialización** de las herramientas, se podría cuestionar entonces: *¿qué acciones de este proceso están vinculadas al proceso educativo?, ¿dónde está posicionada la población estudiantil?* y también, *¿existe un proceso establecido para la socialización de las herramientas con la comunidad educativa que vaya más allá de la capacitación técnico-docente?*

Buscando ampliar estas acciones para que se vislumbre un proceso de socialización, más que sólo capacitación, se podría establecer primeramente como objetivo: *“Establecer efectivamente elementos teóricos, metodológicos, técnicos y operativos en la comunidad educativa para el uso de las herramientas de atención y prevención como parte del proceso educativo”*. De esta manera se instauraría una direccionalidad, donde las estrategias y medios para este fin dependerán de las personas y el contexto de desarrollo a la que vaya dirigido dicho proceso.

Conviene destacar que la propuesta que ya se ha empezado a trabajar por parte de este departamento, utilizando los beneficios de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en eventos de amplia concurrencia como capacitaciones y acciones de seguimiento con videoconferencias y seminarios web (webinars); aspectos que pueden apoyar a la mejora de la socialización. Estas actividades han permitido que las personas participantes puedan interactuar con otros profesionales y con personas expertas, abarcando y solicitando cubrir variedad de temas que hubiese representado un esfuerzo mucho mayor desde la presencialidad.

En el caso de capacitaciones y webinars, así como otros recursos digitales que se logren generar (podcasts, video cápsulas temáticas, encuentros o foros virtuales, diagramas de flujo e infografías; imágenes, mapas o revistas interactivas), se pueden mantener como elementos útiles en repositorios de información. Lo cual posteriormente se convertiría en bibliotecas de consulta y hasta podría transformarse en un medio de apoyo para cursos y capacitaciones autogestionadas para la comunidad educativa.

Asimismo, en cuanto a las acciones para el momento de prevención y mayor uso de las guías, se debería reforzar y buscar más alianzas con centros educativos para la vinculación de iniciativas. Ya que actualmente sólo 8 colegios se han aventurado a relacionar las gestiones del servicio comunal estudiantil y las acciones de prevención. Pero se podría articular también a los procesos de otras instancias en las que se desarrollan factores protectores como acciones en el arte o el deporte.

De esta práctica se puede obtener un mayor acercamiento desde y para la población estudiantil con la herramienta preventiva, con un canal de participación directo y protagónico, que apoya también la socialización de los temas y las herramientas en y desde la misma comunidad educativa.

También podrían integrarse las herramientas de prevención a espacios que tienen mayor cercanía con las familias, como las reuniones o las “escuelas” para madres, padres y encargados; o eventualmente clases inaugurales donde se invite a la comunidad educativa y se puedan trabajar los temas de prevención.

De la misma manera, se podría trabajar desde una visión de integración del territorio educativo, articulando actores como policía de proximidad, barrios organizados, asociaciones de desarrollo, áreas de salud, centros comunales, entre otros, para la apropiación de espacios comunes y acciones coordinadas.

5.3. Apoyo para la creación de Política de Participación Estudiantil (PPE)

En un plano más amplio, desde la DVE se postula la necesidad de establecer un marco de política que sustente y apoye la participación estudiantil en todo el proceso educativo que ha establecido el MEP. Ya que, a pesar de tener consolidado un Departamento de Participación, se mantienen algunos faltantes que afectan la participación estudiantil efectiva y la gestión de sus propias acciones en diferentes ámbitos.

La política en cuestión representa y se plantea como una propuesta de acción, desde la transversalidad, para garantizar los derechos de la población estudiantil ante la carencia de una cultura institucional que integre esta participación como parte del proceso educativo. Ya que debe articular lo curricular del aprendizaje, la participación plena y protagónica, junto con el desarrollo de habilidades y competencias en la comunidad educativa.

Para ello inicialmente se integra una comisión de profesionales de diferentes espacios del ministerio, donde se reflejan las áreas de Trabajo Social, Sociología y Orientación como responsables de la elaboración del nuevo marco de política. Previo a la incorporación como parte de esta comisión encargada de desarrollar la PPE, las profesionales se enfocaron en aspectos estratégicos como: 1) la estructura de antecedentes sobre acciones de participación estudiantil del MEP, 2) el establecimiento de un estado de arte, y, 3) consolidar un marco teórico-conceptual para la política en construcción.

En este espacio se pudo brindar apoyo técnico-profesional al proceso de creación para lograr las intervenciones, la capacidad de síntesis y estructura de los hallazgos, así como discusiones a nivel teórico y operativo que beneficiaran la direccionalidad de la propuesta de la política de participación. Pues por la amplitud de la temática, se debía organizar un trabajo en equipo que fuera efectivo en concretar los temas específicos y eficiente en la elaboración de un documento de política que permitiera un marco de acción a la nueva visión que requería el MEP.

Aportes a los procesos iniciales

En cuanto a los antecedentes de acciones que el MEP había institucionalizado a lo largo de su desarrollo como rector en la materia educativa, se logran ubicar procesos, espacios y actividades que contemplan aspectos como el arte, el deporte, la convivencia, la incidencia en la comunidad, entre otras, que se han establecido desde 1970 hasta la actualidad. Estas han sido dirigidas desde diferentes instancias y áreas del sistema educativo, específicamente la DVE y sus departamentos, cada una con su propia forma y visión de la participación en su desarrollo.

El desarrollo de estos hallazgos se extiende ampliamente en su recorrido histórico, por lo cual se ve la necesidad de sintetizar esta información de manera que destaque elementos significativos para la construcción de la política. De ahí que se propone a la comisión establecer un cuadro que comprenda las 33 instancias ya ubicadas y que de cada una se brinde información, desde las visiones de participación que representan, como elemento central por mostrar:

Tabla 7. Propuesta para instancias de participación estudiantil en el MEP

Visión de Participación	Espacios de ejecución MEP	Forma de participar	Vigencia
<i>Político-representativa</i>			
<i>Incidencia / Ejecución directa</i>			
<i>Competencia / Concurso / Exposición / Jornadas</i>			
<i>Receptores de Información</i>			
<i>Consulta</i>			
<i>Propuesta Docente / Administrativa</i>			

Fuente: Elaboración propia (2020)

A partir de lo anterior se evidencia que el MEP tiene una amplia capacidad generada desde programas institucionalizados y desde propuestas con una perspectiva académica, artística o deportiva.

Sin embargo, desde la institucionalidad se necesita ampliar la visión de participación para propiciar espacios propuestos y generados desde la misma población estudiantil; y también articular con otros espacios a nivel de territorialidad, generando vinculaciones con organizaciones como las municipalidades, los CCPJ y las ONGs, por citar algunas.

En otro aspecto, con el fin de establecer un estado de arte sobre prácticas que hayan sido fructíferas en otras latitudes o que den orientaciones para la política por plantear, se enfocó la búsqueda de experiencias en otras organizaciones similares al MEP en países como España, Argentina, Uruguay, Chile y México; así como investigaciones, informes o literatura relacionada con la gestión de acciones desde y para la participación de la comunidad estudiantil.

La revisión documental incluyó investigaciones, libros y artículos a nivel nacional e internacional entre los años 2008-2019. De los cuales se utilizan 15 investigaciones relacionadas a trabajos finales de graduación, 23 artículos de investigación y 10 libros con literatura relacionada a temáticas de participación, educación, niñez y adolescencia, así como sobre la política pública. Como se puede notar, el volumen de información que se manejó fue importante.

De la misma forma que ocurrió con el apartado de antecedentes, se debía sintetizar el volumen de información a una cantidad manejable y contundente para efectos de la política en creación. De ahí que se logra centralizar la información a partir de una propuesta que estructura 4 grandes apartados:

- I. Condiciones y configuraciones para la Participación Estudiantil**
- II. Condiciones del contexto Económico, Político, Social y Cultural de la población estudiantil para ejercer la participación**
- III. Importancia del rol docente y la Política educativa en la participación**
- IV. Educación para la participación democrática, social y ciudadana**

En ellos se logra reflejar la función de la educación en la sociedad, su vinculación con las experiencias y vivencias de participación, la utilización del paradigma socioeducativo como vehículo metodológico para la generación de acciones, las posturas jurídico-normativas y adultocéntricas que dirigen los procesos participativos, entre otras determinantes de importancia.

Lo cual permite exponer algunos vacíos como: poca escucha y vinculación de las demandas del estudiantado para su participación plena; o como poco reconocimiento como sujetos con plenos derechos al interior del espacio educativo. Así como escasa consideración de las particularidades, contextos, interculturalidad y condiciones de accesibilidad de esta población.

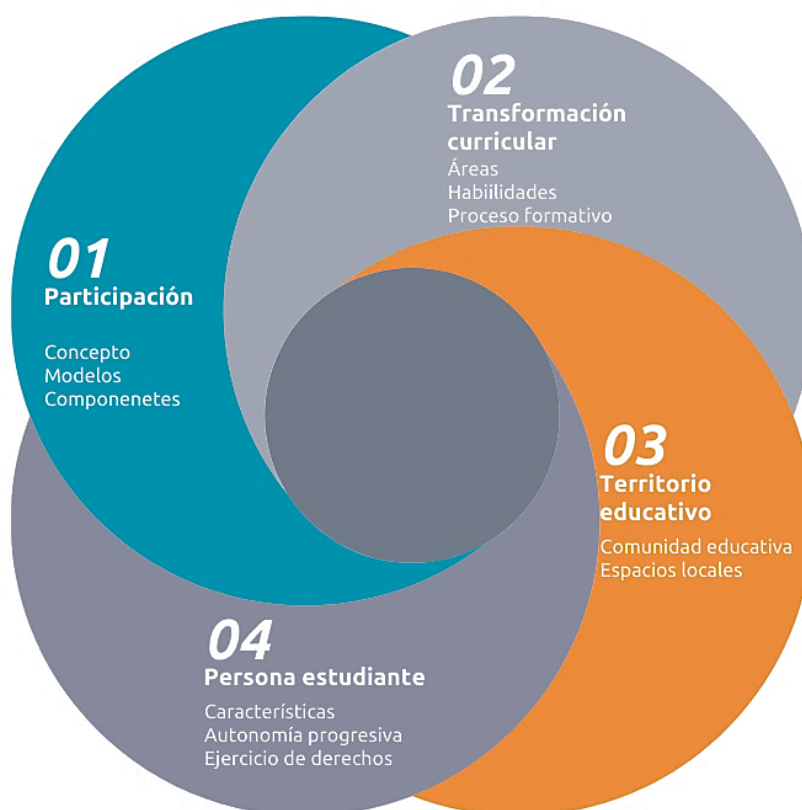
Por último, esta comisión trabajó la identificación de las comprensiones de participación desde la legalidad, la institucionalidad e intervenciones que se ejecutaban en MEP; sumado a los vacíos que se habían generado y la relación con el desarrollo de los procesos educativos. Ya que, en la revisión de fundamentos, se espera que culmine en una propuesta que permita una gestión más atractiva y contextualizada a la realidad de las personas estudiantes para mejorar la participación.

A partir de los hallazgos sobre participación, la revisión del estado de arte y las discusiones en el seno de la comisión, se evidencia la necesidad de colocar modelos y propuestas de participación que contemplen aspectos que vayan más allá de la visión que se ha mantenido en el MEP. Ya que los paradigmas sobre participación, igualmente, se plantean desde una visión adulto-céntrica, donde se busca que las personas estudiantes sean funcionales al sistema ya construido; no necesariamente desde las capacidades y necesidades de la población a la que van dirigidas, ubicando dilemas de poder y la legitimidad de las acciones.

Esto se evidencia en que las formas de participación fuera del plano académico se plantean poco, a pesar de que desde la política educativa se promueva una educación de manera integral. Así como la constante en la visión de persona estudiante equiparada con PME o con la etapa de niñez.

De esta manera se retoman posicionamientos clásicos y contemporáneos sobre participación, su vinculación con los derechos humanos, la ciudadanía, modelos que se utilizan en espacios educativos y componentes necesarios para la participación estudiantil, desde una visión crítica. Se vincula también con los postulados de participación protagónica expuestos en la política educativa, con la transformación curricular, el territorio educativo y la autonomía progresiva de las PME, para consolidar el marco teórico-conceptual.

Figura 31. Marco conceptual para PPE



Fuente: Ficha técnica de trabajo PPE-MEP (2020)

Segundo momento: Direccionalidad de la PPE

Contemplando que los antecedentes, el diagnóstico, el estado de arte y las bases teórico-conceptuales ya se han concretado de una mejor manera, se inicia la etapa de construcción de la PPE. Estas contemplan los enfoques rectores, objetivos, ejes y lineamientos que van a orientar la política y las acciones que deriven de esta.

En cuanto a los enfoques, se discute y acuerda que la PPE debe contemplar orientaciones que contemplen la política educativa actual y las particularidades de la población estudiantil. Por lo que, basados en la propuesta de la política de sostenibilidad como modelo y las revisiones elaboradas por la comisión, se concretan 9 enfoques necesarios para la orientación de esta política:

Figura 32. Propuesta de enfoques orientadores para PPE

DERECHOS HUMANOS	Todas las acciones que se desarrollan en el centro educativo deben defender y proteger los derechos humanos de la comunidad educativa.	PROTECCIÓN INTEGRAL	Pautas fundamentales que dirigen las acciones que realizan las personas y las instituciones para hacer valer y proteger a las personas menores de edad y a los derechos humanos que las cobijan.	GENERACIONAL	Toma en cuenta los rasgos diferencias por edad, características del grado de progresión de su autonomía. Tomará en cuenta en sus acciones específicas la diversidad etaria
INCLUSIVIDAD	Generar acciones sistemáticas de afirmaciones positiva, es decir, establece que la atención de sus necesidades y garantía de sus derechos son de aplicación prioritaria.	INTERCULTURAL	Asegura que las diferencias no se conviertan en discriminaciones y más bien, sean aprovechadas como fuentes de saber y experiencias en la vida.	GÉNERO SENSITIVO	Equiparación de condiciones entre hombres y mujeres, mediante la ejecución de acciones afirmativas.
CONTEXTUAL (TERRITORIAL)	El territorio no sólo es un espacio físico y geográfico, sino como un espacio de relaciones entre los diferentes actores. Toma en cuenta el contexto territorial y sus necesidades.	DIVERSIDADES	Identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todas las personas estudiantes, hacia la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.	SOSTENIBILIDAD	Se reconoce y promueve el ejercicio pleno del derecho de las personas de vivir en entornos sanos y sostenibles, aptos para su desarrollo integral que satisfagan las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

Fuente: Ficha técnica de trabajo PPE-MEP (2020)

Posterior a la definición de los enfoques, se ve necesario el establecimiento de los ejes y lineamientos que va a seguir la PPE. Se logran definir propuestas que visibilizan los vacíos encontrados en términos de formación y entendimiento sobre la participación, la transformación de paradigmas y en relación con espacios para un involucramiento efectivo.

Tabla 8. Propuesta de ejes y lineamientos para PPE

Eje	Lineamiento
<i>Fortalecimiento de las habilidades para la participación estudiantil.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades para la participación desde la transformación curricular. • Modelo de participación activa y protagónica de la persona estudiante. • Generación de espacios, diálogos y proyectos estudiantiles.
<i>Personal docente y administrativo comprometido con la participación estudiantil.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación administrativa y docente para la potencialización de las habilidades para participación desde la transformación curricular. • Fortalecimiento de condiciones que fomenten la participación estudiantil en el centro educativo. • Involucramiento de la comunidad educativa en los espacios de participación estudiantil.
<i>Coordinación e involucramiento en lo local para la participación estudiantil.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de espacios de articulación y coordinación intra e interinstitucional para la participación estudiantil. • Articulación de ofertas locales dirigidas a programas y proyectos para la participación estudiantil. • Procesos de sensibilización y divulgación en referencia a la participación estudiantil con la comunidad educativa.

Fuente: Ficha técnica de trabajo PPE-MEP (2020)

De lo anterior se logran desprender y definir los objetivos que va a perseguir la política. Ante la necesidad de establecerlos, se regresa al análisis efectuado sobre el problema por resolver y se discute ampliamente sobre las finalidades para las que la PPE se está creando: ¿Se debe partir de lo que ya se ha elaborado o se debe generar algo completamente nuevo? ¿Se deben brindar alternativas diferenciadoras de trabajo y de abordaje o mejorar lo que se ha construido? ¿Hasta dónde debe llegar la política propuesta?

De esta manera se llega a concretar aspectos centrales como el protagonismo y los espacios para la participación de la población estudiantil, los actores que podrían estar relacionados, así como la manera en que se puede concretar las elaboraciones que surjan de esta política. Se colocan estos temas amplios con el fin de no repetir lo que ya se ha hecho históricamente y que ha generado algunos resultados hasta la actualidad; sino nuevos desarrollos, nuevas condiciones, contextos y recursos. Por lo cual se establecen los siguientes objetivos:

Tabla 9. Propuesta de objetivos para PPE

Objetivo	Descripción
<i>General</i>	Generar un modelo de participación estudiantil que articule los procesos de transformación curricular para el fortalecimiento de las habilidades de la persona estudiante considerando su etapa de desarrollo y contexto educativo.
<i>Específico 1</i>	Promover el protagonismo de la población estudiantil mediante condiciones que respondan a sus intereses, derechos y necesidades.
<i>Específico 2</i>	Fortalecer los espacios de participación estudiantil mediante el empoderamiento y la generación de diálogos para la construcción de acciones que incidan en la toma de decisiones.
<i>Específico 3</i>	Gestionar la coordinación de los actores sociales involucrados en el proceso de transformación curricular, para la validación de la actoría social y el protagonismo de la persona estudiante.
<i>Específico 4</i>	Construir una agenda de participación estudiantil innovadora que fortalezca las habilidades de la persona estudiante, desde la transformación curricular, para la gestión en el territorio educativo.

Fuente: Ficha técnica de trabajo PPE-MEP (2020)

La manera en que se pretende articular la propuesta responde a la Metodología de Marco Lógico (MML), pues representa una herramienta que ha sido altamente utilizada para la gestión de los procesos relacionados a proyectos y políticas. Pues con la MML se puede trazar y relacionar lo propone el objetivo, en primera instancia, analizar cómo se operativizó, el seguimiento y alcance de los resultados esperados.

En este punto la complejidad en los abordajes y del trabajo multi e interdisciplinario, comienza a generar diferencias en los posicionamientos de las personas que integran la comisión. Estas situaciones encaminan el trabajo de la comisión hacia dos áreas de discusión: las enriquecedoras, que permiten establecer puntos críticos y acuerdos para la mejora de los procesos; o eventualmente, situaciones que no permiten el avance a nuevas formas e ideas sobre cómo trabajar las propuestas.

Se vuelve necesario establecer agendas de trabajo más específicas, priorizar elementos medulares de la PPE para cumplir con las asignaciones y orientar los nuevos procesos de trabajo desde la perspectiva de una herramienta de aplicación. Esto pues el proceso de construcción de la política no representa un proceso de investigación pura, ni un proceso que la comisión vaya a implementar; sino una propuesta política amplia que busca el cambio de las condiciones actuales de la participación estudiantil.

De ahí que sea importante la revisión de las secciones elaboradas, para perfeccionar las propuestas y que, desde las esferas político-administrativas, se ratifique la direccionalidad que pretendían para esta política. Lo cual no significa volver reiteradamente sobre los aportes o generar análisis repetitivos de elementos concluidos, pues dicha situación no permite avances sustantivos.

Por lo tanto, para poseer las condiciones para avanzar en la PPE se debe dar importancia a recursos como el tiempo de trabajo, espacios para la discusión de propuestas y el talento humano dedicado a los procesos de elaboración. Pues, la multiplicidad de funciones y acciones que poseen o tiene a cargo las personas encargadas es un aspecto que se debe revisar, como se ha expuesto constantemente en la sistematización.

Además, factores como el “ego” profesional, la hegemonía de pensamiento o ideológica, todos elementos que poseen gran influencia en la coordinación de acciones y en el trabajo profesional, deben cuestionarse y hacerse explícitos. Esto en aras de generar productos de trabajo que no continúen replicando los paradigmas posicionados, relaciones de poder o visiones institucionalizadas.

Proceso actual de la PPE: revisión de avances y nuevas perspectivas

Luego de la revisión de los diferentes avances del cuerpo de la política, se decide que el proceso debe continuar desde una nueva perspectiva, para lo cual la comisión original se desintegra. Y en relación con los nuevos cambios o decisiones del proceso, serán liderados por Gabriela Valverde, actual directora de DVE-MEP, quien conformará un nuevo equipo integrado por profesionales de diversas áreas del ministerio para esta nueva etapa de trabajo.

Del trabajo propuesto originalmente se retoman algunas de las elaboraciones para que se integren con los cambios sustanciales que se realizan en la propuesta de la PPE, pues se reorientan a partir de una visión más administrativa de los procesos MEP. Para lo cual, entre otras modificaciones, se posicionan nuevos ejes y lineamientos, se reformulan de los objetivos (general y específicos), así como una categorización de los programas de participación que se han desarrollado históricamente a partir de las áreas en que se ejecutan.

Por otra parte, es necesario que para la creación de la política se cuente con el criterio de las poblaciones destinatarias, a través de la aplicación de diferentes instrumentos en la comunidad educativa³. Para estos efectos, en el 2021 se pretende realizar consultas a la población educativa, desde primera infancia hasta educación para adultos, y también para la población técnico-docente. Con ello se pretende vincular más a las personas que están inmersas en el proceso educativo desde todas las posiciones.

Sumado a las acciones anteriores, simultáneamente en 2021 se busca realizar un mapeo de actores del territorio educativo que permita generar alianzas y coordinaciones que apoyen los procesos participativos. Así como que se pueda apoyar o generar criterios vinculantes que puedan aportar como instituciones aliadas en el tema educativo.

³ Ambos procesos, las consultas y el mapeo de actores, se encuentran en desarrollos iniciales al momento de finalizar el informe final de esta sistematización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya Molina, Julia y Campos Coto, Johanna. (2013). *Análisis de mediaciones: Programa Convivir, Eje de Bullying*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Arendt, Hannah. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Artavia Granados, Jenny. (2014). Percepción de estudiantes del I ciclo de enseñanza general básica acerca de la violencia escolar. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 14 (1), pp. 1-23. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/13209/12482/>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Barnechea García, María y Morgan Tirado, María. (octubre, 2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En *Tendencias & Retos*, 15, pp. 97-107. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Barquero Brenes, Ana. (2014). La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias de su estudiantado. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 14 (3), pp. 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/16098/15546/>
- Cabezas Pizarro, Hannia y Monge Rodríguez, Melania. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 14 (3), pp. 1-22. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/16154/15612/>
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Editorial Universidad de la Serena. Recuperado de https://ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/Del-mapa-escolar-al-territorio-educativo-Diso%C3%B1ando-la-escuela-desde-la-educaci%C3%B3n-by-Carlos-Calvo-Mu%C3%B1oz-z-lib.org_.pdf
- Carbajal Padilla, Patricia. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.html>

- Castañeda Meneses, Patricia. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización: Cuaderno Metodológico*. Chile: Universidad de Valparaíso. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000043.pdf>
- Castro Ávila, Mariela y Sibaja Quesada, Gina. (2016). *Participación Ciudadana en Democracia: Espacios y Mecanismos*. Recuperado de https://www.tse.go.cr/pdf/fasciculos_capacitacion/participacion-ciudadana-en-democracia-espacios-y-mecanismos.pdf
- Chapela, Luz. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205>
- Chávez Ponce, Florlenis. (2015). Comunidades de aprendizaje: una opción educativa para la población costarricense en desventaja social y en condición de vulnerabilidad. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen15 (1), pp.1-16. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/16966/16653/>
- Cívicos, Asunción y Hernández, Manuel. (2007). Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en trabajo social. En *Revista Acciones e investigaciones sociales*, 23, pp. 25-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2264596.pdf>
- Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Patronato Nacional de la Infancia [PANI] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *Plan Nacional para el Desarrollo de Estrategias de Prevención y Erradicación de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes Costa Rica (2017-2019)*. Recuperado de <https://pani.go.cr/wp-content/uploads/2020/10/Plan-Prevencion-Violencia.pdf>
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (1994). *La Política Educativa "Hacia el Siglo XXI"*. Recuperado de <http://www.cse.go.cr/sites/default/files/files/Politica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2008). *Centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf>
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2016). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular: Bajo la visión de Educar para una Nueva Ciudadanía 2015*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2017). *Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Costa Rica, Leyes. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica y sus reformas. Recuperado de https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1957). Ley Fundamental de Educación [Ley 2160] y sus reformas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=0&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1965). Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública [Ley 3481] y sus reformas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6176&nValor3=6565&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1967). Convenio sobre la Eliminación de la Discriminación Racial [Ley 3844]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=32454&nValor3=34237&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1968). Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo [Ley 4249]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=18082&nValor3=19294&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1970). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) [Ley 4534]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=36150&nValor3=38111&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1984). Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer [Ley 6968] y reformas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=34143&nValor3=75875&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño [Ley 7184]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6606&nValor3=7032&strTipM=TC

- Costa Rica, Leyes. (1995). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención Belem Do Pará" [Ley 7499]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=24602&nValor3=26044¶m2=1&strTipM=TC&IResultado=4&strSim=simp
- Costa Rica, Leyes. (1998a). Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción de la Paz Social RAC [Ley 7727]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=26393&nValor3=27926&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (1998b). Código de la Niñez y la Adolescencia [Ley 7739] y sus reformas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43077&nValor3=0&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2002). Ley General de la Persona Joven [Ley 8261] y sus reformas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=48550&nValor3=111842&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2007). Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes [Ley 8612]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=69834&nValor3=84078&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo [Ley 8661]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2013). Ley contra la Trata de Personas y Creación de la Coalición Nacional contra el Tráfico Ilícito de Migrantes y la Trata de Personas (CONATT) [Ley 9095]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=74132&nValor3=112378&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2016a). Ley para la promoción de la autonomía personal de las personas con discapacidad [Ley 9379]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=82244&nValor3=105179¶m2=1&strTipM=TC&IResultado=2&strSim=simp

- Costa Rica, Leyes. (2016b). Ley para la prevención y el establecimiento de medidas correctivas y formativas frente al acoso escolar o "bullying" [Ley 9404]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=83200&nValor3=106726¶m2=1&strTipM=TC&IResultado=1&strSim=simp
- Costa Rica, Leyes. (2016c). Fortalecimiento de la protección legal de las niñas y las adolescentes mujeres ante situaciones de violencia de género asociadas a relaciones abusivas, reforma Código Penal, Código Familia, Ley Orgánica TSE y Registro Civil, y Código Civil [Ley 9406]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=83353&nValor3=106995&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2020a). Ley de Reconocimiento y Promoción de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) [Ley 9822]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=91930&nValor3=121509&strTipM=TC
- Costa Rica, Leyes. (2020b). Ley contra el acoso sexual callejero [Ley 9877]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=92281&nValor3=122103¶m2=1&strTipM=TC&IResultado=1&strSim=simp
- Costa Rica, Leyes. (2021). Cumplimiento de derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con trastorno del espectro autista [Ley 9940]. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=93792&nValor3=124641&strTipM=TC
- Escoto Cruz, Eliú. (2017). *Informe Final: Análisis de Programa Convivir*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Trabajo Social [ETSó]. (1984). *La investigación en el Trabajo Social: El método. Práctica del Taller I*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pdf/000072.pdf>
- Escuela de Trabajo Social [ETSó]. (2017). *Programa de curso TS-2024 Taller IV: Gestión de Servicios Sociales II*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/images/programas/IIciclo2017/IVNivel/TS2024.pdf>
- Fallas Florian, Jana; Navarro Ceciliano, Ana; y Villalobos Avendaño, Carolina. (2016). *Análisis del Servicio Social: Programa Convivir*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

- Fernández, A. (2012). *Educación y participación: Un sueño posible*. Madrid: Entreculturas. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EducacionyParticipacion_UnSue%C3%B1oPosible.pdf
- Franceschi Barraza, Hannia. (2002). *La investigación- acción: relectura actual y vigencia para el trabajo social*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000135.pdf>
- Galtung, Johan. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. (pp. 147-168). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- González Gómez, Rita; Salazar Quiroz, Ligia y Valverde Valverde, Alejandra. (2017). *Análisis del Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- González, E. (2000). Mundialización y glocalización. *Revista Tierra Firme*, vol. 18 (70), pp. 257-266. Recuperado de <https://ciscuve.org/2011/12/mundializacion-y-glocalizacion/>
- Grassi, Estela. (2008). La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate "post-neoliberal". En Ponce (Ed.), *Es posible pensar una nueva política social para América Latina* (pp. 29-68). Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=42121>
- Guendel, L. (2002). Políticas públicas y derechos humanos. *Revista Ciencias Sociales*, 97, pp. 105-125. Disponible en <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS97/08.pdf>
- Gutierrez Barboza, Jennifer. (2016). *El derecho humano a la participación político electoral estudiantil en los colegios públicos: Técnico Profesional de Acosta, Liceo Los Lagos y Técnico Profesional de Dos Cercas, Costa Rica* (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, San José.
- Guzmán Stein, Laura. (1985). *Metodología y técnicas de investigación en el Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000194.pdf>
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. *Innocenti Essay*, no. 4. International Child Development Centre, Florence. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Iamamoto, M. (2003). *Servicio Social en la contemporaneidad*. Recuperado de <https://vdocuments.mx/iamamoto-marilda-el-servicio-social-en-la-contemporaneidad.html>

- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN–OEA). (2011). *La Participación como acción creadora*. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/LaParticipacionComoAccionCreadora.pdf>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN–OEA). (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas: A 20 años de la Convención de Derechos del Niño*. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>
- Iturrieta Olivares, Sandra. (2005). La investigación-acción como metodología primordial para el trabajo social en el actual contexto. *III Congreso Internacional de Trabajo Social y V Congreso Nacional de Trabajadores Sociales de la Salud*. Sociedad Cubana De Trabajadores Sociales de la Salud. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Iturrieta/publication/333233478_LA_INVESTIGACION-ACCION_COMO_METODOLOGIA_PRIMORDIAL_PARA_EL_TRABAJO_SOCIAL/links/5ceff80892851c4dd01badff/LA-INVESTIGACION-ACCION-COMO-METODOLOGIA-PRIMORDIAL-PARA-EL-TRABAJO-SOCIAL.pdf?origin=publication_detail
- Jara Holliday, Oscar. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: CINDE. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.119.07/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lima, Boris. (1988). La Investigación Acción. *Revista Acción Crítica*, 23. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-023-03.pdf>
- López, M., Valdivia, A. y Fernández, R. (2015). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.1.2244>
- Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), pp. 207-226. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7720
- Marxists Internet Archive. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf

- Mejía, Marco. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*, No.33. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Meléndez Rojas, Raudin. (2017). Prospectiva para la educación costarricense. Una oportunidad de transformar el sistema educativo para el Siglo XXI. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 17 (3), pp. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/29072/29092/>
- Mella, Orlando. (2000). *Grupos focales ("focus groups")*. *Técnica de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Méndez, N. (s.f). *La acción socioeducativa y la investigación acción en la democratización de la vida cotidiana*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd000111.pdf>.
- Mészáros, István. (2001). El orden de la reproducción metabólica social de capital. En *Más allá del Capital: Hacia una teoría de la transición* (pp. 55-103). Caracas: Editorial Vadell. Recuperado de: http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/mas_alla_del_capital.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (07 de febrero, 2011). Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública [Decreto Ejecutivo 36451-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=69809&nValor3=95627&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (13 de febrero, 2014). Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública [Decreto Ejecutivo 38170-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76554&nValor3=95625&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (17 de febrero, 2020). Reforma D.E N° 35513 "Establece Organización Administrativa de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) del Ministerio de Educación Pública (MEP)" y el D.E N° 38170 "Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación [Decreto Ejecutivo 42225-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76554&nValor3=95625&strTipM=TC

- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (17 de octubre, 2003). Crea Oficina de Derechos de la Niñez y la Adolescencia del Ministerio de Educación Pública [Decreto Ejecutivo 31579-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=52272&nValor3=69856&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (18 de octubre, 2007). Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública [Decreto Ejecutivo 34075-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=61513&nValor3=94190&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (19 de setiembre, 2011). Creación del Programa Nacional de Convivencia en centros educativos (Programa Convivir) [Decreto Ejecutivo 36779-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=71194&nValor3=86332&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). *Programa de estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral: educación diversificada*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/afectividad-sexualidad-diversificada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2018). Orientación Estratégica Institucional 8: Promoción de ambientes educativos seguros, con personas docentes y estudiantes preparadas para prevenir la violencia, la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los Derechos Humanos. En *Memoria Institucional 2014-2018* (pp. 303-331). Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/memoria/memoria-2014-2018.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (6 de febrero, 2018). Reglamento de evaluación de los aprendizajes [Decreto Ejecutivo 40682-MEP]. Diario oficial *La Gaceta*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=85815
- Ministerio de Educación Pública [MEP]; Fondo de las Naciones Unidas-España para el Logro de los Objetivos del Milenio [F-ODM]; Programa conjunto: Redes para la Convivencia, Comunidades Sin Miedo, Sistema de Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2011). *Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/guia-convivir.pdf>

- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (octubre, 2015). *Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los Centros Educativos: Bullying; Violencia física, psicológica y/o sexual; Sospecha, uso y portación de armas; Consumo, tenencia y/o tráfico de drogas*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/pautasgeneralesprotocolos18122015-1.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (febrero, 2016). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo%20de%20actuaci%C3%B3n%20en%20situaciones%20de%20bullying.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (abril, 2016). *Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/PROTOCOLO_VIOLENCIA.vers_.28.04.2016_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (mayo, 2016a). *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y uso de armas*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocoloarmasvers14042016.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (mayo, 2016b). *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo_de_drogas.pdf
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP]; Viceministerio de Paz y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018a). *COLE SIN BULLYING: Nuestro lugar de convivencia y cultura de paz*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/cole-bullying.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] e Instituto Costarricense sobre Drogas, [ICD]. (2019). *EL COLE SOS VOS, SOY YO*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/cole-sos-vos-soy-yo_2.pdf

- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP]; Viceministerio de Paz y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (julio, 2015). *COLE SIN ARMAS. Nuestro lugar para convivir*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/cole-armas_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP]. (2018b). *Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinfligidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-prevencion-suicidio.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP]. (noviembre, 2018). *Protocolo de atención del bullying contra población estudiantil LGTB inserta en los centros educativos del Ministerio de Educación Pública*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/atencion-bullying-poblacion-lgtb.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP] y Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (mayo, 2019). *Protocolo de actuación institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas víctimas de sobrevivientes del delito de trata de personas y sus dependientes*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-trata-personas.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil y Departamento de Educación Intercultural [MEP]; Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses, [CONEA] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (julio, 2019). *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-actuacion-situaciones-discriminacion-racial-xenofobia.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil [MEP]. (noviembre, 2019). *Manual de Atención del embarazo y maternidad en personas menores de edad insertas en el sistema educativo*. Ministerio de Educación Pública: San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-atencion-maternidad-adolescente.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] y Ministerio de Salud. (2020). *Sistematización de acciones institucionales para la administración del curso lectivo 2020- 2021 ante la emergencia nacional COVID-19*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Justicia y Paz. (2011). *Texto base del Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2011-2014*. Recuperado de <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/fesamcentral/08174.pdf>

- Ministerio de Justicia y Paz. (2014). *Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2015-2018*. Recuperado de <http://www.mjp.go.cr/Documento/DescargaDIR/1130>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN]. (2010). Capítulo 4: Bienestar social. En *Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014: "María Teresa Obregón Zamora"* (pp. 47-57). Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1591/PND-2011-2014-Maria-Teresa-Obregon-Zamora%5B1%5D.501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN]. (2014). Capítulo 5: Propuestas Estratégicas Sectoriales, 5.4: Sector Educativo. En *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018: "Alberto Cañas Escalante"* (pp. 91-246). Recuperado de https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/qfdSgQhOTsKzznozls_Sjw
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN]. (2018). *Política nacional de evaluación 2018-2030*. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/Ymx1WmMJTOWe9YyiveCHKQ>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN]. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo e Inversión Pública del Bicentenario, 2019-2022*. Recuperado de https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/ka113rCgRbC_ByIVRHGgrA
- Mora Elizondo, Lisbeth y Villalobos Barrantes, Marietta. (2019). Manifestaciones violentas en contextos educativos: Prevención y acciones participativas. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 19 (1), pp. 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/35254/35912/>
- Morales-Trejos, Carol. (2015). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 15 (1), pp.1-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/16967/16654/>
- Osorio, Flor y Jaramillo, Jefferson. (2013). Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad. *Simposio sobre políticas de investigación y de innovación*. Simposio llevado a cabo en el XII Congreso "La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana", Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15148/Osorio%20y%20Jaramillo.pdf?sequence=1>
- Peña-Cuanda, María y Bolaños-Gordillo, Luis. (2009). La investigación como proceso de intervención social. En *Ra Ximhai*, 5(2), pp. 181-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46111507004.pdf>

- Piedra Guillén, Nancy. (2005). Relaciones de poder: Leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista Ciencias Sociales*, vol. IV (106), pp. 123-141. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- Programa Estado de la Nación [PEN]; Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2019). *Estado de la educación costarricense. Informe 2019*. PEN: San José, C.R. Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>
- Rojas Soriano, Raúl. (2013). Capítulo XI. Técnicas e instrumentos para recopilar la información. En *Guía para realizar Investigaciones Sociales*, pp. 197-256. México: Plaza y Valdéz.
- Sales, A., Moliner, O. y Trave, J. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), pp. 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Siqueira da Silva, José. (2009). Servicio Social: trabajo profesional y producción de conocimientos. Eje temático *El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional*. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-020.pdf>
- Trave, J., Sales, A. y Moliner, O. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *EDETANIA*, 53, pp. 99-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581953>
- Trave, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8 (3), pp. 96-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>
- Vargas Cordero, Zoila. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. En *Revista Educación*, 33(1), pp. 155-165. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/538/589>
- Vasconcelos, Eduardo. (1998). Estado y políticas sociales en el capitalismo: Un abordaje marxista. En Borgianni y Montañó (Orgs.), *La Política Social Hoy* (pp. 61-89). Recuperado de https://www.academia.edu/38670901/Biblioteca_latinoamericana_de_Servicio_Social_Elisabete_Borgianni_LA_POL%C3%8DTICA_SOCIAL_HOY
- Vilas, Carlos. (2013). Política social: ¿hacia un nuevo paradigma?. En *Estado comunes: Revista de política y problemas públicos*, 1, pp. 41-56. Recuperado de <http://www.dauderstaedt.de/pdf/2013-RevistaFinal.pdf>

ANEXOS

Anexo I. Guías de entrevista para Equipo Técnico y Administrativo

Entrevista Semi estructurada

Sobre el proceso de desarrollo e implementación

- ¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías y protocolos?
- ¿Cuál fue su participación en la generación de las herramientas?
- ¿Cómo ha sido su acogida y su implementación?
- ¿Qué implicaciones tuvo/tiene en la comunidad educativa?
- ¿Cómo se socializa la información en la comunidad educativa?
- ¿Cómo se trabaja la comunicación con la población estudiantil?
- ¿Qué papel tiene la familia en el desarrollo de los procesos?
- ¿El proceso mostrado en los protocolos y guías responde a una situación más administrativa disciplinaria o a una intervención más socioeducativa?
- ¿En qué medida han sido eficaces los protocolos de atención? ¿Qué cambió (resultados)?
- ¿Cuáles son los instrumentos de registros y monitoreo para que los contenidos de dichos documentos se interioricen o comprendan?
- ¿Cómo se articula la propuesta de las herramientas preventivas y de actuación con el proceso educativo? Ejemplos concretos
- ¿Qué potencialidades/limitaciones se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? (Nivel institucional, profesional, personal)

Sobre el contenido de los protocolos y guías

- ¿Qué posicionamientos o enfoques se colocan?
- ¿Se cumplen los objetivos planteados en estas herramientas?
- ¿Cuál(es) poblaciones se benefician con estas herramientas?
- ¿En qué medida los contenidos son suficientemente accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa?
- ¿En qué medida se están trabajando los aspectos de prevención desde los territorios educativos?
- ¿Cómo se trabaja la restauración de convivencia? ¿Debería replantearse?
- Según su experiencia, ¿cuál es la visión sobre la violencia de las poblaciones de la comunidad educativa?
- ¿Cuál es la importancia de los procesos lúdicos que se integran para el abordaje desde estos instrumentos?
- ¿Los contenidos de los que parten estos documentos deberían replantearse, agregarse o disminuirse? ¿Cuáles son los principales aspectos de mejora?
- ¿Qué mejoras se pueden plantear en el abordaje de las situaciones?

Sobre la participación efectiva

- ¿Cómo se posiciona la participación en las herramientas?
- ¿Qué elementos se consideran en el momento del abordaje de la situación?
- ¿De qué manera se consideran los saberes/conocimientos de las PME en los abordajes?
- ¿Cuál es el papel/rol que se le da a la población estudiantil? ¿Debería replantearse?
- ¿Cuál es el rol que debe plantearse para los docentes o administrativos? ¿Debería replantearse?
- ¿Cómo permea la postura de la persona adulta en el abordaje de las situaciones?
- ¿Cómo puede mejorar la participación de la población estudiantil en la implementación de los protocolos y guías? ¿Debería ser más protagónica?

Sobre Trabajo Social en Educación

- ¿Cuál es la importancia de la intervención de TS en el sector educativo?
- ¿En qué área ubicaría las funciones que ejecuta desde TS? (Gerencial, Terapéutico, Asistencial, Socioeducativo, Operativo) ¿De qué forma las ejecuta?
- ¿A qué necesidades del sistema educativo o de la comunidad educativa responde el trabajo profesional?
- ¿Se puede vincular su proceso de intervención de TS en educación con políticas sociales? ¿Cuáles y de qué manera?
- ¿Se realizan propuestas articuladas al proceso de aprendizaje educativo de la población? ¿Cómo?
- ¿Qué potencialidades se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? Nivel institucional, profesional, personal.
- ¿Qué limitaciones se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? Nivel institucional, profesional, personal.
- ¿Cuáles son los desafíos de TS de cara a la implementación y ejecución de los protocolos?

Anexo II. Cuestionarios para población estudiantil y población docente

Para población estudiantil⁴

1. ¿Sabés o has escuchado de las guías y protocolos?
- Sólo de Protocolos - Sólo de las Guías - De Ambos - De Ninguno
2. ¿Cuáles?
- Actuación en situaciones de Bullying
- Actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual
- Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas
- Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y uso de armas
- Cole sin Armas - Cole sin Bullying
- El Cole sos vos, soy yo - Pautas Generales
- Otro: _____
3. ¿Por qué no conoces sobre las guías o protocolos?
- Falta de interés
- Falta de explicación por parte de las personas docentes
- No he tenido acceso a los documentos
- Otro: _____
4. ¿Cómo te diste cuenta de que las guías y protocolos existían?
- Página MEP - Redes Sociales - Afiches en los centros educativos
- Acciones relacionadas a los protocolos y guías
- Durante las clases o en la escuela/cole - Personas docentes - Anuncios
- Otro: _____
5. ¿Conocés de lo que tratan estas guías y protocolos? Sí/No
Cuéntanos qué sabes: _____
6. ¿Cuándo hacés uso de las guías o protocolos?
- Durante las clases - Fuera de clases
- Cuando se da una situación en el centro educativo
- Fuera del centro educativo - No los uso
- Otro: _____
7. Para vos, ¿los protocolos y guías son simples de entender? Sí/No ¿Por qué?
8. ¿Sentís que con los protocolos se ha hecho algún cambio? Sí/No ¿Por qué?
9. Desde tu perspectiva, ¿en qué nivel participa la población estudiantil para la prevención o atención ante las situaciones de violencia o abuso que indican los protocolos?
- Sólo para avisar de las situaciones
- Participamos de manera activa y directa
- Sólo para consulta
- Sólo se nos brinda información
- No se toma en cuenta a las personas estudiantes
- Otro: _____
10. ¿Cómo te gustaría que las personas encargadas te apoyaran en los procesos de atención y prevención de violencia ante las situaciones en los centros educativos?

