

DIVERSIDAD

PROGRAMA MULTIANUAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA



CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO CON HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LAS ESCUELAS

Documento integrador



No se permite la reproducción total o parcial de esta publicación sin el permiso previo del editor.

Caja de herramientas para el trabajo con habilidades socioemocionales en las escuelas

Documento integrador

©2023

©Programa Multianual de Inclusión Educativa +Diversidad

Editado por:

Programa Multianual de Inclusión Educativa +Diversidad

Autoría y revisión técnica:

Daniel Yépez Barrionuevo

Coordinador nacional de educación de World Vision Perú

Deyssy Lozano Cadenas

Asesora nacional de educación de Save the Children Perú

Primera edición: julio 2023

Tiraje: XXXX ejemplares

ISBN: XXX-XXX-XXX-XXX-X

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú

N° XXXX-XXXXX

Impreso en XXXX XXXXX

Dirección

Lima – Perú, julio 2023

Derechos reservados

La presente publicación se realiza en el marco de +Diversidad, un programa multianual de inclusión educativa, que cuenta con la cooperación de Education Cannot Wait y es liderado por UNICEF, en alianza con RET, UNESCO, World Vision; con socios en territorios Alternativa Centro, HIAS y Save the Children.



CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO CON HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES **EN LAS ESCUELAS**

Documento integrador

ÍNDICE

Introducción	06
Primera parte: Marco conceptual, principios rectores y enfoques transversales	09
01 Marco conceptual	11
• Conductas de riesgo	12
• Competencia emocional de las y los docente	14
• Crianza sin violencia desde la ternura	15
• Crisis emocional	16
• Emociones	16
• Familias	17
• Personas migrantes	18
• Primeros auxilios psicológicos	19
• Señales de alerta	20
• Soporte socioemocional	21
• Violencia contra niños, niñas y adolescentes: Definición y tipología	22
• Violencia contra niños, niñas y adolescentes: Manifestaciones	26
02 Principios rectores	33
• Interés superior de niñas, niños y adolescentes	34
• Familias como instancias de cuidado integral de niñas, niños y adolescentes	34
• Crianza desde la ternura	35
• Crianza sin violencia	37
• Niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y agentes de cambio	38
• No revictimización	38
• Participación protagónica de niños, niñas y adolescentes	39
• Principios para la convivencia escolar	41
• Restitución de derechos	42

03	Enfoques transversales	43
	• Enfoque de crianza sin violencia desde la ternura	44
	• Enfoque de cumplimiento de los derechos de la niñez	45
	• Enfoque de curso de vida	45
	• Enfoque de derechos humanos	46
	• Enfoque de igualdad de género	47
	• Enfoque de inclusión (o inclusivo o de atención a la diversidad)	48
	• Enfoque de interculturalidad crítica	50
	• Enfoque de interseccionalidad	51
	• Enfoque diferencial	51
	• Enfoque generacional	52

	Segunda parte: Desarrollo de habilidades socioemocionales para el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes	53
--	--	-----------

04	Habilidades socioemocionales y cuidado integral de niños, niñas y adolescentes	55
	• ¿Qué es el cuidado integral?	56
	• El cuidado integral de niños, niñas y adolescentes en la crianza sin violencia desde la ternura	57
	• Habilidades socioemocionales (HSE)	66

	Tercera parte: Presentación de la caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes	71
--	---	-----------

05	Caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes	73
	• ¿Por qué una caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes?	74
	• ¿Qué contiene la caja de herramientas?	75
	• ¿Cómo usar la caja de herramientas en la promoción de salud mental en niños, niñas y adolescentes mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales?	76

● INTRODUCCIÓN ●

El cuidado integral de niñas, niños y adolescentes es el gran objetivo común hacia el cual se encuentran dirigidas todas las estrategias gubernamentales y de la sociedad civil. Garantizar esta meta es garantizar la transformación de las sociedades en realidades donde las personas y las comunidades puedan convivir, desarrollarse y perpetuar el estado de bienestar que les sea pertinente, entre ellas y en relación con el planeta.

El Perú no es ajeno a los impactos generados por la pandemia del COVID-19, la crisis económica global, las guerras en los diversos continentes, las migraciones y desplazamientos humanos, y el daño que hemos infringido al medioambiente. Sin contar nuestras propias crisis políticas, sociales y económicas, como país y en cada una de las regiones que lo integran.

Claro está que todo lo anterior tiene consecuencias en el desarrollo físico y emocional de las personas. Las crisis nos desestabilizan a las y los adultos, y ese es el inicio de la rueda de vulneraciones dentro y fuera de las familias, las escuelas y demás instituciones de la comunidad.

Todas y todos queremos construir mejores sociedades, y coincidimos en líneas generales en cómo deben ser estas; sin embargo, su gran diversidad, con sus respectivos saberes y cosmovisiones, hacen necesario los abordajes particulares. Con todo, la formación de las personas de cara al cuidado integral de niñas, niños y adolescentes, y la educación o crianza de la niñez bajo las mejores condiciones y hacia los mejores fines es uno de los puntos de partida en común.

En este punto cada país, por medio de instituciones específicas, plantea abordajes estratégicos multinivel e intersectoriales. El Perú, en su esfuerzo por garantizar el goce y el ejercicio pleno de derechos de las personas que viven en su territorio, considera, dentro de múltiples abordajes, el trabajo con y para niñas, niños y adolescentes de diversas condiciones. Y la presente caja de herramientas responde a una estrategia altamente específica.

Lo que presentamos en estos documentos es una serie de orientaciones y recursos que guían, en primer lugar, a las y los docentes y, por extensión, a madres, padres, cuidadores y adultos significativos de niñas, niños y adolescentes, en relación con el desarrollo y la gestión de sus habilidades socioemocionales en la escuela e instancias correlacionadas. Se abordan desde diversas miradas según cada herramienta: primeros auxilios psicológicos, habilidades socioemocionales desde las familias, qué hacer ante la detección de conductas de riesgo y cómo fortalecer el desarrollo pedagógico en la escuela a partir de estas herramientas.

El objetivo principal es que docentes, madres, padres, cuidadores y adultos significativos cuenten con el conocimiento suficiente y adecuado para brindar contención y soporte emocional a niñas, niños y adolescentes que así lo requieran, además de promover sus derechos antes y después de un evento traumático.

El presente documento integrador ofrece i) el marco conceptual, los principios rectores y los enfoques transversales; ii) nociones y metodología para el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes desde el trabajo con habilidades socioemocionales; y iii) una presentación de los contenidos de las herramientas que integran esta caja.

Sobre el programa +Diversidad

+Diversidad — programa multianual de inclusión educativa es un programa implementado por UNICEF, UNESCO, World Vision, Ret Américas y sus socios implementadores Save the Children, HIAS y Alternativa, en diversos distritos de Lima y La Libertad en Perú. Promueve, en primer lugar, el derecho a la educación inclusiva en igualdad de oportunidades para niñas, niños y adolescentes tanto migrantes y refugiados



como de las comunidades de acogida de aquellas zonas. En ese sentido, busca la integración de la niñez migrante y refugiada, en respuestas a las más recientes crisis migratorias de la región, con una mirada interseccional que permita integrar también a cada niña, niño y adolescentes en sus diversidades personales, sean estas físicas, psicológicas, cognitivas, de género, conductuales, entre otras.

Sobre el lenguaje inclusivo y la comunicación sensible al género

En esta caja de herramienta mencionamos a niñas, niños y adolescentes con el fin de visibilizarlos y de generar un entendimiento crítico sobre cómo el lenguaje ayuda a consolidar nuestra concepción sobre roles de género.

No consideramos como una repetición desgastante escribir en masculino y femenino cuando se representa a grupos mixtos. Cuando decimos niños y niñas, padres y madres, ciudadanos y ciudadanas no estamos reiterando, pues nos referimos a colectivos distintos.

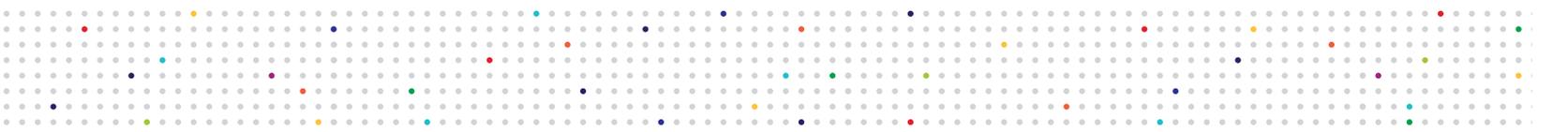
La principal resistencia al lenguaje inclusivo consiste en afirmar que, al hacer más extensas las frases, provocamos cansancio o aburrimiento al leer o escuchar. Sin embargo, este supuesto aburrimiento no sería argumento viable de no haber resistencia a la inclusión. Cuando damos discursos saludamos, por ejemplo, a una larga lista de personas “importantes” —presidente, ministros, congresistas, etc.—, y no consideramos “saltarnos” a alguien en la línea de jerarquía para no “aburrir” a la audiencia. ¿Por qué no se recomienda la existencia de un saludo general respecto de los cargos y jerarquías tal como se pretende hacer con los géneros?

El lenguaje tiene vida mientras sea modificado a partir de sus usos. Si no se acepta adaptarlo, este empezará a morir y, junto con él, las sociedades que lo hablan.

No obstante, sí debemos considerar la pertinencia de utilizar ciertas formas de lenguajes inclusivos en determinados contextos, pues muchas veces estas generan rechazo y es probable que, en vez de contribuir al enfoque de igualdad de género, profundicemos el rechazo, las brechas e, incluso, la violencia basada en género.

Primera parte

Marco conceptual, principios rectores y enfoques transversales



En esta primera parte del documento integrador, se exponen los conceptos, enfoques y principios que han sido integrados en el desarrollo de esta caja de herramientas. El punto de partida de estos ha sido el marco legal y normativo peruano, los convenios y tratados internacionales suscritos, así como las recomendaciones y observaciones de instancias supranacionales como las Naciones Unidas.

Cabe agregar a lo antes expuesto que otro punto de partida, a la vez punto de llegada y camino recorrido, es el interés superior de niñas, niños y adolescentes, según lo planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita por el Perú en 1990. Esto implica que, incluso teniendo sólidos marcos, enfoques y principios, estos no están escritos en piedra si algún o alguna niña, niño o adolescente corre riesgo de vulneración de su integridad física o psicológica, así como en el goce y ejercicio de sus derechos. Incluso el cuidado integral debe adaptarse al interés superior para, precisamente, cuidar integralmente de niñas, niños y adolescentes.

Además de los marcos legales y normativos, y de las recomendaciones supranacionales, integramos el enfoque de crianza sin violencia desde la ternura, que suma y potencia los principios de crianza sin violencia y de crianza desde la ternura.

Para abordar el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes con énfasis en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, los principios rectores y los enfoques transversales buscan garantizar su correcto abordaje. Es por eso que deben ajustarse correctamente a las necesidades de los sujetos de derechos, a las obligaciones de los garantes de derechos y a las circunstancias en que ambos actores se intersectan durante la exigencia y el ejercicio de derechos.

El marco conceptual contiene las definiciones consensuadas que utilizamos para la mejor implementación de la caja de herramientas. Se trata de la unificación de criterios respecto de ideas, situaciones y condiciones que deben ser trabajadas desde una mirada adecuada a este marco y a la vez constructivamente crítica. Los principios son aquellas reglas que deben cumplirse necesaria y obligatoriamente para garantizar el cuidado integral de la infancia y adolescencia, así como el respeto irrestricto de sus derechos. Finalmente, los enfoques son las herramientas, los puntos de vista, las formas de abordar y/o los lentes a través de los cuales mirar y entender el trabajo que orientará a esta caja.





01

Marco conceptual



Conductas de riesgo

Si bien tanto en salud como en educación se habla sobre conductas de riesgo, esto no significa que en ambos casos se les defina igual.

La definición que usamos en el contexto educativo tiene como punto de partida a Jessor¹, quien diferencia entre dos tipos de conductas:

- **Conducta arriesgada:** por ejemplo, emborracharse en alguna fiesta.
- **Conducta de riesgo:** por ejemplo, emborracharse todos los fines de semana.

Según el mismo autor, las conductas arriesgadas son, por lo general, sucesos aislados, mientras que las conductas de riesgos tienden a manifestarse en conjunto. Por ejemplo, emborracharse en una reunión con amigos un fin de semana es una conducta arriesgada, pero hacerlo sistemáticamente todos los fines de semana es una conducta de riesgo que podría estar acompañada de consumo de drogas y participación en actividades en conflicto con la ley.

Es importante analizar si aquello que consideramos conducta de riesgo objetivamente lo es; de lo contrario, nuestros filtros éticos y morales nos harán creer que cualquier conducta arriesgada es una de riesgo.

