



LA MEDIACIÓN ESCOLAR

**EN LOS CONFLICTOS DE ADOLESCENTES
ECUATORIANOS EN LOS COLEGIOS
DE LA CIUDAD DE MACHALA**

Miguel Ángel Ramón Pineda
Eudaldo Enrique Espinoza Freire

LA
**MEDIACIÓN
ESCOLAR**

**EN LOS CONFLICTOS DE ADOLESCENTES
ECUATORIANOS EN LOS COLEGIOS
DE LA CIUDAD DE MACHALA**

Miguel Ángel Ramón Pineda
Eudaldo Enrique Espinoza Freire

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 979-8-9916990-2-0

© Miguel Ángel Ramón Pineda, 2024. All rights reserved.
© Eudaldo Enrique Espinoza Freire, 2024. All rights reserved.

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

Dedico este libro al creador de este mundo, por concederme habilidades, sabiduría y constancia para lograr este objetivo, a mis padres por ser un ejemplo de perseverancia y valentía, a mi amada hija por ser el motor de mi vida por darme las fuerzas para seguir luchando y progresando cada día, a mis apreciados colaboradores, quienes aportaron para ser realidad este sueño. También se lo dedico a quienes valoren su contenido y quieran ser uso de la mediación para la resolución de conflictos escolares, manteniendo una cultura de paz en los centros educativos.

Espero que este libro te ayude hacer una mejor pacífica y perseverante para llegar muy lejos y alcanzar tus sueños

COMITÉ

EDITORIAL

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Adrian Abreus-González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adrian Ludet Arévalo-Salazar, Western University, Canadá

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Centro Regional Universitario Oriente-Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Hugo Freddy Torres Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Jorge Guillermo Portela, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Argentina

PhD. Juan G. Rivera-Ortiz, Ana G. Mendez University, USA.

PhD. Lázaro Salomón Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. Luisa Morales-Maure, Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Marily Rafaela Fuentes-Águila, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rolando Medina-Peña, Universidad Metropolitana, Ecuador

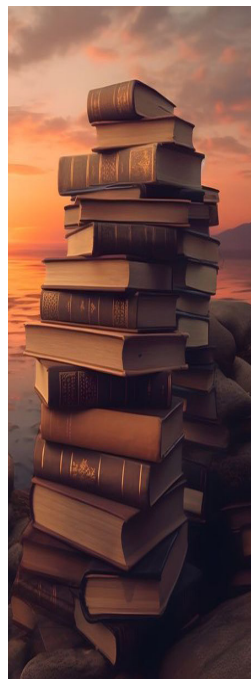
PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yadir Torres Hernández, Universidad de Sevilla, España

Introducción..... 1

01. La convivencia escolar y adolescencia

1.1. Convivencia escolar.....	3
1.2. Convivencia intercultural en el ámbito educativo.....	8
1.3. La convivencia escolar en el contexto educativo.....	13
1.4. Modelos de gestión de la convivencia	19
1.4.1. Modelo sancionador o punitivo.....	20
1.4.2. Modelo relacional.....	21
1.4.3. Modelo integrador.....	22
1.5. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano	24
1.6. Disposiciones generales vigentes en el Ecuador sobre protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes.....	31



02. Conflictos y violencia escolares

2.1. Los conflictos escolares.....	38
2.1.1. Tipos de conflictos escolares.....	40
2.2. Definición de violencia.....	43
2.2.1. Tipos de violencia.....	49
2.2.2. Relación entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural	51



2.2.3. Tipología de la Organización Mundial de la Salud55

2.3. La violencia escolar56

2.4. Los conflictos y violencia en los adolescentes escolares en el Ecuador60



03. Resolución de conflictos escolares

3.1. Resolución de conflictos65

3.2. Resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz68

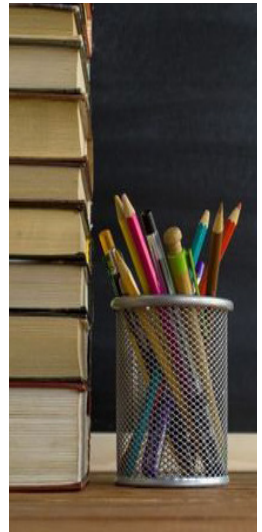
3.3. Los métodos alternativos en la solución de conflictos70

3.4. La mediación escolar73

3.5. Programas para la resolución de conflictos 79

3.6. Sistema de ayudas entre iguales83

3.7. La mediación escolar en el Ecuador 88



04. Prácticas restaurativas

4.1. Acercamiento epistémico en torno a las prácticas restaurativas93

4.2. Estructuras conceptuales de las prácticas restaurativas94

4.3. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar98

4.4. Fundamentos ético-pedagógico y psicológico de las prácticas restaurativas escolares99



CONTENIDO

4.5. Taxonomía de las prácticas restaurativas en el entorno escolar.....	105
4.6. Implementación de las prácticas restaurativas en la vida escolar.....	112
4.7. Paradigma de Justicia Restaurativa	115
4.8. Aproximación en torno al concepto de justicia restaurativa	117
4.9. La justicia indígena ecuatoriana en el contexto restaurativo	119
4.10. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar ecuatoriano	125
Referencias bibliográficas	129



INTRODUCCIÓN



La vida en los centros escolares se ha convertido en un tema de debate en las últimas décadas. Por un lado, los cambios realizados en el currículum, la organización y los valores de equidad y ciudadanía han provocado, en muchos profesores, un sentimiento ambiguo sobre el sentido de la educación.

La violencia en sus más diversas manifestaciones y un amplio abanico de conflictos están presentes en el día a día escolar. La complejidad de la sociedad se refleja directamente en la escuela, quien, a modo de espejo, observa cómo los cimientos de conocimiento y sabiduría tienen que compartir espacios ideológicos con aspectos prácticos y conflictos sociales.

Es importante señalar que nuestro estudio trata sobre las faltas o conflictos escolares catalogados de leves o graves en el Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Intercultural; tales como la discusión en el aula, las interrupciones de las clases, las manifestaciones de indisciplinas que no permiten el desarrollo normal del proceso, la falta de motivación del alumnado, la falta de estudio y realización de las tareas, la flexibilización organizativa ante la avalancha de la población estudiantil diversa, el maltrato entre iguales, las relaciones distantes con las familias, los destrozos y vandalismo del material e instalaciones, ensuciar y echar papeles y desperdicios en lugares no destinados para ello, garabatear las paredes, la crisis de autoridad del profesorado, etc. Temas que según Villón-Cruz (2012); y Correa-Requena (2016), son centro del debate recurrente presente en los claustros de los centros escolares ecuatorianos.

Todos ellos son percibidos como elementos negativos cuyo abordaje produce desazón y miedo, que cuestionan el sentido de la escuela; esto supone que, a menudo, se evite la confrontación, o bien se intente suprimir el problema desde una perspectiva tradicional de la disciplina basada en la autoridad del profesor y aplicación de sanciones o castigos. Se sostiene la idea de que el docente debe ser el responsable de atajar, solventar y actuar como guía correctora de las dificultades y conductas indebidas de los alumnos, lo que no siempre logra mejorar la dinámica de las relaciones interpersonales en la escuela; se necesita más que eso, se precisa de acciones que giren en torno a una concepción del conflicto escolar como elemento educativo, en cuanto que, tanto los alumnos como los miembros adultos de la comunidad escolar tienen la posibilidad de resolver y negociar posibles problemas (Malgesini y Giménez, 2000).





Con este enfoque del conflicto escolar asumido como un elemento consustancial al proceso escolar y sobre la base de la percepción que de éstos tienen los miembros de la comunidad educativa de los colegios estudiados se propone una estrategia mediadora y de prácticas restaurativas que favorecen el fomento de valores tales como la crítica, la autocrítica, el respeto al derecho ajeno, el amor al prójimo, la responsabilidad, la vida social pacífica, entre otros. De esta forma el énfasis de la propuesta se centra no solo en el proceso de resolución sino también desde la perspectiva axiológica en la educación de los estudiantes, para así poder solucionar los conflictos de manera efectiva y contribuir a desarrollar personalidades más justas y equilibradas.

Se debe tener en cuenta que en la mayoría de los incidentes de discusión o indisciplinas en el aula y de maltrato entre iguales, las relaciones interpersonales son parte del problema y por lo tanto la intervención educativa ha de buscar la creación de nexos justos entre alumnos y docentes, alumnos entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad (Ortega, 1997a; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007; Prada de Prado y López-Gil, 2008; Correa-Requena, 2016).

La implementación de estrategias de mediación en la resolución de conflictos escolares y prácticas restaurativas, es una aportación importante para evitar enfrentamientos y reparar de manera pacífica relaciones deterioradas. En este marco, la mediación escolar y las prácticas restaurativas se conciben como herramientas que contribuyen a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y al mismo tiempo constituyen una oportunidad para formar a los adolescentes y jóvenes para la vida en democracia, paz y derechos humanos. Tal información de base nos señala los espacios en que tendría impacto la intervención de este proyecto.

El texto propone en una primera parte el abordaje teórico para situar los conceptos de convivencia escolar, conflictos escolares, violencia escolar, mediación escolar y prácticas restaurativas que sustenta el estudio.



01.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y ADOLESCENCIA

1.1. Convivencia escolar

La integración social está mediada por la convivencia democrática y la solución pacífica de los conflictos a través del diálogo y la mediación. *“Convivir es aceptar la diversidad, valorar la tolerancia y comprometerse solidariamente con el respeto, la protección y la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, lo que permite asegurar a los seres humanos su dignidad como personas en todas sus dimensiones, en aras de mejorar sus relaciones y generar una mejor convivencia”.* (Ibarra, 2006, p.2)

Convivir no significa solo cohabitar, precisa de valores compartidos, interdependencia y asociación colectiva para integrar la diversidad de los componentes individuales, fundamento para enfrentar y resolver los conflictos, en aras del bienestar común.



Tomando como punto de partida este presupuesto, abordaremos el análisis del concepto de convivencia. En las indagaciones bibliográficas realizadas encontramos diversas definiciones, que por el interés para este estudio la significan como:

- “*Vivir en buena armonía y, a diferencia del conflicto, tiene una connotación positiva; está cargada de ilusión, implica también aprendizaje, normas comunes y regulación del conflicto (no la mera adaptación sin la resolución de éstos) y exige adaptarse a los demás y a la situación*”. (Malgesini y Giménez, 2000, p. 78)
- “*La coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas u otras que se presenten*”. (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 5)
- “*La capacidad que tiene el ser humano de correlacionarse asertivamente con los demás, lo que implica las relaciones e interacciones entre los sujetos que comparten hábitats, contextos, acciones o espacios conjuntos basados en el respeto y en el ejercicio diario de los derechos y del cumplimiento de los deberes. Dicha interacción se enfoca en el respeto por el otro y en la actuación que facilite la libertad*”. (Lombana, 2016, p.30)
- El análisis de estas definiciones permite comprender, que la convivencia armónica entre los seres humanos se establece cuando existe un determinado grado de tolerancia y aceptación por el otro; cuando somos capaces de ver la esencia del otro sin tener presente las diferencias; solo así los seres humanos podremos convivir en un mismo espacio en un clima de armonía, donde primen los valores morales, el respeto y amor por el prójimo. En este mismo orden de pensamiento Funes-Lapponi (2007), refiere, que “*hay que aceptar lo diferente, ser flexible, enfatizando en lo que une, en lo que se converge*”. (p. 6)

Interesantes resultan las anteriores definiciones, por el contexto sociocultural y propósito de este estudio, al aproximarlas al concepto de multiculturalidad, dado que esta última es entendida como la existencia de diversas culturas conviviendo en un mismo espacio físico, geográfico o social; donde debe prevalecer el respeto a las diferencias que se enmarcan en la cultura, ya sea, religiosa, lingüística, racial, étnica o de género (García-Faconí, 2010; Barabas, 2014; Telleschi, 2017). De esta forma,

la multiculturalidad representa una realidad social, definida por una situación conformada por múltiples factores socioculturales. Vista de esta forma, la convivencia en un país plurinacional está representada por la multiculturalidad.

Este fenómeno multicultural requiere de una conciencia ética de todos los miembros que conforman cada grupo social; en la cual se fundamente la convivencia como un conjunto de procedimientos y acciones inherentes a las relaciones sociales.

Como apreciamos, la convivencia es un concepto que, en general, hace referencia a compartir espacios, tiempo, experiencias, etc. con otras personas, es decir, convivir junto a otros. Así pues, la interacción del ser humano con otros empieza en el seno del hogar y se extiende paulatinamente a otros grupos, como, por ejemplo, a las instituciones escolares.

En el contexto escolar, la convivencia puede ser interpretada como:

- *“La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. Ella tiene gran incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas”*. (Chile. Ministerio de Educación, 2005)
- *“La capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa”*. (Carbonell et al., 2011, p.5)
- *“La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”*. (Colegios Alcántara Alicante, 2018)

En estos enunciados conceptuales, se alude de una manera u otra a la convivencia armónica de la comunidad educativa en un clima de respeto y solidaridad, condicionado a múltiples factores, entre ellos, basta mencionar por el significado para esta investigación, las capacidades sociales y emocionales, la educación en valores y las relaciones interpersonales.

Diversas organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2002); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (2006), reconocen la importancia del desarrollo de estas capacidades sociales,

emocionales y morales para el establecimiento de relaciones armónicas entre los individuos; en correspondencia, las instituciones educativas deben promover una educación integral, donde los alumnos se desarrollen tanto académica como personal y socialmente, propiciando las herramientas necesarias para lograr vivir una vida sana y relacionarse armónicamente con los demás en los diversos contextos en que se puedan encontrar, tanto dentro como fuera de la escuela.

Las instituciones escolares tienen ante sí el reto y responsabilidad ética de educar a las nuevas generaciones en un ambiente escolar que propicie estas adecuadas y armoniosas relaciones sociales, así como, el desarrollo emocional y moral, factores importantes para el logro del éxito tanto profesional como personal en sus vidas. Lo que solo será posible alcanzar potenciando al máximo sus recursos cognitivos y habilidades desde la educación inicial y parvularia hasta la enseñanza superior. Si se fomenta la construcción diaria de la responsabilidad, el respeto por el otro, la solidaridad, la flexibilidad, mediante la implicación práctica del alumnado, se consigue una pauta educativa imprescindible para la educación en convivencia.

Por otra parte, la convivencia escolar es un entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en la que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder (Ortega, 1997a), que requieren de normas de conducta no solo entre los alumnos y de estos hacia los docentes, sino también, de los educadores y directivos hacia los alumnos y para el resto de la comunidad educativa.

Es por ello, que podemos decir, que la convivencia escolar es el fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente de las funciones que desempeñen; todos son partícipes y gestores de la convivencia. No puede ser asumida de manera reduccionista como las relaciones entre los alumnos ; además, contempla las relaciones entre los docentes, y entre el profesorado y el alumnado; así como, las relaciones de la familia con sus hijos y con la escuela. Pero, además, hay que tener presentes las relaciones que establece la escuela con el contexto social.

Al respecto Ortega y Del Rey (2003), proponen diferentes subsistemas a tener en cuenta en las relaciones de convivencia que se establecen en los centros escolares: subsistema alumnado-alumnado; subsistema profesor-profesor; subsistema

profesor-alumno y subsistema familia. A los que podemos añadir el subsistema comunidad, vista la escuela como factor de cambio social; la calidad de cada uno de estos subsistemas es determinante para la adecuada convivencia escolar; lo que asumiremos en la construcción de nuestra propuesta.

Ahora bien, no se trata solo de la relación entre los miembros de un subsistema, además, tiene que ver con las formas de interacción que se establecen entre éstos; la que debe ser asumida como una construcción colectiva de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Construcción que no solo debe estar orientada a la prevención o a la implementación de medidas y estrategias para gestionar las relaciones sociales en pro del bienestar común; también, es menester que la convivencia se edifique desde los propios conflictos que surgen en las interacciones que se establecen en los diferentes subsistemas, de esta forma, *“la armonía no será resultado de forzar una visión única, sino de articular armonía-conflicto-resolución”* (Funes-Lapponi, 2007, p. 7). La convivencia escolar va más allá de la simple consideración de la convivencia armónica como panacea, es un constructo que se nutre de los conflictos, lo importante es cómo resolverlos de manera que prevalezcan y conserven los nexos armónicos.

Por otro lado, esta construcción de la convivencia escolar debe enfatizar en aspectos de índole axiológico como sentimientos, valores y actitudes que se manifiestan y a la vez se desarrollan mediante la comunicación, presente en el proceso educativo. Se trata *“de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo”*. (Ortega, 2007, p. 50)

Es cierto que la convivencia escolar tiene como objetivo generar un clima de respeto, tolerancia, solidaridad y cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa, sin tener en cuenta sus características físicas, género, procedencia social, etc.; pero también, debe ser considerada un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y rendimiento escolar por ser el entorno sociocultural y afectivo en que se desarrolla; además, porque aprender a convivir es fundamental para el desarrollo personal y social del individuo.

En tal sentido Silva-Lorente (2015); y Pöllmann (2018), consideran que para el logro de este clima de convivencia positivo, es necesario, que el centro escolar conceda al desarrollo de la



educación en valores la importancia que merece como garante de un ambiente armónico en la institución educativa; tan importante es el contenido de las normas que se instituyen como marco de las relaciones interpersonales, como el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden.

En resumen, podemos aceptar por convivencia escolar la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable, a pesar de las diferencias. Esta se construye a través de la práctica diaria de las interrelaciones en la consecución de metas comunes en un ambiente de armonía, en el cual todos aprendan a celebrar, cumplir y reparar acuerdos y construir relaciones de confianza entre las personas de esta comunidad, donde existan mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por el cumplimiento de las normas y el respeto a las diferencias.

No podemos concluir estas reflexiones sobre la convivencia escolar, sin antes abordar esta categoría desde la perspectiva multicultural, nuevamente volvemos nuestros pasos hacia ese contexto.

1.2. Convivencia intercultural en el ámbito educativo

En Ecuador es imposible hablar de convivencia escolar sin tener presente la educación intercultural fundamentada en la transmisión y práctica de valores morales. “Los valores son condiciones del ser humano que permiten formar una cultura de paz cuando se practican de forma colectiva y se tiene como prioridad el desarrollo integral de cada persona, esto implica actitudes y comportamientos que rechacen actos violentos que generen inestabilidad en la convivencia”. (Mendoza. 2014, p. 60)

Lo anterior se expresa en la Carta Magna de la República. “*La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación*”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2011)



A través de la educación intercultural, es posible lograr la cohesión y unidad entre todos los pueblos y naciones que integran la sociedad (García et al., 2017); ésta tiene por objeto al ser humano como ente mejorable, trascendente y propulsor de las transformaciones necesarias, al margen de cualquier tipo de diferencias étnicas, culturales e ideológicas; en aras de ese empeño, que no es más que la convivencia intercultural. Es necesario significar que la educación intercultural se caracteriza por ser democrática, humanista, inclusiva, participativa, equitativa y despojada de cualquier manifestación de discriminación (Ecuador. Ministerio de Educación, 2017).

La escuela, además de transmitir determinados contenidos científicos, desarrollar habilidades y capacidades y fomentar valores, debe manifestar un especial interés en educar para la convivencia intercultural, direccionando su accionar hacia tres dimensiones: la cognitiva, la procedimental y la axiológica. Razón por la cual, debemos considerar la convivencia “*un constructo psicopedagógico clave para la buena marcha del proceso educativo*” (Ortega et al., 2013, p.10); por ser este proceso un factor determinante para la armonía social (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la educación intercultural.

Dimensión	Descripción
Cognitiva	Se refieren al conocimiento y comprensión que tenemos acerca de las diferentes culturas (costumbres, tradiciones, creencias, actitudes, valores, lenguas, religión, estilos de vida, datos, hechos, conceptos, principios y leyes), sobre los cuales se modifican las concepciones erróneas conducentes a prejuicios y estereotipos discriminatorios.
Procedimental	Se refiere a cómo ejecutamos las acciones interiorizadas; abarcan habilidades, capacidades, destrezas, estrategias, técnicas y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin, la convivencia intercultural. Se manifiesta en la dinámica de las relaciones entre las diferentes culturas, conducen al enriquecimiento cultural personal y colectivo.
Actitudinal (Axiológica)	Está constituida por el sistema de valores, normas, ideología, creencias, ideas, sentimientos, emociones y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social que se manifiesta a través de la conducta del individuo.

El sistema de valores morales propicia el fomento de las relaciones interculturales en un clima armónico de convivencia,



basado en el respeto, valoración y aceptación de la diversidad cultural, fin de la educación intercultural.

Dimensión cognitiva

Esta dimensión es relativa al proceso de construcción del conocimiento compartido, donde cada estudiante desde su cosmovisión aporta saberes que son interpretados y tenidos en cuenta en la configuración del conocimiento final, que es integrado a las estructuras cognitivas propias de cada discente. Es decir, que *“el primer factor de influencia en la construcción de conocimientos, es la cosmovisión del fenómeno objeto de estudio”*. (Chrobak, 2017, p.9)

El aprendizaje en el contexto intercultural tiene su basamento científico en la pedagogía del multiculturalismo, la que se centra en las relaciones sociales y culturales ajenas a las desigualdades, discriminaciones, marginalidad, las relaciones hegemónicas y la violencia escolar, lo que garantiza un sistema educacional democrático, inclusivo, participativo, equitativo, comunicativo, de convivencia, adaptación, respeto, creativo, interdisciplinar y sustentado en valores ciudadanos; por lo que entre los elementos constitutivos de esta dimensión cognitiva, deben estar presentes los conocimientos de los derechos humanos, los conceptos clave de la teoría intercultural, los enfoques y modelos de educación multicultural, las políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural, las necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos indígenas, el conocimiento de las limitaciones y dificultades existentes para el alumnado indígena en los centros educativos y los recursos existentes para atender a la diversidad cultural; los que han de ser tenidos en cuenta por los docentes a la hora de implementar las acciones formativas dirigidas a los educandos (Bueno-Aguilar, 2008).

Al respecto, el Ministerio de Educación ha decretado normas basadas en la enseñanza intercultural bilingüe, en el que se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011); así salvaguarda la identidad cultural de los pueblos aborígenes.

Dimensión procedimental

Esta dimensión favorece el desarrollo de las habilidades para la construcción de un clima positivo de convivencia en el aula y el centro educativo facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje



y la inclusión plena de todo el alumnado, así como, para la comunicación intercultural que favorezca el diálogo respetuoso entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Para su implementación Figueredo y Ortiz (2014), recomiendan al docente poner en práctica una serie de competencias, las que hemos adaptado a nuestra realidad multicultural:

- Detectar y evitar los prejuicios y estereotipos de carácter cultural, la exclusión y la discriminación.
- Promover el desarrollo de la identidad cultural y la ciudadanía intercultural entre los miembros de la comunidad educativa.
- Facilitar la integración del alumnado de origen indígena en el centro escolar.
- Mediar en conflictos de convivencia escolar de carácter cultural.
- Elaborar currículos interculturales, planes de acción tutorial y planes de atención a la diversidad.
- Flexibilizar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades.
- Garantizar el éxito académico del alumnado de origen indígena.
- Incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares de manera transversal.
- Diseñar y seleccionar contenidos de aprendizaje y recursos didácticos de inspiración intercultural.
- Crear espacios dirigidos a mantener la lengua y cultura originarias.
- Desarrollar destrezas de comunicación y colaboración con las familias y su entorno, facilitando el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Trabajar en equipo de forma cooperativa con el resto de los profesionales y la comunidad educativa.

Dimensión actitudinal.

Hace referencia a la forma de ser y actuar, se orienta hacia la aceptación y respeto a las diferencias culturales y personales, aprender a valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural; fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo



en equipo con un fin común, la solidaridad y la libertad, entre otros valores (Bueno-Aguilar, 2008).

Para lo cual, es necesario que los docentes tomen conciencia de sus propios prejuicios y cómo estos influyen y determinan en su práctica docente y en el progreso o no de sus alumnos ; deben mostrar, interés y responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos indígenas y del riesgo de marginación que sufren, fomentar la motivación, expectativas positivas e interés de los alumnos procedentes de pueblos originarios por el aprendizaje, prestar permanente atención a la diversidad, propiciar el contacto con las familias y las asociaciones de indígenas; así como ser críticos del sistema educativo, el currículo, planes y programas con el propósito de evadir cualquier tipo de discriminación subyacente que perjudique la construcción de la convivencia intercultural en el aula y la escuela.

La convivencia intercultural es posible a través de un constante y sistémico trabajo de formación de sólidos valores; razón por la cual, la educación intercultural está anclada en la educación en valores; no podemos pensar en una verdadera convivencia sin la presencia de valores morales; de aquí la importancia de la formación y fomento de éstos en los escolares. Los salones de clase y los centros educativos son pequeñas comunidades donde se reproducen las relaciones existentes en los contextos socioculturales; se trata entonces de revertir el proceso y que las positivas relaciones interculturales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa influyan y determinen la conducta del resto de los miembros de la sociedad (Illicachi, 2015; Krainer y Guerra, 2016).

Pero, debemos ser realistas, este empeño es arduo y debe empezar por las transformaciones de la escuela; que ha de pasar de la implementación de estrategias centradas al interior de los muros institucionales, enfocadas en la prevención y corrección de errores, a otras más abarcadoras, que desborden esos límites, en las que se procure la convivencia intercultural en el ámbito social.

Se trata de potenciar las cualidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de los miembros de la comunidad educativa para cultivar el hábito de extender los principios de interdependencia y complementariedad del modelo educativo basado en valores, para poner estos en función de círculos sociales más amplios y heterogéneos fuera de los centros educativos formales.



Por otro lado, la educación en valores es una doctrina llamada a educar con una visión axiológica del mundo y del ser humano; dotando al aprendiz de una conciencia humanitaria y solidaria, que permita comprender la dimensión espiritual del otro, base para el establecimiento de la convivencia armónica y una cultura de paz (Mendoza, 2014), lo que sin lugar a dudas hace posible el diálogo de saberes y las relaciones interculturales (Krainer et al., 2017; Olivera-Rodríguez, 2017).

La educación en valores tiene que ser asumida como directriz de los procesos educativos interculturales, relacionando los valores a través del principio de transversalidad en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y procedimental. Su esencia está dada en la adopción de estrategias educativas centradas en el contacto e intercambio entre diversas culturas (Krainer y Guerra, 2016; Villalta, 2016; Villagómez, 2017).

Es importante destacar, que entre la educación intercultural y la educación en valores existe una suerte de simbiosis; los valores desarrollados en nuestros alumnos aportan a la interculturalidad una forma de vida, mientras que la educación intercultural tributa a la educación en valores, al posibilitar el diálogo respetuoso entre las diferentes culturas, las relaciones armónicas con los demás, la aprehensión de las riquezas de las otras culturas y la valoración de la propia (Albulhamail et al., 2014).

Una vez precisados algunos referentes teóricos sobre la convivencia escolar, en particular, desde la perspectiva multicultural, así como las dimensiones para su construcción desde los procesos de la educación intercultural, que dan sustento a esta investigación, se impone una mirada al estado del arte.

1.3. La convivencia escolar en el contexto educativo

La convivencia escolar es un aspecto que ha estado en el centro del debate en las distintas esferas educativas en los últimos años, a nivel nacional e internacional. Los estudios en torno a la convivencia escolar se originaron en Europa alrededor de los años 70; Dan Olweus es el estudioso de mayor reconocimiento en la región escandinava-europea, muy particularmente en Noruega (Ramírez, 2015); pero es el Informe de Delors (1996), quien marca el punto de partida de una línea de investigación que se interesa por el análisis de las dimensiones de la convivencia escolar e invita a la enseñanza a dirigirse no solo hacia el saber, sino, hacia aprender a ser y aprender a vivir juntos (Ortega et al., 2013).





A partir de ahí son varios los estudios que abordan el tema, desde diversas perspectivas; entre los principales hallazgos cualitativos se significa que en los sistemas escolares que practican la segregación por clases sociales, se concentran los problemas de convivencia en los sectores estigmatizados; siendo importante el número de escolares que se encuentran involucrados en situaciones de malos tratos, conductas violentas y problemas de relación que trascienden la familia y la escuela, determinando, en numerosos casos, la forma de ver el mundo y de resolver los problemas individuales e interpersonales.

Estas investigaciones también aportan el conocimiento sobre los factores de influencia de la convivencia escolar, entre los que están las relaciones sociales, que son reproducidas en los contextos áulicos, de esta forma, las manifestaciones de violencia social son reflejadas por los alumnos a través de los conflictos escolares. Asimismo, inciden negativamente las inadecuadas prácticas disciplinarias y de control, que pueden generar un clima escolar desfavorable en el cual el alumno experimenta sentimientos de desprotección y es propenso a sufrir violencia y bullying; lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y favorece el riesgo de abandono escolar.

Estas relaciones conflictivas de las generaciones más jóvenes, es reflejo de la realidad político-social que viven algunas sociedades; lo que afecta directa o indirectamente las posibilidades de priorizar el mejoramiento de la convivencia escolar como parte de las políticas públicas; ejemplo de ello son algunos de los países de América Latina donde se reporta un alto nivel de violencia en las escuelas, tal es el caso de Chile, El Salvador, México y Perú (López, 2014).

En tal sentido, en nuestra búsqueda encontramos el informe sobre los resultados de la aplicación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) en los países de la Región de América Latina y el Caribe, donde se establece la asociación entre el clima de aula y los niveles de agresión escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008); esto induce a considerar que una de las formas de accionar sobre la violencia es implementando modelos de gestión de convivencia escolar que influyan en el clima de la clase.

También, desde un enfoque cuantitativo ha sido abordada la convivencia escolar, mostrando un alarmante incremento de manifestaciones de violencia en las últimas décadas, de hasta

un 40% (Álvarez et al., 2006); este flagelo está presente en países de Europa, América del Norte, Asia y Australia, realidad que la convierte en un problema global y que requiere de investigaciones desde diferentes perspectivas: social, psicológica, pedagógica, fisiológica y jurídica (Ramírez, 2015).

El informe del estudio internacional “*Docencia y Aprendizaje-TALIS en el 2013*”, presenta datos comparables internacionalmente sobre las condiciones que influyen en los docentes en las escuelas. Los resultados de la investigación se basan en la encuesta aplicada por parte de la OCDE a los profesores y a los directores de educación secundaria obligatoria de un total de 33 países que forman parte de la organización y asociados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

El análisis efectuado por esta Organización entre los países miembros reporta que 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35% haber recibido insultos y amenazas; 17% ha sido golpeado y 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia. Además, ubica a Latinoamérica entre las regiones que ocupan los primeros lugares con conflictos de convivencia escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

Asimismo, en este reporte, se enfatiza en que la convivencia escolar es de interés no solo de los sistemas educativos por la influencia en los resultados académicos, sino también, de los gobiernos de países y regiones, por la trascendencia y repercusión en el futuro de la convivencia ciudadana.

Por otro lado, McClanahan et al. (2015), realizaron un estudio en quince países de América Latina y el Caribe, encontrando que entre el 17% y el 39% de los estudiantes latinoamericanos han sido víctima de agresión y/o acoso escolar; un ejemplo de ello es lo reportado por Nail et al. (2018), al señalar que un 23,3% de los escolares chilenos reconocen haber sido agredidos en su establecimiento educacional.

En las indagaciones realizadas por Ramírez (2015), que involucran a alumnos de Argentina, Puerto Rico, México y España, se aprecia un aumento de los conflictos escolares; un poco más del 50% de las comunidades estudiantiles participantes percibieron que en los últimos años habían aumentado los conflictos que se suscitaban en sus centros escolares, excepto los estudiantes argentinos (Argentina: 41%, España: 58%; México: 57% y Puerto Rico: 51%). En lo que se refiere a las agresiones sexuales, se



observó que éstas eran las menos frecuentes en comparación con la verbales, físicas y psicológicas. Además, existe la percepción por parte de los alumnos de falta de rigor en el tratamiento a los que provocan los problemas.

En los datos arrojados en la investigación llevada a cabo por Brandoni (2017), se aprecia que la mitad de los docentes que participaron en el estudio consideran que la causa de estas manifestaciones de violencia en las escuelas están dadas en los conflictos sociales y el otro 50% está repartido entre problemas familiares, problemas entre pares o propios de la edad y problemas endógenos de la institución escolar; el 30% de los docentes consideran que los estudiantes no saben resolver los conflictos a través del diálogo, no saben comunicarse y más de un 75% emplea la violencia, agresiones, insultos, gritos, peleas y riñas, y el 33,3% emplea maneras poco civilizadas.

Además, aproximadamente el 80% de los profesores tiene una percepción negativa acerca del modo en que sus alumnos gestionan sus conflictos, y eso refleja una imagen igualmente negativa de los jóvenes. Estos estudios revelan que los conflictos suscitados por causas del ámbito escolar se deben a una crisis de autoridad y a la pérdida de eficacia simbólica de la misma (incumplimiento de normas (85%), falta de límites claros (70%) y falta de autoridad (50%).

En un estudio de caso, realizado por Pinto da Costa (2017), entre 2009 y 2015, en Portugal, en una escuela del territorio educativo de intervención prioritaria, con la participación de alumnos entre los 12 y 14 años, se determinó que para el 51.1% de estos, el conflicto es habitualmente negativo y el 39.1% solventaban sus diferencias a través de la agresión verbal o física.

Datos que se corresponden con los resultados del estudio realizado por UNICEF en el 2017, y publicado bajo el nombre de “Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes”, en el cual se informa sobre el maltrato a infantes y adolescentes en el orbe. En la tabla 2 se resumen algunos datos de interés para el presente estudio.



Tabla 2. La violencia de niños y adolescentes en el mundo.

Violencia	Datos
Maltrato a Infantes	<p>Cerca de 300 millones de niños de 2 a 4 años en todo el mundo (3 de cada 4) son habitualmente víctimas de algún tipo de disciplina violenta por parte de sus cuidadores; 250 millones (alrededor de 6 de cada 10) son castigados por medios físicos. Sobre la base de datos de 30 países, 6 de cada 10 niños de 12 a 23 meses están sometidos a algún tipo de disciplina violenta. Entre los niños de esta edad, casi la mitad son víctimas de castigos físicos y una proporción similar están expuestos al abuso verbal.</p> <p>A nivel mundial, 1.100 millones de cuidadores (o algo más de 1 de cada 4) dicen que el castigo físico es necesario para criar o educar adecuadamente a los niños.</p>
Maltrato a escolares	<p>En todo el mundo, cerca de 130 millones de estudiantes entre las edades de 13 y 15 años (poco más de 1 de cada 3) experimentan casos de acoso escolar.</p> <p>Aproximadamente 3 de cada 10 adolescentes de 39 países de Europa y Norteamérica (17 millones) admiten que acosan a otros en la escuela.</p> <p>732 millones de niños en edad escolar entre 6 y 17 años (1 de cada 2) viven en países donde el castigo corporal en la escuela no está completamente prohibido.</p> <p>En los últimos 25 años se registraron 59 tiroteos en las escuelas de 14 países que, según los informes, causaron por lo menos un fallecimiento, casi 3 de cada 4 de estos incidentes ocurrieron en los estados unidos.</p> <p>En 2016 se documentaron o verificaron cerca de 500 ataques o amenazas de ataques contra escuelas en 18 países o territorios alrededor del mundo.</p>



<p>Muertes de adolescentes por actos violentos</p>	<p>Cada 7 minutos, en algún lugar del mundo, un adolescente es asesinado en un acto violento; solo en el 2015, la violencia costó las vidas de alrededor de 82.000 adolescentes en todo el mundo.</p> <p>La mayor parte de las muertes de adolescentes se deben más a la violencia interpersonal que a la colectiva.</p> <p>En los Estados Unidos, la tasa de homicidios entre los adolescentes negros no hispanos de 10 a 19 años (30 por 100.000) es casi 19 veces mayor que la de los adolescentes blancos no hispanos (1,6 por 100.000).</p> <p>América Latina y el Caribe es la única región donde se ha registrado un aumento (aunque relativamente moderado) de las tasas de homicidio entre los adolescentes de 10 a 19 años desde 2007. En la región viven menos de un 10% de los adolescentes del mundo, pero casi la mitad de todos los homicidios entre adolescentes que ocurrieron en 2015 se produjeron en esta área geográfica, donde se reportan las mayores tasas de homicidio ente los adolescentes.</p>
--	--

Estos datos develan que un número alarmante de infantes son sometidos a maltratos físicos y verbales desde las primeras edades. Es un hecho, que la violencia infantil comienza desde los propios hogares y guarderías con las nefastas consecuencias para su desarrollo emocional; conductas que luego serán reproducidas en el entorno social y escolar; así lo demuestran los datos aportados en el propio informe, al reportar que en los centros educativos se aprecian altos indicadores de violencia.