⁴ Enlace a formulario t.ly/denW

Para población docente⁵

1. ¿Sabe o ha escuchado de las guías y protocolos? Sí/No
2. ¿Cuáles?
 - Actuación en situaciones de Bullying
 - Actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual
 - Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas
 - Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y uso de armas
 - Cole sin Armas - Cole sin Bullying
 - El Cole sos vos, soy yo - Pautas Generales
 - Otro: _____
3. ¿Por qué no conoces sobre las guías o protocolos?
 - Falta de interés
 - Falta de explicación por parte de las personas docentes
 - No he tenido acceso a los documentos
 - Otro: _____
4. ¿Ha tenido que ejecutarles alguna vez? Sí/No
5. ¿Cuáles?
 - Actuación en situaciones de Bullying
 - Actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual
 - Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas
 - Actuación de hallazgo, tenencia, consumo y uso de armas
 - Cole sin Armas - Cole sin Bullying
 - El Cole sos vos, soy yo - Pautas Generales
 - Otro: _____
6. ¿En qué nivel maneja o ubica sobre lo que trata cada uno de los documentos?
 - Básico - Intermedio - Alto
7. ¿Qué contenidos domina?
 - Instancias de coordinación - Derechos de las PME
 - Funciones de la persona encargada - Proceso a seguir
 - Contenido legal - Contenido teórico
 - No los domino completamente
8. ¿Estos contenidos deberían tener algún cambio? En qué aspectos:

⁵ Enlace a formulario t.ly/29A6

9. ¿Están siendo eficaces los protocolos de atención? Sí/No
10. ¿Qué cambió (resultados)?
11. ¿Por qué motivo(s) no están siendo eficaces estas propuestas?
12. ¿A qué situación responde más el uso de las guías y protocolos?
- Administrativa (como un proceso disciplinar) -Intervención socioeducativa -
Otras:___
13. ¿Cómo se articula la propuesta de las de las guías y protocolos con el proceso educativo? Ejemplos concretos: _____
14. ¿Qué limitaciones se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? (Nivel institucional, profesional, personal)
15. ¿Qué potencialidades se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? (Nivel institucional, profesional, personal)
16. Desde tu perspectiva, ¿en qué nivel participa la población estudiantil para la prevención o atención ante las situaciones de violencia o abuso que indican los protocolos y guías?
- Participación protagónica - Participación simbólica
- Participación pasiva - Participación consultiva
- No participación - Otra: _____
17. ¿Cuán importante es el trabajo entre pares para la prevención de la violencia y construcción de cultura de paz?

Anexo III. Síntesis de contenidos sobre Análisis Institucionales del MEP

Nombre	Año	Contenido	Aporte/Finalidad
<p>Análisis de Mediaciones</p>	<p>2013</p>	<p>En cuanto a las mediaciones indica:</p> <p><i>Mediación económica:</i> se puede evidenciar las contradicciones presentes en la realidad educativa costarricense que inciden en las relaciones interpersonales, la permanencia en el centro educativo o la ejecución de los planes, programas y proyectos.</p> <p><i>Mediación política:</i> se establecieron estrategias para la permanencia en el sistema educativo y posibilitar la movilidad social; aunque también puede ser utilizado para la reproducción de una ideología y una forma de pensar constituida como hegemónica.</p> <p><i>Mediación Jurídica:</i> En ellas se da una legitimidad jurídica y social a las funciones asumidas por las instituciones educativas en materia de acoso, matonismo y <i>bullying</i>.</p> <p><i>Mediación socio-cultural:</i> hace alusión a las relaciones sociales que se gestan en el marco de la sociedad actual, que se ven mediadas por condiciones históricas de desigualdad en torno a la clase social, el género, la edad, la etnia, la nacionalidad, la identidad sexual, entre otros.</p>	<p>En esta indagación se recuperan, con base en el eje de <i>bullying</i>, las mediaciones que responden a ámbitos económicos, políticos, jurídicos y socio-culturales que se observan a partir de la intervención de Trabajo Social en el Programa Nacional de Convivencia de la Dirección de Vida Estudiantil del MEP</p>
<p>Análisis del Servicio Social: Programa Convivir</p>	<p>2016</p>	<p>En cuanto a las mediaciones del programa indica:</p> <p><i>Política:</i> la direccionalidad de cada partido político puede ejercer una gran influencia en las acciones institucionales. Por lo que la mediación política es altamente influyente en la mediación jurídica y económica; ya que encierra la capacidad de movilización de los distintos actores sociales, la toma de decisiones, la creación de enlaces, entre otras cosas.</p> <p><i>Jurídica:</i> engloban aspectos totalmente vinculados a los derechos humanos y en congruencia con el discurso.</p> <p><i>Económica:</i> los procesos de trabajo que se desenvuelven dentro de una lógica capitalista la cual le da lugar a la estructura y dinámica en la que las instituciones realizan el abordaje y con ello, se impactan las condiciones de vida de las poblaciones meta en cada sector. Debe considerarse la distribución del presupuesto, que en el gobierno de turno, no se incluye o dirige estratégicamente hacia el Programa Convivir, e incide en el recurso humano y la articulación interinstitucional.</p> <p>El programa reconoce que la participación de los y las estudiantes es fundamental para el cumplimiento de objetivos</p>	<p>Evidenciar la importancia y el efecto de las formas de acercamiento hacia la población estudiantil a partir de las redes que el programa ha establecido como oportunas para la gestión y cumplimiento de los objetivos propuestos.</p>

Nombre	Año	Contenido	Aporte/Finalidad
<i>Análisis del Programa Convivir</i>	2017	<p>Se ve complicado salir completamente de las dinámicas perversas de la sociedad capitalista burguesa en la que se ve inserto. Sin embargo, se recurre a tácticas como el ejercicio de la autonomía relativa, el trabajo y abordajes interdisciplinarios, así como una postura crítica sobre el propio accionar, para enfrentar los embates y las limitaciones que presenta la realidad.</p> <p>No obstante, desde varios flancos como la educación y la participación, se intenta realizar acciones afirmativas que permitan avanzar en la conquista de nuevas garantías y formas de protección, necesarias para la construcción de una sociedad que supere las desigualdades y exclusiones de cualquier tipo. Que, en relación con los proyectos ético-políticos y profesionales, es claro que el trabajo con poblaciones docentes, administrativos, niños, niñas y adolescentes es un tema fundamental.</p>	<p>Pretende aportar de manera crítica y reflexiva a los procesos de trabajo en los que participa Trabajo Social, al reconocer las mediaciones que le configuran, los alcances y limitaciones por las condiciones materiales, estructurales e históricas donde se ve inserto.</p>
<i>Análisis del Programa Nacional de Convivencia Estudiantil</i>	2017	<p>El <i>Programa Convivir</i> centra su accionar en una forma de materialización de la política social a partir de la gestión y ejecución de solventar lo que la población docente no podía, a partir de la producción de herramientas, estrategias o directrices, así como las capacitaciones, para los centros educativos a nivel nacional.</p> <p>Su fuente teórico–metodológica principal es el Enfoque de Derechos Humanos y la Cultura de Paz, donde el foco de atención es la prevención de la violencia, la reinserción estudiantil y la prevención del abandono escolar.</p> <p><i>Mediación económica:</i> expone las consecuencias del proyecto político neoliberal en la asignación de recursos humanos y presupuestarios, para la prestación del servicio, generación de herramientas, capacitaciones y la atención de las demandas de la comunidad educativa.</p> <p><i>Mediación política:</i> media y se vincula al elemento económico, a los proyectos ético-políticos profesionales, vínculos con otras instituciones o duplicidad de funciones en las acciones o desarrollos institucionales.</p> <p><i>Mediación jurídica:</i> los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales vinculados con el derecho a la educación y los derechos de la niñez y adolescencia en general, apoyan la sostenibilidad legal del programa.</p> <p><i>Mediación socio-cultural:</i> se ve permeado por papeles ideológicos como el adultocentrismo, el manejo de la participación, reproducción de roles de género, visión social de las profesiones involucradas, violencia social y sus manifestaciones,</p>	<p>Profundizar en el servicio social y analizar los procesos de trabajo que se desarrollan desde el Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos, a la luz de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y la Gerencia Social, para su fortalecimiento.</p>

Anexo IV. Síntesis de contenidos sobre Legislación

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i></p>	<p>1948</p>	<p>Reconoce de la dignidad y derechos iguales e inalienables de todos los seres humanos, para el disfrute de la libertad y el progreso social; mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y medidas progresivas para su reconocimiento y aplicación universales y efectivos entre los pueblos de los Estados Miembros.</p> <p>Artículos que destacan en cuanto a la educación y la prevención y atención de la violencia:</p> <p>Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.</p> <p>Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.</p> <p>Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.</p> <p>Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.</p> <p>Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.</p> <p>Artículo 26.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
<p><i>Ley Fundamental de Educación [Ley 2160]</i></p>	<p>1957</p>	<p>Se indican los fines del sistema educativo nacional, las responsabilidades de Estado en cuanto a esta materia, así como las consideraciones de los diferentes niveles educativos y quienes son responsables por impartir conocimientos.</p> <p>Para 2017 se modifica el primer artículo en aras de "<i>Reconocer el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica</i>", y con ello, cumplir con las condiciones de obligatoriedad, universalidad y gratuidad que caracterizan a la educación costarricense.</p> <p>Considera el desenvolvimiento pleno de la personalidad, solidaridad y comprensión humana; la conservación y ampliación de la herencia cultural; sumado a la formación de ciudadanos amantes de su patria multiétnica y pluricultural, sin discriminación de ningún tipo.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial</i></p>	<p>1967</p>	<p>Condena el colonialismo y todas las prácticas de segregación y discriminación que lo acompañan, en cualquiera de sus formas y dondequiera que existan, pues la discriminación entre seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico constituye un obstáculo a las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y puede perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos, así como la convivencia de las personas aún dentro de un mismo Estado.</p> <p>Artículos que destacan en cuanto a la educación y la prevención y atención de la violencia:</p> <p>Artículo 1. "Discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.</p> <p>Artículo 5. Se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes:</p> <p>b) El derecho a la seguridad personal y a la protección del Estado contra todo acto de violencia o atentado contra la integridad personal cometido por funcionarios públicos o por cualquier individuo, grupo o institución;</p> <p>c) Los derechos políticos, en particular el de tomar parte en elecciones, elegir y ser elegido, por medio del sufragio universal e igual, el de participar en el gobierno y en la dirección de los asuntos públicos en cualquier nivel, y el de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas;</p> <p>d) Otros derechos civiles, en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) El derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado; vii) El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; viii) El derecho a la libertad de opinión y de expresión; ix) El derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas; <p>e) Los derechos económicos, sociales y culturales, en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> iv) El derecho a la salud pública, la asistencia médica, la seguridad social y los servicios sociales; v) El derecho a la educación y la formación profesional; vi) El derecho a participar, en condiciones de igualdad, en las actividades culturales; <p>Artículo 7. Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos...</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i></p>	<p>1968</p>	<p>PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES</p> <p>Artículo 9. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la seguridad social, incluso al seguro social.</p> <p>Artículo 10. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. 3. Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social. Su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal. <p>Artículo 11. Reconocen el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia.</p> <p>Artículo 12. Reconocen el derecho de toda persona disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.</p> <p>Artículo 13. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación (retomando el art 26 de la Declaración de DDHH)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: <ol style="list-style-type: none"> d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. <p>PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLITICOS</p> <p>Artículo 17. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y reputación.</p> <p>Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión</p> <p>Artículo 19. 1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones.</p> <p>2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, o por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.</p> <p>Artículo 20. 1. Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley.</p> <p>2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer [Ley 6968]</i></p>	<p>1979</p>	<p>Postula que la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz; pues su aporte al bienestar de la familia y al desarrollo de la sociedad, no ha sido plenamente reconocido. Por lo que es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia.</p> <p>Artículo 1. A los efectos de la presente Convención, la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y de la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.</p> <p>Artículo 3. Los Estados Partes tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre.</p> <p>Artículo 5. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombre y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres. b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos. <p>Artículo 10. Asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional. b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma cantidad. c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyen a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios. e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer. f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente. g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física. h) Acceso al material informativo que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

Nombre	Año	Contenido
<i>Convención sobre los Derechos del Niño [Ley 7184]</i>	1990	<p>Reconoce a niños y niñas (seres humanos menores de 18 años) como individuos con derechos; y a los estados firmantes como garantes de dichos derechos a partir de medidas efectivas para su cumplimiento, aplicados sin excepción ni discriminación, en consideración del interés superior del niño o niña ante cualquier accionar de las instancias involucradas. (art 1-3)</p> <p>Artículo 12. Opinión del niño. El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.</p> <p>Artículo 13. Libertad de expresión. Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.</p> <p>Artículo 14. Libertad de Pensamiento, Conciencia y Religión. Bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.</p> <p>Artículo 16. Protección de la vida privada. Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor.</p> <p>Artículo 19. Protección contra los malos tratos. Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquiera otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.</p> <p>Artículo 28. Educación. Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.</p> <p>Artículo 29. Objetivos de la educación. El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.</p> <p>Artículo 30. Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas. Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.</p> <p>Artículo 31. Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales. El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.</p> <p>Artículo 34. Explotación sexual. Es derecho del niño ser protegido de la explotación y abuso sexuales, incluyendo la prostitución y su utilización en prácticas pornográficas.</p> <p>Artículo 35. Venta, Tráfico y Trata de niños. Es obligación del Estado tomar todas las medidas necesarias para prevenir la venta, el tráfico y la trata de niños.</p> <p>Artículo 39. Recuperación y Reintegración Social. Es obligación del Estado tomar las medidas apropiadas para que los niños víctimas de la tortura, de conflictos armados, de abandono, de malos tratos o de explotación reciban un tratamiento apropiado.</p>
<i>Ley sobre resolución alterna de conflictos y promoción para la paz [Ley 7727]</i>	1997	<p>Se enfoca en colocar la resolución de conflictos de manera alterna a los procesos judiciales convencionales, como una vía rápida y en aprovechamiento de las capacidades de comunicación para la resolución de las diferencias entre las partes.</p> <p>Artículo 1. Educación para la paz. Toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz, en las escuelas y los colegios, los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus alumnos la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz. El Consejo Superior de Educación procurará incluir, en los programas educativos oficiales, elementos que fomenten la utilización del diálogo, la negociación, la mediación, la conciliación y otros mecanismos similares, como métodos idóneos para la solución de conflictos. La educación debe formar para la paz y el respeto a los derechos humanos.</p> <p>Artículo 2. Solución de diferencias patrimoniales. Toda persona tiene el derecho de recurrir al diálogo, la negociación, la mediación, la conciliación, el arbitraje y otras técnicas similares, para solucionar sus diferencias patrimoniales de naturaleza disponible</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Código de la Niñez y la Adolescencia [Ley 7739] y sus reformas</i></p>	<p>1998</p>	<p>Define como niño o niña a toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos, y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho; para la cual aplican todas las disposiciones descritas en la ley sin distinción alguna. (art. 1, 2 y 3).</p> <p>Se indica que el Estado está en la obligación de adoptar las medidas necesarias para garantizar la plena efectividad de estos derechos (art 4), pues debe dar una protección especial a la población meta en función del interés superior de la persona menor de edad para su desarrollo integral (art 5).</p> <p>Artículo 13. Derecho a la protección estatal. La persona menor de edad tendrá el derecho de ser protegida por el Estado contra cualquier forma de abandono o abuso intencional o negligente, de carácter cruel, inhumano, degradante o humillante que afecte el desarrollo integral. El Patronato Nacional de la Infancia, el Instituto Mixto de Ayuda Social y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social brindarán las oportunidades para la promoción y el desarrollo humano social, mediante los programas correspondientes y fortalecerán la creación de redes interinstitucionales, así como con las organizaciones de la sociedad civil que prevengan el abuso, el maltrato y la explotación, en sus distintas modalidades, contra las personas menores de edad.</p> <p>Artículo 24 bis. Derecho a la disciplina sin castigo físico ni trato humillante. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir orientación, educación, cuidado y disciplina de su madre, su padre o los responsables de la guarda y crianza, así como de los encargados y el personal de los centros educativos, de salud, de cuidado, penales juveniles o de cualquier otra índole, sin que, en modo alguno, se autorice a estos el uso del castigo corporal ni el trato humillante.</p> <p>En el Capítulo V: Derecho a la Educación, se establece que esta población tiene derecho al desarrollo de potencialidades y a la permanencia en el sistema educativo (art. 56-57), obtendrá una educación de calidad, de carácter gratuita y obligatoria (art. 59); en igualdad de condiciones, respetando los derechos, el debido proceso y los valores propios del contexto de esta población (art 60).</p> <p>Artículo 68. Aplicación de medidas correctivas. Toda medida correctiva que se adopte en los centros educativos se aplicará respetando la dignidad de las personas menores de edad a quienes se les garantizará la oportunidad de ser oídas previamente.</p> <p>Artículo 69. Prohibición de prácticas discriminatorias. Prohíbese practicar o promover, en los centros educativos, todo tipo de discriminación por género, edad, raza u origen étnico o nacional, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana.</p>
<p><i>Ley General de la Persona Joven [Ley 8261] y sus reformas</i></p>	<p>2002</p>	<p>Esta ley tiene por objetivos promover, coordinar y garantizar acciones de política pública para lograr el desarrollo integral y el ejercicio pleno de los derechos, obligaciones y garantías fundamentales de las personas jóvenes; esto en cuanto a la participación política, social, cultural y económica, en condiciones de solidaridad, equidad y bienestar (art 1).</p> <p>En este caso, se hace referencia a personas jóvenes, quienes están comprendidas entre los doce y treinta y cinco años, llámense adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes. Éstos serán vistos tanto como actores sociales y como actores individuales, en su particularidad y heterogeneidad, como seres integrales como grupo social (art. 2)</p> <p>En cuanto al tema de educación, en el art 6 se indica que el Estado deberá, entre otras acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estimular participación y permanencia en los programas de educación Garantizar la educación en iguales condiciones de calidad y del más alto nivel para todas las personas jóvenes. Procurar que en todos los niveles los programas educativos se adecuen a las necesidades de la oferta laboral y las necesidades de desarrollo integral del país.

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes [Ley 8612]</i></p>	<p>2007</p>	<p>Este tratado se centra específicamente en los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas jóvenes. Este documento se presenta como orientador para el diseño y la implementación de políticas, programas, proyectos e iniciativas en materia de juventud, con enfoque de derechos.</p> <p>Artículo 2. Jóvenes y derechos humanos. Los Estados Parte en la presente Convención reconocen el derecho de todos los jóvenes a gozar y disfrutar de todos los derechos humanos, y se comprometen a respetar y garantizar a los jóvenes el pleno disfrute y ejercicio de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales, y culturales.</p> <p>Artículo 3. Contribución de los jóvenes a los derechos humanos. Los Estados Parte en la presente convención, se comprometen a formular políticas y proponer programas que alienten y mantengan de modo permanente la contribución y el compromiso de los jóvenes con una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos y a la difusión de los valores de la tolerancia y la justicia.</p> <p>Artículo 4. Derecho a la Paz. Esta Convención proclama el derecho a la paz, a una vida sin violencia y a la fraternidad y el deber de alentarlas mediante la educación y programas e iniciativas que canalicen las energías solidarias y de cooperación de los jóvenes. Los Estados Parte fomentarán la cultura de paz, estimularán la creatividad, el espíritu emprendedor, la formación en valores inherentes al respeto de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, favoreciendo en todo caso la comprensión, la tolerancia, la amistad, la solidaridad, la justicia y la democracia.</p> <p>Artículo 5. Principio de no-discriminación. El goce de los derechos y libertades reconocidos a los jóvenes en la presente Convención no admite ninguna discriminación fundada en la raza, el color, el origen nacional, la pertenencia a una minoría nacional, étnica o cultural, el sexo, la orientación sexual, la lengua, la religión, las opiniones, la condición social, las aptitudes físicas, o la discapacidad, el lugar donde se vive, los recursos económicos o cualquier otra condición o circunstancia personal o social del joven que pudiese ser invocada para establecer discriminaciones que afecten la igualdad de derechos y las oportunidades al goce de los mismos.</p> <p>Artículo 6. Derecho a la igualdad de género. Esta Convención reconoce la igualdad de género de los jóvenes y declara el compromiso de los Estados Parte de impulsar políticas, medidas legislativas y presupuestarias que aseguren la equidad entre hombres y mujeres jóvenes en el marco de la igualdad de oportunidades y el ejercicio de los derechos.</p> <p>Artículo 11. Derecho a la protección contra los abusos sexuales. Los Estados Parte tomarán todas las medidas necesarias para la prevención de la explotación, el abuso y el turismo sexual y de cualquier otro tipo de violencia o maltrato sobre los jóvenes, y promoverán la recuperación física, psicológica, social y económica de las víctimas.</p> <p>Artículo 17. Libertad de pensamiento, conciencia y religión. Prohibiéndose cualquier forma de persecución o represión del pensamiento.</p> <p>Artículo 18. Libertad de expresión, reunión y asociación. 1. Los jóvenes tienen derecho a disponer de foros juveniles y a crear organizaciones y asociaciones donde se analicen sus problemas y puedan presentar propuestas de iniciativas políticas ante las instancias públicas encargadas de atender asuntos relativos a la juventud, sin ningún tipo de interferencia o limitación.</p> <p>Artículo 21. Participación de los jóvenes.</p> <p>Artículos 22-25. Derecho a la educación, la educación sexual, a la cultura y el arte, a la salud.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo</i></p>	<p>2008</p>	<p>Destaca la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible, pues la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano. Reconoce la diversidad de las personas con discapacidad, la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso.</p> <p>Artículo 5. Igualdad y no discriminación. Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo. Y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.</p> <p>Artículo 8. Toma de conciencia. Los Estados partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas; b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida; c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad. <p>Artículo 9. Accesibilidad. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.</p> <p>Artículo 15. Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. Ninguna persona será sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. En particular, nadie será sometido a experimentos médicos o científicos sin su libre consentimiento.</p> <p>Artículo 16. Protección contra la explotación, la violencia y el abuso. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.</p> <p>Artículo 24. Educación. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Ley contra la Trata de Personas y Creación de la Coalición Nacional contra el Tráfico Ilícito de Migrantes y la Trata de Personas (CONATT) [Ley 9095]</i></p>	<p>2013</p>	<p>El ámbito de aplicación de esta ley, según su art 3, indica que se aplica al combate integral de todas las formas de trata de personas y actividades conexas, sea nacional o transnacional, esté o no relacionada con el crimen organizado, y al abordaje integral de las personas víctimas de este delito y sus dependientes previa valoración técnica. En el caso de personas menores de edad se deben atender las disposiciones establecidas en el Código de la Niñez y la Adolescencia y la legislación conexas nacional e internacional.</p> <p>Artículo 5. Concepto de trata de personas. Por trata de personas se entenderá la acción en la que mediante el uso de las tecnologías o cualquier otro medio, recurriendo a la amenaza, al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder, a una situación de vulnerabilidad, o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, promueva, facilite, favorezca o ejecute la captación, el traslado, el transporte, el alojamiento, el ocultamiento, la retención, la entrega o la recepción de una o más personas dentro o fuera del país, para someterlas a trabajos o servicios forzados y otras formas de explotación laboral, servidumbre, esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud, matrimonio servil o forzado, adopción irregular, mendicidad forzada, embarazo forzado y aborto forzado, y la ejecución de cualquier forma de explotación sexual.</p> <p>Tratándose de personas menores de edad, la captación, el traslado, el transporte, el alojamiento, el ocultamiento, la retención, la entrega o la recepción se considerará trata de personas, incluso cuando no se recurra a ninguna de las circunstancias descritas en el primer párrafo de este artículo. También se entenderá por trata de personas la promoción, la facilitación, el favorecimiento o la ejecución de la captación, el traslado, el transporte, el alojamiento, el ocultamiento, la retención, la entrega o la recepción de una o más personas dentro o fuera del país, para la extracción ilícita o el trasplante ilícito de órganos, tejidos, células o fluidos humanos.</p> <p>Utiliza los instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos vigentes en el país o cualquiera que se ratifique en esta materia, los cuales, en la medida en que otorguen mayores derechos y garantías a las personas, privan sobre la Constitución Política. Esto para sancionar las acciones de trata y violación de derechos, tipificadas en esta ley.</p>
<p><i>Ley para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad [Ley 9379]</i></p>	<p>2016</p>	<p>Su objetivo es promover y asegurar, a las personas con discapacidad, el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones con los demás del derecho a su autonomía personal. Para lograr este objetivo se establece la figura del garante para la igualdad jurídica de las personas con discapacidad y, para potenciar esa autonomía, se establece la figura de la asistencia personal humana (art 1). Y sus principios generales se fundamentan en los establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.</p>

Nombre	Año	Contenido
Ley de Bullying [Ley 9404]	2016	<p>Esta ley tiene por objeto la prevención y el establecimiento de medidas correctivas y formativas ante conductas de acoso escolar o "bullying", con el fin de lograr que los niños, las niñas, los adolescentes y las personas jóvenes matriculadas en un centro educativo, en todos los ciclos y modalidades educativas previstas dentro del sistema educativo costarricense, puedan exigir que protejan su integridad física, moral, psicológica y social de cualquier acción u omisión que vulnere derechos en el ámbito de la convivencia estudiantil (art 1).</p> <p>Artículo 4. Fines de esta ley. Los fines de la presente ley son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Garantizar la integridad física, moral y psicológica de la población estudiantil. b) Fortalecer el proceso educativo con acciones preventivas sobre acoso escolar o "bullying", que consideren las modalidades y los rangos de edad de los estudiantes. c) Fortalecer los programas de prevención e intervención ante el acoso escolar o "bullying". d) Fortalecer la capacitación al personal docente, administrativo docente, técnico docente y administrativo de los centros educativos, para que prevengan o intervengan ante casos de acoso escolar o "bullying". e) Fortalecer las acciones correctivas en casos de acoso escolar o "bullying". f) Aplicar las sanciones disciplinarias administrativas a los funcionarios de instituciones educativas que incurran en omisión, ante casos de acoso escolar o "bullying". <p>Artículo 5. Ámbito de aplicación. Esta ley se aplicará bajo los siguientes términos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En todas las modalidades educativas públicas previstas dentro del sistema educativo costarricense: preescolar, colegios académicos (diurno y nocturno), escuelas (diurna y nocturna), colegio técnico profesional (diurno y nocturno), educación especial, centros integrados de educación de adultos (Cindea), escuelas unidocentes, colegios técnicos vocacionales, escuelas de enseñanza especial, colegios de educación a distancia (Coned), liceo rural, colegios virtuales y cualquier otra modalidad que sea creada. b) Cuando los estudiantes permanezcan en las instalaciones de los centros educativos, públicos y privados, durante los horarios lectivos o fuera de estos, y en las actividades organizadas, patrocinadas o relacionadas con el centro educativo y la prestación del servicio de educación. c) Todos los hechos de acoso escolar o "bullying" que se puedan dar en el ciberespacio, en las tecnologías de la información y la comunicación, entre estudiantes. <p>Artículo 6. Modalidades. El acoso escolar o "bullying" puede manifestarse en los siguientes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Físico</i>: es toda acción que lesione o esté destinada a lesionar la integridad física de uno o varios estudiantes. b) <i>Patrimonial</i>: son las acciones que dañen, destruyan o permitan tomar, sin consentimiento, las pertenencias de uno o varios estudiantes. c) <i>Lenguaje verbal, no verbal y escrito</i>: se manifiesta por medio del lenguaje verbal, no verbal y escrito. Las manifestaciones de este tipo de violencia pueden ser: insultar, calumniar, difamar, esparcir o divulgar un rumor o comentario malintencionado, hacer comentarios discriminatorios o despectivos y abusar verbalmente a otra persona. d) <i>Psicológico</i>: comprende todas las acciones que lesionen o estén destinadas a lesionar la integridad emocional de las personas, tales como: molestar, intimidar, humillar, excluir o alentar la exclusión deliberada, gestos faciales o físicos negativos, obscenidades con señas, miradas amenazantes o despectivos, acoso grupal o colectivo.

Nombre	Año	Contenido
		<p>e) <i>"Ciberbullying" o acoso cibernético</i>: es el que se realiza mediante el uso de cualquier medio electrónico como Internet, páginas web, redes sociales, blogs, correos electrónicos, mensajes, imágenes o videos por teléfono celular, computadoras, videograbaciones u otras tecnologías digitales, de información y comunicación.</p> <p>f) <i>Social</i>: es cuando el estudiante víctima directamente es discriminado o amenazado con serlo, mediante su exclusión, aislamiento o al ignorarlo. Podrá ser también indirecto, cuando se coaccione o inflencie a otras personas para que realicen tales conductas en perjuicio de la víctima.</p> <p>g) <i>Violencia sexual</i>: manifestación que involucre comentarios, insinuaciones y amenazas con contenido sexual o exhibición explícita sexual entre pares y que no esté tipificada dentro de los delitos sexuales vigentes o dentro de la normativa de acoso y hostigamiento sexual.</p> <p>Artículo 8. Plan de prevención del acoso escolar o "bullying". El Ministerio de Educación Pública (MEP), por medio de la Dirección de Vida Estudiantil, el Departamento de Convivencia Estudiantil y otras dependencias que este designe, elaborará un Plan de prevención del acoso escolar o "bullying", para que sea aplicado en los centros educativos. Este Plan incluirá los protocolos preventivos y los protocolos de procedimiento, así como, también, los lineamientos generales del Programa Nacional de Convivencia que establezca el Ministerio de Educación Pública (MEP), para atender los casos de acoso escolar o "bullying". Los centros educativos privados emitirán sus propios lineamientos y normativa interna para prevenir e intervenir ante casos de acoso escolar o "bullying", siguiendo las pautas generales establecidas por el Ministerio de Educación Pública para estos efectos y los objetivos y fines de esta ley.</p> <p>El Ministerio de Educación Pública, por medio de las dependencias que considere pertinente, revisará, evaluará y actualizará el Plan de prevención, cada cuatro años. Los resultados de esa evaluación serán considerados en la actualización del Plan de prevención del acoso escolar o "bullying".</p> <p>Artículo 11. Grupos de convivencia. Para prevenir el acoso escolar o "bullying", el Ministerio de Educación Pública (MEP) fortalecerá, en todos los centros educativos públicos, los grupos de convivencia que incluyan entre sus objetivos la prevención y atención del acoso escolar o "bullying"; asimismo, procurará la creación de estos grupos de convivencia en los centros educativos que no los hayan creado al tenor de lo que dispone esta ley.</p> <p>Artículo 21. Difusión de los protocolos y planes ante el acoso escolar o "bullying". Todas las instituciones educativas, públicas y privadas, deberán informar a la población estudiantil y a los padres, las madres, las personas encargadas o a quien ejerza la guarda, crianza y educación, en el caso de las personas menores de edad, al inicio del año escolar, mediante un boletín informativo o el medio que consideren oportuno, respecto de las normas y los principios de sana convivencia y disciplina escolar, así como los protocolos y planes o la normativa interna, ante los casos de acoso escolar o "bullying".</p>
<p><i>Ley para la Prohibición de Relaciones Impropias con Menores de Edad [Ley 9406]</i></p>	<p>2016</p>	<p>Esta ley plantea una reforma de distintos artículos de diversas leyes como: el Código Penal, el Código de Familia, el Código Civil, la Ley Orgánica del Tribunal Supremo de Elecciones y del Registro Civil, para el fortalecimiento de la protección legal de las niñas y las adolescentes mujeres ante situaciones de violencia de género asociadas a relaciones abusivas. Lo que contempla sanciones con pena de prisión a quien mantenga relaciones sexuales y/o abusos sexuales contra personas menores de edad y personas incapaces. También contempla la imposibilidad de matrimonio con personas adoptadas y sus descendientes, así como la nulidad de matrimonios con personas menor de 18 años.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Ley de Reconocimiento y Promoción de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) [Ley 9822]</i></p>	<p>2020</p>	<p>El objeto de esta ley es el reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (lesco), como lengua de las personas sordas en Costa Rica que libremente decidan utilizarla, así como el uso de los medios de apoyo a la comunicación oral. Además se reconoce la lesco como patrimonio cultural y lingüístico de la comunidad de personas sordas, y se incorpora al sistema plurilingüístico costarricense. (art 1-2)</p> <p>Artículo 3. Definiciones</p> <p>g) Diseño universal: es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.</p> <p>i) Educación inclusiva: es el modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas estudiantes, incorporando los ajustes razonables y apoyos requeridos.</p> <p>j) Educación bilingüe: proyecto educativo en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares. En el caso de las personas sordas, se referirá a la lengua oral reconocida oficialmente y a la lengua de señas.</p> <p>k) Equiparación de oportunidades: proceso de ajuste del entorno, los servicios, las actividades, la información, la educación, la documentación, así como las actitudes hacia las necesidades de las personas sordas, que impiden su participación plena en la sociedad y el disfrute de sus derechos.</p> <p>Artículo 5. Acto de discriminación. Se considerará acto discriminatorio el impedir a una persona sorda que reciba información o se comunique en lengua de señas o en cualquier otra forma de comunicación que estas personas requieran, así como cualquier trato, medida o acto que lesione su dignidad como persona o sus derechos humanos.</p> <p>Artículo 9. Responsabilidad del Ministerio de Educación Pública. El Consejo Superior de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública (MEP) incorporarán en sus programas educativos los planes y las acciones para apoyar el estudio, la investigación y la divulgación de la lengua de señas costarricense (lesco). Para tal fin, podrán firmar convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas de educación a todo nivel. Además, fomentarán el oralismo o enseñanza del habla a las personas sordas, desde la estimulación temprana para facilitar su comunicación por medio de la lengua oral oficial y la lengua de señas costarricense (lesco).</p> <p>Artículo 10. Centros educativos. Los centros educativos privados y públicos deberán, de forma paulatina y de conformidad con lo dispuesto por el Consejo Superior de Educación Pública, incorporar medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación en lesco a estudiantes con sordera, que se comunican en lengua de señas, desde la estimulación temprana hasta la educación superior, para facilitar y garantizar el acceso, la permanencia y la proyección en el sistema educativo.</p> <p>Artículo 18. Señalización y rotulación. Toda entidad pública o privada con acceso al público deberá tener un diseño universal que cuente con señalización, avisos, información visual y sistemas de alarmas luminosas y cumplir con todas las normas de accesibilidad establecidas en la normativa vigente.</p>

Nombre	Año	Contenido
<p><i>Ley contra el acoso sexual callejero</i> [Ley 9877]</p>	<p>2020</p>	<p>Artículo 1. La ley tiene como objetivo garantizar el igual derecho, a todas las personas, de transitar o permanecer libres de acoso sexual en espacios públicos, en espacios privados de acceso público y en medios de transporte remunerado de personas, ya sean públicos o privados, estableciendo medidas para prevenir y sancionar esta expresión de violencia y discriminación sexual que atentan contra la dignidad y seguridad de las personas.</p> <p>Para efectos de esta ley, se entiende por acoso sexual callejero: toda conducta o conductas con connotación sexual y con carácter unidireccional, sin que medie el consentimiento ni la aceptación de la persona o las personas a la que está dirigida, con potencial de causar molestia, malestar, intimidación, humillación, inseguridad, miedo y ofensa, que proviene generalmente de una persona desconocida para quien la recibe y que tiene lugar en espacios públicos o de acceso público.</p> <p>Artículo 2. Políticas y acciones de prevención del acoso sexual callejero. Todas las instituciones públicas tienen el mandato de realizar políticas y acciones de prevención del acoso sexual callejero, que contribuyan a erradicar los prejuicios de género basados en la idea de superioridad de los hombres y de inferioridad de las mujeres, e impulsar acciones que incluyan a las organizaciones sociales y no gubernamentales, dirigidas a desalentar las prácticas que limitan, restringen y niegan el pleno disfrute de los derechos a la igualdad entre mujeres y hombres.</p> <p>En cuanto a las sanciones por incumplimiento de esta ley, se indica una multa a la persona sentenciada, según la gravedad del hecho, que no podrá ser mayor al 50% del ingreso diario del sentenciado. (Art. 4)</p> <p>Con esta ley se adiciona al Código Penal una sección sobre el acoso sexual, donde indica que en acciones como exhibicionismo o masturbación, persecución o acorralamiento, producción y difusión de material audiovisual.</p> <p>Se sancionará con prisión por un periodo significativo dependiendo de la acción cometida, teniendo como agravantes: la cantidad de personas involucradas; si es persona menor de edad, adulta mayor o persona con discapacidad; así como penas accesorias que consistirían en el sometimiento de la persona al tratamiento de adicciones y programas especializados para personas ofensoras.</p>

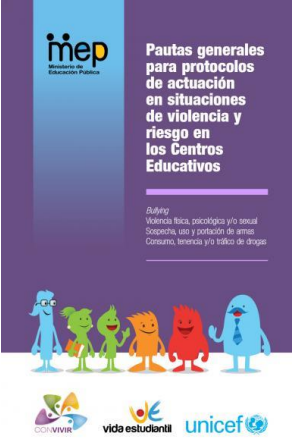
Nombre	Año	Contenido
<p><i>Cumplimiento de derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con trastorno del espectro autista [Ley 9940].</i></p>	<p>2021</p>	<p>Artículo 1- Objeto. La presente ley tiene por objeto impulsar la inclusión plena y efectiva a la sociedad de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), mediante la promoción, protección y garantía de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades fundamentales que les son reconocidos en el ordenamiento jurídico.</p> <p>Artículo 11. Institución responsable. El Ministerio de Educación Pública (MEP), en el ámbito de su competencia, es el responsable de garantizar el pleno y efectivo acceso a la educación a las personas con TEA, que les permita potenciar y desarrollar sus capacidades individuales en atención a sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo cognitivo, social y emocional, en todas las modalidades del sistema educativo nacional.</p> <p>Artículo 12. Apoyos y servicios. Los servicios educativos que se brinden a las personas con TEA deberán incluir sistemas alternativos de comunicación, además de otros recursos didácticos y tecnológicos acordes con las características y necesidades educativas individuales, así como ajustes razonables en las evaluaciones, seguimientos, adaptaciones metodológicas y apoyos educativos y terapéuticos, según sus requerimientos para fomentar al máximo el desarrollo académico, social y de conformidad con el objeto de la inclusión.</p> <p>Artículo 15. Capacitación al personal y personas cuidadoras. El Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec) y el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez (IDP) implementarán y desarrollarán, desde el ámbito de sus competencias, actividades de formación permanente dirigidas a la comunidad educativa y personas cuidadoras, que faciliten y promuevan la educación inclusiva de estudiantes con TEA.</p> <p>Artículo 20. Capacitación del personal. Las instituciones públicas, dentro del ámbito de sus competencias, incluirán, en sus programas de capacitación del personal, contenidos sobre los derechos de las personas con TEA, con el propósito de facilitarles a estas y a las personas cuidadoras la participación e inclusión. Podrán coordinar con colegios de profesionales en las actividades que se consideren pertinentes.</p> <p>Artículo 21. Campañas de concienciación. El Estado y sus instituciones realizarán campañas de concienciación dirigidas a la población, para promover los derechos de las personas con TEA, informar sobre las características del TEA, así como los requerimientos de esta población para lograr la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad.</p>

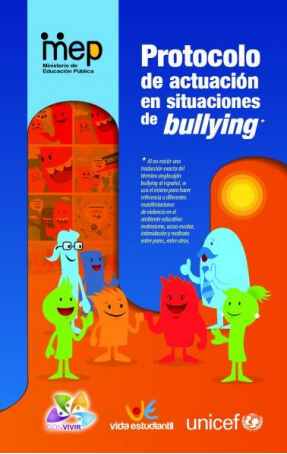
Anexo V. Síntesis de contenido sobre los Planes Nacionales


Nombre	Año	Contenido	Aporte/Finalidad
<p><i>Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014: "María Teresa Obregón Zamora"</i></p>	<p>2010</p>	<p>En cuanto a la educación, como parte del bienestar social, indica que se ha logrado aumentar la cobertura de la educación en diversos niveles en forma sistemática. Sin embargo, factores como deserción, repitencia y la poca capacidad para facilitar la inserción en condiciones ventajosas al mercado laboral, no dejan alcanzar un estado óptimo.</p> <p>Por esto se apunta a una propuesta sectorial, en tres grandes líneas de acción:</p> <p>Aumento de la cobertura de la educación secundaria, como mecanismo de promoción social</p> <p>Desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora de las poblaciones de adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos</p> <p>Incorporación del uso de las TICs al sistema educativo, en términos de equipamiento, cobertura y recursos didácticos</p> <p>Con lo cual el tema de educación como un derecho, se enfoca a las capacidades de capital humano para el país, para la competitividad económica e innovación.</p>	<p>Constituye un instrumento fundamental para orientar un adecuado proceso de toma de decisiones, una racional asignación de los recursos y una ordenada gestión gubernamental, en cuatro grandes ejes: bienestar social, seguridad ciudadana y paz social, ambiente y ordenamiento territorial, competitividad e innovación.</p>
<p><i>Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2011-2014</i></p>	<p>2011</p>	<p>Se plantea la violencia como un factor significativo en la medición de satisfacción de la democracia y sus instituciones por cuanto se encuentran relacionadas de manera directa con el nivel de bienestar y la calidad de vida de las personas. Por lo que la interrelación de las acciones con otros sectores es importante para una visión de largo plazo que fortalezca una cultura de paz y convivencia ciudadana.</p>	<p>Busca, entre otros fines:</p> <p>El rescate y creación de espacios y condiciones para fortalecer una cultura de paz social y mayor desarrollo humano.</p> <p>La eliminación de las formas más próximas de violencia y victimización, considerando las especificidades de distintos segmentos de la población.</p> <p>La atención integral a las víctimas de la violencia y el delito.</p>


<p><i>Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018: “Alberto Cañas Cascante”</i></p>	<p>2015</p>	<p>En el tema de educación, indica que se está en procura del “<i>Mejoramiento de los ambientes de aprendizaje para avanzar hacia una educación de calidad</i>”. Y para lograr una educación equitativa y de calidad se deben realizar diferentes esfuerzos desde diferentes flancos. De ahí que se apuntan acciones estratégicas en relación con: Incrementar la cobertura en la educación. Infraestructura de calidad en centros educativos Educar para la no violencia en los Centros Educativos Es necesario que la comunidad educativa en su conjunto tenga una amplia formación en Derechos Humanos y cuente con las herramientas para prevenir, denunciar, canalizar y atender las diferentes situaciones de violencia que nos permita encaminarnos hacia una Cultura de Paz en los centros educativos. (MIDEPLAN, 2014, p. 216)</p>	<p>Propuestas estratégicas sectoriales en las que se reflejan las orientaciones de los diferentes ministerios, y con ello, generar la integración necesaria entre la Agenda 2030, los ODS y el desarrollo regional y local en que se desenvuelve Costa Rica.</p>
<p><i>Plan Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2015-2018: “Articulando el diálogo de la Costa Rica Bicentenario”</i></p>	<p>2015</p>	<p>Plantea siete líneas estratégicas a las que se asocian una serie de procesos en el marco de los cuales se propone desarrollar una variedad de programas que en su conjunto, permitan a la institución el cumplimiento de sus objetivos y metas, desde una perspectiva de prevención capaz de integrar todos los tipos y niveles en que se manifiesta el fenómeno de la violencia. Apuesta por el diálogo y la resolución alterna de conflictos como principales herramientas para la construcción y reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en las comunidades. El componente de promoción de paz como músculo estratégico para promover, articular, pero además, para divulgar y visibilizar el tema de cultura de paz de la mano de los distintos actores dentro de la materia</p>	<p>Se proyecta como eje transversal la puesta en práctica de un modelo operativo de coproducción de la prevención de la violencia enfocado en la búsqueda de acuerdos, alianzas y coaliciones, que permitan robustecer el desempeño de la gestión pública a través de la cooperación entre las instituciones, la ciudadanía y el sector privado.</p>
<p><i>Plan Nacional para el Desarrollo de Estrategias de Prevención y Erradicación de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes Costa Rica (2017-2019)</i></p>	<p>2017</p>		<p>Instrumento operativo para la gestión e implementación de un plan de acción enfocado al desarrollo y validación de estrategias de prevención y erradicación de la violencia contra las niñas, niños y adolescentes en Costa Rica, buscando la articulación de las iniciativas existentes.</p>


Anexo VI. Síntesis de contenidos sobre los Protocolos de Atención


Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p><i>Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los Centros Educativos</i></p> 	<p>2015</p>	<p>Objetivo: Prevención y protección ante toda forma de violencia a la Niñez y Adolescencia en el entorno escolar.</p> <p>Aporte: El alcance de los protocolos es de aplicación obligatoria en los centros educativos públicos, en todos sus ciclos y modalidades. Explicita que, dada una situación de riesgo, la atención que debe brindar del centro educativo debe considerar los momentos de intervención, seguimiento y prevención (p.5).</p>	<p>Indica que los protocolos se basan en orientaciones jurídicas integradas desde el marco nacional e internacional, de las cuales cabe desatacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La prevención es lo que debe predominar: acciones de prevención por encima de las acciones de represión y sanción. • Obligación de protección del sistema escolar: propiciar un entorno seguro que facilite el desarrollo, formación y educación. • Participación activa de todos los actores de la comunidad educativa • Atención interdisciplinaria e interinstitucional • La finalidad pedagógica de las acciones correctivas y el principio de privacidad y confidencialidad <p>Establece las personas responsables y responsabilidades en la implementación de los protocolos, donde se advierte que en los centros educativos cualquier funcionario o persona tiene la obligación y facultad de denunciar actos de agresión o maltrato.</p> <p>Aclara además que las y los profesionales en los centros educativos no son personal experto en este tema, pero que es importante que tengan una noción de cuándo puede estar siendo afectada una persona menor de edad.</p> <p>Presenta un enfoque de derechos y responsabilidades de la niñez y adolescencia desde el punto de vista legal</p>