Volviendo a la propuesta de Jessor, las conductas arriesgadas son conductas aisladas que suelen ser bastante comunes entre las y los adolescentes y jóvenes. Mientras que:

Las características de las conductas de riesgo desde el punto de vista de la educación son las siguientes:

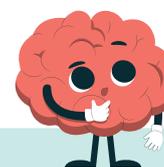
- 1 El agente principal de estas conductas es el o la estudiante.
- 2 Son un conjunto sistemático de conductas o patrones de comportamiento que afectan el desarrollo.
- 3 Afectan en diversas formas e intensidades el desarrollo integral de la o el estudiante; en algunos casos, las consecuencias pueden ser irreversibles.

¹ Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescence Health*, 12, 597-605.

Algunas conductas de riesgo son el consumo de drogas (legales e ilegales), iniciación sexual cuando el o la estudiante no cuentan con preparación e información pertinentes, la violencia juvenil (pandillaje, barras bravas, acoso o *bullying* a un compañero), los actos delictivos, el uso inadecuado e inseguro del internet y los juegos electrónicos, entre otros.

Cabe recordar que es difícil llegar a un consenso sobre qué y cuáles son las conductas de riesgo, especialmente en niños, niñas y adolescentes, y que cada institución ajusta estas definiciones según sus propios objetivos y marcos teóricos y normativos.

Como se ha mencionado, se deben diferenciar las conductas de riesgo, en las cuales el agente es el o la estudiante, de aquellas situaciones que ponen en riesgo la integridad de la o el estudiante y son ocasionadas por agentes externos. Entre estas últimas tenemos²:



Recuerda

Las conductas de riesgo son aquellas que comprometen aspectos del desarrollo psicosocial y la supervivencia de la persona en su desarrollo y formación integral durante la infancia y/o adolescencia.

Maltrato psicológico y físico:



estos pueden ser perpetrados por adultos o por pares (por ejemplo, el acoso escolar o *bullying*).

Abuso sexual:



incluye acoso físico y virtual, seducción, tocamientos y violación sexual.



² Adaptado de: Ministerio de Educación, (2006). *Guía de detección del consumo de drogas y otras conductas de riesgo en la adolescencia*. Lima, Perú. pp. 17-22. Recuperado el 25/07/2023 de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5640/Gu%C3%ADa%20de%20detecci%C3%B3n%20del%20consumo%20de%20drogas%20y%20otras%20conductas%20de%20riesgo%20en%20la%20adolescencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Explotación sexual infantil:



algunas personas la llaman equivocadamente 'prostitución infantil'. Sin embargo, el concepto de 'prostitución' coloca la responsabilidad y la voluntad de su ejercicio en el agente, y las leyes enfatizan que, en el caso de las y los menores de edad, siempre y sin excepción debe hablarse de explotación sexual.

Trabajo infantil y/o adolescente:



si bien existen colectivos de niños, niñas y adolescentes que reivindican su derecho a un trabajo digno y acorde con sus aptitudes y posibilidades, aquí nos referimos a todo trabajo, remunerado o no, que perjudique el desempeño escolar y/o la integridad física y psicológica de la o el estudiante.

Discriminación por causas estructurales:



machismo y misoginia (que afectan a mujeres y niñas), xenofobia (rechazo a personas extranjeras), homofobia (odio a personas no heterosexuales), capacitismo (ver como algo natural la exclusión de personas con discapacidad), aporofobia (rechazo a personas pobres), etc.



Competencia emocional de las y los docentes

Las competencias emocionales son un concepto en constante proceso de elaboración y reformulación por parte de las y los especialistas. Se les conoce también como competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o competencias emocionales y sociales. Su planteamiento difiere de lo exclusivamente psicológico cuando se habla de ellas en ámbitos educativos³.

³ Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Link: <https://clea.edu.mx/biblioteca/items/show/354>. Revisado el 5 de junio del 2023. pp. 143-147.

Si las y los docentes queremos atender y desarrollar las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes, es importante reconocer y regular nuestras propias emociones. Nuestro autocuidado es fundamental para posibilitar procesos de realización personal y profesional, de formación integral, de ciudadanía intercultural y de convivencia democrática, solidaria y armónica.

El autocuidado es una habilidad fundamental en la salud mental y el bienestar individual y social, sin la cual es muy difícil avanzar en el desarrollo personal, académico y profesional. Consta de tres dimensiones⁴:



Recuerda

Las competencias emocionales son un concepto educativo que puede integrar varios conceptos psicológicos. La mayoría de propuestas incluyen la inteligencia emocional, pero añaden aspectos sociales y emocionales (autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación, bienestar, etc.).

- **Dimensión física:** Incluye el cuidado del descanso y el sueño, la alimentación y la actividad física.
- **Dimensión mental:** Consiste en dedicarnos tiempo, cuidado y cariño, ya sea a solas o en presencia de otras personas. Esto ayuda al bienestar general.
- **Dimensión social:** Consiste en generar espacios para cultivar relaciones personales significativas, con familia y grupos de amigas y amigos.



Crianza sin violencia desde la ternura

Criar sin violencia desde la ternura implica, entre otros, eliminar de nuestra práctica de crianza la idea de que nuestras hijas y nuestros hijos, y demás niñas y niños bajo nuestro cuidado, o deben ser objeto de sanciones, castigos y humillaciones, reemplazando dicho criterio por los de orientación, cuidado, comprensión, respeto mutuo y reconocimiento de cada persona como ser humano integral.

⁴ Programa Multianual de Inclusión Educativa +DIVERSIDAD (2023). *Habilidades socioemocionales para la convivencia democrática*. Lima: UNESCO Perú. pp. 22-25.



La crianza sin violencia desde la ternura es un enfoque y, como tal, es explicado en el capítulo de Enfoques transversales, mientras que sus principios (la no violencia y la ternura) son explicados en el capítulo de Principios rectores.



Crisis emocional

Se entiende por crisis a cualquier suceso inesperado, impactante e infrecuente, en el cual se generan daños y pérdidas de diferente naturaleza, tanto colectivas como personales, a nivel físico o mental⁵.



Recuerda

Una crisis emocional es un estado temporal de alteración y desorganización emocional producto de una situación inesperada vivenciada como amenaza y que parece imposible de resolver⁶.



Emociones

Las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar y actuar con rapidez ante situaciones y sucesos del entorno. Nos predisponen a la acción y se evidencian en conductas de aproximación (activación) o de evitación (inhibición), las cuales pueden organizar o desorganizar la actuación de la persona. Sin embargo, su función óptima es ayudarnos a lidiar con las situaciones y sucesos antes mencionados.



⁵ Ministerio de Salud (2022). Manejo de crisis emocional en familia. Cuaderno de trabajo. p. 4. Recuperado de: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/03/TED-Manejo-de-crisis-emocional.pdf>

⁶ Ministerio de Salud (2020). Guía de bolsillo primeros auxilios psicológicos. p. 4. Recuperado de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5075.pdf>

Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta. Por ejemplo, el miedo provoca un aumento del latido cardíaco que hace que llegue más sangre a los músculos, favoreciendo la respuesta de huida.

Cada persona experimenta sus emociones de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, de su aprendizaje y de cada situación.

La intensidad con que se viven o experimentan las emociones puede interferir con nuestra respuesta adaptativa. Por ejemplo: el miedo puede paralizarnos y la ira, llevarnos a realizar actos violentos. Por tal motivo, es importante ser conscientes de ellas, reconocerlas y regularlas⁷.



Recuerda

Aprendemos a expresar nuestras emociones observando a las personas de nuestro entorno; por ello padres y madres, cuidadoras y cuidadores, docentes y directivos de escuelas son actores fundamentales para moldear la manera en que se manifiestan.



Familia(s)

La noción de familia va cambiando como consecuencia de diversos factores, entre ellos económicos, sociales, políticos, ideológicos, tecnológicos, históricos y muchos más. Para el abordaje de las familias desde los proyectos y programas de desarrollo social, es importante tener presente tanto los usos y costumbres comunitarios como aquello que señalan las leyes nacionales y los instrumentos internacionales.

Muy pocos se aventuran a conceptualizar a la familia (“qué es”) y buscan definir, describir, regular y proteger lo que significa una familia para sus integrantes, en especial las niñas y los niños. Así, tomando como referencia quién o quiénes son las y los responsables del cuidado integral de niñas y niños en una familia, al margen de la presencia o no de parentescos, podemos hablar de los siguientes tipos de familias:

- **Nuclear:** Conformada por una madre y un padre que son pareja estable ante la ley civil y las creencias espirituales, además de las hijas y los hijos.

⁷ Dirección General de Educación Básica Regular (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. Lima: Ministerio de Educación. p.8. Recuperado de: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/03/>

- **Monoparentales:** Es una variante de la familia nuclear; la diferencia es que están formadas solo por un padre o una madre, además de sus hijos e hijas.
- **Ampliadas o extendidas:** Consiste en varios núcleos familiares que intervienen por igual en la crianza de niños y niñas: abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas, hermanos y hermanas, etc.
- **Reconstituidas:** Aquellas que se forman con padres y madres divorciados o que tienen hijos e hijas de relaciones anteriores.
- **Transnacionales:** Sus integrantes viven separadas y separados físicamente (incluso en diferentes continentes), pero mantienen el sentimiento mutuo de unidad sobre la base de lo emocional y de las responsabilidades aceptadas y compartidas. Son familias sin fronteras.



Recuerda

Viendo los aspectos comunes entre los tipos de familias, podríamos entenderlas como aquellas unidades sociales conformadas por progenitores y progenitoras, y/o cuidadores y cuidadoras de niñas y niños, que asumen una serie de responsabilidades económicas, culturales, educativas y de protección y cuidado integrales.

Fuente:

- African, Caribbean and Pacific Observatory on Migration (2012). *Transnational families and the social and gender impact of mobility in ACP countries*. Ginebra: ACP. Recuperado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/transnational_families.pdf



Personas migrantes

Según el CEPAL, la definición más aceptada de migración es el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido en los ámbitos locales, regionales, nacionales e internacional. Si el límite que se cruza es de carácter internacional (frontera entre países), se trata de migración internacional. Si el límite que se atraviesa corresponde a algún tipo de demarcación formalmente reconocida dentro de un país (entre divisiones administrativas, entre área urbana y rural, etc.), la migración será interna.

Fuente:

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016). *Plan Nacional de Fortalecimiento a las Familias 2016-2021*. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/files/planes/PLANFAM-2016-2021.pdf>

Para efectos de la presente Caja de herramientas, denominamos migrantes también a las personas desplazadas, a quienes se les ha concedido asilo político y a las refugiadas, sin importar su estatus legal pues, al margen de la tenencia de documentación formal, todo Estado está obligado a garantizar los derechos humanos de todas las personas en su territorio, entre ellos la educación y la salud integral de niñas, niños y adolescentes.

Nuestra única salvedad es que diferenciamos entre la migración internacional, en especial aquella proveniente de Venezuela, y la migración interna, pues ambas migraciones generan en las personas y sus familias procesos, necesidades, vulneraciones y capacidades distintas.

Fuente:

- Amnistía internacional (s/f). Derechos humanos de migrantes y refugiados. Recuperado de: <https://amnistia.org.pe/nuestros-temas/derechos-de-refugiados-y-migrantes/#:~:text=Las%20personas%20refugiadas%E2%80%A2%20no.alojamiento%20y%20a%20recibir%20una%20educaci%C3%B3n>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (s/f). Migración. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion#>



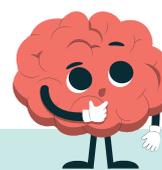
Primeros auxilios psicológicos

El Ministerio de Educación (Minedu) define los primeros auxilios psicológicos como “una respuesta humana, de apoyo a una persona que está atravesando por una situación de crisis y que necesita ayuda para poder sobrellevarla. Esta herramienta nos permite reconocer y utilizar los recursos (capacidades y estrategias) de la persona, ya sea individuales o de su entorno, para sobrellevar la situación de crisis”⁸.



⁸ Ministerio de Educación (2023). Herramientas para la Acogida: Primeros Auxilios Psicológicos. Acompañamiento y soporte socioafectivo, para cuidar a otros/as y mi autocuidado. Cartilla. p. 2. Recuperado de: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/recursos-y-herramientas/herramientas-para-la-acogida-primeros-auxilios-psicologicos/>

Por su parte, el Ministerio de Salud (Minsa) señala que los primeros auxilios psicológicos son “parte del acompañamiento psicosocial que se le brinda a una persona en estado de crisis”, y nos ayudan a “potenciar, en la persona o grupo, estrategias de afrontamiento funcionales frente a la crisis; es decir, desarrollar o fortalecer aquellos modos de pensar y actuar que facilitan la resolución de una situación percibida como demandante”⁹.