Por lo que se torna indispensable acometer acciones encaminadas a revertir esta situación, para ello, es necesario preparar a las familias en aras de lograr una mejor educación de los hijos; así como, en los centros educativos implementar estrategias para contribuir a menguar estas cifras de violencia y evitar que se desencadenen hechos negativos de mayor trascendencia, como las muertes violentas entre los adolescentes, tal como se indica en el propio informe del UNICEF.

Los resultados de estas investigaciones cuantitativas permiten avizorar coincidencias con la información aportada por los estudios cualitativos analizados, los que develan el deterioro de la convivencia escolar, destacando como forma de violencia, tanto en las escuelas públicas como privadas, las agresiones verbales e insultos entre pares, amenazas, acosos, agresiones sobre la



propiedad, destrozos de materiales, las agresiones físicas, las malas maneras y agresiones de discentes a profesores, incumplimiento de normas y homicidio entre los adolescentes. Asimismo, entre los factores que la ocasionan, podemos citar el inadecuado funcionamiento del colegio, exclusión social, clima escolar y del aula, problemas endógenos de la institución escolar, fractura o inexistencia de normas, ausencia de rigor en el tratamiento a los que provocan los problemas, conflictos sociales y familiares, entre otros.

Lo que evidencia que a pesar de la existencia de un marco legislativo que sustenta las prácticas educativas, aún son frecuentes las manifestaciones de actos de violencia al interior de las instituciones educativas ecuatorianas, que fracturan la convivencia escolar; lo que avala la pertinencia de esta investigación. De ahí la importancia y necesidad de estudiar los modelos de gestión de convivencia para su implementación en la práctica escolar en aras de restañar esas fisuras.

1.4. Modelos de gestión de la convivencia

La escuela dentro de sus funciones tiene la de formar al individuo para vivir en sociedad, para ello implementa modelos de gestión de convivencia escolar sobre la base del conocimiento de las dificultades que entrañan las relaciones sociales, donde los conflictos surgen como algo natural, inherente e inevitable en la dinámica de las relaciones interpersonales, entendiendo como tal la situación de desacuerdo de opiniones y/o intereses entre dos o más personas; así como los problemas derivados de la violencia escolar.

Estos modelos cada día cobran mayor interés para la comunidad educativa y la sociedad en general, mediante ellos se procura educar a los alumnos en una cultura de paz, que permita prevenir futuras manifestaciones de violencia de carácter grave.

Según Zullig et al. (2010), cuando se habla de modelos de gestión de convivencia escolar hay que establecer al menos cinco directrices básicas a considerar: el orden, seguridad y disciplina; los resultados académicos; las relaciones sociales; las instalaciones escolares; y los vínculos escolares; las que ponen de manifiesto la necesidad de considerar las normas, valores y expectativas que promueven el desarrollo social y emocional positivo del alumnado, garantizar su seguridad en un plano tanto físico como emocional, la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa y el adecuado cumplimiento de



los objetivos educativos en un clima que propicie el desarrollo integral de los estudiantes.

Existen diversos modelos de gestión de convivencia mediados por la intervención ante los comportamientos antisociales. Siguiendo las propuestas de Torrego (2001, 2006, 2010) encontramos la siguiente tipología: el modelo sancionador o punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado.

En ellos se contemplan tres etapas o fases: reparación, reconciliación y resolución, y en la medida en que éstas sean satisfechas, el modelo utilizado tendrá una mayor influencia positiva en la convivencia (Torrego, 2010).

Diversos autores entre los que se encuentran Funes-Laponí (2007); Peña et al. (2015); y Silva-Lorente (2015), han abordado estos modelos contribuyendo a su comprensión. Sobre la base de estas aportaciones pasemos a dar una breve explicación de cada uno de estos modelos:

1.4.1. Modelo sancionador o punitivo

Es considerado el más antiguo y utilizado en la actualidad; se fundamenta en la reglamentación normativa y la determinación proporcionada de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las mismas.

Es punitivo, ya que considera que se debe castigar por el incumplimiento de aquellas faltas que se cometan; este castigo puede ir desde una amonestación hasta la expulsión del aula o de la institución escolar, por el tiempo que se considere oportuno, en correspondencia con la gravedad de la indisciplina cometida (Torrego, 2006). O sea, se fundamenta en la aplicación de una sanción ante una acción transgresora de las normas establecidas en la institución educativa, con el propósito de disuadir no solo al agresor de volver a repetir la falta, sino también advertir al grupo de pares de las consecuencias de esta acción (Peña et al., 2015); además, es considerado de tipo burocrático al estar basado en los recursos formales del sistema (Funes-Laponí, 2007). Entre las limitaciones de este modelo, podemos mencionar:

- La sanción al agresor no repara el daño moral o material ocasionado a la víctima; ésta solo cobra interés cuando denuncia los hechos, lo que puede aumentar su sentimiento de indefensión e inseguridad. La culpa queda sin resolver, respondiendo esto a un concepto retributivo (Peña et al., 2015).



- No se aprovechan las potencialidades educativas, que pueden representar la mediación en el conflicto, al no propiciarse el diálogo reconciliador entre las partes involucradas; por otra parte, el agresor no tiene la posibilidad de disculparse ante la víctima, por lo que ésta no tiene la oportunidad de superar su sufrimiento y sentimientos de agravio y humillación (Funes-Lapponi, 2007).
- No solo se mantiene el daño y la culpa, sino también el distanciamiento y enemistad, que en ocasiones se acrecienta (Funes-Lapponi, 2007).
- No existe una verdadera resolución del conflicto, esta se limita a una sanción para el agresor, lo que no significa que los implicados hayan resuelto sus diferencias; dado que las relaciones entre las partes no se reparan, debido a las dos situaciones negativas experimentadas, la agresión y el castigo (Peña et al., 2015).

A esta lista, Silva-Lorente (2015), añade las siguientes restricciones:

- El poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores, en cuanto que administran las correcciones y sanciones, perdiendo así la oportunidad de propuestas más creativas y democráticas.
- En general, no se contribuye a potenciar una moral autónoma al poner en manos de una tercera persona la administración de las consecuencias.
- Los alumnos no aprenden procedimientos ni habilidades para resolver conflictos.
- Se trata de un estilo que ejerce su autoridad con limitaciones de tipo democrático, ya que las normas y las consecuencias de su incumplimiento se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin tener en cuenta la participación del alumnado.
- En ocasiones, puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.

1.4.2. Modelo relacional

Como su nombre indica, se trata de un modelo basado en la interrelación personal mediada por el diálogo y la buena



disposición de las partes en pugna, condición fundamental para que la resolución del conflicto sea un éxito (Torrego, 2006). Es un modelo informal; su aplicación queda al criterio del docente, en función de la gravedad del conflicto y de la percepción que tenga de los involucrados (Funes-Lapponi, 2007).

Su implementación debe contar con la disposición al diálogo reconciliador por parte de lesos y el agresor; quienes por iniciativa propia o estimulados y apoyados por terceros, ya sean los condiscípulos, los docentes u otro miembro de la comunidad educativa, son los responsables de resolver el conflicto de manera satisfactoria para ambos, de esta forma se restituye a la víctima y se libera de culpa al agresor.

Este modelo cumple función educativa, no solo se repara a la víctima, sino que a través del diálogo se puede encausar la reconciliación entre las partes zanjando así las diferencias. Sus principales características son (Silva-Lorente, 2015, p.50):

- “Pone el énfasis en la restitución a la víctima.
- Sigue un modelo de justicia retributiva.
- Favorece una moral más autónoma”.

Modelo que se singulariza por la comunicación directa entre las partes a través del diálogo natural reconciliador en busca de restaurar la relación entre las partes desde iniciativas individuales. Sus acciones se dirigen a la corrección, reparación, compensación y reconciliación (Funes-Lapponi, 2007). Este modelo no está exento de limitaciones, entre ellas, se destacan el costo de tiempo y energía, así como no garantizar la prevención generalizada a la comunidad educativa.

1.4.3. Modelo integrador

Este modelo conjuga los dos modelos anteriores, aprovechando y potenciando sus ventajas, y solventando sus limitaciones (Torrego, 2006). Flexibiliza el modelo sancionador, del que asume la necesidad de que en los centros educativos existan límites, normas y consecuencias ante su incumplimiento (Silva-Lorente, 2015); formaliza el relacional, enfatizando en las relaciones interpersonales como sistema para resolver los conflictos de forma constructiva mediante la creación de equipos de especialistas, como los mediadores, en el tratamiento constructivo de los conflictos propiciando el diálogo (Funes-Lapponi, 2007; Torrego, 2010).



Se trata de un sistema participativo, de autorregulación de la disciplina, responsabilidad y aceptación de compromisos, donde el centro educativo desempeña un rol activo, se propone un procedimiento democrático de elaboración de normas y se establece una estructura especializada para propiciar el diálogo en relación con el conflicto, para reparar y/o compensar el daño, por lo que, en lugar de aplicarse estrictamente la normativa, se promueve formalizar mecanismos de diálogo para llegar a acuerdos que sustituyan los castigos de tipo autoritario por nuevos compromisos, afines a un estilo democrático.

En este modelo al igual que en el relacional, el agraviado recibe una reparación directa y el agresor libera su culpa; además, se allana el camino hacia la reconciliación y la resolución a través de la búsqueda de un acuerdo satisfactorio.

Según Funes-Lapponi (2007), para una adecuada implementación del modelo integrador en un centro escolar, son necesarios los siguientes elementos:

1. Sistema de normas de regulación de la convivencia, elaborado y aceptado por todos; es importante que los alumnos participen de su elaboración, por lo menos en aquellas que le atañen de manera directa.
2. Protocolo de procedimientos para saber en qué casos, cuándo y cómo proceder, para lo que será necesario el consenso sobre los procedimientos y los criterios en la toma de decisiones.
3. Capacitación de los miembros del equipo mediador en la materia.
4. Estructura organizativa del centro educativo para la prevención y tratamiento de conflictos, y otros canales de comunicación.
5. Clima adecuado donde ajustar este modelo de gestión de la convivencia.

Su implementación está direccionada a la colaboración del alumnado y las familias, a la revisión del ambiente escolar y las interacciones en el aula, a analizar y en caso necesario enmendar las influencias que los alumnos puedan recibir del contexto externo y a realizar adecuaciones curriculares y cambios organizativos en favor de una convivencia armónica enriquecedora que contribuya al desarrollo de la personalidad del adolescente.

Evidentemente el modelo integrador reporta mejores resultados para la resolución de los conflictos y para el logro de una buena



convivencia en los centros educativos. Este modelo propicia, no solo la intervención sobre las actuaciones antisociales, además crea un ambiente de diálogo respetuoso, ofreciendo alternativas pacíficas a los conflictos y sirviendo de fuente educativa para la formación de los adolescentes.

A continuación, realizaremos una aproximación epistémica en torno a la adolescencia, para establecer los aspectos más significativos que atañen al propósito de la presente investigación.

1.5. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano

El término adolescencia proviene del latín “*adolescere*” que significa crecer o alcanzar la maduración, esto no se refiere solo al crecimiento físico o corporal, incluye de igual manera elementos emocionales y sociales. La adolescencia es aquella etapa de la vida del ser humano que continúa después de la infancia y antecede a la edad adulta, en la que se produce una gran cantidad de variaciones que afectan y alteran la personalidad, estado emocional y psicológico de cada persona (Rice, 2000); es un periodo de la vida de transición del desarrollo, donde el individuo sufre cambios trascendentes, físicos, emocionales, cognoscitivos y sociales (Papalia et al., 2012).

A partir aproximadamente de los 10 años de edad, los niños y las niñas inician la búsqueda de la identidad y de un camino para darle un sentido a la vida y encontrar un lugar en el mundo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002). Es una etapa esencialmente compuesta por descubrimientos de la propia identidad, rasgos de personalidad y autonomía personal, considerando implícita la capacidad de discriminar emociones, pensamientos y comportamientos.

Por su parte la Organización Mundial de la Salud (2017), define la adolescencia como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambio”.

Este periodo de la vida para su mejor estudio es enmarcado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011), en dos fases, la adolescencia temprana y la adolescencia tardía.

- Adolescencia Temprana (10 a 14 años). Este periodo se caracteriza por el crecimiento y desarrollo somático acelerado, cambios puberales y caracteres sexuales secundarios.



Preocupación por cambios físicos, curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia, cambios bruscos en la conducta y emotividad.

- Adolescencia Tardía (15 a 19 años). Se ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, decisiones importantes sobre perfil educacional y ocupacional. Maduración de la identidad y mayor control de impulsos y vida sexual, cercanía a ser un adulto joven.

Independientemente de esta consideración, la adolescencia es estimada como una etapa biopsicosocial del ser humano, donde los cambios que en ella se producen van suponiendo modificaciones estructurales y su correspondiente relación funcional a nivel emocional, cognitivo y psicosocial para una vida social más compleja (Jiménez-Acosta, 2018). Para un mejor análisis de los cambios que se producen en la adolescencia, los agruparemos en tres niveles interrelacionados: biológico, psicológico y social.

Cambios a nivel biológico

Los autores consultados, Rice (2000); Iglesias-Diz (2013); Güemes-Hidalgo et al. (2017); y Jiménez-Acosta (2018), coinciden en caracterizar este período desde la perspectiva biológica por:

- Los cambios anatómicos y fisiológicos en el individuo. Una vez iniciada la pubertad, los procesos biológicos dan lugar al crecimiento, desarrollo corporal y características sexuales. Los disímiles procesos de transformación fisiológica que se producen están asociados al aumento en la producción de hormonas que provoca diversos cambios anatómicos del cuerpo que adquiere proporciones adultas.
- El crecimiento esquelético y el aumento de la masa muscular, generando diferencias entre los sexos; los varones adquieren mayor fuerza, resistencia y masa muscular; mientras que las hembras aumentan en mayor proporción la grasa corporal y la capacidad reproductiva.
- Las características sexuales primarias que involucran la maduración y aumento de tamaño de los órganos reproductivos y las secundarias como cambios en la voz, textura de la piel, el desarrollo muscular y crecimiento del vello púbico, facial y corporal; así como la producción de semen en los varones y la ovulación en las hembras.



- Transformaciones en la estructura y función del cerebro; se desarrolla la poda sináptica que permite un mejor procesamiento de la información y el desarrollo en el sistema límbico de neurotransmisores responsables del procesamiento de información relacionada a las emociones, búsqueda de sensaciones y toma de riesgos.

Cambios a nivel psicológico

Los cambios biológicos en el adolescente siempre van acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual. Esta evolución en el orden cognitivo ocupa un espacio fundamental, se adquieren habilidades que reflejan los niveles de pensamiento concreto y abstracto alcanzados, que van influyendo paulatinamente en la percepción del sí mismos (Jiménez-Acosta, 2018), se vuelve introspectivo, analítico y autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías (Castells y Silber, 1998; Güemes-Hidalgo et al. 2017).

Esta etapa se caracteriza por el pseudo-alejamiento de la familia en la búsqueda del espacio propio en un constante esfuerzo por alcanzar el estado de adultez (Pacheco et al., 2018); por ello, constituye un aspecto significativo en el proceso del progreso humano, que implica cambios de diversos órdenes conductuales.

Esta construcción del sí mismo está influenciando en un primer momento por la opinión del padre y la madre, que luego evoluciona hasta obtener un juicio propio, donde el aspecto físico, la atracción sexual y capacidad cognitiva juegan un papel primordial para su desarrollo; proceso en el que la integración al grupo de pares y contexto social juegan un rol fundamental para el desarrollo psicológico del adolescente; una vez que las operaciones formales se han alcanzado, será capaz de comportamientos próximos a la edad adulta. Pero, es necesario tener en cuenta que cuando los progenitores se hacen omnipresentes y sobreprotectores, invadiendo los espacios del adolescente, éste como respuesta generalmente asume conductas que pueden ir de la timidez extrema hasta la rebeldía en clara oposición al mundo de los adultos y a todo aquello que los representa; conducta que puede generar conflictos en el ámbito familiar, social y escolar (Jiménez-Acosta, 2018).

Con los elementos aportados por los especialistas desde una perspectiva psicológica, podemos caracterizar esta etapa, no solo por los cambios anatómicos, sino también por los de carácter



psicológico, que van más allá de las operaciones formales del pensamiento; se establecen relaciones de cooperación con los pares, se logra la independencia y autonomía respecto a la familia y se adquiere el sentido de identidad, llegando al final a lograr las características psicológicas sobresalientes de un adulto.

Cambios a nivel social

La formación y desarrollo de la personalidad es un proceso estrechamente ligado a las relaciones sociales; en esta etapa es de vital importancia los vínculos que se establecen con los pares; en la búsqueda de su propio yo.

En tal sentido Rice (2000), refiere que el adolescente necesita satisfacer necesidades primordiales; en este periodo de la vida es vital el establecimiento de relaciones afectivas, ampliar el círculo de amistades, que incluya personas de diferente condición social y experiencias, encontrar un rol sexual masculino o femenino, aprender la conducta apropiada al sexo y adoptar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social.

Estas necesidades emocionales básicas evidencian la importancia que para el adolescente representan las relaciones sociales, ser parte de un grupo, experimentar la aceptación de los otros, compartir intereses comunes, alcanzar el reconocimiento y estatus social en el grupo, así como lograr la autonomía del padre y la madre, en la búsqueda de su identidad.

Esta pertenencia a un grupo social, se convierte en un asunto trascendente para el adolescente, es la forma que tiene de relacionarse y compartir intereses con sus pares, la propia dinámica de la convivencia en el grupo le ayuda a establecer límites personales y a aprender habilidades sociales necesarias para formar parte del mundo adulto más adelante. Estas relaciones entre los adolescentes desempeñan un importante papel en el proceso de socialización. En particular, el grupo de amigos y compañeros conforman un espacio adecuado para el desarrollo de diversas habilidades del adolescente, sin embargo, es sabido que la poca aceptación o rechazo puede provocar sentimientos de frustración que pueden acarrear trastornos en el desarrollo de la personalidad (Rice, 2000; Pacheco et al., 2018).

Como ya apuntamos en esta etapa, los adolescentes asumen una subjetividad para interpretar el mundo y para entenderse a sí mismos, es por ello, que las demás personas tienen



una importancia especial para los jóvenes y las propias apreciaciones, subjetividades y valoraciones, sobre el yo cobran nuevas dimensiones que los proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, particularmente en lo que respecta al desempeño escolar (Andrade, 2015).

Cambios a nivel emocional

Durante esta etapa es muy frecuente los cambios emocionales bruscos determinados por una ambivalencia afectiva caracterizada por episodios de ira, enojo, tristeza, miedo, ansiedad, depresión, timidez, entre otras.

Es frecuente que el adolescente responda con desinterés y desidia, como mecanismo de defensa frente a las normas y exigencias de los adultos; los cambios repentinos de humor sin razón aparente, mal genio y enojo son algunas de las emociones que de igual manera se pueden evidenciar, relacionada simultáneamente con la preocupación de su aspecto físico en donde el sentimiento de imperfección e inadaptación pueden llevar al consumo de sustancias tóxicas, baja autoestima, depresiones e incluso el suicidio (Rice, 2000; Trianes et al., 2007); también, son habituales las emociones exageradas, excesivas y variables, *“las que si son de larga duración pueden ser señal de inicio de trastornos en el ámbito familiar, social y personal”*. (Jiménez-Acosta, 2018, p. 15)

Pero, cuando los adolescentes reciben la adecuada atención por parte de los padres, madres, docentes y el resto de los adultos, utilizan toda su energía, curiosidad y creatividad en función de lograr un mundo mejor, no solo para ellos mismos, sino también para todos; los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de generación en generación. Muchos de ellos cooperan en las labores hogareñas, cuidan de hermanos pequeños y de progenitores enfermos, educan a sus compañeros sobre los desafíos de la vida y la mejor manera de protegerse frente a las enfermedades, entre ellas el SIDA, y sobre las conductas peligrosas como la drogadicción; son elegidos dirigentes de sus escuelas y comunidades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011).

Como hemos visto, a través del proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de la identidad, el adolescente enfrenta dificultades emocionales; pero a medida que las operaciones formales a nivel cognitivo se van desarrollando es capaz de reflexionar sobre los



conflictos que genera o surgen a su alrededor y valorar sobre las actitudes e incoherencias de los involucrados.

Para Papalia et al. (2012), el desarrollo emocional esta mediado por diferentes factores, entre ellos la imagen personal, el afrontamiento al estrés y las expectativas sociales; así como, las operaciones que se generan alrededor de la solución de los conflictos, lo que ayuda al adolescente a construir su identidad.

A modo de resumen, podemos expresar que, la adolescencia es una etapa fundamental dentro del ciclo vital del ser humano; constituye un periodo de preparación hacia nuevas experiencias de la vida adulta. Es una fase compleja en la que los jóvenes asumen nuevas responsabilidades y buscan su independencia, construyen su propia identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su infancia, lo que les permitirá convertirse en adultos responsables. Durante este período experimentan cambios y transformaciones significativas a nivel biológico, psicológico, social y emocional. Habitualmente la adolescencia es estigmatizada por la sociedad como un período conflictivo, de alta rebeldía, matizada por actitudes de irresponsabilidad, llena de cuestionamientos, preguntas y situaciones de riesgo.

En el contexto ecuatoriano, las características de la adolescencia son similares a las ya analizadas, aunque cobra matices singulares como consecuencia a la policromía étnica que existe en el contexto multicultural del país y a las relaciones interculturales establecidas desde siglos.

A pesar de las políticas públicas del Estado y el Gobierno ecuatoriano, aún las prácticas sociales conservan rasgos de discriminación racial y cultural, como resultado de las conductas y patrones sociales heredados de la época colonial y arraigados en las relaciones culturales practicadas durante siglos; lo que afecta particularmente el óptimo desarrollo de la personalidad del adolescente de los pueblos originarios, al ser objeto de exclusión, segregación y acoso en el entorno escolar.

Así lo confirman los estudios realizados por Santisteban (2012), donde significa que el bullying y las acciones de marginación a los adolescentes originarios no solo es entre pares, también se expresan del docente hacia el alumnado desde el mismo momento de la matrícula, al negarles las vacantes o cuando sin la previa evaluación pertinente, por sus características socioculturales y lingüísticas, los ubican en grados inferiores con relación al grado de estudio que les corresponde según la institución de procedencia; ocasionando no solo dificultades en



el aprendizaje, también acarrea dificultades en la comunicación, timidez y apatía, que se convierten en rasgos característicos de estos adolescentes indígenas.

Ecuador está compuesto por una población mayoritariamente joven, en donde las y los adolescentes entre 12 y 18 años según lo define el Código de la Niñez y Adolescencia; conforman el 11,6% de la población total del país, es decir, aproximadamente dos millones según la proyección realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), a partir del censo del 2010 (Velasco et al., 2016).

Lo que se corresponde con los indicadores de la región que sitúan la población infantil y adolescente en un 34,5% de la población total de América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2016); que ubica al área entre los de poblaciones demográficamente jóvenes o expansivas, características de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, en contraste con poblaciones de otras latitudes, como la de los países nórdicos europeos y Norte América con tasas de nacimiento y mortalidad relativamente bajas que hacen que sus poblaciones sean envejecidas, demográficamente estacionarias o constrictivas propias de sociedades desarrolladas.

Como ya hemos señalado, en esta etapa de la vida se generan múltiples situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo; específicamente en los adolescentes ecuatorianos se han diagnosticado factores tales como embarazos no deseados, uniones conyugales precoces, consumo de alcohol, drogas, estupefacientes, depresión y suicidio; información obtenida del informe denominado "*Niñez y Adolescencia desde la intergeneracionalidad*" elaborado en Ecuador en el año 2016 (Velasco et al., 2016); lo cual constituye un desafío para el Estado y la sociedad en general sobre el desarrollo, seguimiento, evaluación, prevención y promoción del bienestar durante la adolescencia.

Dadas las características de la niñez y de los adolescentes ecuatorianos y como salvaguardas de sus derechos, el Estado y Gobierno han proclamado leyes e implementado políticas públicas que conforman el marco legal que ampara la vida de estos grupos etarios, por la trascendencia que tiene para el futuro desarrollo de la nación. A continuación, realizaremos el análisis de algunas de estas normas por su trascendencia.



1.6. Disposiciones generales vigentes en el Ecuador sobre protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes

El Gobierno y Estado de la República del Ecuador vienen realizando continuos esfuerzos desde el 2006 para mejorar la calidad de la educación, concebida como servicio público, a través del desarrollo de políticas públicas orientadas a resolver los problemas del sector; de esta forma, se ha creado un marco legal de garantía y protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes en correspondencia con la constitución del país, se cuenta entre otras normativas con La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), el Acuerdo Ministerial N.º 434 del Ministerio de Educación del Ecuador sobre la Normativa de Solución de Conflictos en las Instituciones Educativas (2012), el Plan Nacional del Buen Vivir (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013) y las modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (Ecuador. Asamblea Nacional 2014).

En tal sentido, El Ministerio de Educación del Ecuador se ocupa de la búsqueda de alternativas para mejorar los niveles de instrucción y educación de la población como estrategia nacional (Treviño et al., 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). De esta forma y como respuesta a las disposiciones consagradas en la Constitución de la República del 2008, se reconoce: *“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”*. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Si el propósito de la educación es promover el desarrollo holístico e integral de los ciudadanos, y para que estas aspiraciones no sean un mero discurso, es preciso que en los currículos se consideren las competencias interpersonales, así como la enseñanza y promoción de las habilidades sociales, indicadores



de la voluntad para alcanzar una convivencia armónica en el marco del Buen Vivir.

Como ya hemos analizado anteriormente, para lograr este clima positivo de convivencia es preciso el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales en los alumnos, las que se construyen sobre sólidas bases morales logradas a través de la educación en valores.

Educación en valores que en el contexto ecuatoriano está normada en la LOEI, en la que se garantiza el derecho a la educación, se determinan los principios y fines generales, que orientan la educación del país en el Buen Vivir, la plurinacionalidad y la interculturalidad basada en las relaciones entre sus actores (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011). Entre los principios que esta Ley estipula se encuentra el de Cultura de paz y solución de conflictos, en consecuencia, se establecen las obligaciones de los estudiantes, docentes y el resto de la comunidad educativa para garantizar el cumplimiento de esa disposición. Entre las obligaciones del estudiante se encuentra el respeto y cumplimiento de los códigos de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de los conflictos.

Pero, como ya hemos apuntado, la convivencia escolar no se establece solo por las relaciones del subsistema alumnado-alumnado, mucho depende de las interacciones con el resto de los demás subsistemas y en particular de los referidos al docente, que a su vez deben respetar el derecho del estudiantado y de los demás miembros de la comunidad educativa a expresar sus opiniones fundamentadas, promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos; así como, fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011).

De esta manera, la LOEI, establece entre las obligaciones de todos los subsistemas de la comunidad educativa la de “propiciar la convivencia armónica y la resolución armónica de los conflictos en la comunidad educativa”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011)

Se trata entonces de dar respuesta a uno de los problemas que durante mucho tiempo ha sido preocupación de la comunidad educativa ecuatoriana, el incremento de la indisciplina que se observa en las clases y en general en los centros educativos. Evidentemente estas normativas direccionan el accionar al interior de las instituciones escolares en la búsqueda de alternativas para la solución de los conflictos escolares desde sus propias potencialidades, para cumplir así su función educativa.



Asimismo, esta Ley contempla, como fin de la educación, la protección y el apoyo a las y los estudiantes en casos de violencia; así como velar por la integridad psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas.

Por otro lado, el tratamiento de los casos de acoso escolar se detalla de manera específica en la “*Normativa sobre Solución de Conflictos en las Instituciones Educativas*”, expedida por el Ministerio de Educación del Ecuador (2012), mediante el acuerdo ministerial N.º 434; en él se estipulan la solución de conflictos y las acciones educativas disciplinarias para tratar los casos de acoso escolar, las que se plantean como parte de la formación integral del estudiante y contribución al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos y libertades fundamentales y promoviendo la construcción de una cultura de paz y no violencia entre las personas y la convivencia pacífica y armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Lo que es complementado, en el Plan Nacional del Buen Vivir, con sus políticas y planteamientos para prevenir, atender, combatir y erradicar la violencia y el abuso contra niñas, niños y adolescentes (objetivo 6); así como restituir los derechos de niñas, niños y adolescentes víctimas de abuso y violencia intrafamiliar y en el sistema educativo (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Gobierno de Ecuador, 2013).

Con el propósito de continuar sistematizando el marco legal de amparo y protección de los derechos a este sector de la sociedad, en el 2014 se modificó el Código de la Niñez y la Adolescencia. En él se reiteran, perfeccionan y complementan las disposiciones para que este sensible sector de la población goce de todas las garantías y derechos, además de los específicos de su edad: supervivencia, protección, participación y desarrollo. Se reconoce que los derechos son “*interdependientes, indivisibles*” (Ecuador. Congreso Nacional, 2014) y que estos son “*potestades cuya observancia y protección son exigibles a las personas y organismos responsables de asegurar su eficacia*”. (Ecuador. Congreso Nacional, 2014)

Entre los aspectos ratificados por el Congreso Nacional (2014), en el Código de la Niñez y Adolescencia, como parte de los derechos de protección garantizados a la niñez y adolescencia se contemplan el “derecho a que se respete su integridad personal, física, psicológica, cultural, afectiva y sexual”; el “*derecho a la*



libertad personal, dignidad, reputación, honor e imagen” (art. 51); y el “derecho a la privacidad y a la inviolabilidad del hogar y las formas de comunicación”.

En este código se instituye la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, en la adopción de medidas para la plena vigencia de los derechos de la población infantil y adolescente, de esta forma involucra a todos los miembros de la sociedad y en particular a la familia en la responsabilidad de la protección de la niñez y la adolescencia.

Asimismo, se establecen los deberes, reglas especiales sobre la capacidad jurídica de los adolescentes y reglas sobre la responsabilidad civil de estos, para ejercer directamente aquellas acciones judiciales encaminadas al ejercicio y protección de las garantías de sus derechos, así como las disposiciones referentes a la protección contra el maltrato, abuso, tráfico y explotación sexual.

También, la legislación defiende la no imputabilidad de los adolescentes entre 12 y 18 años, es decir, no pueden ser juzgados por jueces penales ordinarios, ni se les aplicarán las sanciones previstas por las leyes penales, pero son responsables penalmente; además de ser responsables civilmente en los términos del Código Civil (Ecuador. Asamblea Nacional, 2015) por los delitos que cometan y están sujetos a las medidas socio-educativas establecidas en dicha norma.

Por otro lado, en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su capítulo IV relativo a las faltas de los estudiantes se establecen las siguientes categorías (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012):

Faltas leves:

- Usar el teléfono celular o cualquier otro objeto ajeno a la actividad educativa que distrajere su atención durante las horas de clase o actividades educativas.
- Ingerir alimentos o bebidas durante las horas de clase o actividades educativas, a menos que esto se hiciera como parte de las actividades de enseñanza aprendizaje.
- No utilizar el uniforme de la institución.
- Abandonar cualquier actividad educativa sin autorización.



- Realizar ventas o solicitar contribuciones económicas, a excepción de aquellas con fines benéficos, expresamente permitidas por las autoridades del establecimiento.
- Dar mal uso a las instalaciones físicas, equipamiento, materiales, bienes o servicios de las instituciones educativas.
- Cometer un acto de deshonestidad académica Tipo I.
- Faltas graves:
 - Participar activa o pasivamente en acciones de discriminación en contra de miembros de la comunidad educativa.
 - Participar activa o pasivamente en acciones que vulneren el derecho a la intimidad personal de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.
 - Consumir alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes o psicotrópicas ilegales dentro de la institución educativa.
 - Salir del establecimiento educativo sin la debida autorización.
 - Generar situaciones de riesgo o conflictos dentro y fuera de la institución, de conformidad con lo señalado en el Código de Convivencia del establecimiento educativo.
 - Realizar, dentro de la institución educativa, acciones proselitistas relacionadas con movimientos o partidos políticos de la vida pública local o nacional.
 - Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la dignidad de miembros de la comunidad educativa.
 - Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la integridad física o psicológica de los miembros de la comunidad educativa.
 - Participar activa o pasivamente en acciones de acoso escolar, es decir, cualquier maltrato psicológico, verbal o físico producido en contra de compañeros de manera reiterada.
 - No denunciar ante las autoridades educativas cualquier acto de violación de los derechos de sus compañeros u otros miembros de la comunidad educativa, así como cualquier acto de corrupción que estuviere en su conocimiento.
- Cometer un acto de deshonestidad académica del Tipo II.

Faltas muy graves:

- Faltar a clases por dos (2) o más días consecutivos sin justificación.



- Comercializar o promover dentro de la institución educativa alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes o psicotrópicas ilegales.
- Portar armas.
- Socavar la dignidad de un miembro de la comunidad educativa a través de publicaciones difamatorias.
- Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la integridad sexual de los miembros de la comunidad educativa o encubrir a los responsables.
- Ocasionar daños a la infraestructura física y al equipamiento del establecimiento educativo.
- Ocasionar daños a la propiedad pública o privada.
- Realizar actos tendientes a sabotear los procesos electorales del Gobierno escolar, del Consejo estudiantil y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa.
- Intervenir en actividades tendientes a promover la paralización del servicio educativo.
- Cometer un acto de deshonestidad académica del Tipo III.
- No cumplir con los principios y disposiciones contenidas en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y en el ordenamiento jurídico ecuatoriano.