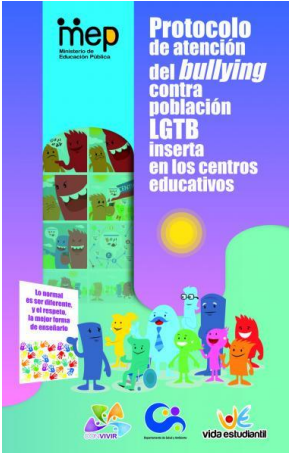
Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="130 402 432 506"><i>Protocolo de actuación en situaciones de bullying</i></p> 	<p data-bbox="489 683 558 711">2016</p>	<p data-bbox="573 513 1220 618">Objetivo: Trabajar en la detección y atención de las situaciones de Bullying, así como la restauración de la convivencia.</p> <p data-bbox="573 667 1220 889">Aporte: Indica a la comunidad educativa que para <i>evitar del bullying</i> se debe aprender, construir y vivir la cultura de paz, al promover el ejercicio de los derechos en la convivencia, rechazar y prevenir la violencia entre pares, tratando de atacar sus causas (p. 7).</p>	<p data-bbox="1262 147 1976 289">Se indica que el uso del término “bullying” hace referencia a diferentes manifestaciones de violencia en el ambiente educativo: matonismo, acoso escolar, intimidación y maltrato entre pares.</p> <p data-bbox="1262 334 1976 589">Su característica fundamental es que representa una forma de violencia y discriminación <i>entre pares (estudiantes) en el ambiente educativo</i>, que se manifiesta en comportamientos o <i>conductas repetidas y abusivas</i> con la <i>intención de infringir daño</i>, por parte de una o varias personas, hacia otra que no es capaz de defenderse a sí misma.</p> <p data-bbox="1262 634 1976 776">Esto debido a que el bullying se puede manifestar, de manera separada o combinada, a partir de violencia de tipo verbal, físico, psicológica, de índole sexual, material o cibernética.</p> <p data-bbox="1262 821 1976 1044">El protocolo presenta los diferentes actores involucrados: estudiantes violentados(as) o víctima(s), estudiantes que violentan y estudiantes observadores. Cada uno con algunas características representativas y las afectaciones a partir de su rol en las situaciones de bullying.</p> <p data-bbox="1262 1089 1976 1230">Para la intervención de las personas encargadas, posiciona los enfoques de Derechos Humanos, Derechos de Niñez y Adolescencia, Cultura de paz y Convivencia.</p>


Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="130 342 430 565"><i>Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual</i></p> 	<p data-bbox="487 683 556 711">2016</p>	<p data-bbox="571 500 1220 602">Objetivo: Atender las situaciones de violencia para exigir y garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las Personas Menores de Edad</p> <p data-bbox="571 716 1220 899">Aporte: En este protocolo se muestra la violencia en diferentes manifestaciones en el entorno educativo, estas se pueden presentar de forma simultánea o individual, y provocan serias consecuencias en quienes las viven.</p>	<p data-bbox="1260 215 1976 435">Explica las manifestaciones de violencia que se presentan en los entornos educativos y que se extienden a la comunidad, provocando serias consecuencias en quienes las viven. Están tipificados como: <i>física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual</i>.</p> <p data-bbox="1260 480 1976 699">Indica que ante situaciones de violencia se deben aplicar medidas inmediatas y a mediano plazo, que garanticen la seguridad de la persona estudiante afectada y la seguridad en el centro educativo. Y que también debe considerar la particularidad sobre el tipo de violencia y la persona que la está ejerciendo.</p> <p data-bbox="1260 743 1976 1040">Otros aspectos importantes colocado son: consideraciones para evitar la revictimización y los juicios sobre las experiencias de vida de la persona menor de edad y su familia, así como la importancia en la diferenciación de actos que se consideran o no delito; o la identificación de otras condiciones de vulnerabilidad para brindar una respuesta integral desde el centro educativo.</p> <p data-bbox="1260 1084 1976 1187">Igualmente se posiciona los enfoques de Derechos Humanos, Derechos de Niñez y Adolescencia, y de Cultura de paz.</p>


Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="121 399 443 545"><i>Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y uso de armas</i></p> 	2016	<p data-bbox="569 594 1220 662">Objetivo: Detectar la presencia de armas y manejar las emergencias.</p> <p data-bbox="569 704 1220 846">Aporte: El documento explica qué se entiende por arma, su tipología, así como las pautas y cuidados cuando se genera algún evento relacionado con éstas en el centro educativo.</p>	<p data-bbox="1257 142 1976 310">En cuanto al término arma, explica que “es cualquier instrumento u objeto que aumenta la fuerza propia, y se usa tanto para atacar como para defenderse” (p. 6). Y existen diferentes tipos: de fuego, blanca, contusa, propia, impropia o hechiza.</p> <p data-bbox="1257 321 1976 521">Es importante considerar que la persona relacionada a esta circunstancia se encuentra en una situación especial de vulnerabilidad, puede tener miedo, presión y confusión, por lo que es importante brindarle la debida atención, lo que implica saber y entender: ¿Por qué la tiene? ¿Por qué sintió que la necesitaba? ¿De dónde la obtuvo?</p> <p data-bbox="1257 532 1976 589">Pueden darse 3 situaciones ante la presencia de un arma en el centro educativo:</p> <ul data-bbox="1257 602 1976 878" style="list-style-type: none"> • Hallazgo: Se da cuando se encuentra un arma en el centro educativo, sin que nadie la tenga en su poder inmediato. • Tenencia: Se da cuando una persona mayor o menor de edad, tenga un arma dentro del centro educativo y no esté atacando ni amenazando con ella. • Uso o amenaza con arma: Se da cuando la persona que tiene el arma la está usando contra sí mismo o contra otra persona. <p data-bbox="1257 889 1976 1089">Nunca se debe requisar a una persona estudiante. Si esta persona no le muestra y/o entrega voluntariamente el artículo/arma, deberá esperar a que llegue la policía, pues son quienes podrán realizar un cacheo (p. 19). La persona estudiante siempre deberá estar acompañada de un adulto en las intervenciones.</p> <p data-bbox="1257 1101 1976 1195">Para el seguimiento del caso, se debe valorar si el incidente que se presentó es parte de algún proceso de violencia, en cualquiera de sus formas.</p> <p data-bbox="1257 1206 1976 1300">Se debe tratar el incidente como un caso enmarcado en un contexto de riesgo que requiere la posterior actuación del centro educativo y las instancias correspondientes. (p. 32)</p>

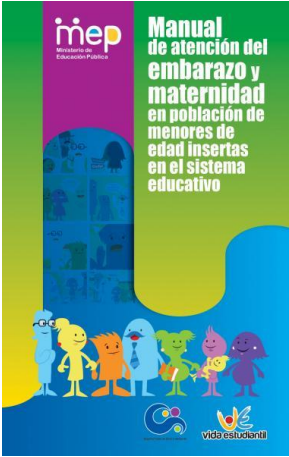
Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="128 435 432 618">Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas</p> 	<p data-bbox="485 760 558 784">2016</p>	<p data-bbox="569 586 1220 691">Objetivo: Prevenir que la comunidad estudiantil sufra las consecuencias del tráfico y consumo de drogas</p> <p data-bbox="569 740 1220 959">Aporte: Refuerza la prohibición completa ante la tenencia, consumo y/o, venta de cualquier tipo de droga (legal o ilegal) dentro de un centro educativo. Haciendo la excepción del consumo cuando se tienen por prescripción médica, condición de salud o que sean de venta libre.</p>	<p data-bbox="1257 142 1976 415">En cuanto al término droga, explica que es “cualquier sustancia que pueda generar un efecto en el sistema nervioso central y produce cambios en emociones y comportamientos. También se conoce como sustancia psicoactiva”. Se pueden dividir, por su tipología en: <i>legales o lícitas</i> (alcohol, tabaco y medicamentos de prescripción), o <i>ilegales o ilícitas</i> (definidas en ley de psicotrópicos o ley general de salud).</p> <p data-bbox="1257 423 1976 553">Se deben considerar 3 factores en la intervención: la droga consumida, la persona que la consume y el contexto en que se consume. Además, las consecuencias del consumo y la posibilidad de delito.</p> <p data-bbox="1257 561 1976 837">Sobre la dependencia o adicción a las drogas, explica que es considerado una situación de salud pública, por lo que se debe aproximar primero desde intervenciones sociales o sanitarias y no intervenciones criminales o penales. También que las personas implicadas en tráfico o consumo de drogas deben ser tratados con respeto y dignidad, evitando su estigmatización y protegiendo sus derechos e integridad física, mental y emocional.</p> <p data-bbox="1257 846 1976 902">Plantea 4 diferentes formas de atención, dependiendo de la legalidad o ilegalidad:</p> <ul data-bbox="1257 911 1976 1398" style="list-style-type: none"> • Hallazgo: se entiende aquella situación en la que se encuentre una droga pero que nadie la tenga en su poder inmediato. • Tenencia o posesión: es la situación en la que se sospecha, se detecta o se es informado que una persona está portando una droga. • Consumo: se refiere a la situación en la que un/a estudiante solicita ayuda por consumo de drogas; esté utilizando alguna droga dentro del centro educativo; o se encuentre bajo los efectos de una droga de cualquier tipo, dentro de un centro educativo. • Sospecha o testigo de una situación de tráfico: es la situación de sospecha o detección de una persona que vende, suministra, transporta o almacena drogas.

Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="128 407 432 630"><i>Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinfligidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio</i></p> 	<p data-bbox="489 751 558 781">2018</p>	<p data-bbox="573 500 1220 646">Objetivo: brinda información conceptual sobre la temática y las acciones puntuales para la actuación de los centros educativos al identificar población en riesgo.</p> <p data-bbox="573 695 1220 1032">Aporte: Este protocolo plantea el suicidio como un problema actual de salud pública, por lo que en el ámbito educativo es fundamental la promoción de factores protectores y de prevención del riesgo, así como un proceso unificado y coordinado de referencia para la atención de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad por lesiones autoinfligidas, ideación suicida o tentativa de suicidio. (p. 6)</p>	<p data-bbox="1262 142 1976 240">Presenta como enfoques rectores para la intervención: Derechos humanos, Género sensible, Diversidades, Generacional contextual, Inclusividad e Interculturalidad.</p> <p data-bbox="1262 248 1976 488">Se explica que “suicidio” de va a comprender como: <i>“toda acción que realiza un individuo con la finalidad de quitarse la vida”</i> y sus casos son de atención inmediata. Sin embargo, se debe considerar que en los casos de ideación suicida no siempre tiene como fin la muerte, sino que manifiesta el deseo real de eliminar el dolor psicológico y/o emocional que se ha vuelto insoportable (p. 17).</p> <p data-bbox="1262 496 1976 662">Por ello, el acto suicida no es un evento aislado, sino más bien es el producto de la interacción de varios factores tanto individuales, familiares como sociales, incluso se puede hablar de factores políticos, que influyen de una u otra manera en la ideación suicida (p. 17).</p> <p data-bbox="1262 670 1976 732">A partir de Chávez, Cortéz Hermosillo y Medina (2008) exponen las etapas del proceso suicida:</p> <ul data-bbox="1262 740 1976 1182" style="list-style-type: none"> • Fantasía o ideación suicida: Se refiere a cualquier tipo de pensamiento o fantasías relacionadas con el hecho de suicidarse (sentimientos intensos de tristeza, pensamientos sobre la muerte o el suicidio). • Amenaza suicida: Cualquier manifestación verbal o no verbal de naturaleza autodestructiva, expresada mediante algún escrito o frases reiteradas. • Gesto suicida: Cualquier lesión física autoinfligida. Es un anticipo del acto suicida. • Tentativa o intento suicida: Es el resultado no fatal de una acción contra sí mismo, en la que existe toda la intención y voluntad de causarse la muerte. • Suicidio consumado: Es la muerte intencional, voluntaria y consciente causada por sí mismo. <p data-bbox="1262 1190 1976 1393">Además presenta conceptos asociados como el <i>cutting</i>, una serie de mitos, factores de riesgo y factores protectores (individuales, sociales y familiares) que pueden influir en la ideación suicida. Así como algunos instrumentos para el apoyo a la detección del riesgo suicida como el modelo C.A.S.A. o la escala P.A.L.I.</p>

Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="113 415 449 639"><i>Protocolo de atención del bullying contra población estudiantil LGTB inserta en los centros educativos del Ministerio de Educación Pública</i></p> 	<p data-bbox="489 760 558 789">2018</p>	<p data-bbox="573 488 1220 672">Objetivo: Generar una serie de recomendaciones prácticas en torno a cómo enfrentar y actuar ante la discriminación por orientación sexual e identidad de género no normativa dentro del sistema educativo costarricense.</p> <p data-bbox="573 721 1220 1057">Aporte: Para entender la dinámica del bullying en la particularidad de la población LGTB, debe considerarse al sistema educativo como un espacio de reproducción de la sociedad, donde se estructuran mensajes, prácticas y normas marcadamente heteronormativas que pueden ambientar y promover la reproducción de patrones discriminatorios sociales e incluso la instalación de la violencia en las aulas.</p>	<p data-bbox="1262 142 1976 480">Un concepto de importancia es el de discriminación, el cual se entiende como “<i>aquella distinción, exclusión, restricción o preferencia que se fundamente en aspectos como la orientación sexual, la etnia, la nacionalidad, el color, el género, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole</i>” (p. 5). Estas situaciones pueden ser invisibilizadas o naturalizadas por el arraigo social y cultural de la sociedad conservadora en la que vivimos.</p> <p data-bbox="1262 488 1976 634">Para las intervenciones propone como enfoques rectores: Derechos humanos, Género sensible, Protección integral, Diversidades, Generacional contextual, Inclusividad e Interculturalidad.</p> <p data-bbox="1262 643 1976 902">Expone un marco conceptual donde se definen conceptos como <i>sexo, género, diversidad sexual, identidad de género, expresión de género, comportamiento género variantes, heteronormatividad, homo-lesbo-bi-transfobia y orientación sexual</i>. Estos son básicos e importantes para entender de manera integral de la temática.</p> <p data-bbox="1262 911 1976 1211">Presenta consideraciones para la convivencia, las cuales se orientan a generar acciones afirmativas para la población sexualmente diversa, la sensibilización de la población educativa y la desmitificación de construcciones alrededor de esta población. También se insta a reconocer, visibilizar y no minimizar los actos discriminatorios y la violencia que sufren a diario muchos estudiantes.</p> <p data-bbox="1262 1219 1976 1406">Por lo que un elemento primordial es que <i>NO se propone trabajar la tolerancia</i>, sino que se recomienda trabajar la necesidad de vivir la diversidad y la riqueza que ella aporta; así como tener en cuenta que la forma de intervenir varía según la historia y contexto familiar.</p>


Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p><i>Protocolo de actuación institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas víctimas de sobrevivientes del delito de trata de personas y sus dependientes</i></p> 	<p>2019</p>	<p>Objetivo: garantizar el acceso al derecho a la educación, tanto para personas menores como mayores de edad, que sean sobrevivientes-víctimas del delito de trata de personas</p> <p>Aporte: busca los espacios y oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos inherentes a la condición humana; la protección de la vida, la integridad física y sexual, la libertad y la seguridad de todas las personas, así como el desarrollo integral de quienes se encuentren como víctimas y dependientes</p>	<p>Cómo proceder ante la necesidad de restituir derechos en materia educacional a personas víctimas, sobrevivientes y/o dependientes del delito de trata de personas, evitando al máximo la revictimización y la exposición de las personas menores o mayores de edad, insertas o que serán insertadas en el sistema educativo</p> <p>Las acciones que se ejecuten en el marco de este protocolo deben regirse por los principios de: educación inclusiva, restitución de derechos, protección integral, acceso a la información, confidencialidad, no-revictimización, principio de igualdad y no discriminación, e interés superior de la persona menor de edad (p. 10). Además de los enfoques rectores Generacional-contextual, Derechos humanos, Género e Interculturalidad.</p> <p>La trata de personas es “la acción en la que mediante el uso de las tecnologías o cualquier otro medio, recurriendo a la amenaza, al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder, a una situación de vulnerabilidad, o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, promueva, facilite, favorezca o ejecute, la captación, el traslado, el transporte, el alojamiento, el ocultamiento, la retención, la entrega o la recepción de una o más personas dentro o fuera del país, para someterlas a trabajos o servicios forzados y otras formas de explotación laboral, la servidumbre, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, el matrimonio servil o forzado, la adopción irregular, la mendicidad forzada, el embarazo forzado y el aborto forzado y la ejecución de cualquier forma de explotación sexual.” (Ley N° 9095, art. 5)</p> <p>El Equipo de Respuesta Inmediata (ERI) es la única instancia en el país encargada para acreditar, mediante resolución técnica razonada, la condición de víctima de trata de personas; en un plazo no mayor a los siete días hábiles desde su conocimiento.</p> <p>Para detectar, reportar y atender a posibles víctimas de este delito, es importante prestar atención especial a todas las personas que evidencien alguna de las condiciones de la definición o que así lo soliciten expresamente.</p>

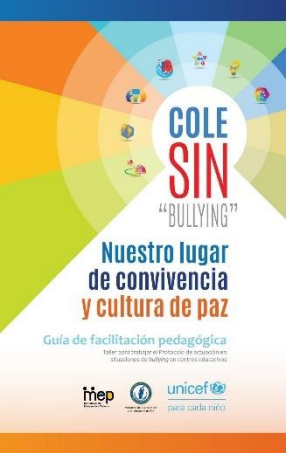
Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="132 423 432 570"><i>Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia</i></p> 	<p data-bbox="489 727 558 756">2019</p>	<p data-bbox="573 496 1220 719">Objetivo: servir de herramienta para el personal docente y administrativo de los centros educativos del MEP que les permita atender situaciones de discriminación y potenciar el cumplimiento de los derechos de igualdad, libertad, dignidad y no discriminación, de toda la población estudiantil</p> <p data-bbox="573 768 1220 987">Aporte: avanzar y contribuir a las diferentes acciones que se realizan para el fortalecimiento de una sociedad verdaderamente inclusiva que valore y respete la diversidad; donde aprendan y convivan en un ambiente inclusivo y libre de discriminación.</p>	<p data-bbox="1262 142 1976 207">Presenta los principios de <i>Igualdad, Diversidad y No-discriminación</i>.</p> <p data-bbox="1262 245 1976 412">Indica que la discriminación es “<i>una forma de violencia, agresión y de ejercicio desigual del poder que afecta negativamente la dignidad, autoestima, integridad física y cultural de personas</i>” (p. 10). Puede expresarse de formas directas o indirectas.</p> <p data-bbox="1262 449 1976 691">La discriminación racial es definida como “<i>cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la raza, color, descendencia u origen étnico o nacional que tenga el propósito de anular o disminuir el reconocimiento, disfrute o ejercicio, en un plano equitativo, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el área política, social, cultural y cualquier otra área de la vida pública</i>.”</p> <p data-bbox="1262 729 1976 932">El racismo usualmente implica una distinción basada en diferencias en las características físicas. Mientras que la discriminación por xenofobia implica un comportamiento discriminatorio, de odio, repugnancia u hostilidad basado en que la otra persona es extranjera o se origina desde fuera de la comunidad o nación.</p> <p data-bbox="1262 969 1976 1143">Se debe prestar atención al impacto que puede estar teniendo la situación en las personas que sufren la discriminación racial y la xenofobia, entre los que pueden presentarse: cambios en la conducta, en la asistencia o puntualidad, en el rendimiento escolar de las víctimas de</p> <p data-bbox="1262 1180 1976 1312">discriminación. Preferencia al aislamiento, así como nerviosismo o evidencias de sentimientos de temor a la participación en clases o intimidación en la persona estudiante perteneciente a grupos minoritarios.</p>


Nombre	Año	Objetivo y Aporte	Contenido
<p data-bbox="121 342 443 526"><i>Manual de Atención del embarazo y maternidad en personas menores de edad insertas en el sistema educativo</i></p> 	<p data-bbox="489 667 558 695">2019</p>	<p data-bbox="573 456 1220 639">Objetivo: contribuir a que las niñas y adolescentes embarazadas o madres permanezcan en el sistema educativo y disfruten de condiciones necesarias para llevar de manera satisfactoria su condición.</p> <p data-bbox="573 688 1220 911">Aporte: la atención integral de la persona menor de edad, niñas y adolescentes, que posibilite continuar ejerciendo su derecho a la educación, así como el acceso a los servicios de salud para su desarrollo integral, desde una respuesta institucional efectiva y libre de discriminación.</p>	<p data-bbox="1262 142 1976 418">Se indica que, basado en el marco legal, el MEP debe garantizar la permanencia en el proceso educativo de las estudiantes madres. Para ello se debe buscar una guardería u otro medio que le asista a cuidar a su bebé, mientras acude al centro educativo a terminar sus estudios, ya que se deben tomar las acciones necesarias a fin de que los estudiantes puedan recibir clases con normalidad en un ambiente tranquilo y fomentado en el respeto por los demás.</p> <p data-bbox="1262 423 1976 732">Para el 2013, se indica a los centros educativos del país, disponer de lo necesario a fin de garantizar que las estudiantes madres en periodo de lactancia puedan amamantar a sus bebés durante la jornada lectiva, ya que es un derecho humano, no es una prerrogativa o una concesión antojadiza. Por lo cual se deberá adecuar el horario de la estudiante y acondicionarle un espacio idóneo para el amamantamiento de su bebé en condiciones que garanticen la comodidad de ambos.</p> <p data-bbox="1262 737 1976 841">Los centros educativos tendrán la responsabilidad de contribuir con las necesidades de la niña y adolescente, para su permanencia exitosa en el sistema educativo mediante:</p> <p data-bbox="1262 846 1976 911">Intervención básica: salvaguardia de derechos, referencia a entidades y denuncia</p> <p data-bbox="1262 915 1976 1052">Apoyo educativo: Aplicación de adecuaciones curriculares, Justificación de ausencias, Seguimiento mediante trabajos extra clase, Permiso para lactancia materna, Ajustes en las calificaciones y pruebas.</p> <p data-bbox="1262 1057 1976 1219">Respuesta interinstitucional: abordaje integral desde las distintas instituciones gubernamentales y otras instituciones vinculadas con la atención de las niñas y adolescentes embarazadas o madres, tales como FONABE, PANI, IMAS, INAMU, CCSS e INA.</p>

Anexo VII. Síntesis de contenidos sobre las Guías de Facilitación

Nombre	Año	Objetivo/Finalidad	Contenido
<p><i>Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo</i></p>	<p>2011</p>	<p>El objetivo de la guía es la facilitación de una serie de actividades para el establecimiento de prioridades; identificación, organización y ejecución de acciones, así como evaluación de resultados de la estrategia para mejorar la convivencia en los centros educativos.</p> <p>*Actualmente esta guía está en proceso de reformulación y aún no ha sido publicada su segunda versión (2019).</p>	<p>Presenta 2 módulos, cada uno con un contenido de apoyo conceptual y reflexivo:</p> <p><i>Módulo I Vivir y Definir la convivencia y la cultura de paz en el centro educativo:</i> proceso de construcción de relaciones de respeto y solidaridad, así como de resolución de conflictos de manera pacífica con enfoque de derechos y responsabilidades.</p> <p><i>Módulo II Formulando la estrategia para la convivencia:</i> aplicación de estrategias de promoción y prevención, atención del conflicto y restauración de la convivencia. Con el fin de construir un ambiente que facilite el disfrute de la diversidad y el ejercicio de derechos y responsabilidades</p> <p>Se indica que dicha estrategia debe desarrollarse de manera participativa, adaptada a la realidad y en el marco del ejercicio de la autonomía; donde el estudiante siempre es el centro del proceso.</p> <p>Ofrece también contenido de apoyo para ambos módulos, donde se exponen los conceptos de <i>convivencia</i> y <i>cultura de paz</i>, así como puntos clave para su desarrollo.</p>

Nombre	Año	Objetivo/Finalidad	Contenido
<p data-bbox="113 467 411 574">Cole Sin Armas. Nuestro lugar para convivir</p> 	<p data-bbox="457 755 527 781">2015</p>	<p data-bbox="569 678 1241 862">Guía de trabajo con técnicas, herramientas y ejercicios que permiten construir conocimientos que se traducen en aprendizajes, decisiones y nuevas prácticas. Ello con la finalidad de que los participantes aprendan jugando y haciendo.</p>	<p data-bbox="1274 142 1986 250">Contempla tres enfoques como ejes transversales en este trabajo: <i>Derechos Humanos, Enfoque de Género y Enfoque de Inclusión y Participación.</i></p> <p data-bbox="1274 289 1986 472">Cinco módulos de trabajo que cuentan con actividades socioeducativas para el tratamiento y desarrollo de las vivencias significativas de los participantes, mismos que se analizan de forma asertiva y reflexiva, se desatacan:</p> <p data-bbox="1274 511 1986 776">Módulo 1: <i>Conocer asumir e iniciar la ruta para erradicar las armas en el cole</i> para el reconocimiento como personas protagonistas y sujetas de derechos y responsabilidades compartiendo un lugar común: el cole. También para contribuir con acciones concretas para erradicar las armas, el manejo del conflicto y la vivencia de una cultura de paz.</p> <p data-bbox="1274 815 1986 959">Módulo 2: <i>Convivencia y Resolución de Conflictos en la comunidad educativa</i> para valorar el sentido de convivencia, respeto a las diferencias e identificación de armas.</p> <p data-bbox="1274 998 1986 1143">Módulo 3: <i>Erradicación de las armas en el cole</i>, donde se reflexiona sobre las causas, riesgos y consecuencias del uso de armas, así como en la toma de decisiones.</p> <p data-bbox="1274 1182 1986 1256">Módulo 4: <i>Pautas sobre el protocolo de actuación ante presencia de armas</i></p> <p data-bbox="1274 1295 1986 1370">5: <i>Socialización de los Aprendizajes para erradicar las armas en el centro educativo.</i></p>

Nombre	Año	Objetivo/Finalidad	Contenido
<p><i>Cole Sin Bullying: Nuestro lugar de convivencia y cultura de paz</i></p> 	2018	<p>Brindar una herramienta didáctica, materializada en talleres lúdicos y participativos, para que quienes participan se reconozcan y asuman como personas protagonistas, a partir de sus experiencias y conocimientos, en la erradicación de todo signo de bullying en el centro educativo.</p>	<p>En módulos de trabajo, contienen nudos temáticos que parten de la realidad, promueven actitudes y valores respaldados en los derechos fundamentales, lo cual permitirá la construcción de conocimientos que se traducen en aprendizajes, decisiones y nuevas prácticas.</p> <p>Se destacan:</p> <p><i>Módulo I Protagonistas para construir la paz.</i> Facilita el reconocimiento de las mismas personas participantes como sujetos de derecho y responsabilidades, desde sus propias experiencias para la construcción de una cultura de paz y de espacios libres de violencia.</p> <p><i>Módulo II El Cole que queremos.</i> Enfatiza el cuidado de la casa común (el cole) y el reconocimiento de las diferencias como un punto de encuentro y de respeto mutuo en la convivencia.</p> <p><i>Módulo III Hablemos de Bullying.</i> Definiciones y ruptura de mitos alrededor de la temática.</p> <p><i>Módulo IV Las personas involucradas en una situación de Bullying</i></p> <p><i>Módulo V Pautas generales del protocolo</i></p> <p><i>Módulo VI Pasos del protocolo</i></p> <p><i>Módulo VII La propuesta de prevención del bullying en el centro educativo.</i> Se propone socializar el proceso, los aprendizajes, productos y comportamientos en la acción.</p>

Nombre	Año	Objetivo/Finalidad	Contenido
<p data-bbox="113 467 415 574"><i>El Cole Sos Vos y Yo: nuestro espacio para convivir</i></p> 	<p data-bbox="457 756 527 784">2019</p>	<p data-bbox="569 618 1241 919">Ofrece una herramienta metodológica (pedagógica, lúdica, práctica, sencilla, atractiva y amigable) que permita a personas educadoras (individualmente o en equipos) facilitar procesos de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral de la población estudiantil, en el marco de la construcción de entornos libres de violencia en las comunidades educativas.</p>	<p data-bbox="1274 142 1986 277">Siete módulos de trabajo que se enmarcan en las iniciativas de búsqueda de una convivencia pacífica y cultura de paz; así como la prevención del consumo de drogas, para un desarrollo integral, en los espacios educativos.</p> <p data-bbox="1274 285 1986 521">Para el abordaje, en general, utiliza los enfoques de: Derechos Humanos, Enfoque de Género, Generacional-contextual, Diversidades, Inclusividad e Interculturalidad, y la Participación creativa. Mientras que para el abordaje del fenómeno de las drogas, propone el enfoque de Desarrollo Humano, Promoción de la salud, el cual se suma al Modelo Ecológico.</p> <p data-bbox="1274 529 1986 626">Por otra parte, hace referencia a las habilidades socioafectivas (pensar, sentir, interactuar), como actitudes necesarias para un comportamiento adecuado u positivo</p> <p data-bbox="1274 634 1986 732"><i>Módulo Introductorio: Reconociendo la realidad del cole:</i> conciencia de su importancia como personas y reconocer críticamente el medio que les rodea.</p> <p data-bbox="1274 740 1986 870"><i>Módulo 1: Somos seres en comunicación capaces de pensar, sentir e interactuar:</i> interactuar de manera asertiva con las demás personas para contribuir con la vigilancia de un espacio para convivir.</p> <p data-bbox="1274 878 1986 1008"><i>Módulo 2: Aprender a pensar (el saber):</i> propiciar el cuestionamiento de su realidad con el fin de actuar apropiadamente ante los desafíos cotidianos y los factores de riesgo personal y comunitarios.</p> <p data-bbox="1274 1016 1986 1114"><i>Módulo 3: Aprender a sentir (el querer):</i> soluciones a situaciones conflictivas interpretándolas como oportunidades de mejora.</p> <p data-bbox="1274 1122 1986 1187"><i>Módulo 4: Aprender a relacionarse (interactuar):</i> ejercicio del liderazgo tomando el parecer de otras personas (empatía).</p> <p data-bbox="1274 1195 1986 1260"><i>Módulo 5: Lo que vemos y lo que no vemos, el fenómeno sociocultural de las drogas: factores de protección y de riesgo</i></p> <p data-bbox="1274 1268 1986 1333"><i>Módulo 6: Construyo mi mundo seguro:</i> afirmación personal y el autoconocimiento para propiciar un desarrollo integral</p> <p data-bbox="1274 1341 1986 1399"><i>Módulo 7: Pasos del Protocolo ante situaciones drogas en centros de educación secundaria</i></p>

Anexo VIII. Categoría de Territorio y proceso educativo

Históricamente se ha concebido que el desarrollo del proceso educativo se genera y se reproduce dentro de las aulas, a lo interno de la institucionalidad que representa la educación, el sistema educativo o lo comúnmente se ha llegado a denominar “la escuela”. En este espacio, son las personas docentes quienes implementan y dirigen la manera en la que se pretende formar a las personas estudiantes, con la finalidad general de poder reproducir los valores de la sociedad en la que se encuentran insertas.

Sobre este aspecto Calvo (2012) plantea que el sistema educativo no puede salir de su propia formalidad al no aceptar que “(...) los procesos educativos sean paradójales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos. Tampoco comprende que, además de racionales, son emocionales” (p. 23). Esto a pesar de que, como lo plantea el autor, en los procesos de aprendizaje la “informalidad” es la constante en la cotidianidad de las personas; y que la vinculación emocional, la relativización y subjetivación de los conocimientos también son importantes, pues:

(...) no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de entender lo que pasa con los fenómenos del conocimiento, del lenguaje y sociales, no usando referencia alguna a una realidad independiente del observador para validar mi explicar. (Calvo, 2012, p. 32)

A pesar de lo anterior, se insiste como acción primordial el aprendizaje de lo formal (lecto escritura, pensamiento lógico-matemático, método científico) para poder aprehender lo que nos rodea. Sin embargo, se vuelve una estrategia de repetición y memoria que mucho dista de su aplicación práctica en la cotidianidad. Pues como indica Calvo:

Cuando nos escolarizamos, es decir, cuando nos instruimos, la palabra nos aguarda para repetir las palabras celosamente guardadas en los textos de estudio y que hemos dicho muchas veces. Lamentablemente, de esa manera, sólo aprendemos lo que otros descubrieron y no lo que podríamos crear. Aprendemos a recordar fórmulas, fechas, incluso valores y sentimientos, pero no logramos integrarlos al devenir de nuestra existencia. (Calvo, 2012, p. 357)

Entonces la comunidad, la ciudad, el territorio que se habita deja de ser el lugar de aprendizaje y se convierte en la distracción, en el espacio que está afuera, donde se va y se intenta aplicar el conocimiento adquirido. Cuando debería plantearse como el espacio de creación conjunta, de donde se obtienen también otros conocimientos, y donde los sujetos están presentes y en relación con los elementos que les rodean e influyen.

De ahí que para autores como Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo (2018) esta visión de los llamados territorios educativos se estructura desde 2 dimensiones: la *participación ciudadana* y la *vinculación con el territorio*. Cada una con una serie de categorías a lo interno que apoyan diferentes aspectos de las experiencias de los actores de dichos espacios:

Participación ciudadana: La relación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de "agentes externos"

- **Valoración positiva de la diversidad:** reconocer la heterogeneidad del grupo de personas que forman parte de una comunidad educativa y valorar, de manera positiva, toda aquella diversidad que favorece una mayor cohesión
- **Valores e intereses compartidos:** actitudes, los valores y creencias que se explicitan y son aceptados por toda la comunidad educativa y que constituyen una cultura escolar determinada que influye en las formas de asociación, los modelos de relación, la organización de la escuela, y además en el sentido y la finalidad de la propia institución.
- **Comunicación intercultural:** Es aquella que engloba las interacciones comunicativas verbales y no verbales entre personas de diferentes culturas, de cara a conseguir así una convivencia integradora.
- **Ciudadanía crítica:** Entendida como la transformación de la realidad mediante una reflexión previa donde se parta del problema, y donde se lleve a cabo un liderazgo compartido y se establezca un compromiso tanto con la sociedad como con ellos mismos.
- **Liderazgo compartido:** Consiste en un compromiso compartido, de ideas y esfuerzo, por parte de toda la comunidad escolar en el funcionamiento de la escuela, generándose un clima de trabajo en equipo.
- **Cultura colaborativa:** Entendida como el conjunto de valores, actitudes y creencias que forman las personas de un contexto, basadas en la participación igualitaria, democrática y cooperativa.

Vínculo escuela-territorio: desarrollo de relaciones sostenibles, recíprocas y de apoyo mutuo entre la comunidad escolar y su entorno

- **Sentido de pertenencia:** La consciencia de la vinculación emocional, histórica y cultural con la comunidad escolar y el entorno queda reflejada en el sentido de pertenencia de los implicados, es decir, la valoración positiva del vínculo que se crea.
- **Transformación social:** Entendida como un proceso de implicación comunitaria para mejorar la institución escolar en relación con su entorno, con la finalidad de que ésta logre sus ideales de justicia y equidad.
- **Redes de apoyo:** Otro aspecto fundamental que destacar son las redes de apoyo creadas a través de la práctica, y que constituyen una dinámica de apoyo mutuo. desde la percepción de las familias los beneficios de las relaciones de la comunidad

Fuente: elaboración propia basado en Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo (2018)

Dichas dimensiones y categorías tienen vinculación también con los aspectos de prevención de violencia, cultura de paz y convivencia, que van más allá de ver la escuela o el colegio como espacio aparte, sino un centro educativo que está inserto en una comunidad, un espacio local o un área determinada en la que confluyen diversidad de personas y contextos.

Sin embargo, estas comprensiones más cualitativas y de orden más individual pueden encontrarse y contraponerse con la estructura rígida de un sistema educativo que exalta lo objetivo, lo científico y lo establecido como fuente incuestionable del saber; relegando estas dinámicas a espacios extra-aula o extracurriculares.

Por otra parte, Trave, Sales y Moliner (2010) señalan que *la inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización* constituyen ejes sobre los que se estructura una escuela incluida y vinculada a su territorio, para contemplarla como agente activo de cambio social. Por lo cual, las autoras señalan que el aula y el centro educativo deben transformarse y entenderse como un espacio creativo de aprendizaje en un mundo cada vez más interconectado y globalizado.

Agregando que esta redefinición del espacio escolar, como espacio de aprendizaje compartido, creativo y de indagación, forma parte de un proceso de democratización de la escuela y su modelo educativo, para actuar en el mundo de manera colaborativa, donde puedan ejecutarse prácticas de participación, ofreciendo experiencias para aprender a vivir conjuntamente.

Al combinar distintas visiones sobre el territorio, la cultura y los saberes que abren la mirada desde lo local a lo global aporta un panorama más amplio de la realidad, lo cual contribuye a transformar los centros educativos desde toda la comunidad y repensar su propio territorio. Esto permite construir una sociedad más intercultural e inclusiva al transformar su contexto inmediato y los espacios de convivencia y aprendizaje, pues el proceso educativo se realiza siempre en un contexto y un espacio que le da una dinámica particular.

Por ello es que, de manera más reciente, las mismas autoras refieren que es necesario el legitimar a toda la comunidad educativa en la búsqueda de nuevos modelos culturales, curriculares y sociales, de manera que permita transformar las prácticas educativas, enfatizando el protagonismo de los actores sociales del entorno y construyendo conocimiento en un proceso democratizador, que posibiliten habitar un mundo mejor, más justo y equitativo (Sales, Moliner y Trave, 2018; 2019).

Pues los centros educativos deben ser entendidos como espacios de aprendizaje, de participación y de interconexión de saberes que responden a las diferentes personas que conforman la comunidad local. Es decir, un centro educativo abierto y sensible con su territorio está en constante reconstrucción, generando y creando diferentes vínculos que posibilitan llevar a cabo transformaciones en ambos sentidos. (Sales, Moliner y Trave, 2018).

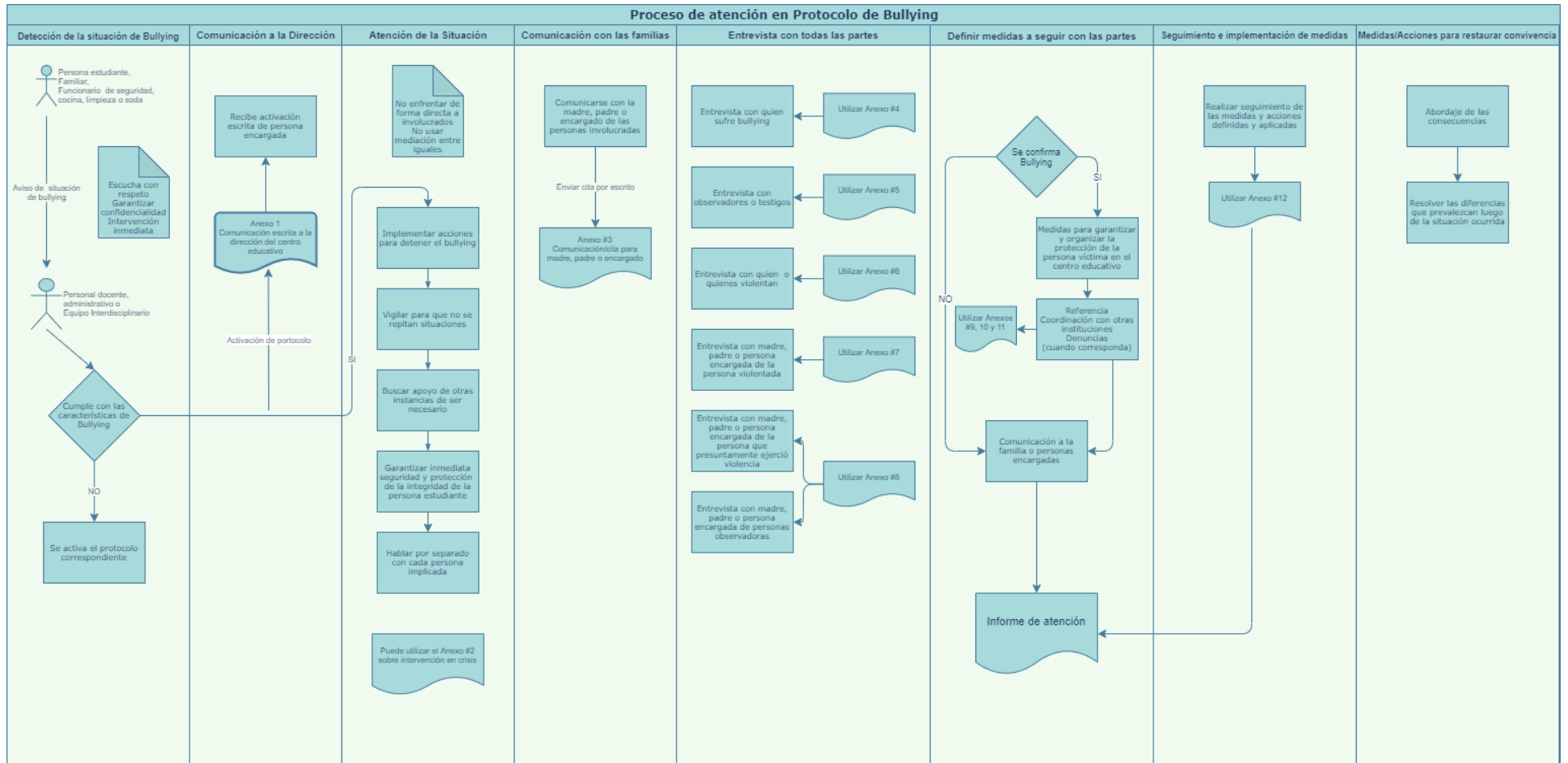
Entonces, en relación con los espacios y territorios en los que se desarrolla el proceso educativo se puede utilizar el concepto de *glocalización*, acuñado por Thompson (1993) y citado en González (2000), con el cual da a entender que lo 'global' es lo 'local' pues que las fronteras ya no son el rasgo clave del actual sistema internacional, sino los rasgos que se convierten en parte del tejido de lo local, cuando lo internacional y lo nacional o local se influyen mutuamente. Relación que siempre ha existido entre las partes para condicionarse y limitarse mutuamente.

Con este concepto se da cuenta de la necesaria relación entre las distintas escalas espaciales (global, nacional, regional y local), donde las más pequeñas no se ven necesariamente absorbidos por las más amplias, sino que mantienen "relaciones dialécticas entre sí" para cubrir los espacios rentables de reproducción (en términos económicos, políticos, comunicacionales y culturales) de los cuales el sistema y los centros educativos son parte.