Recuerda

El Minedu enfatiza que, si bien no es labor del docente “contener emocionalmente a estudiantes y colegas”, el o la docente puede contribuir en la asistencia en una situación de crisis si siente que es capaz de proceder según las recomendaciones y los protocolos¹⁰.



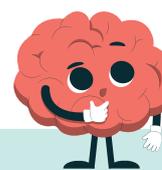
Señales de alerta

El término “señales de alerta” se utiliza en diferentes contextos; por ejemplo: se habla de señales para detectar el acoso escolar; señales ante posibles situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes; señales y síntomas que las y los estudiantes pueden mostrar en caso de tener algún problema físico o psicológico; etc.

⁹ Ministerio de Salud (2020). *Guía técnica de primeros auxilios psicológicos*. Lima: Dirección General de Intervenciones Estratégicas en Salud Pública - DGIESP. Dirección de Salud Mental - DSAME. p. 11. Recuperado el 05/06/2023 de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5104.pdf>

¹⁰ Ministerio de Educación (2021). Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes que reingresan al servicio educativo. Lima: Autor. Capítulo 2. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7602/Orientaciones%20generales%20para%20docentes%20tutoras%20sobre%20el%20acompa%C3%B1amiento%20socioafectivo%20y%20cognitivo%20de%20las%20y%20los%20estudiantes%20que%20reingresan%20al%20servicio%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Las señales de alerta sobre problemas socioemocionales y/o de conductas de riesgo en niños, niñas y adolescentes son manifestaciones de alteraciones significativas en el desenvolvimiento cotidiano. Incluyen comportamientos y conductas inusuales, afectación del desempeño académico, alteración de los estados de ánimo, entre otros. Estas señales nos llevan a sospechar de posibles situaciones de estrés en cualquier ámbito de sus vidas (familia, escuela, amistades) y, por lo tanto, se debe prestar atención a sus manifestaciones para actuar consecuente y pertinentemente¹¹.



Recuerda

La detección de las señales de alerta no son diagnósticos profesionales, sino sospechas de que uno o más aspectos de la vida de las y los estudiantes no siguen el curso esperado. Quienes determinarán si existe algún problema que requiere tratamiento serán las y los especialistas de salud.



Soporte socioemocional

Es el conjunto de acciones que favorecen la restauración emocional de las o los estudiantes expuestos a una situación altamente estresante y/o que se encuentran emocionalmente vulnerables por alguna situación imprevista¹².

El documento Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes propone cuatro pasos para el soporte emocional de docentes a estudiantes:

- **Identificación.** Consiste en prestar atención y detectar posibles expresiones emocionales desbordadas o desproporcionadas del estudiantado, así como falta de atención, apatía o pérdida de interés, entre muchas otras.
- **Generación de recursos.** Implica construir junto con el o la estudiante y sus familiares o adultos de confianza, propuestas de solución o intervención de la situación desencadenante de la crisis emocional. Se busca promover la toma de decisiones y el desarrollo de recursos personales.

¹¹ Adaptado de: Ministerio de Educación (2021). Señales de alerta en el desarrollo infantil. Guía de orientaciones para la atención educativa de niñas y niños de 0 a 5 años. Lima: Ministerio de Educación. p. 25. Recuperado de: <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/2022/i-senales-alerta-desarrollo-infantil.pdf>

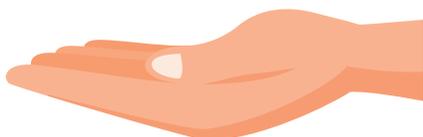
¹² Dirección General de Educación Básica Regular (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/03/Orientaciones-para-el-soporte-socioemocional.pdf>

- **Organización para la acción.** Consiste en articular una propuesta de intervención viable y motivadora. En esta etapa, el acompañamiento es, principalmente, de las y los tutores, además de la posible derivación a instancias especializadas.

- **Acción, seguimiento y resultados.** Los pasos previos nos ayudan a planificar en este cuarto momento las acciones que garanticen el soporte emocional de la o el estudiante. Se implementan las acciones planteadas y se acompaña cada una de ellas.



Violencia contra niños, niñas y adolescentes: Definición y tipología



A continuación, se presenta la definición y los tipos de violencia más frecuentes contra niños, niñas y adolescentes, con el fin de que las y los docentes conozcan esta información y puedan utilizarla en la promoción de derechos; la prevención de situaciones que afectan la salud integral de sus estudiantes, con énfasis en la salud mental; la atención de casos mediante los primeros auxilios psicológicos y otras herramientas; la resolución o derivación de casos a instancias pertinentes; y la restitución de derechos de las y los sobrevivientes de violencia.

Definición

La violencia contra niños, niñas y adolescentes puede ser definida con diversos matices según cada institución u organización, pues conceptualizarla implica al mismo tiempo incorporar principios y enfoques institucionales y legales; asimismo, estos son permeados por las ideas, preconceptos y creencias de las personas. Además, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujeto de derechos hace que la diferencia entre velar por su mejor interés y vulnerar sus derechos humanos cambie con el tiempo.

Así, muchos países del mundo, incluyendo América Latina (Venezuela, Uruguay y Costa Rica entre los primeros) prohíben por ley el castigo físico y humillante, permitiendo a niñas y niños de cualquier edad denunciar legalmente los malos tratos de sus padres, madres y/o cuidadores y docentes. Este cambio representa un hito importante, equivalente a la penalización del racismo o del acoso sexual callejero, pues va contra varios mitos, entre ellos que los hijos y las hijas son propiedad de sus progenitores o familiares.



Recuerda

Entendemos la violencia contra niños, niñas y adolescentes como toda acción y omisión, intencional o no, que ocasione cualquier tipo de perjuicio en la integridad física, psicológica y social de cualquier niño, niña y adolescente. Puede ser perpetrada por cualquier persona y en cualquier ámbito¹³.

Los tipos de violencia contra niños, niñas y adolescentes suelen clasificarse de la siguiente manera:



Violencia física

Todo acto o conducta que cause o pueda causar daño a la integridad o a la salud física y mental de niños, niñas y/o adolescentes. Por ejemplo: puntapiés, puñetazos, coscorrónes, jalones de pelo, mordeduras, reglazos, correazos, entre otros. También incluye dar empujones, zarandear, obligarles a ponerse en posturas incómodas; producirles quemaduras, obligarles a ingerir alimentos muy calientes, objetos o productos (como jabones).¹⁴

¹³ Ministerio de Salud (14 de junio del 2011). Resolución Ministerial que aprueba la Directiva Sanitaria N° 041-MINSA/DGSP, "Directiva Sanitaria que regula el funcionamiento de los Módulos de Atención al Maltrato Infantil y del Adolescente en Salud (MAMIS)". [Resolución Ministerial N° 472-2011-MINSA]. Diario El Peruano. pp. 13-14. Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/272449/243566_RM472-2011-MINSA.PDF20190110-18386-18tffkn.PDF

¹⁴ Adaptado de los Lineamientos para la Gestión de la convivencia escolar, la prevención y la Atención de la Violencia contra niñas, niños y Adolescentes (Ministerio de Educación, 13 de mayo de 2018) y del Plan de acción mundial para fortalecer la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia interpersonal, en particular la ejercida sobre las mujeres y las niñas, y sobre los niños en general (Organización Mundial de la Salud (2015).



Violencia psicológica

Toda acción u omisión que cause o pueda causar daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones de niños, niñas o adolescentes. Por ejemplo: ridiculizar, aislar, insultar, menospreciar, denigrar, amenazar, asustar, entre otros¹⁵.

En este tipo de violencia también se puede incluir el castigo humillante, el cual consiste en cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante o ridiculizador contra niños, niñas y adolescentes, con el supuesto fin educarlos.¹⁶



Violencia sexual

Es todo acto de índole sexual en agravio de niños, niñas y adolescentes, aprovechando su situación de especial vulnerabilidad, afectando su indemnidad sexual, integridad física o emocional, así como la libertad sexual de acuerdo a lo establecido por el Código Penal y la jurisprudencia. Puede consistir en actos con contacto físico (tocamientos, frotamientos, besos, coito, actos de penetración con órganos sexuales, manos, dedos u objetos) o sin contacto físico (exhibirse u obligar a exhibirse, obligar a realizar acciones sobre sus cuerpos o el de la persona agresora, invadir su espacio íntimo y/o privado (por ejemplo: servicios higiénicos), obligar a presenciar y/o explotarles en pornografía, acosar sexualmente por medio virtual o presencial, involucrar en actividades de índole sexual que no comprenden plenamente por su edad o desconocimiento, así como otras acciones penadas por las leyes¹⁷.

¹⁵ Adaptado de los Lineamientos para la Gestión de la convivencia escolar, la prevención y la Atención de la Violencia contra niñas, niños y Adolescentes (Ministerio de Educación, 13 de mayo de 2018).

¹⁶ Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes [Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP], Artículo 7, inciso b.

¹⁷ Fuentes: 1.- OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños (2006). Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias. Ginebra: Organización Mundial de la Salud (http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf). 2.- Organización Mundial de la Salud (2015). Plan de acción mundial para fortalecer la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia interpersonal, en particular la ejercida sobre las mujeres y las niñas, y sobre los niños en general. Ginebra: Recuperado de: http://apps.who.int/gb/vio/pdf_files/A_VIO_INF1-sp.pdf. p. 35. 3.- Adaptado de los Lineamientos para la Gestión de la convivencia escolar, la prevención y la Atención de la Violencia contra niñas, niños y Adolescentes (Ministerio de Educación, 13 de mayo de 2018) y de la Ley N° 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar y sus modificatorias (Congreso de la República) y sus modificatorias.



Violencia por abandono o negligencia

Es toda acción u omisión en las cuales uno o más miembros de la familia impiden la satisfacción oportuna y adecuada de las necesidades básicas (biológicas, emocionales y sociales) de niños, niñas, adolescentes de la misma familia. Se presenta también en caso de adultos mayores y personas con discapacidad.

Este tipo de violencia incluye el maltrato por negligencia, por descuido o por privación de las necesidades básicas, que ocasionen daño físico o que puedan llegar a ocasionarlo, sin importar el tiempo que se requiera para su recuperación.

Aunque, en principio, podría pensarse que este tipo de violencia solo ocurre en el ámbito familiar, también se da en contextos como las escuelas y la comunidad en general¹⁸. Por ejemplo: oponerse a brindar a niños, niñas y adolescentes información sobre educación sexual integral, no actuar oportunamente y activar los protocolos de violencia escolar frente a casos identificados en la escuela, etc.

¹⁸ Adaptado de los Lineamientos para la Gestión de la convivencia escolar, la prevención y la Atención de la Violencia contra niñas, niños y Adolescentes (Ministerio de Educación, 13 de mayo de 2018) y del Plan de acción mundial para fortalecer la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia interpersonal, en particular la ejercida sobre las mujeres y las niñas, y sobre los niños en general (Organización Mundial de la Salud (2015).



Violencia contra niños, niñas y adolescentes: Manifestaciones

Se enumera y explica a continuación las manifestaciones más comunes de violencia contra niños, niñas y adolescentes, con el fin de que las y los docentes integren este conocimiento en la promoción de derechos; la prevención de situaciones que afectan la salud integral de sus estudiantes, con énfasis en la salud mental; la atención de casos mediante primeros auxilios psicológicos y otras herramientas; la resolución o derivación de casos a instancias pertinentes; y la restitución de derechos de las y los sobrevivientes de violencia.



Recuerda

Las manifestaciones de la violencia se diferencian de la tipología en que una manifestación puede formar parte de más de un tipo de violencia. Así, el *bullying* puede ser psicológico, físico, sexual o incluir estos tres tipos al mismo tiempo. De otro lado, el castigo humillante puede incluir connotaciones e insultos misóginos, xenófobos u homófobos, adquiriendo características de maltrato psicológico y sexual.

Otro ejemplo son los riesgos del uso inadecuado de la internet, que pueden ser tanto psicológicos como sexuales (considerando que la violencia sexual incluye también acciones que no implican contacto físico o coincidir en un mismo espacio físico). Cuando un menor es víctima de agresiones o intimidación por internet, o participa en retos y desafíos peligrosos, sufre consecuencias que pueden afectarle por mucho tiempo y de varias maneras¹⁹:

1

Mentalmente:

muestra
preocupación,
angustia, enfado
y molestia.

2

Emocionalmente:

siente humillación,
depresión,
incapacidad y
pierde interés en
lo que le gusta.

3

Físicamente:

puede perder el sueño,
sufrir dolores de
estómago y de cabeza,
o autoinfligirse heridas,
mutilaciones e, incluso,
intentar quitarse la vida.