Asimismo, en dicho reglamento se dedica el capítulo VIII a las juntas distritales de resolución de conflictos; en su articulado se trata sobre sus deberes y atribuciones, entre éstas se promulga:

“6. Aplicar las acciones educativas disciplinarias para los estudiantes, de conformidad con lo prescrito en el presente reglamento;

7. Sancionar todo acto que atentare contra la integridad física, psicológica o sexual de los estudiantes, docentes o directivos, sin perjuicio de la obligación de denunciar a la autoridad judicial correspondiente”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012)

De igual forma se legisla sobre los casos de vulneración de derechos y las responsabilidades de las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos. El capítulo IX es relativo al debido proceso en los procesos sancionatorios o disciplinarios previstos en dicho reglamento y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, donde se indica el estricto cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 136 sobre las garantías y principios de los procesos disciplinarios de dicha ley y en el 76 de la



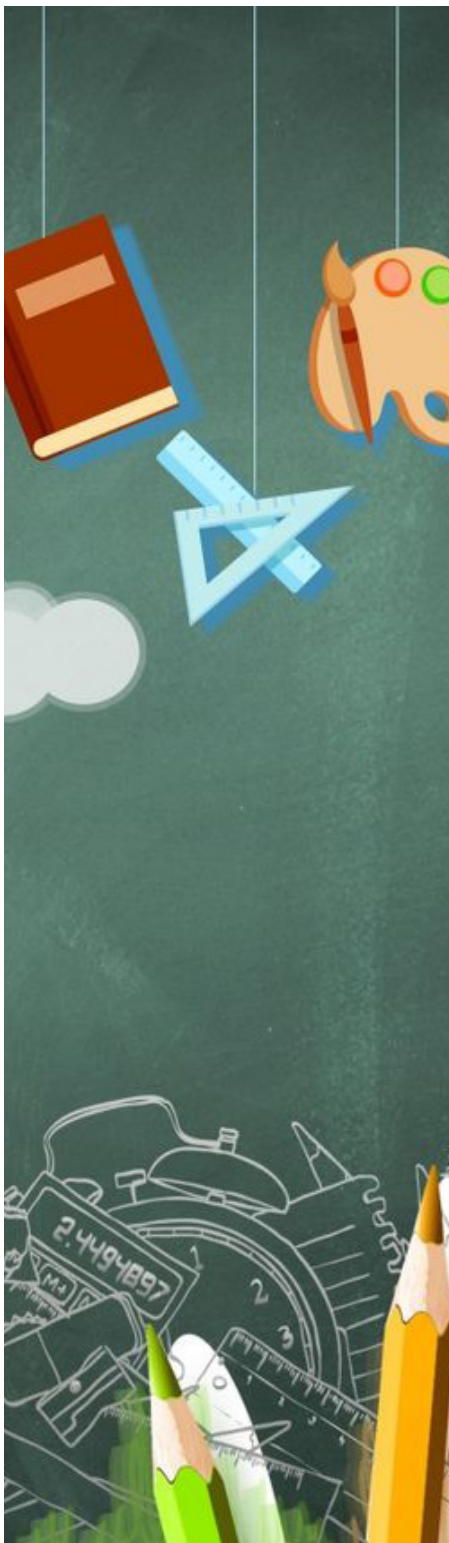
Constitución de la República relativo a las garantías básicas del debido proceso.

De esta forma indica que “*el proceso disciplinario debe observar todas las garantías y derechos constitucionales, el respeto a la dignidad de las personas y el debido proceso*”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012)

Esta oportuna y necesaria indagación sobre el marco legal ecuatoriano que ampara el tratamiento normativo de la conflictividad, permitió el conocimiento sobre las normas relativas a los aspectos de la resolución de conflictos o de aquellas condiciones que, posteriormente, servirán como fundamento a la propuesta de mediación de este estudio.

A modo de resumen, en este capítulo se estudió la convivencia escolar y en particular su visión desde la perspectiva multicultural; las dimensiones cognitivas, procedimentales y axiológicas de la educación intercultural para construir la convivencia armónica en la diversidad cultural; así como la relación entre la educación intercultural y en valores; el estado del arte donde se determinaron las principales manifestaciones de violencia escolar y los factores que la ocasionan tanto en el plano internacional como nacional; los modelos de gestión de la convivencia escolar; las características del adolescente y en particular el perfil del adolescente ecuatoriano, para poder contextualizar el estudio y por último las disposiciones generales vigentes en el país sobre la protección de los derechos de la niñez y adolescentes estudiantes, para amparar legalmente las acciones propuestas en la estrategia propuesta; preámbulo para el estudio de la violencia y conflictos en el contexto escolar, objeto de análisis del siguiente capítulo.





02.

CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLARES

2.1. Los conflictos escolares

Partiendo del concepto de conflicto como la oposición de los intereses entre dos personas o grupos de personas con necesidades y valores antagónicos que se oponen en el curso de la acción que desarrollan para lograr una meta (Ferrigni et al., 1973; Cascón, 2000; Ortega, 2000).

De esta forma entenderemos por conflicto escolar aquella manifestación de divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles que generan manifestaciones de violencia con diversos grados de intensidad entre miembros de la comunidad educativa como, alumnos, profesores, padres y madres, que se pueden producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares.

En el entorno escolar es natural que los involucrados tengan diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de conflictos los que no deben ser vistos como un proceso disfuncional, todo lo contrario, siempre han de ser considerados desde un enfoque educativo para que trasciendan como acto axiológico y formativo en el cual es posible modificar las conductas inadecuadas de los involucrados. Los conflictos escolares entre adolescentes es un recurso pedagógico que supone un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales necesarias para la construcción de personalidades equilibradas (Ortega y Del Rey 2004; Uruñuela, 2006).

Esta visión del conflicto se aleja del enfoque tecnocrático, cargado de una connotación predominantemente negativa; al considerarlo como un ente perturbador de la convivencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje; busca un mayor acercamiento a una postura crítica, donde es percibido como un elemento potencialmente positivo que aporta a la posibilidad de desarrollo y cambio tanto personal como social del individuo y ayuda a establecer identidades individuales y grupales (Vizcarra-Morales et al., 2018).

Desde esta perspectiva crítica, el conflicto no solo se asume como una posibilidad de cambio, además, es considerado como un proceso natural e inherente a las relaciones sociales, que emerge de forma inevitable de la confrontación y defensa de las propias posiciones, intereses y necesidades; su ausencia es interpretada como desidia e indiferencia que aleja a los miembros de la comunidad educativa de la posibilidad de cambio y transformación creativa.

Esta idea se corresponde con la filosofía de paz, contexto en el cual el conflicto se considera conveniente y necesario para que las personas aprendan a confrontar y dirimir sus diferencias de forma respetuosa y pacífica (París-Albert y Martínez-Guzmán, 2010).

Ahora bien, para poder comprender el conflicto y buscar posibles vías de solución es necesario el conocimiento de sus causas; según Lombana (2016); y Nascimento (2018), estudiar las causas que alimentan el conflicto, permitirá ahondar en los factores asociados, tales como la pobreza, estructura social deficiente, falta de oportunidades, carencia de conciencia social, discriminación racial, intolerancia religiosa y cultural, injusticia social, ansia de poder, egoísmo desmesurado, mal





gobierno, proliferación de armas de destrucción masiva y armas ligeras, entre otros; solo así se podrán adoptar estrategias que respondan eficazmente a la resolución del conflicto como contribución a una convivencia pacífica y armónica.

Estos postulados también son válidos en el contexto escolar; el docente antes de adoptar medidas disciplinarias debe recapacitar y comprender qué motiva la falta del alumno, cuáles son sus sentimientos de insatisfacción y hasta qué punto él es también responsable de esa actitud de desobediencia y transgresión de las normas; según Naranjo (2014), esa manera de proceder, mejora las prácticas educativas y sirven de retroalimentación para aprender sobre sí mismo. Este ejercicio reflexivo le brindará la posibilidad de reevaluar y mejorar sus prácticas pedagógicas, a la vez que aprenderá sobre sí mismo y su alumnado.

En esta dirección de análisis, encontramos que De la Caba-Collado (1997), estima que los factores endógenos que contribuyen a la aparición del conflicto escolar están habitualmente relacionados con cuestiones de clima y contexto organizativo, procedimental o metodológico y con cuestiones relativas al ámbito de las relaciones interpersonales y socioemocionales.

De igual forma, están los factores exógenos relacionados con los contextos familiares y socioculturales matizados por elementos multiculturales, donde resulta complejo determinar las causas, ya que son producidas por una multicausalidad de significados; una parte significativa de los conflictos culturales son generados por razón de discriminación por concepto de origen, creencias y marginalidad (Vizcarra-Morales et al., 2018).

Llegado a este punto, es de interés precisar cuáles son los conflictos escolares que con mayor frecuencia se manifiestan.

2.1.1. Tipos de conflictos escolares

Al remitirnos a la literatura especializada encontramos autores como: Fernández (1998); Olweus (1998); Martín et al. (2005); Torrego (2006); Martín et al. (2006) y Silva-Lorente (2015); que de una manera u otra aluden a seis tipos de conflictos escolares: conductas disruptivas, conductas inapropiadas del alumnado a profesores, conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos, absentismo, maltrato a la infraestructura y medios escolares y violencia entre iguales.

Las conductas disruptivas, dependen de la apreciación e interpretación de cada docente; se habla de comportamiento

disruptivo cuando existe una trasgresión, violación o ignorancia de las normas establecidas. En tal sentido Torrego (2006), define las conductas disruptivas como “*un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa: boicot, ruido permanente, interrupciones, etc*”. (p. 20)

Las conductas inapropiadas o agresiones del alumnado a profesores, se caracterizan por faltas de respeto, agresiones verbales y físicas. Al decir de Silvia-Lorente (2015), “*aunque son poco frecuentes, en algunos centros sí se han convertido en un problema importante*”. (p. 72)

A pesar de la percepción de la citada autora sobre la poca frecuencia de ocurrencia de estos eventos contra el docente; existen estudios que dan fe del aumento de ellos, tal es el caso de las investigaciones de Carrasco et al. (2014); Amaya-Monje (2017); Neut (2017); y Guerra (2018); razón por la cual es un fenómeno que ha comenzado a preocupar a la sociedad y es objeto de investigación; pero aún la teoría específica es incipiente y limitada.

Guerra (2018), considera esta conducta agresiva de los estudiantes como respuesta de oposición y resistencia ante la violencia simbólica que representa la escuela, al ser vista como el lugar donde se aprenden las disciplinas necesarias para la vida social.

Los estudios consultados estiman que este tipo de violencia es un fenómeno con dinámicas propias, que responde a múltiples causas, entre ellas las estructuras organizacionales desordenadas, poco flexibles y democráticas, la poca empatía entre estudiantes y profesores, las relaciones autoritarias de los docentes y autoridades, la pérdida de autoridad, la falta de apoyo administrativo, la ausencia de apoyo social para los estudiantes, presiones horarias, tensiones de clase, ausencia de control por parte de los adultos y las relaciones disfuncionales en las familias (Amaya-Monje, 2017; Guerra, 2018).

Las conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos , respecto a este tipo de conflicto Torrego (2006); y Martín et al. (2006), significan dos vertientes; la agresión física o verbal y la ridiculización del alumno, la que es más frecuente.

El absentismo, considerado por algunos autores y docentes como un conflicto de convivencia, suele ser el reflejo de las malas relaciones interpersonales en el entorno del aula, en particular entre alumno y profesor. La ausencia a clase de los estudiantes



se constituye en obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín et al., 2006).

El vandalismo, es un conflicto de convivencia, es una conducta antisocial contra la propiedad escolar; entre sus causas están los problemas de relación interpersonal del alumno con otros miembros de la comunidad educativa y el rechazo generalizado contra el sistema escolar. También, puede estar asociado a un desajuste social que no solo tiene que ver con la escuela, se produce además en otros contextos (Martín et al., 2005; Silva-Lorente, 2015).

El maltrato entre iguales es un tipo de conflicto de convivencia; es muy frecuente en el contexto escolar, existe dominio del agresor hacia la víctima. Puede presentarse entre dos o varios individuos; situación caracterizada por burlas, hostigamiento, aislamiento, acoso, amenazas pudiendo llegar hasta la agresión física (Fernández, 1998; Olweus, 1998; Silva-Lorente, 2015).

Este tipo de conflicto puede ser resuelto a través de la mediación entre iguales y es uno de los más frecuentes en los centros escolares, lo que también es común en los colegios ecuatorianos.

Otra de las tipologías estudiadas por el interés para este estudio, es la siguiente:

- *“Conflictos de relación: Puede ocurrir de manera individual, también grupal o entre grupos, tienen su origen en las relaciones interpersonales.*
- *Conflictos de rendimientos: Ocorre frecuentemente cuando los estudiantes no logran los resultados esperados o los docentes no logran que los estudiantes aprendan.*
- *Conflictos de poder: Difíciles de tratar, ocurre entre los estudiantes y las autoridades escolares. Se hace necesario tratar las diferencias de opiniones con rigor y seriedad.*
- *Conflictos de identidad: Se da generalmente por una confusión de roles entre los distintos estamentos escolares”.* (Viñas, 2004, p. 4)

Los conflictos de relación están presentes cuando existe una jerarquía de posición o emocional en la relación interpersonal que se establece. Por su parte, los conflictos de rendimiento surgen por el desequilibrio entre las necesidades formativas del estudiante y el currículo, y con lo que el centro y profesorado le brindan. Los conflictos de poder están estrechamente vinculados



con el cumplimiento de las normas establecidas por la intuición escolar y el sistema educativo.

La violencia tanto física como emocional es una de las principales manifestaciones que evidencia la existencia de los conflictos; es un fenómeno que ha existido desde el mismo origen de la especie humana; surge como consecuencia de múltiples factores, de supervivencia, sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros (Galtung, 1998).

2.2. Definición de violencia

La violencia es un flagelo que azota a la sociedad e involucra a todos los grupos etarios (Álvarez et al., 2006); sin embargo, se ha observado el descenso en las edades donde se manifiesta, afectando tanto a las niñas, niños y adolescentes víctimas como a victimarios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008); llegando a instalarse en los centros educacionales, problemática que ha originado diversas investigaciones con el afán de buscar alternativas que contribuyan a su solución. Entre los estudiosos del tema podemos mencionar por su contextualización a la realidad ecuatoriana e interés para el presente trabajo los realizados por Villón-Cruz (2012); Galarza (2013); Andrés et al. (2015); Velasco et al. (2016); Estévez (2017); Jiménez-Acosta (2018); y Nascimento (2018); quienes aportan elementos importantes a considerar sobre las características de la violencia y los conflictos en el ámbito escolar, objeto de reflexión en este apartado.

La violencia, en los últimos tiempos, ha constituido punto de reflexión, convirtiéndose en objeto de estudio de disímiles investigaciones; tal es el caso de las realizadas por Stoppino (1988); Chenais (1981); Bourdieu y Passeron (1996); Ortega (1997ab); González-Calleja (2000); Keane (2000); Salomaki (2001); Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002); Galtung (2003); Del Barrio et al. (2003); Barbeito y Caireta (2005); Sanmartín (2006); Osorio (2008); Flores (2009); Saez (2012); Soto y Trucco (2015); Cuervo-Montoya (2016); Martínez-Pacheco (2016); Trucco y Inostroza (2017); y Gatica (2017), entre otros; en estas se observan diversos enfoques del concepto atendiendo al contexto y perspectiva de análisis de los investigadores.

Es precisamente esta polisemia conceptual uno de los problemas que se confrontan al estudiar la violencia; no existe una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que puede manifestarse, de las causas y de los atributos generales



más comunes; de ahí la variedad de definiciones en función a la disciplina (antropología, sociología, ciencias sociales, psicología, derecho, etc.) o forma de violencia de que se trate (física, psicológica, emocional, sexual, etc.) (Cuervo-Montoya, 2016; Martínez-Pacheco, 2016).

Luego, podemos decir que el concepto de violencia “brota de muy diversos procesos sociales, y aún hoy no se resigna a quedar constreñido en categorías precisas y coherentes” (González-Calleja, 2000, p. 176). No obstante, a ello, necesitamos realizar una aproximación a su conceptualización en el ámbito educativo con énfasis en el contexto del adolescente ecuatoriano, que nos permita argumentar y encausar nuestra investigación.

Una vez emprendida nuestra tarea, en la revisión bibliográfica realizada, hemos encontrado que, a pesar de la diversidad, en el discurso científico se aprecia la tendencia, a caracterizar la violencia por el uso de la fuerza física de un sujeto sobre otros. Tal es el caso cuando se define la violencia como “la intervención física de un individuo o grupo, contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)”. (Stoppino, 1988, p. 1628)

Enunciado que pueden ser asumido desde una visión mecanicista como la acción de la fuerza ejercida por un sujeto o grupo de sujetos sobre otro u otros, o sobre la propia persona; a nuestro juicio limitado, centrado solo en la fuerza física como mediadora entre el agresor y el agredido que recibe la acción.

Al concebir la violencia desde este enfoque, se puede decir que existe violencia aún cuando no exista el propósito de causar daño; sin embargo, es necesario advertir, tal como precisa Cuervo-Montoya (2016), que para que exista violencia se necesita no solo del emisor, el receptor y la acción física, es necesario además la intencionalidad de causar daño al otro. Luego, se podría asumir como violencia:

- “*El ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien*”. (Chenais, 1981, p. 73)
- “*La aplicación –o amenaza de aplicación– de una fuerza física intensa de forma deliberada con la intención de causar efectos sobre el receptor de la misma*”. (González-Calleja, 2000, p. 154)



- “*Aquella interferencia física que ejerce un individuo o un grupo en el cuerpo de un tercero, sin su consentimiento, cuyas consecuencias pueden ir desde una conmoción, una contusión o un rasguño, una inflamación o un dolor de cabeza, a un hueso roto, un ataque al corazón, la pérdida de un miembro e incluso la muerte*”. (Keane, 2000, p.61)

Por otro lado, la coacción mediante formas psíquicas también causa daño a otros, por lo que estas definiciones son aún insuficientes, falta el elemento psicológico para hacer daño y satisfacer los intereses propios, aspecto tenido en consideración en el siguiente enunciado: “*existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta*”. (Ortega, 1997b, p. 12)

De igual manera, en el Informe Europeo “Proposal for an Action Plan to Combat Violence in School” elaborado por Salomaki (2001), se entiende por violencia el uso intencionado de la agresión física y psicológica, o del poder, ya sean solo amenazas o su uso efectivo, contra otra persona o contra un grupo o comunidad; de esta forma se establecen dos tipos de violencia, la directa, cara a cara que se hace tangible mediante la agresión física o la amenaza de lesión, que se ejerce sobre el agraviado y la indirecta de tipo psicológico, que pueden ser ejecutadas a través del uso del poder o estatus del agresor de manera solapada e intangible.

Sin embargo, aún para nuestro propósito, percibimos carencia en esta última definición; así compartimos el criterio de Bourdieu y Passeron (1996), quienes sostienen que además en la violencia puede estar presente otro elemento, el aspecto simbólico, que inciden en el pensamiento y la acción del agredido.

De esta manera, existe violencia, por ejemplo, cuando los atributos étnicos de los adolescentes indígenas no son respetados por los demás miembros de la comunidad educativa o tenidos en cuenta en la educación que reciben.

Otra visión de la violencia, la encontramos en la teoría de Galtung donde se entiende como “*las afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible*” (Galtung, 2003, p. 9). Enunciado que tributa un nuevo elemento al concepto, la violencia puede ser eludible, cuando se satisfacen y no son vulneradas las necesidades básicas del individuo.





También, puede ser entendida como una actitud o comportamiento que constituye “*una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)*”. (Barbeito y Caireta, 2005, p.9)

Siguiendo esta visión abarcadora del fenómeno de violencia Del Barrio et al. (2003), consideran que la violencia alude a “*todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza*” (p. 15); razón por la cual, la violencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional, dado que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida de las personas: en la escuela, en el seno familiar y en la comunidad (Trucco y Inostroza, 2017); se expresa de distintas formas, exclusión, marginación, intimidación, amenazas verbales, bullying, agresión física o psicológica, incluso con el uso de armas (Silva-Lorente, 2015; Soto y Trucco, 2015) o cuando se ignora o actúa en contra de la ideología del otro (Bourdieu y Passeron, 1996), teniendo consecuencias emocionales, sociales, cognitivas, psicológicas, morales, físicas y en el peor de los casos hasta la muerte (Soto y Trucco, 2015).

La violencia es un problema propio de la sociedad contemporánea, contexto en el cual su análisis, desde la perspectiva sociológica, debe darse “*a partir de la fragmentación, descivilización y desigualdad, en la medida que producen consecuencias tanto individuales como colectivas*” (Saez, 2012, p. 17); cobrando su sentido más profundo en la violencia simbólica (cultural) o en la fragmentación de la autoridad; debilitando así las estructuras culturales y simbólicas que se crean en las interrelaciones sociales, a partir del cual construyen un nuevo orden social, en relación con la violencia (Galtung, 2003).

Por lo antes expresado, la violencia puede ser considerada un fenómeno social, siendo a su vez un acontecimiento que se interpreta subjetivamente, dado que los ejes sociales se descifran de diversas redes simbólicas de la acción humana (Flores, 2009).

A todas luces, la violencia tiene un arraigado componente cultural generador y a la vez catalizador de las formas en que se manifiesta, por lo que puede ser considerada un constructo social, que responde a un imaginario colectivo e impuesto (Sanmartín, 2006; Osorio, 2008).

A decir de Garrido-Lora (2003), es un hecho demostrado “*la importancia de los rasgos culturales a la hora de inhibir o*

desarrollar pautas de comportamiento agresivo” (p.4); por lo que las conductas violentas son aprendidas y transmitidas en un contexto sociocultural determinado, instaurándose en modelos y estereotipos que las validan y contribuyen a la conformación simbólica de una cultura de violencia (Cuervo-Montoya, 2016); *“el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura”*. (Sanmartín, 2006, p. 21)

Al margen de las disquisiciones sobre el elemento biológico de la violencia, el comportamiento humano es consecuencia de la interacción del sujeto con el medio ambiente, que incluye las relaciones con los demás miembros de la sociedad (Vernieri, 2011).

“Si bien la conducta agresiva es propia del reino animal y que ésta se presenta en condiciones particulares como el hambre y el celo, la violencia desde la perspectiva de la agresión puede ser más que una conducta instintiva (condicionada biológicamente, con núcleos cerebrales bien identificados, responsables de su disparo y contención), es una conducta adquirida a partir del contacto continuo con la observación de actitudes y acciones provocadas de violencia”. (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo, 2002, p. 96)

Llegado a este punto es oportuno diferenciar los conceptos de agresión y violencia. La agresión es considerada como un comportamiento inherente a la naturaleza humana, o sea es un factor de tipo biológico, es una *“actitud emocional y que puede usarse para la protección y defensa en caso necesario”* (Herrera, 2004, p.1); mientras que la violencia de tipo sociocultural, es un producto social que afecta a todos los planos de la sociedad inclusive a la escuela (Sanmartín, 2006; Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos en Chile, 2009; Martínez-Pacheco, 2016).

Ahora bien, en la búsqueda de solución a un conflicto, es necesario, su abordaje desde una perspectiva holística que responda al análisis del origen del hecho violento, el que se define *“como un fenómeno que responde a procesos evolutivos, históricos e interrelacionales, a la par, en que además es multicausal”* (Castro, 2011, p.9). Luego, al asumir esta postura debemos entender la violencia no solo como el comportamiento aprendido socialmente de sus experiencias individuales en el medio ambiente y heredado de los antepasados; además, está transversalizado por la psiquis como aspecto genético propio del individuo (Vernieri, 2011); lo que hace a cada individuo y en consecuencia la solución del conflicto únicos.





Es por ello, que en el contexto ecuatoriano al hablar de violencia se impone el análisis no solo de las causas evidentes, si realmente queremos lograr una solución real del conflicto, se impone ahondar en éstas; reflexionar sobre aquellos aspectos propios de las naciones y pueblos que conforman el país, su historia, costumbres y normas que rigen las relaciones entre los miembros de cada comunidad. Una vez hechas estas reflexiones nos enfocaremos en el concepto amplio de violencia propuesto por Martínez-Pacheco (2016).

Por lo anterior analizado, la violencia no puede ser estudiada de manera reduccionista y aislada del contexto sociocultural, todo lo contrario, responde a relaciones sociales negativas. Por su presencia en los diferentes ámbitos de la vida y características propias que asume en esos entornos, se puede hablar de la violencia laboral, familiar y escolar por solo mencionar algunos ejemplos de esas relaciones nocivas.

Independientemente del ámbito en que se manifiesta, la violencia tiene atributos comunes propios, en primer lugar, el daño que ocasiona en la integridad física, sexual, moral, psíquica o patrimonial del vulnerado; la recurrencia del comportamiento y mecanismos violentos, que evidencian la intencionalidad del agresor y una tercera característica la relación social que se establece entre el emisor y el receptor del hecho violento. Lo que no quiere decir que toda relación social es violenta, aunque esta posibilidad siempre está presente (Martínez-Pacheco, 2016).

Así podríamos definir la violencia como *“una forma de relación social caracterizada por la negación del otro”* (Martínez-Pacheco, 2016, p. 14). Esta propuesta se centra en la participación de los sujetos presentes en la relación, incluyendo no solo a las víctimas y los victimarios, sino también a los espectadores. Conocer el contexto de las relaciones sociales donde se produce la violencia ayuda al entendimiento de manera más completa de la misma; visto no solo como el espacio donde acontece la violencia, sino también como el complejo entramado de las relaciones sociales que influyen en ella.

No obstante, esta concepción de violencia tan abarcadora corre el riesgo de exacerbar los elementos subjetivos, como es la negación del otro, siendo esta la acción que *“lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento, lo que caracteriza a las situaciones en las que nos quejamos de violencia en las relaciones humanas”* (Gatica, 2017, p. 17). Según Martínez-Pacheco (2016), esta negación del

otro desplaza el problema de la precisión de la idea de violencia, hacia el problema de la definición del otro.

Sin embargo, esta concepción relacional de la violencia viene a enriquecer desde la perspectiva de la influencia del contexto la resolución de los conflictos; pues no se trata solo de la observación de acciones dirigidas a la víctima y el victimario, se trata sobre todo de la implementación de acciones para combatir o regular la violencia sobre la configuración de relaciones sociales positivas y de paz entre los miembros de la comunidad educativa; dado que este fenómeno trasciende la conducta individual para convertirse en un proceso interpersonal, que afecta a quien la ejerce, a quien la padece y a quienes la contemplan (Castro, 2011).

En particular, el adolescente indígena representa realidades heterogéneas, que junto con aspectos socioculturales y económicos, por mencionar las más relevantes, pueden enmarcar necesidades no resueltas y tipos de respuestas diferentes a la hora de generar recomendaciones de políticas públicas y estrategias, sobre la base de una mirada multidimensional a las necesidades de este grupo para lograr sean sujetos de una mayor inclusión social (Estévez, 2017), para así contribuir a menguar las manifestaciones de violencia que se dan como respuestas a esas necesidades no resueltas (Galtung, 2003).

2.2.1. Tipos de violencia

En nuestra búsqueda pudimos determinar entre los tipos de violencia más frecuentes mencionados en la literatura científica: el físico, el verbal, el emocional, el acoso sexual, el vandalismo, el político y el económico. Para su mejor interpretación y estudio se han establecido diferentes tipologías; a continuación, abordaremos dos de éstas por el significado que aportan al propósito del presente trabajo.

Tipología de Galtung

Galtung (1980), en su obra "*The Basic Needs Approach*" establece tres tipos de violencia, la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural/simbólica, que conforman lo que el propio autor ha dado en llamar triángulo de la violencia.

Violencia directa.

Este tipo de violencia se refiere a la agresión física o verbal, al perjuicio físico y/o psicológico. Se caracteriza por la acción



visible del agresor sobre la víctima y se concreta en la conducta del agresor (Galtung, 1998). En las instituciones educativas la violencia directa se manifiesta con frecuencia a través de maltrato a la propiedad, riñas entre pares, etc.

Violencia estructural.

Es la violencia que ejercen las estructuras jerárquicas, por ejemplo, los sistemas políticos y económicos; está dada por la insatisfacción de las necesidades.

En las instituciones escolares también se produce este tipo de violencia, pues, aunque los sistemas educativos contemplan medidas para democratizar los centros, existe desigualdad de poder entre alumnado y profesorado en general o equipo directivo; esta violencia se concreta en la negación de las necesidades de la comunidad educativa, por falta de funcionamiento efectivo y real de todos los órganos democráticos de gestión de los centros educativos y/o del sistema de educación. La violencia estructural, es la más cotidiana en nuestra sociedad, a la vez, la más difícil de tomar conciencia (Asociación pro Derechos Humanos, 1994).

Violencia cultural/simbólica.

“Por violencia cultural queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural”. (Galtung, 2003, p.7)

Como se aprecia en este enunciado este tipo de violencia está integrado por el conjunto de valores, creencias, ideologías y enseñanzas que promueven y justifican la violencia estructural y la violencia directa, creando un marco legitimador de la violencia, prisma a través del cual juzgamos y actuamos. Es por ello, que la violencia simbólica puede llevar a la legitimación de la violencia en ciertos casos.

La violencia cultural se concreta en las actitudes del sujeto o colectivo ante aquello que considera no adecuado a su sistema de valores morales. En su dimensión interpersonal, se puede observar en la aceptación de castigos físicos como método de disciplina, mientras que en el ámbito colectivo se experimenta como la discriminación de grupos sociales (clase social,



minoría étnica, minoría según preferencia sexual o pandilla) que son rechazados culturalmente (Trucco y Inostroza, 2017); de esta forma se “justifica” la educación xenófoba, homofóbica o machista, que aún existe en algunas sociedades.

Estas sagas de violencia están aún subyacentes en los centros de enseñanza, a pesar de legislaciones que procuran garantizar los derechos humanos de las minorías; este tipo de violencia está sustentado en una cultura retrógrada que durante siglos ha valorado y justificado la opresión y el dominio del más fuerte (Krainer y Guerra, 2016); razón por la cual, la significación de este tipo de violencia en un contexto multicultural, amerita la reflexión de aspectos relacionados con los seis campos culturales descritos por Galtung (2003), en su obra “*Violencia Cultural*”: religión, ideología, lengua, arte, ciencias formales y ciencias empíricas.

Las relaciones de la sociedad ecuatoriana, por su carácter multicultural, deben estar mediadas por el respeto a las manifestaciones étnicas en estos campos, desde la cosmovisión de los diferentes pueblos y naciones que la integran; situación que se hace compleja en el contexto del sistema educativo del país, que se orienta en un marco de interculturalidad y plurinacionalidad.

Esto requiere de la aceptación de las diferencias culturales que concurren en el espacio escolar, que deben ser asumidas como una fortaleza en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, lo que imponen un cambio de mentalidad de los actores del proceso educativo; de otra forma estos seis componentes continuarán siendo factores discriminatorios potenciales de violencia escolar.

2.2.2. Relación entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural

Como hemos visto la violencia directa es la concreción de una acción agresiva; la violencia estructural es un proceso mediado por una jerarquización estructural, la que puede variar, mientras que la permanencia de violencia cultural es más constante (Galtung, 1977), puede perdurar durante largo lapso, se mantiene básicamente igual, pues la cultura se transforma de manera lenta (Galtung, 2003).

Con estos tres tipos de violencia Galtung (1998), estructuró un triángulo, ubicando la violencia directa en el vértice superior y la



violencia estructural y violencia cultural en los dos vértices de la base, al que llamó “*triángulo de violencia*”, tal como se muestra en la figura 1.

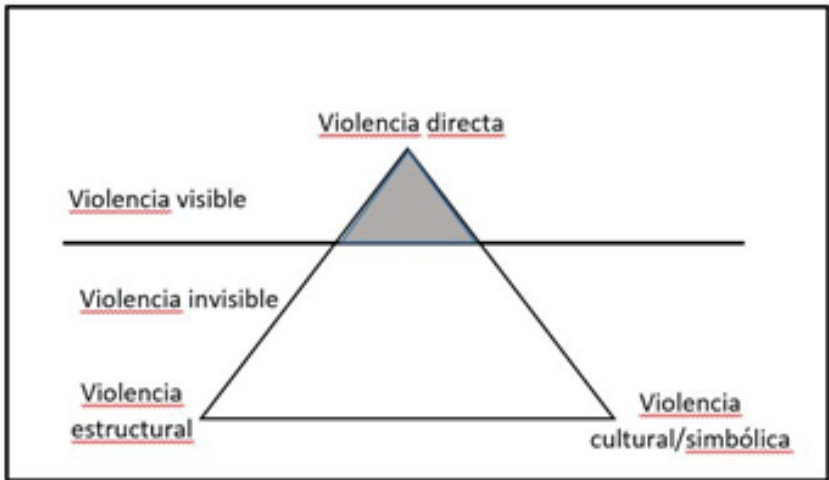


Figura 1. Triángulo de violencia.

Fuente: Galtung (1998).

Mediante este triángulo el autor expresa la similitud entre un iceberg y las manifestaciones de violencia; la violencia directa es aquella que se materializa mediante las conductas agresivas, que es mucho menor que aquella que permanece oculta, formada por la violencia estructural y la violencia cultural.

La violencia directa en las escuelas, por ejemplo, puede manifestarse a través del bullying a los alumnos indígenas; la causa de esta agresión, es mucho más compleja que la simple incomprensión o rechazo a lo diverso, es el reflejo de la concepción cultural de los agresores, que menosprecian y violentan la cultura originaria, pretendiendo una supremacía del modo de vida “occidental” que a su vez responde a estructuras sociales que han estado presentes durante siglos en nuestro país; luego, la solución no puede ser vista de manera simplista, mediante la toma de medidas punitivas para eliminar las manifestaciones de acoso, tienen que estar dirigidas a la eliminación de las estructuras no democráticas que aún existen en nuestras

instituciones escolares y sobre todo a la transformación de la mentalidad, no solo del estudiantado, sino también, del resto de la comunidad educativa y la sociedad en general (Krainer et al., 2017).

Esto requiere, en el ámbito ecuatoriano, a nuestro juicio, de una sistemática y paulatina educación en valores desde una perspectiva intercultural, que promueva el cambio de mentalidad. No basta con contar con disposiciones y estructuras democráticas, se necesita como ya apuntamos anteriormente de una sólida formación en valores del individuo, que es el encargado de cumplir y hacer funcionar éstas en la práctica.

Es necesario, tal como plantea Silva-Lorente (2015), prestar atención y tratar a los tres tipos de violencia, para poder fracturar el círculo de retroalimentación que forman y en el cual se sustentan y relacionan unas con otras; pero mientras no exista una verdadera convicción moral, siempre existirá la posibilidad de un potencial brote de violencia tanto cultural, estructural como directa.

En tal sentido, Ormaechea (2014), considera que la pedagogía basada en la simple administración de un currículo hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural. Al respecto, Leiva-Olivencia (2017), estima que se precisan de cambios estructurales, que faciliten la educación intercultural y en valores en la práctica cotidiana; para lo cual, se necesita entre otras acciones, dinamizar la vida cultural de la escuela en su entorno a través de actividades que la involucren con la comunidad e implique a otros sectores de la sociedad, así como integrar al hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los otros.

Retomando el análisis de la teoría de Galtung (2003), encontramos que éste determina ocho categorías de violencia, mediante la transversalización de la violencia directa y la violencia estructural por la negación de las cuatro clases de necesidades primarias (necesidad de supervivencia, necesidad de bienestar, necesidad de representación y necesidad de libertad), tal como se expresa en la tabla 3.



Tabla 3. Una tipología de violencia.

	Nega- ción de la necesidad de super- vivencia	Negación de la nece- sidad de bienestar	Negación de las ne- cesidades identitarias	Nega- ción de la necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilación Acoso Sanciones Miserias	Descoloni- zación Resocializa- ción Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia estructural	Explotación A (intercambio desigual)	Explotación B (estado permanente no deseado de miseria, que suele incluir malnutrición y enfermedades)	Penetración Segmenta- ción	Marginación Fragmenta- ción

Fuente: Galtung (2003).