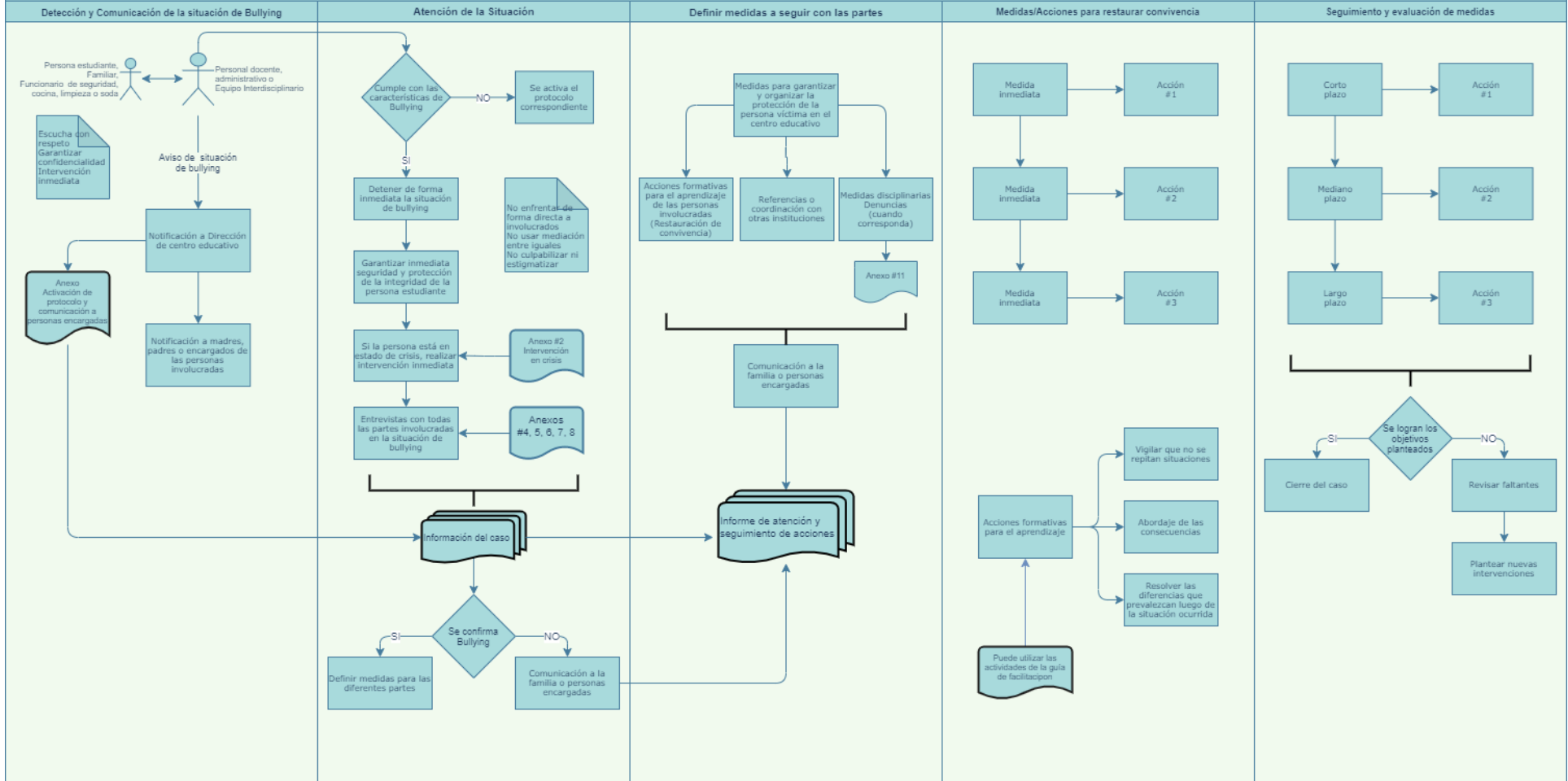
Visto desde la territorialidad en la educación y desde el enfoque de la política educativa, los espacios locales y los centros educativos también pueden entenderse en esta dinámica, ya que a los integrantes de la comunidad educativa se les enseña para poder actuar y pensar global y localmente como ciudadanos. Por lo que las referencias a grandes ciudades, centros económicos o culturales no escapan a la realidad de espacios locales de otras latitudes; siendo esta dinámica la que se reproduce a lo interno de cada región, de cada país o territorio.

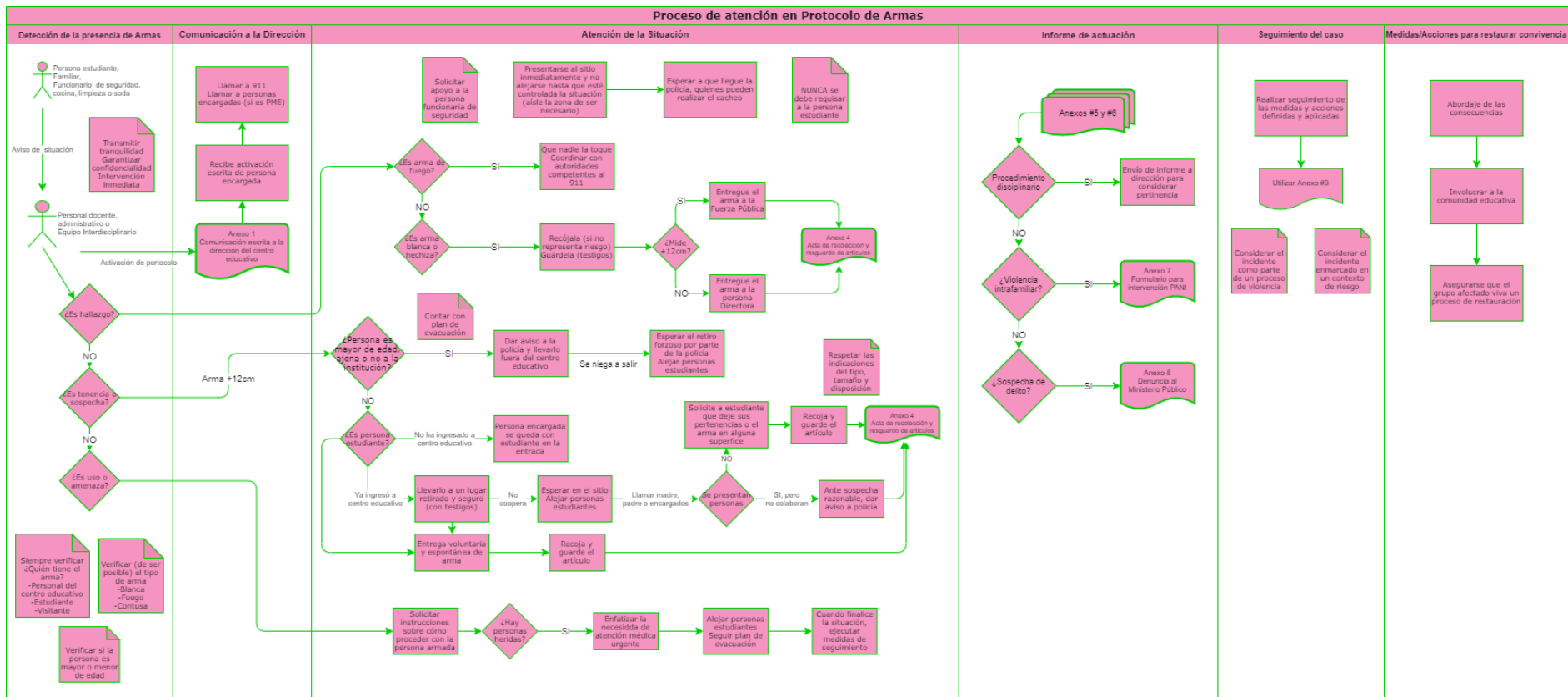
Desde esta perspectiva la noción de centro educativo ya no se concibe como un espacio externo a su territorio, sino como un espacio más cotidiano, más social, más de encuentros y desencuentros, de formalidades e informalidades. Lo cual incluye la expansión del proceso educativo a otros ámbitos, territorios o espacios; posicionándolo desde diversas perspectivas del conocimiento y profesionales, así como prácticas y formas de establecer el desarrollo educativo en diferentes niveles, con diferentes orientaciones y fundamentos.

Anexo IX. Rutas para intervención en los protocolos de actuación

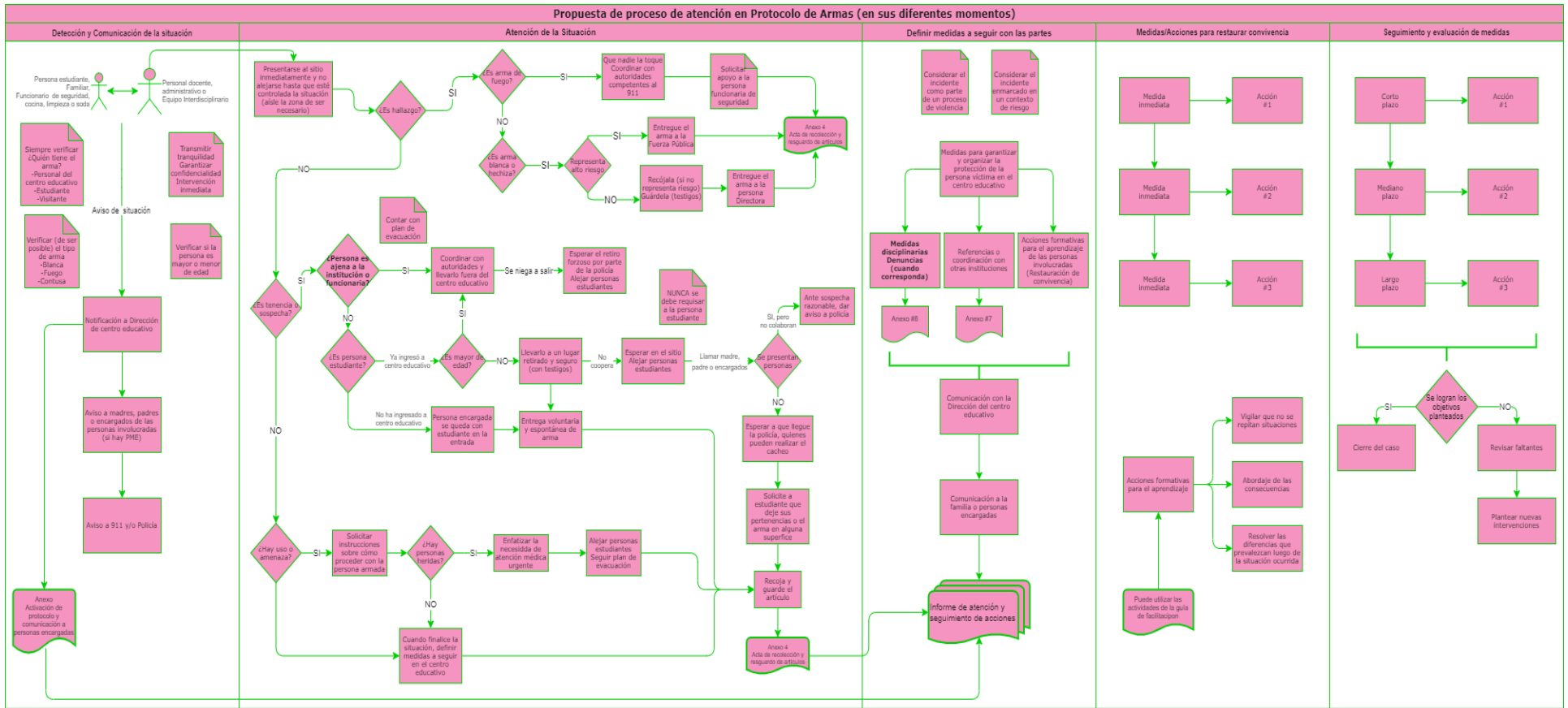


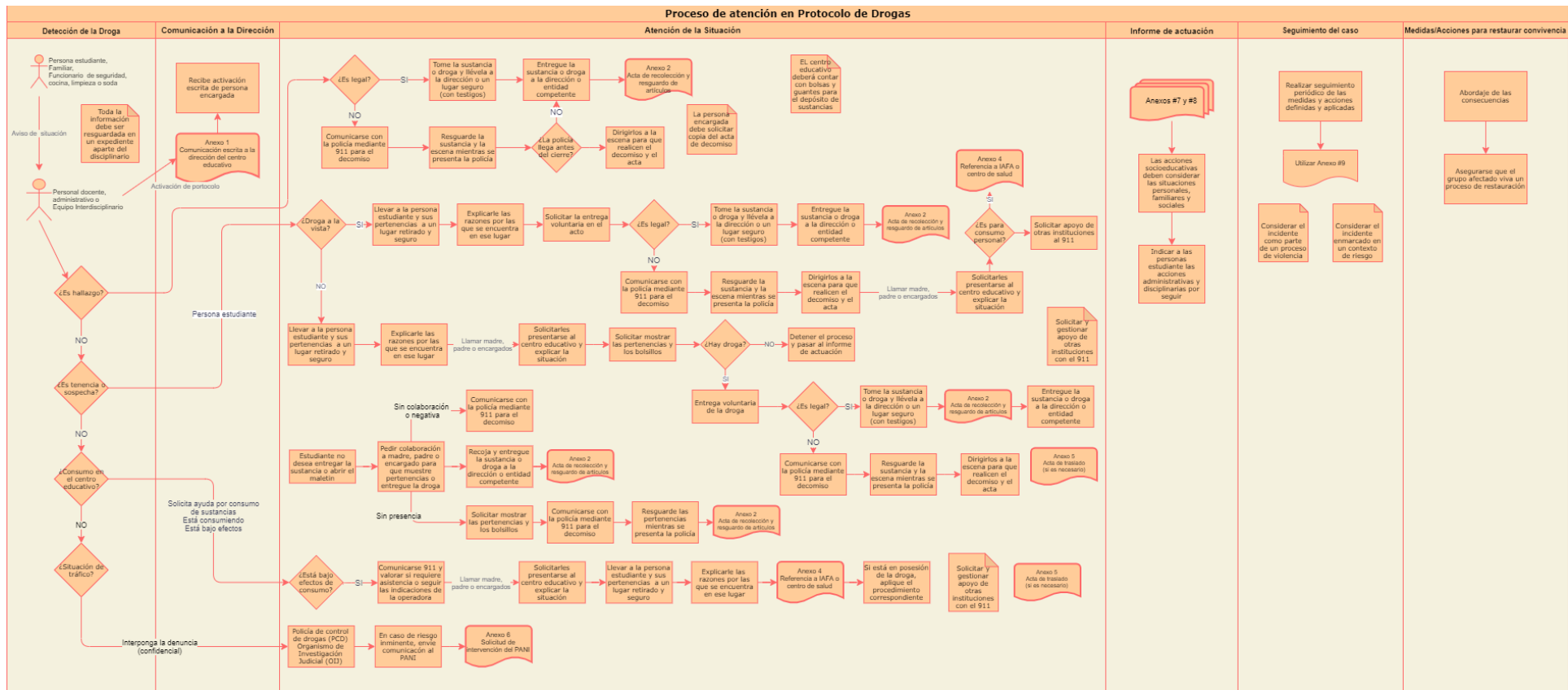
Propuesta de proceso de atención en Protocolo de Bullying (en sus diferentes momentos)



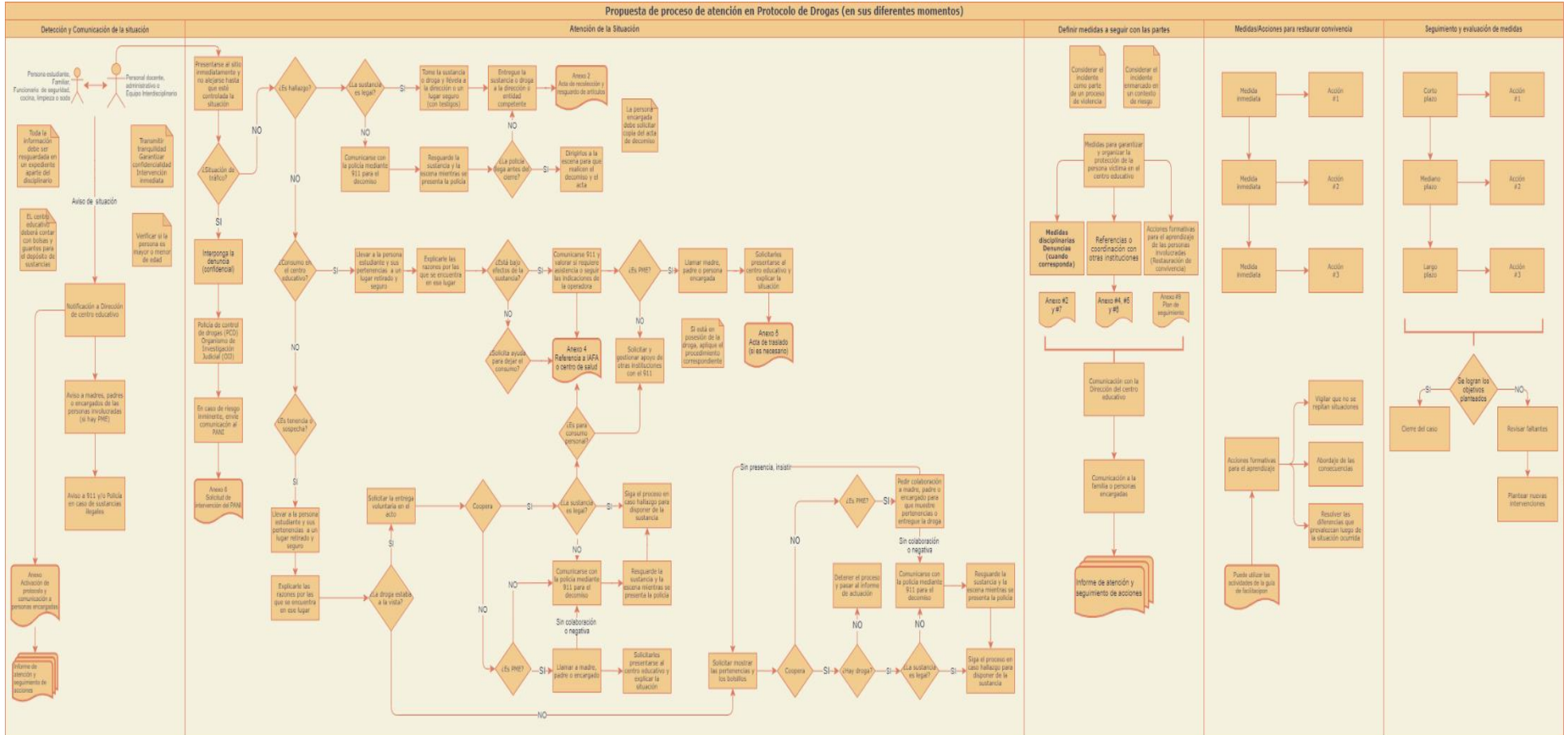


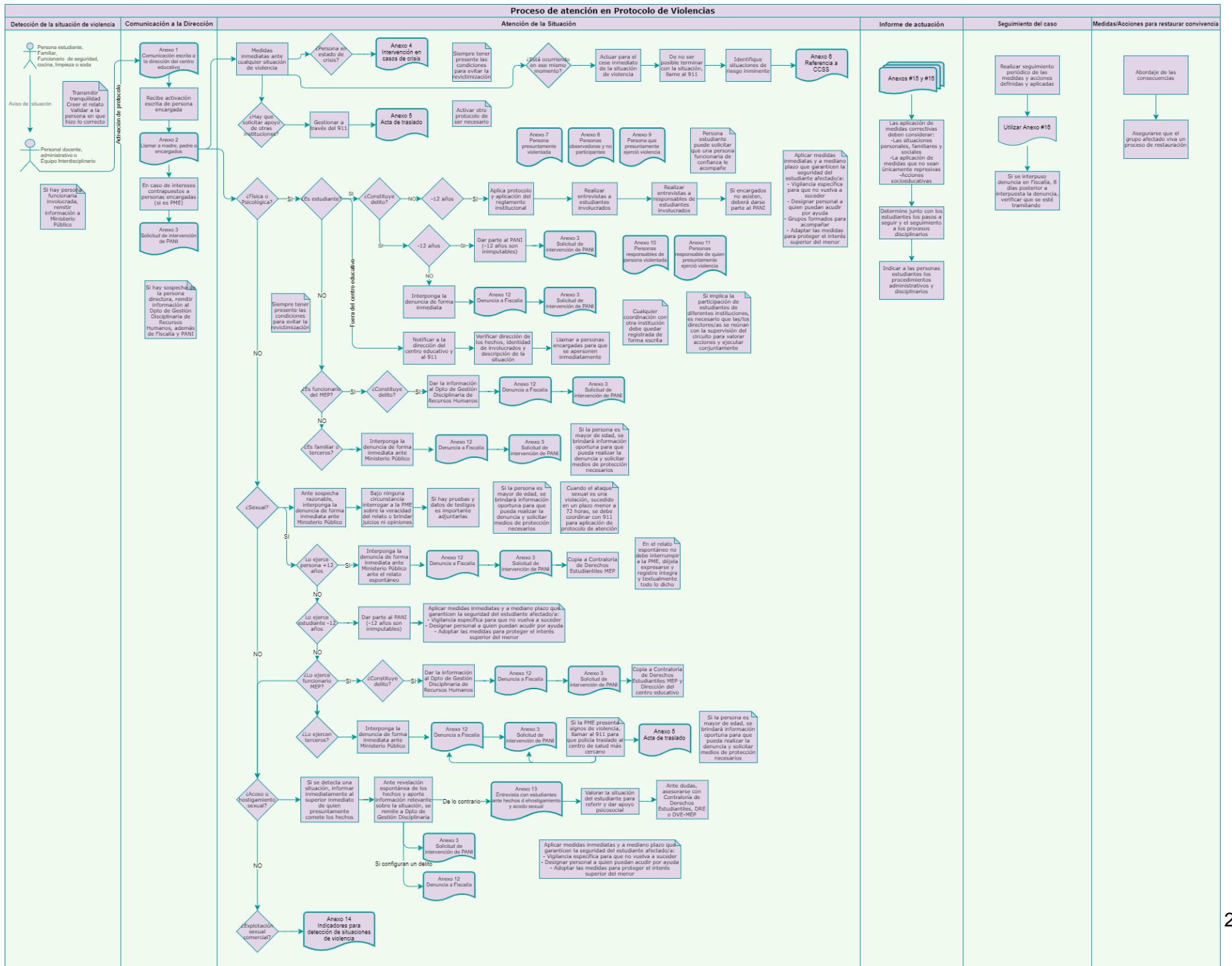
Propuesta de proceso de atención en Protocolo de Armas (en sus diferentes momentos)

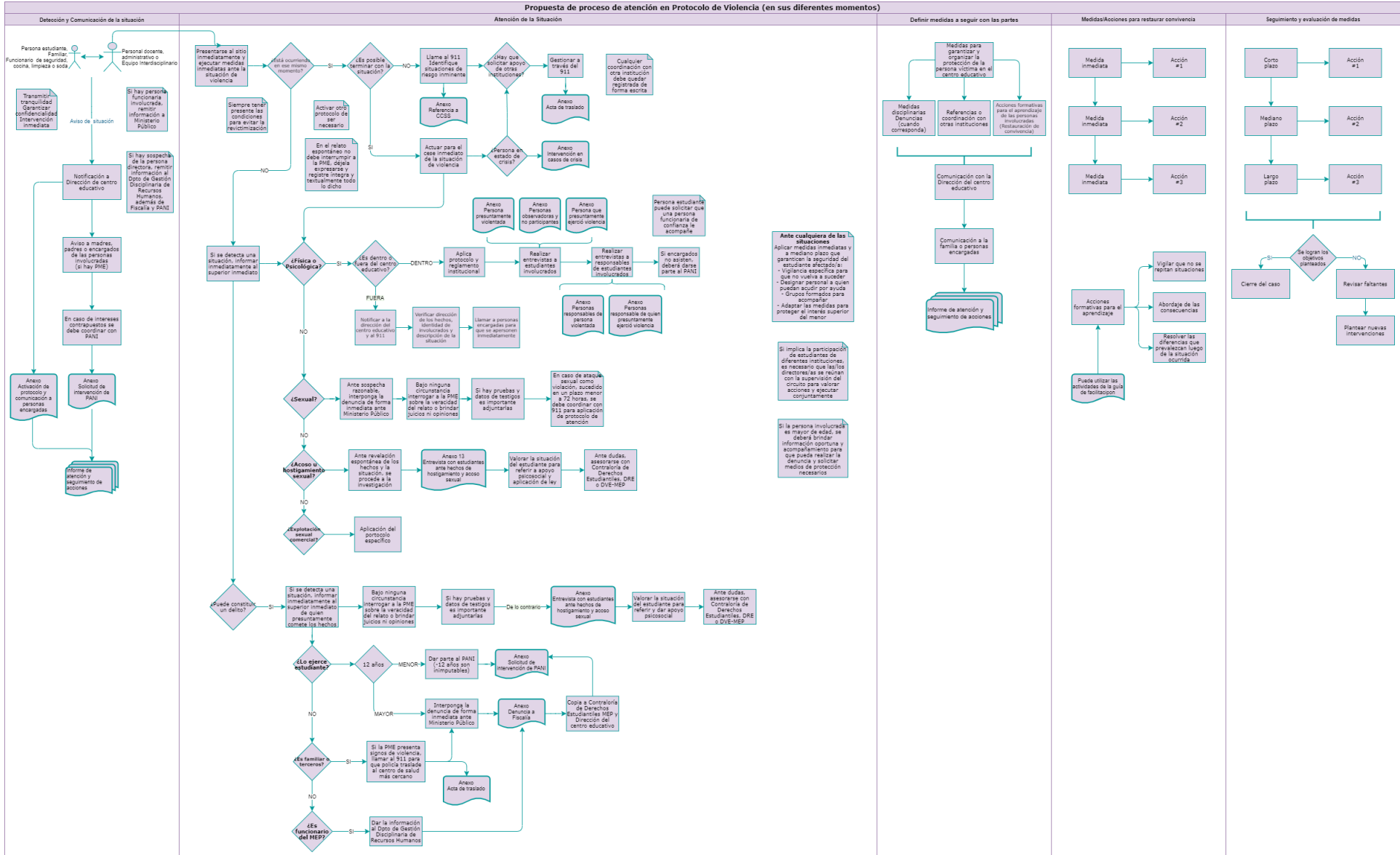




Propuesta de proceso de atención en Protocolo de Drogas (en sus diferentes momentos)







Anexo X. Modificaciones a anexos de protocolos de actuación

Activación de protocolo y comunicación a encargados

Centro educativo: _____ Fecha: ____/____/____

Detección o aviso (quien informa sobre la situación):

Marque con una x

- Presunta persona víctima
- Familia de presunta persona víctima
- Estudiante
- Orientación
- Equipo interdisciplinario
- Personal docente
- Personal administrativo
- Personal no docente

Herramienta de atención relacionada:

Marque con una x

- Protocolo de Violencias
- Protocolo de Bullying
- Protocolo de Armas
- Protocolo de Drogas
- Protocolo de Lesiones autoinfligidas y Suicidio
- Protocolo de Bullying LGTB
- Protocolo de Trata de personas
- Protocolo de Discriminación Racial y Xenofobia
- Protocolo de Embarazo y Maternidad

Descripción breve de la situación: _____

Persona encargada de ejecutar el Protocolo: _____

Datos de personas involucradas: Estudiantes Familiar o encargada Docente o Administrativa Otro

Nombre(s) completo(s): _____

Grado(s) y sección(es): _____ Edad(es): _____

Contacto con madre, padre o encargados: Telefónico Correo electrónico Comunicación escrita

Persona responsable: _____ Fecha de reunión: ____/____/____

Persona encargada del proceso: _____ Tiempo estimado: _____

Firma de Dirección y sello de centro educativo

Firma persona encargada del protocolo

Comunicación física a madre/padre o encargados

Centro educativo: _____

Departamento o área adm: _____

Sra. / Sr. _____ **Notificación #** _____

Por este medio le solicitamos acudir al centro educativo, el día _____ de _____
a las _____ horas, para una reunión con _____.

Lo anterior a raíz de que la persona estudiante _____
se ha visto implicada en situaciones relacionadas con

La reunión tendrá una duración estimada de _____.

Si existen inconvenientes para acudir en la fecha y hora programada, le agradecemos lo
comunique telefónicamente al número _____ para reprogramar la reunión.

Firma de persona encargada

Fecha de emisión: _____
Hora de emisión: _____

*Se archiva la constancia de envío respectiva junto con el presente documento.



Devolver firmado: **Comunicación física a madre/padre o encargados**

Confirma asistencia a la cita: SI NO Fecha de recibido: _____

Nombre y firma de madre, padre o responsable: _____

Informe de momentos de Actuación y Seguimiento de acciones

Centro educativo: _____

Persona encargada del caso y puesto: _____

Fecha del informe: _____

I. Información general de situación atendida

Fecha de denuncia/detección de la situación: _____

Fecha de la comunicación a la dirección: _____

Herramienta de atención relacionada (Marque con una x)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Protocolo de Violencias | <input type="checkbox"/> Protocolo de Lesiones autoinfligidas y Suicidio |
| <input type="checkbox"/> Protocolo de Bullying | <input type="checkbox"/> Protocolo de Bullying LGTB |
| <input type="checkbox"/> Protocolo de Armas | <input type="checkbox"/> Protocolo de Discriminación Racial y Xenofobia |
| <input type="checkbox"/> Protocolo de Drogas | <input type="checkbox"/> Protocolo de Trata de personas |
| <input type="checkbox"/> Protocolo de Embarazo y Maternidad | |

Resumen del proceso desarrollado: _____

Hechos constatados de la situación (acciones, fechas, lugares, actores, etc.): _____

II. Identificación de las personas involucradas

1) Nombre completo: _____ Situación: Persona víctima
Grado y sección: _____ Persona victimaria
Edad: _____ Testigx/observadorx
Número de expediente: _____ Otro/a: _____

2) Nombre completo: _____ Situación: Persona víctima
Grado y sección: _____ Persona victimaria
Edad: _____ Testigx/observadorx
Número de expediente: _____ Otro/a: _____

3) Nombre completo: _____ Situación: Persona víctima
Grado y sección: _____ Persona victimaria
Edad: _____ Testigx/observadorx
Número de expediente: _____ Otro/a: _____

4) Nombre completo: _____ Situación: Persona víctima
Grado y sección: _____ Persona victimaria
Edad: _____ Testigx/observadorx
Número de expediente: _____ Otro/a: _____

Otras personas involucradas (personal docente, auxiliar, administrativo, seguridad, etc):

III. Establecimiento de medidas y Restauración de convivencia

Hubo medidas inmediatas adoptadas por el centro educativo: SI (detalle) NO

Tipo de medidas establecidas en el proceso: Sancionatorias Formativas Reparación

¿Existió apertura de expediente disciplinario? SI NO Fecha: _____

Persona estudiante a quien se le abrió el proceso: _____

Persona encargada de verificar las medidas: _____

Fecha de entrega de plan de acción: _____

Fecha de próximo informe de seguimiento: _____

¿Se interpuso denuncia ante el Ministerio Público? SI NO

¿Se dio aviso al PANI para que interviniera? SI NO

¿Se realizaron coordinaciones con otras instituciones u otros recursos? SI NO

Fecha de coordinación: _____

Nombre de la institución o recurso: _____

Persona contacto: _____

Medida o acción desplegada: _____

Observaciones adicionales al proceso: _____

IV. Seguimiento y evaluación de acciones

Plan de seguimiento (cuáles actuaciones se realizarán con respecto al caso):

Coordinación con el núcleo familiar. SI NO _____

Proceso disciplinario SI NO _____

Coordinación interinstitucional SI NO _____

Evaluación de acciones (qué se espera al completar el plan de seguimiento):

Observaciones adicionales: _____

Nombre y firma de quien elaboró el informe: _____

Nombre y firma de persona directora: _____

Seguimiento de acciones

Fecha _____

Nombre de la persona estudiante: _____

I. *Coordinación con el núcleo familiar* SI NO

Número de reunión: _____ Citas enviadas al hogar: 1 2 3

Acuerdos con el núcleo familiar

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

II. *Proceso disciplinario* SI NO

Expediente N°: _____

Fecha de apertura: _____

Medida (s) disciplinaria (s) SI NO

Detalle de las medidas: _____

Fecha de próximo informe de seguimiento: _____

III. Coordinación interinstitucional

Ministerio Público (fiscalía) SI NO N° expediente: _____

Fecha de aviso o denuncia al Ministerio Público: _____

Verificación sobre la tramitación del proceso: Llamada Consulta Web E-mail

Persona funcionaria del MP que le atendió _____

Estado del proceso: _____

Patronato Nacional de la Infancia SI NO N° expediente: _____

Fecha de aviso o denuncia: _____

Verificación sobre la tramitación del proceso: Llamada Consulta Web E-mail

Persona funcionaria del PANI que le atendió _____

Estado del proceso: _____

Otras coordinaciones SI NO

Organización: _____

Fecha de inicio del proceso: _____

Verificación sobre la tramitación del proceso: Llamada Consulta Web E-mail

Persona funcionaria que le atendió _____

Estado del proceso: _____

Organización: _____

Fecha de inicio del proceso: _____

Verificación sobre la tramitación del proceso: Llamada Consulta Web E-mail

Persona funcionaria que le atendió _____

Estado del proceso: _____

Anexo XII. Transcripciones de entrevistas a profesionales del espacio educativo

Entrevista Amanda Granados Orozco
Licenciada en TS, con énfasis en Terapia
Consultora para mediación pedagógica de protocolos
Fecha: 29/09/2020

¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías?

¿Cómo ha sido su acogida y su implementación? ¿Cómo se trabaja la comunicación con la comunidad educativa?

AG: Desde mi experiencia, me enfoco en la revisión y reevaluación de protocolos. Como todo proceso, estos documentos tienen como misión prevenir y saber qué situaciones hacer cuando se presenta una situación de violencia, en todas sus formas, en los centros educativos.

En mi proceso de práctica, en 2018, elijo la guía convivir porque ya estaba caducada, pues es de 2011, ya habían pasado casi 7 años. Los protocolos ya tenían su tiempo también, pero tenía más tiempo la guía.

Los protocolos vienen a prevenir o intentar poder saber qué hacer, porque a pesar de que exista una receta, cuando llegas a las comunidades y centros educativos, te das cuenta de que quizá esa receta tenía que haberse mejorado; ya que es muy complicado y se debe contextualizar a todos los centros educativos con tal facilidad que hasta el más tonto del mundo lo pueda entender. Y es así, cuando yo hice la parte de la guía, al momento de la revisión pedagógica, se quería eso. No por calificar a una persona que es tonta, sino que, si un papá está pasando por una situación, este padre de familia sepa qué es el proceso que la institución tiene que hacer; por eso es que están en la página web del MEP.

También que el cocinero, las conserjes, sepa también que tiene que hacer. No solamente que recaer en la autoridad del centro educativo (la docente, la orientadora, la directora), sino que implica a toda la comunidad educativa y la comunidad donde se encuentra el protocolo; ya que tienen que conocerlo los padres de familia y cualquier otra persona que sepa de una situación y puedan actuar de tal o cual manera.

Por ejemplo, en las escuelas, quizá no tanto en la urbana sino en la rural, es muy común que los estudiantes viajen solos. Entonces quizás una persona ve algo que no le parezca y diga: “es que aquí están violentando a un niño”, “están haciendo bullying”, “están viviendo violencia”. Y que el pulpero tenga la facilidad de decir: “está sucediendo algo, y yo sé qué es lo primero que tengo que hacer”, como una responsabilidad no con el niño o la niña solamente, sino una responsabilidad como ciudadano. En ese sentido, los niños y las niñas que muchas ocasiones violentan son los niños y las niñas que encontramos luego en una relación de poder, que son niños machistas que en su casa posiblemente agreden a su madre y sus hermanas o cualquier otra persona; llegan a casarse, ejercen relaciones de poder y de violencia familiar. Y comienza entonces ese ciclo de lecciones aprendidas y reproducidas que hemos vivido a lo largo de los años.

Los niños y adultos de este momento son machistas y violentos porque “mis papas fueron así y para qué voy a ser yo diferente”, lo que aprendieron a lo largo de sus vidas fue eso. O niñas que se dejan que les agredan porque le agredieron en la escuela y nunca le escucharon ni quisieron hacer nada en ningún momento; niñas que quizás se casan con una persona machista, y volvemos al punto, “me

dejo porque mi mamá se dejó... y la mamá se dejó porque la mamá de la mamá también se dejaba". Y vamos reproduciendo y normalizando la violencia, qué es lo que no debe pasar, no se puede normalizar la violencia.

Tampoco es irse a ninguno de los extremos, saber qué es violencia, cuándo es que estoy siendo agredido verbal, física o psicológicamente. Creo que es un punto que los protocolos llevan, llevan al empoderamiento y a intentar que, como ciudadanos, vayamos mejorando y creando espacios de paz.

Yo en el proceso de práctica, una de las cosas que más me impactó fue el proyecto que más disfruté: "Canción por la paz". Ese proyecto me marcó como profesional, de hecho yo soy fan número 1 de canción por la paz, porque ver a chicos llegar del Liceo Santa Cruz de Guanacaste, desde Jacó; y todos los temas que fueron tocando y se fueron trabajando a lo largo del campamento, son temas que al final vienen a lograr prevenir todo ese montón de situaciones también.

Lo que ellas (Equipo Técnico Convivir) hacen a nivel de prevención no se lo sacan de la manga, como mucha gente menciona, o como decían "para ver cómo gastan plata"; esto ocurrió cuando estaba revisando los protocolos el año pasado. A mediados de ese año fue cuando se finalizó la revisión pedagógica de la guía, y por esto de la pandemia no ha salido y por otra serie de cosas que han venido sucediendo con el proyecto: que no ha podido llegar a la editorial; pero ahí está, y como te decía, los protocolos bien a ser ese resguardo.

¿Cómo se socializa la información en la comunidad educativa?

Una de las situaciones que yo veo, desde la perspectiva de mi mamá que es docente, es el "efecto embudo", eso es una cosa súper peligrosa y lo peor que puede suceder, porque desgraciadamente es el efecto que viven muchas instituciones del Estado. Cuando te das cuenta el protocolo que vos hiciste, posiblemente hace 5 años, apenas está llegando a escuela en Talamanca; no porque así lo quieran, sino porque se ha intentado llegar a todos los espacios, pero no es posible. El MEP es un monstruo con miles de escuelas que están involucradas y llegar a una sola puede ser que dure meses o años; y ellas (equipo técnico) como parte de lo central o lo más alto, tienen otra parte que es más alta, esa parte de que hasta cierto momento se pierden. La forma en que transmitimos o se realizan las capacitaciones de protocolos, no por parte de ellas, sino por parte de las regionales; la forma en cómo se distribuye la información debe cambiar.

Precisamente porque mi mamá tiene más de 28 años de ser docente, 16 años trabajo en una escuela urbana y tiene 13 trabajar en una escuela rural, y la diferencia que hay es abismal y catastrófica a nivel de protocolos. En relación con otras cosas como lo académico, van según la docente y la pasión que tenga, pero a nivel de protocolo siento que hay un abismo muy grande.

EE: sí, precisamente el método de cascada que se ha utilizado va diluyendo y diluyendo la información.

AG: Ahí juega la actitud de la persona que está a cargo de los protocolos, tiene que ser de cero cansancio y de mucha paciencia. Esa persona tiene que estar dispuesta a explicar 1000 veces el protocolo y de no cansarse, porque lo más importante al final de esto es la actitud y la forma que nosotros, como profesionales, queremos proyectar. Porque al final los protocolos se llevan a cabo por lo que la persona o el criterio de un profesional diga que se debe realizar; porque puedo ver un acto de violencia y yo le hablo al chiquillo y le digo que no agrede al otro, y lo dejo ahí.

Pero lo sigo viendo 1, 2, 3 ó 4 veces haciendo lo mismo y lo dejo pasar, entonces no tengo la actitud para actuar y para hacer algo, porque tengo un documento que me respalda. Los protocolos vienen a hacer eso, un respaldo para las y los profesionales ante alguna situación.

Por ejemplo, en esos momentos con la pandemia existen protocolos, y eso puede tener una lista de pasos que si quieres los haces o no, pues eliges cuáles hacer y cual no. Es igual el protocolo, porque en principio los protocolos te dicen: "Bueno, haces A, luego de hacer A tienes que hacer B, y luego de hacer B que hacer C". Pero hay personas que de la A pasan al C, o nunca comienzan con A y comienzan con C; y dices: "¿bueno que está pasando?". Cuando llegas a tu casa tienes que desinfectar los zapatos, lavarte las manos, lavar la ropa, si te puedes duchar... si no eres persona de riesgo se recomienda que te estés cambiando la ropa cada salida y con eso es suficiente, desinfectar celulares, joyería, cambiar la mascarilla sí es una tela cada 4 horas, si es quirúrgica cada 2 horas... ahí están los pasos, pero sólo vos sos responsable lo que haces. Si llegas a tu casa y te quitas los zapatos, te lavas las manos y te tiras al sillón con la misma ropa a ver tele, es un poco ilógico, queda como inconcluso... es más o menos así.

Cuando yo hice la investigación, vos ves y te das cuenta que el efecto embudo les imposibilita, porque vos le puedes decir a una persona: "haga tal o cual cosa", pero esa persona no necesariamente lo va a realizar. Un ejemplo muy claro, mi mamá tenía una alumna este año que está en una relación de poder desde inicios del año lectivo; la orientadora decía que no había ningún protocolo para esto. Yo decía: "si existe", claramente son las relaciones impropias y hay una ley, pero la profesional decía que no existe. Lo busqué, mi mamá se lo llevó y la respuesta fue: "en serio, yo no sabía". Ahí estamos hablando de actitud de la orientadora, desconocimiento, y el punto que no se sabe si realmente conoce o no conoce de es esta situación; son criterios que no sabes cómo manejar. Y por más que ellas (Convivir) en los procesos de capacitación puedan ver gente que está comprometida con el proceso, hay gente que no está comprometida. Y en los procesos de protocolos la gente tiene que estar comprometida, porque esos protocolos son MEDIOS DE PREVENCIÓN y acción también; pero por qué esperarnos hasta que un chico este sufriendo bullying o violencia física en la institución y llega un hospital, porque hay que esperarse hasta ese punto, porque no trabajar la prevención, porque no llamar la atención. Entonces son cosas que yo siento que los protocolos tienen mucha funcionalidad, pero si se trabajan de la mejor manera

¿En qué medida han sido eficaces? ¿Qué cambió (resultados)?

Sí, yo he visto cambios. Por ejemplo el de esta chica del ejemplo anterior, cuando ya se habla con la orientadora de la ley, ahí hubo un cambio, porque se habla con la mamá, se empiezan a ver las acciones, se intenta y busca medidas para que la relación terminara. La mamá dijo que la chica nunca tuvo contacto con la otra persona, pero si era una persona con la que se comunicaba por mensajes.

Era una relación de una chica de 6to grado de escuela con un muchacho de 24 años, estamos hablando de una relación impropia. Volvemos al punto de la normalización, porque la mamá lo veía como normal, porque la hermana de 15 años había quedado embarazada de un hombre 25... pero se rompe en ese momento. La mamá y la escuela se dan cuenta de que están reproduciendo y normalizando esas situaciones.

Igual hay muchos casos de violencia que los protocolos han cambiado. Antes los nombres eran diferentes, cuando yo estaba en la escuela no se hablaba de bullying, tal vez de acoso escolar; pero se ha ido evolucionando y constantemente se va a ver que los protocolos van a ir evolucionando y

van a ir apareciendo otros, desapareciendo algunos, o mejorando. Porque como seres humanos evolucionamos, no nos quedamos estancados en un solo lugar, en una sola acción, una sola forma. Las acciones de prevención van a ir cambiando porque hablamos de violencia física, psicológica, verbal y con esto la pandemia podemos hablar de una violencia sanitaria, porque vamos a poder llegar a ver una violencia nivel sanitario porque quizás mi vecina no cumple los protocolos de salud. Y qué es lo que está haciendo esa persona, pone en riesgo mi salud. Con la nueva realidad, no se sabe cuándo las situaciones van a cambiar, por eso la actualización de los protocolos es importante y van a tener que hacerse protocolos para la virtualidad o al menos contemplarla como parte de los escenarios por considerar.

Personalmente no veo la posibilidad de regresar a clases en la presencialidad, al menos no todos los días, la virtualidad va a seguir y la tecnología ha ido evolucionando al punto de modificaciones de protocolos, convivencia y todos los aspectos que se trabaja en MEP. Por ejemplo, en el caso de mi mamá, tuvo que enseñar sobre la “netiqueta”. Por lo tanto, los protocolos tienen que visualizar las nuevas acciones que se van a ejecutar en los nuevos espacios, controlar que los estudiantes no se salgan o no saquen a otros de las clases virtuales, inclusive a los mismos docentes.

EE: Hay que pensar en procesos no en inmediato, sino con prospectiva.

¿Se cumplen los objetivos planteados en estas herramientas?

AG: Sí se cumple, porque los chicos ya saben que existe. Y eso es lo más importante, que los adultos sepan y los niños sepan. Hay cosas que los adultos no saben que los niños sí. Los compañeros se pueden acercar y decir cosas que están sucediendo, ya con eso estamos viendo el efecto de los protocolos. De que el chico conozca, prevenga, que por el simple hecho de sentir que se invade su persona se pueda proteger de esas situaciones, que pueda ir donde el docente y decir: “profe está pasando esto y eso, ¿se puede utilizar tal cosa?”.

Y ahí es donde está el conocimiento de la maestra también para decir: “Sí/No, Fulanito no tuvo que hacer tal cosa”. Se le llama la atención, y luego pasa 2 o 3 veces y entonces ahí sí, se accionan los protocolos. Hasta el simple hecho que empiecen a molestar a alguien en la institución de manera repetida, que el guarda lo vea y pueda actuar, porque se sabe que la persona que está siendo agredida pocas veces va a actuar por su cuenta por temor, la misma situación posiblemente no lo permita.

¿En qué medida los contenidos son suficientemente accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa?

¿Cuál es la importancia de los procesos lúdicos que se integran para el abordaje desde estos instrumentos?