¹⁹ Plataforma digital única del Estado peruano (s/f). Riesgos del internet en niños, niñas y adolescentes. Recuperado de: <https://www.gob.pe/20685-riesgos-del-internet-en-ninos-ninas-y-adolescentes>

Acoso escolar o bullying

Son conductas intencionales de hostigamiento, falta de respeto y maltrato verbal, físico o sexual que recibe un o una estudiante, reiteradamente, por parte de uno o varios estudiantes, con el objeto de intimidarle o excluirle, atentando así contra su dignidad y el ejercicio de sus derechos. Esta forma de violencia intencional y sistemática es consecuencia de una desigual relación de poder social, físico, emocional y/o intelectual, vinculada por lo general con algún tipo de discriminación. Puede incluir actos de violencia física, psicológica y sexual²⁰.



Castigo físico y humillante

Castigo físico es el uso de la fuerza, en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con la intención de causar algún grado de dolor o incomodidad corporal para, supuestamente, corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes. Se excluyen aquellos hechos punibles²¹; en este último caso, para efectos legales, el castigo físico es entendida como violencia física.



Castigo humillante es cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante o ridiculizador, en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituya un hecho punible²².

²⁰ Adaptado de la Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas [Ley 29719 (Ley antibullying)] (Congreso de la República, 24 de junio del 2011), los Lineamientos para la Gestión de la convivencia escolar, la prevención y la Atención de la Violencia contra niñas, niños y Adolescentes (Ministerio de Educación, 13 de mayo de 2018), y de la página web de SíseVe.

²¹ Ley N.º 30403 y su reglamento — Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes; y su reglamento aprobado mediante D.S. N.º 003-2018-MIMP. Artículo 7, inciso b. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Ley-30403-Prohibe-Castigo-Fisico.pdf>

²² Ley N.º 30403 y su reglamento — Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes; y su reglamento aprobado mediante D.S. N.º 003-2018-MIMP. Artículo 7, inciso c. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Ley-30403-Prohibe-Castigo-Fisico.pdf>

Matrimonio infantil, precoz y forzado



Aquellos matrimonios “en que al menos uno de los contrayentes es un niño” —en Perú, toda persona menor de 18 años de edad—, matrimonios en “que ambos contrayentes tienen por lo menos 18 años, pero otros factores determinan que no están preparados para consentir contraerlo, como su nivel de desarrollo físico, emocional, sexual o psicosocial, o la falta de información respecto de las opciones de vida para una persona”, o aquellos “sin el consentimiento pleno y libre de al menos uno de los contrayentes, o cuando uno de ellos o ambos carecen de la capacidad de separarse o de poner fin a la unión, entre otros motivos, debido a coacciones o a una intensa presión social o familiar”²³.

Riesgos de internet²⁴



Ciberacoso, grooming o engaño pederasta:

Son las proposiciones a niñas, niños y adolescentes, con fines de explotación y abuso sexual, por parte de personas de cualquier edad (aunque generalmente son adultos). Las y los agresores fingen ser menores de edad para engañar y pedir imágenes íntimas, o concertar citas que pueden acabar en violencia sexual. Se perpetra mediante perfiles falsos en redes sociales o plataformas de videojuegos, para ganarse la confianza de niñas, niños y adolescentes e iniciar una relación amical o, incluso, afectiva. Una vez que captan a su víctima, sugieren o exigen el envío de



²³ Organización Mundial de la Salud (2015). Plan de acción mundial para fortalecer la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia interpersonal, en particular la ejercida sobre las mujeres y las niñas, y sobre los niños en general. Ginebra: OMS. Recuperado de: http://apps.who.int/gb/vio/pdf_files/A_VIO_INF1-sp.pdf

imágenes, videos y filmaciones o la transmisión de acciones en directo (*streaming*), continuando por lo general con manipulación y chantaje para obtener beneficios sexuales o económicos.



Ciberbullying o acoso virtual: Se produce cuando una o un niño, niña o adolescente es víctima de acoso psicológico por parte de otro menor de edad, a través de medios digitales (por ejemplo: redes sociales). Puede producirse de diferentes formas: por medio de mensajes privados, de publicaciones ofensivas o también de la invasión a la privacidad. En el segundo caso, podría manifestarse en difusión de contenido, fotos, videos o memes con los cuales se avergüenza a la víctima. El *ciberbullying* tiene graves consecuencias para la salud mental y física, pudiendo inducir al suicidio.



Juegos o retos virales peligrosos: Son desafíos o pruebas populares en las redes sociales que utilizan niñas, niños y adolescentes y se presentan en forma de juegos en línea que se graban en video para luego ser compartidos. Algunos de estos retos ponen en peligro la integridad física y psicológica.



Sexteo o sexting: intercambiar, compartir y/o difundir imágenes o videos de índole sexual sin el consentimiento de las personas involucradas en dichos materiales. Incluye también capturas de pantalla de imágenes o conversaciones vía chat, y captura de videos que expongan la sexualidad de una persona.



Pornografía infantil y otros delitos. Archivar, coleccionar, visualizar, usar, enviar y comercializar este tipo de material está penado por ley, junto con otros delitos.

²⁴ Defensoría del Pueblo (2021). *Supervisión a los servicios de atención de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en el contexto de estado de emergencia sanitaria por el COVID-19* — Informe de Adjuntía N°013-2021-DP/ADM. Lima: Defensoría del Pueblo. Recuperado de: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Derechos-Sexuales-y-Reproductivos.pdf>

²⁵ Fuentes: 1.- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008). Los Derechos Reproductivos son Derechos Humanos. San José: IIDH [Recuperado de: <https://iac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Libro%20Los%20derechos%20reproductivos-DH.pdf>]; 2.- Quiroga, C., Ochoa, J. y Andrade, X (2009). El derecho al aborto y la objeción de conciencia. La Paz: Ipas [Recuperado de <https://www.clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/362/IpasBoliviaDerechAbort.pdf?sequence=5&isAllowed=y>]; 3.- V Congreso Latinoamericano y I Congreso Centroamericano de Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos. Conclusiones. Ciudad de Guatemala, mayo del 2010 [enlace: <https://congresosaludderechosexual.ciesar.org.gt/>]; 4.- UNFPA (1994). Conferencia Internacional de Población y Desarrollo. El Cairo: UNFPA [Recuperado de: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf]; y 5.- Naciones Unidas (1995). Declaración y Plataforma de Acción: Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing: ONU [Recuperado de: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>].

Trata y tráfico

Por “trata de personas” (en este caso, de niñas, niños y adolescentes) se entiende la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación²⁵.



Puede incluir, como mínimo, beneficiarse con la explotación sexual infantil u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos²⁶.

Violencia de pareja (en el enamoramiento y/o noviazgo)

Es la violencia perpetrada por una pareja o expareja. Afecta mayormente a las niñas y las adolescentes dentro de matrimonios precoces y forzados, o dentro de relaciones románticas, por lo que se le conoce también como “violencia en el noviazgo”. Puede causar daño físico, sexual o psicológico, incluidas la agresión física, la coacción sexual, el maltrato psicológico y las conductas de control²⁷ o, incluso, conllevar al feminicidio.

²⁶ Adaptado de la Resolución Ministerial “Aprobar la Directiva Sanitaria N° 083-MINSA/2019/DGIESP ‘Directiva Sanitaria para el uso del Kit para la atención de casos de Violencia Sexual’” [Resolución Ministerial N° 227-2019/MINSA].

²⁷ Organización Panamericana de la Salud (2017). INSPIRE. Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas. Washington, D.C.: OPS. p. 40. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/33741>

Violencia institucional

En el 2021, se presentó en Perú un proyecto de ley que recogía la definición de una ley mexicana: “actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia”²⁸.

La violencia institucional contra niñas, niños y adolescentes puede definirse como aquella perpetrada y/o tolerada por los agentes del Estado durante el cumplimiento de sus funciones, yendo contra las obligaciones que les establece la ley. Incluye aquella que se ejerce en el cumplimiento del marco de la normativa vigente y que contraviene el ejercicio de los derechos de las personas.

Puede manifestarse como violencia por discriminación durante la atención médica o psicológica; hostigamiento sexual; violencia contra niñas, niños y adolescentes privados de su libertad; violencia contra niñas, niños y adolescentes institucionalizados (albergues, hogares refugios, etc.); revictimización en casos de víctimas de violencia; entre otros. Por ejemplo: cuando las instituciones de un país niegan el acceso, restringen o impiden el pleno ejercicio de ciudadanía a personas extranjeras; cuando hay acoso sexual normalizado en instituciones; cuando se restringe o niega el acceso a los derechos por motivos étnicos; cuando se discrimina por ideas políticas o religiosas; cuando las instituciones no incorporan los medios necesarios para el acceso de las personas con discapacidad; cuando el Estado niega derechos a niños y niñas diversas y diversos, o refuerza la violencia contra ellas y ellos; entre otros.

²⁸ Artículo 18 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007; última modificación del 2018). Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_mex_ref_leygralvidalibredeviolencia.pdf



Violencia juvenil

Son los actos de violencia que ocurren fuera del hogar y afectan y/o involucran a niños, adolescentes y hombres jóvenes²⁹. Suele ocurrir con mayor frecuencia en los entornos comunitarios entre personas que pueden ser conocidas o desconocidas, incluye la agresión física con armas (como armas de fuego y armas blancas) o sin armas y puede implicar la violencia de pandillas; también puede afectar e involucrar a niñas³⁰.

Violencia por exposición

Se considera víctimas de esta forma de violencia a “niñas, niños y adolescentes que han estado presentes en el momento de la comisión de un delito de violencia, o que han sufrido daños por haber intervenido para prestar asistencia a la víctima o por cualquier otra circunstancia en el contexto de la violencia”³¹.

- ²⁹ Organización Mundial de la Salud (2015). Plan de acción mundial para fortalecer la función del sistema de salud en la lucha contra la violencia interpersonal, en particular la ejercida sobre las mujeres y las niñas, y sobre los niños en general. Ginebra: OMS. p. 5. Recuperado de: http://apps.who.int/gb/vio/pdf_files/A_VIO_INF1-sp.pdf
- ³⁰ Organización Panamericana de la Salud (2017). INSPIRE. Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas. Washington, D.C.: OPS. p. 14. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/33741>
- ³¹ Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (9 de junio de 2018). Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes [Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP]. Diario El Peruano. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-reglamento-de-la-ley-n-30403-ley-que-prohíbe-el-u-decreto-supremo-n-003-2018-mimp-1657575-1>





02

Principios rectores



Interés superior de niñas, niños y adolescentes



Este principio engloba las acciones y los procesos enfocados en garantizar los derechos humanos del desarrollo integral y de una vida digna, los cuales incluyen el acceso a servicios de educación y de salud públicos de calidad. El interés superior de niñas, niños y adolescentes es una garantía según la cual ellas y ellos tienen derecho a que, antes de tomarse cualquier medida que les afecte, se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no aquellas que los vulneren.

Observando este principio es que los derechos de niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar deben ser la prioridad absoluta en aquellas situaciones y circunstancias que pongan en riesgo su integridad. Esto implica centrarse en la promoción de sus derechos, contando con su participación protagónica, e implementar desde la escuela las coordinaciones necesarias interinstitucionales, multisectoriales y comunitarias que permitan velar por su cuidado integral, garantizando que, de darse un caso de crisis emocional, se actuará tomando las medidas de protección necesarias para evitar la exposición sistemática ante la violencia, especialmente la revictimización.³²



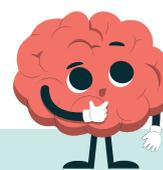
Familias como instancias de cuidado integral de niñas, niños y adolescentes

Quizás el más importante cambio en la estructura familiar es aquel originado por la migración internacional. Esto ha demostrado que la noción de familia nuclear es solo una de muchas organizaciones y estructuras familiares que coexisten en la realidad; entre ellas, la familia transnacional.

³² Adaptado de la Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar [Ley N° 30364], del Protocolo de actuación conjunta entre los Centros Emergencia Mujer - CEM y los establecimientos de salud – EE.SS. para la atención de las personas víctimas de violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, en el marco de la Ley n°30364 y personas afectadas por violencia sexual, la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 3) y la Guía de Detección y Derivación de Víctimas de ESNNA (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2015, pág. 18), sobre la base del Artículo 8° Protocolo Facultativo a la Convención de los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía.



Esto no debe llevarnos a invisibilizar los problemas estructurales tanto de las sociedades de partida como de acogida: solo pone el énfasis en el cariño y la protección de niñas y niños, al margen de cómo esté organizada una familia, y en su capacidad de resiliencia y adaptación.