Así, quedan establecidas como violencia según las necesidades de supervivencia la muerte; respondiendo a las necesidades de bienestar están la mutilización, el acoso, las sanciones y las miserias; en un tercer grupo relativas a las necesidades identitarias se encuentran la desocialización, la resocialización y la ciudadanía de segunda y referentes a las necesidades de libertad están la represión, las detenciones y la expulsión, todas dentro de la clasificación de violencia directa.

Por otro lado, la violencia estructural mediada por los cuatro tipos de necesidades, da paso al intercambio desigual como manifestación de explotación en el rango de las necesidades de supervivencia; relativas a las necesidades de bienestar se encuentra el estado permanente no deseado de miseria, que suele incluir malnutrición y enfermedades. La penetración y la segmentación aluden a las necesidades identitarias y por último la marginación y fragmentación como necesidad de libertad (Galtung, 2003).



2.2.3. Tipología de la Organización Mundial de la Salud

La Organización Mundial de la Salud (2002), adopta la tipología del modelo ecológico desarrollado por Bronffebrenner; en él que se divide la violencia en tres categorías generales, según las características del ámbito en el cual se comete el acto de violencia:

- la violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones),
- la violencia interpersonal (violencia familiar, que incluye menores, pareja y ancianos; así como violencia entre personas sin parentesco),
- la violencia colectiva (social, política y económica).

Estas por su naturaleza pueden ser: física, sexual o psicológica; visible o invisible, provienen de personas o instituciones y pueden realizarse activa o pasivamente.

Al analizar la violencia la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, observa que en la actualidad en nuestra región existe una tendencia al complemento de estas dos tipologías (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008). La tipología de Galtung (2003), entrega herramientas conceptuales para diferenciar los actores involucrados (agresores y víctimas) y las diferentes formas en que se ejerce: violencia directa, estructural o cultural/simbólica; mientras que la tipología utilizada por la Organización Mundial de la Salud facilita la identificación de las características donde la violencia toma lugar, sus tipos y factores que aumentan las probabilidades de cometer o sufrir actos violentos.

Para nuestra propuesta sustentada en la educación en valores y desde el conflicto se debe actuar en los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003), desde las perspectivas de las necesidades establecidas entre la violencia directa y la estructural, y las particularidades del ámbito de violencia propuesta por la Organización Mundial de la Salud . Ya estudiada la definición de violencia y su tipología, pasemos ahora a reflexionar sobre la violencia en la escuela.



2.3. La violencia escolar

Como ya apuntamos en su momento, existen diferentes perspectivas del concepto de violencia; en consecuencia, Cowie y Dawn (2007), consideran que no existe una definición exacta de violencia; esta puede variar en función al contexto en que se produce y de la perspectiva de análisis; desde esta óptica consideran que la violencia escolar es el resultado de la influencia de distintos factores, tanto personales, sociales y culturales, que intervienen en la vida de las instituciones educativas.

Con el propósito de lograr un acercamiento al concepto de violencia escolar encontramos investigaciones como la de Olweus (1997), que establecen una mirada, centradas en el bullying o acoso.

Al respecto Ortega y Del Rey (2007), señalan que la mayoría de las investigaciones europeas abordan esta categoría desde la perspectiva del profesorado enfocada al maltrato entre pares (bullying), restringiendo así su alcance y dimensión; dejando de lado conductas de agresión que van más allá, e incluso estableciendo una separación entre violencia escolar y bullying, como si este último no fuera parte del primero.

Estas mismas autoras, Del Rey y Ortega (2001), amplían el espectro y utilizan el término de violencia escolar, tanto para referirse a agresiones entre los propios alumnos como entre alumnos y maestros. No obstante, aún es parcial, al no contemplar la violencia que puede producirse entre otros miembros de la comunidad educativa.

Afortunadamente, en los últimos años comienza a verse mayor intencionalidad, por algunos autores, al reconocimiento de la violencia escolar de una manera más abarcadora; así hallamos definiciones como “la violencia escolar puede entenderse como toda acción u omisión que resulte en un daño de cualquier índole a un miembro de la comunidad educativa”. (Andrés et al., 2015, p.5)

De esta forma, como violencia escolar también, se puede entender la violencia que ejercen los alumnos hacia los docentes, la violencia de los docentes a los alumnos, los altercados entre los propios docentes y directivos e incluso la violencia que involucra a la familia de los discentes.

Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que el concepto de violencia es mucho más amplio y que también existen otros tipos de violencia que orbitan alrededor del alumnado.



Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2014), define como violencia escolar: “*toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Facebook, YouTube, mensajes de texto, por ejemplo)*”.

Esta definición de violencia escolar es más abarcadora y actualizada, incluye los elementos de las anteriores, pero, además no se circunscribe solo al interior de los muros escolares, tiene en cuenta los espacios circundantes y las nuevas tecnologías a través de las cuales se cometen actos de violencia; por lo que, la consideramos referente de nuestro estudio.

La violencia escolar puede adoptar diferentes formas: disrupción, violación de las normas de convivencia, problemas de disciplina, maltrato entre pares, violencia física, acoso sexual, vandalismo y daños materiales, entre otras expresiones; las que son tipificadas por el Ministerio de Educación de Chile (2011), quien propone la siguiente clasificación:

- *“Violencia psicológica y/o emocional: Amenazas, insultos, aislamiento, burlas frecuentes, hostigamiento.*
- *Violencia física: golpes, patadas, tirones de pelo, etc.*
- *Violencia con uso de artefactos o armas: palos, cadenas, arma blanca o de fuego.*
- *Violencia de connotación sexual: tocaciones, insinuaciones, abuso sexual.*
- *Violencia a través de medios tecnológicos, o ciberbullying: insultos, amenazas, burlas a través de mensajes, email, uso de redes sociales, etc.”.*

Tipología, que como se puede apreciar concuerda con la definición anteriormente analizada.

Una vez establecida la definición de violencia escolar y establecida su taxonomía abordaremos brevemente el impacto de esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante la revisión bibliográfica encontramos estudios que aluden al asunto, centrados en la violencia interpersonal y colectiva, ya sea en su forma directa, estructural o cultural/simbólica.





En los hallazgos realizados por Trianes (2000), se evidencia que la violencia directa más frecuente que se produce en los centros escolares es la agresión física que ocurre entre los varones, aunque también, puede aparecer entre hembras y varones; entre las hembras es menos usual; este autor atribuye la mayor presencia de comportamientos agresivos entre los chicos a la dificultad para comunicar y expresar sus sentimientos y emociones en situaciones de tensión o estrés, como reflejo de una educación machista o por su mayor predisposición fisiológica a la acción.

Otras investigaciones reportan que las acciones violentas, en el ámbito escolar, generalmente están asociadas a la práctica de actividades competitivas en las que se prioriza la búsqueda de la victoria, lo que da lugar a discrepancias por diferentes niveles de habilidad o personalidad, por la cultura o el género, por el uso del material o la ocupación del espacio, esto se produce habitualmente en los patios escolares o en las clases de Educación Física como resultado de la interacción física (Ortí-Ferreres, 2003).

Al respecto Salomaki (2001), señala que, aunque en la mayoría de los casos, la violencia escolar no es mortal, puede causar graves daños al desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. No obstante, existen estudios realizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017), que dan cuenta de actos violentos perpetrados con armas de fuego por adolescentes y que han ocasionado muertes en la población escolar.

A lo largo de la vida del escolar, algunos alumnos corren el riesgo de estar involucrados en actos violentos ya sea como observadores pasivos, víctimas o agresores. La violencia, intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven, produciendo en ellos consecuencias negativas. En la víctima ocasiona miedo y rechazo al contexto en el que sufrió la violencia, pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas: bajo rendimiento escolar y baja autoestima. En el agresor disminuye su capacidad de comprensión moral y de empatía, al tiempo que refuerza su estilo interacción violento, generando un grave problema para su propio desarrollo.

También, afecta a aquellos que, aunque no participan directamente de la violencia, conviven con ella sin hacer nada

para evitarla; en ellos ocasiona miedo a poder ser victimados, falta de sensibilidad y solidaridad respecto a los problemas de los demás. Todo esto acontece en el ámbito institucional, lo que obstaculiza el logro de las metas y objetivos y atenta contra la calidad de la vida de los miembros de la comunidad educativa (García y Benito, 2002).

Como se puede apreciar, todos los involucrados en actos de violencia de una manera u otra resultan dañados ya sea física, moral o psicológicamente. Las acciones violentas expresan la ausencia de valores tales como, el amor al prójimo, la tolerancia, el respeto al derecho ajeno, a la diversidad y la justicia, entre otros. Se evidencia el incumplimiento a las normas de convivencia y la inexistencia del diálogo y la conciliación como mecanismos de resolución de los conflictos. Realidad que atenta contra la misión social de la escuela, encargada de la formación ciudadana, de preparar al individuo para su participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil.

Es sabido que la escuela junto a la familia son las dos instituciones en las que desde la primera infancia y a través de toda la experiencia de socialización se van construyendo ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de uno mismo. Las relaciones diarias con los otros hacen que se aprendan, interioricen y reproduzcan modos de sociabilidad, de interacción mutua y de construcción de la autoestima; sin embargo, la escuela no es ajena al entramado social, es parte indisoluble de él, es por lo que especialistas como Colombo (2011), sostienen que la violencia escolar deviene de los influjos de la violencia social, dado que como estructura social reproduce los patrones normativos de ésta.

En esta misma línea de análisis Cala y Espronceda (2018), observan fracturas en las estructuras de las relaciones sociales de la infancia, la escuela y la sociedad. Es por esta razón, que apreciamos una marcada tendencia a que cada vez sean más pequeños los que incurrir en actos violentos.

Fenómeno que contribuye que la escuela deje de ser un lugar de convivencia pacífica, y se convierta en una potencial fuente de violencia; a la vez que legitima prácticas socioeducativas que propician conductas violentas (directas) como respuesta a la violencia institucional (estructural); razón por la cual, es responsable de buscar alternativas de resolución de los conflictos que se producen entre los miembros de la comunidad educativa.



2.4. Los conflictos y violencia en los adolescentes escolares en el Ecuador

La conflictividad es un fenómeno, como ya hemos mencionado anteriormente, que atañe a todos los contextos sociales; en el Ecuador también se observa con marcada regularidad en los centros educativos; si bien los conflictos y violencia contaminan la convivencia, su presencia en las escuelas es un tema alarmante, ya que éstas instituciones son las encargadas de propiciar la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes; así lo demuestran los estudios de Villón-Cruz (2012), mal que según Andrés et al. (2015)⁶ y Jiménez-Acosta (2018), reportan un aumento respecto a otros años, con tendencia a continuar creciendo.

Esta tendencia preocupa, no solo a la comunidad escolar, sino que es del interés de toda la sociedad y en particular de especialistas en la materia; al respecto se han desarrollado investigaciones que reflejan el grado de incidencia de estas manifestaciones de conflicto y violencia en las escuelas ecuatorianas; entre estas se encuentra la Primera Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA), ejecutada por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, Save the Children, Plan Internacional, CARE Ecuador, la Fundación Observatorio Social del Ecuador (OSE), UNIFEM y UNICEF; la Encuesta N.º 46 de “*Mi Opinión Sí Cuenta*”, que recoge el parecer de niños, niñas y adolescentes sobre la “*Violencia y Seguridad en escuelas y colegios*”, realizada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social por medio del Instituto de la Niñez y la Familia y Defensa de los Niños Internacional, en el 2010 y el estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), “*Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*”, donde quedó demostrado que las escuelas ecuatorianas presentan un panorama de conflictividad tanto en sus aulas, como en el resto del recinto escolar: patio, pasillos, pistas deportivas, vestuarios, comedor, autobuses, etc.

En él se reporta que en el Ecuador la incidencia de los conflictos fue del 29% en el período 2003-2013. Estos resultados responden a las bases de datos globales de UNICEF, recolectadas en los estudios “*Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*” y “*Global School-based Student Health Surveys (GSHS)*” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014).

Posteriormente el Ministerio de Educación, World Vision-Ecuador y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)



realizaron en el 2015, el estudio a nivel nacional: “*Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*”; esta investigación encabezada por Andrés et al. (2015); este estudio se efectuó con el propósito de aportar información que sirviera de insumo para el desarrollo de acciones, políticas y programas dirigidos a prevenir y menguar la violencia en el ámbito escolar. Involucró instituciones públicas y privadas de educación general básica y bachillerato del Ecuador.

El estudio contempló 126 instituciones educativas públicas y privadas, tanto de sectores urbanos y rurales, como de la Sierra, Costa y Amazonía. Se aplicaron 5.511 encuestas a estudiantes de octavo año de la educación básica a tercero de Bachillerato. Adicionalmente, se obtuvieron datos cualitativos a través de fichas de observación y grupos focales y entrevistas a estudiantes, docentes, autoridades académicas, así como a madres y padres de familia. En la tabla 4 se sintetiza la información obtenida, según forma de violencia, que pueden aportar conocimiento sobre el contexto en el cual se desarrolla nuestra investigación.

Tabla 4. Formas de violencia en los escolares ecuatorianos.

Forma de violencia	Características
Insultos o apodos ofensivos	El 38% de los estudiantes ha sido víctima de insultos o apodos ofensivos.
Rumores o revelación de secretos	El 28% de los estudiantes fue víctima de acoso escolar por rumores o revelación de secretos. Se evidenció un mayor nivel de vulnerabilidad en la población femenina.
Sustracción de pertenencias	El 27% de los discentes ha sufrido la sustracción de pertenencias.
Golpes	El 11% de la muestra de estudiantes ha sido golpeado; situación que se presenta con mayor regularidad entre los varones.

Ciberacoso	El 10% del total de la muestra ha sufrido de este tipo de violencia. Entre las agresiones por medios electrónicos, se han identificado: mensajes insultantes, difamatorios o que ridiculizan a las víctimas, en los que se pueden incluir fotografías. También, se ha evidenciado la difusión de mensajes anónimos amenazantes o la revelación de conversaciones privadas.
------------	--

Fuente: Andrés et al. (2015).

Estos datos revelan que la principal forma de acoso escolar es verbal, a través de insultos o apodosos ofensivos. En segundo lugar, se encuentra la difusión de rumores y, en tercer lugar, la sustracción de pertenencias. En el estudio se declara que la incidencia de violencia escolar entre pares es del 58,8%; lo que equivale a que, aproximadamente, 6 de cada 10 estudiantes han sido víctimas de al menos un acto violento durante su vida escolar (Andrés et al., 2015).

Asimismo, este informe significa que aproximadamente el 60% de los estudiantes entre 11 y 18 años han sido víctimas de un acto violento en la escuela; los lugares donde se presenta el acoso escolar, son por orden de importancia: los salones de clase; el patio o las canchas deportivas; los exteriores del centro educativo y los pasillos, los baños, el bar escolar y transporte.

Otro dato interesante resulta el referente a los momentos más frecuentes en que ocurre el acoso escolar, por orden de importancia son: durante las clases, durante el recreo, después de clases, a la hora de salida y al ingreso a clases, las transiciones de clases y término de horas de educación física.

No obstante, a estos datos, en el mismo informe se señala que en los centros educativos existe tendencia a un posicionamiento positivo hacia la diversidad cultural mediante proyectos y estrategias dirigidas a mejorar los subsistemas de convivencia escolar con el establecimiento de lazos de respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa; lo que puede ser visto como un ejercicio positivo para su proyección al resto del ámbito social.

Más próximos en el tiempo encontramos los estudios realizados por Velasco et al. (2016); y Jiménez-Acosta (2018); que, aunque existen algunas diferencias en sus resultados de acuerdo al contexto y metodologías empleadas, nos permiten una



panorámica de la realidad que se viven en los centros educativos del Ecuador; en ellos se reportan:

- Índices aproximados al 50% de estudiantes conflictivos con poca confianza en sí mismos.
- Inadecuada disposición de los estudiantes a la resolución de los problemas y toma de decisiones.
- Indisciplina en las clases, falta de respeto a los docentes y agresividad entre pares.
- Un alto número de adolescentes con problemas conflictivos y de violencia provienen de entornos socioculturales desfavorecidos y procesos disfuncionales en las familias.
- Insuficiente acompañamiento a los estudiantes conflictivos, llevándolos a etiquetar por su conducta.

Frente a estas situaciones de violencia escolar en general, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de intervenir a fin de precautelar los derechos de los estudiantes, siguiendo a su vez los lineamientos establecidos en la legislación nacional y las normativas en el ámbito educativo.

En resumen, este capítulo fue dedicado al estudio de los conflictos escolares, su tipología. Además, se logró la aproximación a la definición de violencia, su taxonomía y a la conceptualización de la violencia escolar. Asimismo, se reflexionó de manera particular sobre el conflicto y violencia en el contexto de los adolescentes escolares en el Ecuador; significando los siguientes aspectos:

Los conflictos escolares son el resultado inevitable de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en la que están presentes la contraposición de intereses, necesidades y objetivos; entre sus principales manifestaciones está la violencia tanto física como verbal. Estos deben ser tratados como un fenómeno natural, visto desde la óptica educativa como un recurso pedagógico para fomentar valores morales y desarrollar habilidades sociales en los educandos, como contribución a la transformación necesaria del ser humano en la consecución de una cultura de paz. En este empeño el docente debe prestar atención a factores endógenos como el clima y organización escolar, y a las metodologías y procedimientos educativos; de igual forma son interés los factores exógenos relacionados con los contextos familiares y socioculturales.

La violencia tanto física como verbal es una de las principales manifestaciones que evidencian la existencia de los conflictos





escolares. La violencia escolar es un fenómeno que acontece no solo entre los alumnos , es un mal que se puede manifestar entre otros miembros de la comunidad educativa; está no ocurre solo al interior de los muros escolares, tiene en cuenta los espacios circundantes y las nuevas tecnologías.

En sentido general la violencia es considerada como un hecho de autoagresión o de agresión física o psicológica que una o varias personas ejercen sobre otro individuo o colectividad, directa o indirectamente, premeditada o abruptamente, con intención de ocasionar o con probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos y trastornos en el desarrollo del sujeto; que se manifiesta mediante la exclusión, marginación, intimidación, amenazas verbales, acoso, agresión física y acoso/abuso sexual, e incluso con el uso de armas y tiene consecuencias negativas para el individuo: emocionales, sociales, cognitivas, psicológicas, morales, físicas y en el peor de los casos hasta la muerte. Lo que puede ser eludible, cuando se satisfacen y no son vulneradas las necesidades básicas del individuo.

La actuación en los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003), desde las configuraciones de las necesidades establecidas entre la violencia directa y la estructural, y las particularidades del ámbito de violencia propuesta por la Organización Mundial de la Salud , fundamentan a nuestra propuesta, direccionada a la educación en valores y desde el conflicto, visto desde una perspectiva educativa y en el contexto de una filosofía de paz.

Este ejercicio reflexivo sirve de preparación teórica para el tratamiento de la resolución de los conflictos escolares, aspecto central del siguiente capítulo.



03.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

3.1. Resolución de conflictos

El conflicto ha estado presente durante toda nuestra existencia; de niños aprendimos a resolverlo, en la mayoría de los casos, a través de la fuerza y también experimentamos el castigo impuesto por los adultos como medida de solución; pero en otras ocasiones fue el diálogo reconciliador, llevados de la mano de nuestros padres o maestros, la vía para la reconciliación. Ya de adultos comprendemos la necesidad de regular la conducta de los ciudadanos por parte del Estado como garante de la paz social; a través de normas y legislaciones, que sancionan las conductas conflictivas o estableciendo vías para llegar a establecer acuerdos entre las partes querellantes.

Existen distintas formas de afrontar la resolución de un conflicto; en tal sentido Binaburo y Muñoz (2007). destacan cinco estilos:

1. Competir. Las partes no ceden y tratan de imponer al otro su criterio y puntos de vista; de esta forma el conflicto no es resuelto.
2. Evitar. Se caracteriza por la inercia y desidia entre las partes, dejan al tiempo la solución del conflicto.
3. Acomodar. Posición conformista que trata de satisfacer los intereses de la otra parte, renunciando a los propios intereses y necesidades.
4. Negociar. Se procura la satisfacción de las necesidades de ambas partes, sin tener en cuenta los posibles beneficios.
5. Colaborar. Predomina la conducta cooperativa, se busca la satisfacción de los intereses y necesidades de ambas partes. Es un proceso largo, pero hay más expectativas de resolución del conflicto con el beneficio de los involucrados. Desde el punto de vista educativo, este estilo es el más apropiado para la resolución de los conflictos escolares.

De igual forma, son múltiples las propuestas de procedimientos alternativos sobre la resolución de un conflicto, entre ellas las de Spivack et al. (1976); y Cray (1994), quienes plantean diferentes etapas; las que de una manera u otra pueden ser resumidas a través de las sugeridas por Vinyamata (1999):

Etapa 1. Distensión entre las partes; la reducción de tensión permite una visión más objetiva del problema.

Etapa 2. Detección del problema y las necesidades que lo causan. Fase que requiere del diálogo respetuoso.

Etapa 3. Reconstrucción en común de la relación; a través del establecimiento de proyectos y metas comunes, acuerdos o alianzas.

Estas etapas, según Ortego et al. (2017), son un plan propicio a seguir cuando son las partes implicadas las que tratan de buscar la solución, por sí mismas; pero, también son útiles para la resolución de conflictos, donde intervienen terceras personas, ajenas al mismo, en el rol mediadores, quienes deben disponer de habilidades para facilitar la comunicación, persuadir, solucionar problemas y conseguir acuerdos fundamentales.

Sin importar el algoritmo de resolución que se emplee, para avanzar en este proceso de transformación es necesario delimitar entre qué es el conflicto y las causas que lo provocan, así como entre sus manifestaciones y las actitudes que utilizan los protagonistas para afrontarlos; de esta forma, se podrá indagar sobre el origen del verdadero problema que subyace en todo



conflicto y en consecuencia actuar para su solución (Martínez-Guzmán, 2005; Vizcarra-Morales et al., 2018), de lo contrario estaríamos enfrentando solo el efecto, con la posibilidad de que surja nuevamente perpetuando este proceso en un círculo vicioso.

El reconocimiento del origen o causa del conflicto, no se trata solo para enfrentar las consecuencias y de aplicar medidas restaurativas o retributivas, se trata sobre todo de educar desde el conflicto con el objetivo de contribuir a menguar las causas que lo motivan y sus manifestaciones, para así aumentar la convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa a corto plazo y en el contexto social a mediano y largo plazos (Villón-Cruz, 2012).

Es fundamental desde cualquier perspectiva de resolución la detección del problema y las necesidades básicas o primarias definidas por Galtung (2003), que motivan las conductas violentas, para en correspondencia actuar generando acciones que permitan atenuar éstas y sus consecuencias. Esta búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto es posible a través de canales constructivos, que generen conciencia de los daños que provoca la violencia, fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poderlo resolver con la participación consciente de los involucrados.

De esta manera, la resolución del conflicto adquiere valor educativo, su abordaje pedagógico se convierte en un requisito para el desarrollo y transformación personal y social. Es importante ver los conflictos escolares como algo natural e inherente a las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y asumir su resolución desde una perspectiva educativa, fuente generadora de valores humanos que favorecen la transformación y cambio de la conducta tanto del agresor como de la víctima.

Por otro lado, una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos, a través del diálogo respetuoso, las partes experimentan la disminución del temor y ansiedad que genera la incertidumbre de ser aceptado o rechazado, se incrementa la predisposición a escuchar al otro, se refuerza la autoestima y el grado de seguridad, como resultado disminuyen las conductas defensivas (Funes-Lapponi, 2000).

Para Funes-Lapponi (2000), el diálogo es un factor vital para una adecuada solución de un conflicto, para ello es necesario





aprender a expresarse y comprender. Este principio es básico, se remite a lo que se entiende por comunicación.

Para establecer una conversación de calidad se precisa poner en práctica ciertos mecanismos: la escucha activa, para comprender es necesario saber escuchar, dejar a un lado los propios puntos de vista, así se podrá entender e interesarse por el otro y hacer del diálogo un auténtico intercambio de información; la empatía, respetar las opiniones, valores, decisiones, motivaciones y experiencias del otro, esto significa dejar de lado momentáneamente nuestra percepción sobre el problema para “*sintonizar*” con la otra persona, comprender sus sentimientos y motivaciones; la asertividad, se deben exponer los propios puntos de vista, emociones u opiniones sin provocar una actitud defensiva y el feed-back, que consiste en hacer saber al otro los sentimientos y lo que piensa sobre él y de sí mismo, esta retroalimentación es de suma importancia para que realmente se genere un clima de confianza entre las partes.

Una vez conocidas, a través del diálogo, las causas del conflicto es importante considerar la vía más oportuna para resolver el problema, según su naturaleza. Al respecto Silva-Lorente (2015), expresa que “*la propuesta de resolución varía en correspondencia con la concepción que se tenga de éste, si consideramos que el conflicto está provocado por variables individuales, por ejemplo, la agresividad, se buscarán alternativas represivas para solucionarlo. Mientras que, si el conflicto está ligado a la naturaleza humana, trataremos de buscar una solución basada en el ajuste del entorno*” (p. 83); por ello es preciso analizar la situación concreta de cada caso para en consecuencias poder trazar la estrategia apropiada.

3.2. Resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz

En algunos momentos a través del discurso hemos hecho alusión a la “*Cultura de Paz*”; es el momento de profundizar en su esencia. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999), la Cultura de Paz, significa prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia, transformar aquellos que se generan y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra; supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz.

La “*Cultura de Paz*” es entendida por Tuvilla-Rayó (2004), como el conjunto de valores, tradiciones, comportamientos, y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa

de relacionarnos para alcanzar desde una visión holística e imperfecta de la paz, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Como se aprecia, desde esta perspectiva la Cultura de Paz tiene un fuerte componente subjetivo, que como tal puede ser construida desde una educación de paz.

Similar apreciación encontramos en Fisas (2001), quien considera que la cultura de paz alude a los valores morales, al respeto a la vida, a los derechos humanos, al rechazo de la violencia en todas sus formas y a la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad las personas; aspectos que se avienen a los principios de la Educación Intercultural.

Una alternativa para la construcción de una Cultura de paz es la implementación de políticas públicas que permitan fortalecer las experiencias comunitarias, institucionales y sociales, que existen sobre el tema para así poder llevar a la práctica, en el día a día, la Educación para la Paz en el ámbito educativo (Moreira-Aguirre, 2012).

Para la resolución de los conflictos desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz, Funes-Lapponi (2000), propone tener en cuenta tres aspectos: la organización de los centros, el tipo de actividades que se realizan y el tipo de relaciones que tienen lugar entre los distintos actores.

Asimismo, hay que contar con algunas herramientas que ayuden al docente a trabajar en relación con estos elementos, entre ellas las competencias en la resolución de conflictos tanto para sí mismo como para el asesoramiento o la actuación con otros, así como metodologías que permitan identificar los problemas e intervenir desde los primeros momentos, sin esperar que alcancen la fase de la crisis; así como generar de forma creativa propuestas de solución e implementarlas en la práctica (Crary, 1994).

Entre estas metodologías se encuentra la de Cascón (2000), quien avizora tres niveles o etapas para la resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Paz. En un primer nivel o etapa de prevención, se deben ejecutar acciones para regular el conflicto en sus primeros estadios. En un segundo momento, cuando ya está presente el conflicto, se ponen en práctica habilidades para favorecer el diálogo entre las partes y generar un ambiente de armonía y confianza en el cual se pueda trabajar en colaboración en la búsqueda de propuestas de solución. Por último, cuando las partes han agotado las posibilidades de resolver el conflicto por ellos mismos o en el



caso que la situación de violencia o incomunicación impidan que puedan hacerlo sin ayuda de un mediador se recurre a éste.

En el contexto de la cultura de paz los MASC juegan un rol fundamental, que por su interés analizaremos en el siguiente apartado.

3.3. Los métodos alternativos en la solución de conflictos

Los métodos alternativos de solución de conflictos se definen como las opciones distintas al proceso normativo legal, mediadas por una cultura pacífica de diálogo en la que se busca satisfacer los intereses de las partes en conflicto, sin detrimento de ninguna de ellas, con ganancias para ambas (Arias, 2010).

Los MASC son considerados métodos, medios y modalidades de resolución de conflictos, contiendas y disputas, con un basamento esencialmente democrático; centrados en el otorgamiento de espacios, en los cuales las partes son quienes discuten los temas que les atañen y las que deciden qué solución darles.

Estos métodos pueden ser entendidos en dos sentidos, de manera amplia o restringida; en el primer caso se consideran las opciones diferentes al sistema judicial ordinario o tradicional que permiten dar solución a los conflictos de manera privada en un menor costo y tiempo; en un sentido restringido se refiere a procedimientos específicos que buscan solucionar la disputa entre dos o más partes, con o sin la intervención o ayuda de un tercero neutral (Gorjón y Steele, 2012; Alcivar, 2014).

En este sentido la Constitución ecuatoriana no solo prevé el acceso a los medios tradicionales para la solución de conflictos; además contempla el derecho de acceder a otros métodos alternos y da potestad a las instituciones a asumir éstos siempre en el cumplimiento y al amparo de la Ley; entre esos métodos se reconoce la negociación, la conciliación, el arbitraje y la mediación, así como otros procedimientos alternativos para los casos que se puedan transigir.

Negociación

La negociación es el método de resolución de un conflicto, entre dos o más partes, por el cual aquellas modifican sus demandas hasta llegar a un compromiso que contempla sus intereses y resulta aceptable para todos; donde se hace necesaria una comunicación de doble vía que permita llegar a acuerdos, compartir intereses tanto comunes como divergentes,



permitiéndose así un ganar-ganar, logrando la satisfacción mutua (De Armas, 2003).

Es el MASC más practicado del mundo, se negocia en cada momento, por ejemplo, cuando se acuerdan las pautas de convivencia de la familia o cuando observamos pautas de comportamiento en el trabajo, en la escuela o en el entorno donde nos desenvolvemos; es decir, que la negociación es un concepto implícito en la palabra sociedad, toda vez que estamos obligados a acordar las reglas que van a regir nuestra vida (Pérez-Sauceda, 2011).

En general la negociación, es considerada como una interacción o intercambio entre distintas partes que tienen como objetivo obtener algo de las otras a cambio de también ceder algo, tienen como finalidad resolver alguna diferencia mediante un acuerdo. En toda negociación las partes tienen que tener muy claros sus objetivos y el margen dentro del cual pueden realizar concesiones y llegar a un acuerdo.

Se puede decir que la negociación es un proceso de comunicación entre personas para tomar una decisión respecto a un tema o cuestión que los involucra; por cuanto existen secuencias encadenadas unas con otras, generalmente no estructuradas, no lineales, responde más bien, a una dinámica circular holística, construida por la interacción de los negociadores, los cuales se influyen mutuamente y a la vez reciben influencias externas, generando cambios en cada uno de ellos a medida que avanzan en el proceso, el cual va transformándose en su dinámica, siendo importante que exista una correlación de fuerzas lo más equilibradas posibles.

La negociación es un método apropiado cuando el mantenimiento de los vínculos debe garantizarse, como es el caso de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Moore, 1994; Suares, 1996).

Conciliación

La conciliación a diferencia de la negociación precisa de la presencia de un tercero neutral, que trata de avenir a las partes, acompañándolas y brindándoles un espacio que permita a los involucrados conversar acerca de las posibles vías de solución al conflicto, siendo factible incluso que el profesional conciliador pueda darles consejos y emitir opiniones. Mediante la conciliación las partes y el conciliador profundizan en las causas del conflicto para buscar de manera aunada y comprometida, la solución al problema.





Sobre este método alternativo, Bustelo (2008), considera que es el ámbito donde las partes procuran poner fin a un litigio en base a un acuerdo llegado por convenio, se transigen derechos desde una perspectiva de intereses jurídicos protegidos. Asimismo, en toda conciliación las concesiones se van realizando en la medida en que se van obteniendo logros en beneficio del propio interés. Por lo tanto, la desconfianza en ceder antes de haber recibido algo hace que la especulación y el regateo sean las bases de la estrategia negociadora (Arias, 2010; Redorta, 2014).

En el ámbito escolar, la conciliación es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, que, a diferencia de la negociación precisa de la presencia de un tercero, que regularmente es una persona adulta, el director o el maestro, que ayuda a las partes a decidir partiendo de sus intereses y necesidades. El conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. En este caso, el poder sigue recayendo en las partes, aunque el tercero puede proponer soluciones (Bustelo, 2008; Arias, 2010).

Arbitraje

Es un diálogo mediante el cual se establece una controversia, por acuerdo de las partes involucradas en el conflicto, con la presencia de un tercero que decide la resolución de este. El arbitraje se diferencia de la conciliación en que el poder recae en el árbitro que tiene autoridad para imponer un acuerdo, decisión que es de obligatorio cumplimiento por las partes (Feldstein y Hebe, 1998; Arias, 2010).

Mediación

La mediación como alternativa a la resolución de los conflictos ha desbordado el ámbito judicial, y se ha instaurado en todos aquellos contextos en los cuales se impone restaurar un clima de respeto y armonía. Esta expansión está dada por los resultados obtenidos en los procesos mediadores, por ser generadora del crecimiento humano y propulsora de la transformación social, lo que ha llamado la atención de los más diversos profesionales, abogados, gobernantes, políticos, sociólogos, psicólogos y pedagogos, entre otros, también por neófitos, los que desde sus conocimientos han marcado la diferencia entre dos tipos de mediación la formal y la informal (Viana-Orta, 2015).

Por el alcance del significado de la mediación para el presente estudio profundizaremos en su conceptualización y particularidades.

3.4. La mediación escolar

A través del estudio de la literatura especializada observamos la existencia de variedad en el tratamiento del concepto de mediación, que responden a los diferentes modelos, escuelas y corrientes. Así encontramos, respondiendo a esa diversidad, que la mediación es considerada un método (Rozenblum, 1998), un proceso (Suarez, 1996; Fierro, 2010; Redorta, 2014; Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018) o una estrategia (De Armas, 2003; Prada de Prado y López-Gil, 2008).

Al concebir la mediación como un método, se puede entender como una técnica o procedimiento estático, dado que por definición un método, es una forma o procedimiento a seguir para lograr un determinado objetivo, en este caso resolver el conflicto (Viana-Orta, 2015). Sin embargo, en la búsqueda de ese propósito las partes guiadas por el mediador van construyendo la vía de solución; razón por la cual estudiosos como Suarez (1996), prefieren conceptualarla como un proceso; un mismo conflicto puede ser resuelto de distintas maneras todo depende de la creatividad del mediador y la voluntad de las partes.

Análisis, que se corresponde con los criterios de Rozenblum (1998), quien considera que la mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes involucradas recurren de forma voluntaria a una tercera persona imparcial; por lo que Fierro (2010); y Redorta (2014), la consideran una negociación asistida, donde la figura del mediador, actúa como favorecedor y conductor de la comunicación, a través del diálogo, con el propósito de la búsqueda de suficientes puntos de encuentro, que permitan llegar a un acuerdo.

Este diálogo voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos, tiene la finalidad de promover la responsabilidad de los querellantes en la toma de decisiones; en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, quien, como facilitador de la comunicación, garantiza la imparcialidad, hasta llegar a un acuerdo satisfactorio (Fierro, 2010; Redorta, 2014; Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Tal es la importancia que Suarez (1996), confiere a la comunicación, que considera al proceso de mediación, como el consistente en dotar a las partes de recursos comunicativos de calidad para que puedan solucionar el conflicto. Una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar al origen y determinar las causas del conflicto, así como para encontrar soluciones satisfactorias para las partes; sin



embargo, una mala comunicación puede en sí misma ser la causa generadora de este conflicto.