Sí, al punto que en uno de los ejercicios decía cómo hacer una ruleta. Entonces llegamos al acuerdo de que fuera una ruleta virtual, pero también hay que explicar cómo se hace una ruleta en físico, que hasta un niño de primer grado pueda tomar este ejemplo y saber los materiales que ocupa y cómo hacerlo. Es muy complicado hacer algo y pretender saber qué es lo que va a pasar, aún menos en este momento con el coronavirus, que nos viene a enseñar que no sabemos qué va a pasar inclusive mañana; no podemos planear absolutamente todo de manera virtual, pero que no se puede dejar de lado que hay una realidad virtual, que la presencialidad va a ir desapareciendo. Contemplar más virtualidad que presencialidad en el futuro, hay que trabajar equilibradamente varias partes.

Volvemos a lo mismo, para qué se va a utilizar un vocabulario sofisticado, si quienes ocupamos que entiendan y pongan en práctica los protocolos, para ayudar a ver cómo están, si tienen efecto y ayudar a otras personas no lo entienden.

La guía sí es mucho más de prevención, pero los protocolos que son de prevención-acción no es sólo para la niña, la orientadora, la trabajadora social que está en la escuela, sino hasta para el conserje, es para todos.

AG: Uno de los pasos de los protocolos menciona el hecho de tener evidencias, que es un punto bastante importante como complicado, porque no es de colocar y confrontar a un estudiante frente al otro.

EE: y que es algo que no se debe hacer por la obvia relación de poder en la que se encuentra, no podés conciliar acciones cuando ha mediado violencia.

¿De qué manera se consideran los saberes/conocimientos de las PME en los abordajes?

¿Cuál es el papel/rol que se le da a la población estudiantil? ¿Debería replantearse?

AG: Esa parte protagónica del chico de decir la situación es importante y significativa. Los protocolos son para ellos, son para que ellos se sientan seguros y sientan que si algo pasa hay un respaldo. Veámoslo desde otros ejemplos, como la ley del acoso callejero, qué me hace sentir a mí que la ley esté: que algo va a poder hacerse. Porque hay algo muy importante para la vida diaria, como ser humano, tenemos que saber que cada acción o decisión que tomemos vamos a generar consecuencias, positivas o negativas, pero va a generar consecuencias. Sólo nosotros vamos a saber qué consecuencia queremos, con los protocolos pasa eso desde el conocimiento que poseen los chicos y las chicas. Por ejemplo, puede ser que algún chico esté pasando una situación en su hogar y no sepa cómo abordarla, porque ellos no tienen la capacidad todavía de decir: "estoy sufriendo violencia o siendo abusado, entonces debo hacer esto y esto".

Muchas veces los chicos que son agresores es porque son agredidos en sus hogares, y ellos replican las acciones. Entonces el chico quería llamar la atención para que le ayudaran con la situación que está viviendo en su casa, o chicos que han agredido verbal o psicológicamente a un chico, porque sus papás están en un proceso de divorcio y quiere llamar la atención para que los vean y le pidan su opinión, para que le pregunten cómo se sienten, porque nadie les consulta. Entonces esa serie de cosas nos ponen a ver que el hecho de que el chico sepa sobre los protocolos colabora; al final un agresor no es un agresor por que quiso, es por algo, pro una decisión que tomó, que vivió siempre y lo vio como normal.

Una persona violenta que decide matar a una mujer, un femicidio, por algo lo hace, con motivo o sin motivo, con razón o sin razón. Como el caso de Caroline, que el chico estaba casado y no supo cómo decirle, ¿estúpido o no? Fue su decisión, la mandó a matar porque no tuvo los pantalones para decirle que él ya tenía una relación, y decidió que lo más fácil era matarla. Y volvemos al punto, fue una decisión que tuvo consecuencias, que todos fueron negativas. Y al punto de, volviendo al tema, si una persona que conoce los protocolos no quiere ponerlos en práctica, ahí surgen un montón de consecuencias. Porque un chico puede estar agrediendo a alguien, entonces, ¿hasta qué punto queremos que alguien agrede a otros?, hasta el punto de que mate a alguien. ¿Hasta ese momento vamos a actuar?

Yo te digo una cosa, los protocolos funcionan, pero si la gente sabe cómo usarlos.

EE: Por que existan, no significa que vayan a actuar por sí solos.

Sobre Trabajo Social en Educación

¿Cuál es la importancia de la intervención de TS en el sector educativo?

AG: Mucha. De hecho, siento que lo más relevante que pueda hacer MEP, no sé si suena muy despreciativo, pero yo creo que en todos los centros educativos debería existir una trabajadora social y no un orientador.

EE: Si, diría más en el sentido de los equipos interdisciplinarios, verdad, no solo que se encuentren en escuelas PROMECUM, sino que en todos los centros educativos se ocupa que haya presencia de todos estos profesionales.

AG: Porque, en mi caso, todas las prácticas fueron en escuelas. Como estudié en la Latina yo hice práctica individual, práctica de grupo y práctica comunidad; las cuales fueron en educación en escuelas PROMECUM. Entonces, yo siento como profesional, trabajo social tiene muchos espacios y puede abrir muchos espacios; el problema es que nos da miedo abrirlos y por ende no se nos dan esos espacios. Entonces una ha visto la importancia que tiene TS en espacios educativos.

Trabajo Social, más allá de todo lo que nosotros hacemos, en muchas áreas, a nivel educativo tenemos muchas facilidades de intervención, y las habilidades de competencias que adquirimos a lo largo de la carrera y que vamos a ir adquiriendo experiencia que tenemos, nos hacen ir creciendo y evaluando muchas cosas que la parte de orientación no; porque la parte orientación sólo ve una cosa y ya. En cambio, nosotros vemos todo, nosotros vemos qué más allá de un chico o un número en un centro educativo hay toda una familia, qué detrás de toda esa familia hay una comunidad y una realidad; cosas que quizá una orientadora no ve. Tan simple y sencillo como un proceso de centro educativo y PANI: la orientadora solamente ve que el chico no falte, que el chico esté conectando en estos momentos y ya; si el chico no se conecta o no hay alguna denuncia, la orientadora simplemente está llamando, viendo que el chico se conecte. Y si el chico dice: "Ah, no me conecto porque mi papá no tiene trabajo", ya. ¿Dónde está el seguimiento? ¿Dónde está la realidad? Bueno, por qué no articulamos, porque la orientadora no va a buscar como nosotros o la gente que de verdad quiere buscar ayudar a otra gente, articular.

Por ejemplo, si es en una zona rural, que es donde imagino que más casos de chicos que no se conectan, por medios, por qué no buscar una zona que esté libre para wifi en la comunidad. Bueno, ¿qué necesito averiguar?, eso es articular. Hay un Centro de Desarrollo en el pueblo, bueno, yo soy miembro de la escuela, dígame dónde tengo que comunicarme para ver si buscamos donativos o empresas privadas para que les den teléfonos a los estudiantes que no tienen. Eso no lo hace una orientadora, pero quizá una TS sí lo podría hacer. Porque ve más allá del chico que no se conecta a clases, ve la realidad del chico que por más que lo intente no se va a poder conectar, porque su realidad no se lo permite. Porque la realidad puede ser una madre soltera que vive de la pensión porque su esposo la dejó. La orientadora sólo orienta, porque eso es lo que tiene que hacer, no da un acompañamiento; o lo da en los primeros meses y luego los deja. Y la Trabajadora social no, está ahí, constante, detrás.

Una de las habilidades que tiene TS es la observación, observa cosas que otras personas no ven como la forma o las conductas y averigua por qué. Una orientadora o una psicóloga da en acompañamiento y ya, y da sesiones individuales según sea el caso. Una trabajadora social en un centro educativo es importante porque no sólo da una intervención, interviene también a padres.

Porque si para el niño es difícil, para el padre también. Buscaría cómo hace cosas, hacer cosas por el chico, no sólo porque “si me necesita lo ayudo”. Pensaría más de manera comunitaria, como comunidad educativa y no tanto de manera individual, que es lo que pasa en MEP en esa área. Por que TS puede ver lo social y como individuo, y eso hace importante a TS.

¿Qué potencialidades se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? Nivel institucional, profesional, personal.

AG: La capacidad de investigar y explorar cosas para ampliar los horizontes profesionales, el uso de las redes sociales y el trabajo en entornos interactivos virtuales.

EE: La capacitación continua y la disposición a aprender e integrar las partes.

¿Qué limitaciones se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? Nivel institucional, profesional, personal.

A veces siento que es que no nos la creemos, porque los primeros meses uno sale y la cosa está difícil, yo me sentía muy frustrada. TS, por no creémosla, hemos cerrado espacios y no hemos intentado abrir otros espacios como profesión. Hemos dejado que otras carreras las tomen, por ejemplo del área de intervención terapéutica; nadie cree en una TS de intervención terapéutica, pero nosotros logramos ver cosas que otros no ven.

Pero ese espacio nos lo dejamos ganar por los psicólogos. Porque las personas que tenían que darnos el apoyo, no nos lo dieron tampoco. Se han cerrado muchos proyectos y se les han dado a otras áreas.

Entrevista Susana Mora
Psicóloga, Equipo Técnico
Departamento de Convivencia (MEP)
Fecha: 06/10/2020

¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías? ¿Cuál fue su participación en la generación de las herramientas?

SM: Cuando yo llego la vida estudiantil, ya existía una primera versión de protocolos de atención básica, verdad, ahí solamente se hablaba el tema de violencias, el tema de drogas, el tema de armas y el tema de bullying, y un folleto con pautas generales. Esto nació muchos años atrás, muy pegadito al programa convivir, verdad, eran protocolos muy básicos y era el primer intento de acercarse a hacer una ruta a seguir, general, para todos los centros educativos a nivel nacional. Estaba dividido entre primaria y secundaria, no estaba unido como encuentra en este momento, sino que se encontraba un foldercito con unos folletitos para primaria y uno para secundaria, y listo.

EE: ¿Porque estaban divididos de esa manera?

SM: No sabría decirte quién tomó la decisión de hacerlo así, sin embargo, esto fue una consultoría externa. Esos primeros protocolos nacen a partir precisamente de una consultoría externa, muy distinta a la que nosotros hicimos para la renovación de los nuevos protocolos, donde vinculamos la participación de personal docente, administrativo y técnico que nos da una visión más amplia de qué era lo que se necesitaba.

Estos se hicieron por un contrato con una empresa externa al MEP, y ellos fueron los que hicieron la propuesta. Entonces ya era una propuesta dada, verdad, y a nosotros nada más dijeron: “ok, aquí está la propuesta de la consultoría, estos son los protocolos que da esa propuesta... ejecútense”, incluso con la guía convivir pasó lo mismo. No sé exactamente, porque yo no estaba en ese proceso, si en algún momento se le pidió la opinión o el visto bueno a alguien MEP; o simplemente se les dio ya listo y ellos decidieron que era mejor trabajar primaria por un lado y secundaria por otro. Esa parte tal vez Mari, que es más histórica, tal vez conozca un poquito más, por qué Mari sí estuvo desde el inicio cuando nacieron esos protocolos. Pero según la historia que yo he escuchado, fueron protocolo ya dados, a nadie MEP se le preguntó: ¿está de acuerdo o no?

Cuando nosotros empezamos a trabajar en esos protocolos ya dados, son los que se inicialmente se ejecutan, las personas efectivamente una de las observaciones que decían era, por ejemplo, en nocturno, que era algo que estaba completamente invisibilizado; o primera infancia, que era algo que está invisibilizado dentro de esos primeros protocolos. Decían: “pero esto dónde lo acomodo...”, y en realidad no se encontraba en ninguno. O nos decían: “es que en primaria se encuentra tal cosa y en secundaria dice otra cosa contraria”, y al final estábamos hablando de una misma ley, de una misma responsabilidad que nos compete a todos y todas. Se parte ese “ruido” precisamente para tomar la decisión, cuando se hicieran nuevamente el cambio o para refrescar los protocolos, era tener en cuenta que no vamos a trabajar en poblaciones aisladas, sino que íbamos a meter todo dentro del mismo proceso o una misma estrategia.

Entonces mi primera participación en ese proceso inicial fue capacitar a partir de lo que teníamos que sí era muy general, nada específico, que en realidad lo que ligaba era casi la total responsabilidad al centro educativo de hacer. Pero no se le decía fundamentada en la ley o tal artículo, no había mayor detalle sino algo muy muy general.

EE: es como una propuesta administrativa de abordaje, más que eso educativa, como la que se plantea en esta nueva versión.

SM: Sí, claro, era como una ruta más general. Pero incluso muy adulta, verdad, sin vincular la participación estudiantil el más mínimo; muy teórica, o sea, no una mediación pedagógica bonita donde el docente, un papá, una mamá, un estudiante pudiese agarrar el instrumento y analizarlo, verdad, o entenderlo. Sino que más bien desde un vocabulario y de redacción súper teórico, y listo, eso era prácticamente lo que había entonces. Efectivamente a partir de eso, de los muchos vacíos cuando íbamos a capacitar, e imagínate que los folletos de primaria eran 4 ó 5 páginas por ejemplo, súper pequeñito. El de violencias igual, y cómo concepto general de violencia, el compromiso de trabajar con el reconocimiento de la situación... pero súper súper general.

Entonces, efectivamente cada vez que nosotros capacitábamos, veíamos la necesidad de hacer algo nuevo más vinculado a esa parte mediada pedagógicamente, y a esa vinculación con la familia y con las personas estudiantes. Así como la obligatoriedad del funcionario que estaba dentro el MEP, que simplemente no podía decir que no le tocaba, que no era tema ellos. Pero eso se obtuvo respaldando con leyes, y eso fue parte de lo que se tuvo en cuenta para conducir la segunda parte de los protocolos. Sin embargo, te digo que esos primeros protocolos fueron un buen primer intento, fueron las bases generales y, a partir de esto y las recomendaciones las personas, o lo que van solicitando entonces se llega a consideraciones más específicas.

Entonces mi vinculación primaria fue ejecutar, lo que es el material que existe y que no está acabado. En cada capacitación nos decían: “y esto, y lo otro...”, nos preguntaban mil cosas; y entonces había

que empezar a decir, a partir de la ley que existía, sin algo escrito donde se puedan guiar. Sino que se les devolvía y se les decía: “ok, estos es lo que hay. A partir de esto cada centro educativo de acuerdo a su contexto y realidad, tiene que adecuar”. Pero sepa que le toca hacerlo.

EE: A partir de ese primer acercamiento, se dan cuenta de que falta como la fundamentación para el actuar, ya que no es sólo actuar, sino cómo, porqué, cómo artículo esto con las particularidades que tengo... en donde se le pasan las cosas...

SM: Exacto. Y hay otra cosa, se veía muy desvinculado desde la parte afectiva. Cuando una situación sucede hay un montón de personas involucradas, hay un montón de personas responsables y hay una situación que genera temor, que genera inseguridad, que genera insatisfacción, que genera incluso el quererme ir del centro educativo (expulsión). Entonces esa parte no estaba vinculada ni estaba trabajada tampoco, verdad, si al centro educativo se le ocurría hacerlo, pues grandioso. Pero no había esa vinculación que los protocolos deberían tener con el programa Convivir, especialmente en el arraigo, la convivencia, la restauración precisamente de la convivencia; eso es otro de los puntos fuertes que se hicieron en el cambio de esos protocolos, tocar la parte socioemocional restaurativa de reparación del daño.

Y la otra parte súper importante es que con los protocolos anteriores todos se tiraban la pelota, decía: “esto es lo que toca”, pero no decía quién le tocaba. Entonces el director se lo pasa orientación, que normalmente ha sido como: “ese tema es suyo, a uds les toca”, y de pronto orientación decía: “no, es que esto a mí no me toca”; y entonces se lo devolvía a otra persona. Y si no había orientación, pero había equipos, se les pasaba a equipos esa situación. Ese chico o chica andaba bailado y había una cuestión de victimización ahí terrible. Entonces este es otro de los grandes cambios que se dieron nuevos protocolos, se empezó a hablar de persona encargada, y esa persona encargada ya no correspondía a una figura específica, sino a la persona que se enteraba de la situación, con ciertas características diferenciadas: si era el conserje, el guarda o si era del comedor. Con esas 3 excepciones, cualquiera otra de las personas del centro educativo que se enterara o viera una situación de violencia, le toca ser la persona cargada, con el acompañamiento de toda la estrategia del centro educativo. Ese fue otro de los grandes aciertos porque no había nada, le podía tocar a cualquiera, y cualquiera podía decir que no le tocaba.

Otro gran acierto que se tuvo que trabajar era el asunto de los anexos. Esto nace en una administración de don Leonardo Garnier, donde el habla de más hacer y menos papeleo; el programa convivir nace en ese sentido, los protocolos nacen en ese sentido. Lo vamos a hacer a partir del convencimiento, a partir de la sensibilización, a partir del altruismo que yo como profesional tenga. Y eso lamentablemente no siempre funciona, puede haber personas muy éticas y comprometidas, pero si algo he notado es que en el sistema educativo “los papeles hablan” y si no hay algo por escrito no se hace. No hablo de una totalidad, porque hablar de totalidades es violento, puede que haya muchas personas que sí lo hagan de una forma, así como te digo, muy altruista y muy ética; pero que en la mayoría de los casos, si el asunto no está escrito, si no hay una boleta, si no hay un anexo, si no hay actas, no se hacía.

Y eso quedó comprobado precisamente con la buena voluntad que se tuvo de los antiguos protocolos y el programa, y con lo que tenemos ahora, verdad, donde ya se dieron anexos concretos que se debían llenar. Sin embargo, aunque se había hablado con instituciones y se había llegado al convencimiento de la boleta que vamos a recibir de ahora en adelante, las personas llegaban a poner una denuncia, o llegaban a dejar un anexo y les decían: “no, pero de dónde tomó ese anexo”, “ese anexo me lo dieron en tal reunión, tal día”. Y poco a poco se iba haciendo la cultura de que los

anexos que están acá, más o menos, son la base precisamente para traslado de estudiante, para una denuncia, un seguimiento. Entonces fue un gran acierto no dejarlo a la voluntad de lo que cada quién tuviera, sino hacer cosas como generales; y ha sido aprender sobre la marcha.

EE: Ha sido un proceso de muchos cambios. Que terminan siendo un esfuerzo mucho más integral, más claro, más específico, por todo lo que mencionas: que ya hay un sustento legal, sustento teórico, un proceso más definido, coordinaciones y cómo se delegan. Como que se estructura mejor todo ese gran proceso.

¿Cómo ha sido su acogida y su implementación?

SM: La información es poder. Al principio hay quienes están muy anuentes a tener esa información para poder hacer las cosas bien y hay quienes estuvieron como con un poco de resistencia. ¿Porqué? Porque ahora está escrito, porque ya es formal, se formalizó por circulares, otra parte muy importante. No es que ahí está y si quieren lo hacen o no lo hacen. Pasó a una cuestión de obligatoriedad, que la misma ley le da el sustento; ya nadie podía alegar desconocimiento del proceso, que era un poco lo que pasaba en los antiguos, que como no estaba antes entonces no lo asumía.

Entonces se dieron las dos cosas: un agradecimiento por el avance para quienes creían y una resistencia para quienes estaban en ese patín de que no les tocaba, verdad, pero en todos los procesos hay resistencias que se van trabajando con el tiempo. Y lamentablemente se va cayendo en cuenta que toca con cuestiones a nivel de denuncia, de demandas, de jurisprudencia; y eso, aunque a veces es un poco represivo y punitivo, y no es nuestra línea, pues muchas veces ha funcionado para que el docente conozca qué le toca, porqué le toca y tiene que hacer.

Hay algo muy interesante, recientemente tuve un espacio con estudiantes de último nivel de la UCR sede de Liberia. Yo les contaba sobre política pública que tiene Ministerio y avances en temas de convivencia y todos estos temas, verdad, son chicos que casi están saliendo de Psicología y no conocen muy a fondo qué hace el MEP en términos de prevención y abordaje. Los chiquillos empezaron a cuestionar con frases como “currículum oculto”, “mayor apoyo a los estudiantes y no a los docentes”. O sea, ellos sintieron como un ataque, no todos igual, no generalizo, como que existía era un ataque; pero muchos otros “muy bien... muy interesante... buenísimo”. Pero entonces como un ataque a los docentes y una desprotección a ellos, incluso una alcahuetería o exceso de protección a los estudiantes.

Yo me asombré tanto, y les devolvía varias cosas: “yo les estoy hablando desde la parte donde yo trabajo, dirección de vida estudiantil, verdad, protección de los derechos y deberes, y también responsabilidades de los chicos y las chicas. Hay departamentos específicos encargados de la parte de protección docente, los docentes también tenemos un número de herramientas. Sin embargo, un sistema educativo donde la mayoría que están son chicos menores de edad, la protección y la ley protege a esos chicos de chicas menores de edad. Y eso es ley el país y nos resguarda este tema de Derechos Humanos, de protección especial y un montón de cosas. Porque está claro que el adultocentrismo, que se trabajó durante mucho tiempo, en este momento no funciona.”

Me hizo mucha gracia que yo les contara de herramientas protectoras para los chicos y las chicas, verdad, y que ellos lo sintieran como un ataque a los docentes, que es mucha la lectura que los docentes hacen cuando nosotros lo presentamos: “ok, es más trabajo para mí, ahora me toca más”. Y nosotros les devolvemos: “Al contrario, esto no es más trabajo. Esto es protección para sus

trabajos, porque usted alguno de estos procedimientos no los hace bien y la ley les va a caer, porque hay una ley que protege a la persona menor de edad. No lo vean como una amenaza sino un aliado” Y es un poco como nosotros tratamos de vender: un aliado en la protección estatal, aliado contra demandas, pero también un aliado para que los chicos y las chicas estudien en un ambiente más sano, más libre, más bonito y les puedan rendir más a ellos académicamente. Este ejemplo es parte de esas resistencias, y chicos con una mentalidad, sin entrar al sistema educativo, de ataque a los adultos.

EE: Las visiones como que están siempre desde un ataque, de que todo es para personas menores de edad, como si fueran contrarios; o desde éste monopolio de la verdad y violencia. También la parte de los adultos-docentes para poder ejercer el poder sobre ellos y sienten, a partir de estas herramientas, que les quitan todo

SM: Sí me pareció súper interesante la lectura que hicieron como parte precisamente de esas resistencias que se pueden encontrar a partir del discurso. Porque siento que mucho de esa lectura podía ser de tener una mamá o persona cercana docente, alguien que les ha hablado precisamente de eso. Porque escuchar esos docentes cansados de la recarga, cansado de que más trabajo y de más papeleo.

Si bien es cierto los protocolos no son perfectos, pues se va orientado más hacia lo que pretendemos, verdad, que es una protección de la persona adulta, una protección la persona estudiante, en un ambiente no tan hostil. Incluso los protocolos es la parte punitiva, verdad, de pronto la parte fea que hemos tratado de ir convirtiendo, en que esa sanción que se tenga sea una consecuencia socio-educativa, socio formativa, pero que ya no sea de una expulsión. Muchas veces se hace una lectura de alcahueta, sin embargo, eso es a lo que tenemos que ir, verdad, a que los procesos sean formativos y aprendizaje.

Si eso se está instaurando poco a poco en el sistema penal, siendo faltas súper graves, cómo no le vamos a dar la oportunidad a chico una chica que está en proceso de formación para que aprenda, para que crezca.

Entonces es un proceso, es un cambio de generación, siento que la mayor resistencia está en las personas grandes, en esos profes grandes que se acostumbraron y que surge también porque es un estilo de crianza, verdad, eso nos puede culpar. Ellos aprendieron un estilo de crianza a garrote, a palo, por las malas; y creo que las nuevas generaciones venimos con ideas mucho más abiertas, más revolucionarias.

¿Cómo se socializa la información en la comunidad educativa?

¿En qué medida han sido eficaces los protocolos de atención? ¿Qué cambió (resultados)?

SM: Siento que ha cambiado el compromiso, y tal vez no en todos los casos, como el convencimiento desde la sensibilidad, pero sí el que les toca. Ya es muy difícil escuchar gente que diga: “yo no lo voy a hacer” cuando nosotros trabajamos protocolos; a alguien le va a tocar, alguien lo asume, y en algún momento eso se frenó un poco. Constantemente nos pedían capacitaciones del tema, eso significa: “ya, lo vamos a hacer”. Se nos hizo un “BUM” y prácticamente todos los coles querían que los fuéramos a capacitar.

Y hay algo también muy interesante, empezamos a cambiar un poco la técnica de capacitación, porque llegábamos con la teoría y la teoría les cayó como un balde de más trabajo. Entonces

decidimos trabajar con casos, empezamos a trabajar con crucigramas, trabajar con cosas más del hacer. Fue súper interesante porque ya era precisamente colocarse en el lugar del otro, ya era partir de su realidad; creo que ahí empezaron a bajar a las resistencias y los procesos de capacitación fueron más lúdicos, más sentidos y más necesarios, como decir: “sí, eso me puede llegar a pasar a mí. Es que ese caso no está tan alejado de mi realidad”.

Entonces ahí empezó a suceder ese cambio de decir: “pues sí, me toca. Yo qué tengo que hacer”. Y ya en este momento creo que la lucha del tema de que les toca aplicar protocolos no existe, ya todas y todos lo tienen muy claro. Habrá negligencia de parte de algún docente, que definitivamente trata de hacerse el loco o no dice, verdad, pero han habido consecuencias o el caso ha salido por otro lado. Entonces siento que, a nivel de protocolos, se dio la base, que se ordenó, que las instituciones a nivel interinstitucional vieron que les tocaba dar respuesta y están activas; y que si no actúan hay leyes que les obliga y les confronta si no lo hicieron. Siento que se dio mayor conocimiento y que se empezó a aprovechar de buena forma, estas bases fueron muy buenas pero ya se deben actualizar, porque las leyes y los momentos cambian. Y precisamente este momento que estamos viviendo va a marcar un antes y un después.

¿Qué potencialidades/limitaciones se han encontrado en el proceso de implementación/ejecución de los protocolos? Nivel institucional, profesional, personal.

SM: Cuando leo estos protocolos todavía siento que para persona adulta en diurnos o para primera infancia, con todos los cambios que se han dado, que materno ya entra, con estos protocolos no existía. A pesar de que al inicio dice que es para todas las modalidades, cuando ud empieza a verlo de cómo justificar o dónde se encuentra el sustento de tal o cual cosa, todavía no están planteadas para esas poblaciones. Igual, siento que hay cosas que se quedan enmarcadas en los chicos antes de los 18 años, pero ya después de los 18 años como que hay una desprotección.

Y tenemos personas adultas que necesitan ser protegidas o necesitan ser guiadas, verdad, entonces siento que hay que fortalecerlo.

Falta todavía meterle más al tema de primera infancia, para que se vea más aquí, y más al tema de personas adultas. Por ejemplo, hablamos del interés superior, esto llega hasta antes de los 18 años; y mucho de lo que sustentan los protocolos habla de la persona menor de edad, y tenemos muchos estudiantes mayores de edad. Entonces siento que esa parte todavía hay que hay que forzarlo use queda como corta, pero son como detalles.

Ahora, la parte de la virtualidad o esta parte a distancia, obviamente no estaba siendo contemplada. Y sí o sí es una realidad que hay que meterla, contemplarla y mencionarla. Otra cosa en estos protocolos, si hay alguna pregunta sobre ¿cómo aplico tal cosa ahora este momento?” Yo le decía: “tomar eso es difícil”, porque resulta que la patria potestad o interés parental está por encima del centro educativo, entonces, sí todas las acciones estaban enfocadas al centro educativo ejecutaba y luego se lo pasaban a papá/mamá/encargado, ahora pasa algo en la casa entonces es a ellos a quienes les toca ejecutar y comunicar al centro educativo. Ves cómo cambia el asunto, eso en estos protocolos, en algún momento cuando hagamos la actualización, hay que contemplarlo; porque cambia quién ejecuta primero, a quién le toca.

Eso en cuanto a protocolos, en cuanto a las guías es totalmente otro tema. Cuando estamos hablando de intervención, que es el tema de los protocolos, y nuevamente volvemos al sistema punitivo, los docentes ahí se identifican fácilmente, saben qué les toca y se ejecuta. Pero cuando

hablamos de la parte preventiva, ahí es lo que todavía cuesta. Vea que interesante, en poco tiempo la gente se enganchó rápidamente de la cuestión de protocolos, porque nuevamente volvemos a un sistema que sanciona.

EE: es posterior a la situación, hasta que algo ocurra, no previendo que no ocurra la situación

SM: Pero el tema de convivir, el tema de prevención, el tema de las guías, que lo vincula, no ha sido tan importante. Y vea que las guías poco se han ejecutado, en pocos lugares escucho que hayan tomado una guía y la hayan ejecutado como parte de su proyecto de plan preventivo del año. En este tiempo de pandemia te puedo decir que convivir ha quedado de lado, en este momento a pocas personas les interesa es saber si los grupos de convivencia se conformaron, si están activos, si están actuando, que manden planes. A nosotros, a nivel técnico, no nos dejan se convocará los enlaces a nivel regional para trabajar lineamientos, o sea, volvemos a lo mismo con lo que tanto hemos luchado: es una desatención por parte preventiva y más bien una cuestión por estar ahí en evento.

¿En qué medida se están trabajando los aspectos de prevención desde los territorios educativos?

¿Cómo se trabaja la restauración de convivencia? ¿Debería replantearse?

SM: Está bien, atendamos, pero si nos enfocáramos en trabajar la parte preventiva, incluso Mari y yo estuvimos en un curso donde hablaban de la “provesión”, de lo que nunca habíamos escuchado y nos parece interesante que nadie trabaje esto. No se nombran ni se mencionan porque para estos temas no hay mucho tiempo, a pesar de que el sistema educativo, la currícula y todo el tema de transformación curricular va enlazado con trabajar por habilidades, por trabajar con la persona como centro del sistema educativo; y que en este caso ya la acumulación de materia no es tan importante, sino más bien la habilidad que desarrolla a partir de esa materia dada. Esto debería ir totalmente a la mano con los temas preventivos y siempre se sigue sintiendo aislado.

Y la parte restaurativa, que también es otro tema importante, poco a poco se va vinculando con este tema de transformación curricular, con reglamento de evaluación, con otro montón de temas; sin embargo, eso va más lento. La gente se preocupa más por el hacer, en el momento que suceda la situación negativa o violenta, pero se le olvidan todos estos procesos preventivos; y un ejemplo de eso es convivir que va ahí, al ladito. O sea, se le ha dejado de dar protagonismo para “el protagonismo” de lo que “realmente urge”, que es atender las situaciones de qué están sucediendo: atender protocolos, atender crisis emocionales, atender toda esta parte menos grata.

EE: y qué interesante ver que se siga con ese paradigma, además, de que el proceso educativo o cualquier situación se ve exacerbada en términos de violencia estructural o sus formas. Pero se sigue pensando que todo pasa en el centro educativo, allá a lo largo, como desconectado.

EE: De pensar por qué no les llega o por qué no lo entienden, porqué es muy complicado, o si como lo mencionas es el reflejo de los choques o resistencias al confrontar la realidad personal y profesional. ¿En qué medida los contenidos son suficientemente accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa?

SM: Sí, de pronto yo siento que ambas. Y digamos que, si a partir del centro educativo existiera compromiso de trabajar el tema, entonces podría generar la vinculación para que los chicos y las chicas lleguen al material; difícilmente van a llegar al material directamente, tiene que haber un canal y el canal, de momento, pasa mucho por el adulto. Que incluso hablo por nosotras, porque en la medida que nosotros, por ejemplo, cuando hemos ido a campamentos con chicos y chicas y les

llevamos las actividades, los chiquillos se involucran y les interesa e; y están deseosos de hablar. Pero tiene que haber una persona que genere ese estímulo, verdad, precisamente eso es lo que siento que falta; y también esa falta siento que es de nosotros desde vida estudiantil, Gabriela lo tiene muy claro. Sin embargo, en esta locura de pandemia todo se complica un poco más.

Cuando Gaby llego tenía claro que la DVE era para trabajar con los y las estudiantes, que íbamos a dejar de trabajar con las personas adultas para enfocarnos en trabajar con los chicos y las chicas. Muchos de los procesos que nosotros hacemos de capacitación van enfocados a docentes, directores y dirección regional... y de último los chiquillos, o en pequeños espacios. Gaby tenía muy claro que todos los espacios que nosotros damos, en su mayoría, iban a pasar a ser para los y las estudiantes. Pero lamentablemente se vino esto(la pandemia) y el asunto de sacar emergentes; y normalmente todo lo que urge está alrededor de estructura muy adulta.

Entonces yo siento que este año, que pudo haber sido un año de cambio, porque Gaby venía con la mentalidad clara, no lo ha sido. Sin embargo, existe la conciencia, existe la necesidad y existe la intención de empezar a generar proyectos y procesos con las y los estudiantes. Incluso hay un tema que me encanta, qué es todo lo que está pasando con la primera infancia; y como nosotros, desde convivencia nos parece un tema maravilloso, empezar a trabajar en un proyecto, un pilotaje o algo con chicos de primera infancia. Pudiendo empezar desde las primeras edades y darles el seguimiento.

Le comentaba a Mari de un proyecto que se llama "Children inside" que han hecho en México, en Chile y otros países, que son niños de 4, 5 ó 6 años con los que empiezan a trabajar en la importancia de la amistad, la importancia de los sentimientos, de expresar emociones; imagínate empezar a trabajar con un grupo de chicos así, o sea, cómo se van a ir creando ese proceso y como las situaciones de violencia en algún momento de sus vidas pueda que se vean minimizadas.

Creo que ahí podría ser como el semillero, verdad, que podríamos empezar a fortalecer; aunque obviamente a las otras generaciones no se les puede dar, se puede ir logrando cambios con un proceso que podría empezar desde primera infancia. Y es un poco de las estrategias que sería muy interesante poder ejecutar. Tenemos la población, tenemos el conocimiento, es nada más ejecutar proyectos en esa línea.

Pero sí ha habido una desvinculación, de mucho trabajar con los docentes y la población adulta, al dejar de lado a la población estudiantil que es precisamente donde debe estar el cambio, quienes precisamente deben exigir el cambio.

¿Cuál es el papel/rol que se le da a la población estudiantil? ¿Debería replantearse?

¿De qué manera se consideran los saberes/conocimientos de las PME en los abordajes?

SM: Los roles se han dado desde los adultos y se sigue dando. Todavía esa cultura de cederle mucho el poder de cambio a las personas estudiantes es poca, se va caminando poco a poco, pero todavía está muy ocupado por el adultocentrismo, a los adultos deciden. De hecho hemos visto desde las mismas estrategias que se planteando con toda esta cuestión de la pandemia, donde nuevamente somos adultos los que estamos diciendo: "o, así vamos a regresar, vamos a hacer de esta forma" Recuerdo que en una de las reuniones, nosotros ya que creo que lo tenemos un poquito más claro que la cuestión curricular, verdad, que es de los otros grandes procesos, les dijimos: "¿dónde están los estudiantes? ¿Aquí a quién están consultando a los chicos y las chicas qué es lo que ellos quieren, cómo se lo imagina?"

Entonces es parte de esto que vida estudiantil, que está en los diferentes procesos para estar devolviendo, pero todavía a nivel administrativo existe desde los adultos, verdad, que “son los que saben, los que proponen. Nosotros dentro de las cosas que proponíamos es que el primer espacio que vamos a tener es un espacio entre docentes, porque son los primeros que van a llegar a centro educativo: de cómo se sienten, qué les ha pasado, que cómo imaginan este regreso. Y ese mismo ejercicio lo van a practicar con los chicos y las chicas, y a partir de ahí, se generen ideas, estrategias y cosas que ellos mismos propongan.

También, muy importante, que en los últimos tiempos está cambiando la mirada, y que se ha visto como de interés y que antes no lo era, y es el tema de vincular sin trabajar mucho con las familias. Porque las familias son una parte fundamental que había quedado totalmente desvinculada del centro educativo y desvinculada todos estos procesos; viene la pandemia y resulta que es la familia de estos chicos y chicas están haciendo comunidad, y no sabemos en qué condiciones, no sabemos qué está pasando ahí. Entonces eso es otro tema que a nivel del Ministerio se debe trabajar con mucha más fuerza, porque es ahí donde se gestan un montón de procesos violentos, o no violentos efectivos, que son los que reflejan estos chicos y chicas cuando salen precisamente un centro educativo.

Y muchas veces la familia le ha querido tirar la responsabilidad total al centro educativo, y ahora en este espacio donde se le devuelve, verdad, es que no saben qué hacer, no sabe cómo actuar, no saben cómo enseñar, no saben cómo acompañar a sus hijos. Es increíble, es una desvinculación total; ese rol de familia no puede estar ausente de esta parte estudiantes y la parte docente, o de centro educativos. Siento que se volvió a recordar la importancia de que todo lo que se trabaja se debe trabajar en los 3 ámbitos, porque 1 de los 3 se deja descubierto y es precisamente donde fallamos.

EE: es recuperar las voces, de cómo ellos se sienten y cómo sienten todo lo que esta alrededor. Inclusive la misma visión de la política “el estudiante como centro del proceso educativo”

¿Cómo puede mejorar la participación de la población estudiantil en la implementación de los protocolos y guías? ¿Debería ser más protagónica?

SM: Que la política esté me parece maravilloso, y hay que recalcarlo siempre. Ahora que he tenido la oportunidad de trabajar con personas de otros países, en un taller donde había gente de Chile, de Argentina, El Salvador, de México, de Nicaragua, había gente de todo lado. Cuando nosotros, a nivel de teoría, de todo lo que hay escrito, o de leyes, o de avances en transformación curricular y política pública, a nivel de programas, a nivel de primera infancia que ha sido un avance importantísimo, a nivel de trabajo por habilidades... Costa Rica está muy avanzada, inclusive la gente se asusta. El asunto es que mucho está escrito y poco está ejecutado.

Entonces, cómo empezamos a llevar esto que está en lo escrito, y que es un gran avance, porque ya hay de donde agarrarse. Y si en este momento hay resistencias porque no se quiere hacer, poco a poco se va a tener que ir haciendo, como pasó con los protocolos. Como ya hay leyes que desde el Estado condenan, entonces les toca, y poco a poco se van a ir asumiendo.

Acá dichosamente a nivel escrito, de leyes, de propuestas y de pensamiento hay cosas muy lindas, pero no se ejecutan todavía, hay gente que no lo cree importante. Pero sí existe, lo que se ocupa es que la gente se lo empiece a creer y a ejecutar.

EE: Sí, parece que a nivel de ejecución, tenemos una curva de aprendizaje bastante amplia y

pronunciada (caso de Costa Rica)

Y que se siente en temas de Justicia retributiva o del paradigma punitivo-retributivo a la par del paradigma restaurativo, es un poco sobre lo que hemos caminado y debemos seguir caminando. Donde precisamente todavía a nivel social se ve como una alcahuetería, como una vagancia, como poco control, y no es así es más bien devolverle la persona la responsabilidad que tiene de sus actos.

Una familia, donde un hijo comete una falta, ¿qué está pasando también con esa familia? Porque nadie nace violento, por ejemplo, qué cosas pudieron haber pasado o está pasando en esa historia de vida para que actúe de X o Y de forma. Porque moviéndonos hacia ese paradigma, en la parte educativa, es de avanzada; pero todavía las personas, a nivel intelectual y a nivel de crianza, tienen un montón de estereotipos que no son las más adecuadas. Pero es un proceso de aprendizaje.

Entrevista Gabriela Valverde

Directora

DVE (MEP)

Fecha: 12/10/2020

Sobre el proceso

¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías?

GV: Bueno, ahí te cuento varias cosas, vamos a ver. Los protocolos iniciaron cuando se crea el Programa de convivencia en 2015, algo sí me parece. En ese momento fue una prioridad desde MEP, porque el programa de convivencia surge de una necesidad, dado que en el 2013 2014 se dieron varios eventos de violencia en centro educativo que fueron muy lamentables y con mucha resonancia en comunicación; uno de ellos fue un estudiante que le disparó a una profesora o a una directora de un colegio privado. Entonces había una demanda de que el MEP hiciera algo al respecto y se pensaron varias cosas: lo primero es que, lo que fuera a salir, tenía que ser procesos para centro educativo; pero también hay algo que no se ha abordado, desde el Programa de convivencia, porque es algo que forma parte pero que no sea abordado a nivel país: es lo del Pacto Social, que está al final del documento. Lo que dice ahí es que el tema de la violencia no surge del centro educativo, ese es un problema social con muchas causas, verdad, y lo que nosotros vemos en los centros educativos son manifestaciones de violencia.

Puede ser que haya cosas que sí se generan en la dinámica del centro educativo, como el bullying por ejemplo, que se permite y se reproduce, y que también ahí vienen las situaciones individuales de las personas que lo practican. Pero el tema es que, en algún momento, era como que la “maldad” surgía del centro educativo. Acuérdate que esto de convivencia formaba parte del plan de prevención de violencia del Ministerio de justicia también, aunque no se ha vuelto a visibilizar así, entonces yo siento que esa parte “país” se ha perdido de vista y podría darle mucha fuerza. Yo siento que de nuevo se vuelve a centrar en el centro educativo, a pesar de las cosas que se hacen de forma conjunta, pero el MEP no puede controlar lo que hacen otras instituciones.

Qué es lo que sí puede hacer, bueno, cuando se hizo lo de los primeros protocolos fue una consultoría grandísima que pagó UNICEF y formaba parte de los objetivos de una estrategia intersectorial. Después de que se anunciaron esos protocolos en la administración Garnier, se vuelven a hacer para la administración de doña Sonia Marta, porque tenían como muchas debilidades, verdad, se valoró como que no tenían suficiente contextualización, que no había sido suficientemente consultados y que había cosas que había que mejorar para que fueran viables. Digamos que la administración Garnier, con la consultoría y la gente que estuvo ahí como dirigiendo, no aterrizó mucho el asunto, no los validó realmente; sino que lo hicieron desde el escritorio. Aunque eran protocolos muy bien diseñados, Renato Joya que estuvo ahí desde el principio en estas decisiones muy didácticas, pero como que ahí faltaban los detalles. Entonces se retoman para ser reinventados.

Desde ahí se van perfeccionando y se empiezan a elaborar otros protocolos. Hace poco se sumó el de xenofobia y racismo, donde Vida Estudiantil participa pero que también provienen de otras instancias; ahí participa interculturalidad, la Comisión de asuntos Afro... Ahí hubo una consultoría para hacer eso, pero entonces se busca como la línea para que siga el mismo esquema de protocolo.

En algún momento también por ahí salió la voz de la Contraloría de Derechos Estudiantiles, que en el tema ellos tienen alguna dificultad. Vamos a ver, a Vida Estudiantil le toca lo que es la prevención, la promoción, la atención... y nosotros igual atendemos. Pero la Contraloría es más, digamos, atención de denuncias de violación de derechos, aunque también dan capacitación sobre derechos estudiantiles. Pero el tema de generar los protocolos de prevención y actuación es competencia de Vida Estudiantil; no es que sean nuestros, porque son del MEP y del centro educativo, igual que el Programa Convivir, eso no es de Vida Estudiantil, porque el programa funciona si se crea algo desde centro educativo, es desde ahí que MEP acciona. Porque lo que hace el programa es crear una estructura y un plan para que el centro educativo desarrolle acciones de prevención y atención de la violencia.

Por ejemplo, con el PANI se ha juntado Liliana y otras personas de MEP, para hablar sobre protocolos y se ha dicho: "es que cuando hay denuncias para el PANI lo colocamos de esta forma, consensuado con ustedes. Pero cuando el centro educativo llama al PANI y pone la denuncia, le pide otras cosas". Entonces, este tema de la práctica en los funcionarios, eso ha dado algunos problemas.

EE: Claro. De hecho, los mismos protocolos tienen toda esta parte de coordinación, pero ya en "el hacer" es completamente otra cosa. Me imagino que precisamente, por lo que lo mencionan en los protocolos, es que las personas docentes no son expertas en todo esto y menos con la vinculación a la parte administrativa y burocrática del asunto. Y que por ahí es una de las situaciones con las que más chocan personas, verdad, donde no conocen cómo se hace el proceso.

GV: Acabas de dar en un punto importantísimo. Por ejemplo, nosotros tenemos protocolos suicidio; entonces lo aborda la gente de la comisión nacional de salud mental, a la que yo pertenezco. Nos llama Francisco para decirnos que hay que explicarle a la gente del MEP, a los orientadores, que no pueden referir todo, porque van a saturar el sistema, que ya lo tienen saturado. Entonces nosotros les decimos con los protocolos la importancia de darle importancia a las situaciones que se observan con estudiantes, la importancia de que si hay pistas para detectar los suicidas que lo refieran. Pero al otro lado nos dicen: "No, no... es que nos llega mucha gente... eso puede verlo el docente. Puede decidir qué va para salud y qué no". Y los docentes dicen: "No, perdón, nosotros no nos podemos jugar ese chance. Porque entonces nos van a decir que fuimos nosotros los que determinamos que

no había mucho riesgo, que mejor esperar”. No, porque aquí el que puede valorar eso realmente es un especialista. Entonces el MEP hace todo esto y al final no llega.