Recuerda

Desde el enfoque de interculturalidad crítica, debe mencionarse que las migraciones siempre han sido vistas como fenómenos motivados por las condiciones políticas, económicas y sociales de la región o país desde donde se dan los desplazamientos humanos. Sin embargo, una mirada desde el cuidado integral familiar nos llevaría a invertir la fórmula: **la principal motivación para migrar es la familia; es decir, garantizar el cuidado integral de la misma.**

Fuente:

- International Migration Outlook (2017). *A portrait of family migration in OECD countries*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/els/mig/IMO-2017-chap3.pdf>
- International Organization for Migration (2019). *Glossary on Migration*. Ginebra: IOM. Recuperado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf



Crianza desde la ternura³³

Este principio garantiza las condiciones que permiten el despertar de la ternura, tanto en hombres como en mujeres, para el cuidado de niñas, niños y adolescentes. Las experiencias de ternura se construyen principalmente desde el cuidado y el vínculo, es decir desde las prácticas de crianza que dignifican a las niñas y los niños como personas con derechos y responsabilidades; así, es posible concebirlos como sujetos de derecho y no como objetos a los cuales controlar.



³³ Yépez Barrionuevo, D. (s/f). Importancia de las experiencias durante la niñez para el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. Documento de trabajo. Lima: World Vision.



Para criar con ternura, los procesos formativos son secundarios a los procesos de liberación: lograr la concienciación asumiendo desde el comportamiento, como cuidadores, que la ternura y la empatía y la no violencia son inherentes a la naturaleza humana.

La liberación de la ternura para la crianza y el cuidado de la niñez se traduce en cuatro imperativos de la relación entre cuidadoras y cuidadores y niños y niñas.

- 1 ▶ **El primero de ellos es valorar y reconocer a niñas, niños y adolescentes** como sujetos de derechos y responsabilidades; al decir responsabilidades, proponemos que la niñez también es capaz de cuidar de las y los demás y de toda vida en su entorno, independientemente de su edad, precisamente por ser sujeto de derechos. Esto quiere decir que la noción de responsabilidad no condiciona el ejercicio de sus derechos.

- 2 ▶ **Desde el reconocimiento de la niñez**, se desprende el segundo imperativo para la crianza con ternura: la construcción de relaciones significativas basadas en el diálogo entre personas cuidadoras y niñez. Dialogar con la niñez significa reconocerla como interlocutora válida, como seres con dignidad y, por lo tanto, comprender lo que nos dicen mediante sus diferentes formas de comunicación.

- 3 ▶ **El tercer imperativo refiere al acompañamiento empático**, lo que significa estar lo suficientemente cerca para cuidar, brindar atención, anticiparnos para proteger, escuchar y respetar. Pero, a la vez, también implica estar lo suficientemente lejos para permitir la autonomía y el ejercicio de la responsabilidad de niños y niñas. Este es el acto de confianza más claro y concreto de quienes asumen el cuidado de la infancia.

- 4 ▶ **Finalmente, el cuarto imperativo** consiste en mediar desde el afecto todas las relaciones entre personas cuidadoras y niñez. Para ello, el reconocimiento de la corporalidad es fundamental; el cuerpo entendido como un todo que expresa y recibe amor. Así, la caricia esencial es la expresión de afecto real desde nuestra humanidad para con la humanidad del otro.



Crianza sin violencia

La crianza sin violencia, como principio rector, garantiza que niñas, niños y adolescentes serán criados, educados y/o formados libres de toda forma y manifestación de violencia, en especial del castigo físico y del castigo humillante (o psicológico). Se fundamenta en la siguiente afirmación de Naciones Unidas:



Recuerda

La violencia contra los niños jamás es justificable; toda violencia contra los niños se puede y se debe prevenir³⁴.

Criar sin violencia toma como punto de partida un marco socioecológico enfocado en cada niña, niño y adolescente, y centrado en ellas y ellos como ciudadanos activos dentro del contexto de su familia, comunidad y sociedad. Este modelo ayuda a identificar los factores de riesgo y de protección, así como los desencadenantes de violencia en sus diferentes niveles, los cuales deben ser identificados y transformados para prevenir la violencia en el hogar.

Este marco también reconoce las interacciones entre los diferentes niveles y la necesidad de trabajar de forma integral en todas sus dimensiones para lograr un impacto sostenible. Así, prioriza simultáneamente el cambio de las normas sociales y el fortalecimiento del sistema dentro de la comunidad. Promover la crianza sin violencia con las autoridades locales y nacionales, así como con las organizaciones y comunidades, es vital para garantizar que esta llegue a todas las familias y escuelas. Con ello, también se garantizará que los esfuerzos y acciones existentes para poner fin a la violencia contra niños, niñas y adolescentes sean reconocidos, reforzados y fortalecidos³⁵.

³⁴ Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Sexagésimo primer período de sesiones. Tema 62 del programa provisional: Promoción y protección de los derechos de los niños. Recuperado de: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1214&tipo=documento>

³⁵ Save the Children (2019). Programa de aprendizaje: Crianza sin Violencia. Save the Children Child Rights Resource Centre. Recuperado de: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/programa-de-aprendizaje-crianza-sin-violencia-bronze-course/>



Niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y agentes de cambio

Este principio rector entiende “a la infancia como sujeto de derechos, como actor social, como un ser competente, [y] deviene en una exigencia de cambio a todos los niveles, trascendente y rica en implicancias personales y sociales para la familia, la escuela, el Estado, los sistemas o modos de organización democrática”³⁶.



“La Convención sobre los Derechos del Niño [...] los reconoce como sujetos de derecho. Esta Convención marca un hito importante en el desarrollo de los derechos de la niñez y adolescencia, debido a que consagra la prevalencia de la doctrina de la protección integral frente a la doctrina de la situación irregular que concebía al niño como objeto de protección del Estado, de la sociedad y de la familia. Esto implic[a] la separación de la concepción de patria potestas, que se venía arrastrando desde el derecho romano y que se vio fortalecido por el derecho canónico, al reconocimiento del niño como sujeto de derecho fundamentado en el interés superior del niño como fin de la autoridad parental”³⁷.

“La confirmación del estado del niño como sujeto de los derechos fundamentales de la persona humana [...] tiene consecuencias que trascienden ampliamente el ámbito jurídico. El reconocimiento de esa condición de sujeto de derechos constituye el punto de partida de todo esfuerzo de reflexión y concientización relativos al niño y su lugar en la sociedad, su relación con los adultos”³⁸



No revictimización

El Minedu señala que la revictimización refiere a las acciones u omisiones que incrementan el daño sufrido por la víctima, como consecuencia de su contacto con las entidades encargadas de la atención, protección, sanción y recuperación de la violencia³⁹.

³⁶ Cussiánovich, A. (2009). Ensayos sobre infancia II. Sujetos de derecho y protagonista. Lima: Ifejant. p. 89. Recuperado de: https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/ensayosobreinfancia2.sujeto%20de%20derechos%20y%20protagonista.pdf

³⁷ Campos García, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia. Revista IIDH, (50),351-378. p. 351. Recuperado de: <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25553.pdf>

³⁸ Campos García, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia. Revista IIDH, (50),351-378. p. 362. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25553.pdf>

³⁹ Ministerio de Educación (2017). Protocolos para la atención de violencia escolar. Lima: Ministerio de Educación. p. 18. Recuperado de: https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20_500_12799/5891/Protocolos%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La detección y atención por parte del personal docente y demás funcionarios de la comunidad educativa a niñas, niños y adolescentes en casos de crisis emocionales y situaciones similares, no debe, en ningún caso y bajo ningún pretexto, exponer a los y las estudiantes al estrés que implica relatar reiteradas e innecesarias veces las circunstancias que están vulnerando su integridad mental y/o física. No se les debe exponer a esperas o postergaciones, ni a preguntas y/o comentarios que juzgan, culpabilizan o afectan su vida personal y social⁴⁰.



Participación protagónica de niños, niñas y adolescentes⁴¹

Este principio implica reconocer que niñas, niños y adolescentes deben ejercer su ciudadanía activamente. En ese sentido, su participación requiere que sus voces sean escuchadas, que opinen sobre la base de información necesaria y pertinente, que sus opiniones y demandas sean incorporadas en todas las normativas y leyes, y no solo aquellas que parecen afectar directamente a sus vidas y desarrollo. En tanto que todas y todos vivimos en la misma sociedad, todas las decisiones nos afectan por igual.



Respecto de su salud mental e integridad física, la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes como principio rector demanda:

- **Replantear, combatir y erradicar la relación** desigual de poder entre personas adultas y la niñez.
- **Replantear, combatir y erradicar la cultura adultocentrista**, lo cual implica:
 - dejar de negarles derechos fundamentales;
 - dejar la presunción de conocer y saber cómo son el cuerpo, la mente y los sentimientos de niñas, niños y adolescentes para...
 - ...dejar de decidir por ellas y ellos sobre su salud y bienestar;
 - dejar de pensar que niñas, niños y adolescentes pertenecen, en el sentido de ser propiedad privada, a sus familias; y, finalmente,
 - incluirlos en todos los ámbitos de la vida social.

⁴⁰ Adaptado de la Guía de atención integral de los Centros Emergencia Mujer (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2016, pág. 24), Ley de Salud Mental [Ley N° 30947] (Congreso de la República, 30 de abril de 2019), Guía de atención integral de los Centros Emergencia Mujer (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2016, pág. 23).

⁴¹ Liebel, Manfred, y Marta Martínez (Ed.): Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima: lfejant. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536>

- **Entender que niñas, niños y adolescentes** tienen los mismos derechos humanos y civiles que las y los adultos, que cuentan con derechos específicos por ser menores de edad, y que ninguno de sus derechos humanos o civiles puede estar condicionado a deberes u obligaciones. Excepto, claro está, cuando se trata de infancias en conflicto con la ley, cuya condición de niñez y adolescencia obliga a los Estados a garantizarles todos los derechos, especialmente el de la reinserción social (es decir, la restitución de derechos).
- **Comprender que, como toda participación protagónica**, la de niñas, niños y adolescentes es una lucha política por el reconocimiento y la reivindicación de su valía como seres humanos y sujetos políticos.

«Todavía el discurso sobre participación protagónica es poco conocido [...]; este recoge la experiencia de varias décadas de organización y educación popular en América Latina y toma cuerpo en la infancia con las experiencias de los niños y niñas trabajadores y de sus esfuerzos por ser reconocidos como sujetos sociales y políticos de derechos.

En el paradigma del protagonismo, la participación supone un salto cualitativo, ya que se reviste de exigencias que afectan al conjunto del proceso del ejercicio de su derecho a la actoría social. Los discursos sobre derechos conllevan consecuencias en los ámbitos social y político. Por ello, hablar de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil, sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo.

El protagonismo social de la infancia nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia. La participación deviene una cuestión de poder y de ejercicio de poder, es decir, como parte de las dinámicas del tejido social, de la relación de la sociedad civil, del Estado, de los actores sociales. Sin embargo, no puede reducirse la participación protagónica a su contenido político. Ella reclama ser asumida como expresión de la ubicación social y jurídica de la infancia y expresada en su modo de vida, su identidad personal y social, su espiritualidad, es decir, en el sentido de su dignidad, de su sensibilidad, de sus sentimientos sociales, de sus mitos e imaginarios.

Podemos entonces afirmar que la participación protagónica de los niños forma parte no solo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y, entre estos y su entorno. En esta perspectiva, la participación protagónica deviene en un fenómeno cultural de inconfundible contenido ético.»⁴²

⁴² Alfageme, E., cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. p. 45. Recuperado de: <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>



Principios para la convivencia escolar

Entendemos por convivencia escolar al conjunto de relaciones personales y grupales que configuran la vida en el ámbito de las escuelas. Su óptimo desarrollo involucra a toda la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, administrativos, estudiantes, madres y padres, tutores y personas cuidadoras, así como organizaciones de la comunidad.⁴³



Democracia: Reconoce y defiende los derechos humanos de toda la comunidad educativa sin admitir ninguna salvedad o excepción. Implica la adopción del enfoque de derechos humanos a nivel pedagógico e institucional en cada escuela, para promover el diálogo y la negociación en equidad de oportunidades.



Participación: Fomenta la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes, así como el debate entre personas adultas y menores en equidad de condiciones y oportunidades, con énfasis en temas concernientes a la pedagogía. Busca que las opiniones de niñas, niños y adolescentes sean consideradas, tomadas en cuenta e incorporadas.



Inclusión: Valorar y comprender empáticamente las diversidades étnico-culturales, físicas y vivenciales a nivel pedagógico e institucional. Busca erradicar todas las formas de discriminación e inequidad.



Interculturalidad: Refiere a la inclusión de la diversidad cultural, en tanto conocimientos, saberes y epistemologías, en las relaciones pedagógicas e institucionales.