Asimismo, mediante la comunicación entre las partes se logran establecer los verdaderos límites para poder aceptar propuestas. Las partes son las únicas facultadas en un proceso voluntario de sugerir fórmulas de arreglo, el mediador deberá utilizar sus conocimientos para transmitirles creatividad, espontaneidad y lograr descubrir los puntos de bloqueo en su razonamiento para solucionarlos, solo el conocimiento y uso adecuado de la técnica permite al mediador lograr sus objetivos y concienciar a las partes sobre su problema y la potestad que ellos tienen para solucionarlo (Pinta, 2013).

Como vemos, la figura del mediador es fundamental para poder arribar a acuerdos satisfactorios para ambas partes, por lo que debe reunir un grupo de cualidades, entre ellas la imparcialidad, creatividad, capacidad de escucha, comprensión, experiencia en la solución de conflictos, tolerancia, honestidad, sensibilidad, discreción, observación, reflexión, confiabilidad, objetividad y comprometimiento (Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Siguiendo esta línea de análisis, Rozenblum (1998), enfatiza en el carácter creativo, pues el facilitador debe ser capaz de movilizar a las partes a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de ambas, sin restricciones; la solución no es impuesta por él, sino que es creada por los querellantes, característica que le confiere al proceso mediador un sentido cooperativo. Razón por la cual Holaday (2002), estima que la mediación es una vía no adversarial, porque evita la postura antagónica de ganador-perdedor. Por este motivo, también es un proceso ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deban o deseen continuar la relación.

Por otro lado, De Armas (2003), considera que la mediación es *“una estrategia de resolución de conflictos, la que podemos situar entre el compromiso y la colaboración. La finalidad consiste en pasar de estilos más individualistas a modos más evolucionados de resolución de conflictos, como son los de colaboración y compromiso”*. (p. 126)

Pero, para llegar a este estadio real de entrega cooperativa es menester generar un nivel de distensión y confianza entre las partes (Rozenblum, 1998); lo que es posible, como ya apuntamos en un momento anterior, a través del diálogo respetuoso, empático, asertivo y de retroalimentación.



Ahora bien, visto el proceso desde esta perspectiva nos encausamos en la consideración de que el propósito de la mediación es aliviar el conflicto; sin embargo, a nuestro entender, desde una postura educativa, el fin ha de ser la transformación del individuo, enfocado en su crecimiento personal y en la construcción de una cultura de paz.

La mediación trata de suplir el viejo concepto de ganar-perder por ganar-ganar, lo que requiere de un cambio de actitud de las partes que, conduzca a la construcción de una solución que satisfagan las necesidades de todos los implicados. Esta nueva mirada a la solución del conflicto trasciende el marco de los querellantes hasta el plano social, conducta que puede ser aprendida liberando al individuo de la ideología social individualizada, lo que contribuye a la edificación de esa cultura de paz.

La percepción social del conflicto se encuentra en los fundamentos de la conceptualización de la mediación moderna, al ser un recurso para alcanzar metas sociales importantes. La satisfacción por la resolución de conflictos a través del acuerdo, la transformación del conflicto y la oportunidad para el crecimiento personal y social (Folger y Bush, 1997); así como la comunicación entre las partes en la búsqueda de acuerdos satisfactorios para todos, atribuyen una concepción diferente del conflicto (Suarez, 1996).

Independientemente, de la policromía conceptual, la mediación *“es un intento de trabajar con el otro y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos, en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo”* (Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018, p. 1); que se sustenta, de acuerdo a García-Villaluenga (2009):

- Voluntariedad. La mediación no puede ser impuesta, requiere de la disposición de las partes en libre conformidad.
- Responsabilidad de las partes. El poder lo ejercen las partes, son los que controlan el proceso y los acuerdos.
- Neutralidad. La actuación del mediador no puede estar comprometida con el posible resultado del proceso; sus valores, prejuicios, sentimientos y consideraciones no deben condicionar el proceso ni influir en la voluntad de las partes.
- Imparcialidad. El mediador debe preservar la equidad, no favorecer el interés de ninguna de las partes, garantizando el equilibrio de poder entre ellas. Para que este principio sea efectivo, el mediador no debe intervenir en el proceso



cuando tenga conflicto de intereses con las partes, exista o haya existido relación personal o profesional con alguno de los involucrados.

- Confidencialidad. Los participantes en la mediación deben mantener absoluta privacidad y tener la garantía de que lo tratado no podrá ser empleado ante un tribunal.
- Profesionalidad. La calidad del proceso mediador está condicionado a la cualificación del mediador.

En síntesis, la mediación es un proceso no jurisdiccional de resolución no adversarial de conflictos en un sistema de principios que configuran su esencia. Tiene un carácter voluntario que otorga a las partes todo el poder de decisión, lo que las hace responsables durante todo el desarrollo del proceso y de las decisiones. El mediador tiene una intervención fundamental tratando de que los contrarios puedan lograr una aproximación en sus intereses y lleguen a acuerdos libremente, sin proponer o imponer soluciones; debe caracterizarse por la neutralidad, imparcialidad y profesionalidad. Además, ha de ser un proceso confidencial, todos los participantes deben guardar absoluto sigilo.

Después de las disquisiciones conceptuales sobre la mediación realizada en este apartado podemos asumir como mediación la definición dada por Viana-Orta (2015): *“la mediación es un proceso iniciado para la resolución de un conflicto en el que las partes son ayudadas por un tercero, el mediador, para llegar por ellas mismas a un acuerdo satisfactorio para ambas, que tiene efectos más allá de la finalización del proceso por cuanto supone un aprendizaje y una transformación de las relaciones y exige un compromiso de intentar soluciones a futuras disputas a través de la negociación”*. (p. 26)

La adhesión a esta definición devela el carácter educativo de la propuesta que persigue la transformación de la mentalidad de los miembros de la comunidad educativa, que como aspiración se plantea a través del proceso mediador, para que aprendan a dilucidar desde una cultura de paz los problemas que se suscitan por la propia dinámica de la vida escolar y por qué no, también, en las relaciones con el resto de la sociedad.

Los MASC se han convertido en herramientas para afrontar los conflictos en los más diversos ámbitos, laboral, familiar, sanitario, social y escolar, entre otros. En el entorno escolar, tienen un marcado carácter educativo, a través de ellos se trata de resolver el conflicto mediante el diálogo contribuyendo al fomento de una cultura de paz, también tienen carácter preventivo, a través de



la aclaración de las posibles circunstancias objeto de disputa generador de un conflicto y la persuasión de las partes litigantes.

Al igual que existe una gran variedad de definiciones de mediación, lo mismo ocurre con la mediación escolar; la que es definida como método, proceso, estrategia, herramienta, etc. independientemente de esta polisemia existe un denominador común, su propósito, que es transformar la comunidad educativa mediante el desarrollo de valores humanos.

Aunque frecuentemente la mediación escolar se asume de manera reduccionista como un proceso de resolución de conflictos entre pares; es mucho más abarcadora, es un medio indispensable para resolver los conflictos que se presentan entre los miembros de la comunidad educativa, a través de un diálogo constructivo que encierra una experiencia de aprendizaje para quienes participan en ella, fomentando en los miembros de la comunidad educativa valores, sentimientos y el respeto por otros, generando y evaluando opciones de resolución; proporcionando nuevas herramientas para enfrentar nuevos conflictos (Boqué, 2006; Vázquez-Gutiérrez, 2012; Sinchi-Sinchi, 2014).

Por su carácter educativo, la mediación es recomendada para la solución de conflictos escolares, su verdadero sentido está en la búsqueda de soluciones que mejor se adapten a los intereses de las partes deliberantes, generando procedimientos que permitan un enfrentamiento en justos términos, suprimiendo la carga emotiva que obstaculiza de alguna manera la diaphanidad del problema a resolver, pero ante todo es un proceso de transformación y crecimiento personal (Prada de Prado y López-Gil, 2008; Soza, 2011); transformación que contribuye a una mejor forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, es además una transformación cultural. Partiendo de esta premisa, lejos de ahondar en las disquisiciones conceptuales, cosa que de hecho hicimos en un apartado anterior, nos interesa abordar la mediación educativa desde la perspectiva del desarrollo de una cultura de paz.

Desde esta perspectiva y siguiendo a Torrego (2006), quien define la mediación escolar, basado en las aportaciones de la teoría de las 3R de Galtung (1998), como una herramienta para la construcción de una cultura de paz. Cultura que ha de estar mediada por la reparación, reconciliación y resolución de conflictos.

La reparación va más allá de la simple compensación de las consecuencias que el acto infractor ocasiona a la víctima; esta adquiere connotación educativa cuando el agresor reconoce el



efecto nocivo que ocasiona su conducta en los demás y asume las consecuencias de manera responsable.

Por su parte, la reconciliación ha de estar basada en la transformación de las relaciones que se establecen en la dinámica de la vida escolar, que han de estar caracterizadas por el respeto al otro y el establecimiento de acuerdos a favor de una convivencia pacífica. Es la escuela el lugar propicio para enseñar a los miembros de la comunidad educativa a construir relaciones pacíficas, dado su carácter formativo basado en las interacciones de socialización que se establece entre los sujetos para alcanzar objetivos comunes (Fronius et al., 2016; Lozano et al., 2018).

En tal sentido, Funes-Lapponi (2000), considera que “educar para la paz es educar en una paz en el entorno cotidiano, de resolución de conflictos a pequeña escala, es decir, de paz activa, de soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes”. (p. 104)

Luego la mediación escolar es un proceso que busca la transformación del ser humano a través de la construcción de una cultura, que permita enfrentar los conflictos de manera pacífica, mediante la cual se fomentan valores humanos, como la responsabilidad, el respeto a lo diverso, la honestidad, la solidaridad, la cooperación, la lealtad, el amor al prójimo, la confianza y la no violencia.

Al respecto, Reardon (1999); Vinyamata (1999); y Tuvilla-Rayó (2004), confieren a la mediación la capacidad de enseñar formas de actuación y gestión del conflicto participativa y democrática, y desarrollar valores humanos que educan en la cultura de la paz y fortalecen la convivencia respetuosa en el ámbito educativo, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar social. Reardon (1999), enfatiza en el aprendizaje de la comunicación para facilitar la cooperación y en el fomento de relaciones constructivas con aquellos que son “diferentes” como vía para aprender a vivir en la diversidad.

Como se puede apreciar, la mediación escolar tiene un importante componente educativo, su aplicación mejora de forma significativa la convivencia en las comunidades escolares, promoviendo el respeto, la empatía y se convierte en una experiencia única de aprendizaje para quienes participan de ella (Bravo y Silva, 2014). En los centros educativos en que la mediación se ha implementado de forma constructiva por lo general disminuye el acoso, proporciona un ambiente positivo más seguro y relajado, cooperativo y productivo; aumenta la capacidad de resolución



de conflictos de forma no violenta; disminuye el número de conflictos y conductas violentas, vandálicas y disruptivas, y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos; asimismo, se reduce el número de sanciones, expulsiones y expedientes disciplinarios (Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Dentro de la mediación escolar, Prada de Prado y López-Gil (2008), proponen la siguiente tipología:

- **Mediación espontánea.** Esta dada cuando un miembro de la comunidad educativa se ofrece de manera voluntaria para mediar entre las partes en conflicto.
- Mediación externa. Se presenta cuando en el centro educativo no existe una persona que pueda solucionar el conflicto y se recurre a un experto, ajeno a la escuela.
- **Mediación institucionalizada.** Las partes en conflicto voluntariamente solicitan ayuda al grupo o servicio de mediación de la institución educativa, que cuenta con especialistas formados en mediación, entre los cuales, los enfrentados pueden elegir el que estimen conveniente.
- **Mediación realizada por adultos.** Esta modalidad requiere de la capacitación de los miembros adultos de la comunidad educativa (madres, padres, docentes y personal no docente) sobre mediación escolar.
- **Mediación realizada por iguales.** Requiere de la formación de alumnos mediadores; de esta forma los alumnos tienen la capacidad de resolver ellos mismos sus conflictos.
- **Comediación.** Se caracteriza por ser dos personas de diferentes colectivos los mediadores propuestos.

Por todo lo hasta aquí analizado, podemos asumir la mediación escolar como una alternativa de diálogo para la resolución de los conflictos, que tiene un carácter de intervención educativa y preventiva, flexible en la búsqueda de solución a la amplia variedad de conflictos escolares, sobre la base de habilidades de comunicación, relaciones sociales y valores humanos, que conduzca a la formación de ciudadanos capaces de construir una cultura de paz.

3.5. Programas para la resolución de conflictos

Los primeros reportes sobre los programas de resolución de conflictos en la literatura especializada, se enmarcan en los Estados Unidos de Norteamérica, como es el caso de “Teaching Students to Be Peacemakers Program”, que es uno de los programas pioneros de Resolución de Conflictos y



mediación entre iguales, desarrollado en 1972 en la Universidad de Minnesota, con el propósito de entrenar a los alumnos en procedimientos de negociación y mediación; en este mismo año en la ciudad de New York se implementa el programa “Children Creative Response to Conflict Program”, por la necesidad de contribuir a combatir la escalada de violencia en las escuelas; es un programa de entrenamiento no violento a los niños, con el objetivo fundamental de ayudarlos a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y remediar los conflictos en un entorno de paz (Alzate, 1999; Poblet, 2011).

A partir de estos programas y por los resultados alcanzados, se han desarrollado otros, entre los de mayor significación tenemos:

- “*Conflict Resolution Resources for School and Youth*”, programa surgido en Estados Unidos de Norteamérica en el año 1982 en la ciudad de San Francisco, California; que ha sido referente y sustento teórico de gran parte de los programas de resolución de conflictos que existen hoy en el mundo (Alzate, 1999; Poblet, 2011).
- “*National Association for Mediation in Education*” (NAME), fundado también en la nación nortea en 1984 a partir de la decisión de un grupo de educadores y mediadores comunitarios; por su pertinencia se constituyó en una red de información y un centro de formación; propulsando otros programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar (Poblet, 2011).
- “*Resolving Conflict Creatively Program*” surgido en 1985 como resultado de la experiencia de la asociación “Educators for Social Responsibility” (ESR), creada en 1981 por un grupo de padres/madres y profesores, que se extendió a todo el territorio de los Estados Unidos de Norteamérica, con los objetivos de analizar la manera en la que los estudiantes podrían aprender maneras alternativas de manejar los conflictos y de prevenir el riesgo de una guerra nuclear (Girard y Koch, 1997; Alzate, 1999).
- “*Proyecto de Resolución de Conflictos en la Educación de Docentes*” que surge en 1993 por iniciativa de la NAME y el National Institute for Dispute Resolution (NIDR), con el objetivo de capacitar a quienes trabajaban con estudiantes de magisterio y docentes sobre los conceptos y las técnicas de resolución de conflictos. Estas instituciones anteriormente mencionadas se fusionan en 1995 y dan paso al “*Conflict Resolution Education Network*” (CREnet) (Girard y Koch, 1997; Alzate 1999).



- “*Conflict Resolution Education Network*” (CREnet), inició en 1995; este programa constituye el reconocimiento de la importancia de la Resolución de Conflictos y en particular de la mediación escolar, estableciéndose como campo de estudio (Alzate, 1999; Boqué 2002; Ortuño-Muñoz, 2014).
- “*Youth Offending Teams o YOTs*”, desarrollado en Inglaterra en el 2000. Basado en la metodología de la justicia restaurativa, como alternativa para hacer frente a la exclusión, acoso escolar y otras manifestaciones de conducta antisocial. El éxito alcanzado incentivó su implementación al resto de los centros educativos de esa nación (Cowie et al., 2008; Noaks y Noaks, 2009).
- “*Violence in Schools Training Action*” (VISTA) fundado en 2006, es un proyecto de la Unión Europea centrado en la acción preventiva para contrarrestar el acoso y la violencia escolar; direccionado a mitigar las manifestaciones de violencia en los centros educativos, promover principios democráticos y proponer estrategias grupales para la resolución pacífica de los conflictos. Este programa parte de la premisa que el fenómeno de la violencia escolar se afronta mejor bajo una visión colectiva, y no como un problema exclusivamente individual. Por ello, se implican a muchos actores: niños, jóvenes, profesores, personal de administración y servicios, familias, autoridades y la comunidad local. De este modo, se procura la mejoría del clima en el centro, basada en las relaciones positivas entre el profesorado, alumnado y familias (Cowie, 2007).

Además, de los programas antes mencionados, existen otros más cercanos no solo por el contexto geográfico sino también por las características de los adolescentes a quien van dirigidos que, se han destacado por su propuesta y resultados:

- Programa “*Salón Conciliador*” que se establece en las salas de clases de Puerto Rico, enseñando a los estudiantes los principios, procesos y métodos para solucionar conflictos, integrando la parte académica y al manejo del aula, siendo esto la base para el programa de la “*Escuela Conciliadora*”, que se enfoca en manejar la escuela en su totalidad, implantando en cada salón de clases los principios, métodos y habilidades para que los alumnos y alumnas aprendan a resolver sus conflictos (Camacho-Meléndez, 2011).
- Programa de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos en Costa Rica, que tiene entre sus objetivos promover la formación en valores morales y sociales, mediante la creación



de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia y solucionar pacíficamente los conflictos (Solano-Ramírez, 2010).

Más que enumerar programas para la resolución de conflictos, la intención es reflejar de alguna manera la importancia y permanencia en el tiempo del desarrollo de los mismos. Estos programas se fundamentan en la ayuda entre iguales con un fuerte sentido de aprendizaje cooperativo, centrada en las interrelaciones que se suscitan en el trabajo conjunto para aprender; así como en la influencia desde el punto de vista emocional que tiene la ayuda de un igual (Johnson y Johnson, 2004). Sobre esta perspectiva de ayuda entre pares, los estudiantes son entrenados para fungir como mediadores entre dos o más condiscípulos.

Estos programas de ayuda entre iguales se caracterizan por estar contruidos sobre los propios recursos que los pares pueden ofrecer; pero, para ello necesitan de un entrenamiento que contempla el desarrollo de habilidades de comunicación, comprensión y de resolución de conflictos (Fernández, 2004).

Las habilidades para resolver los conflictos son necesarias, pues de lo que se trata es de darles solución en la medida que surge y antes que se tornen más complejos o violentos. En tal sentido, la escuela juega un papel fundamental en la formación de las mismas y en la implementación de estos programas, razón por la cual se debe instruir a los alumnos y el resto de la comunidad educativa en los procesos claves de resolución de conflictos escolares.

Si enseñamos a los miembros de la comunidad educativa a resolver sus conflictos, serán menos los que necesiten del acompañamiento de la mediación. En tal sentido, en la actualidad algunos estudiosos del tema se han pronunciado por la necesidad de implementar en las escuelas programas curriculares para el tratamiento de la resolución de conflictos, tal es el caso de Alzate (1999, 2003, 2010); Ortega (2000); Boqué (2002); y Torrego (2006).

Estos autores identifican diferentes dimensiones de intervención y de aplicación de los programas de resolución de conflictos escolares:

- a) Disciplinaria; para de manera preventiva corregir los comportamientos negativos de los alumnos para evitar males mayores, acompañándose con otras medidas como la implantación de programas específicos de mediación.



- b) Curricular; incorporando al programa de estudios los contenidos propios de la resolución de conflictos, bien de manera independiente a través de las tutorías o incluyéndolos dentro de las unidades didácticas específicas.
- c) Metodológica; donde pueden implementarse estrategias del aprendizaje cooperativo.
- d) Cultural; mediante la implementación de innovaciones que mejoren la participación del estudiantado en un contexto democrático en los centros.
- e) Sociocomunitaria; desarrollando programas específicos de entrenamiento en la resolución de conflictos dirigidos a los miembros de la comunidad educativa e implementado proyectos concretos donde la colaboración del estudiantado sea esencial.

Por su parte, Alzate (2003, 2010), considera necesarias el desarrollo en el educando de habilidades de resolución de conflictos, lo que debe ser incorporado en los currículum junto a otras materias ya existentes; también Boqué (2002), es del criterio de utilizar esta vía para incorporar dichas habilidades a la vida de la institución escolar, pero además sugiere la implementación de programas curriculares sobre mediación y convivencia; opinión compartida por Ortega (2000); y Torrego (2006, 2008).

Entre los objetivos de estos currículums Alzate (1998); y Boqué (2002), consideran deben tenerse en consideración, a saber: mostrar a los alumnos métodos alternativos como opciones no violentas y cooperativas para resolver conflictos; enseñar al estudiantado habilidades esenciales no solo para solucionar problemas en el ámbito escolar sino para manejarse positiva y autosuficiente en las diferentes situaciones conflictivas que han de experimentar durante toda la vida; convertir el ambiente escolar en un entorno más pacífico y productivo; potenciar el conocimiento y la valoración, tanto de su cultura como de otras diferentes y hacer ver a los alumnos la importancia su rol en la construcción de un mundo de paz.

3.6. Sistema de ayudas entre iguales

Los sistemas de ayuda se fundamentan en la cooperación y colaboración de los participantes y en normas de preceptos axiológicos; en el caso de los contextos escolares estos sistemas tienen como objetivo crear una red de apoyo y ayuda con la participación, reciprocidad, aceptación, afecto y apoyo de unos hacia los otros.





Para Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012), constituyen una metodología entre educandos de más o menos la misma edad, a través de la cual pueden hacer frente a posibles problemas de convivencia en los centros educativos, y a la vez desarrollar habilidades y fomentar valores morales que mejoren la convivencia. Estos autores resumen los sistemas de ayuda en dos aspectos:

6. El papel del apoyo social en las relaciones interpersonales. El objetivo es crear estructuras de apoyo social dentro del centro educativo.
7. La ayuda se presta entre personas de la misma edad. A través de las interacciones diarias, los iguales tienen oportunidades para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros fomentando un sentido de pertenencia al grupo.

Estos sistemas se basan en la condición del ser humano como ser social que, necesita a los otros para desarrollarse. A través de la relación con los iguales, se desarrollan las competencias sociales; los seres humanos son mediadores culturales, por lo cual, en el proceso de resolución de conflictos, los alumnos involucran sus emociones producto de las experiencias acumuladas durante la vida, lo que favorece las relaciones con sus condiscípulos (Bravo y Silva, 2014).

Es por ello que la escuela no debe ser únicamente un espacio donde se impartan aprendizajes académicos, sino vivenciales que desarrollen desempeños auténticos para aprender a convivir y resolver conflictos mediante el diálogo y desde actitudes básicas como la empatía y la escucha activa; de esta manera se aprende a negociar, crear normas, etc. lo que entraña beneficios, no solo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan (Torrego, 2013).

En la etapa de la adolescencia las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental; ponen estas en primer plano incluso sobre las de los padres/madres (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007; Pacheco et al., 2018); aspecto que evidencia la importancia de la implementación de estos sistemas.

Tipología de los sistemas de ayuda

Existen diferentes taxonomías de los sistemas de ayuda entre iguales, estos varían según el enfoque asumido por el autor.

Algunos están basados en los métodos de resolución de conflictos, tutorización, educación de los iguales y relaciones entre amigos. La propuesta de Cowie y Sharp (1996), resume estos sistemas en tres tipos, según:

- Interacciones de amistad. Se forman grupos de estudiantes atendiendo a las relaciones de amistad.
- Apoyo a pares. Requiere de formación de los alumnos que gestionarán en sistema por parte de especialistas (docentes y/o psicólogos) los que también supervisarán el apoyo que se brinda.
- Mediación escolar y sistema de resolución de conflictos. Requiere de la preparación de alumnos que desempeñarán el rol de mediadores, en habilidades de resolución de conflictos.

Otra de las clasificaciones más socorridas es la de Cowie y Fernández (2006), la que mostramos en la tabla 5.

Tabla 5. Tipos de ayuda.

Tipo	Descripción	Edades
La hora del círculo (Circle Time).	El docente conforma un grupo de alumnos a su alrededor, con el propósito de que estos compartan sus sentimientos, emociones, experiencias y preocupaciones; así como para con la ayuda de todos poder encontrar posibles soluciones a sus problemas. Este método permite establecer relaciones personales positivas al trabajar de manera colaborativa.	Puede ser aplicado en alumnos desde los 7 hasta los 18 años de edad.
Compañeros amigos (Befriending).	Se trata de alumnos mayores o de la misma edad de los pares que ayudan, caracterizados por ser empáticos y líderes. Requieren ser entrenados en habilidades de comunicación (escucha activa, asertividad y feed-back). Este método se emplea en discentes ermitaños y excluidos, con el propósito de acercarlos al grupo de alumnos .	Es útil para alumnos desde 7 hasta 18 años de edad.





Mediación y resolución de conflictos (mediation and conflict resolution)	Se caracteriza por la mediación de un alumno para la solución de un conflicto surgido entre dos condiscípulos. Este alumno mediador es entrenado en habilidades de resolución de conflictos.	Es aconsejable para alumnos entre 9 y 18 años de edad
Escucha activa (Active Listening).	En este caso es necesaria la preparación de los alumnos gestores del sistema en habilidades de escucha activa de manera tal que pueda prestar el debido apoyo a las víctimas. Regularmente este tipo de sistema es supervisado por un docente o psicólogo.	Es recomendado para ser aplicado en adolescentes de 11 a 18 años de edad.
Tutorización entre iguales (mentoring).	Los alumnos mentores, seleccionados entre los de mayor edad, prestan apoyo a los más jóvenes, y sirven de guía y modelo.	Es posible su aplicación en alumnos entre 7 y 18 años de edad.

Fuente: Cowie y Fernández (2006).

Asimismo, encontramos la taxonomía realizada por Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012), quienes establecen dos grupos para diferenciar los métodos orientados a proporcionar apoyo emocional de aquellos que tienen un carácter más educativo, tal como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Sistemas de ayuda según metodología empleada.

Metodologías	Tipo	Descripción
De apoyo emocional.	Intervenciones basadas en el modelo de Counselling.	Requiere de un especialista (docente o psicólogo), quien diseña, estructura y supervisa el proceso, previa preparación del alumnado que gerencia el sistema.
	La mediación entre iguales como resolución de conflictos.	Requiere de la formación de habilidades de resolución de conflictos en el alumno, que desempeñará el rol de mediador, interpersonal con el objetivo de llegar a un acuerdo.
	Befriending ("compañeros amigos").	Los alumnos de apoyo, previamente entrenados en habilidades interpersonales, brindan auxilio emocional y social a aquellos condiscípulos necesitados de amparo filial.

De analogía con la relación profesor-alumno.	El alumno tutor.	Es útil para prestar ayuda académica a los alumnos con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Método muy socorrido en la formación de parejas de equilibrio.
	El alumno educador.	El alumno educador transmite conocimientos, habilidades e información sobre temas de interés como educación sexual, drogas, valores morales, relaciones sociales, etc.; para lo que requiere de un entrenamiento para brindar ayuda actualizada.
	El alumno mentor.	El alumno mentor sirve de guía y modelo de conducta a otros condiscípulos de manera directa a través del estudio, cumplimiento de los deberes escolares, juegos, conversaciones e intercambio de ideas y criterios sobre aspectos relacionados con la vida del asistido. Regularmente los alumnos mentores son seleccionados entre los de mayor edad y experiencia, los que son entrenados para esta función. Es un método muy empleado con los alumnos de nuevo ingreso en las instituciones escolares.

Fuente: Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012).

En todas estas clasificaciones, de una manera u otra, están contempladas las variantes más frecuentes asumidas en los sistemas de ayuda entre pares; los que requiere de una previa capacitación de los gestores.

Los programas de resolución de conflictos y los sistemas de ayuda entre pares contribuyen al mejoramiento de las relaciones sociales tanto de los alumnos de apoyo como de los asistidos y desarrollan las habilidades de comunicación de todo el grupo. Asimismo, contribuyen al perfeccionamiento de las actuaciones de los docentes para la detección de los casos de maltrato, la asesoría de los alumnos, la implementación de los sistemas y la mejora personal propia y del alumnado participante. Son una herramienta de los procesos de transformación del clima de la convivencia en el centro en donde se desarrollan (Prada de Prado y López-Gil, 2008; Camacho-Meléndez, 2011).

Como hemos analizado hasta aquí, las metodologías para la mediación escolar involucran no solo a especialistas, también requieren de la participación de los miembros de la comunidad





educativa: lo que precisa de la formación de los mediadores, en particular de los alumnos para asumir los programas de mediación entre iguales. Esta variante está fundamentada en que generalmente las víctimas suelen pedir ayuda a sus pares antes que al profesor u otro adulto (Johnson y Johnson, 2004).

La formación de estos mediadores es un factor determinante en los programas de mediación escolar; esta preparación no solo precisa de aspectos teóricos, también es necesario dotarlos de elementos experienciales para que puedan generalizarlos a los contextos con situaciones conflictivas donde intervengan. Asimismo, un mediador debe estar preparado para promover habilidades indispensables para solucionar los conflictos de manera pacífica; tales como las comunicativas, la escucha activa y asertiva, saber ponerse en el lugar del otro; así como las habilidades de pensamiento creativo y crítico (Boqué, 2002; Johnson y Johnson, 2004).

3.7. La mediación escolar en el Ecuador

En el contexto ecuatoriano, la mediación escolar tiene sus antecedentes en la Ley de Arbitraje y Mediación (LAYM) proclamada el 4 de septiembre de 1997. Esta norma instaura la figura de la mediación legalmente, al definirla como: “un procedimiento de solución de conflictos por el cual las partes, asistidas por un tercero neutral llamado mediador, procuran un acuerdo voluntario, que verse sobre materia transigible, de carácter extra judicial y definitivo, que ponga fin al conflicto” (Ecuador. Comisión de Legislación y Codificación, 2009); además, fundamentó los procesos de mediación comunitaria e institucional en el país, a través de ella se establecieron los requisitos y funciones de los mediadores.

La mediación adquiere carácter constitucional en 1998, al ser estipulada en la Constitución de la República expedida ese año (Andrade, 2015). Este mecanismo alternativo de resolución de conflictos fue ratificado en la actual Carta Magna del 2008; de esta forma se consagra la mediación como alternativa que puede ser utilizada por las instituciones, entre ellas las educativas, para que los involucrados en querellas puedan solucionar sus controversias susceptibles de transacción, distinto a la justicia ordinaria, que ofrece una serie de ventajas, entre otras: agilidad, eficiencia, confiabilidad, independencia, imparcialidad y privacidad (Ecuador. Asamblea Nacional, 2008).

Por otro lado, encontramos que la LOEI al referirse a los principios de la Educación Intercultural plantea que “el ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa,

una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2016)

Más adelante, en el propio artículo de la mencionada ley se declara que “la educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa; en un entendimiento y resolución pacífica y reconciliadora de los conflictos”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2016)

Por parte, la Cultura de Paz y la Educación Intercultural son contemplados en el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013, de la República del Ecuador, aludiendo a los distintos componentes conceptuales comunes tanto a la Cultura de paz como al Buen Vivir, enfatizando en la concepción del mundo y las aspiraciones de los pueblos ancestrales andinos a una vida plena y en armonía con la Pachamama (La Madre Tierra); así como en la inclusión social, el respeto a la diversidad, la protección del medio ambiente, el cumplimiento y respeto de los derechos humanos universales y la convivencia armónica y solidaria.

De esta forma se da respuesta a las resoluciones 50/173 del 22 de diciembre de 1995 y 51/101 del 12 de diciembre de 1996, sobre la Cultura de Paz, las que fueron adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que buscan promover los valores y la conducta de la sociedad para que los problemas hallen una solución pacífica, incluyendo a las escuelas, impulsando acciones y esfuerzos para fortalecer en los centros educativos la promoción de la cultura de paz (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

El Estado y gobierno del Ecuador han realizado acciones con el propósito de educar a la población en los beneficios y ventajas de los MASC, particularmente en la mediación. Como parte de esta campaña educativa, se han puesto en marcha proyectos de difusión y programas de capacitación dirigidos a los mediadores. Un hecho significativo lo constituyó la creación de los Centros de Mediación (CDM), que prestan sus servicios de manera gratuita en todo el país; cuentan con profesionales capacitados para resolver problemas relacionados con las malas conductas estudiantiles, violencia, uso de armas, discriminación o acoso sexual; estas unidades de mediación procuran prevenir conductas antisociales que se producen en los centros educacionales y en el hogar.





Los CDM junto a las universidades, Ministerio de Educación, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, entre otras instituciones, han realizados diversos estudios e intervenciones. Dentro de estas aportaciones, para impulsar la mediación como alternativa de solución a los conflictos escolares, podemos mencionar las realizadas por el Centro de Mediación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Quito, que realiza una continua preparación y actualización de los mediadores y otros especialistas involucrados, como psicólogos, docentes, abogados, trabajadores sociales y estudiantes; aunque no se limita a éstos, sus programas de formación de mediadores van dirigidos a todos los profesionales interesados en el tema, pues tiene como premisa que la aplicación de la mediación es responsabilidad de todo ser humano, lo que ha contribuido a propagar la “*Cultura de Paz*” en el Ecuador (Mármol-Núñez, 2012).

Así como la intervención del Centro de Mediación de la Dirección Provincial de Educación del Guayas en 16 colegios de su jurisdicción, con el objetivo de enseñar a los estudiantes a manejar los conflictos en forma positiva, capacitando al alumnado para convertirse en mediadores de los conflictos y aportar a la cultura de paz.

Como parte de la sistematización de las acciones desarrolladas por el Estado y gobierno a favor de la mediación escolar en el país, en abril de 2014 el Ministerio de Educación expidió el acuerdo 0069-14 donde se establecen los lineamientos de la organización y funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en las instituciones del sistema de educación nacional con el objetivo de promover la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, basada en los pilares del plan del Buen Vivir, desde una perspectiva centrada en la promoción de principios y valores básicos para la convivencia armónica. El rol fundamental de estos departamentos es la acción mediadora entre el estudiantado y los demás miembros de la comunidad educativa, mediante estrategias de intervención que promuevan la protección y la resolución de conflictos (familiares, sociales, comunitarios, escolares, de salud, etc.) (Ecuador. Ministerio de Educación, 2014).

Los especialistas de los DECE trabajan en el mejoramiento de las diferentes demandas que componen la experiencia educativa; gestión que sitúa a las instituciones escolares en posición relevante en la prevención y la promoción del bienestar integral, al ser la escuela el espacio social de las interrelaciones

de los miembros de la comunidad escolar y de los nexos con los demás entes sociales del entorno.

Además, dando continuidad a esta labor desplegada en los colegios nacionales de la enseñanza básica, en las Instituciones de Educación Superior están creados los Departamentos de Bienestar Estudiantil, los que entre otras funciones tiene el encargo de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual del estudiantado, en un ambiente libre de violencia, y brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos. También, formula e implementa políticas, programas y proyectos para la prevención y atención de hechos relacionados con las conductas negativas de los alumnos (Ecuador. Asamblea Nacional, 2016).

Dentro de los estudios sobre la mediación escolar auspiciados por las instituciones universitarias del país se encuentran los realizados por Sinchi-Sinchi (2014), de la Universidad de Cuenca con el propósito de capacitar a los docentes sobre la problemática del acoso escolar para prevenir los conflictos a través de la mediación escolar. Otro ejemplo es la investigación de Correa-Requena (2016), de la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Ecuador sobre el rol de la mediación en la solución de los conflictos escolares.