Igual con los otros temas, con drogas, por ejemplo. ¿Qué pasa en drogas? Lo que pusimos de los grandes temas de la política contra drogas y narcotráfico era lo mismo, es el tema de que el IAFA no puede con todo en los centros de atención. O sea, el docente tiene que saber que hay cosas que no se deben hacer, ya estamos haciendo mucho con que se detecte y remita para que se venga a decir que eso no tenía que referirlo, que lo maneja el centro educativo; para eso ellos son rectores especialistas en la materia. Entonces ahí hay un “estira y encoge”, por ver hasta dónde llega el docente y en el protocolo está claro. El problema es que si nosotros formamos a los docentes para que hagan eso y luego chocan con un PANI, un IAFA, con un sistema de salud que les dice: “no nos mandes tanta gente”, entonces es complicado.

EE: En ese caso, hay como como dos visiones diferentes de la acogida y de la implementación propiamente de los protocolos y las guías. ¿Podría pensarse así?

¿Cómo ha sido su acogida y su implementación?

GV: Sí, también está el problema al interior del MEP: no aplican los protocolos, tienen que aplicarlos más, ¿verdad? Eso es algo que se está oficializando mucho, que se ha institucionalizado mucho porque los protocolos ahora aparecen en documentos oficiales de la caja herramientas. Los protocolos resolvieron una necesidad inicial, que es que estábamos queriendo que centro educativo tenga herramientas para poder prevenir y atender la violencia; ya no tienen que andar preguntando cómo se hace o preguntando a algún especialista. NO, aquí usted tiene el ABC, verdad, y todas las instituciones tienen eso y se presenta una situación... aplican protocolos. Y no es ponerles más trabajo, sino que se presentan situaciones cotidianas, y con esto se respalda, se cubre esa necesidad.

El asunto es el enlace en la coordinación interinstitucional, hay ruido ahí. Que las otras instituciones lo reciban, verdad, “que dicha que me mandó este chico, aquí lo vamos a entender”. Y el ruido porque creen que no se debía referir y se tenía que hacer una mejor valoración, así casi de mandar gente ya en situación suicida, ¿verdad? O porque el procedimiento en la institución cambia y se aplica subjetiva o individualmente. Sé que Liliana ha tenido varias reuniones con el PANI para aclarar eso y todo mundo está de acuerdo, pero el tema es finalmente que usted depende de la persona que lo atendió. Y todo lo que esta atrás: las circulares, los protocolos, los procedimientos... si la persona que atendió no los maneja... diay, no funcionó.

EE: Con lo que mencionas, el documento se vuelve y está planteado como documento de consulta, por eso es un protocolo. Pero pareciera que no es un referente en cuanto a contenido, creo que se vuelve una acción administrativa más que un aspecto socioeducativo como herramienta en la intervención de las situaciones. Porque no sólo plantea el hecho de la persona encargada, de que lleve el proceso y de que se vea la situación en sí; sino también cómo se va a hacer, por ejemplo, la restauración de la convivencia, el trato de esa situación... y que no sea, verdad, una cuestión meramente disciplinar, porque así ha sido históricamente y no ha habido ningún cambio, sino que sea también de entender por qué y cómo. Entonces, están esos condicionantes de lo que pasa, dónde pasa y quién está atendiendo.

Lo que me lleva a preguntar sobre la eficacia de esos protocolos, porque sí han sido eficaces según las estadísticas, en relación con la disminución de casos en centros educativos. Aunque sabemos

que eso no es la respuesta a todo el problema. Entonces, ¿qué podría ser lo que cambió?

GV: Las estadísticas es un tema y los protocolos es otro. El protocolo no es sólo el hacer y qué se aplica, tiene toda la conceptualización del problema para ayudar a que el docente comprenda. Pero realmente el docente no se va a leer todo el protocolo siente, va a buscar la página donde dice qué tiene que hacer. Entonces, claro, las compañeras han hecho muchas capacitaciones sobre protocolos (tienen como 5 años de estar en eso), el asunto es qué tanto eso ha cambiado la cultura institucional y cómo se ha vendido. Pienso que también es cómo toman la capacitación, la sensibilización, el fenómeno de las drogas... y luego decir: "bueno, y tienes esta herramienta para utilizar en centro educativo". Pero ese tipo de espacio, digamos, son muy caros en el MEP. Puede que ahora se puede hacer más eso a distancia, pero juntar a un grupo de profesores, imagínate, sólo juntar a un grupo del Colegio Cedros, para explicar esto y que todos escuchen, pregunten y se incorporen a una capacitación en 3 días, verdad, pues son 100 personas. Pero tenemos como 80000.

Porque nosotros estamos haciendo un curso de Derechos Humanos que cuenta con varios módulos, y le decíamos al IDP, que es la parte encargada de la capacitación docente: "Esto debería venir ya de la Universidad, nosotros no tendríamos que explicarle a un docente la importancia de los derechos humanos, de la importancia de que un chico no se salga del colegio, que no quede expulsado" y que entienda que las drogas no es algo para decirles: "ya se fue y se acabó su vida", sino ver qué se hace con esas situaciones y el apoyo para que termine sus estudios. Pero como no vienen con ese "chip", entonces le toca a Vida Estudiantil entrarle a todo eso y con grandes limitaciones, porque siempre los temas de Vida Estudiantil se están dejando como no prioritario, porque lo importante es que reciba la capacitación del nuevo plan de estudios de español... El tema de drogas... si se puede.

Entonces, yo siempre he pensado que estas cosas deberían empezarse desde la universidad. Que le hagan un diagnóstico a los docentes y que todo el que quiera entrar a MEP tiene que pasarlo, si no, entra un programa de capacitación de derechos humanos de X cantidad de horas... y tiene que pasarlo. Algo así como decir: "si no traen el Chip, pues pongámoslo", porque en el tema de protocolos hay muchas resistencias. Yo recuerdo cuando empezó el tema de gobiernos estudiantiles y presentamos un nuevo reglamento de gobiernos estudiantiles, que fue aprobado en 2009 e incorporaba el tema de que cualquier persona, nacional o extranjera, podía puesto de poder, porque hay centros educativos en que la mayoría era migrante. Cambiamos eso y al principio en las capacitaciones ya la gente sale con su xenofobia... luego ya no lo volvimos a escuchar, ya la gente no se cuestionaba el tema, eran consultas más finas sobre el código electoral o cosas de ese tipo.

Pero ya como que eso está claro, entonces vamos a ver, la gente sabe que existen protocolos y que los tienen que aplicar, a veces se los trata de mandar al orientador, porque "como el orientador sabe más de eso". Y no, ellos tienen que aplicar, pero como ellos "están en clases, muy ocupados"... entonces que lo haga otro que está allá afuera, que no está dando clases en este momento, ¿verdad? Todas esas son cosas muy de la interacción de los centros educativos. Pero sí hay un problema, absolutamente todos los temas de prevención, de niños y adolescentes, tienen que ser incorporados por los docentes para poder trabajar con esa población. Lo que te quiero decir es: es tanto lo que hay que saber para tratar con niños, niñas, adolescentes que los protocolos se quedan chicos.

Bueno, ahí está embarazo ya, que no se llama protocolo sino manual, también está sexualidad. Hay gente que se especializa, o conoce más o menos, pero la verdad es que todos los docentes tendrían que manejar un mínimo de niñez y adolescencia, o sea, por lo menos manejar el protocolo, el primero, el que tiene las pautas generales. Porque yo puedo decir: "bueno, yo no soy experta en

drogas, pero con esto yo podría decir cómo manejar la situación”. Con sólo derechos humanos usted se posiciona. Creo que ahora vendrá otra era con esto de los protocolos, por la posibilidad de cobertura se va a ampliar. Claro, vamos a tener que tiktok... porque para todo lo que hay que ver no se pueden hacer capacitaciones de 40 horas. Pero tal vez puede ser que con infografías o en videos hagamos un ABC que a la gente le mueva. Yo siempre he pensado que nada hacemos 40 horas ahí para que salgan pensando igual y aburridos, porque el aprovechamiento del tiempo diferente a cuando se ponen cosas impactantes, ¿verdad? O cuando los pones a pensar: ¿Qué pasaría si fuera su hijo o hija? Entonces hay un reto importante en el tema de la articulación de las instituciones, aunque ya está muy trillado, yo diría si se articula pero los problemas persisten.

EE: Pareciera que el más como de asumir las responsabilidades o los mandatos que tiene cada organización o cada institución que tienen su parte.

GV: Por ejemplo, si se activó protocolo y no siguió el proceso, pónganos un mensaje en TEAMS y nosotros inmediatamente deberíamos decirle a las instituciones: “vean aquí nos pusieron obstáculos... ¿qué pasó?” Algo que la gente no se vaya, se vuelva aburrida y que nadie supo nada más. Es un tema de control absoluto, digamos, y de seguimiento de las situaciones para que lleguen a buen término. Y para eso los docentes necesitan ayuda de la estructura, de MEP central, de la región donde funcionan, hablar con los jefes y decirle: “aquí tenemos esta semana con 3 casos que no nos atendieron”; y al hacer ese tipo de engranajes.

Después, el otro reto es de la capacitación, que permita realmente un cambio cualitativo en las formas de pensar y de practicar el asunto de atender y prevenir situaciones de violencia en los centros educativos. Entonces hay que ver ahí cómo repensarlo, yo creo que ya se han capacitado miles de miles, pero usted pregunta y le responden: “ay es que no sabemos nada” ¿Por qué? Bueno es que la gente no se siente experta. Dice: “sí, yo llevé la capacitación, pero ahora me pasó esto y yo no sé cómo atender. Necesito asesoría, acompañamiento para hacer”

EE: claro, y es que cada caso tiene sus particularidades... no puedes tratar a todos como igual, como la dinámica que siempre se ha seguido.

VG: Y por eso yo creo que Convivencia debería haber un despacho de asesoría, porque ellas fortalecieron los enlaces regionales, a los que deberían de llamar para consultar sobre criterio o si les parece que está bien la forma de abordad. Ahí hay alguna asesoría, pero yo creo que debe haber como la ventanilla única para asesoría en temas de protocolo y que siempre hay alguien ahí disponible. Si no contactó a su asesor regional ya le vamos a llamar, y si no, nosotros le vamos a ayudar. Que le resuelva a la gente, eso es algo que yo tengo que hablar con las chicas para ver cómo se resuelve.

Y después, propiamente del diagnóstico y el centro educativo, ya la gente reporta si formó el comité, si hizo el plan, si hizo el diagnóstico; en realidad, bueno, parece que es masivo, está en calendario, podríamos decir que está institucionalizado. Pero el tema de la participación estudiantil no lo sabemos bien, tenemos que saberlo registrar, y se lo dije a Marina ahora para lo de la política. El tema de nosotros es la participación de estudiantes, entonces y quiero saber si están formando comités con estudiantes, y sobre todo, en qué proyectos están participando los estudiantes y cuántos estudiantes son.

EE: Entonces, en una especie de síntesis de lo que hemos hablado hasta ahorita, sí es como más de un proceso que pareciera administrativo, no como de la intervención que se esperaría. Y que

igualmente, como en este posicionamiento de lo académico sobre cualquier otra cosa, no se ve tan vinculado (o inclusive se podría haber completamente desvinculado) de un proceso integral en toda la parte educativa. Y que, en esa misma implementación sea tanto a nivel institucional como profesional y personal, hay muchas particularidades que pueden potenciar y limitar el proceso de cómo utilizar y aprehender lo que están en los protocolos (sea como herramienta, como información importante en el ejercicio profesional) en el sistema educativo.

¿Cómo se socializa la información en la comunidad educativa?

¿Cómo se trabaja la comunicación con la población estudiantil?

Y me plantea consultar con la parte estudiantil, cómo se trabaja la parte de comunicación con esta población. Porque, si bien es cierto, la capacitación y los protocolos están muy orientados a la población docente-administrativa, en los protocolos se plantea que es para toda la comunidad educativa. Sin embargo, pareciera que los estudiantes están ahí como relegados, e inclusive sus padres, madres y encargados que también pudieran utilizarlos. Podrías decir o comentar sobre esa comunicación con la población estudiantil, y también con las familias, si eventualmente eso es algo relevante en el proceso de los protocolos.

GV: Sí, yo podría decirte que los protocolos existen y se utilizan. Es decir, funcionan, son conocidos en los centros educativos, funcionan y se utilizan. Que el tema de la prevención de la violencia está incorporado en la cultura institucional, eso no. Porque hay dos cosas: existe y funciona, es lo administrativo que vos dices; pero la cultura institucional de prevención de la violencia, de que esté en la práctica... Yo me acuerdo de una dirección regional que decía: "nos exigen que mandemos las buenas prácticas, pero sabemos que no hicimos nada, entonces busquemos algo bueno ahí y lo mandamos" Entonces, bueno, yo creo que convivir ha trabajado muy bien en todas las áreas, digamos porque el tema de los conocen y se utilizan, pero las buenas prácticas lo que busca es que la gente realmente realice proyectos que mejoren la convivencia, o sea, que cambien esa cultura.

Yo creo que lo han hecho muy bien y han registrado buenas prácticas, pero hace falta otra medida ahí y que para mí es el tema de la participación estudiantil y la participación docente, donde yo pueda decir realmente: "bueno, aquí los chicos manejan esto al dedillo". Porque la convivencia en el aula, desde la visión de clima escolar, depende 100% de los pares. Ya en el centro educativo tienen otros factores, pero el asunto es, ¿quiénes son los que tienen que finalmente convivir y que son mayoría en el centro educativo? Los estudiantes. Entonces el cambio en la cultura institucional está a un 90% centrado en las actitudes y las prácticas estudiantiles, por eso es por lo que tiene que existir una política de participación. De hecho, convivencia tiene que abrir un espacio para que los estudiantes puedan participar y que eso pueda registrarse, medirse y que sea fuerte. No sólo decir: "ay, es que hicimos un proyectito ahí... participaron dos". No, es que los proyectos de convivencia tienen que salir a todo mundo.

Es decir, aquí todo este centro educativo sabe de esos son los proyectos, está en una campaña de cero tolerancia al bullying y todo mundo están todas... ahí es donde uno puede decir que hay participación estudiantil. Pero entonces este tema de los proyectos, no tanto son las buenas prácticas, digamos, son los proyectos que involucra a toda la población, ahí es donde yo creo que la cultura puede cambiar.

EE: Que de hecho es una de las discusiones más fuertes que nosotros damos en la en la política, precisamente porque es cambiar toda una cuestión cultural de cómo se ha trabajado desde el

espacio del castigo, digamos, con las y los estudiantes... esta cuestión "estira y encoge" en relaciones de poder. Precisamente, para abordar esta parte de la participación, ¿Lo que se busca es una participación efectiva, verdad? Que no sea sólo como la cuestión consultiva, o simbólica, o una visión pasiva de los estudiantes personas menores de edad, en este caso.

EE: Por ejemplo, para mí es muy interesante cuando analizo los protocolos sujetos a actualización (los de Pautas Generales, el de drogas, el de bullying, el de las violencias y el de armas), que son como los primeros que salen. Y en estos la población estudiantil básicamente, si lo pusiéramos en términos super coloquiales y despectivos, son como "los sapos", los que avisan y/o los que dicen: "si se encontró esto", "están peleando" o "hay una situación de violencia". Pero a partir de ahí, como hasta el momento de restaurar convivencia no vuelven a aparecer, y se entiende porque en este caso la persona adulta, en resguardo del interés superior y de los derechos de las personas menores de edad, manejan la situación. Pero entonces pareciera como una cuestión que choca entre la participación protagónica y efectivo del estudiante, y la situación que se da en esos momentos y desde los protocolos. Parece que es nada más de información, de consulta... y luego en el proceso no están.

Inclusive en las guías de facilitación, que son como más la parte preventiva, sigue siendo la persona docente la encargada: la que da el taller, la que les dice qué hacer... y el estudiante sigue siendo esa persona a la que hay que llenarle la cabeza. Entonces qué elementos se consideran para el abordaje de la situación en relación con las PME y si, eventualmente, se consideran los saberes y los conocimientos que también tiene la PME en el momento.

GV: Sí, te lo voy a decir como "en off", porque estoy adelantando algunas cosas. No me he sentado con ellas, se los he estado diciendo nada más que eso va a pasar, pero yo quiero cambiar las guías. Porque sí, se hace el diagnóstico, se hace el plan, se hace el grupo, se hace proyectos y de ahí sacan buenas prácticas, pero yo creo que aquí la lógica es que tienen que generar muchos espacios de participación de chicos, con una agenda, que vayan anotando cosas que se van haciendo y que no se van haciendo para mejorar un centro educativo. Y desde allí generar un liderazgo para darle seguimiento a cosas que tienen que mejorar en el centro educativo. Creo que hay que darle vuelta a eso, no sé si nos dará tiempo, o si me vaya a dar tiempo, porque además voy a tener resistencias internas; porque ya hay un esquema, ya hay documentos y ya todo está establecido y ya todo el mundo se capacitó en cómo debe ser. Puede ser algo que intérprete diferente lo que está ahí, porque efectivamente en el MEP todo dura mucho: entonces que ud vea todo lo que estamos haciendo y ahora me dice que ya no se hace así", no puedo hacer eso. Ya lo que se está haciendo, pues tiene sus cosas buenas, digamos, pero tiene que estar mejor. Entonces eso es un pendiente.

Ahora, con lo de las estadísticas. Supuestamente los programas que están priorizados para los colegios de PND es porque salieron o tienen más denuncias de violación de derechos. Es decir, son lo que activaron protocolos y por eso están las estadísticas. ¿Qué situación nos generó eso? Que entonces seleccionaron 75 colegios porque tenía más denuncias de violación de derechos, pero entonces en las reuniones primeras con directores algunos decían: "Pero es que, qué raro, nosotros activamos protocolos, aplicamos la denuncia... a 2 km de mi colegio, ahí nadie conoce ni aplica los protocolos y ahí la violencia es terrible", pero es porque nadie denuncia nada, entonces no aparecen en las estadísticas, me explico.

EE: Ahí lo interesante es el hecho de que las estadísticas son datos o información que viene de lo que pasa y es registrado. ¿Y qué pasa con lo que no?

GV: Y no es que estos sean los más violentos, la verdad es que esa selección no dice absolutamente nada, pero así lo definió planificación porque era la única línea base que existía. Es decir, era la única información que se tenía, yo creo que ahora con la convivencia podríamos hacer una selección de los que no tienen plan hecho, o así, porque ahora hay más información. Pero en ese momento no se tenía, entonces, finalmente es un grupo de 75 coles que tienen el beneficio de recibir una capacitación, acompañamiento mayor, pero no es que vamos a resolver el problema de los 75 más violentos.

EE: Entonces, ¿qué papel o qué rol es el que se le da a la población estudiantil? Hablando tanto de protocolos o en las guías, porque se supone que es desde la construcción conjunta, pero claramente vemos que en la realidad no es tal. Por eso, ¿qué rol es el realmente se está dando? ¿O podría replantearse?

GV: Sí, bueno, yo creo que a esa pregunta te pueden contar más las compañeras de Convivencia, porque yo sé que ellas manejan más la letra menuda de los protocolos. Yo sé que ellas hablan mucho de esto en los encuentros estudiantiles, ellos presentan todos estos temas y hablan del rol, por ejemplo, de los estudiantes para que todo esto se cumpla. Y es lo que vos decías de no quedarse callado, de denunciar, es apoyar el compañero, ponerse del lado correcto, no sé... creo que tienen algo trabajado ahí. Que se ha colocado en encuentros estudiantiles, pero bueno, los encuentros si se hicieron 4 al año, digamos, ahí lo que participar lo pueden 400 chicos. ¿Y son un millón, verdad?

Entonces, yo creo que es una oportunidad ahora para ver cómo cubrimos más población, pero finalmente hay que revisar ese mensaje. La pregunta es: ¿cómo es que usted, como estudiante, puede ayudar a prevenir la violencia? ¿Qué tengo que hacer? Me olvido de todos los protocolos y digo, bueno... Primero tengo que ser respetuoso de los demás, entender que todas las personas tienen iguales derechos. Que, aunque que él me caiga mal, no importa porque tiene derechos igual que yo. Que, aunque me parezca diferente, o lo que sea, yo no puedo discriminar y que eso es penado, es decir, nadie puede maltratar a nadie porque eso es inaceptable. Cero tolerancia a eso, digamos, cero tolerancia a la intolerancia.

Yo puedo empezar por ahí, por eso yo te digo que para mí todo se centra en derechos humanos, si ud maneja bien derechos humanos, no cuáles son, sino qué significa ser respetuoso de los derechos humanos, verdad... con eso usted tiene un parámetro para saber cómo actuar y cómo saber que está bien que está mal ante diferentes situaciones. Para la educación en derechos humanos es fundamental para que los estudiantes se conduzcan bien en su relación con los pares. Y, por otro lado, estaría el tema de ver cómo desarrollamos a las personas que en ese campo se maneja mejor, es decir, que son como gestores de paz, cómo motivar a los que va más allá, que puede ser líderes sociales.

Sobre el contenido de los protocolos y guías

¿En qué medida los contenidos son suficientemente accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa?

GV: a ver, creo que tienen lenguaje y una visualización amena, verdad, pero creo que la capacitación masiva ha llegado hasta los docentes. Convivencia ha capacitado a los regionales para que los regionales capaciten a sus docentes, pero yo creo que nadie ha capacitado a los estudiantes, excepto en los eventos de encuentros estudiantiles. Y si alguien más lo ha hecho, no sé cómo lo reportan. O sea, yo no sé si hay un mandato o lineamiento que lo indique.

Entrevista Marina Cruz
Trabajadora Social en Equipo técnico
Departamento de Convivencia (MEP)
Fecha: 22/10/2020

¿Cuál fue su participación en la generación de las herramientas? ¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar los protocolos y guías?

MC: El papel en este caso fue de liderar los procesos, para las guías preventivas por ser el enlace con el MJP y con el apoyo de las compañeras que se fueron incorporando. Y en el caso de los protocolos, primeramente, había unos protocolos que había hecho don Mario Víquez, expresidente del PANI y exdefensor de los habitantes, que hizo de los primeros que se realizaron que era solo un listado. Luego de estar capacitando con esos, se dieron cuenta que había muchas falencias, muchos vacíos; entonces se solicitó hacer un proceso de consultoría donde se indagara qué otros instrumentos, en cuanto a vacíos legales y procedimentales, y se contrata una consultoría por parte de UNICEF que nos da un documento muy rico pero que era un documento, como decir casi una tesis doctoral, muy completa pero que no comunicaba bien al docente, no era adecuada para eso.

Se recibe el producto y se comenta a UNICEF, que igual yo lideraba el proceso con UNICEF, que el documento está muy completo pero que realmente no cumple las expectativas de lo que necesitábamos. Necesitábamos algo mediado pedagógicamente que pudiera ser una herramienta útil para la persona docente. Entonces nos vuelven a contratar otra consultoría, que es a don Renato y a su grupo, y se le da el documento grande; don Renato lo primero que nos dice es que para mediar pedagógicamente tenemos que ver como la línea gráfica, porque ya lo que era la esencia estaba ya en la otra documentación. Es donde se crean los personajes, las rutas de los protocolos y luego se fue revisando a partir del otro documento qué servía y qué no servía. Cuando hicimos el primero, que fue el de bullying, se delimitó a hacer una ruta con pasos; en la creación de cuáles pasos de este primero solamente estuvimos Susana y yo, luego el equipo se incorporó a hacer revisiones y dar el visto bueno. El de pautas generales, que son las líneas legales, igual se revisó documentos y sólo estuvimos Susana y yo, ya luego se fueron incorporando más personas. Magally estuvo en algún momento apoyando en el protocolo de armas con Susana y conmigo.

Cuando se crean el de drogas y el de armas estuvo más involucrada Tania, una compañera que ya no está y no sé si conociste. Entonces estaba Tania, Magally y Lilly apoyando, fuimos nosotras quienes hicimos la revisión con Tatiana en la parte de armas, drogas y violencias. Igual seguían esa misma línea de proceso en la creación de la guía “Cole sin bullying”, yo lideraba el proceso y apoyaban Susana y Magally; y en la guía “El cole sos vos, soy yo” la que lo estaba coordinando era Ana Cristina, quien ya no está, y por problemas con Renato se incorpora a Magally y a Mayra, y al final don Renato pide que esté Susana o yo. Lo último que se le hizo a esa guía fue Karla, que como Ana Cristina usó los círculos restaurativos, era quien tenía mayor manejo y experiencia en eso, por lo que hace una serie de modificaciones. Y en la que no ha salido, que es la “Ruta de gestión para la convivencia”, iniciamos Susana, Magally y yo, luego estuvo Karla y Magally, y finalmente están haciéndole unas adecuaciones para incluir el tema de género entre Magally, Mayra y Karla.

Mucho del proceso con Renato, en las guías preventivas, uno les planteaba un tema y él proponía ejercicios o actividades, uno le despedazaba al ejercicio y hacía una contrapropuesta. Así en ese proceso si fueron reciclando actividades que habían servido en procesos de capacitación y en talleres, inclusive algunas propuestas que se habían hecho desde estudiantes que habían hecho práctica con nosotros desde la UCR, porque hubo 3 productos diferentes que fueron talleres sobre bullying, entonces del de bullying se utilizó varias cosas, canciones por la paz y demás.

Y así se hizo con otras guías y protocolos.

Lo que se ha encontrado, y por eso se tiene que hacer una actualización, es que todavía tienen vacíos que no se tenían contemplados. Por ejemplo, en el protocolo de drogas no dice en ningún lado qué se tiene que hacer con las drogas farmacéuticas, sólo se habla de la Ley General de salud, y lo que dice es que en la única entidad que puede destruir drogas farmacéuticas es la caja. Entonces que hay que entregar a las farmacias de la caja cuando encuentra medicamentos sin sueño o medicamentos que no se encuentran a mi nombre (que no son míos), o que si yo ya no los quiero o están vencidos, es en la caja; porque si los botamos al sanitario, la cloración de las aguas no siempre viene lista para deshacer los componentes esos medicamentos. Eso no lo dice en ningún lado, o sea, hay que leerse la ley de salud. En bullying hay un montón de vacíos en cuento a qué pasa con cyberbullying y eso hay que generarlo. Igual en pautas generales hay nuevas leyes, por ejemplo, con la nueva ley de relaciones impropias se modificaron 3 artículos de diferentes leyes, entonces eso tendría que estar en ese nuevo documento.

Igual, con el tema de procedimiento, no queda muy claro el procedimiento cuando hago la denuncia a PANI: ¿qué denunció a PANI?, porque esa es una de las preguntas frecuentes. Ejemplo, ¿denunció a PANI cuando la mamá está pidiendo porque la chica está siendo violada por un docente? La mamá está cumpliendo con su rol parental, o sea, para qué se va a denunciar al PANI si el adulto cuidador está cumpliendo su función. El que está haciendo el delito es un externo, entonces no debería denunciarse a PANI porque PANI entra en juego cuando los adultos cuidadores no cumplen su labor. Entonces, eso no está tan claro y hay que ponerlo en los protocolos.

EE: como a manera de síntesis, el papel es más de una parte técnica de ver en la documentación qué está ahí y técnicamente que sea viable para su uso en la parte educativa.

MC: Exacto. Crearle líneas a la persona consultora que estaba creando la información, lo que él hizo fue resumir el otro trabajo, si lo que se estaba reduciendo era suficiente para que se pudiera entender el tema o faltaban elementos. En el caso de las guías fue proponer o crear actividades con ellos, porque habían actividades que “nada que ver”, entonces si se tenía que hacer una contrapropuesta. Inclusive, cosas que no estaban, el consultor decía: “usted me puede redactar esto”, entonces en la nueva “Guía Convivir” viene redactado qué es cultura de paz, eso sale de la redacción de una, qué se entiende por prevención de violencia y tal. Fue un papel mucho de construcción conjunta con los consultores, y cuando entra al juego Amanda, ya no era tan fuerte la necesidad de estar redactando porque se le decía Amanda dónde buscarlo, o como había estado en la práctica, sabía en qué documento estaba. Se nos flexibilizó un poquito la carga de trabajo con Renato, porque él trabaja de noche, así que imagínate a ese señor de noche pidiendo esas redacciones; y de una revisión y una validación. O sea, no podía aprobarse nada, Liliana no le daba el visto bueno para que se le pagara a menos que una le diera el visto bueno.

EE: me has hablado de este primer documento grande, como de un protocolo único y muy condensado de información, que luego se traslada a estas nuevas versiones de protocolos más específicos. ¿Qué cambio de esa primera versión? porque también van a cambiar ahora en algunas cuestiones como de la estructura de pasos, la parte propiamente de los contenidos y también las nuevas incorporaciones de ley. ¿Qué otras cosas eventualmente van a cambiar en este proceso en cuanto a las limitaciones que hay que ir quitando y mejorando?

MC: del primero a este, como te digo, era una palabrería legal... muy interesante pero era mucha palabrería legal. La forma como estaba escrito no comunicaba suficientemente ágil al docente o al

estudiante o a quien fuera, entonces lo primero que hicimos fue hacer un documento que cualquiera que lo leyera lo pudiera entender; sí tenía términos técnicos, pero venían explicados y venía resaltado con colores interesantes, con llamadas de atención, se utiliza mucho psicología del color y psicología del texto. Qué va a cambiar con los nuevos, bueno, hay que llenar vacíos en cuanto al procedimiento y tenemos una lista de preguntas frecuentes, que cuando algo se pregunta y está escrito es que no está tan claro.

Por ejemplo, nos parece que falta en bullying todo un apartado de cyberbullying, más ahora que se está trabajando desde la casa. En el protocolo anterior sólo estaba nominado como una de las manifestaciones, no se le daba tanta relevancia, ahora se ha transformado y no se sabe bien cómo manejarlo. Inclusive el procedimiento legal para delitos informáticos no está ahí, entonces eso tiene que incorporarse. En la parte de pautas, las nuevas leyes que entraron, desde las relaciones impropias hasta los últimos que han venido incorporándose como la ley de trata; en drogas la parte con los productos farmacéuticos no está tan claro, cosas como qué pasa cuando se le encuentra un estudiante mariguana y la policía no hace el informe y se roba la policía la mariguana... o sea, esas acciones con otras instituciones. ¿Cuál sería el papeleo que hay que hacer para demostrar que MEP funcionó pero la otra entidad no? Y hay otros tipos de drogas que no estaban contempladas, por ejemplo el vaporizador, que está en lugar de los cigarros; si ud ve la letra menuda, y lo decían los estudiantes, eso no está en el protocolo de drogas, verdad, entonces yo puedo portar el vaporizador y no es un cigarro, entonces hay que regularlo.

En armas nos pasa lo mismo, ¿qué sucede con algunas armas que no son peligrosas? Yo como director se las quito y las guardo... y ¿qué hago con eso? Tengo una colección de navajas suizas, de cuchillas. Y hay otro tipo de armas que no se tomaron en cuenta como las manoplas (que son como una serie de anillos). Entonces lo que decía un director era: "bueno, yo les confisco... y qué, ¿se las devuelvo al papá para que se vuelvan a dar?, las boto, hago un museo de armas retenidas...". Porque la policía sólo se lleva las de fuego.

EE: Y también: ¿por qué ese chico anda ese tipo de cosas?

MC: Eso sí, en el protocolo está que cuando un estudiante tiene un arma hay que preguntar por qué y hay que ver, por ejemplo, si se la dio el papá, decirle a PANI. Son esas cosas que no quedan tan claro de cuando es PANI y cuando es Fiscalía. Qué pasa cuando una situación no es delito, por ejemplo, la violencia psicológica. Hay manifestación de violencia psicológica que no configuran delito y los papás están actuando, el cole está actuando, pero si el que está el que está torturando es otro... eso no queda tan claro. En el caso de las violencias hemos hablado de separar las violencias que no tienen que ver con violencia sexual y las otras violencias, porque no se tratan igual.

Entonces, violencia física y psicológica sin ningún tinte sexual debería estar separado en un protocolo y luego violencias sexuales; y hay que crear otro que es de violencias en línea o incorporar las violencias en línea. Yo hablaba con Susana que en el de las violencias (sin sexual) podríamos incorporar las violencias en línea que no tienen que ver con la oferta sexual, y las otras que tienen que ver con lo sexual meterlas con el mismo tema. Todo tiene que reacomodarse, porque cuando se replantea hacer esto nos decían: "no más protocolos" y luego sale el protocolo LGTB, el de embarazo, y bueno, hay que hacerlo. Este año no sé cuándo, no sé cómo y no sé dónde, verdad, pero la idea es que se tiene que sacar mínimo Bullying y Pautas, y es un proceso que tiene que ordenar la jefatura. Porque ella decía que una parte de la redacción de bullying lo hacía Susana, la redacción de pautas lo hacía yo... no hay tiempo, somos las dos que estamos afuera casi del departamento. Yo le decía Lily que podía ser un reordenamiento, que para pautas hiciera equipo con

Mayra y Carla; y que Susana, Magally y yo nos dedicábamos a bullying a ratitos.

¿El proceso mostrado en los protocolos y guías responde a una situación más administrativa disciplinaria o a una intervención más socioeducativa? ¿Cuáles son los instrumentos de registros y monitoreo para que los contenidos de dichos documentos se interioricen o comprendan?

EE: con esas nuevas elaboraciones, una parte que va también acorde con las coordinaciones que estabas mencionando, es la parte del registro y el monitoreo. Que en protocolos propiamente viene como una elaboración de informe, pero qué pasa por ejemplo con las situaciones emergentes o qué pasa también con el monitoreo de la restauración de convivencia o incidencias. Porque también representa para la persona encargada esa sobrecarga de trabajo, pero que es su trabajo también. Y que esto representa como la típica “queja” del exceso de papeleo, de documentación, que hace más burocrático un proceso que parece que se orienta más a un asunto meramente administrativo-disciplinar y no a la visión socioeducativa promocional de prevención que es la que se pretende.

MC: es que hay dos cosas diferentes: los protocolos no son preventivos, o sea, siempre se habla de que es importante prevenir, pero los protocolos son ya para cuando está la situación, son de intervención. Las guías de facilitación sí son las preventivas y tienen ese enfoque de socioeducativo, tallerista, de hagamos juntos, construyamos juntos... entonces, esta nueva elaboración de los protocolos no va a tener un tinte preventivo. La guía que está pendiente de salir sí trae ese tinte preventivo, de actividades, de mirada de dron, de cosas que van por esa línea. Pero sí hay que separarlo un poco.

En el tema de la restauración de la convivencia, que es el que le cuesta más a la gente, Lilly había puesto a Karla liderar la creación de un manual de prácticas restaurativas, que no sé por dónde irá porque eso es entre la jefa y Karla. Y lo otro es que se habló de las prácticas restaurativas en esta nueva guía convivir. Qué es lo que se puede reforzar en esta nueva actualización, por ejemplo, el informe, la parte de restauración de la convivencia, reforzar o ponerles un poquito más qué se espera; porque si usted no pone qué se espera, algunos de ellos “no saben qué hacer”

EE: sí, que interesante, porque en las entrevistas pasadas sí pareciera que la gente entiende que los protocolos también son preventivos, cuando el mismo protocolo dice “de actuación” y es una serie de pasos por la eventualidad.

¿Cómo se socializa la información en la comunidad educativa? ¿Cómo se trabaja la comunicación con la población usuaria (estudiantil y docente)?

EE: al menos en la experiencia que hemos tenido se tiene la idea de una comunicación en cascada, pero no funciona. Eso tiene implicaciones como que se diluye la información conforme va bajando esa cascada.

MC: en cuanto a los docentes, cada vez que vuelvo a capacitarlos en protocolos, se les habla al final y se les presenta la guía preventiva. Entonces dice: “bueno, estos tres (armas, bullying, drogas) tienen guía... la de violencia no tiene pero se puede utilizar la de bullying”, eso se ha hecho siempre. Lo que pasa es que hay gente que está una capacitación y no está poniendo atención, está leyendo el periódico, está en lo que sea, entonces la comunicación no fluye. Inclusive yo he tenido docentes que han estado en capacitación y llega a mi correo preguntas sobre cosas que están dentro del protocolo. Entonces yo lo que hago es un recorte y les pongo: “pág 54, les resalto el corte y le digo aquí está su respuesta”. La respuesta es: “ay gracias, es que no la vi”, lo que me deja pensar que no se leyó el protocolo. Esos que son frecuentes puede ser porque el docente no está leyendo, no

sigue siendo atractivo, o porque no les queda claro; pero cuando uno le hace el corte, lo describe igual y entre comillas parece que sí lo entiende. Es una muy curiosa que va por esa línea.

En cuanto a los estudiantes, se plantea hacer el servicio comunal con las guías preventivas, porque no le está llegando al estudiante. Se están creando estos dos servicios comunales totalmente virtuales para el otro año, donde lo que va hacer el estudiante es descargar la guía preventiva, va a hacer las actividades con cada ejercicio que se le pide y se les va a pedir una propuesta que tiene que realizar: si es una campaña, si es un taller en “teams” con sus otros compañeros, si es elaborar afiches, imágenes, vídeos... ahí va a completar las 30 horas del servicio comunal. Aunque no vamos a llegar a muchos, porque al principio no se va a abrir a todos los centros educativos, vamos a ir llegando a los estudiantes porque al parecer se pierde en algún lado. En otros espacios sí está llegando, pero es muy relativo, son 8000 centros educativos; por eso se quiere abrir esto del servicio comunal a nivel nacional.

Lo otro que hemos hecho para hablar con los estudiantes han sido los “encuentros estudiantiles”, siempre nos dan un espacio también espacio para trabajar con los protocolos o con las guías preventivas, pero es mínimo. Es que deberíamos tener mucha más gente para llegarle a más estudiantes, porque el proceso (que Gabriela no lo quiere y ya se lo ha dicho a Liliana) de trabajar en regiones para luego bajar a los directores... algo se pierde en el camino. Y como muestra un botón, todos los años hay una lista de centros educativos que nos piden que vayamos a dar capacitación protocolos nosotras, no los enlaces; entonces es cuando nos vamos de gira, llegamos a centro educativo y nuevamente exponemos protocolo.

Estábamos hablando que, para el otro año, en vez de hacer cursos hiciéramos webinars... con los webinar podemos impactar a más gente. Lo otro es hacer infografías, se pueden compartir por redes sociales, por mensaje de whatsapp, con lo que podríamos llegar a más gente y no irnos por un método tan tradicional.

¿En qué medida han sido eficaces los protocolos y guías? ¿Qué cambió (resultados)?

MC: pues que ya no son tan “torteros”. Es que antes de los protocolos hacían unas cosas pavorosas, ahora ya tienen el conocimiento y eso ha logrado inclusive que el actuar interinstitucional se haya mejorado, porque ya al conocer yo exijo a que la otra parte cumpla. Te doy el ejemplo del caso de Libera, ejemplo icónico y empezando protocolos:

Resulta que un estudiante, al cerrar el viernes del ciclo lectivo, ya van saliendo de clases, se acerca a la maestra y le dice: “niña yo no quiero ir a mi casa, mi mamá trabaja para una agencia de hoteles y este fin de semana tiene que ir a trabajar al hotel. Quedó a la custodia de mi padrastro y mi padrastro cada vez que mi mamá no está me viola. Yo no quiero ir a mi casa porque sé que me va a violar... necesito que usted me ayude”. La maestra cierra la escuela, se lleva al estudiante para el PANI, el PANI está cerrando también, y la persona que las atiende le dice: “vea señora, yo ya voy cerrando, no puedo ayudarle en nada”. Y entonces la maestra le dice que ella no puede dejar que la estudiante se vaya para la casa porque va a haber una violación inminente, y la estudiante dice que siempre teme por su vida porque hay una amenaza de muerte entre otras cosas, verdad. Entonces, ¿qué pasa si la estudiante se va para la casa y quedó embarazada o la matan? Entonces la persona del PANI de Liberia le dice: “Diay señora, si usted está tan preocupada por su estudiante, lléveselo para su casa el fin de semana y el lunes a las 8:00 de la mañana que abre el PANI, se la trae”.

La señora nos llama el lunes, muy contenta, porque ella hizo una labor ejemplar, porque se llevó a

la estudiante para su casa y estaba en el PANI esperando a que lo entendieran. Cuando contestamos fue:

MEP: señora, no, todo mal. Usted hizo sustracción de persona menor de edad, eso es un delito y a ud la pueden denunciar.

Señora: Pero yo estaba protegiendo.

MEP: Pero usted tiene un papel de lo que le dijeron en el PANI

Señora: pero aquí no importa porque es campo...

Por dicha, la situación no pasó a más. A la señora no la denunciaron y el PANI intervino. Pero tuvimos que hacer toda una gestión, desde oficinas centrales nuestras con oficinas centrales del PANI, para ver qué estaba pasando con esa oficina; porque el PANI tiene algo que se llama "atención 24/7" que hay algunas funcionarias que están delegadas, no son todas las del país. Pero se activa con las que haya o si no había hogares temporales, pero PANI tiene que emitirle algo a la señora para que se llevara para la casa a la estudiante. Ella toda feliz porque dice que la chiquita casi no comía y que la lleva toda gordita luego del fin de semana. Ese tipo de cosas, ahora que están siendo más capacitadas no pasan.

Otro caso icónico en San Carlos de una escuela unidocente, ya existían los protocolos: la señora llamó a K9 para que interviniera el centro educativo porque ella sospechaba que había droga. Resulta que no había llegado a la K9, por lo lejano del lugar, llega la conserje y le dice a la directora: "me encontré esta bolsita de mariguana en el patio, lo que estábamos buscando". Entonces la directora va a hacer el acta y en eso llega corriendo chiquito diciendo: "Niña se están peleando en el patio". La señora abre la gaveta del escritorio, guarda la bolsita de mariguana, cierra con llave el escritorio y se va a intervenir la cosa. A ella se le olvida que tiene mariguana en el coso al escritorio y a la hora llega el oficial y el perro del K9.

"Bueno, pásame el perrito y ahora viene la oficina", dice la directora. Hacen el recorrido, donde estaba la mariguana anteriormente el perrito se para, sólo en ese lugar, pero no encuentran nada. Pasan a la oficina de la directora y el perrito se para a la par del escritorio señalando.

Oficial: disculpe, el perro me indica que hay mariguana en el escritorio

Directora: claro papito, es que hace unas horas la conserje la encontró en el baño.

Oficial: sí, ahí el perrito se paró porque sintió olor a mariguana pero ya no está

Directora: sí, la conserje me lo trago, yo lo guardé en la gaveta, aquí está.

Oficial: bueno, deme su acta para ponerlo en el informe.

Directora: esa acta estaba a punto de hacerla, porque tuve que ir a intervenir otro problema.

Oficial: bueno, y tiene el acta de lo otro que intervino.

Directora: muchacho, es que me acabo de sentar para hacer eso.

Oficial: vea señora, voy a tener que hacerle un parte porque yo le estoy decomisando la droga a ud, como poseedora de la droga. Y según el protocolo usted tenía que hacer un acta para entregármelo a mí, de eso de lo que está pasando dónde está su acta.

Entonces el señor le tuvo que hacer un parte por posesión de droga a la directora. Ella era una líder comunal y decía: "qué va a decir la gente de mí", porque "pueblo chico". Igual ella demostró, llevó de testigo a la conserje sobre todo lo que había pasado. Ella llegó una capacitación nuestra protocolos y cuando yo estoy explicando procedimiento del acta, ella me levantó la mano y dice: "compañeros es súper importante hacer las actas".

Cuenta toda su anécdota y dice: “lo que está diciendo a la licenciada es real, hay que hacer actas, o sea, no se puede perder. Entonces ya está en conciencia de algunos cómo es el procedimiento para no “jalarse tantas tortas” como antes se hacía.

Otro ejemplo en el colegio México: llaman a Fuerza Pública porque un estudiante de kinder sacó un cuchillo. Cuando llega fuerza pública tienen al chiquito en la dirección, el chiquito llorando (porque está en kínder), llega la mamá, hasta al PANI llamaron, fue una cosa pavorosa. En eso a alguien se le ocurre decir: “¿alguien le preguntó al niño porqué tiene un cochinito?”, la maestra dice: “no, es que yo vi el cuchillo, y el protocolo dice que...”. La subdirectora se acerca y le pregunta al chiquito: “mi amor, para qué usted traía un cuchillo”, a lo que el niño responde: “es que mi mamá me echó una naranja, pero no le dio tiempo a pelármela... entonces era para que peleara”. Imagínese la locura de haber movilizado toda esa institucionalidad, para que las activaran mal.