⁴³ Ministerio de Educación (2016). Lineamientos de convivencia escolar [Documento de trabajo]. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2016/03/JORNADAS-DE-CONVIVENCIA-ESCOLAR.pdf>

Además de los logros de aprendizaje y el desarrollo integral, la convivencia escolar tiene como objetivo crear e incentivar relaciones democráticas entre integrantes de la comunidad educativa, como el ejercicio de una ciudadanía activa y el fortalecimiento de una cultura de solidaridad y equidad, la cual contribuya a la valoración activa de la diversidad y al rechazo de cualquier forma de violencia.

Cuando la convivencia escolar debe ser puesta en práctica mediante normas y reglas de convivencia, el enfoque de derechos humanos acepta la noción de deberes proveniente de los derechos civiles.



Restitución de derechos

Los derechos de niñas, niños y adolescentes que han pasado por problemas que afectan su integridad física y psicológica empiezan a ser restituidos desde el momento en que reciben los primeros auxilios psicológicos, los cuales forman parte del cuidado y la atención integrales e incluyen el control de daños inmediato, y continúan durante la derivación, atención especializada y el alta médica. En paralelo, incluye las sanciones y medidas de protección sentenciadas por los órganos judiciales, en caso apliquen⁴⁴.

La restitución de derechos continúa con la supervisión y el acompañamiento en el retorno de las actividades y espacios cotidianos, como la familia y la escuela, y dándole continuidad a la promoción de los derechos, el cuidado integral y la crianza sin violencia desde la ternura. Esto debe considerar, en niños, niñas, adolescentes y personas adultas, tanto en la familia como en la comunidad educativa, el impacto de lo sucedido respecto de cómo y en qué medida se deben realizar los reajustes pertinentes.

Una persona que sale de una situación que vulnera su salud integral es una sobreviviente, y, como tal, ella no será la misma persona y su entorno no debe ser el mismo que ocasionó la vulneración. El cambio conseguido será la medida de la real restitución de derechos humanos.

⁴⁴ Adaptado de la Guía de Detección y Derivación de Víctimas de ESNNA (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2015, pág. 18), sobre la base del Artículo 8° Protocolo Facultativo a la Convención de los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía.



03

Enfoques transversales



Enfoque de crianza sin violencia desde la ternura

Este enfoque es una herramienta que nos permite analizar la realidad específica familiar, escolar y comunitaria de niños, niñas y adolescentes, con el fin de incentivar la crianza basada en el respeto y el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y agentes de cambio. En ese sentido, busca ponerle fin a la crianza punitiva física y psicológica, basada en el miedo, la negligencia, la amoralidad y el autoritarismo que presupone que niños, niñas y adolescentes son objetos de adiestramiento condicionado y “propiedad privada” de padres, madres y/o cuidadores, quienes ejercen su autoridad fuera de todo principio de convivencia democrática.

El enfoque de crianza sin violencia desde la ternura se basa en dos principios fundacionales para la implementación del programa:

- **Criar sin violencia:** El principio afirmativo de garantizar a niños, niñas y adolescentes una vida libre de toda forma de violencia busca erradicar las prácticas de crianza y formación basadas en el castigo físico y humillante. La violencia nunca es una solución sino un problema, y mucho menos es una metodología educativa sino un vehículo de opresión, pues criar con violencia solo fomenta, perpetúa y agudiza todas las formas de violencia existentes, negando la dimensión humana de niños, niñas y adolescentes al despojarlos del derecho humano a la integridad física y psicológica⁴⁵.
- **Crianza desde la ternura:** Remite y refiere a la ternura como práctica de crianza y formación basado en el respeto mutuo, en el diálogo, la comprensión, la empatía y el equilibrio de poder en las relaciones entre adultos varones y mujeres, y de estos con niñas, niños y adolescentes. Considera fundamental el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de padres, madres y otros adultos significativos (como cuidadores y docentes). Desde la ternura, se busca poner fin a problemas sociales estructurales (como el racismo y el machismo) y enmendar sus consecuencias (todas las manifestaciones de violencia y discriminación). Se entiende la ternura no como el consentimiento o engreimiento, sino como un potenciador de la resiliencia y capacidad de cambio de niñas, niños y adolescentes, tanto para la infancia como para toda la sociedad⁴⁶.

⁴⁵ Save the Children (2018): Common Approach Parenting without Violence — Manuals, Toolkits and Guidance. Recuperado de: [https://resourcecentre.savethechildren.net/document/common-approach-parenting-without-violence/#:~:text=The%20Parenting%20without%20Violence%20\(PwV,humiliating%20punishment%20in%20the%20home](https://resourcecentre.savethechildren.net/document/common-approach-parenting-without-violence/#:~:text=The%20Parenting%20without%20Violence%20(PwV,humiliating%20punishment%20in%20the%20home).

⁴⁶ World Vision (s/f). La solución: Crianza con Ternura. Recuperado de: <https://www.worldvision.cl/crianza-con-ternura#:~:text=La%20Crianza%20con%20Ternura%20es,que%20impide%20la%20vida%20plena>.



Enfoque de cumplimiento de los derechos de la niñez

Los derechos de la niñez, como concepto formal, no fueron planteados sino hasta después de la primera gran guerra europea (1914-1918). La Declaración de los Derechos del Niño que la Alianza Internacional Save the Children adoptó en 1923, conocida también como la Declaración de Ginebra, fue adoptada en 1924 por la Sociedad de Naciones como su Carta de la Infancia (Comissió de la Infància de Justícia i Pau, 1999). En 1959, Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que niñas, niños y adolescentes deben dejar de ser objeto de protección por parte de las leyes nacionales, para ser tratados como sujetos de derechos con la facultad de ejercerlos, defenderlos, exigirlos, modificarlos y/o plantear nuevas necesidades, participando tanto en los procesos analíticos como de toma de decisión⁴⁷.



Recuerda

Sin contar con la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, no podemos decir que promovemos sus competencias socioemocionales y su resiliencia, ni que garantizamos la implementación de entornos saludables y seguros en las escuelas.



Enfoque de curso de vida

El enfoque de curso de vida se aproxima a la trayectoria de la persona con una mirada comprensiva. Constituye un salto cualitativo desde un enfoque evolutivo fragmentado a un enfoque interrelacional, vinculando una etapa con la otra y definiendo factores protectores y de riesgo, incluso transgeneracionales. Recoge la historia temprana, la carga genética familiar, las circunstancias personales y las condiciones de vida actuales y, de manera prospectiva, contribuye a predecir la adultez⁴⁸. Busca garantizar la integridad física y mental de niñas, niños y adolescentes, atendiendo a las características y necesidades propias de cada etapa de su vida⁴⁹.

⁴⁷ Save the Children (2002). *Programación de los Derechos del Niño: Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación. Manual para los Miembros de Save the Children*. Lima: Save the Children. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29378.pdf>

⁴⁸ Ministerio de Salud (2018a). *Lineamientos de política sectorial en salud mental*. Lima: Ministerio de Salud. Recuperado de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>

⁴⁹ Artículo 5, Inciso a, del Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes [Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP] (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 9 de junio de 2018).



Enfoque de derechos humanos

Este enfoque enfatiza que el respeto, protección y promoción de los derechos humanos constituyen obligaciones primarias del Estado para con la persona, quien por su sola condición de ser humano es titular de derechos, siendo el centro de las diversas esferas de acción gubernamentales.

Este enfoque, en relación con la salud mental de niñas, niños y adolescentes, está orientado a proteger los derechos humanos individuales de cada estudiante afectado en su dimensión personal psicosocial. Por otro lado, busca que las medidas de respuesta por parte de las instituciones educativas sean realmente universales en su acceso y cobertura, incluyendo en condiciones de igualdad a personas que, por su condición de vulnerabilidad y/o por pertenecer a grupos o colectivos en desventaja social, encaran mayores desventajas en relación con su integridad mental y física.

El objetivo principal de toda acción relacionada con habilidades socioemocionales y/o salud mental de las y los estudiantes, en el marco de este enfoque, debe ser la realización de los derechos humanos, identificando a los titulares de derechos y aquello a lo que tienen derecho conforme a sus particulares necesidades, e identificando a los obligados o titulares de deberes y de las obligaciones que correspondan⁵¹.



Recuerda

El enfoque de derechos humanos parte por reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado; es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos⁵⁰.

Aunque se suele relacionar los derechos humanos al cumplimiento de deberes, esto es un error pues confunde dos conceptos diferentes: los derechos humanos y los derechos civiles. Los derechos humanos no son optativos ni dependen del cumplimiento de deberes civiles.

⁵⁰ Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación. p. 20. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. Es importante aclarar que el CNEB no especifica si el enfoque de derechos que incorpora refiere a derechos humanos o civiles, aunque se colige que su perspectiva es la civil, dado que está vinculado a la formación en democracia.

⁵¹ Lineamientos de política sectorial en salud mental (Ministerio de Salud, 2018a); Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar [Ley N° 30364] (Congreso de la República, 6 de noviembre del 2015); Decreto Supremo que aprueba el "Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016- 2021" [Decreto Supremo N° 008-2016-MIMP] (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 26 de julio de 2016); Guía de atención integral de los Centros Emergencia Mujer (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2016).



Enfoque de igualdad de género

El Currículo Nacional de Educación Básica señala que la Igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género y, por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados.

Si bien aquello que consideramos “femenino” o “masculino” se basa en una diferencia biológica sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Desde que nacemos, y a lo largo de nuestras vidas, la sociedad nos comunica constantemente qué actitudes y roles se esperan de nosotros y nosotras, como hombres y como mujeres. Algunos de estos roles asignados, sin embargo, se traducen en desigualdades que afectan los derechos de las personas, como cuando el cuidado doméstico asociado principalmente a las mujeres se transforma en una razón para que una estudiante deje la escuela.⁵²

⁵² Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación. p. 23. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Por su parte, el SíseVe complementa lo anterior diciendo que este enfoque permite reconocer y valorar positivamente los comportamientos, aspiraciones y necesidades de las personas, respetando su identidad de género o su orientación sexual. Aspira a una sociedad con igualdad real, donde todos y todas tienen las mismas condiciones para ejercer sus derechos y las mismas oportunidades de desarrollo personal en libertad.⁵³

La igualdad de género nos permite ser capaces de reflexionar acerca de:



⁵³ Página web del Síseve sobre enfoque de igualdad de género. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/web/>



Enfoque de inclusión (o inclusivo o de atención a la diversidad)

En un país como el Perú, donde subsisten e incluso se agudizan las profundas desigualdades sociales, las y los estudiantes con mayores desventajas para su óptimo desempeño escolar deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar al máximo las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades⁵⁴.

Sobre la base del enfoque de derechos humanos, esto implica gestionar los ajustes razonables para que estudiantes con discapacidad, con diferentes condiciones neurológicas y cognitivas, con diversas identidades de género y expresiones de sexualidad, con lenguas maternas originarias, procedentes de todos los países, de diversas etnias puedan acceder a una educación pública de calidad en igualdad de condiciones. También implica que aquellos y aquellas con desniveles y/o desventajas en su educación puedan contar con el apoyo pedagógico pertinente para su óptima nivelación de cara al logro de los aprendizajes esperados, así como de su realización personal. Finalmente, es necesario reconocer que estos mismos derechos humanos, aunque en otras circunstancias desde el punto de vista de los derechos civiles, deben ser garantizados para las y los estudiantes privados de su libertad o en conflicto con la ley.

Uno de los principales problemas estructurales que afecta la estabilidad socioemocional de las y los estudiantes con discapacidad y/o con diversidad neurológica y cognitiva es el capacitismo, el cual consiste en asumir que la normalidad en el ser humano es poder ver, escuchar, caminar y desarrollar cierto tipo de inteligencias, sin considerar que entre las personas “con capacidad” hay diversos grados para esas capacidades; la diferencia entre una persona miope, daltónica o con astigmatismo y una persona “con ceguera parcial” o “baja visión” se basa en presupuestos sociales, económicos y culturales que perpetúan la discriminación capacitista.

Fuente:

⁵⁴ Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación. p. 21. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.



Enfoque de interculturalidad crítica

El enfoque intercultural remite al concepto de interculturalidad, entendido como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que empieza en lo educativo y lo trasciende para plantear la construcción de sociedades con órdenes sociales diferentes: sanos, equitativos y justos.