También, se han desarrollado propuestas de programas de mediación tales como la del Centro de Mediación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, cuyos reglamentos fueron aprobados en el Consejo Nacional de la Judicatura, en Quito, el 15 de noviembre de 2001, basado en los principios de respeto a la dignidad y valores de las partes, promoción de la cultura del diálogo y acuerdos consensuales justos. Otro programa es el de la unidad Bienestar Estudiantil encargado de desarrollar actividades y proyectos que favorezcan el desarrollo y bienestar de la población estudiantil de la Universidad Politécnica Salesiana de manera integrada. Su trabajo se enmarca en la Ley Orgánica de Educación Superior y en las cuatro bases de la pedagogía salesiana: ambiente comunitario, mediación cultural, compromiso e implicación con la propia realidad y acompañamiento personal.

A pesar de estos proyectos y de la existencia de una infraestructura en las instituciones educacionales para la atención a los conflictos del estudiantado a través de la mediación aún existen fisuras como lo es el desconocimiento por una parte de la comunidad educativa del Ecuador sobre las ventajas y beneficios que brinda la mediación escolar como alternativa creativa, efectiva y pacífica de resolución de los conflictos



(Villón-Cruz, 2012; Mármol-Núñez, 2012; Correa-Requena, 2016); este desconocimiento alcanza a los programas para la resolución de conflictos y sistemas de ayuda, por lo cual es un tema que amerita continuar siendo estudiado.

Apreciación que se corresponde con las averiguaciones de Martín et al. (2006), quienes consideran que los estudios sobre este tema son todavía escasos; lo que precisa del desarrollo de investigaciones que profundicen en la naturaleza e incidencia de los conflictos que interfieren en el comportamiento emocional de alumnos, docentes y padres/madres con consecuencias negativas para el funcionamiento de los centros escolares y el desarrollo social; así como en la importancia y pertinencia de los programas de resolución de conflictos y sistemas de ayuda entre iguales.

De igual forma, aún no son suficientes las acciones acometidas para la construcción de una plena Cultura de Paz; no existe un Programa Nacional de Mediación Escolar que permita la formación del estudiantado en los temas de mediación escolar, resolución de conflictos y Cultura de paz; la política nacional se reduce a un grupo de cuerpos normativos e intentos de sistematizar la mediación escolar a través de los Centros de Mediación, Departamentos de Consejería Estudiantil y los Departamentos de Bienestar Estudiantil, ya apuntados anteriormente.

En resumen, para modificar o prevenir determinadas conductas contrarias al plan nacional del Buen Vivir, se precisa de perfeccionar los modelos, métodos y programas de resolución de conflictos, que promuevan la participación responsable de los involucrados, oportunidad valiosa particularmente para las instituciones educativas, que tiene la responsabilidad de formar las nuevas generaciones en un ambiente democrático y de paz.

De esta forma la resolución de los conflictos desde una postura de cooperación se convertirá en una herramienta cotidiana de construcción de la paz, donde se tendrán en cuenta los intereses y necesidades de las partes implicadas; así se estará educando para la paz a través de la enseñanza de la cultura de paz y no se tendrá que recurrir a la mediación para solucionar los conflictos.



04.

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

4.1. Acercamiento epistémico en torno a las prácticas restaurativas

Antes de adentrarnos en el análisis de las prácticas restaurativas es oportuno esclarecer dos aspectos, el primero, los límites que la legislación ecuatoriana establece para el tratamiento de los conflictos escolares y el segundo el significado de estas prácticas.

Referente al primer asunto es oportuno recordar, como ya apuntamos anteriormente en el capítulo I, que los conflictos escolares a los que aludimos en esta investigación son los leves o graves que pueden ser resueltos al interior de las instituciones educativas, ya que los muy graves son derivados a la Junta Distrital de Resolución de Conflictos, la que dictará resolución y remitirá a la autoridad judicial correspondiente los casos que por su alcance y magnitud requieran de un proceso judicial el





que seguirá lo establecido en la legislación, según lo dispuesto en el articulado del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012).

En lo que concierne a las prácticas restaurativas, según Wachtel (2013), fundador del IIRP éstas son una ciencia social que estudia cómo generar capital social (red de relaciones) y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas, que tienen como objetivo desarrollar un sentido de comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones. Esto puede ser mediante procesos formales e informales que promueven el diálogo y la libre expresión de la emoción entre las personas, que pueden anticiparse al delito, o a conductas no deseadas, para prevenirlas, fijando proactivamente las relaciones y creando o fortaleciendo el sentimiento comunitario.

En estos enunciados se identifican dos enfoques, el proactivo (forjar relaciones y desarrollar una comunidad), el reactivo (reparar el daño y restaurar las relaciones). Estas prácticas han trascendido el marco penal permitiendo prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, social, educativo, laboral, judicial, etc.) reforzando los vínculos afectivos entre las personas afectadas.

Como se observa, estas prácticas, no solo permiten la resolución de conflictos, sino que ofrecen todo un abanico de herramientas y técnicas sencillas de prevención, de construcción del sentimiento de pertenencia al grupo y a la comunidad.

Además, facilitan abordar de forma transversal competencias básicas como, el razonamiento, la argumentación o la cooperación (Ecuador. Ministerio de Educación, 2018); por lo que Costello et al. (2009, 2010); y Albertí y Boqué (2015), las consideran como una propuesta de herramientas de y para la comunidad, a través de las cuales se mejora la conducta ciudadana, se fortalecen las relaciones sociales cívicas y se propicia el liderazgo efectivo, lo que permitirá reducir la violencia y el hostigamiento escolar (bullying), reparar el daño y se restañan las relaciones deterioradas o dañadas.

4.2. Estructuras conceptuales de las prácticas restaurativas

Más que el enunciado de una definición de práctica restaurativa, el IIRP ha identificado un conjunto de conceptos para explicar y facilitar la comprensión del significado de las prácticas restaurativas, entre estos, la ventana de la disciplina social,

la tipología de las prácticas restaurativas y el espectro de las prácticas restaurativas; estas estructuras conceptuales están estrechamente relacionadas, cada una de ellas, a su vez, explica el cómo, qué y quién de la teoría restaurativa.

La ventana de la disciplina social, describe la manera en que el conflicto se puede transformar en colaboración. Desde el enfoque restaurativo no se renuncia a los mecanismos de control por parte de las instituciones, pero exige también un fuerte apoyo social al proceso; confronta y desaprueba los delitos al tiempo que ratifica el valor intrínseco de los delincuentes. Se ofrece una forma de colaboración para solucionar un problema que se considera social (McCold y Wachtel, 2003).

Este concepto contempla cuatro enfoques básicos para establecer las normas sociales y los límites conductuales, los cuales se representan mediante diferentes combinaciones de un nivel de control alto o bajo y un nivel de apoyo alto o bajo, como se representa en la figura 2.



Figura 2. Ventana de la disciplina social.

Fuente: Wachtel (2013).





De esta manera encontramos cuatro diferentes combinaciones; niveles bajos de control y apoyo propician procesos negligentes o irresponsables; un control alto con un apoyo bajo desencadena acciones punitivas contra los individuos; un nivel de control bajo junto a un apoyo alto da lugar a procesos paternalistas o permisivos; solo cuando el apoyo y control son altos dan lugar a prácticas restaurativas, caracterizadas por hacer las cosas con las personas.

La ventana de la disciplina social también define a las prácticas restaurativas como un modelo de liderazgo, en el cual cuando la autoridad hace las cosas con las personas en lugar de hacerlas para o contra ellos los individuos son más participativos, cooperadores y productivos, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta; de esta forma el modo restaurativo es más efectivo que los otros tres (McCold y Wachtel, 2003).

La tipología de las prácticas restaurativas muestra el motivo por el cual la participación de las víctimas, los victimarios y sus comunidades de apoyo (en el caso que nos ocupa los miembros de la comunidad educativa) es necesaria para reparar el daño causado; esta taxonomía varía según el grado en que estos tres actores se involucran en intercambios emocionales significativos y en la toma de decisiones; a saber (Wachtel, 2013):

- Parcialmente restaurativa, cuando la práctica de la justicia solo incluye la participación de un grupo de las partes interesadas,
- principalmente restaurativa, cuando se incluye a las partes interesadas principales (víctimas y victimarios), pero se excluye otros miembros de la comunidad educativa,
- completamente restaurativo cuando las tres partes interesadas participan activamente, es decir, cuando es íntegramente comunicativo.

El espectro de las prácticas restaurativas

El IIRP ha diseñado un amplio espectro de prácticas restaurativas que van desde las más informales, como las declaraciones afectivas hasta las más estructuradas, como las reuniones formales mediadas por un facilitador con experiencia en la materia siempre con el propósito de incentivar la reflexión, el diálogo respetuoso y la toma de decisiones conjuntas, tal como se expresa en la figura 3.



Figura 3. Espectro de las prácticas restaurativas.

Fuente: Wachtel (2013).

Como se puede observar en esta escala, las prácticas restaurativas menos formales son las declaraciones afectivas mediante las cuales las partes intercambian sentimientos y las preguntas afectivas que inducen a la reflexión sobre cómo su comportamiento ha afectado a los demás. Las reuniones restaurativas espontáneas y los grupos o círculos, aunque son un poco más estructurados que las anteriores no requieren de una preparación tan elaborada y necesaria como la de las reuniones formales. A medida que estas prácticas se hacen más formales involucran a mayor cantidad de individuos, son más estructuradas y requieren de mayor planificación y tiempo; pero siempre se promueven expresiones de afecto o emoción y vínculos emocionales.

Por otra parte, el reconocimiento de las funciones de las partes interesadas (primarias y secundarias), también contribuye al entendimiento de las prácticas restaurativas. Las partes interesadas primarias son las víctimas y los victimarios; los que necesitan una oportunidad para expresar sus sentimientos y participar en la decisión sobre la manera en que ha de repararse el daño.

En el caso de las víctimas, porque se ven perjudicadas por el daño que sufren como consecuencia del delito y en el caso de los victimarios, porque dañan sus relaciones con sus propias comunidades de apoyo, y para recobrar su confianza necesitan asumir sus responsabilidades. Mientras que las necesidades de las partes secundarias son colectivas e inespecíficas, y su función es la de apoyar las prácticas restaurativas (McCold, 1996).

Como apuntamos anteriormente, las prácticas restaurativas han trascendido a otras esferas del quehacer social, como procesos de construcción de un clima de respeto que contribuya al fomento de los valores morales propios de una convivencia democrática;



por lo que tienen un carácter resolutivo ante los conflictos y preventivo al contribuir en la construcción democrática de la sociedad. El IIRP ha identificado diversas prácticas restaurativas en los más variados entornos, entre ellos los escolares.

4.3. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar

En el caso de la implementación de las prácticas restaurativas en el entorno escolar inicialmente, su transferencia buscaba hacer frente a situaciones de conflicto, adaptando las prácticas del ámbito penal. En la actualidad es más que el simple enfoque intervencionista para integrar los principios y valores restaurativos, se desarrolla un nuevo modelo relacional en el ámbito escolar que trae consigo un cambio de paradigma, de mentalidad y de sistema.

La introducción de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar requiere de ajustes en los procesos pedagógicos de las instituciones escolares, donde el primer paso ha de ser el abandono del ortodoxo sistema punitivo para transitar a otro fundamentado en valores relacionales y prácticas restaurativas.

En este sentido Hopkins (2011), plantea la necesidad de empezar a hablar y construir una pedagogía restaurativa, pero para ello se precisa de un sistema educativo donde la convivencia no esté dissociada del contenido curricular. Por lo tanto, el enfoque no se limita solo a aquellas acciones reactivas a situaciones de conflicto, es también proactivo e implica, pues, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Durante las últimas décadas, el IIRP, ha trabajado en la construcción de esa pedagogía restaurativa y extendido el marco conceptual de las prácticas restaurativas más allá del ámbito de la justicia penal, ampliando el espectro de la teoría del paradigma restaurativo al tratamiento de los conflictos en cualquier grupo humano. Particular interés ha prestado el IIRP a la aplicación de estas prácticas en el contexto educativo, siendo uno de sus pilares primordiales de su labor (McCold y Wachtel, 2003; Wachtel, 2013).

Estas prácticas restaurativas constituyen una propuesta para la resolución de los conflictos escolares frente al modelo retributivo aún predominante en muchas instituciones escolares regidas por códigos disciplinarios que buscan aplicar sanciones según la falta cometida como vía de solución. Mediante esta novedosa propuesta se convierte el conflicto en una situación de aprendizaje, el alumno aprende a asumir responsabilidades



y reparar los daños causados, a la vez que contribuye a reforzar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Los procesos restaurativos y metodologías propuestas por el IIRP facilitan estructuras de aprendizaje real de valores como la tolerancia, la participación, el respeto y el pluralismo. Estas estructuras son comunidades de aprendices que tienen como premisa que el aprendizaje ocurra mediante la participación activa y compartida con los demás; razón por la cual las escuelas se convierten en lugares ideales para la implementación de estas prácticas.

Entre los propósitos de estas prácticas está promover escuelas seguras, inclusivas y tolerantes; prevenir y combatir la violencia; así como contribuir al restablecimiento del equilibrio de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, a través de un proceso de participación activa de todos los involucrados en la superación de las secuelas y sanación de los traumas ocasionados, sin negar la responsabilidad del agresor y dejar de cumplir con las normas y códigos disciplinarios establecidos por la institución educativa y el sistema educativo (Fronius et al., 2016; Organización de las Naciones Unidas, 2016).

4.4. Fundamentos ético-pedagógico y psicológico de las prácticas restaurativas escolares

Fundamento ético-pedagógico

Las prácticas restaurativas encuentran su fundamento ético en la concepción que tiene el sujeto sobre lo bueno y lo malo, así como de la práctica de la organización de las relaciones sociales, que mucho tiene que ver con el sistema de valores objetivos, subjetivos e institucionales que rigen la vida de cada sociedad.

El sistema de valores es un constructo que puede ser modificado de acuerdo a lo que representa un adecuado comportamiento dentro de la ética que rige la realidad en una sociedad. La escuela junto a las instituciones y organizaciones políticas, jurídicas, culturales, religiosas y medios de comunicación tiene la responsabilidad de fomentar los valores que deben servir de reguladores y orientadores de la conducta ciudadana (Fabelo et al., 1996; Parra, 2003).

El análisis de la formación de valores morales en el contexto educacional está delimitado por dos aspectos esenciales: los factores que determinan los conflictos en los sistemas de valores y las acciones que la escuela puede acometer para resolver estos conflictos (González, 2001; Parra, 2003). En el cumplimiento de





estos elementos, la escuela en su papel de guía de la sociedad, debe contribuir a la propuesta de estrategias pedagógicas que involucren a todos los agentes sociales, partiendo de las siguientes premisas propuestas por García (2002):

- *“La formación de valores solo es posible mediante acciones conjuntas.*
- *Cada individuo es una personalidad y se autodetermina.*
- *Ayudar no es decidir por el otro.*
- *Se violenta la ética cuando se trata de imponer valores. Es necesario que adquieran mediante la práctica una significación social positiva en el individuo”.*

Para García (2002); Hopkins (2009, 2011); Albertí y Boqué (2015); Albertí (2016); Albertí y Pedrol (2017), los valores son la base de la construcción del enfoque restaurativo en la convivencia social, lo que en el ámbito educativo se traduce en la visión del alumno como el actor principal en las relaciones que se establecen en la dinámica educativa y no como alguien al que hay que controlar, en el empleo de una pedagogía restaurativa y la incorporación del lenguaje restaurativo y sus preguntas de manera cotidiana para la gestión de las relaciones.

Por otro lado, las dimensiones disciplinar y educativa no se pueden desligar de los objetivos de la escuela y de su forma de gestión (Wernicke, 2000; Hopkins, 2011). Para poder sancionar de una manera educativa y democrática es necesario analizar críticamente los objetivos trazados, educar a los miembros de la comunidad educativa para que los conflictos sean asumidos como un elemento consustancial al proceso escolar y sin menospreciar la necesidad de una mejora de las relaciones, el énfasis se centra no solo en el proceso de resolución, sino también desde la perspectiva axiológica en la educación de los estudiantes, así se puede llegar a acuerdos en la solución eficaz y efectiva de los mismos de forma instantánea y contribuir a desarrollar personalidades más justas.

Desde la óptica de Gotzens (1997); Wernicke (2000); García (2002); Meirieu (2013); Ramírez (2015); Ramírez-Muñoz (2016); y Rodríguez-Zamora (2016), las prácticas restaurativas tiene algo de retribución al aplicar la sanción en correspondencia con las normas y códigos disciplinarios establecidos; pero esta retribución, debe ser siempre constructiva y educativa; la sanción debe ser asumida como un elemento educativo, que haga entender al ofensor que toda conducta violatoria de la norma es merecedora de un correctivo.

De lo que se trata es de aplicar medidas que hagan meditar al infractor sobre las consecuencias de sus actos, tanto para las víctimas como para él mismo y de la trascendencia del daño que causa a la comunidad, que comprenda que no hay causa sin efecto, para que desde esta toma de conciencia modifique su comportamiento. Es importante que esta sanción sea aceptada y comprendida como justa y de manera consciente por el infractor; debe ser entendida como un trato o acuerdo más que como un castigo, que contribuye a conocer que no se debe hacer y las consecuencias de las cosas que se hacen incorrectamente; de lo contrario puede ocasionar sentimientos de hostilidad, los que pueden establecerse en su conducta, según el control que el sujeto posea sobre sus emociones.

Como ya hemos apuntado anteriormente, el castigo para que sea educativo no puede ser denigrante, ha de tenerse cuidado en la salvaguarda de la dignidad del ofensor; no debe ser de carácter físico, ni con ánimo de ridiculizarlo y humillarlo ante los demás; tampoco debe ser excluyente y condenatorio; por el contrario, ha de ser reparador e integrador. No se puede olvidar que el objetivo es educar al alumno para que llegue a ser un adulto feliz, crítico, autónomo y adaptado a la sociedad.

Desde una visión pedagógica, la sanción puede estar dirigida al cumplimiento de tareas educativas; por ejemplo, cuando el agresor fue causante de acoso, la sanción puede ser de ayuda a los pares que lo han sufrido o con riesgo de ser víctimas de este flagelo, o si el ilícito estuvo relacionado con actos de maltrato a la infraestructura y medios escolares, la respuesta puede ser labores de mantenimiento y embellecimiento de los espacios escolares o cuidado del patrimonio escolar. En resumen, desde un sentido ético y pedagógico la sanción se asume como un procedimiento educativo, a través del cual se aplica un estímulo para menguar la frecuencia de conductas consideradas inadecuadas por el medio escolar.

La dimensión ético-pedagógica del enfoque restaurativo de estas prácticas escolares se presenta en correspondencia con las propuestas del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (2015), y en el cual se actualiza el carácter humanista de la educación del Informe de Delors (1996), vinculando a la gestión de la convivencia al interior de las instituciones educativas y su impacto en la comunidad. Diversos autores entre ellos Sherman y Strang (2007); Lloyd et al. (2008); y Albertí y Pedrol (2017), dan fe de los resultados positivos de estas prácticas en el contexto escolar, se



observa una disminución del riesgo de expulsión y absentismo, un mejor rendimiento académico tanto en el orden cuantitativo como cualitativo y propician la creación de un clima armónico de trabajo y colaboración, así como facilitan la gestión positiva de los conflictos cotidianos y de conflictos más graves, como la resolución de casos de bullying.

Fundamento psicológico

Como anteriormente señalamos, las prácticas restaurativas se fundamentan en los estudios sobre la psicología del afecto; esta teoría sostiene que las personas reconocen los afectos o emociones en las expresiones verbales y corporales de los demás reaccionando de manera empática de la misma forma; este fenómeno fue denominado por Tomkins (1991), como “*Resonancia afectiva*” y resulta ser un elemento clave para lograr los objetivos de estas prácticas y dar solución a los conflictos.

Este investigador identificó nueve afectos distintos a través de los cuales se expresan las emociones, estableciendo una escala que va desde las expresiones de afecto menos intensas a las más intensas, tal como se expresa en la figura 4.

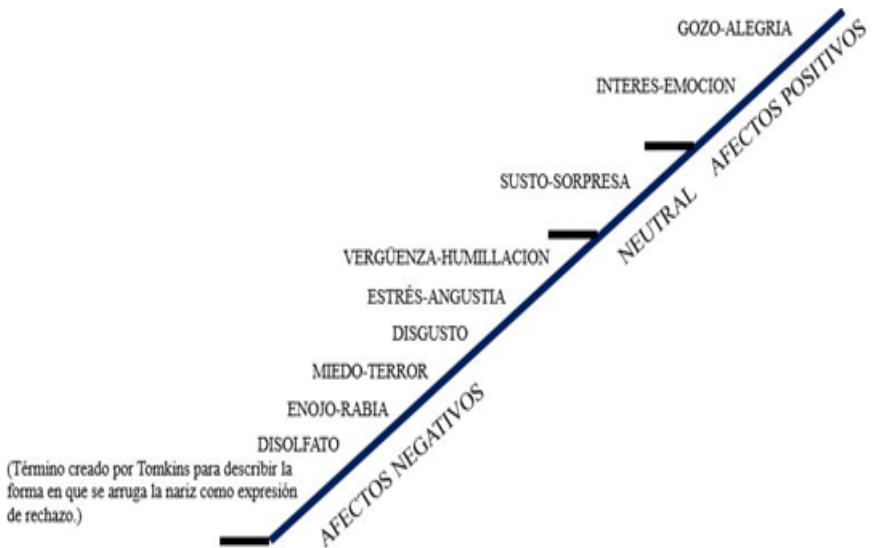


Figura 4. Espectro de los afectos.

Fuente: Tomkins (1991), citado por Watchel (2013).



A través de sus investigaciones Tomkins (1991), determinó que los seres humanos están programados para experimentar afectos innatos, enfatizando en que el mejor estado emocional es aquel donde el sujeto es capaz de:

- Maximizar los afectos positivos.
- Minimizar los afectos negativos.
- Expresar libremente los afectos.
- Maximizar el poder y la capacidad de hacer lo más posible con los tres elementos anteriores.

En el contexto de las prácticas restaurativas, Tomkins (1987); y Nathanson (1992), le otorgan a la vergüenza un lugar especialmente significativo por ser un regulador crítico del comportamiento social. Tomkins (1987), definió la vergüenza como una expresión que interrumpe los afectos positivos de interés-emoción o el gozo-jubilo y puede ser experimentada por cualquier persona sin tener que hacer algo malo. Esta comprensión de la vergüenza explica por qué algunas víctimas sienten vergüenza.

Sobre estas aportaciones Nathanson (1992), elaboró la llamada “brújula de la vergüenza” (Figura 5), que explica las formas en que las personas reaccionan negativamente cuando sienten vergüenza; cada uno de los cuatro polos implica comportamientos específicos destinados a reducir o controlar la sensación de vergüenza; estos son:

Aislamiento. Las personas tienden a aislarse de los demás, correr y esconderse.

Atacarse a uno mismo. El sujeto se autoagrede, se autodegrada y desarrolla manifestaciones masoquistas.

Negación. Se expresa a través del consumo de drogas, la denegación de sí mismo, y distracción con emociones intensas.

Atacar a los demás. Agredir a los demás verbal y/o físicamente, culpar a los otros.



- Aislarse de los demás
- Correr y esconderse

- Revertir la situación
- Arremeter contra otro verbal y/o físicamente
- Culpar a los demás



- Auto degradarse
- Masoquismo

- Denegar
- Abusar de las drogas y el alcohol

Figura 5. Brújula de la vergüenza.

Fuente: Nathanson (1992), citado por Watchel (2013).

El conocimiento del comportamiento del individuo frente a la vergüenza facilita los procedimientos restaurativos, proporciona al docente la perspectiva de qué hacer. Cuando se llama la atención a un sujeto por una conducta inadecuada, Nathanson (1992), observó que la primera reacción suele ser de negación o de ataque tratando de responsabilizar a los demás de ésta. También la brújula de la vergüenza sirve para la introspección del docente al examinar sus reacciones ante las diferentes situaciones que se presentan en el aula y en la escuela.

Este conocimiento permite identificar la respuesta más adecuada, reaccionar menos intensamente y la recuperación rápida de la reacción de vergüenza. Asimismo, se puede ayudar a los demás a superar la vergüenza y transformarse para bien; ante las manifestaciones de vergüenza se debe: escuchar lo que tienen que decir; reconocer sus sentimientos y animarlos a que expresen sus sentimientos y que hablen de su experiencia, contribuyendo así a establecer y fortalecer relaciones y normas sociales.

En tal sentido Braithwaite (1989), reconoce que la forma en que se trata al individuo debe estar enfocada en separar el acto de quien comete el acto, al reconocer el valor intrínseco de la persona

a la vez que se rechaza su comportamiento inaceptable, de esta forma se está valorando la relación y rechazando la conducta. No es lo mismo decirle a un alumno: “eres un desaplicado, nunca aprenderás” que, “veo que no te estás esforzando lo necesario, para lograr tus propósitos, vas a tener que esforzarte un poco más, ¡adelante!”.

La experiencia del IIRP ha sido que el alumnado tiende a ser más productivo cuando se invierte en construir el capital social mediante el uso proactivo de las prácticas restaurativas. Cuando el docente y las autoridades educacionales trabajan con los alumnos y el resto de los miembros de la comunidad educativa, ya sea de forma reactiva para encarar una crisis, o de rutina, los resultados son casi siempre mejores, las personas son más felices y productivas, y tienen mayor probabilidad de hacer cambios positivos a sus comportamientos, a esta manera de proceder se le ha dado en llamar “proceso justo”. Al mismo tiempo, cuando surge un conflicto, docentes y directivos escolares encuentran que la reacción de los estudiantes es más positiva, participativa y cooperativa (Kim y Mauborgne, 1997); lo que demuestra que no hay que esperar al empleo de acciones mediadoras ante una crisis, es menester implementar en las instituciones educativas estas prácticas restaurativas de manera cotidiana como una forma de vida institucional. El proceso justo aplica la modalidad restaurativa de la ventana de la disciplina social, y se fundamenta en tres principios (Wachtel y McCold, 2004):

- Involucrar a las personas en la toma de decisiones en situaciones que les atañen y escuchar sus ideas y opiniones, tomándolas en consideración de forma genuina.
- Explicar el razonamiento detrás de una decisión a todos los que involucra o afecta.
- Claridad de las expectativas; asegurarse que todos entienden claramente la decisión y que es lo que se espera de ellos en el futuro.

4.5. Taxonomía de las prácticas restaurativas en el entorno escolar

Dentro de las prácticas restaurativas más recomendados por el IIRP y de mayor uso en el entorno escolar están: las expresiones afectivas, las reuniones informales, los diálogos restaurativos y los grupos o círculos restaurativos, los que se resumen en la tabla 7.



Tabla 7. Prácticas restaurativas en el contexto escolar.

Prácticas	Descripción
Expresiones afectivas	<p>Son una forma específica de comunicarse, para expresar los sentimientos ante situaciones de comportamiento tanto adecuado como indebido.</p> <p>Las declaraciones afectivas se refieren a la conducta y no a la persona (separación de la acción del sujeto), descartando de esta manera cualquier estigmatización.</p> <p>Ejemplos de expresiones afectivas pueden ser: “Me siento frustrado y decepcionado, por su comportamiento, he preparado esta clase con todo el cariño y la seriedad posible para ustedes” “Me siento contento por los resultados que han obtenido en el examen?” “Estoy muy feliz al ver como progresan en los estudios?” Asimismo, es posible con una sola pregunta ayudar a personas que enfrentan un conflicto a darle un giro al tratamiento del mismo, de tal manera que puedan aprovechar la crisis que enfrentan en una oportunidad para encontrar nuevas formas de convivencia. Algunas de estas preguntas restaurativas pueden ser:</p> <p>Al ofensor. ¿Qué pasó? ¿En qué estabas pensando cuando eso ocurrió? ¿Cómo te sientes desde entonces? ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera? ¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?</p> <p>A la víctima. ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado? ¿Qué impacto ha tenido este incidente en tí y en otras personas? ¿Qué ha sido lo más difícil para tí? ¿Qué piensas debe suceder para que las cosas queden bien?</p>
Reuniones informales	<p>Reunión espontánea en la cual se logre un acercamiento entre las partes en conflicto y encontrar puntos de consenso para resolver satisfactoriamente el mismo para ambas partes.</p>



<p>Diálogo restaurativo</p>	<p>Las reuniones de diálogo o análisis de problemáticas en un grupo, tienen el objetivo de buscar la forma de restaurar las relaciones y curar las heridas entre las personas que han participado en un conflicto. Este tipo de procedimiento requiere de una de las preguntas restaurativas y/o guiones; estos pueden variar en función de la situación y de su adaptación, a modo de ejemplo se pueden concretar de la siguiente manera: ¿qué pasó?, ¿qué pensaste en ese momento?, ¿qué sentiste? y ahora, ¿cómo te sientes?, ¿qué piensas?, ¿quién se ha visto afectado y cómo?, ¿qué necesitan las personas afectadas?, ¿cómo se puede reparar la situación?, ¿qué se puede hacer para que la situación no se repita en un futuro?</p> <p>Es importante enfatizar que las preguntas restaurativas deben ser: neutras, sin juicios, abiertas y que requieran una respuesta; permitir que las personas expresen sus sentimientos; prestarse para lograr un procedimiento justo y respetuoso; considerar a las personas desde el pasado (¿Qué pasó?), el presente y el futuro (reparando el daño y restaurando relaciones); promover la reflexión sobre aquel o aquellos que ha/han afectado; contribuir a desarrollar empatía; buscar construir una comprensión más que determinar la culpa; dar espacio para que las personas puedan contar “su propia historia”; fomentar la conciencia y promover la toma de responsabilidad; contribuir a proveer resultados positivos y permitir que la persona que pregunta sea vista de manera más objetiva y respetuosa.</p>
<p>Los grupos o círculos restaurativos</p>	<p>Los círculos de diálogo son una conversación en grupo en la que las personas participantes se sientan en círculo, existe una persona facilitadora que formula las preguntas o propone temas sobre los que se hablará. Su objetivo es facilitar el diálogo entre los participantes, de forma tal que todos puedan hablar y ser escuchados para así buscar colectivamente nuevas formas de mirar el futuro. Son sesiones más estructuradas en las cuales se cuenta con un guion y quienes facilitan dan seguimiento y dirigen el proceso. Pueden estar integrados por familiares, amigos de las partes involucradas e interesados en el asunto. Se analiza la causa-efecto de la ofensa, tanto para la víctima como para el ofensor, siempre con el propósito de restablecer el tejido social que ha sido quebrantado.</p> <p>Esta práctica transcurre por tres momentos: Pre-círculo. Reunión previa con los posibles participantes. Ejecución del círculo. Post-círculo. Revisión de cómo se encuentran los participantes una vez llevados a efecto los acuerdos tomados en el círculo.</p>

Fuente: Rul-Lan (2011); Wachtel (2013); Albertí y Boqué (2015); Schmitz (2018).





Otras de las prácticas restaurativas que pueden ser adaptadas a los espacios escolares son las conferencias que sirven para desarrollar un diálogo reparador, que puede materializarse, en este caso, con el desarrollo de trabajos y prestaciones al servicio de la comunidad escolar. En estas conferencias participan, generalmente, además del ofendido y el ofensor, las personas más cercanas a ellos, familiares y amigos, y también otras personas de la comunidad. Según Igartua et al. (2012), estas conferencias tienen como objetivo desarrollar entre todas las personas que participan en ella un plan para restañar la ofensa. El docente puede implementar diversas variaciones de este tipo de práctica restaurativa; por ejemplo (Albertí y Boqué, 2015):

- conferencias informales o miniconferencias (pueden no incluir a todas las personas de ayuda),
- conferencias improvisadas y breves (similares a las miniconferencias, pero el facilitador puede ser un miembro de la dirección),
- reuniones restaurativas (variables tanto a nivel de participantes como del objetivo del encuentro),
- diálogos en el corredor (cuando ocurre un problema en el aula, el docente sale con el grupo a conversar sobre el problema), y
- charlas al interior del aula (se organiza una conferencia con todo el grupo).

Relativo a las acciones restaurativas dirigidas a un proceso de reparación por parte del agresor, los docentes pueden propiciar actos simbólicos como la escritura o lectura de un poema, programación de salidas conjuntas y compartir tiempo de ocio, creación de espacios colaborativos donde interactúen víctima y victimario, etc. no sin antes el agresor haber reconocido el error cometido. Ramírez-Muñoz (2016), recomienda que en estas prácticas se inviertan los roles de la víctima y victimario, para que el agresor tenga una idea de lo que se siente al ser agredido.

Estas prácticas restaurativas facilitan espacios seguros para que las personas expresen e intercambien emociones; según Nathanson (1998), a través del intercambio mutuo de afectos se crean vínculos emocionales sobre los cuales se construye una sólida comunidad. Lo que es fundamentado en los estudios sobre la psicología del afecto realizado por Tomkins (1962, 1963, 1991), quien estableció que las relaciones humanas son mejores y más sanas cuando existe la expresión libre del afecto o de las

emociones; minimizando los afectos negativos y maximizando los positivos, pero siempre permitiendo su libre expresión.

Como ya hemos observado con anterioridad en la tabla 7, las prácticas restaurativas en el ámbito escolar son muy variadas; éstas pueden ser direccionadas al interior de la institución educacional en función de la gestión de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la gestión del aula y la gestión de conflictos. Estos diferentes tipos de gestión están orientados al cumplimiento de las tareas y acciones emprendidas por la comunidad educativa bajo la guía de los directivos escolares y docentes en la consecución de los objetivos de la institución escolar. Siguiendo a Albertí y Boqué (2015), encontramos que:

Gestión de las relaciones. Se orientan al establecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa mediante el uso del lenguaje restaurativo. En esta tarea los facilitadores en las prácticas formales y el personal del centro en situaciones informales, pueden emplear preguntas y/o guiones restaurativos que faciliten estandarizar el proceso. En muchos centros educativos acostumbran a colocar en un lugar del aula u otros espacios estas preguntas y guiones para que sirvan de guía ante cualquier situación, para de esta forma contribuir a la educación y fomento de las correctas relaciones interpersonales.

Las prácticas restaurativas para la gestión de relaciones son más que una práctica específica, su uso se extiende a las interacciones cotidianas en general, promoviendo la escucha activa, la empatía y el no juzgar. Son prácticas dirigidas a la gestión las relaciones y no del conflicto; aunque lógicamente son la base para las prácticas definidas para la gestión del aula y para la gestión de conflictos.

Gestión del aula. Las prácticas restaurativas dirigidas a la gestión del aula, tienen como propósito lograr el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado; para ello, se emplean las preguntas restaurativas de forma tal que promuevan la reflexión individual como base para el establecimiento del diálogo en la búsqueda de soluciones colectivas, de esta forma se fomenta la participación cooperativa y democrática del grupo.

Gestión de conflictos. Las prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares son diversas atendiendo a su formalidad y participación, en correspondencia con el espectro de las prácticas restaurativas, así encontramos a saber:



- a) Las prácticas que no incluyen la participación de personas de apoyo y que pueden ser tanto informales como formales. Las informales pueden ser conducidas por cualquier miembro de la comunidad educativa, y se desarrollan en pasillos, patios, cafeterías o en cualquier otro espacio de la institución educativa. Las formales, requieren de la preparación de un mediador, este puede ser un adulto o un estudiante, quien media en los conflictos entre pares o entre alumnos y profesores.
- b) Las prácticas que son variables tanto en el tipo de participantes como en la formalidad del proceso. Estas prácticas pueden implicar la participación de personas de apoyo y pueden ser formales o informales.
- c) Las prácticas que incluyen la participación de personas de apoyo y que se desarrollan de manera formal.