Y otro caso en Puriscal, resulta que una estudiante llega y dice: “es que la macha anda un arma en el bolso, la macha de octavo, la macha de ojos verdes ...no sé cómo se llama pero anda un arma en el bolso”. Entonces mueven todo, llaman a fuerza pública. Hay dos chicas que les dicen “la macha” en octavo y que tienen los ojos verdes, agarran a la primera que ven, la meten en la dirección, llaman al papá y hacen todo un escándalo. Cuando llega el papá le dicen que ella tiene un arma, al señor le da un infarto y resulta que la macha que tienen la dirección que es el mejor promedio del aula, la chica con las mejores notas de conducta, con el mejor anillo de protección, una chica que era líder en arte, deporte... ponga usted la mejor estudiante “estrellita dorada en la frente”. Y “la macha” que andaba el arma, que era “la pinta”, la que era todas las cosas... salió como si nada el colegio, nadie se dio cuenta qué pasó con esa arma. Porque no se tomaron la delicadeza de averiguar cuanta gente con ese apodo había en el colegio y dieron por un hecho que la macha, que era estudiante destacada, andaba un arma.

Al papá le da un infarto, por dicha no se muere y demanda al colegio por mal procedimiento y por estigmatizar al estudiante. El papá era abogado, se lee los protocolos y les indica que hicieron mal el procedimiento, que no cuidaron la confidencialidad (todo el centro educativo supo que a ella la tenían detenida por portar un arma); la chica al final se tiene que cambiar de centro educativo porque baja notas, no quiere participar en ninguno de los grupos y entra en una depresión porque le empezaron a hacer bullying. Ya no la querían por verde y esto fue lo que detonó la situación. Luego el papá le pone otra denuncia a ese colegio porque no detuvo la situación de bullying, aparte de lo que le habían hecho a la hija con la situación con las armas. Entonces, por lo menos, están haciendo. Antes no lo hacían, o sea, antes se hacían los locos, antes no intervenían... ahora hay que ver cómo lo hacen de una manera correcta, que se los lean por lo menos.

EE: Ahora se preocupan por hacer algo. Y es interesante porque ahora lo hacen cuando saben que hay documentos o herramientas que los obligan a esto, o sea, no necesariamente por la preocupación sino por obligación. Entonces de dónde sale ese impulso, verdad, para hacerlo es todavía un poco confuso.

MC: todavía falta mucha conciencia de la necesidad de hacerlo y te digo, o sea, esos son los casos que nos llegan. Hay muchos casos positivos, que sí terminó bien, que son “estrellita dorada en la frente”, pero uno recuerda los más icónicos donde hay más errores. Igual, ya los protocolos tienen jurisprudencia sobre el no acatamiento de los protocolos, porque ya se ha despedido a varias gentes y se han tomado medidas legales contra gente por un no acatamiento. Esto pasó por el caso de Santa Cruz, no sé si lo conoces, de una chica que denuncia ante la orientadora que hay un compañero que le está haciendo bullying, que es demasiado intensa la situación y que tiene varios

compañeros varones que son seguidores de este chico. La orientadora le dice que “es una cuestión de chavalillos, que es que le gusta, que le de pelota y eso se le va a quitar”. Bueno, la situación escala y la chica va y denuncia con sus papás ante dirección. El director, también de Santa Cruz de donde son super machistas, les dice: “pero chiquita, esa es la forma en que los chiquillos hacen pa conquistar y seducir a las chiquillas...”. Los chicos al ver que no les van a hacer nada continúan y escala. Resulta que un día saliendo del cole, la agarran entre el chico principal y sus tres seguidores y la violan.

Ahí sí, se hace la denuncia a Fiscalía porque hay una chica violada, los padres adjuntan toda la documentación de todas las veces que fueron a reportar la situación que estaba pasando con la chica en el centro educativo. A los 3 chicos se les condenan con cárcel por violación a una menor de edad, que además eran mayores de edad, y se despide al director, a la orientadora y se condena al Estado con una millonada de plata para la chica. La chica pasa por un proceso psicológico porque obviamente quedó mal después de toda la situación tan frustrante que pasó. Entonces, después de ahí, la dirección regional de Santa Cruz pidió una intervención para ellos entender qué era, los protocolos, cómo actuar y que las otras instituciones también supieran. Yo recuerdo estar con Susana capacitando en protocolos y las chicas de la oficina local del PANI diciendo que porqué le tienen que hacer la referencia a ellas de las situaciones que tiene que ver con PANI. Y bueno, en la misma ley del PANI se indica que es la institución la que va a sustituir la guardia crianza de las personas menores de edad cuando hay una situación está atentando contra la integridad física y psicológica; quien tiene que velar por eso cuando el padre está pidiendo ayuda son ustedes.

Ahora una oye a las otras instituciones utilizar los protocolos, como una herramienta para saber qué hace MEP, qué hacen las otras instituciones cuando actuamos en conjunto. Con fuerza pública hay un trabajo súper fuerte, con él el hospital de niños, con algunos hospitales (el de Heredia por ejemplo que pido apoyo), las clínicas y la comisión de clínicas que nos pidió que fuéramos a darles un taller, centros privados... hay un montón instituciones que están queriendo conocer los protocolos para poder accionar. Y usted oye, por ejemplo, en la oficina de orientación del PANI que habla de los protocolos con una propiedad ejemplar; y yo digo: “por qué no pasa eso en las oficinas” y es lo mismo que preguntar ¿por qué no lo aplican en un centro educativo que está largo? Bueno, porque está largo y creen que tienen autonomía para hacer esas cosas.

Pero yo siento que hay un cambio, igual falta mucho que hacer, pero por lo menos ya hay un proceso. Qué ha pasado con algunos protocolos, vos te acuerdas con el LGTB, con la parte que hablábamos de hacer un baño neutro, la gente enloqueció. Yo recuerdo en la línea decirle a un señor muy fanático

MCV: es que ud en su casa tiene un baño neutro.

El señor (gritando): cómo se le ocurre...

MCV: ¿todas las personas, mujeres y hombres, usan ese baño?

El señor: sí claro, pero no a la vez.

MCV: bueno, ese es un baño neutro.

El señor luego me mandó “ud sabe dónde”. Hay cosas que hemos generado con los protocolos que han generado alguna “roncha” en algunos lugares y que la gente todavía tiene miedo, en el de trata o el de tráfico de drogas por ejemplo, todavía tiene miedo de cómo actuar. Pero vamos en un proceso, no se puede pensar que ya mañana vayan a hacer todo bien, vamos en esa curva de aprendizaje.

EE: ahora con todos estos ejemplos y relatos, uno pensaría que, de cierta forma, se están alcanzando algunos resultados. Los objetivos de estas herramientas se están cumpliendo en alguna medida, en esta curva de desarrollo que estás mencionando. ¿Se cumplen los objetivos planteados en estas herramientas?

MC: todavía no podemos medir el impacto como tal, todavía no tenemos como estadísticas en cuanto al impacto; pero ya es momento de hacerlo, porque sabes que un estudio de impacto se hace después de 5 años de haber ejecutado algo. Mucho de lo que salió fue en el 2016, entonces ya debería hacerse un estudio de impacto el otro año. Lo que ya tenemos, y que fue un éxito, es que se incorporara en los informes finales cuántos protocolos se activaron por tema, cuántos estudiantes estuvieron involucrados en esas situaciones, que no siempre se registra bien. En el caso de bullying, aún hoy, a cualquier cosa se le llama bullying, no saben cómo nominarlo bien. O registran la activación de un protocolo de bullying y en número de estudiantes involucrados colocan 1, o sea, ¿se hace autobullying el estudiante? Ahí mínimo tendrían que haber 2 estudiantes. O en un caso de relación impropia, habían 7 estudiantes involucrados; entonces uno dice: ¿qué pasó aquí? Será que los 7 son testigos o qué pasa. Pero sí sería genial poder hacer un estudio de impacto que abarcara esto. De hecho, creo que en una de las preguntas colocas eso, que si desde que están con los protocolos sienten que ha bajado un poco las situaciones de violencia. Igual es muy subjetivo, pero desde las subjetividades también se trabaja.

¿En qué medida los contenidos son suficientemente accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa?

EE: con esa misma idea de subjetividades lo que podría pensar es si ellos mismos, hablando directamente desde personas estudiantes, ven que los protocolos son accesibles y comprensibles, si se está viendo esta idea de que cuando la situación ya está ahí no es prevención, o que no se dio a la restauración de la convivencia, simplemente terminó y la vida siguió...

MC: eso sería interesante, ver cómo lo perciben los estudiantes, cómo lo entienden y si queda claro. Porque las rutas y los vídeos que se hicieron son más para los estudiantes, y también ha funcionado para los docentes. Lo protocolos son para los docentes, pero igual el estudiante puede leerlo. A ver, cuando uno crea un documento tiene que ver cuál es su público meta y el público meta general de los protocolos es población adulta y las ruta sí son para población estudiantil, al igual que los vídeos. Porque al estudiante no le interesa tanto cuál legislación es la que cobija eso, sino qué es lo que dice ya los protocolos en sí, le interesa cuál es el ABC del procedimiento: si yo sé de una situación a quien busco...

EE: o inclusive los contenidos, verdad, que es mucho de lo explicativo que está ahí en los protocolos y que es muy importante que se pueda entender para poder ejecutar. Inclusive para poder entender qué es lo que está pasando: saber que lo que me dijeron/hicieron es violencia y tengo que hacer algo al respecto, o alguien también tiene que hacer un proceso con respecto a esto qué pasó.

MC: por eso para este año que viene, para 2021, se querían generar infografías para estudiantes sobre bullying, drogas y relaciones impropias, para que hubiese más claridad (pausa en entrevista)

EE: Entonces, la información sí está, sí se entiende, pero aún así hay que hacer un esfuerzo para reordenarla o ponerla desde otra perspectiva para que sea mejor asimilada.

MC: para llegar mejor tiene que ser significativa para la gente.

Según su experiencia, ¿cuál es la visión sobre la violencia de las poblaciones de la comunidad educativa?

EE: en otras entrevistas comentaba si era la violencia, como categoría, una de las piedras angulares o un elemento central en la comprensión de los contenidos, porque no es lo mismo para un niño que para una persona docente o para una persona adulta, entender violencia y que la entiendan toda la amplitud. En esas diferentes visiones, que incluso se exponen los protocolos, algo está pasando...

MC: algo pasa y además hay que hacer adecuaciones, que es con lo que nos hemos enfrentado. Cuando se crearon los protocolos, lo que nos decía Renato es: hay que pensar una población objetivo para comunicar. Se definió que las situaciones más violentas son las que se dan en población juvenil, entonces se redactó para una población juvenil y para una población adulta. Luego tuvimos una discusión que yo decía: "sí, pero ya la población juvenil ya viene dañada, digamos, porque debió habersele trabajado en primera infancia, desde el kínder, y se debió trabajar en primaria".

Entonces el señor decía: "sí, es que si ustedes quieren un documento para primaria o para primera infancia, bueno, vuélvanme a contratar y yo les hago la adecuación para primera infancia y para primaria". Eso falta y nos ha pasado que nos han pedido talleres de bullying para kínder y para primer grado, nos pasó a Susana y a mí, entonces tuvimos que adaptar todo. Susana encontró una historia de un sapito, era un cuento, y los niños es primaria y el de preescolar entendieron que era bullying a partir de eso. Pero es un cuento prestado, mexicano, no se ha trabajado en esto y hay que trabajarlo. Otra cosa que hay que hacer con los protocolos es dar esa contextualización etaria, usted lee y esta en función de persona menor de edad. ¿Qué pasa con los estudiantes que son mayores de edad? y hay muchas dudas sobre qué pasa en colegio nocturno, qué pasa en colegio a distancia, qué pasa con kínder... y este ejemplo que te dije de la naranja y el cuchillo, cómo manejo en kinder este tipo de situaciones, no está.

El otro día me escribió el director de la Escuela de educación especial de San José y me decía: "cómo hago el grupo de convivencia y cómo aplico protocolos sí todos los estudiantes que tengo en esta institución son estudiantes que tienen discapacidad cognitiva y no se pueden comunicar". Bueno, yo dije: "en lugar de hacerlo con los estudiantes hágalo con los cuidadores, porque cuando un estudiante no se puede comunicar, no se puede movilizar o cuando tienen PCI, siempre tienen que ir con un adulto cuidador. Haga el grupo con ese adulto cuidador y cuando exista alguna situación de violencia, que se sepa, hay que manejarlo con los cuidadores". Entonces me decía: "pero eso no está escrito en ningún lado", y yo: "Sí, yo sé. Es una deuda que tenemos porque no somos especialistas en educación especial". Ahora que tenemos a Mayra podríamos trabajar en eso porque ella es educadora especial, ver cómo hacemos ese enlace; lo que tenía pensado es trabajar con la gente de primera infancia para ver cómo planteábamos algo para ese segmento, porque desde ahí se está trabajando. Ahora que yo estoy los programas de "Aprendo en casa TV", en estudios sociales, desde primer grado trabajan el tema de convivencia y derechos humanos. De hecho, usaron los videos de convivencia de nosotros.

¿Qué elementos se consideran en el momento del abordaje de la situación? ¿De qué manera se consideran los saberes/conocimientos de las PME en los abordajes?

EE: en los momentos de abordaje/intervención directa de las situaciones o con los procesos de restauración, qué elementos se consideran ahí. Y más importante, si se consideran los saberes y los conocimientos las personas menores de edad en este en estos momentos. Porque, si partimos de

la percepción adultocéntrica o desde “mi percepción” de violencia, cuando están ahí con los chicos qué pasa. Pues ellos tienen una experiencia, en su nivel de vida, en su proceso de desarrollo, en su autonomía y que muchas veces no se les considera.

MC: pues no tengo la respuesta, porque no sé cómo lo ejecutan, verdad, al estar desde un plano nacional y no estar ahí en cada intervención, partimos del sentido común que no es el más común de los sentidos. Sí se nos han acercado pedir ayuda los centros educativos de educación especial, la Centeno Güell está muy bien en ese sentido y tiene un trabajo excelente, el proceso que tiene es de calidad, así como la (escuela) neuro psiquiatra técnica también. Nos pidió ayuda también la Enrique Nery, sentaron a todo el personal educativo en la capacitación que fuimos Susana, Liliana y yo con la asesora regional, que lo está manejando una buena manera. La escuelita del Hospital de Niños nos pidió ayuda y nosotros hemos ido varias veces a capacitar todo el departamento de Trabajo Social en protocolos. Fue muy interesante y quedaron muy contentos.

Es un proceso que se tiene que trabajar y yo pienso que ahí tiene que hacerse un proceso adaptativo diferente. Lo mismo que hablábamos con población indígena, cuándo se cambian los protocolos, a mí me llegó una nota de Turrialba, ellos tienen comunidades indígenas Cabécar Bribri, más que nada la parte de grano de oro, y me decían que solicitaban que se hiciera una adecuación de los protocolos a población indígena. Mi respuesta fue: “no soy experta en cosmovisión ni en población indígena, háganos ustedes una propuesta de lo que se tiene que dar para nosotros darle revisión”. Aquí estoy esperando esa respuesta desde hace 4 años, lo mismo pasó con Talamanca y con zona sur; como que todos se pusieron de acuerdo, hicieron este documento y la respuesta que se dio fue: “perfecto, hay disposición. Pero ustedes más bien dígnanos qué es lo que está interrumpiendo los protocolos con la cosmovisión de ustedes y qué son los ajustes que debemos hacer. Sentémonos a hablar...”, pasaron 4 años y no ha pasado nada.

EE: que mal perder esa oportunidad desde ellos que son quienes pueden hablar con propiedad. ¿qué será lo que hace falta ahí?

¿Cuál es el papel/rol que se le da a la población estudiantil? ¿Cuál es el rol que debe plantearse para los docentes o administrativos? ¿Debería replantearse? ¿Cómo permea la postura de la persona adulta en el abordaje de las situaciones?

EE: si hablamos del rol del estudiante y del rol de la persona adulta encargada, docente-administrativo, ¿cuáles deberían ser/tener? También desde la misma idea de participación, pareciera que el estudiante siempre está en un rol pasivo en cuanto al proceso completo. Y es la persona adulta o encargada quien le da continuidad al proceso, pero que parece una cuestión muchísimo más administrativa y disciplinar.

MC: Y es que, desde un “deber ser” con el enfoque que se tiene, ves que todas las guías preventivas hablan de un proceso de trabajar derechos humanos, cultura de paz, prevención de violencia y delito; igual traen un proceso en los protocolos. Qué es lo que pasa, a la hora de ejecutar lo que hace un docente es ir a leer qué hacer, en carrera, y se pasa por “el rabo” todo lo que está antes trabajando en el proceso y se va lo que necesita en ese momento. Ahí es donde vienen los errores administrativos, donde se salta cosas porque no hace el acta... no, no, no... quién sabe, a quién llamo, quien me ayuda... básicamente mucho de eso. A quién le pongo la responsabilidad que yo no quiero.

Entonces se leen el protocolo para decir “no me toca a mí”, en los peores casos, “esto no me toca a mí porque no soy especialista en la materia”, “yo no sé hacer una intervención en crisis”, pese a que en los protocolos les pusimos una guía básica de cuáles preguntas hacer en auxilios terapéuticos.

Es difícil contestar esa pregunta porque no se tiene el control de cómo se ejecuta en cada uno de los centros educativos, en cada una de las regiones. A nosotros nos llega cuando ya se “jalaron todas las tortas” o nos llegan cuando ya están pidiendo auxilio, eso es una labor muy complicada porque uno lo crea (las herramientas) desde el “deber ser”, desde lo utópico, desde lo que dice la ley los acuerdos, pero cuando llegue al centro educativo depende si usted tiene “la camiseta puesta o no” y su jefatura la tiene puesta o no, aunque sea obligatorio. Porque es que yo puedo decir que estoy aplicando los protocolos, y los aplico mal. Pero como no hay un control desde nosotros hasta allá, por eso es que se hablaba de tener los enlaces regionales, que Gaby no lo quiere, pero podría tener más control e intervención el enlace en ese espacio de lo que tengo yo acá en San José.

El “efecto cascada” no está funcionando, pero en lo que yo lograba tener un vehículo y agendar para visitar a Alta Talamanca, era más fácil Dinora agendar en la misma semana e intervenir ella inmediatamente. Lo que defendemos Susana y yo es ese efecto en la intervención, para el empañamiento que tiene que ser ya, 4 ó 5 personas, porque realmente somos 3: Susana, Magaly yo. Porque la excusa es que las otras compañeras son muy nuevas, teníamos que repartir las regionales y hoy yo sigo teniendo 9, no 5 como se había dicho. En este momento Karla no ha hecho apropiación de Guápiles, de Limón, Sarapiquí o de Talamanca. Yo me tenía que quedar solo con Cartago, San José norte y con Heredia; doña Mayra tiene Guanacaste y aún no hecho apropiación de eso. Hace poco invitaron a Susana algo de guanacaste, y como todavía Lilly no lo ha hecho oficial, le dice: “yo no tengo tiempo, no le puedo ayudar”. imagínate que complicado darle seguimiento a 9 regionales, es imposible con estas cargas laborales, todavía 5 es complicado, pero 5 es diferente a 9. Y por eso hemos sido tan insistente que hay que defender los enlaces regionales, pero la jefatura no sabe explicarlo.

¿Cómo puede mejorar la participación de la población estudiantil en la implementación de los protocolos y guías? ¿Debería ser más protagónica?

EE: yo imagino que tendrían mucho más protagonismo para las guías que para los protocolos. Eventualmente, ¿crees que debería ser protagónica?

MC: no debería ser más protagónica en los protocolos, porque donde tiene que actuar el estudiante es en la detección, es en el decir, en el pedir ayuda; porque todo el procedimiento es muy legal, muy técnico, muy de ese tipo es lo tienen las herramientas. Se debe evitar acciones que vengan de posiciones subjetivas como: es porque me cae mal o bien, venganza, etc. Además, a nivel legal, si filtras información no pasa nada, si es un adulto sí por lo que indica Código de niñez y adolescencia. Entonces yo siento que el involucramiento de la participación estudiantil, en la parte de protocolos, tiene ser más de información, más del manejo de cómo es el proceso, pero no en el proceso de intervención, eso hay que dejárselo a la gente del centro educativo para que lo haga. Pero en la preventiva ahí sí se necesita mayor involucramiento como estudiantes. Qué falta, que convivencia trabaje más con estudiantes y deje de trabajar tanto con adultos.

Sí se empezó así, cuando salió el decreto empezamos a trabajar con estudiantes y hacíamos campamentos, talleres y cosas con estudiantes. Qué fue lo que nos pasó a nosotros, cuando esos estudiantes empoderados, impulsados, capacitados llegaban al centro educativo exigir derechos, teníamos esos docentes y directores que decían que todo estaba inventado y que quienes tenían el

poder en ellos. Ahí cambiamos el caset y empezamos a capacitarlos a ellos para hacer un cambio en los adultos, porque los chicos lo tenían muy claro; pero llegó un momento en que nos estancamos con adultos y hay una necesidad, y se le ha dicho a Liliana, de trabajar con estudiantes. Que lo más cercano que trabaja convivir con estudiantes de convivir, convocado por convivir, es “Canción por la Paz”, porque a FEA no llegan a cuestiones de convivencia, a FEA llegan a hacer arte y punto. Ese enlace que dice Liliana que hay es mentira, ahí el chiquillo viene a tocar guitarra, no le interesa la cultura de paz. Sólo en el campamento de canción por la paz trabajamos los temas de convivencia con los chicos que están ahí y es como la gente que nosotros estamos comunicando. Que cuando (*el departamento*) participación hace esos encuentros nos invita, bien, pero no está convocado desde convivencia. A nosotros nos están utilizando para llenar un espacio en agenda.

Entonces qué es lo que falta: dejar de hacer tanta capacitación para adultos y empezar a hacer el trabajo con estudiantes. Y trabajos no es consulta, porque los encuentros estudiantiles que tanto habla Gabriela son consultivos, y el consultivo ya cansa. Hay que hacer procesos de construcción, por ejemplo los que está haciendo Tatiana con la población LGTB, hace esos encuentros con población lgtb y hace propuestas con ellos, eso es diferente.

EE: sí, es que no es lo mismo preguntarles si les parece a decirles: “¿qué hacemos sobre este tema?, ¿les parece esto? Bueno, ¿cómo? Digan, cuéntenos, ayúdenos a construir”. Son abordajes completamente diferentes.

MC: es lo que se quiere con estos servicios comunales, a partir de que están obligados a hacer la guía, y después de eso hacer propuestas, inclusive las van a usar y van a decirnos si están bien, si son suficientes... o sea, con esta respuesta de los productos que tengamos de ellos, uno ve si suficiente el instrumento. Pero no se asocia a ningún momento de validación, se sacó... no hay tiempo y se sacó...

Sobre Trabajo Social en Educación

Desde tu experiencia, ¿cuál es la importancia de la intervención de Trabajo Social en el sector educativo?

¿En qué área ubicaría las funciones que ejecuta desde TS? (Gerencial, Terapéutico, Asistencial, Socioeducativo, Operativo) ¿De qué forma las ejecuta?

¿A qué necesidades del sistema educativo o de la comunidad educativa responde el trabajo profesional?

Trabajo Social es una de las profesiones que más está, en la actualidad y desde que se concibe en el manual de puestos y en el código de ética, como un promotor de Derechos Humanos. Desde MEP, que es un proceso donde forman a personas desde su primera infancia, la intervención del Trabajo Social para hacer esa promoción de Derechos Humanos es vital; en la otra área donde trabajo social está impactando en la educación es en todo esto de prevención de violencia, atención de situaciones el riesgo e inclusive todo lo que tiene que ver con asistencial, de medidas para detener la exclusión educativa, de estimar cuáles son los estudiantes que están en el borde de ser excluidos y necesitan esos apoyos adicionales; y también de realizar la internación para buscar ese acompañamiento de otras instituciones, de otros profesionales.

No son los profesionales típicos que se piensa en educación, se piensa en profesores o en orientadores, pero trabajo social tiene un marco ético-político y metodológico que puede aportar mucho en esa intervención con personas menores de edad, que no se le ha sacado el jugo que se le podría sacar, pero está en ese proceso de reconocimiento. Porque la gente piensa en psicología y lo relaciona con atención, pero trabajo social lo que piensa, a veces, sólo es en becas y esa es sólo una de las áreas que puede hacerse. Todas las herramientas que se tiene dentro lo educativo-promocional, desde la gerencia social, desde la gestión local de redes... y no se está sacando el jugo porque se sigue encasillando en “las hermanas de la caridad” de Mary Richmond.

Entonces, creo que hay muchas oportunidades pero no se ha sabido ser muy estratégico o no se ha sabido mercadear, y suena muy feo, pero hay que mercadear la profesión, hay que saber vender qué puede hacer trabajo social. No significa ser “soyla”, significa tener esa especificidad y esas habilidades que debe tener el profesional para destacarse.

Alguien podría decir: “¿qué hace una trabajadora social en el equipo de aprenda en casa?”. Bueno, son docentes creando elecciones, pero increíblemente lo que yo les he trabajado sobre enfoque de Derechos Humanos se ve en esas clases. Cuando les digo que los contenidos tienen que ser pensados, aunque son docentes, desde un enfoque no adultocéntrico sino que la estudiante lo vea atractivo, que el estudiante no les apague el canal o lo cambie, eso se ve involucrado en el proceso y en cómo manejan dinámicas sociales.

Y me decía el otro día el equipo de matemáticas: “se ve la mano suya en este equipo, porque hay tanta integración... se están apoyando, no están compitiendo”. Ninguno dice: “usted está ayudando más a unas que a otras”, sino que hay una visión de grupo. Y esto son herramientas que tenemos desde trabajo social y a veces no las vemos, verdad, pensamos solo en la planificación, en la evaluación, en proyectos, en la sistematización... pero no se ven las cosas menuditas que hace trabajo social.

Inclusive, cuando llevamos el curso para aprender a hacer talleres socioeducativos promocionales, usted veía cómo hablar en público, cómo llegarles a ciertas poblaciones. Entonces en la carrera nos van pidiendo que seamos creativos desde esa área: de cómo llegar, cómo leer las poblaciones; es una herramienta que tenemos desde trabajo social que se puede incorporar a educación y esa lograr el vínculo con la población meta. Vos lo has visto en “canción por la paz”, los chiquillos llegan a buscar al equipo de trabajo social; es logran hacer ese “click” con los estudiantes. No sé si es una cuestión de personalidad o de lo que nos enseñan, pero tendría que ser más explotado.

Pero hay muchas áreas que tenemos desde trabajo social, que a veces nos juzgan de todólogos, pero nos diluimos en lo que está pasando con otros compañeros, que hacen cosas muy lindas, pero no se tienen métodos de registro o métodos donde usted evalúe. Y no quiero echarme flores, pero usted sabe que tenemos registro de canción por la paz sobre quiénes participan, estandarizamos un proceso para inscripciones, estandarizamos un proceso de evaluación en el campamento, tenemos un contacto con ellos por si hay que llamarlos o buscarlos. O sea, no es sólo el actuar por actuar, y eso es lo que pasa con trabajo social, que somos activistas. Y cuando no se registra, pasa lo mismo que le pasó al agente del Ministerio de Salud: se cambió a las plazas de trabajo social por mercadotecnia, porque no se sabía la importancia de tener gente de trabajo social en el MinSa. Cuando se hace un montón de cosas de prevención, verdad, y les colegas dejaron morir la carrera. Entonces hay que ser muy inteligentes y estratégicos.

Igual, esto que te digo de planeación y evaluación de proyectos alguien como Natalia puede estar haciéndolo. Los mismos que estamos en la DVE hacemos planeación y evaluación de proyectos, pero no lo estamos llevando tal cual, porque la jefatura no quiere, porque se enfoca para otra cosa, verdad, pero es un lugar ideal para generar desde esas herramientas. La misma Susana me decía: “desde psicología nosotros no tenemos eso, o sea, nosotros no planeamos proyectos, no los evaluamos... nos enfocamos en el sujeto y su psique y cómo lo interrelacionarlos”. En orientación Magali decía que ella tampoco sabía cómo hacer un diagrama de Venn, o para ver cuál es el proceso de un trabajo o un proyecto saber cómo usar “Project manager” o un “Scrum”; todo eso es de “otro lado” y por eso se nota que no hay planificación. Y es super frustrante tener una jefa, trabajadora social, que no planifica ni define sus propios proyectos a pesar de contar con las herramientas teórico-metodológicas para hacerlo.

EE: Estás hablando de los múltiples espacios donde se ubica trabajo social, en este caso, pareciera que nos siguen viendo desde esta perspectiva meramente operativa. Pero, con lo que mencionas, más allá del espacio socioeducativo (del que se hace como la apropiación desde la profesión) también es lo asistencial, lo gerencial (mucho de lo que vos haces entorno a la coordinación, ejecución, planificación de muchas de las estrategias locales). O eventualmente, me decía Natalia, lo terapéutico también en espacios como el centro educativo cuando existen los equipos interdisciplinarios y se enfrentan a alguna situación que amerite esa función.

En ese caso, también trabajo social en educación pareciera que tiene todo un proceso de vinculación con política social, no necesariamente de ejecución, pareciera que es más como de vinculación de la política social con el espacio educativo, que termina siendo como un nodo donde llega todo.

MC: Y es que si te lees la nueva política educativa centrada en la persona estudiante, abre un portillo gigante para trabajo social por todas las áreas de trabajo: derechos humanos, inclusión de la familia, de lo “glocal”... o sea, tenemos una serie de herramientas en cada una de esas áreas que se están promoviendo que no se ha logrado ocupar el espacio de forma inteligente. Creo que la propuesta que está haciendo Lilly y las otras compañeras de COLTRAS tampoco está aprovechando lo que es la política, igual no he leído totalmente la propuesta, pero presenta como “más de lo mismo” desde esta idea super tradicional.

¿Qué potencialidades y limitaciones se han encontrado en los procesos de trabajo (implementación/ejecución)? Nivel institucional, profesional, personal.

¿Cuáles son los desafíos de TS de cara a la implementación y ejecución de los protocolos?

MC: bueno pues potencialidades tenemos todo el esto del aporte ético-político y teórico-metodológico para apoyar todos los procesos que van enfocados a personas estudiantes, a protección de Derechos Humanos, a ejecución de procesos; inclusive lo que te hablaba que no está usando de evaluación y planificación de proyectos. Los procesos de registro y sistematización, la creación de propuestas a partir de diagnósticos, la generación de diagnósticos, la generación de procesos que van enlazados a romper con el adultocentrismo, a romper un poco de la parte exclusión o en la parte discriminación.

En la limitación falta ese posicionamiento, esa legitimación, definir la especificidad. Identificar el hecho de que se tienen las herramientas técnicas y el bagaje profesional para hacer las asignaciones, no por una cuestión de personalidad; hay que romper como con esa visión social que se tiene de la profesión.

Hay limitaciones relacionadas con esta situación de quiénes toman decisiones, porque son personas que tienen una formación en un contexto diferente y tienen una idea diferente de trabajo social que no calza en la realidad actual. Entonces, a la hora de tomar decisiones, no se actualizan, no escuchan a su gente y no hace una lectura de lo que está pasando; por ejemplo, que no tenga la visión sobre cuáles son las herramientas en este momento del tiempo de virtualidad/distancia y quiera seguir con la misma noción de presencialidad y talleres. Muchas jefaturas o directores tienen una visión así, porque hay como una brecha etaria bastante larga.

Entonces eso limita mucho a la gente que quiere hacer un cambio en cuanto a la intervención profesional. Qué es el desafío: lograr, pese a todo esos obstáculos, aprovechar lo potencial para hacer un cambio de visión: de que el MEP no es para el docente, es para las personas estudiantes. Es para todos, no sólo a los de diurno en nivel educativo planeado, sino para los chicos con sobreedad, los que tienen discapacidades, lo que tienen una situación económica complicada, todos los excluidos... Entonces falta todavía ver cómo se incorporan, porque nosotros desde oficinas centrales ni siquiera estamos diseñando para ellos, se está diseñando desde la cabeza a los jefarcas y de la gente que cree saber cómo es. Y no se está diseñando a partir de los estudiantes y sus necesidades, sino de lo que necesita la institucionalidad para posicionarse... y eso es complicado.

Entrevista Irvin Fernández Rojas

Psicólogo, MEP

Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE)

Fecha: 11/05/2021

¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías y protocolos?

Vamos a ver los protocolos son parte, no sé si podría decir, “desde el inicio programadas” o si fue así visualizado estratégicamente; lo cierto es que se dieron en la práctica junto con el nacimiento del Programa Nacional de Convivencia, verdad, que es ahora en el departamento donde vos estás haciendo la práctica, imagino que con Liliana, Marina y todas ellas. En aquel momento, yo trabajaba ahí, efectivamente, y tenía la coordinación del departamento; pero tal vez para que lo sepas, antes de convertirse precisamente en departamento, desde la DVE se implementaban algunos proyectos.

Uno que se llamaba “El cole en nuestras manos” tuvo distintas etapas; a nosotros nos tocó cerrarlo, y al cerrarlo precisamente le dimos un enfoque que iba más ligado a la promoción de una mejor convivencia en los centros educativos, y por ende, también una contribución fuerte a la permanencia de las personas en el sistema educativo. Si generábamos una mejor condición de clima institucional en el centro educativo, y por clima entendamos todas las dimensiones en lo interrelacional, en lo pedagógico, en el abordaje de las condiciones de riesgo, etc; muy posiblemente las personas estudiantes iban a permanecer. Bajo esa premisa que termina este proyecto y dando indicios, en aquel momento, a la administración que estaba, se dice: “bueno, esto se podría llevar a gran escala y pasar de un proyecto focalizados en ciertos colegios a trabajarlo, digamos, de manera masiva a nivel nacional.

Entonces, así nace el Programa Nacional de Convivencia, que nace en aquel momento con la guía que ya se ha reformulado, y que establecía 3 grandes áreas: la parte de la plataforma de promoción, principalmente; el tema del abordaje de situaciones específicas de condiciones de violencia, con toda la parte de mediación y RAC, en aquel momento la teoría que más se impulsaba; y un tercer aspecto que era la parte de la restauración ya una vez dañadas, por ponerlo de alguna forma, la vinculación entre la gente o el clima institucional, había que buscar formas para volverlo a mejorar, para volverlo a construir.

Entonces, bajo esa idea, uno de los insumos que había que generar era: cómo se aborda la situación específicamente de violencia o de las violencias que se vive en los centros educativos. Entonces ahí es donde surge el tema de los protocolos. Ahora, sí decirte muy claramente, te voy a dar mi opinión, eso puede variar según a quién le consultes: esos protocolos, si bien llegaron al departamento, en el proceso de elaboración estuvo no sólo liderado, sino casi que elaborado en un alto porcentaje, por una consultoría externa que en aquel momento las autoridades hicieron. Bueno, ahí está en los documentos está la autoría de quién los elaboró, Mario Víquez del PANI que había sido el presidente del PANI en su momento y demás. El equipo técnico participó, sí, de alguna lectura de los insumos y demás, pero en realidad el cuajarla, el nacimiento del protocolo no fue algo que haya sido planteado o que haya sido liderado por nosotros como equipo. Nosotros casi que recibimos un producto avanzado y ya ahí si pudimos complementar con algunas cosas, que es el preámbulo de esos documentos que vos conoces.

EE: Y en esto que mencionabas verdad de la consultoría y de la elaboración previa, ¿cómo se pensó quiénes podrían apoyar en el proceso? Mencionabas, obviamente, el equipo técnico que estaba en el momento y la consultoría. De hecho ¿quién hace esa consultoría y qué otras organizaciones o personas estaban ahí?, porque mencionabas al PANI, por ejemplo, y por una razón obvia del tema de niñez y adolescencia en todo el sistema educativo.

IF: Lo que pasa es que la contratación de la consultoría es una decisión que hacen directamente desde los despachos, por eso es que te digo, a la vida estudiantil le llegó ya como un producto muy avanzado; como cuando te llegan y te dicen: “Mirá, estamos en esto... va. O sea, no estamos consultando si quieres hacerlo... va. Trata de aportar para que pueda salir mejor”. Un poco de eso fue la forma en como nosotros lo recibimos.

EE: lo que hace, en este caso, el equipo técnico básicamente es aportar el criterio técnico para la mejora de lo que ya estaba.

IF: Básicamente. En el proceso de elaboración sí recuerdo que los consultores hicieron consulta con distintos sectores, con distintas organizaciones, con distintas instituciones. Pero, de nuevo, era un proceso que ellos ejecutaban y nosotros recibíamos solamente el producto elaborado ya filtrado y demás. Recuerdo también, que fue algo muy importante, un posicionamiento muy fuerte en aquel momento del despacho que lideraba esto para indicar que el documento no podía hacer algo ni conceptualmente muy denso, ni en términos de forma muy amplio, verdad; que fuera un documento muy puntual, muy específico, verdad; casi como una especie de receta “ABC” de lo que había que hacer. Creo que se trató de recuperar ese espíritu, más aún así, en términos de procedimiento, de aclararle a la gente qué era lo que había que hacer, quedaron vacíos muy amplios. Pero bueno, eso es como un de cierre de todo lo que sucedió.

EE: Y en este momento donde ya un documento avanzado llega a ustedes, al equipo técnico, ¿cómo se actúa o qué fue lo que pasó para dar el visto bueno o aprobarlo?

IF: OK, ahí lo que hacen siempre los equipos técnicos en esas instancias son, pues, lectura de los insumos, por supuesto una devolución de lo leído y de lo analizado, se escribe o se formaliza el documento y al final la consultoría lo recupera. Pero, particularmente, aquí había un peso muy fuerte a los despachos, ellos eran los que al final determinaban qué quedaba y qué no. Podría no ser congruente con lo que el equipo técnico estaba proponiendo.

EE: Sí, no había necesariamente choques, sino que a pesar de que había un criterio técnico, lo que ustedes pudieran colocar, realmente la decisión se tomaba por otras personas o tenía como otra fase, digamos, eran otras personas las que terminan decidiendo.

IF: Sí. Siempre lo político y lo técnico, para ese tipo de cosas, tienen que trabajar. En la mayoría de los casos y en el buen ser, lo técnico va liderando y lo político simplemente adecúa que vaya afín a sus objetivos, en esta particular fue al revés; o sea, había una finalidad política más fuerte. Porque en aquel tiempo en Costa Rica es cuando empieza a hablarse más fuertemente específicamente del bullying, y de las de las violencias en general, pero en aquel momento lo que empieza a generar más ruido a nivel social es el empezar a entender el bullying y empezar a verlo ya como un fenómeno institucionalizado, claramente identificable en los centros educativos, etcétera. Entonces había una presión política y muy fuerte, que sería mentir el no reconocerla o decir que no fue así.

Entonces, para el equipo siempre hubo ahí un pulso fuerte entre nuestras posiciones y lo que políticamente se hacía. Por qué lo menciono, y para muestra un botón, si el equipo lo hubiera realizado, y digo esto porque con los nuevos cambios que se hicieron van con otra lógica, me imagino que el producto hubiera sido muy diferente a lo que se dio por primera vez.

EE: sí que, de hecho, tengo entendido que al menos ese primer resultado de la consultoría son estos folletos con cosas muy puntuales, pero que también pareciera que estaban completamente apegados a la legalidad. Y entonces esta parte de entender o de explicar los pasos... quedaba como en un segundo o tercer plano, porque el enfoque era otro completamente.

¿Qué posicionamientos se colocan en esta primera versión de los documentos?

EE: ya habías mencionado lo que es la promoción estudiantil, que era como uno de los puntos importantes para que pudieran mantenerse en el sistema educativo y que también continuarán en su proceso; la mediación, la resolución alterna de conflictos y la restauración (de convivencia). ¿Qué otros temas o posicionamientos recuerdas que estaban o que el equipo técnico también intentó colocar?

IF: en aquel momento hubo una puja fuerte porque el enfoque que sustentara fuertemente los protocolos fuera el de Derechos Humanos; que fuese un documento visualizado, digamos, en toda su dimensión desde este enfoque. Y si bien una lectura más desde lo jurídico normativo no tiene por qué ser incongruente o discrepar del enfoque de derechos, sí era para el equipo técnico muy importante plantearlo desde ahí, porque primero nos hubiese llevado efectivamente a dar a entender que el tema de la promoción era muy importante, o sea, el promover una cultura de paz en los centros educativos es la clave para todo esto; lo sigue siendo, ese es el espíritu hoy por hoy del Programa Nacional de Convivencia.

El poder, además, también recuerdo que era un puje importante. Visualizar otros tipos de violencias: la explotación sexual, por ejemplo, en aquel momento. Y había una limitación, era como: "No. Son solamente estos 4 y vamos por acá. Después veremos si se hacen otros y le tocará ver al departamento si se hacen". Así fue con el tiempo, pero ese fue un puje técnico importante.

Y lo otro era el tema de los procedimientos: no dejarlo tanto en la generalidad, no dejarlo tanto en una explicación muy general, sino más bien tratar de ahondar más en el qué debe de hacer cada uno de los actores, cuáles eran sus responsabilidades, apegadas evidentemente en aquel momento a la normativa vigente. Y bueno, se decidió que no, que iba a ser siempre un documento más generalista y por ahí creo que podrían ser como los aspectos que quedaron ahí en ese análisis.

¿Qué implicaciones tuvo en la comunidad educativa?

Bueno, muchísimos. Es que precisamente al quedar un documento tan general, generaba un vacío en la gente. Al final, la gente ocupa resolver “cómo lo hago”, o sea, si bien es cierto hay que darles el insumo para entender un fenómeno, para sensibilizar... eso es muy importante; en el día a día, la gente también ocupa lo pragmático: cómo se hace y principalmente cómo se hace de acuerdo con la normativa vigente. Porque quiérase o no, todo funcionario público tiene que apegarse al marco normativo que lo regula, es decir, no puedo actuar a partir de la buena intención, de lo que yo creo que debe de ser. No, tiene que hacerlo apegado a lo que se ha establecido.

Por eso ese protocolo, que se proponía desde equipo técnico, debía tener más elementos de errores, de responsabilidades, para que todo el mundo tuviera clarito qué le tocaba hacer. Al no tener esas condiciones, creo que ese fue el mayor efecto, la gente lo recibió como un primer aporte importante pero que le dejaba todavía muchos vacíos, que le dejaban muchos elementos sin poder atender, que le daba todavía muchas preguntas planteadas y bueno, al final en la administración pública y principalmente con esto, por más que uno quiera hacer el documento perfecto, siempre es en la práctica donde vas viendo qué hay que pulir, que hay que mejorar. En este caso ya sabíamos que eso iba a ser aún mayor, iba a tener más resonancia, más retroalimentación por parte de la gente que lo aplicaba.

Por otro lado, desde lo positivo es que, como país, en ese momento se cuenta con una primera herramienta; o sea, no teníamos algo formalmente establecido, sino hasta ese momento y para mí ese es el paso más importante. Yo al final, independientemente de si uno discrepe o no con las posiciones más políticas, me quedo con lo con lo positivo, me quedo con lo que aporta. Y entonces, creo que eso podríamos rescatar, o sea, ya teníamos un instrumento, ya no partimos de cero. Por tenerlo, ya de alguna manera (y que se entienda el comentario) se responsabilizaba y ya se le pedía a la gente “haga algo”; o sea, ya no podía quedar tan a la libre, ya no era tan voluntario, sino que ya había una responsabilidad por asumir. Podría ser que al hacerlo le quedaran vacíos, pero tenía que hacer algo, ese era el primer punto de partida. Entonces creo que eso marca un antes y un después en el en el sistema educativo costarricense.

Yo particularmente aún lo veo con esos ojos, al ver lo que es hoy el departamento de convivencia y que creo que sí efectivamente hay un cambio cualitativo y cuantitativo. No sólo en el departamento, sino en el sistema educativo en general, a partir precisamente de esos hitos, en este caso de los protocolos.

¿Cómo se posiciona la participación en estas herramientas? ¿Qué elementos?

IF: ¿Participación estudiantil o participación en general?

EE: Ambas. Porque participación en general estamos hablando desde participación como categoría, que es súper amplio el tema, y en educación vemos la parte de participación estudiantil y también en el sentido civil y política. Entonces me imagino que pueden estar varias de las de las visiones ahí.