La interculturalidad crítica es algo por construir, una estrategia y un proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Son importantes sus entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto social, ético y de saberes y conocimientos, el cual afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Portanto, la interculturalidad crítica no consiste simplemente en reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las estructuras sociales existentes. Por el contrario, se trata de cuestionarlas y transformarlas en estructuras sociales que garanticen a todas y todos, especialmente niñas, niños y adolescentes, el goce y ejercicio pleno de todos y cada uno de sus derechos.⁵⁵



Recuerda

La interculturalidad crítica como herramienta de análisis de la realidad en el cuidado integral de niños, niñas y adolescentes, con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales para su desarrollo e integridad mental, permite reconocer sus capacidades, necesidades, desafíos y oportunidades diferenciadas, como personas y como miembros de una colectividad. Nos permite mirar con objetividad y ternura a la infancia para apoyarla cuando lo requiera y darle la libertad que necesita.

⁵⁵ Adaptado de: Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Víaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 75-96.



Enfoque de interseccionalidad

El concepto de interseccionalidad plantea que los factores que afectan la salud integral de niñas, niños y adolescentes no actúan de forma aislada, sino que interactúan dentro de un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”⁵⁶.

Este enfoque puede aplicarse tanto a los factores de riesgo que amenazan la integridad de las y los estudiantes, como a las conductas de riesgo y sus señales de alerta; asimismo, a la intervención de docentes en la promoción del derecho humano a la salud y educación de calidad, prevención de las vulneraciones a dichos derechos, atención en primeros auxilios psicológicos y derivación de casos, considerando siempre que la escuela pública, en tanto agente del Estado, tiene obligaciones como garante de los derechos de la infancia⁵⁷.



Enfoque diferencial

Si bien los enfoques de género, inclusión y de interculturalidad son herramientas que nos ayudan a contextualizar las situaciones actuales de las y los estudiantes, el enfoque diferencial nos ayuda a afinar la mirada concentrándonos en la persona y en sus características particulares.

El enfoque diferencial es el reconocimiento y la reivindicación de poblaciones que, por sus características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual, identidad de género, grupo étnico-racial, país de procedencia y condición de discapacidad, deben recibir una atención acorde a su situación, características y necesidades especiales. Supone llevar a cabo acciones de promoción, prevención, atención y restablecimiento de derechos que respondan a las necesidades particulares de las y los estudiantes según sus diversas identidades, pertenencias y características⁵⁸.

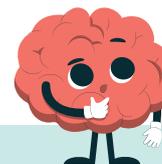
Fuentes:

- ⁵⁶ Crenshaw, Kimberlé Williams, 1995. “Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. En: Crenshaw et al. (eds.), *Critical race theory* (New York: New Press), pp. 357–83.
- ⁵⁷ Adaptado del “Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016- 2021”, sección II.2.d; y de Ministerio de Salud Pública (2018). Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay - Ministerio de Salud Pública. Recuperado de: https://www.inau.gub.uy/sipiav/download/4360/978/16_p_7.
- ⁵⁸ Adaptado de: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016). Guía de atención integral de los Centros Emergencia Mujer. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. p. 21.



Enfoque generacional

A diferencia del enfoque de curso de vida, el enfoque generacional reconoce que niñas, niños y adolescentes tienen necesidades diferenciadas respecto de las personas adultas, y que cualquier tipo de atención de sus necesidades requieren de estrategias que contemplen las características etarias. Se basa en el ciclo vital de las personas para determinar que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos al igual que los adultos, pero que, precisamente por su condición niñas, niños y adolescentes, necesitan derechos y protecciones específicas⁵⁹.



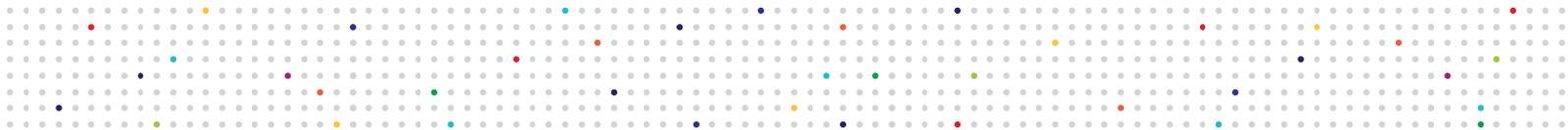
Recuerda

Este enfoque es una herramienta para comprender el impacto de las transformaciones sociales, su relación con los diversos tipos de infancias en distintos contextos y su impacto en la relación entre distintos grupos etarios de niños, niñas y adolescentes, así como la relación de estos con las juventudes, instituciones sociales formadas por personas adultas (escuelas, familias, albergues) y la tercera edad.

⁵⁹ Adaptado de: Ministerio de Gobierno del Ecuador (s/f). Principales enfoques. <https://www.ministeriodegobierno.gob.ec/ejes-articuladores/#:~:text=Enfoque%20generacional&text=El%20Estado%2C%20la%20familia%20y,supone%20la%20de%20los%20dem%C3%A1s.>

Segunda parte

Desarrollo de habilidades socioemocionales para el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes



Aunque el abordaje de la dimensión socioemocional en las escuelas peruanas es de larga data, las habilidades socioemocionales han cobrado una mayor relevancia como consecuencia del gran daño a la salud mental originado por la pandemia del COVID-19. Al respecto, ante la variedad de definiciones, enfoques y metodologías de abordaje existentes, el Estado peruano ha generado un marco conceptual mediante normas y leyes que ayudan a alinear tanto el trabajo en instituciones públicas como en aquellas de la sociedad civil que trabajan por los derechos de niñas, niños y adolescentes, con énfasis en educación.

Es por eso que, en esta segunda parte del documento integrador, hablamos de las habilidades socioemocionales en relación con la escuela y su relación con el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes para promover una convivencia democrática, participativa, intercultural e inclusiva.

Es en función de lo anteriormente expuesto que también abordamos el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes en sí mismo; la importancia de las experiencias en la niñez; la crianza sin violencia y la crianza desde la ternura; y la mirada ecológica de la sociedad como modelo metodológico a su vez complementado con la incorporación de los problemas sociales estructurales y su afectación en el bienestar integral de la infancia.





04

Habilidades socioemocionales y cuidado integral de niños, niñas y adolescentes



¿Qué es el cuidado integral?

Proponemos el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes como un enfoque transversal y, a la vez, como un principio rector. El cuidado integral engloba todo aquello que debemos hacer, promover, prevenir y evitar tanto los garantes como las y los corresponsables de los derechos de niñas, niños y adolescentes, con el fin de preservar su salud física y mental, así como potenciar su desarrollo.



El Ministerio de Salud (Minsa) recoge conceptos de la Declaración de ALMA-ATA (1978) para sustentar la necesidad de incorporar el cuidado integral como modelo en relación con la salud pública:

Cuidado integral de la salud

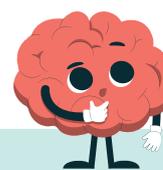
Son las acciones e intervenciones personales, familiares y comunitaria destinadas a promover hábitos y conductas saludables, buscan preservar la salud, recuperarla de alguna dolencia o enfermedad, rehabilitarse, paliar el sufrimiento físico o mental, fortalecer la protección familiar y social. Comprende, por un lado, las intervenciones sanitarias de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en salud en torno a la persona, familia y comunidad, en el Sistema de Salud, considerando las dimensiones biopsicosociales de los individuos, aplicando los enfoques de derechos humanos, género, interculturalidad y equidad en salud. Además, comprende las intervenciones intersectoriales e intergubernamentales sobre las Determinantes Sociales de la Salud, bajo la Rectoría del Ministerio de Salud, abordando el marco socioeconómico político cultural, las determinantes estructurales y las determinantes intermedias, incluido el Sistema de Salud, con la finalidad de construir un país y una sociedad saludable.

Ministerio de Salud (2020). Documento Técnico: Modelo de Cuidado Integral de Salud por Curso de Vida — Para la Persona, Familia y Comunidad (MCI). Lima: Ministerio de Salud. p. 36.

El cuidado integral implica un importante cambio de paradigma en el abordaje de la salud pública en el Perú, pues propone superar el diseño centrado en la atención de enfermedades, insuficiente para satisfacer las necesidades y expectativas de las personas en los diferentes ámbitos territoriales, para optar por un enfoque centrado en la promoción de la salud pública desde una mirada sociocultural que complementa a la científica.

Asimismo, son considerados los determinantes sociales de la salud y, en el caso de niñas, niños y adolescentes, los factores de riesgo y protección junto con el trabajo desde las comunidades para lograr una atención universalmente de calidad, pero con diferencias específicas y pertinentes. De esta manera, se “responde con mayor precisión a la naturaleza y sentido que debe otorgarse al conjunto de acciones articuladas e interdisciplinarias orientadas hacia una vida libre de violencia y el empoderamiento individual”.⁶⁰

Según lo anterior, se puede afirmar que:



Recuerda

El cuidado integral de niños, niñas y adolescentes se centra tanto en sus necesidades y bienestar como en el proyecto de vida de la persona, protegiéndola y atendiéndola cuando su historia de vida, salud, bienestar y desarrollo se vean potencial o explícitamente afectados.

Además de esto, se trata de asumir el cuidado del bienestar físico y mental de una persona no como un conjunto de acciones aisladas sino como parte del curso de vida.



El cuidado integral de niños, niñas y adolescentes en la crianza sin violencia desde la ternura

Cuando se habla de cuidado integral de niños, niñas y adolescentes, se plantea que todos los aspectos del curso de vida y de los diferentes ámbitos en los que esta se desarrolla, deben ser abordados desde el enfoque de la interseccionalidad. Esto quiere decir que no se considera a los sucesos como aislados, sino que conforman una secuencia de experiencias que influyen en el desarrollo personal.

Por tal motivo, toda experiencia, positiva o negativa, deja huellas en las personas. El impacto de dichas huellas dependerá, por una parte, de la capacidad de resiliencia

⁶⁰ Adaptado del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). Protocolo base de actuación conjunta en el ámbito de la atención integral y protección frente a la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar.

y aprendizaje, y, por otra, del entorno protector formado por la familia, la escuela, instituciones de la comunidad y las instancias gubernamentales. Una infancia protegida de toda forma de violencia y desde la ternura garantiza el desarrollo pleno de personas felices y capaces de vivir, convivir y criar sin violencia y desde la ternura.⁶¹

Importancia de las experiencias en la niñez

Las experiencias en la niñez deben ser observadas desde las características personales de niñas y niños, así como en su entorno ecológico en periodos sensibles. Durante la infancia, por ejemplo, se adquiere gran parte de los recursos físicos, cognitivos, emocionales y sociales para alcanzar el bienestar.



Si las experiencias son adversas y/o se dan en un entorno y relaciones de violencia por parte de las y los cuidadores, obstaculizarán el desarrollo integral y dejarán huellas entre leves y muy graves al llegar a la adultez, ocasionando que el ciclo de experiencias adversas se perpetúe generacionalmente. Por el contrario, bajo la experiencia del cuidado sin violencia y desde la ternura, los vínculos, las relaciones saludables y horizontales de la niñez con la familia, la escuela y la comunidad garantizan tanto una vida plena y de bienestar como la transmisión generacional de la plenitud y felicidad.

Familia, escuela y comunidad: una mirada ecológica

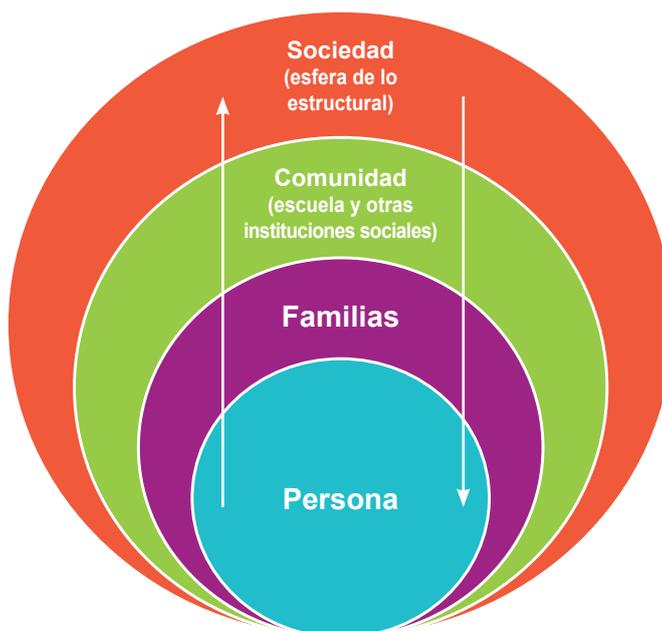
El acercamiento (enfoque o modelo) utilizado por casi todas las instituciones públicas y privadas para el abordaje del cuidado de la salud integral de niñas, niños y adolescentes es el modelo ecológico, pues permite ver cómo diversos factores, condicionantes y/o determinantes sociales atraviesan todos los niveles de la vida de las personas, desde lo individual hasta lo social, de lo familiar a lo comunitario.