En las prácticas restaurativas se emplean preguntas restaurativas, como sustento de las relaciones entre los participantes, las que según Hopkins (2009, 2011) deben cumplir con los siguientes principios:

1. Apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales. Basado en este principio las preguntas deben ser formuladas de manera tal que sea respetada la “*verdad del otro*”; cada uno de los participantes tiene una perspectiva única y valiosa sobre el hecho, que debe ser escuchada. Un ejemplo de pregunta que cumple con este principio es: ¿Qué ocurrió, según tu punto de vista?
2. Los pensamientos influyen en las emociones; las emociones influyen las acciones. Las prácticas restaurativas deben utilizar preguntas que promuevan las manifestaciones de los sentimientos de las partes; escuchar cómo se han sentido las otras personas en una situación de conflicto ayuda a entender el porqué de determinadas actuaciones y favorece la empatía entre los involucrados. Entre estas preguntas podemos formular las siguientes:

¿Qué pensabas y cómo te sentías en ese momento?

¿Cómo te sientes y qué piensas desde entonces?

¿Cómo te sientes y qué piensas ahora?

3. Empatía y consideración. Uno de los focos del trabajo restaurativo radica en identificar quién ha sido afectado en una situación de conflicto y cómo ha sido afectado; vale entonces formular preguntas como ¿Quién ha sido afectado? ¿Cómo este hecho afecta a los demás?



4. Apreciación de las necesidades individuales. Otro elemento para considerar en las preguntas restaurativas es la necesidad de las personas ante cada situación.

Ejemplos:

¿Qué necesitas para poder salir adelante, resolverlo y sentirte mejor?

¿Qué necesitas para poder repararlo y que todos puedan salir adelante?

5. Responsabilidad compartida y toma de decisiones. Las prácticas restaurativas deben centrarse en que los mismos involucrados en una situación de conflicto sean quienes busquen la forma de resolverla y dar respuesta a las necesidades identificadas. Los mediadores pueden utilizar preguntas tales como:

¿Qué necesitas que pase ahora?

¿Cómo se puede dar respuesta a las necesidades?

¿Qué podemos hacer para resolver la situación?

¿Cómo puedes dar respuestas a estas necesidades?

¿Cómo todos pueden dar respuestas a estas necesidades conjuntamente?

Poder llevar este estilo de relaciones apoyado en las preguntas restaurativas de manera cotidiana, no solo en el aula sino en todos los espacios del centro escolar, es un aspecto crucial promover el cambio de modelo de gestión de la convivencia. Asimismo, la aplicación de estas prácticas al interior de las instituciones educativas, desde el enfoque reactivo, permite que los involucrados en el conflicto se encuentren en un espacio de diálogo, donde analizar lo sucedido, relacionándolo con las normas del colegio y las consecuencias que se pueden derivar de esa conducta, logrando que el ofensor reconozca su comportamiento negativo, los efectos de sus actos y comprenda el alcance formativo de la sanción, comprometiéndose a no volver a hacerlo desde una postura de entendimiento y convicción.

La mirada educativa del conflicto implica su comprensión como un aspecto que puede devenir en una alerta para mejorar la vida de la escuela y no como un error que hay que eliminar (Wernicke, 2000). Partiendo de esta premisa, se ha de establecer entre los miembros de la comunidad educativa estrategias de prevención del conflicto y normas de sanción desde una dimensión colectiva y educativa, orientada a la construcción de una cultura de paz



basada en el diálogo mediador como vía para abordar los conflictos y mejorar la convivencia en general.

Según Rul-Lan (2011), estas prácticas restaurativas son importantes no solo para la víctima que recupera su autoestima y sentimiento de seguridad, pues se siente reconocido, apoyado, valorado y tenido en cuenta por los otros; de igual forma, el victimario al reconocer el daño causado aprende a valorar las consecuencias de sus actos, y aunque parezca paradójico fortalecen su autoestima, dado que generalmente las manifestaciones de violencia no son más que el reflejo de personalidades carentes de afecto con baja autoestima. De igual manera, este proceso busca reparar, también, a aquellos que sufren de las consecuencias secundarias, familiares, amigos, personas cercanas y a la comunidad en general.

Pero ¿cómo implementar en la vida escolar estas prácticas restaurativas?, veámoslo a continuación.

4.6. Implementación de las prácticas restaurativas en la vida escolar

Para la implementación de las prácticas restaurativas se reconocen dos enfoques, el global y el parcial, tal como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Enfoques de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar.

Enfoques	Descripción
Global	Implica la incorporación del modelo en las políticas y normativas escolares desde el primer momento. Las sanciones son sustituidas por un sistema de acciones restaurativas. Se trata del cambio de la cultura escolar desde abajo y permite a los maestros y a todo el personal escolar ajustarse a la nueva forma de proceder de manera rápida.
Parcial	El enfoque parcial no implica cambios en la normativa ni en las políticas escolares, se implementa por ámbitos (niveles escolares, tipos de conflictos, sectores de la comunidad educativa, etc.). Esto permite a las escuelas valorar la idoneidad del enfoque para después plantearse una implementación global.

Fuente: Skinns et al. (2009); Albertí y Boqué (2015).

Estudiosos del tema como Albertí y Boqué (2015); Kane et al. (2006); y Blood y Thorsbone (2006) consideran que no existe un modelo de implementación efectiva; aunque estos últimos recomiendan el enfoque global mediado por la concreción de estadios específicos; dado que el enfoque global implica una de las metodologías, que requieren del apoyo de los directivos de los centros educacionales, lo cual entraña un proceso arduo y paulatino que permita el despojo de las costumbres y medidas punitivas que han regulado la convivencia escolar y social durante mucho tiempo.

En tal sentido Kane et al. (2006), estiman que la implementación del enfoque restaurativo global enfrenta la resistencia por dos razones. En primer lugar, por la propia concreción del proceso de cambio, dado que muchas de las iniciativas de transformación no cristalizan por que los líderes se limitan a transmitir la información, considerando que este anuncio ya es suficiente para provocar el cambio; no se escucha a los involucrados y sus necesidades no son tenidas en cuenta; y, los que esperan el cambio lo hacen de forma pasiva, no se implican activamente en su consecución.

En segundo lugar, la dificultad de abandonar el modelo punitivo de gestión de la convivencia escolar; los docentes no conocen otra forma de actuación que no sea la punitiva; a pesar de conocer las contraindicaciones del castigo lo aplican pues a través de él en un primer momento consiguen la obediencia y además el castigo es una medida más fácil y rápida de implementar, lo que provoca entre el profesorado la desidia por otros procedimientos no punitivos, que precisan de planificación, tiempo, reflexión y habilidades.

A todas luces, la transición de un modelo punitivo a uno restaurativo requiere de un cambio de mentalidad de la comunidad educativa, basado en valores humanos, espíritu positivo y la integración de todos sus miembros en el proyecto de vida de la escuela; así como del aprendizaje de nuevas competencias y metodologías, que permitan gestionar el conflicto de una manera diferente; éstas a nuestro juicio son premisas fundamentales para que el enfoque restaurativo funcione.

Este cambio de mentalidad precisa de estrategias dirigidas a la sensibilización e información de la comunidad educativa, a la creación de espacios de diálogo, reflexión y debate, a la implementación de metodologías que propicien una dinámica funcional en favor del desarrollo de habilidades y técnicas de comunicación para favorecer el contraste de opiniones e intereses sobre un mismo hecho, a la identificación de necesidades y a la capacitación para propiciar el cambio de cultura en el centro





educativo que ayude a los miembros de la comunidad educativa a resolver los conflictos, ya sea como parte de un conflicto determinado o como actor en el proceso de paz en aras del beneficio colectivo.

En este sentido Hopkins (2009); Albertí y Boqué (2015); y Albertí (2016), entre otros, aseveran que sin una buena formación y capacitación, sin un conocimiento y competencias que permitan de manera diferente gestionar las problemáticas de los centros educacionales no se podrá lograr superar los obstáculos para implementar las prácticas restaurativas; enfatizan que esta capacitación debe estar dirigida a los miembros del equipo de formadores internos del centro como premisa necesaria para un enfoque sostenible, los que a su vez contribuirán a la capacitación de toda la comunidad educativa.

Esta capacitación se concreta en dos niveles, el general, que incluye las nociones básicas, valores, principios, habilidades y técnicas de las prácticas restaurativas y el específico que consiste en el entrenamiento en las prácticas restaurativas.

Asimismo, es necesario que las autoridades educacionales motiven la participación de la comunidad educativa para formar agentes de cambio que colaboren en la transformación de las relaciones escolares mediante del empleo de los métodos alternos de solución de conflictos como la mediación, así como desarrollando prácticas restaurativas para la interacción pacífica entre los miembros de esa comunidad, lo que finalmente impactará de forma positiva en las relaciones entre los miembros de la sociedad.

Brembeck (1975); y Jiménez-Gutiérrez et al. (2005); refieren que un importante factor para propiciar el cambio es la implicación de las familias en la dinámica de la vida de la escuela, la concepción de la dirección de la institución educativa como un espacio común de responsabilidades compartidas y la construcción colectiva de las normas de régimen interno del centro escolar (protocolos, códigos, etc.) entre docentes y alumnado con el objetivo que éstas sean producto del debate entre los actores como ejercicio democrático y no la imposición autoritaria de unos a otros.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para este cambio de mentalidad es la implementación de proyectos educativos en los centros escolares enfocados en los valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo orientado a lograr mejoras en la convivencia en el aula, el centro y el entorno; para lo cual Albertí y Pedrol (2017), sugieren la inclusión en estos proyectos de un plan de convivencia que contemple las medidas

de promoción de las relaciones armónicas entre los alumnos y los demás miembros de la comunidad educativa, los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares con énfasis en la mediación y la proyección de las prácticas restaurativas como elemento educativo proactivo. Además, proponen la planificación de estrategias de capacitación de todos los miembros de la comunidad educativa sobre convivencia y la gestión positiva de los conflictos.

Entre los objetivos de estas estrategias y proyectos educativos en las instituciones escolares se deben tener presentes:

- “Asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar.
- Ayudar a cada alumno a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- Potenciar la equidad y el respeto a la diversidad de los alumnos en un marco de valores compartidos.
- Fomentar la mediación escolar y la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto.
- Fomentar la cultura de la paz y la no-violencia junto con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas”. (Albertí y Pedrol, 2017, p. 51)

4.7. Paradigma de Justicia Restaurativa

Llegado a este punto resulta necesario remitirnos al conocimiento de la justicia restaurativa por ser esta la génesis de las prácticas restaurativas (Braithwaite, 2002). La justicia restaurativa surge como resultado de las limitaciones de la aplicación de la justicia punitiva, la que responde a la filosofía de retribuir un mal con otro mal. Según Piñeyroa-Sierra et al. (2011), el modelo de la justicia retributiva “actúa aplicando una sanción o corrección como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa, el tribunal, aplica una corrección de tipo sancionador (condena)” (p. 19). La justicia retributiva tiene como objetivo “probar delitos, establecer culpas y aplicar el castigo al infractor, con equivalencia al bien jurídico afectado por éste”. (González-Ramírez, 2012, p.15)

La justicia retributiva lejos de contribuir a la solución de los conflictos, afecta las relaciones sociales; entre sus limitaciones encontramos que:

- No presta la debida atención a la víctima, a las secuelas sociales que el ilícito pudo ocasionar y a los derechos humanos





del victimario. Al asumir el Estado el rol de víctima deja en un segundo plano al sujeto que ha sufrido el daño, quien actúa como acusador, lo que acrecienta en éste sus sentimientos de vulnerabilidad, desamparo y frustración. Mediante la aplicación de una sanción se pretende reparar el daño causado a la víctima y a la sociedad (Chamorro-Carpio, 2016; Aguayo y Cedeño, 2018).

- No da solución sostenida a la comisión de hechos violentos y delitos; el castigo no resuelve el conflicto y no se produce la reconciliación entre la víctima y el victimario, las relaciones que se establecen entre ellos están mediadas por el castigo impuesto, lo que no es garantía de la no reincidencia (Lozano-Tovar, 2015; Carcía-Gumbau, 2017).
- No responde en forma adecuada a las necesidades de las víctimas, los ofensores y los miembros de la comunidad. No se sana el trauma del agredido, ni la culpa del agresor; las relaciones sociales no son restañadas, ocasionando inconformidad y sentimientos de frustración que solo sirven para ahondar las heridas y polarizar el conflicto social (Ramírez 2014; Lozano-Tovar, 2015; Rodríguez-Zamora, 2016).

Estas limitaciones generan inconformidad de este modo de justicia, que solo sirve para ahondar las heridas y polarizar el conflicto social, lo que se agudiza en el contexto de una sociedad democrática e inclusiva; la que cada vez más demanda, procedimientos no adversariales diferentes del derecho penal tradicional (Márquez-Cárdenas, 2007). Al decir de Carcía-Gumbau (2017), la justicia retributiva “no cumple los fines para los que se instauró, quizá porque en lugar de poner el énfasis en la valorización humana se centra en el castigo del culpable” (p. 29); razón por la cual en las últimas décadas, se experimenta el resurgir de la teoría sobre la justicia restaurativa y sus programas, en parte, para responder a la insatisfacción de las víctimas y su habitual frustración con el sistema de justicia tradicional (Olalde-Altarejos, 2015).

En la revisión bibliográfica realizada encontramos diferentes denominaciones de justicia restaurativa, entre estas las de justicia reparadora, justicia relacional, justicia positiva, justicia comunitaria y justicia restauradora, las que se corresponden con las reconocidas por la Oficina de las Naciones Unidas para las Drogas y el Crimen (Organización de las Naciones Unidas, 2020) en el Manual de Programas de Justicia Restaurativa de Naciones Unidas; en este trabajo se asume la denominación de justicia restaurativa.

4.8. Aproximación en torno al concepto de justicia restaurativa

A pesar de la policromía conceptual existente sobre la justicia restaurativa, propia de la construcción de este concepto, hemos logrado un acercamiento a sus singularidades a través de las siguientes definiciones:

“La justicia restaurativa es un proceso a través del cual las personas afectadas por una infracción específica, resuelven colectivamente cómo reaccionar tras aquella y sus implicaciones para el futuro”. (Marshall, 1999, p.5)

“La justicia restaurativa se entiende como un movimiento nuevo en las áreas de victimología y criminología. Al reconocer que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño, a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso. Por lo tanto, los programas de justicia restaurativa permiten que los tres actores principales: la víctima, el ofensor y los miembros afectados de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará al crimen cometido”. (Van Ness, 2005, p.43)

“La justicia restaurativa es una metodología que permite solucionar problemas a través del involucramiento de los principales afectados y del ofrecimiento de ayuda desde la comunidad, tanto para la víctima como para el ofensor. Esta metodología enfatizaría la reconstrucción de las relaciones humanas y la búsqueda de acuerdos, y tendría la capacidad de adaptarse a contextos culturales y sociales distintos”. (Organización de las Naciones Unidas, 2006)

“Filosofía acerca de cómo enfocar la propia justicia y el derecho penal, que se centra en dar el protagonismo a los afectados de forma directa o indirecta por el delito. Parte de la premisa de que se ha causado un daño y cuáles son las acciones requeridas para remendar este daño. Para reparar ese daño se da participación a las partes y así se puede alcanzar el resultado restaurador de la reparación y la paz social”. (Servicio de Mediación Penal de Castilla y León, Burgos, 2010)

“La justicia restaurativa es el modelo de justicia que, en el actual momento histórico, contiene de la mejor manera posible las exigencias del paradigma de humanidad, paradigma que precisa que la justicia del caso concreto trate de satisfacer hasta el máximo de lo posible las necesidades de los seres humanos que, como víctimas o infractores, participan en el proceso que



se promueve ante jueces o tribunales". (Subijana-Zunzunegui, 2012, p. 143)

"Es un sistema democrático de justicia que promueve la paz social y, en consecuencia, la armonización de las relaciones intra e interpersonales dañadas por la conducta criminal; esto, a través de la solución autocompositiva de las necesidades de la víctima, de las obligaciones, la responsabilización genuina y las necesidades del ofensor, así como de las necesidades y compromisos asumidos por miembros o asociaciones de la comunidad". (Pesqueira-Leal, 2015, p.163)

Independientemente de la heterogeneidad de las concepciones anteriormente enumeradas de la justicia restaurativa como un proceso, un movimiento, una metodología, un modelo, una filosofía o un sistema, y de las limitaciones que puedan ofrecer estas definiciones, en ellas existe un denominador común que la caracteriza, la participación colaborativa e incluyente de los involucrados en un conflicto de índole penal y el carácter humanista de garantía a los derechos humanos de la víctima, el ofensor y de todos los miembros de la sociedad (Zinsstag et al., 2011; Gorjón, 2014).

La justicia restaurativa está basada en un sistema de valores y principios que permite la creación de espacios de respeto y confianza, donde el delincuente sea tratado como un ser humano. Este tipo de justicia, no solo busca enmendar la ofensa o el daño, también pretende la restauración de los valores morales, la dignidad de las personas y la equidad social (Zinsstag et al., 2011).

Siguiendo esta línea de análisis, Gorjón (2014), considera el respeto como el valor fundamental; reconoce el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción a la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

La justicia restaurativa tiene como meta crear un ambiente de comprensión y diálogo, sin enemistad ni amenaza en el cual puedan ser atendidos los intereses y las necesidades de la víctima, del delincuente, de la comunidad y de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 2006, 2020). Para el cumplimiento de este propósito de la justicia restaurativa se requiere la formación de valores normativos, que no dejan de ser humanos, lo que establece una comunión con las prácticas restaurativas; valores que se forjan desde el hogar, la escuela y la comunidad (Zinsstag et al., 2011; Albertí y Pedrol, 2017).

Ahora bien, el IIRP establece una diferenciación entre los términos prácticas restaurativas y justicia restaurativa al considerar la



primera más abarcadora. Así lo confirma Wachtel (2013), cuando expresa: “*vemos a la justicia restaurativa como un subgrupo de prácticas restaurativas*” (p.1). Mientras que la justicia restaurativa actúa, mediante respuestas formales o informales, una vez ocasionado un delito, esto es, siempre de manera reactiva, las prácticas restaurativas, además pueden ser proactivas creando relaciones y sentido de comunidad para evitar el conflicto y conductas inapropiadas. Además, las prácticas restaurativas pueden estar presentes en los más diversos ámbitos no solo en el penal.

Dado el significado e implicación de las prácticas restaurativas en un contexto intercultural y plurinacional es necesario procurar una aproximación epistémica en torno a la justicia indígena como aspecto a tener presente en la propuesta de esta investigación, para evitar el desequilibrio o ruptura entre las acciones de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas diseñadas y el tratamiento a los adolescentes originarios, como expresión de respeto a sus derechos y cultura; además de contribuir a través de las actividades proactivas que conforman la misma a cumplimiento de los fines del Sistema de Enseñanza Intercultural Bilingüe, entre los que se encuentran “*la recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales*”; y “*la recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades*”. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011)

El siguiente apartado facilitará el conocimiento de las particularidades del Derecho Indígena, el que a su vez permitirá poder utilizar algunos de los elementos que lo integran, en particular aquellos referidos a los valores, costumbres y prácticas, siempre en el contexto del respeto a los derechos humanos.

4.9. La justicia indígena ecuatoriana en el contexto restaurativo

Existen estudiosos como Yrigoyen-Fajardo (2003), que estiman que no se debe hablar de Justicia Indígena por resultar teóricamente limitada, sin embargo, consideran que las prácticas de los pueblos originarios están transversalizadas por su cultura, la que se estructura y vincula como un sistema mediante el cual se regula su vida social y solucionan los conflictos que surgen entre sus miembros preservando las relaciones sociales.

En algunas de estas investigaciones se da fe de las prácticas ancestrales como referentes de prácticas restaurativas, que





incluso han sido adaptadas e implementadas en el ámbito escolar, como es el caso de los círculos restaurativos (Wachtel, 2013).

Por otro lado, la literatura especializada sitúa el surgimiento del paradigma de justicia restaurativa en la década de los años 70 del pasado siglo; no obstante, existen experiencias de su empleo en las prácticas de los pueblos originarios de Nueva Zelanda, Irlanda, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica (Mera, 2009; Patiño-Mariaca y Ruiz-Gutiérrez, 2015).

También, existen evidencias de la práctica de la justicia indígena en las comunidades ancestrales que pueblan la geografía ecuatoriana (Coronel-Heredia, 2016). Razón por la cual es pertinente la aproximación al conocimiento de estas prácticas originarias que posibilitará una mejor atención a los casos de conflictos y la proyección de acciones proactivas en los cuales estén presentes los adolescentes indígenas.

El derecho indígena, también reconocido por los antropólogos, sociólogos y juristas mediante otras denominaciones, a saber: derecho consuetudinario, derecho ancestral, derecho alternativo, derecho democrático o derecho tradicional, es el “conjunto de normas legales de tipo tradicional, no escritas ni codificadas, distinto de un derecho vigente en un país determinado”. (Stavenhagen, 2006, p. 16)

El derecho consuetudinario es reconocido por organizaciones internacionales; así encontramos el Convenio 169 y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007, que abogan por los espacios para la Justicia Indígena.

El Estado ecuatoriano firmante de estos tratados internacionales y consciente que las poblaciones indígenas resuelvan sus conflictos internos basados en sus costumbres y principios, ha promulgado normas que salvaguardan este derecho, pero siempre respetando los tratados internacionales de derechos humanos y la Constitución.

Al respecto Hernández-Terán (2011), de manera complementaria a la definición anterior, entiende el derecho indígena como el conjunto de principios, de normas, de usos, y costumbres no vulneradoras de los derechos humanos ni constitucionales, que regulan prioritariamente la convivencia de los indígenas al interior de sus comunidades.

Como se aprecia la Justicia Indígena es reconocida en el Ecuador a través de la Constitución de la República, lo que

es sistematizado en el Código Orgánico Integral Penal (COIP) y en el Código Orgánico de la Función Judicial (COFJ). En el articulado de la Carta Magna ecuatoriana se consagra que “las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio, dentro de su ámbito territorial, con garantía de participación y decisión de las mujeres. Las autoridades aplicarán normas y procedimientos propios para la solución de sus conflictos internos, y que no sean contrarios a la Constitución y a los derechos humanos reconocidos en instrumentos internacionales.

El Estado garantizará que las decisiones de la jurisdicción indígena sean respetadas por las instituciones y autoridades públicas. Dichas decisiones estarán sujetas al control de constitucionalidad. *“La ley establecerá los mecanismos de coordinación y cooperación entre la jurisdicción indígena y la jurisdicción ordinaria”*. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

De esta forma, la consagración del Derecho Indígena le confiere normatividad, institucionalidad y jurisdicción (Tabla 9).

Tabla 9. Normatividad, institucionalidad y jurisdicción del Derecho Indígena.

Elementos	Descripción
Normatividad	Se refiere a las normas y procedimientos, las costumbres o directamente al derecho consuetudinario. El reconocimiento del derecho incluye no solo a las normas actualmente vigentes de los pueblos indígenas, sino también su potestad normativa específica, y su competencia para producir normas (crearlas, modificarlas) a fin de regular su vida social y organizar el orden público interno.
Institucionalidad	Reconoce las diferentes autoridades indígenas. Esto incluye sus sistemas institucionales y los diferentes procesos de constitución o designación de autoridades.
Jurisdicción	Reconoce las funciones jurisdiccionales, de justicia o de administración y aplicación de normas propias

Fuente: Yrigoyen-Fajardo (2000).

Las disposiciones de la Ley son sistematizadas en la segunda disposición general del COIP, donde se establece que “en referencia a las infracciones cometidas en las comunidades indígenas se deberá proceder conforme a lo dispuesto en la





Constitución de la República, en los tratados e instrumentos internacionales ratificados por el Estado, en el Código Orgánico de la Función Judicial y en las leyes respectivas”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

En lo antes expresado en la Constitución de la República y en el COIP se puede apreciar que el derecho consuetudinario tiene una doble connotación, guía las relaciones entre miembros al interior de las comunidades indígenas y se vincula al ordenamiento jurídico creado por el Estado como garante de la protección de los derechos humanos y la Constitución y tratados internacionales. De esta forma queda asentado el reconocimiento en el Ecuador de la jurisdicción indígena, otorgando a las autoridades indígenas el ejercicio de la administración de justicia dentro de su territorio, basado en sus propias tradiciones y costumbres ancestrales; pero siempre teniendo en cuenta los límites establecidos en el texto constitucional. En consecuencia, las autoridades indígenas al sancionar, deben proteger los derechos humanos previendo que la sanción no sobrepase éstos límites

Dentro de estos límites, se encuentran los delitos relacionados con la vida, en este caso ya no es de competencia de la justicia indígena sino del derecho ordinario, estableciéndose así una excepción al derecho consuetudinario.

De lo hasta aquí analizado y siguiendo a la Organización de las Naciones Unidas (2007); y Masapanta-Gallegos (2009), se entiende que el derecho indígena cuenta con su propio sistema de legislación, su administración de justicia y sus principios, a través de los cuales se busca la regulación de las relaciones humanas entre los miembros de las comunidades originarias con el fin de mantener la paz social.

Desde la óptica de la justicia indígena, se concibe la Pachamama como la fuente de la vida, donde no existen seres inertes regidos por el principio del kushikuy kawsay o armonía del ser humano, familia, comunidad, naturaleza y el cosmos, así como por los subprincipios:

- Paktachiy, complementariedad;
- Ranti ranti, reciprocidad o solidaridad;
- Ama llakichina, no agredir, no hacer daño;
- ama shua, no robar o apropiarse indebidamente de las cosas;
- ama llulla, no engañar, no mentir;
- ama yalli charina, no codiciar;

- ama killa, trabajo (Llásag-Fernández, 2009).

La justicia indígena desde su empirismo está impregnada y orientada a la práctica de los valores morales como garantes de la armonía en las relaciones de los miembros de la comunidad; así como la conservación de la paz. Asimismo, la justicia indígena tiene entre sus principales atributos (Hernández-Terán, 2011; Coronel-Heredia, 2016):

- Singularidad. En Ecuador existen diversas comunidades indígenas, cada una cuenta con sus propias costumbres, tradiciones y códigos, por lo que las formas de resolver los conflictos también son diversas, no existe un procedimiento común, cada pueblo indígena tiene sus propias normas, principios y reglas.
- Legitimidad. Se basa en las costumbres y los usos locales, por lo que goza de una total legitimación por la colectividad, en consecuencia, la normativa es resultado del consenso.
- Imparcialidad. Los conflictos se resuelven de manera equitativa, razonable y justa.
- Dinamismo. Los conflictos se resuelven en un corto lapso, con celeridad.
- Económicos. La autoridad desempeña su cargo adhonoren y las partes no pagan honorarios de asesoría jurídica.
- Oralidad. Todo el procedimiento de la administración de justicia es de carácter oral, el que se realiza en la propia lengua de la comunidad y públicamente.
- Conciliación. Los conflictos se dirimen entre los miembros de la comunidad en un ambiente de armonía y respeto, buscando el acuerdo entre las partes.
- Social. La sanción indígena es de carácter social y curativa; permite la reintegración rápida a la sociedad. A través de la aplicación del castigo se busca la purificación del transgresor, para procurar su verdadera rehabilitación social y asegurar que no vuelva a reincidir en su falta. La justicia indígena tiene como objetivo proteger los principios y valores de la comunidad, por lo tanto, con el castigo impuesto además de repararse el daño causado se recupera la paz y la convivencia social.
- Autonomía. El ejercicio de la administración de justicia por parte de las autoridades indígenas es autónomo, independiente y especial, en tanto no forma parte del aparato burocrático



del Estado, ni está regido por la Ley Orgánica de la Función Judicial.

Dentro de estas características que distinguen la justicia consuetudinaria, se destaca el castigo desde una perspectiva sanadora; Rodríguez-Zamora (2016), considera que el castigo concebido como un elemento educativo no solo para el ofensor, también debe servir de alerta al resto de la comunidad sobre las consecuencias que puede acarrear un acto ilícito.

Sin embargo, uno de los principales escollos que enfrenta la justicia indígena es el reconocimiento de su jurisdicción por algunos estados, dado el alegato de que sus prácticas pueden vulnerar los derechos humanos (Coronel-Heredia, 2016), sin tener en cuenta la cosmovisión de los pueblos ancestrales, contexto en el cual se castiga para purificar no para agredir, lastimar o humillar; cada castigo físico tiene su significado de purificación.

Así encontramos a través del estudio de las obras de Wernicke (2000); Hernández-Terán (2011); Llásag-Fernández (2012); y Coronel-Heredia (2016), que:

- Si la ofensa no es de gravedad, la sanción puede ser de carácter económico, como la imposición de multas o indemnizaciones, también existen sanciones morales como pedir perdón a familiares y a la Asamblea o recibir consejos por parte de las autoridades; así como físicos, a saber, baños de agua fría, uso de la ortiga o látigo y trabajo comunitario.
- En caso de conflictos matrimoniales se recurre a la “*separación de cuerpos*” durante un tiempo, con el propósito de que los miembros de la pareja reflexionen sobre sus actos y asuman actitudes de respeto, y sientan el deseo y necesidad de volver a estar juntos. La mayor sanción que se puede aplicar es la expulsión del victimario de la comunidad.

Para los pueblos originarios andinos la armonía con la Naturaleza y con la comunidad son fundamentales para el desarrollo de la convivencia social, por lo que todo aquello que rompe este equilibrio es resuelto con el resarcimiento del daño mediante medidas consuetudinarias propuestas y adoptadas en asamblea comunal con la dirección de las autoridades. Las sanciones y procedimientos están en correspondencia con la ideología de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

El castigo debe estar orientado a reconocer al otro y entenderlo desde una perspectiva educativa y democrática; para lo cual se requiere que la sanción esté en correspondencia con el



código de normas establecido por la comunidad, y su práctica desde un sentido ético, sirva de estímulo para menguar la frecuencia de conductas consideradas inadecuadas; siempre partiendo del reconocimiento de la responsabilidad del infractor y la comprensión de éste del castigo como justa, a manera de retribución a la víctima y a la comunidad del daño causado.

Dadas las características del Derecho Indígena fundamentado en las costumbres de cada uno de los pueblos como expresión de su estructura sociocultural y por su fuerte carácter restaurativo existen diferencias en el tratamiento procedimental con respecto al sistema jurídico estatal; mientras éste último precisa de un ordenamiento jurídico el derecho consuetudinario no.

Ahora bien, no se puede olvidar que la ciencia jurídica clasifica a la costumbre como fuente de derecho, dado que el derecho se ha ido formando a través de la práctica social, por lo que a pesar de las diferencias entre el derecho consuetudinario y el tradicional se pueden establecer y de hecho existen estrechas relaciones entre ambos.

4.10. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar ecuatoriano

En el escenario escolar del Ecuador las prácticas restaurativas son aún un asunto pendiente; así lo reconoce el Ministerio de Educación del Ecuador (2018), y lo atribuye al poco liderazgo de los directores escolares para acompañar a la comunidad educativa en la consecución de los objetivos trazados y al insuficiente bagaje científico-teórico del profesorado para sustentar su accionar a pesar de las acciones desarrolladas en este sentido.

Al respecto, Rodríguez-Revelo (2017), considera que “en el panorama ecuatoriano siguen existiendo directores-gobernantes, con habilidad de mando y poco ejercicio del liderazgo para motivar y entusiasmar a los docentes al desarrollo de propuestas realistas que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad” (p. 34). Esta expresión devela que el accionar de los directivos escolares está orientado más al control y no al asesoramiento y acompañamiento del proceso pedagógico de la institución escolar. En tal sentido, Bona (2015), aboga por la formación de directores comprometidos con la comunidad educativa, capacitados para lograr la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa y los factores sociales mediante el trabajo colaborativo en la toma de decisiones. Pero para ello, autores como Rodríguez-Revelo (2017), consideran que es preciso romper con las estructuras jerárquicas del





poder desde “*arriba*”, es necesario que el director líder basado en el conocimiento de las habilidades de cada miembro de la comunidad educativa propicie su protagonismo, en especial el de los estudiantes, por ser estos el centro de los procesos formativos que acontecen en las instituciones educativas.

Por otro lado, el desconocimiento y la falta de entrenamiento de los docentes no permiten la sistematización en las intervenciones restaurativas por lo que no surten el efecto deseado en la construcción de sólidas relaciones sociales, en el involucramiento y sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa y en la incorporación de los principios básicos tanto en el ámbito informal como formal (Ecuador. Ministerio de Educación, 2018). En el mejor de los casos la mediación es utilizada de manera informal para dar solución inmediata a un conflicto; amén de las experiencias desarrolladas por algunas instituciones educativas como la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Ecuador, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Quito, ya anteriormente apuntadas. En sentido general, no se puede hablar de una práctica trascendente, ni de una cultura para la prevención, detección y solución de los conflictos escolares.

A modo de resumen, en este capítulo se estudiaron las prácticas restaurativas, subrayando sus estructuras conceptuales (la ventana de la disciplina social, la tipología de las prácticas restaurativas y el espectro de las prácticas restaurativas) desarrolladas por el IIRP, con el propósito de esclarecer la esencia de las mismas al ser el epicentro de este estudio. Entre las prácticas restaurativas en este ámbito se encuentran las expresiones afectivas, las reuniones informales, los diálogos restaurativos, los grupos o círculos restaurativos y las conferencias.

De igual manera se enfatizó en el conocimiento de la justicia restaurativa por ser el origen de las prácticas restaurativas; así como el surgimiento de la primera como respuesta a las limitaciones de la justicia retributiva.

Estas prácticas restaurativas han desbordado el marco jurídico-penal para establecerse en los más diversos ámbitos asignados por las relaciones sociales y en particular en el contexto educativo; en tal sentido se estudiaron sus fundamentos ético-pedagógico y psicológico; destacando desde lo ético-pedagógico los valores humanos como la base del enfoque restaurativo de las prácticas escolares. Además en lo psicológico se abordó el espectro de los afectos propuesto por Tomkins (1991); y la Brújula de la Vergüenza

de Nathanson (1992), que sirven de guía para encausar las prácticas restaurativas en el entorno escolar en función de la gestión de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la gestión del aula y la gestión de conflictos, como contribución a la construcción y mantenimiento de las relaciones de la comunidad educativa, al diálogo mediador, al fomento del empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa y en particular del alumnado, la promoción de comportamientos éticos y responsables, disminución de las tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones.

Importantes resultaron para el cumplimiento de estos propósitos el análisis de los principios de apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales, los pensamientos influyen en las emociones, empatía y consideración, apreciación de las necesidades individuales, responsabilidad compartida y toma de decisiones en los cuales fundamentar las preguntas restaurativas a emplear en las prácticas restaurativas; así como, los ejemplos de este tipo de pregunta.

Relativo a la implementación de las prácticas restaurativas escolares son significativas las aportaciones sobre las particularidades de los enfoques global y parcial. Asimismo, la necesaria capacitación de los miembros de la comunidad educativa sobre habilidades y técnicas de las prácticas restaurativas para lograr un cambio de mentalidad que verdaderamente hagan posible gestionar de manera positiva los conflictos escolares. También, en la implementación de estas prácticas son necesarios los proyectos y estrategias educativas enfocados en los valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo, que tengan como objetivos, entre otros, asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa; así como fomentar la mediación escolar, la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto, la cultura de la paz, la no-violencia y los valores morales.