IF: Obviamente, como te comentaba, no fue un proceso participativo como tal. Fue determinado por los intereses políticos o de la administración como tal en aquel momento, eso no implicó que no se hiciera algún tipo de contacto o consulta con algunos sectores. Donde sí del todo, digamos, podría decir que no hubo algún tipo de acercamiento, fue en esa consulta con la población estudiantil. Este se visualizó más como un insumo dirigido a personal técnico-docente o personal técnico de los centros educativos; qué bueno, talves en las reflexiones, si el protocolo o cualquiera que haya (hablando de herramientas) puede coexistir sin participación... lo dudo. Es decir, cualquier insumo que se genere en educación de alguna forma tiene que estar permeado o afectado por los actores y el actor principal o los actores principales son estudiantes. Evidentemente que su visión, su voz, sus aportes son necesarios.

En resumen, diría que muy poco hubo de eso en aquel momento. Creo que es parte de lo que el departamento, con el pasar de los años, ha ido tratando de hacer. Pero bueno, en términos muy generales el MEP todavía tiene un reto en general, no sólo con los protocolos sino en todo su quehacer con el tema de participación. Donde sea que formule esa pregunta, caeremos siempre en el mismo punto, a nuestras personas de estudiantes hay que escucharlas más, hacerlas involucrarse más desde un rol activo, desde la toma de decisiones, desde un aporte real, consciente de cambio para los centros educativos o para su entorno.

¿Cómo se podría mejorar las herramientas actuales? Contemplando además el momento coyuntural.

Claro. Tal vez no te puedo dar como un mapa muy claro, porque evidentemente no tengo desde hace ya algún tiempo mucho contacto con la parte técnica de lo que hacen desde convivencia, verdad, pero podríamos hablar de que efectivamente hay muchos retos aún pendientes. Ya hablamos de uno, el tema de la participación siempre será uno de los elementos principales; lo otro es entender que efectivamente en el marco de la pandemia el contexto en general se ha modificado, y por tanto, la vivencia y el ejercicio de la violencia también se modifica. Aquí hablamos de que la violencia, si bien es cierto ya tal vez no la tengamos tan presente dentro del centro o instituciones educativas, si está presente en la vida de la gente y está la vida de la gente en el proceso de educación, que puede no estar circunscrito en un aula de 4 paredes que está en el colegio o la escuela tal. Pero en su casa o en el lugar donde está, a la larga sigue viviendo violencia, otros tipos de violencia que él mismo confinamiento va generando, va incrementando, va exacerbando.

Entonces ese tipo de adaptaciones siempre va a ser importante que nosotros, como equipos técnicos, las tengamos muy claras: de que el contexto ha cambiado, de que el abordaje debe de cambiar; por lo tanto, la aplicabilidad de los protocolos debe de cambiar. Cuando un contexto cambia no puedes hacer lo mismo, yo creo que ahí hay un principio lógico que debemos considerar y por tanto, bueno, incorporar mucho de lo que planteabas, o sea, el tema de la virtualidad.

Pero más allá de la virtualidad, donde yo estoy ahora, también hacemos protocolos ligados con el trabajo de la exclusión educativa, de la reincorporación de personas del sistema. Nosotros por lo que hemos apostado es por el vínculo, es decir, el vínculo es lo que no puede desaparecer; no importa si ese vínculo se da cuando usted y yo convivimos en una misma aula, pero puede haber un vínculo acá en la virtualidad también. Entonces, ese vínculo es el que nos tiene que mantener siempre presentes de distintas maneras, puede ser en lo presencial, puede ser en lo virtual, puede ser que yo me acerque, puede ser que busque una red de apoyo para que sean otros actores u otras situaciones. Pero esa posibilidad de que el sistema llegue a la persona estudiante no puede desaparecer.

En el caso de los protocolos de violencia esto tiene que estar muy presente, principalmente porque el abordaje va más allá del MEP, o sea, el abordaje de la violencia implica otras instituciones. Bueno, vos mencionabas el PANI, el Ministerio de Justicia, la fuerza pública... en fin, puede ser una lista enorme. Entonces, con mayor razón, esas redes de articulación interinstitucional tienen que estar hoy por hoy más fortalecidas, con rutas muy claras de trabajo para que la gente que al final es la que ocupa que reciba una buena atención o que se le ayude, cuando enfrente violencia, realmente tenga respuestas efectivas en esa institucionalidad. No sólo en el MEP, sino también en las instituciones. Entonces creo que hay unos retos que podemos sumar a eso.

EE: Sí, básicamente que la herramienta no puede convertirse como en una especie de “camisa de fuerza”, tiene que ser suficientemente flexible y clara, digamos, para que pueda actuar en diferentes espacios y momentos también. Uno de los temas que surgen mucho con los protocolos siempre es como de una posición muy polarizada entre los pasos, verdad, “¿Dígame qué hacer?” y el otro lado, el de las situaciones, que cada una tiene su propia complejidad. En esos aspectos, como de abordaje, ¿qué podrías pensar que se pueden mejorar?

IF: Siempre el tema de los procedimientos, que hemos venido hablando, me parece que es fundamental. Y cuando hablo de procedimientos, con los años he entendido que, si bien no deben de ser camisas de fuerza, si tiene que haber caminos muy bien marcados; porque ante la interpretación, ante la ambigüedad, ante esa leve posibilidad de “poderme volar” y pensar en otras cosas... en la acción pueden diluirse o puede concluir en propósitos que no son los que estamos buscando. Entonces sí, el procedimiento tiene que estar muy claro.

Yo particularmente siento que en el caso de DVE tiene que haber una mayor cercanía con la normativa vigente MEP, pero cuando digo normativas es desde todos los ámbitos; es que llevar un protocolo desde estudiantil implica coordinar muy bien con otras direcciones dentro de MEP. Coordinar muy bien con la Dirección de Desarrollo Curricular, porque alguien que violencia o vive violencia ocupa apoyos a nivel pedagógico, a nivel académico, a nivel evaluativo; ocupa además que ese cuerpo docente tenga herramientas para darle acompañamiento socio emocional a la persona que está haciendo afectada o a su núcleo familiar; conlleva a tener procedimientos muy bien definidos con la Contraloría de Derechos Estudiantiles para efectos de una denuncia. Conlleva, posiblemente, tener coordinaciones con una dirección como Programas de Equidad; si yo tengo una persona que vive violencia y entiendo que además la violencia muchas veces para asociada a otras condiciones, por ejemplo, como la pobreza, entonces el poder hacer canalización de recursos como transporte, alimentación, algún tipo de beca o algún tipo de transferencia monetaria condicionada; que en buena teoría nosotros podríamos decir: “qué diantres tiene eso relación con la violencia”. Pues bien, muchísimo, posiblemente.

A qué quiero llegar, si yo tuviera que recomendarle algo DVE es parte de lo que hacemos en UPDRE, es entender que el sistema es una sola cosa, que tiene distintas conexiones, que uno tiene que entender que si bien está en una dependencia, esa dependencia tiene que estar en articulación constante con otras y además tener procedimientos muy claros de coordinación con cada una de ellas... y qué decir con las instituciones externas como hablábamos anteriormente. Entonces, creo que eso es parte de lo que también podría mejorar mucho.

EE: Y con la población estudiantil, ¿qué rol debería tener en estas herramientas? Porque, en el análisis que yo hago y volviendo a hablar de la participación, termina siendo una participación pasiva, simbólica o a veces hasta no participación, para hablarlo desde Hart. Pero hablando en nuevos paradigmas, como el del del propio desarrollo de la persona y de sus autonomías, va a tener

diferentes formas de participación; porque todos tanto individual como colectivamente van a participar de formas diferentes. ¿Cómo debería participar la población estudiantil en estos temas, procesos o momentos? Porque ahorita creo que es, únicamente, en el aviso; luego está toda la parte administrativa de lo que se tiene que hacer y al final, tal vez, en los momentos de restauración.

IF: Retomando mucho de lo que hoy promulgamos en UPRE es el tema de las redes de trabajo, por eso lo mencionaba, porque las personas estudiantes tienen potencialmente todas las herramientas para eventualmente transformar el sistema educativo en cualquiera de sus dimensiones. No solamente transformar la infraestructura, no solamente construir politos o poner aires acondicionados. La persona estudiante tiene el potencial para hacernos entender que hay que enseñar diferente, que a la larga la forma en como enseñamos no es la más adecuada, que los contenidos a la larga hay que transformarlos. ¿Cómo poder llegar a tener esa transformación? Bueno, generando redes de trabajo colaborativo, entender que esa individualidad se potencia en los colectivos. Pero es un colectivo solidario, es un colectivo que trabaja colaborativamente, es un colectivo que además tiene propósitos claros; que eso es lo que marca la diferencia de una red con un tumulto de gente, con un “tumulto de carajillos”. O sea, lo que hace la diferencia es tener un propósito claramente definido.

Nosotros apostamos mucho actualmente por la transformación de la planificación institucional, la transformación, en este caso, de los planes de trabajo de un centro educativo; algo en lo que las personas estudiantes pueden incidir. Vida Estudiantil ha hecho un avance importante para que las personas estudiantes puedan participar en los procesos de formulación del presupuesto y demás. Pero más allá de eso, si logramos hacer redes, que las personas estudiantes se acuerpen entre sí, sus propuestas, sus voces, sus ideas... pueden ser incorporadas en esa planificación. Y por qué debe ser así, porque lo que sea la planificación de lo que capta presupuesto, eso es lo que un director o directora se compromete a ejecutar. Y no queda en el aire, no queda la buena intención. Creo que esas pueden ser algunas de las de las posibilidades.

Estructuras hay, ¡claro! La misma Asamblea de Representantes, por ejemplo, que promulga Vida Estudiantil tendrá presentación de todas las secciones. Bueno, cómo haces para que eso realmente funcione, proponga; y no hay que inventar nada, ya en la normativa que la misma Vida Estudiantil tiene todo esto está. Ahora, ¿qué debemos de hacer? Bueno, primero hacer una sensibilización muy fuerte en el cuerpo docente. Yo creo que las personas estudiantes al final están ahí, solamente esperando la oportunidad, lo que hay que cambiar es precisamente esa estructura adulta céntrica, que manejamos aún como sistema educativo. Cuando podamos entender que el ceder el supuesto control, el ceder esa supuesta disciplina y autoridad nos puede favorecer, porque puede llenarnos de creatividad, nos puede llenar de nuevas ideas de luces que no hemos visto aún, tal vez las cosas pueden cambiar.

Entrevista Patricia Méndez
Psicóloga, MEP
DVE-Participación estudiantil (hasta 2018), UPRE (jefatura hasta 2020)
Fecha: 12/05/2021

¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para establecer y desarrollar las guías y protocolos?

PM: De lo que es la temática de la violencia, yo creo que ha sido siempre una preocupación o una ocupación del MEP, porque está claro que algo tenemos que aportar a una mejor convivencia. De hecho, parte de la idea fundamental de la educación en las personas es que justamente podamos convivir de una mejor manera. Sin embargo, no siempre el MEP se han tenido programas específicos para trabajar con la temática de las diferentes expresiones de violencia, porque eso es entender que la violencia no tiene una sola cara, ¿verdad? Hay de caras más abiertas, más explícitas, verdad, y caras más sutiles que a veces simplemente no registramos; o que tenemos incorporadas dentro de la estructura social, que simplemente convivimos con ellas sin hacer ningún esfuerzo por generar cambios. Es como el status quo que tiene la violencia dentro de dentro de nuestra sociedad.

En el año 1994 se crean los equipos interdisciplinarios, empiezan a trabajar en el año 95, pero desde el año 94 se crean los equipos en las escuelas de atención prioritaria, las conocidas como PROMECUM. Ya desde la conformación de esos equipos, una de las líneas que se visualizaba para trabajar, explícitamente por parte de estos profesionales, era justamente la temática de prevención de la violencia, o sea, de las diferentes expresiones de violencia. Ese iba a ser uno de los encargos que van a tener estos profesionales en Ciencias Sociales al incorporarse al sistema educativo; recordemos que son los primeros profesionales que se incorporan en esa línea o en esta dirección.

Se empieza a trabajar, pero se necesitaba algún tipo de contraparte a nivel nacional que le diera línea; en buena teoría, digamos, esto funcionaba dentro del Departamento de Orientación del Ministerio Educación, del DOyVE (Dpto de Orientación y Vida Estudiantil) que era una sola cosa en ese momento. Y se conforma la comisión para la prevención de la violencia, que incluía o era liderado desde el DOyVE, pero que incluía funcionarios de otras dependencias del mismo MEP, que apoyaban y daban líneas sobre cómo empezar a trabajar la violencia, cómo eran las coordinaciones, por ejemplo, en un primer momento con el INAMU, que era quien encontró en esa estructura y en ese nicho, un espacio para replicar mucho de lo que eran los contenidos que ellos estaban desarrollando.

Otra instancia que se acercó también a esta estructura, esta comisión, fue una de las estructuras parte del Ministerio de Justicia y Paz. Era como el Departamento o la Unidad de prevención que tenían ahí, que eran los encargados y los que venían avanzando en las redes de jóvenes en prevención de la violencia en diferentes instituciones en el país. Lo que pasa es que era una red que, para el Ministerio de Justicia, representaba un gran esfuerzo y habían hecho una labor muy buena; pero para el MEP era absolutamente insuficiente. Porque eran, qué sé yo: 2 muchachos de este colegio, 3 del otro colegio, verdad, 1 del otro colegio. Y si estamos hablando que nosotros tenemos, más o menos promediado, un millón de estudiantes... tres, cinco, quince estudiantes que fueran, no era una situación de gran impacto.

Entonces, si realmente queríamos trabajar en eso, necesitábamos impactar de una forma diferente y desde el MEP, no solamente digamos en coordinación con. En el año 2008 se crea la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos Estudiantiles (DPPDE) y esta instancia empieza a impulsar procesos que tienen que ver con la convivencia estudiantil, con la participación estudiantil como derecho fundamental, y en un primer momento lo que eran las temáticas de violencia, drogas... ese

tipo de cosas se había mantenido dentro del Departamento de Orientación. Pero de alguna forma desprovisto de la línea técnica profesional que le aportaban tanto psicólogos como trabajadores sociales, porque los que trabajaban en esa instancia fueron todos trasladados a esta nueva dirección, a la DPPDE. Entonces, orientación en realidad se desvinculó de esos temas, trabajaba únicamente proceso orientación y estos otros temas estaban como al garete.

En el año 2011 se transforma esta dependencia en la DVE ya propiamente y con los departamentos que corresponden; dentro de esos departamentos, uno específico que es el Dpto de Convivencia Estudiantil. Y para una mejor convivencia estudiantil, se crea un programa por decreto, que venía con toda la fuerza que se le podía dar de parte de las autoridades, que es el Programa Convivir. Este programa desarrolla una serie de líneas estratégicas para involucrar a los diferentes actores del centro educativo en la identificación de situaciones que podrían generar violencia dentro del centro educativo, de cualquier naturaleza, y que fuera atendido o referido (dependiendo de lo que se requiera) por cada centro educativo.

Es entender que sí había cosas que pueden ser atendidas por los profesionales docentes, porque es imposible pensar, por lo menos con la cantidad de profesionales que teníamos en este momento y con la capacidad que tiene el Ministerio de Educación de contratar nuevos profesionales, que tengamos psicólogos y trabajadores sociales en todos los centros educativos. Eso no iba a ser, o sea, no fue antes y ahora mucho menos.

Pero bueno, el docente es un profesional que también puede atender efectivamente, no solamente identificar sino atender, algunos tipos de situaciones de violencia que pueda registrar. Y si no, por lo menos puede hacer como una sinopsis de qué es lo que está pasando e identificar cuál es la instancia a la que debe ser referido ese caso: si es una situación de violencia intrafamiliar, si es una situación de bullying que eventualmente tendría que trabajar ahí, pero también con padres y madres de familia, ¿verdad? Si es una situación ligada, por ejemplo, a abuso sexual o a explotación sexual comercial de personas menores de edad. O sea, cada uno de estos tipos de violencia, algunos podían ser intervenidos y entender cuáles y de qué forma tenían que ser intervenido dentro del centro educativo y cuáles debían de ser abordados o referidos a las instancias pertinentes.

Esto fue “el germen” que hace que no solamente sea necesario tener claridad de que era importante intervenir en esta temática, sino generar un ABC. ¿Por qué?, porque “de buenas intenciones está lleno el camino a los infiernos”, dicen verdad. Entonces hay gente que puede tener magníficas intenciones, pero pésimas intervenciones.

Entonces era importante sistematizar mediante algún tipo de herramienta un ABC de qué es lo que se requiere en los diferentes tipos de violencia y eso es lo que empieza a generar las diferentes guías, que además se procura que sean muy didácticas, amigables, siempre mejorables. Porque si hay algo que debemos que tener claro es que no existe “LA GUÍA”, existe una guía de para prevenir la violencia, no es LA guía, no es eterna, no es permanente, no es inmutable.

Entonces conforme iban dándose nuevas situaciones o, por ejemplo, se iban creando otras instancias en otras instituciones con las que deberíamos de coordinar, estas guías debían de ir incorporando esos nuevos procedimientos, esas nuevas líneas de coordinación. Inclusive a lo interno del MEP, en la medida en que íbamos capacitando y formando, todo esto se iba incorporando en las diferentes guías hasta tener el legajo que tenemos en este momento, que son bastantes. Y nuevas que se pueden ir generando también o cosas que se les pueden ir adicionado.

EE: mencionas que desde 1994 y con PROMECUM, lo cual está relacionado con la política “Hacia el siglo XXI”. Cuando yo estoy revisando esta política, no encuentro ni específica ni explícitamente esta orientación hacia la prevención o hacia el tema de violencia, digamos, no es claro ni es un como una orientación de la política. Entonces es a través de los equipos interdisciplinarios y PROMECUM, como ahora mencionabas, que se pieza a tratar lo que es la violencia. ¿De dónde viene eso?, yo recuerdo que en la revisión encuentro que tiene relación con el ataque a la pobreza, que estaba en PND, y que más o menos lo van articulando con la parte de educación. No sé si conoces si hay otra razón o encadenamiento que indica que “en MEP o en sector educación se va a atacar de esta y esta forma”

PM: Creo que uno de los elementos más importantes: justamente el aporte que tienen las Ciencias Sociales a las Ciencias de la educación. Desde las Ciencias Sociales sí se había avanzado, sí estaba trabajando desde muchísimo tiempo antes, el fenómeno de la de la violencia y de las diferentes formas de violencia. En el Departamento de Orientación existían, tradicionalmente lo que venía funcionando, orientadores los cuales tienen una formación en educación con énfasis en orientación, pero su título era fundamentalmente EN educación.

En el año 1992 yo me incorporo al MEP, en un rol de psicóloga a nivel de propiedad, y era la primera psicóloga que trabajaba en oficinas centrales en psicología. Había otros profesionales en psicología pero estaban en clínica, o sea, que era el psicólogo para atender a los profesionales del MEP, había una psicóloga en la dirección regional de Cartago porque se había hecho, a finales de los 70 principios de los 80, una idea experimental de incorporar profesionales en psicología y trabajo social, pero no pasó de ahí. Se crearon 3 plazas: una de trabajo social en Alajuela y dos en Cartago, una profesional del trabajo social y otra en psicología; y murió al asunto, o sea, no tuvo mayor relevancia. Creo que ahí los gremios no supieron ver el potencial que eso podía representar para sus agremiados, pero tampoco se tuvo la visión de lo que efectivamente las Ciencias Sociales podían aportar al sistema educativo en ese momento. Bueno, tal vez es que cada cosa tiene un momento para que se dé.

Del año 92 al año 94-95, que surge PROMECUM, la única instancia a nivel del MEP que tenía profesional en psicología y en trabajo social era el Departamento de Orientación. Y desde ahí se caló y se introdujo un montón de temáticas que tradicionalmente venían siendo atendidas desde fuera del sistema, o sea, todo se refería: drogas, violencia, explotación, pandillas... Todo eso, digamos, lo refería porque no tenía un enfoque propio, porque no tenía una línea propia, porque no había profesionales a lo interno; no tanto que lo atendiera, sino que dieran líneas sobre cómo se tenía que atender.

Y por eso, cuando surge PROMECUM y piensa en la contratación de profesionales en psicología y en trabajo social, procuramos que esas líneas estuviesen presentes ya desde el abordaje a lo interno del MEP. Podría ser que algunas cosas, siempre y por competencia institucional, sean referidas.

O sea, hay cosas de crianza y de tutela que las tiene el PANI y el MEP no puede asumirlas; o el Ministerio de Justicia o al INAMU. Pero habían cosas que MEP sí podía hacer, pero necesitaba claridad y necesitaba los profesionales que aportaran, que dieran las líneas sobre qué tenían que hacer tanto los profesionales que se estaban contratando como estos profesionales en sus asesorías a los docentes que trabajaban en las escuelas que estaban con ellos. Por lo menos iniciar ese germen para empezar a crecer en esa dirección.

EE: Sí, claro. Fue como un momento donde se pudo también ampliar y asumir competencias desde el MEP. Que no queramos esos vacíos que estaban hasta el momento. Ya en el momento de ese desarrollo, tanto con la creación del Programa Nacional de convivencia y de establecer una DVE fuerte, ¿cómo es que se llega a este proceso o esta decisión de establecer o desarrollar protocolos en temas específicos? Porque los primeros son de bullying, el de manifestaciones de violencia, drogas, armas y las pautas generales. Entonces ¿cómo fue ese proceso? ¿Cómo fue esa decisión?

PM: Vamos a ver, desde el Programa de Convivencia era más fácil, era posible empezar a identificar las situaciones más frecuentes de violencia que se estaban presentando, desde antes inclusive. A los equipos indisciplinados se les daba, ya desde que estaban en el DOYVE como parte de los lineamientos de lo que ellos tenían que hacer, tenían que generar instrumentos en donde registraran las situaciones más frecuentes que atendían. Entonces ahí aparecía todo esto que estás señalando; había equipos que los atendían de una forma, había equipos que los atendían de otra.

Era importante empezar a ver de qué forma sistematizada todo eso, sin embargo, si bien se registró y se tenía, por ejemplo, dónde se daban más situaciones de violencia, de abuso sexual en persona menor de edad. ¿Qué impacto estaban teniendo las capacitaciones?, porque se capacitó muchísimo a los profesionales y estos a su vez a los docentes.

Recuerdo un caso en Cartago en que se hizo muy fuerte la capacitación, se trabajó muchísimo y se dispararon las situaciones de casos de violencia registrados. Entonces mucha gente lo que decía era: “No, dejen de estar capacitando sobre eso porque más bien están como alborotando un panal”. Justamente, muchas de esas situaciones que estaban pasando naturalizadas y no es sino hasta que usted capacita que empieza a ver las cosas con otros ojos: “la verdad esto no es normal, esto tiene un nombre y es una forma de violencia”. A partir de ahí es posible intervenirla y entender, mediante modelos teóricos, qué pasa cuando usted capacita, y capacita bien. Si usted lo hace de esa manera, las situaciones de violencia empiezan a aumentar, porque la gente, la población en términos generales empieza registrales. Y ya no solamente la registra, la denuncia; y a partir de la denuncia, es posible intervenirlas.

Sin embargo, había, no sé si llamarlos protocolos o manualitos que diseñaban los propios equipos: qué tenían que hacer, cómo tenían que intervenir; pero no había un modelo unificado a nivel nacional. Eso surge a partir del Programa Convivir, que lo que genera es ya una identificación de situaciones. Dentro del modelo que ellos plantean es: lo primero que tiene que hacerse en un centro educativo se identificar situaciones, lugares, condiciones que pueden generar riesgo de violencia, o de cualquier tipo, hacia la población estudiantil. A partir de ese mapeo se dijo: “ok, ya tenemos un mapeo a nivel nacional” y no solamente en instituciones de primaria, como eran las escuelas PROMECUM, sino que teníamos situaciones parecidas en secundaria.

Ahí también un antecedente importante es el proyecto “El cole en nuestras manos”, que también impulsaba el trabajo en prevención de la violencia y el registro de este tipo de situaciones.

Entonces ya sabíamos que habían cosas que debían de trabajarse, que el fenómeno de la violencia permea las familias, las aulas y la sociedad; entonces era importante hacer algo, no solamente para un pequeño grupo de escuelas, porque las promesas PROMECUM son muy poquitas (aprox. 140) y estamos hablando de 5000 centros educativos. Entonces era necesario tener algo con lo que pudiéramos llegar a toda la población o por lo menos darles herramientas.

Un elemento importante, cuando trabajamos en el tema de violencia, nos quedó muy claro que para capacitar en el tema de violencia es importante que ésta sea presencial y vivencial. Estos dos elementos son muy importantes de trabajar, porque si no, nos pasa de largo; si no entendemos que la violencia nos afecta a todos, que de alguna forma lo que yo dejo pasar desapercibido sí me puede volver como una bola de nieve más adelante; si no lo reconozco, si no reconozco las heridas que la violencia ha dejado en mi vida, y que a veces algunas de ellas no han sanado; si no lo trabajo desde ahí es muy difícil poder entender y comprometerse con eso.

Por eso el plan que en su momento desarrolló el INAMU y con el que capacitamos a mucha gente era: sentir, pensar y enfrentar la violencia. O sea, primero que sentir. Todos hemos sido víctimas de violencia y curiosamente cuando trabajamos esta temática con los docentes, uno de los espacios más violentadores para las personas eran los centros educativos, era su paso por la secundaria, era su paso por la primaria. Desde el profesor que llega y dice: “Bueno, aquí vienen los exámenes, voy a repartir esto. Fulano y sutano que tienen muy buenas notas... y de aquí para acá, la verdad es que no vale la pena ni repartirlo. Así que los voy a dejar por acá para que ustedes vengan a recogerlo porque, o sea, no, no vale...”

Cuando uno escucha estas cosas y pregunta al docente, siempre va con un espíritu de: “no, es que yo lo hago para que ellos se superen... para que no quieran estar nunca más en esa situación”. Entonces, es entender esa situación de la diferencia entre agresión y violencia: es que la agresión sí tiene una intención clara de generar daño y la violencia no, no necesariamente, no hay una intención de generar daño. Lo que pasa es que el daño siempre se produce, con o sin intención. Ese docente no quiere generales daños a los estudiantes, quiere que se superen; sin embargo, está generando daño a los estudiantes, está siendo violento con ellos.

EE: y además visto desde una “buena intención”.

PM: Igual el papá que castiga físicamente a sus hijos, o sea, tampoco es que les quiera hacer daño. Quiere que sean buenas personas, que se eduquen, que cumplan con las tareas... pero finalmente el daño siempre se produce y deja secuelas. El hombre que le dice a su compañera: “no, no quiero que salgas así con minifalda. No quiero que te vistas de esa forma, no quiero que andes provocando”. Probablemente, en su discurso interno, lo que se dice es: “no, es que yo la quiero tanto que no quiero que le pase nada”. Sin embargo, está generando daño en la otra persona, está maltratando a la otra persona, está siendo violento, está dañando o afectando derechos fundamentales de la otra persona. Y eso es muy importante de entender para el trabajo de capacitación, para entender la forma de aplicar los protocolos.

Ahora con la pandemia, muchas de las cosas se han tenido que realentizar, porque no es lo mismo cuando ud agarra un documento y empieza a leer. Ahí lo que te dan muy bien es esa parte del ABC: qué tiene que hacer usted. Lo que pasa es que, la parte antes de eso, que es la identificación y el registro y entender que eso es violencia, eso es lo que a veces se pierde si no has tenido esos procesos de capacitación.

¿Qué posicionamientos se colocan? ¿Qué implicaciones tuvo en la comunidad educativa?

EE: ahora me hablabas de las cosas que se tratan de colocar y se colocan en las herramientas, que tiene que ver mucho con el posicionamiento institucional, pero claramente habla del posicionamiento técnico de los profesionales que están detrás de toda esta conformación. Por ejemplo lo de la intencionalidad y daño, que es muy claro para identificación de violencias; los derechos, propiamente

en las orientaciones jurídicas que son muy claras; también lo que habla del ser senti-pensante, verdad, un ser humano que no sólo existe porque sí. ¿Qué otros posicionamientos, que otros enfoques o categorías teóricas se llevan a estas herramientas? Y si también hubo algunas que se descartaron o que fue más complejo poder colocarlas en inicio.

PM: Para el trabajo, no solamente en materia de violencia sino en términos generales en el MEP, se establecieron una serie de enfoques rectores. El primero y más importante de ellos es un enfoque derechos humanos, o sea, cualquier cosa que entre en conflicto con los derechos humanos es algo que implica ser atendido por parte del MEP y de manera preventiva. A partir de ahí se genera una serie de enfoques rectores, pero que están obviamente vinculados a este enfoque de Derechos Humanos. Otro de los enfoques que tiene que era línea de trabajo es el enfoque genero-sensitivo, o sea, es entender las diferencias que histórica y estructuralmente se han establecido en esta sociedad entre hombres y mujeres; y entonces era importante clarificar y entender que las violencias o el tipo de violencia que eventualmente se aplica sobre hombres y mujeres pueden ser diferentes y que las consecuencias también pueden ser diferentes. Y que el abordaje, en algunos casos, tiene que ser diferente.

Particularmente veámoslo en la situación de consumo de drogas, para salirnos de la parte propiamente de violencia. En el caso del consumo de drogas, las motivaciones que llevan a hombres y mujeres a consumir drogas son diferentes, y la forma en que tiene que abordar a hombres y mujeres para desestimular ese consumo también tiene que ser diferente. Si usted pretende tener un modelo único para ambos, probablemente a unos les sirva y a otros no. Entonces es entender qué es lo que tiene que hacer, qué pasa ahí.

Otro de los enfoques es el generacional-contextual, porque no va a ser lo mismo si ud pretende trabajar con niños de kínder, de primer grado, con chicos de sexto o con muchachos de noveno año. Entonces, clarificarse en qué población estoy abordando. E inclusive no es lo mismo trabajar con estudiantes de primaria o de secundaria; o trabajar con estudiantes de colegios nocturnos, que son personas adultas; o trabajar con docentes. Si no tenés claridad de cómo se tienen que abordar estas personas, o sea, en qué etapa de desarrollo están estas personas y cómo tengo que adecuar la estrategia metodológica; porque el enfoque puede ser el mismo pero la estrategia tengo que adaptarla a las personas con las que voy a trabajar. Y muchas veces una muy buena técnica no funciona porque sencillamente era una muy buena pinta para un grupo particular, para una etapa particular.

Entonces, cuando pongo a los adultos a brincar y a jugar, hay algunos que dicen: “ay por favor, esto no es lo mío”. O le pongo a los chicos cosas que me parecen este fundamentales, filosóficas, pero no están entendiendo nada de lo que les estoy diciendo. Por eso es que el enfoque es no solamente generacional, sino también contextual, es entender el contexto con el que estoy trabajando. No puede ser lo mismo trabajar con ejemplos del área metropolitana en zonas rurales o viceversa, o en zona urbana y en zona urbano-marginal. Si no tengo claro el contexto en el que estoy funcionando, eso puede llevar al traste.

Yo recuerdo hace muchos años, aún era estudiante de la universidad, se estaba tratando de hacer una validación de una prueba para ver coordinación ojo-mano. Y se trabajó aquí en el área central y se fue a trabajar también para validarlo con poblaciones indígenas en Telire. Resulta que cuando los niños de Telire trataban de completar la prueba dieron fracaso absoluto ultra, entonces una de 2: los niños tienen un retardo muy significativo en esa coordinación ojo-mano o la prueba no funcionaba. Pero, por supuesto, que eso jamás; o sea, no querían aceptar que la prueba había fallado porque

aquí en el centro había funcionado perfecto para discriminar la forma en cómo los niños tenían más o menos coordinación.

Ya se tenían a previo esos resultados, pero el último día se va a un río porque era para despedirnos, entonces se va al río y los chiquillos empiezan a pescar. Ellos pescan con unas “flechitas” como un arpón, entonces donde pasa el pececito, verdad, lo ensartan. Si eso no es coordinación ojo-mano, entonces no sé qué podría ser. Y eran absolutamente extraordinarios, lo que pasa es que la prueba no estaba pensada ni diseñada para estos chicos, porque lo que quería era ver entonces el manejo del lápiz en los estudiantes; el lápiz no lo manejaban, pero eso otro era maravilloso y la coordinación ojo-mano si era lo que se quería realmente trabajar, era extraordinaria en estos chicos. Eso es un muy buen ejemplo de que, si yo no ubico y no tengo claridad en el contexto en el que estoy moviendo, puedo llegar a conclusiones muy erróneas de lo que está sucediendo en esa realidad, cuando lo que se pretende es explorar otras cosas y al final, con la forma en que llegué a la población, terminé teniendo información de otra cosa.

Y el último enfoque, creo que así como básico que teníamos en ese momento, después se agregaron otro montón, pero en un primer momento era el que denominamos de comunidad educativa. Es decir, una modificación en la forma de funcionar como sociedad o como comunidad no puede hacerse únicamente si yo trabajo con los estudiantes, es importante hablar con los estudiantes, con los docentes, con los administrativos, con el conserje, con el guarda, con las cocineras, con padres y madres de familia, y con la comunidad en general. Es a través de esa interacción entre todas esas fuerzas que hay posibilidad de generar cambios, si todas las fuerzas de la comunidad y todos los integrantes de la comunidad realmente tienen un interés porque las cosas cambian, y si se trabaja con todas esas instancias, es posible que vamos a acercarnos a una posibilidad de cambio. Pero si yo trabajo sólo con los estudiantes y les doy un montón de información que los empodera, probablemente lo que termine es generando una confrontación con los adultos; y lejos de lograr lo que quería podría crear un problema de otro tipo o de otra naturaleza.

Entonces es entender que funcionamos como sistema, como comunidad, y que entonces el trabajo en estas temáticas requiere necesariamente permear, no solamente a una población dentro de esta comunidad, si no a toda la comunidad educativa. Estos son los que yo recuerdo de enfoques que se trabajaron, que le dieron línea a lo que se debía hacer en su momento.

EE: Sí. Imagino que la parte del posicionamiento teórico iba a depender, obviamente, de cada una de las manifestaciones o de los lineamientos que iban asociados a los temas. Pero es interesante, porque también cómo el colocar o no esto va a tener implicaciones con comunidad educativa como un todo, no sólo como dirigido a estudiantes o no sólo dirigido a docentes, e inclusive no sólo en la parte académica que es como lo más típico de “ver afectado”.

PM: Porque además es poner al centro educativo como una isla que no tiene ningún contacto, no tiene relación con el resto del mundo. Si yo intervengo aquí, todo va a cambiar aquí. Si no lo visualizamos como parte de todo el mundo en el que funciona, y no intervenimos en ese otro mundo, es difícil a veces generar los cambios requeridos.

¿Cómo se posiciona la participación en las herramientas? ¿Qué elementos estaban presentes?

EE: de lo que yo analizo, al menos propiamente en las herramientas, parece una participación muy limitada. Al menos en este ABC, la persona estudiante llega a avisar y luego parece que se diluye; pasa todo este proceso administrativo donde la persona docente interviene y es ya en último

momento, donde tienen que hacer la restauración de convivencia, que reaparece la figura de la persona estudiante, al menos en protocolos de atención. En las guías de prevención, tal vez se ve un poco más en la presencia estudiantil, pero siempre está guiada, claramente, por la persona docente. Entonces, no sé si desde ese aspecto podrías tener una idea de cómo se posiciona la participación en este proceso y herramientas.

PM: Yo creo que sería muy importante que también tuvieras la oportunidad de entrevistar o comunicarte con doña Gabriela Valverde, quien fue la jefa del Departamento de Participación Estudiantil y ahorita es la directora de DVE, y es más, fue la directora de Vida Estudiantil en su fundación. Entonces tiene una visión de diferentes momentos en esta historia, porque la idea era que vida estudiantil, como gran estructura, no solamente iba con la parte de convivencia. A ver, había compañeras y compañeros que iban a estar dando más fuerza a la generación de estos protocolos; pero había otra estructura que era el Departamento de Participación Estudiantil, que trabajaba justamente en ese empoderamiento, en esa clarificación permanente a los estudiantes sobre lo que son los derechos humanos y sus derechos como persona estudiante.

Desde ahí se venía trabajando fuertemente la idea, e insisto, esto era el “deber ser”, verdad, como se planteaba y que no necesariamente tiene que haber funcionado así y mucho menos en todos los centros educativos. Pero lo que se planteaba era que desde este trabajo que se hacía en participación estudiantil, en participación política, en competencias ciudadana, ese trabajo con los estudiantes; si lo que estábamos generando realmente eran competencias, podían trasladarse a otros ámbitos en donde el estudiante también estuviera funcionando. Entonces, si yo aprendí a decir no a las drogas, la idea no es solamente que haya aprendido a decir no a las drogas, sino que haya aprendido a decir no aquello que me afecta, que me daña. Y entonces en una situación de explotación sexual, en una situación de violencia, pueda decir NO también. Ese entrenamiento de las diferentes habilidades para la vida y capacidades que se espera del estudiante.

Si además se ha ido conociendo cuáles son mis derechos como persona, cuáles son mis derechos, por ejemplo, a participar dentro del centro educativo, cuáles son las estructuras existentes dentro del centro educativo para hacer llegar mi voz y hacer efectivo aquellas cosas con las que no estoy de acuerdo porque, como te decía, el centro educativo puede llegar a ser también una estructura de violencia. Si me he ido formando en todo eso, la idea es que a la hora que soy parte de un proceso como los que establecen los protocolos de violencia, no lo hago esperando que me digan: “bueno, esta es la parte en la que a ud le toca participar”, sino que apropiándome de mis derechos y haciendo los efectivos. Si el derecho no se ejerce no existe. Esa era la filosofía de lo que se quería, que hubiese no solamente un trabajo en la línea de generar estructuras, estrategias, materiales y protocolos en materia de cómo se debía trabajar la violencia; sino simultánea y paralelamente, todo un empoderamiento hacia la población estudiantil para que hiciera de esos instrumentos, una herramienta para hacer valer sus derechos.

EE: Sí, claro. No era reflejarlo (la participación) directamente en el protocolo o la herramienta, sino en esa articulación con los diferentes espacios.

¿Qué aspectos o elementos se podrían mejorar o colocar para los instrumentos actuales?

EE: mucho de lo que se está tratando, por la cuestión contextual, es cómo utilizamos esta herramienta ahora en los espacios de virtualidad. Lo cual se ha complejizado porque no se tenía contemplado: qué hacemos, por ejemplo, ahora que hay más vulnerabilidad del chico o la chica que ahora está más en la casa. Que son situaciones de violencia que se deben tratar, pero que esta “no

presencialidad” ha traído también muchos retos para la implementación, ejecución y obviamente para un proceso educativo en general. Pero, ¿qué otras maneras o qué otras cosas apoyarían la mejora de estas herramientas? Ya me habías mencionado el proceso de capacitación previa, fundamental para la identificación y una buena intervención, que también tiene que ver con la claridad y el enfoque de los diseños de intervenciones que se están dando.

PM: No sé si ya se estarán haciendo, pero una de las que se me ocurren es justamente hacer una consulta a los estudiantes sobre qué cosas tienen ellos en este momento contempladas. Es un absurdo sentarme aquí a ver qué se me ocurre que podría ser. Le consultó a la gente que está ahí, a los estudiantes, a los docentes, a los padres y madres de familia. Consulta y sistematización de esta información y ver de esto qué tendríamos que incorporar a los protocolos. Y habría que ver si será necesario modificar lo que tenemos. Es agregar un capítulo, porque es un capítulo del funcionamiento de muchas de estas herramientas en el espacio de virtualidad.

Entonces, yo como estudiante ante la situación de violencia que estoy en mi casa, en algunos momentos puedo trabajar con la profe, pero resulta que soy de las personas que tiene un teléfono que puedo usar el saldo para hacer y mandar guías. Entonces: doy prioridad a eso, doy prioridad a comunicarme con la profe en algunos momentos... Digamos, hay profes super, “la tapa del perol”, que llaman a los estudiantes, que están muy pendientes, que tienen una vocación maravillosa, hay realmente docentes maravillosos. Pero hay docentes no tan maravillosos, eso lo tenemos clarísimo. ¿Qué hacer con esos que no son tan maravillosos?, porque los maravillosos hacen más de lo que a nosotros nos ocurre. Pero bueno, para aquellos que no, entonces empezar a generar también, que fue lo que se hizo anteriormente, este paso a paso para las situaciones que no se le ocurre qué tiene que hacer o cómo manejando; pero los mismos estudiantes, los padres y madres de familia nos pueden también dar línea. Los mismos docentes también, de cosas que no saben finalmente cómo resolver. Bueno, tener esa información al recopilar toda esa información.

No tratar de inventar el agua tibia, sino tratar de buscar las fuentes en donde están las situaciones que se están presentando. Hay cosas nuevas que, si bien habían sido contempladas en los protocolos anteriores como el cyberbullying, es diferente atender una situación cuando los docentes pueden llamar a los estudiantes a atenderla en forma absolutamente virtual. Además muchos ni siquiera se dan cuenta, los estudiantes van a kilómetros en un Lamborghini y nosotros en bicicletas. Entonces es asesorarnos también con otras fuentes de información que han trabajado en esto, qué se está manejando o qué han desarrollado en otras instituciones o en otros países.

Por qué tengo que quebrarme la cabeza e inventar el agua tibia cuando probablemente hay herramientas, pero a veces no necesariamente se revisa a conciencia todo lo que se ha desarrollado en otros lados, sino que empezamos a tratar de ver qué hacemos, cómo lo hacemos, cómo abordamos esto en particular. Puede ser que se les ocurra ideas maravillosas, pero a veces puede ser que el tiempo de respuesta sea muchísimo mayor del que se hubiera podido realizar, si hubiéramos hecho una revisión de lo que se ha hecho, a conciencia, en otros países que han avanzado o que tradicionalmente han venido trabajando en forma muchísimo más acelerada. Se me ocurre, por ejemplo, en Japón la educación a distancia, la educación virtual y también el cyberbullying es algo que ya se venía trabajando desde antes. Bueno, ¿cómo lo han hecho? ¿cómo lo resolvieron?, hay cosas que puede que no sirvan, hay cosas que puede que no.

Pero es importante hacer esa revisión de los modelos de atención de las situaciones de violencia en la virtualidad y la respuesta del sistema educativo en espacio de virtualidad.

EE: Sí, no como lo típico de este concepto de tropicalizar las acciones, sino hacer como una “reducción de brecha” de esta diferencia sobre lo que se está haciendo en otros espacios. No sé si tendrías ejemplos de este tipo de cosas, o dónde se podría buscar estos espacios, experiencias y buenas prácticas que se podrían retrotraer a una idea de MEP.

MP: a mí se me ocurren dos fuentes que, si estuviera ahí, yo estaría revisando. Una más local sería la Fundación PANIAmor, que tiene mucho avance en el trabajo en ciberseguridad, en cuanto al manejo y las cosas para personas menores de edad. Y la otra sería justamente las coordinaciones que pueda realizar con UNICEF, que ellos tienen mapeado a nivel mundial las mejores prácticas en esta materia y que probablemente, a raíz de la pandemia, lo pueden tener mapeado en situación de pandemia, en situación de virtualidad. Esas son fuentes que ya inclusive hicieron el primer filtro, la primera revisión para nosotros, pero no sé si ya lo está haciendo, puede ser que sí. Son fuentes inmediatas de retroalimentación sobre lo que se está haciendo.

La oficina de UNICEF aquí es buenísima y muy cercana al MEP, por eso creo que realmente sí ya se está haciendo algo al respecto; pero esta solicitud expresa y hacer esa revisión de lo mejor y lo más cercano.

Primero, hacer el diagnóstico y una vez identificadas las situaciones que nosotros estamos encontrando (problemáticas más frecuentes), porque no es posible atender absolutamente todo o generar protocolos para todo, pero sí para aquellas que sean más frecuentes y, a partir de ahí, empezar a identificar las mejores prácticas de respuesta a ese tipo de situaciones que se nos está presentando en país a raíz de la virtualidad en la educación. Y que la virtualidad llegó para quedarse, o sea, eso está clarísimo. Es más, yo entiendo que hay estudiantes que necesitan absolutamente el proceso presencial porque no tiene los recursos tecnológicos ni el ambiente cultural o educativo en sus hogares que les pueda apoyar para ese proceso educativo; pero hay otros que no y que podrían perfectamente avanzar con una educación virtual. Que viniera, no sé, una vez a la semana y que evitaran entonces los traslados, las presas y el desorden que tenemos a nivel del área metropolitana, pero en las áreas rurales también aplica.

EE: Sí, la solución puede ser tan simple como volver a las mismas conexiones internas de la misma institucionalidad, de revisar qué ha pasado, qué está pasando y no sentirse aislado. Yo creo que ahorita es uno de los principales obstáculos a nivel organizacional para poder hacer intervención., tocar quién está. Cada quién pareciera estar solo verdad y no utiliza todas las herramientas o aparataje que pueden acceder tanto las docentes como estudiantes cambiando. Hay una cuestión de socialización de la información, de las herramientas y de la efectividad de los derechos de las personas en el espacio educativo, porque no está quedando tan claro.