Por su parte, el conocimiento de la justicia indígena ecuatoriana permite tener en consideración en las prácticas restaurativas escolares los saberes, costumbres y valores que fundamentan las relaciones de los pueblos originarios.

El análisis realizado sobre las prácticas restaurativas escolares en Ecuador permitió determinar que aún falta mucho por hacer a pesar del marco normativo promovido por el Estado; en este sentido el Ministerio de Educación del Ecuador estima que son determinantes dos elementos fundamentales: la falta





de liderazgo de los directivos e insuficiente bagaje científico-teórico del profesorado.

- Aguayo, G., & Cedeño, L. (2018). La justicia restaurativa ¿Una herramienta eficaz para prevenir la delincuencia juvenil?" *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/46225-justicia-restaurativa-herramienta-eficaz-prevenir-delincuencia-juvenil>
- Albertí, M. (2016), *Cap a una escola justa. La implementació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull.
- Albertí, M., & Boqué, M. (2015). *Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar*. Universitat Ramon Llull – FPCEE.
- Albertí, M., & Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7057000>
- Albulhamail, S., Al-Sulami, F., Alnouri, M., Mahrous, N., Joharji, D., Albogami, M., & Jan, M. (2014). Primary school teacher's knowledge and attitudes towards children with epilepsy. *Seizure European Journal of Epilepsy*, 23(4), 280-283. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24445017/>
- Alcivar, P. (2014). *Mediación Penal*. Editorial Bogotá.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, C. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695. <https://www.psicothema.com/pdf/3295.pdf>
- Álvarez-Solís, R., & Vargas-Vallejo, M. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), 95-98. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48708210.pdf>





- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos. En, F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. (pp. 31-55). Paidós SAICF.
- Alzate, R. (1998). Análisis y resolución de conflictos. *Una perspectiva psicológica*. Servicio Editorial Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En, E. Vinyamata (Coord.). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. (pp.47-60). Graó.
- Alzate, R. (2010). Espacio abierto: Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*, 3(6), 7-9. <https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion/articulos/importancia-de-la-educacion-en-resolucion-de-conflictos/>
- Amaya-Monje, C. (2017). *Alternativas no violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afecta a los estudiantes en su diversidad*. (Tesis doctoral). UNED.
- Ander-Egg, E. (2003). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio dl Río de la Plata.
- Andrade, D. (2015). *La mediación y el arbitraje como métodos alternativos de solución de conflictos en los contratos administrativos*. (Tesis previa a la obtención del título de abogada). Universidad Central del Ecuador.
- Andrés, L. (2004). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. (Tesis Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Nacional de La Pampa.
- Andrés, L., Carrasco, F., Oña, A., Pérez, S, Sandoval, E., & Sandoval-Vizcaíno, M. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo*. UNICEF. https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf
- Arias, A. (2010). *Sistema multipuertas: Proyecto de implementación de casas de justicia en el Ecuador*. (Trabajo de titulación para optar por el título de Abogada de los Tribunales y Juzgados de la República). Universidad de Las Américas.
- Arias, M. (2003). *La perspectiva cualitativa en la investigación social*. (Tesis de maestría en Sociología). Universidad de La Habana.

- Asociación pro Derechos Humanos. (1994). *Seminario de educación para la paz. Educar para la paz: una propuesta posible*. Los Libros de la Catarata.
- Astor, A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? Newark. *Educational Researcher*, 39(1), 69-78. <https://edr.sagepub.com/cgi/reprint/39/1/69?ikey=G4bkGs.nMomxo&keytype=ref&siteid=spedr>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista de sociologia. Configurações*, 14. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Barbeito, C., & Caireta, M. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de Educación Para La Paz*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.pangea.org/unescopau/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>
- Bayarre, H., & Hosford, R. (2011). *Métodos y técnicas aplicadas a la Investigación en atención primaria de salud*. Editorial Ciencias Médicas.
- Binaburo, A., & Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. CEAC.
- Blood, P., & Thorsbone, M. (2006). *Overcoming resistance to Whole-School Uptake of Restorative Practices*. (Trabajo presentado en la conferencia The Next Step: Developing Restorative Communities, Part 2 Conference). The International Institute of Restorative Practices.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Grupo editorial Penguin Random House.
- Boqué, C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 2. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/192>
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.





- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge University Press.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. Oxford University Press.
- Brandoni, F. (2017). Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (7), 136-137. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/78>
- Bravo, M., & Silva, C. (2014). *Percepción que los docentes le atribuyen a la mediación escolar sobre la violencia y resolución de conflictos. Un estudio cualitativo en colegios Municipales de la comuna de Maipú*. (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación). Universidad Academia.
- Brembeck, C. (1975). *Alumno, familia y grupo de padres/madres. Escuela y Socialización*. Paidós.
- Bueno-Aguilar, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011825.pdf>
- Bustelo, D. (2008). *La mediación. Claves para su interpretación y práctica*. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos/virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/mediacion/modulo1/unidad2/M1U2_Bustelo_Mediacion%20resumen.pdf
- Cala, C., & Espronceda, M. (2018). Violencia escolar como condicionante de vulnerabilidad. *Revista Eumed.com*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/violencia-escolar-cuba.html>
- Camacho-Meléndez, B. (2011). *La Mediación Escolar: método alternativo para la resolución de conflictos en el entorno escolar*. (Tesis de grado). Universidad Metropolitana.
- Carbonell, V., Galaz, J., & Yáñez, P. (2011). *Orientaciones para la elaboración y actualización del Reglamento de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación República de Chile.
- Carrasco, C., Ortiz, S., Baltar, M., Álvarez, J., Bustos, C., Asun, D., & Verdejo, T. (2014). Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 117-137. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118373.pdf>

- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el Conflicto*. <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf>
- Castells, P., & Silber, J. (1998). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Planeta.
- Castilla, M. (2013). *Clima familiar en estudiantes de la institución educativa secundaria Ángela Moreno de Gálvez de Tarma*. (Tesis para optar por el título profesional de Licenciada en Trabajo Social). Universidad Nacional del Centro de Perú.
- Castillero, O. (2015). Los 15 tipos de investigación (y características). *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/miscelanea/tipos-de-investigacion>
- Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Editorial Bonum.
- Chacón, A. (2012). La gestión de los conflictos estudiantiles: un enfoque desde la administración de la educación. *Revista Gestión de la Educación*, 2(1), 1-50. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/8510>
- Chamorro-Carpio, M. (2016). *La aplicación de la justicia restaurativa en la solución de conflictos penales de adolescentes infractores*. (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Los Andes.
- Chenais, J. (1981). *Histoire de la violence*. Robert Laffond.
- Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Política Convivencia Escolar*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación.(2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la ConvivenciaEscolaren las ComunidadesEducativas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/446>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colegios Alcántara Alicante. (2018). *Definición de convivencia escolar*. <http://www.alcantara-alicante.cl/convivencia-escolar/definicion-de-convivencia-escolar>





- Colombo, B. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9 (15-16),81-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7400094&orden=0&info=link>
- Colsman, M., &Wulfert, E. (2002). La resolución de conflictos como un indicador de consumo de sustancias y otros comportamientos problemáticos de los adolescentes. *Addictive Behaviors*, 4, 633-648.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Panorama social de América Latina. Capítulo IV. Violencia juvenil y familiar en América Latina: agenda social y enfoques desde la* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1229/1/S0800829_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf
- Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos en Chile. (2009). *Políticas para abordar la violencia escolar. Una propuesta para los colegios británicos en Chile.* Asociación de Colegios Británicos en Chile.
- Consellería de Cultura Educació i Esport. (2018). La mediación en la resolución de conflictos. Generalitat Valenciana. *Orientados.* <https://ceice.gva.es/orientados/profesorado/descargas/la%20mediacion%20en%20la%20resolucion%20de%20conflictos.pdf>
- Coronel-Heredia, J. (2016). *Los límites de la Justicia Indígena en el Ecuador dentro del Nuevo Paradigma Constitucional Ecuatoriano a partir del Caso La Cocha.* (Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Abogada). Universidad del Azuay.
- Correa-Requena, J. (2016). *El rol de la mediación en la solución de los conflictos escolares en los establecimientos educativos de nivel medio en el Cantón Huaquillas de la Provincia de El Oro, durante los períodos lectivos 2011-2013.* (Tesis de Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar.

- Costello, B., Wachtel, T., & Wachtel, J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices.
- Costello, B., Wachtel, T., & Wachtel, J. (2010) Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.
- Cowie, H. (2007). Trabajar las relaciones para mejorar la convivencia. Idea La Mancha, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 101-106. <https://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93551/00620073000920.pdf?sequence=1>
- Cowie, H., & Dawn, J. (2007). *Managing Violence in Schools. A Whole-School approach to best practice*. Paul Chapman Publishing.
- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821008.pdf>
- Cowie, H., & Sharp, S. (1996). *Peer counselling in schools*. Fulton Publishers.
- Cowie, H., Hutson, N., Dawn, J., & Myers, A. M. (2008). Taking stock of violence in U.K. Schools risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society*, 40(4), 494-505. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124508316039>
- Crary, E. (1994). Crecer sin peleas. *Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Integral.
- Cuervo-Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. *Política y Cultura*, 46, 77-97. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422016000200077&script=sci_abstract
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Universitat de Barcelona. Educar*, 32, 125-136. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20783>
- DelaCaba-Collado, M. (1997). La disciplina como planteamiento de educación sociopersonal: pautas de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13), 15-27.





- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24. <https://doi.org/10.1174/02103700360536400>
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404109>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. SENPLADES. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2013-2017.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Registro Oficial 449. <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No.754. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2015). *Código Orgánico de la Función Judicial*. Registro Oficial Suplemento 544. http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic5_ecu_ane_con_judi_c%C3%B3d_org_fun_jud.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. (LOEI)*. Registro Oficial No 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ecuador. Comisión de Legislación y Codificación. (2009). *Ley De Arbitraje Y Mediación*. <http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/Ecuador%20-%20Ley%20de%20Arbitraje%20y%20Mediaci%C3%B3n.pdf>
- Ecuador. Congreso Nacional. (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Ley 100. Modificaciones. Registro Oficial 737. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/codigo_ninez_adolescencia_nov2019.pdf

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). *Proyecto-Fortalecimiento-Sistema-Educacion-Intercultural-Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Pe.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2018). *Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el Sistema Nacional de Educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/protocolos_violencia_web.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). *Acuerdo ministerial N° 0069 -14. Educación de calidad*. [http://educacion.gob.ec/wp-content/downloads/Downloads/acuerdo_069-14%20\(1\).pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/downloads/Downloads/acuerdo_069-14%20(1).pdf)
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2012). *Normativa sobre la solución de conflictos en las instituciones educativas. Acuerdo ministerial N.° 434*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/ACUERDO-434-12.pdf>
- Estévez, A. (2017). *Jóvenes Rurales en Ecuador. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia*". Serie documento de trabajo N° 224. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales y territorio: Una estrategia de diálogo de políticas". https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1502549337JóvenesruralesenEcuador.pdf
- Fabelo, R., Vitier, C., Domínguez, I., González, F., & García, G. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones*. Ciencias Sociales.
- Feldstein, S., & Hebe, H. (1998). *El arbitraje*. Abeledo Perrot.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, I. (2004). *El Tratamiento de los Conflictos a través de los Iguales: la Mediación Escolar y el Alumno Ayudante*. <http://www.sgep.org/modules/contidos/recursosgep/documentos/tratamientoatravesdeiguales.pdf>
- Ferrigni, Y., Guerón, C., & Guerón, E. (1973). *Hipótesis para el estudio de una política exterior, Estudio de Caracas*. UCV.
- Fierro, A. (2010). *Manejo de conflictos y mediación*. Oxford.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 5(2), 160 – 179. [https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_012_jett_Figueredo_Ortiz.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_012_jett_Figueredo_Ortiz.pdf)





- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Ed. Icaria/Antrazyt. UNESCO.
- Flores, M. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En, C. Berger y C. Lisboa (editores). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. (pp.211-232). Editorial Universitaria S. A.
- Folger, J., & Bush, A. (1997). Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación. En, J. Folger, y T. Jones. (pp. 25-54). *Nuevas direcciones en mediación*. Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes*. [https://www.unicef.org/publications/files/Violence in the lives of children Key findings Sp.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence%20in%20the%20lives%20of%20children%20Key%20findings%20Sp.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *La adolescencia una época de oportunidades*. [https://www.unicef.org/honduras/Estado mundial infancia 2011.pdf](https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. <https://data.unicef.org/resources/hidden-in-plain-sight-a-statistical-analysis-of-violence-against-children/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. [https://www.unicef.org/ecuador/pub adolescence sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf)
- Fronius, T., Persson, H., Guckenbug, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2016). *Restorative Justice in U.S. Schools*. Ed Justice & Prevention Research Center.
- Funes-Lapponi, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. (Ponencia). II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Barcelona, España.
- Funes-Lapponi, S. (2000). Resolución de Conflictos en la Escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>

- Galarza, M. (2013). *La problemática de la violencia escolar en los 7mos años de Básica de: la Escuela Fiscal "Ángel Isaac Chiriboga" y del "Pensionado "San Vicente" de la ciudad de Quito. Año lectivo 2012-2013.* (Tesis de Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. *Gernika Gogoratz*. 14. <https://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. *Gernika Gogoratz*.
- Galtung, J. (1980). The Basic Needs Approach. En, K. Lederer, D. Antal y J. Galtung (eds.), *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*. (pp. 55-125). Cambridge Massachusetts.
- Galtung, J. (1977). Methodology and Ideology. *Essays in Methodology*, vol. I, Ejlers.
- García, A., & Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7358>
- García, G. (2002). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico? En, Colectivo de autores, *Compendio de Pedagogía*. (pp. 201-208), Editorial Ciencias Médicas.
- García, J., Duran, E., & Parra, A. (2017). Dirección estratégica del talento humano para el fomento de valores en los cuerpos policiales venezolanos. *Espacios*, 38(32), 16-28. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n32/a17v38n32p16.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, & M., Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En, M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. (pp. 162-220). IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García-Faconí, J. (2010). *Principio de interculturalidad*. Universidad General de Ecuador. <https://www.derechoecuador.com/principio-de-interculturalidad>
- García-Gumbau, E. (2017). *Justicia Restaurativa: Un Paradigma Emergente*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.





- García-Villaluenga, L. (2009). Mediation in university communities: the experience of the universidad complutense. *Revista CONFLICTOLOGY*, 1. 63-69. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-41342/MediationinUniversity.pdf>
- Garrido-Lora, M. (2003). *Violencia, televisión y publicidad. Análisis narrativo de los spots publicitarios de contenido violento*. Alfar.
- Gatica, M. (2017). *Violencia Escolar en Chile. Una aproximación no criminalizada*. (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU.
- Girard, K., & Koch, J. (1997). *Resolución de conflictos en escuelas: Manual para educadores*. Ediciones Granica.
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Centro Editor de América Latina.
- González, M. (2001). *Los valores morales en el técnico cubano contemporáneo (Aproximación teórica desde la filosofía)*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- González-Calleja, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor*, 167(657). https://rraae.cedia.edu.ec/Record/UCAGRANDE_02083386d199e8ff9997ecae9e8914dc
- González-Ramírez, I. (2012). ¿Es la justicia restaurativa un aporte a los valores del sistema jurídico? Universidad Central de Chile. *Revista de Justicia Restaurativa*, 2, 1-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3853310.pdf>
- Gorjón, F. (2014). *Mediación penal y justicia restaurativa*. ASID - MASC - Tirant lo Blanch.
- Gorjón, F., & Steele, J. (2012). *Métodos alternativos de solución de conflictos*. Oxford. Gotzens, C. (1997). *La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Ice- Horsori. Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., & Hidalgo-Vicario, I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI (4), 233-244.
- Guerra, P. (2018). *La violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Hamuí-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*. 2(8), 211-216. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000400006&script=sci_abstract

- Hernández-León, R., & Coello-González, Z. (2008). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. Editorial Universitaria,
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Hernández-Terán, M. (2011). *Justicia indígena, derechos humanos y pluralismo jurídico*. Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Herrera, P. (2004). *Reflexionando en torno a la violencia escolar: estrategias de prevención e intervención*. Editorial Universidad San Sebastián.
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18 (3), 191-210. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2002.tb00740.x>
- Hong, S., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Illinois. Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178912000250>
- Hopkins, B. (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom. Using restorative approaches to foster effective learning*. Optimus Education.
- Ibarra, E. (2006). *Convivencia Democrática y Tolerancia*. Cuaderno de Análisis No 21. <https://docplayer.es/12447595-Convivencia-democratica-y-tolerancia-esteban-ibarra.html>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte-Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Pirámide.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte-Redín, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador. Universidad de Granada, Granada, España Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 367-384. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350022.pdf>
- Igartua, I., Olalde, A., & Varona, G. (2012). *Diccionario breve de justicia restaurativa. Una invitación interdisciplinaria e introductoria a sus conceptos claves*. Editorial Académica Española.





- Iglesias-Diz, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>
- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095012.pdf>
- Instituto Científico de Culturas Indígenas. (2011). La plurinacionalidad. Instituto Científico de Culturas Indígenas. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 13(153). <http://icci.nativeweb.org/boletin/153/editorial.html>
- Jiménez-Acosta, V. (2018). *Habilidades sociales en adolescentes con problemas del comportamiento en el Colegio Municipal "Nueve de Octubre"* (Trabajo de Investigación previo a la obtención del Título de Psicóloga Clínica). Universidad Central del Ecuador.
- Jiménez-Gutiérrez, T., Musitu-Ochoa, G., & Murgui-Pérez, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Universitat de Barcelona Barcelona, España. Anuario de Psicología*. 36(2), 181-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017405002>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690008.pdf>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2004). Implementing the "Teaching Students to Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J., Weedon, E., & Hendry, R. (2006). *Restorative Practices in three Scottish Councils. Final Report of the Evaluation of the first two years of the Pilot*. University of Glasgow and University of Edinburgh.
- Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Alianza editorial.
- Kim, W., & Mauborgne, R. (1997). *Fair Process*. Harvard Business Review.
- Kornblit, L., Adaszko, D., & Di Leo, F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En, C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. (pp. 123-138). Editorial Universitaria.

- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56204.pdf>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meise, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *RESU, Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Leiva-Olivencia, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*. 28 (1), 29-43. <http://dx.doi.org/10.5209/rev/RCED.2017.v28.n1.48589>
- Llásag-Fernández, R. (2012). Justicia indígena ¿delito o construcción de la plurinacionalidad?: La Cocha. En: B. De Sousa Santos y A. Grijalva Jiménez (Edits). *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*. (pp. 321-372). Fundación Rosa Luxemburg/AbyaYala.
- Llásag-Fernández, R. (2009). *La Jurisdicción Indígena en el Contexto de los Principios de la Plurinacionalidad e Interculturalidad*. En, S. Andrade, A. Grijalva & C. Storini (Edits.), *La Nueva Constitución del Ecuador: Estado, Derechos e Instituciones (Primera ed.)*. (pp. 179-210). Corporación Editora Nacional.
- Lloyd, L., Mulhern, E., & Gardner, A. (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonsire: West Durbantonsire Council.
- Lombana, J. (2016). *Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el Colegio CEDID San Pablo de Bosa*. Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8249/TESIS%20JOSE%20-LOMBANA-imprimir%20feb%2029-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Lozano, A., Gutiérrez, P., & Martínez, R. (2018). La mediación educativa como Cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 125-145. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/26>





- Lozano-Tovar, E. (2015). *Política Criminal en la sociedad moderna. Un acercamiento al pensamiento de Franz Von Liszt y su incipiente política criminológica*. Porrúa.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.
- Mármol-Núñez, V. (2012). *Aplicación de la mediación educativa para prevenir la violencia entre los alumnos de educación básica de la escuela particular laica centro escolar Ecuador de la ciudad de Ambato durante el año lectivo 2010 – 2011*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato.
- Marshall, T. (1999). *Restorative justice an overview*. Home Office. Research Development and Statistics Directorate.
- Martín, E., Mújica, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E., Martín, A. y Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA). Institución del Ararteko.
- Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Martínez-Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer, DDB.
- Martínez-Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. *Política y Cultura*, 46, 7-3. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Martorell, C. (2008). *Convivencia escolar: casos y soluciones*. Conselleria de Educación. http://carei.es/wp-content/uploads/casos_soluciones-Generalitar-Valenciana.pdf
- Masapanta-Gallegos, C. (2009). *El Derecho Indígena en el Contexto Constitucional Ecuatoriano: Entre la Exigibilidad de Derechos y el Reconocimiento del Pluralismo Jurídico*. En, C. E. Gallegos Anda, & D. Caicedo Tapia (Edits.), *Derechos Ancestrales. Justicia en Contextos Plurinacionales (Primera ed.)*. (pp. 409-450). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- McClanahan, M., McCoy, S., & Jacobsen, K. (2015). Forms of bullying reported by middle-school students in Latin America and the Caribbean. *Advances in School Mental Health Promotion, Maryland*, 8(1), 42-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1088381>

- McCold, P. (1996). Restorative justice and the role of community. Enm B. Galaway & J. Hudson (Eds.) *Restorative Justice: International Perspectives*. (pp. 85-102). Criminal Justice Press.
- McCold, P., & Wachtel, T. (2003). *En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa*. <https://www.iirp.edu/news/en-busca-de-un-paradigma-una-teoria-sobre-justicia-restaurativa>
- Meirieu, P. (2013). *La Opción de Educar y la Responsabilidad Pedagógica*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Mendoza, E. (2014). *Importancia de la práctica de valores en los establecimientos educativos para crear una cultura de paz*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar.
- Mera, A. (2009). Justicia restaurativa y proceso penal garantías procesales: límites y posibilidades. *Ius et Praxis*, 15(2), 165-195. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122009000200006
- Mercado, R., & Rockwell, E. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/CINVESTAV/IPN.
- Moore, W. (1994). *Negociación y mediación*. Gernika Gogoratuz.
- Morales, A. (2014). *Estilos Docentes y Convivencia Escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Icesi.
- Moreira-Aguirre, D. (2012). *Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J. Viejo, C., Salas, R., & Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *São Paulo, Educação e Pesquisa*, 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- Nascimento, B. (2018). *La configuración de la identidad afroecuatoriana. Estudios de recepción mediática en pobladores de Carapungo*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar.





- Nathanson, D. (1998). *From empathy to community*. (Ponencia). First North American Conference on Conferencing), Minneapolis, USA.
- Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. New York: Norton.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad En La Educación*, 46, 222-247. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652017000100222&lng=es&nrm=iso
- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ833183>
- Olalde-Altarejos, A. (2015). *Estudio multidimensional de algunas prácticas de justicia restaurativa en el País Vasco con lentes de trabajo social (2007-2012)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Olivera-Rodríguez, I. (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 19-35. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000100019&script=sci_abstract
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510. <https://psycnet.apa.org/record/1997-39121-009>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO: "Hacia una cultura de paz"*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144245_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160659>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepensarEducacio_100715.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes? UNESCO. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *TERCE. En la mira*, 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245060>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. <https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/DeclaracionCulturadPaz.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Informe del Secretario General sobre Protección de los niños y niñas contra el acoso. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10749.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. ONUDC. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf





- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Desarrollo en la adolescencia*. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2014). *Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2013*. Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education*, 25 (4), 334-335.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506054&orden=150413&info=link>
- Ortega, R. (1997a) *¿Es la Violencia un Problema Emergente en la Infancia? En, J. A. Ponce, R. Muriel y I. Gómez de Terreros (Eds.), Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. Sección de Pediatría Social*. (pp.76-82). Asociación Española de Pediatría.
- Ortega, R. (1997b). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia. Aprendizaje*.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>

- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (2017). *Los conflictos. Ciencias Psicosociales I*. Universidad de Cantabria. https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_09.pdf
- Ortí-Ferrerres, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Ortuño-Muñoz, E. (2014). *La cultura de la mediación. Impacto de un programa preventivo de sensibilización en IES de la región de Murcia*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Ediciones Novedades Educativas
- Pacheco, B., Lozano, J., & González R. (2018). Diagnóstico de uso de redes sociales: factor de riesgo para adolescentes. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(16). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100053
- Papalia, D., Feldman R., & Martorell G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- París-Albert, S., & Martínez-Guzmán, V. (2010). Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 7(5), 85-97. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3177646.pdf>
- Parra Ortiz, J. M. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogi>
- Patiño-Mariaca, D., & Ruiz-Gutiérrez, A. (2015). La justicia restaurativa: un modelo comunitarista de resolución de conflictos. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 45(122), 213-255. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v45n122/v45n122a10.pdf>
- Peña, P., Ramírez, J., & Sánchez, J. (2015). *Concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de Instituciones Educativas del sector público y privado*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales.





- Pérez-Sauceda, J. (2011). *Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Derecho). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Perú. Ministerio de Educación. (2014). *Paz Escolar Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar. Por un Perú sin violencia escolar*. <http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia%20Nacional%20Paz%20Escolar.pdf>
- Pesqueira-Leal, J. (2015). El concepto de justicia penal restaurativa en la construcción del marco teórico. Policía Nacional de Colombia, Bogotá. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.22335/rfct.v6i1.127>
- Pinta, G. (2013). *La Negociación del Conflicto Penal*. Editarles.
- Pinto da Costa, E. (2017). *Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal*. <https://fmm2017.openum.ca/files/sites/89/2017/06/Maria-Elisabete-GUEDES-PINTO-DA-COSTA-Pdf.pdf>
- Piñeyroa-Sierra, C., Valimaña-Torres, S., & Martínez de Albornoz, A. (2011). *El valor de la palabra que nos humaniza. Seis años de Justicia Restaurativa en Aragón*. Aragón: Asociación ¿hablamos? <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina32290.pdf>
- Poblet, P. (2011). *La mediación escolar entre pares, una herramienta alternativa para el abordaje de los conflictos escolares*. Comisión de Educación. IRBA
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 83-92. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461>
- Prada de Prado, J., & López-Gil, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116. https://www.edu.xunta.gal/centros/espazoAbalar/aulavirtual/pluginfile.php/635/mod_resource/content/1/LA%20MEDIACION%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20AMBITO%20ESCOLAR.pdf
- Ramírez, J. (2015). *Convivencia escolar en Instituciones de Educación Secundaria: Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, L. (2014). El Objeto del Derecho Penal. *Revista de Derecho Uexternado de Colombia*, 26.

- Ramírez-Muñoz, S. (2016). *Propuesta de gestión que oriente la aplicación de prácticas restaurativas en el manejo del conflicto fortaleciendo la convivencia en los estudiantes de 2° y 3° del Colegio el Cortijo Vianey*. (Tesis de maestría). Universidad Libre.
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Santillana/Unesco.
- Redorta, J. (2014). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Paidós.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice-Hall.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 20-42. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>
- Rodríguez-Zamora, M. (2016). La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Tla-melaua*, 9(39), 172-187. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162016000100172&script=sci_abstract
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Aique.
- Ruiz-Silva, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Rul-Lan, V. (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., Salmivalli, C. (2013). Student, classroom, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23816233/>
- Saez, V. (2012). *Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre la violencia en espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata*. (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires.
- Salomaki, U. (2001). *Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools*. Finish Center for Health Promotion. <https://es.scribd.com/document/248724527/Proposal-for-an-Action-Plan-to-Combat-Violence-in-Schools>
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Ariel.





- Santisteban, R. (2012). Acoso, discriminación y violencia racista en la escuela. *Aula Intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2012/11/19/acoso-discriminacion-y-violencia-racista-en-la-escuela>
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación*. ProgettoMondo Mlal.
- Servicio de Mediación Penal de Castilla y León. (2010). *Conclusiones del I Congreso Internacional sobre Justicia Restaurativa y Mediación Penal*. <https://docplayer.es/7284551-Conclusiones-del-i-congreso-internacional-sobre-justicia-restaurativa-y-mediacion-penal-servicio-de-mediacion-penal-de-castilla-y-leon-burgos.html>
- Sherman, L., & Strang, H. (2007). *Restorative justice: the evidence*. The Smith Institute.
- Silva-Lorente, I. (2015). *La mediación como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá.
- Sinchi-Sinchi, C. (2014). *Mediación escolar dirigida a docentes para prevenir el acoso escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca.
- Skinns, L., Du Rose, N., & Hough, M. (2009). *An evaluation of Bristol RAiS*. ICPR, Kings College.
- Solano-Ramírez, I. (2010). *Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Soto, H., & Trucco, D. (2015). "Inclusión y contextos de violencia". En, D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad, (LC/G.2647-P)*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Soza, M. (2011). *Estudio sobre la factibilidad de aplicación de los sistemas de resolución alternativa de conflictos en materia penal*. Editores del Puerto.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M.B. (1976). *The Problem-Solving approach to Adjustment*. Jossey-Bass Publishers.
- Stavenhagen, R. (2006). *Derecho Consuetudinario Indígena en América Latina*. En: *Antología Grandes Temas de la Antropología*. (Ponencia). V Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. Morelos, México.

- Stoppino, M. (1988). *Violencia. En: Norberto Bobio (coord.)*. Diccionario de política, Siglo XXI Editores.
- Suares, M. (1996). *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.
- Subijana-Zunzunegui, I. (2012). El paradigma de humanidad en la justicia restaurativa. San Sebastián. *EGUZKILORE*, 26, 143 – 153. <https://www.ehu.es/documents/1736829/2177136/Subijana+Eguzkilore+26-16.pdf>
- Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 41-63. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i2.6498>
- Tomkins, S. (1963). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. II. Springer.
- Tomkins, S. (1987). *Shame. En, D.L. Nathanson (Ed.). The Many Faces of Shame*. (pp.133-161). Norton.
- Tomkins, S. (1991). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. III. Springer.
- Tomkins, S. (1962). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. I. Springer.
- Torrego, J. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea.
- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia, estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. (2010). *El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. (Ponencia). VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid, España.
- Torrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304.
- Torrego, J. (2008). Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia. *Revista profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART13.pdf>





- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE ha sido elaborado por encargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/educational-policy-recommendations-based-terce?language=es>
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Ediciones Pirámide.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf
- Tuvilla-Rayó, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Uruñuela, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. http://cprtrujillo.juntaextremadura.net/a_doc/Pedro_Urunuela.pdf
- Van Ness, D. (2005). *An overview of restorative justice around the world*. (Ponencia). Eleventh United Nations Congress on Crime Prevention and Criminal Justice. Bangkok, Thailand.
- Vázquez-Gutiérrez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Velasco, M., Carrera, G., Tapia, J., & Encalada, E. (2016). *Niñez y Adolescencia desde la intergeneracionalidad Ecuador 2016*. https://www.unicef.org/ecuador/Ninez_Adolescencia_Intergeneracionalidad_Ecuador_2016_WEB2.pdf
- Vernieri, J. (2011). *Violencia escolar. ¿Se puede hacer algo? Propuestas y taller de reflexión*. Editorial Bonum.
- Viana-Orta, M. (2015). *La Mediación: Orígenes, ámbitos de aplicación y concepto*. (Diploma de formación de personas mediadoras en contextos educativos). Universidad de Valencia.
- Villagómez, R. (2017). *Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente*. En, Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad, *La formación y el trabajo docente en Ecuador*. (pp. 133-154). Editorial Abya-Yala.

- Villalta, A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 118-131. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/605>
- Villón-Cruz, C. (2012). *Diseño de estrategias mediadoras de conflictos escolares, para mejorar la convivencia educativa en los estudiantes de la escuela Virgilio Drouet Fuentes, ubicada en el cantón Santa Elena, durante el año 2010-2011*. (Trabajo de graduación o titulación previo a la obtención del título de licenciada en Educación Básica). Universidad Estatal Península de Santa Elena
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Ariel.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.
- Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis*, 10(21), 95-108. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/21785>
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas IIRP. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Wachtel, T., & McCold, P. (2004). *De la Justicia Restaurativa a las Prácticas Restaurativas: Ampliando el Paradigma*. (Ponencia). Conferencia Internacional de IIRP sobre Reuniones Restaurativas, Círculos y otras prácticas restaurativas. Vancouver, Canadá.
- Wernicke, C. (2000). Castigo y Pedagogía. *Cadernos Pestalozzi*, 2(3). <https://holismo.org.ar/images/articulos/47%20CastigoPed.pdf>
- Yrigoyen-Fajardo, R. (2000). *Organización Nacional de la Cuestión Indígena*. <http://indigenas.bioetica.org/not/PDF/Yrigoyen%20Fajardo.pdf>
- Yrigoyen-Fajardo, R. (2003). *Pautas de coordinación entre el derecho indígena y el derecho estatal*. Fundación Myrna Mack. https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/4939_6_ryf_pautas_coordinacion.pdf



- Zinsstag, E., Teunkens, M., & Pali, B. (2011). *Conferencing: a way forward for restorative justice in Europe*. European Forum for Restorative Justice. https://www.euforumrj.org/sites/default/files/2019-11/final_report_conferencing_revised_version_june_2012_0.pdf
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282909344205>



AUTORES



Miguel Ángel Ramón Pineda

Licenciado en Trabajo Social, otorgado por la Universidad Técnica de Machala, El Oro, Ecuador. Master en Mediación Familiar, por la Universidad de Murcia; Doctor en Análisis de Problemas Sociales, por la UNED; y Doctor en Trabajo Social: Otorgado por la Universidad de Murcia, España. También, tiene un Diplomado en Trabajo Social, por la Universidad de Murcia, España.



Eudaldo Enrique Espinoza Freire

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oriente; Posdoctor por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; Magister en Educación Abierta y a Distancia; Licenciado en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Guayaquil; exprofesor investigador de la Universidad de Guayaquil; exprofesor Investigador de la Universidad Técnica de Machala; profesor Investigador del Instituto Superior Tecnológico Jubones; exrector del Instituto Superior Tecnológico Jubones; exprofesor investigador de la Universidad Técnica de Babahoyo; exprofesor investigador de la Universidad San Antonio de Machala; exdirector de 9 proyectos de investigación; coinvestigador de 12 proyectos de investigación; autor y coautor de 9 libros; autor y coautor de más de 200 artículos científicos; director de la revista Científica Sociedad & Tecnología; director de la revista Científica Portal de la Ciencia; coeditor de la Revista Ciencia & Sociedad.

En la obra se abordan los conflictos estudiantiles en los centros escolares de la ciudad de Machala, Ecuador; situaciones que se han convertido en un tema de debate en las últimas décadas. Para determinar la situación problemática, fue necesario realizar un estudio de campo, para ello se requirió efectuar entrevistas a alumnos, padres de familia y docentes de los diferentes centros educativos seleccionados para el efecto. Entre los principales hallazgos encontramos, que un amplio abanico de conflictos están presentes en el día a día escolar, situación que permitió determinar que, la complejidad de la sociedad se refleja directamente en la escuela, quien, a modo de espejo, observa cómo los cimientos de conocimiento y sabiduría tienen que compartir espacios ideológicos con aspectos prácticos y conflictos sociales. En este marco, la mediación escolar y las prácticas restaurativas se conciben como herramientas que contribuyen a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y al mismo tiempo constituyen una oportunidad para formar a los adolescentes y jóvenes para la vida en democracia, paz y derechos humanos.

SOPHIA
EDITIONS 

ISBN: 979-8-9916990-2-0



9 798991 699020 >