⁶¹ Yépez Barrionuevo, D. (s/f). Importancia de las experiencias durante la niñez para el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. Documento de trabajo. Lima: World Vision.

Esta mirada permite ver ampliamente, a diferencia del enfoque centrado en el individuo, permitiendo una comprensión más amplia de los factores de protección, las condicionantes y los determinantes sociales que garantizan el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes. De igual manera, nos permiten observar, analizar y combatir los factores de riesgo.

Esquema de la realidad social según el modelo ecológico



A partir del modelo ecológico, el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes es entendido como algo multifacético y multicausal, influenciado por una gran variedad y complejidad de factores que se combinan de maneras también complejas, en diferentes ámbitos, influyendo en la ocurrencia, repetición o cese de experiencias de vida. La importancia de dichos factores depende de la experiencia personal y del nivel del entorno en que se encuentran según la propuesta del modelo: persona, familias, escuela, comunidad y sociedad.

El análisis de estos factores y de los ámbitos de interacción también puede ayudar a prevenir la violencia contra niñas, niños y adolescentes al identificar la historia personal y las características de la víctima o de la persona victimaria, su familia, el contexto social inmediato (a menudo denominados factores comunitarios) y las características de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el modelo ecológico no aborda las discriminaciones llamadas “estructurales” que interactúan y atraviesan todos los niveles vinculados a la persona. Estas discriminaciones están asociadas al género, la discapacidad, la perspectiva étnico cultural, el nivel socioeconómico, el aspecto físico, la etnia, etc. En ese sentido, se debe ir más allá de lo ecológico y analizar cómo lo comunitario, lo interpersonal y lo individual están hilvanados por cuestiones como el patriarcado, el capacitismo, el clasismo, el racismo, entre otros.

Más allá de la mirada ecológica: visibilizar los problemas estructurales

La estructura social es un concepto que plantea la existencia de elementos culturales y/ económicos que guían el funcionamiento o la forma de una sociedad, solo que dichos elementos no son identificables fácilmente dentro de la cultura o la economía.

Si convenimos en que hay una o varias estructuras en la base de toda organización social, podremos distinguir las manifestaciones visibles de lo que no podemos ver en los problemas que afectan la convivencia. Diremos, por ejemplo, que las formas de discriminación racial son la cara visible de un problema más profundo: el racismo estructural. También podremos señalar que las formas de violencia de género son manifestaciones de un profundo problema estructura, al que muchas personas denominan patriarcado.



Por ejemplo, la poca presencia de jóvenes afrodescendientes en universidades es una manifestación del denominado racismo estructural, el cual incluye todas las formas de discriminación basada en la apariencia física. Cabe precisar que, como contrapartida, la mayor presencia de personas afrodescendientes en deportes (como el fútbol y el vóley) no se debe a ninguna capacidad física natural, sino que es la consecuencia de cómo el racismo estructural impide su inclusión en la educación superior, restringiendo sus oportunidades a aquello que se espera de las y los afrodescendientes sobre la base del el prejuicio étnico-racial de que tienen mejor desempeño físico y bajo desempeño intelectual.



Una de las principales características de las exclusiones y discriminaciones basadas en lo estructural es que no perjudican a las personas aisladamente: el machismo, la xenofobia y el racismo, por ejemplo, suelen ir de la mano para estigmatizar a afrodescendientes procedentes de Venezuela; asimismo, el racismo y la aporofobia suelen actuar juntas para racializar (es decir, ponerle un rostro indígena o afrodescendiente) a la pobreza.

Identificar la particularidad de nuestros problemas estructurales como el racismo, el clasismo y las violencias de género, así como otros de cuño reciente como la homofobia, la aporofobia, el capacitismo y el cuerdismo, entre otros, nos permitirá comprender cada vez más la diversidad humana y encontrar soluciones estructurales a mediano y largo plazo. Sin embargo, la sociedad, acostumbrada a una convivencia antidemocrática, con violencia y sin ternura, se niega a aceptar la humanidad de las personas diversas por ignorancia y miedo, o simplemente por presuponer que las personas no están preparadas para cambios supuestamente radicales y que hay derechos y vidas más importantes que otras. Así se perpetúa, generación tras generación, las diferentes formas de discriminación y opresión.

Algunas de las principales discriminaciones estructurales del Perú son:

- **Aporofobia.** Rechazo a las personas, etnias o colectivos humanos que no cuentan o se cree que no tienen recursos económicos. En resumen: es el odio a las personas pobres.
- **Brechas de género.** Desigualdad de acceso, participación y control por parte de mujeres y hombres a los recursos, servicios, oportunidades y beneficios del desarrollo. Estas desigualdades afectan el acceso a oportunidades educativas y los resultados de aprendizaje.
- **Capacitismo.** Actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de lo que culturalmente se entiende como integridad corporal, la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad.
- **Cuerdismo.** Es un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que, a semejanza del machismo o del racismo, estereotipan, prejuzgan, discriminan y/o agreden a las personas diagnosticadas por la psiquiatría o tachadas de “locas”, desde la presunción de superioridad de lo que culturalmente se entiende como persona “cuerda”.

- **Estereotipo de género.** Es la creencia sobre cómo debe ser y comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios e ideas preconcebidas. Constituyen un hecho social tan fuerte que creemos que son algo natural o biológico.
- **Homofobia.** Temor, odio y/o aversión irracional hacia las personas de orientación homosexual y hacia las personas percibidas como tales. Dado que el término es ampliamente conocido, a veces se emplea de manera global para referirse al temor, odio y aversión hacia las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI) en general.
- **Machismo.** Conjunto de creencias, actitudes y prácticas sociales que justifican y promueven la discriminación, la desigualdad y la violencia contra las mujeres y determinados varones. Se basa en la desvalorización de todo rol o actitud que pueda asociarse con lo “femenino”.
- **Misoginia.** Es el odio, desprecio y discriminación de las mujeres y, por extensión, de lo femenino o de cualquier rasgo de feminidad.
- **Racismo.** Es un fenómeno social que tiene diferentes componentes y se materializa en la exclusión y vulneración de derechos y libertades de las personas. Es un problema que afecta gravemente a la sociedad peruana, siendo las principales manifestaciones de discriminación la negativa a ser atendidas o atendidos, el trato diferenciado y las burlas. Afecta principalmente a personas pertenecientes a pueblos indígenas, población afrodescendiente y personas de origen o ascendencias andina o amazónica.
- **Sexismo.** Es la discriminación de un género hacia otro por considerarlo inferior. Es una práctica prejuiciosa ejercida durante muchos siglos y que impide, en especial a las mujeres, el goce y ejercicio pleno de todos sus derechos, limitando su acceso a oportunidades y servicios, generando situaciones de vulneración.

- **Violencias de género.** Cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como en el privado. Incluye la violencia física, sexual y psicológica.
-
- **Xenofobia.** Es el miedo o estigmatización hacia las personas extranjeras.

Fuentes:

- L. Abramo, S. Cecchini y B. Morales, Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe, Libros de la CEPAL, N° 155 [LC/PUB.2019/5-P], Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019.
- MINCUL [2015]. Política Nacional de para la transversalización del enfoque intercultural.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [2016]. Lineamientos para la intervención de personas LGTBI en los servicios de PNCVFS del MIMP [Resolución de la Dirección Ejecutiva N° 017-2016-MIMP-PNCVFS-DE]. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016). Violencia basada en género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones.

Testimonios: ¿Cómo afectan los problemas estructurales a la integridad de niñas, niños y adolescentes?

Xenofobia y capacitismo

“No informé en el colegio que mi hijo tenía condición de autismo. [...] Remitieron a mi hijo al psiquiatra porque ya no quería estar con la docente. [...] Los niños estaban jugando y se tropezaron, una de las docentes dijo: ‘Él ha sido, el veneco ese’, y luego al reclamarle dijo: ‘Es que ustedes los venezolanos son así solamente malandros, ya estamos hartos’. [...] Hice la denuncia anónima en Demuna, ya que los tres niños que la profesora tenía a raya eran venezolanos, y la directora del colegio, al enterarse de la denuncia, me dijo que yo debía estar preparada económicamente para una contrademanda”.

(Madre de familia, Trujillo)

Fuente: Save the Children (2022). Niñez migrante y educación: Acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en Lima y La Libertad. Lima: Save the Children.

Machismo

“Mayormente acá en El Carmen hay charlas de sexualidad, pero los profesores que enseñan mayormente se basan solo en el embarazo (...) y sí hay charlas, pero para los mayores, a secundaria, a los de quinto, pero a los demás no. Yo digo que tendría que ser para todos”.

(Entrevista a adolescente hombre, Ica)

Racismo

“El trato hacia los (afroperuanos) es diferente porque creen que los blancos son mejores, [...] esto no me ha pasado solo a mí, también a mis amigos y familia”.

(Grupo focal con adolescentes, Lima)

Racismo y machismo

“Un moreno y un blanco pasa, pero un moreno y un moreno, no tiene nada que ver. (...) [Cuando son mestizos] dicen: “tu hijo va a salir inteligente porque el papá es blanco, (...) va a ser un buen profesional, va a tener alrededor un montón de chicas que lo sigan, va a tener amistades buenas”.

(Adolescente mujer, Piura)

Acoso escolar (*bullying*)

“Lo más indignante creo que es para los niños que no se sienten apoyados por los profesores, el profesor le festeja al niño que insultó al otro, se hacen los de la vista gorda o quieren que uno lo pase por alto, que no nos quejemos”.

(Madre de familia, Lima)



Machismo, violencia de género, adultocentrismo

“Muchas veces, las madres de familia los problemas que tenemos con la pareja los desahogamos con los hijos, eso se da bastante, le terminas gritando o castigando”.

(Madre de familia, Ica)

Fuente: Centro de Desarrollo Étnico, Plan Internacional, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*. Lima: CEDET, Plan Internacional, UNICEF.

Homofobia

“La primera vez que recuerdo que alguien me dijo ‘maricón’ fue en el nido. Yo tenía cuatro o cinco años, y era el cumpleaños de una niña de la clase. Las invitaciones eran entregadas por la profesora, que nos llamaba uno por uno. Al concluir su lista sin haberme llamado, me acerqué a pedirle la invitación. La profesora me dijo alguna mentirilla para tranquilizarme, pero yo estaba indignado. Fui donde la niña del cumpleaños y le increpé por la invitación. Ella me dijo que no la moleste y que no me había invitado; recuerdo que me tiró una cachetada y me gritó ‘¡maricón!’. Yo solo pude llorar”.

Giancarlo Cornejo, antropólogo limeño.

Fuente: Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía “queer”. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (39), 79-95.

Sexismo, machismo, xenofobia, violencia de género

“Me gustaría sentirme libre cuando salga a la calle; que los hombres no nos silben ni nos digan cosas desagradables”

(Adolescente venezolana, Lima)

“Cuando nos quejamos con los adultos, no nos hacen caso. Una vez me dijeron ‘piropo no es violencia’”.

(Adolescente venezolana, Lima)

Organización Internacional del Trabajo (2022). Estudio sobre el estado de situación de niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes de Venezuela y su vínculo con el trabajo infantil en América Latina. Casos: Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Lima: Organización Internacional del Trabajo; Servicio de Principios y derechos fundamentales en el trabajo (FUNDAMENTALS) Lima: OIT.





Habilidades socioemocionales (HSE)

Las habilidades socioemocionales (HSE) son las aptitudes o destrezas de una persona para identificar; expresar y gestionar sus propias emociones, así como comprender las de otras personas; demostrar empatía; tomar decisiones responsables; y relacionarse saludable y satisfactoriamente.



Debe tenerse siempre presente que el desarrollo de las HSE es un proceso continuo de cada ser humano, el cual favorece su adaptación, desarrollo y trascendencia para su bienestar personal y el de los demás. Cuando trabajamos en el fortalecimiento de estas habilidades estamos preparando a nuestras y nuestros estudiantes para el mundo presente y futuro, para lograr no solo un rendimiento escolar exitoso, sino también para su bienestar y para la vida en sociedad.

Aprender a gestionar nuestras habilidades socioemocionales implica la posibilidad de entender, manejar y expresar emociones; establecer y conseguir metas positivas; y entablar relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Así, podremos hacer frente a tareas vitales como el aprendizaje, la solución de problemas y la adaptación a las demandas del crecimiento y desarrollo.

En estudiantes, todo esto se relaciona con menores tasas de deserción y mayores índices de graduación escolar, así como con una mayor incidencia de conductas socialmente integradoras y una menor incidencia de conductas disruptivas en la escuela y los demás entornos.

Las habilidades socioemocionales en la educación peruana

Para la gestión de las habilidades socioemocionales, se propone priorizar cinco de ellas a partir de la propuesta del método de Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL, por sus siglas en inglés):

1

Autoconciencia.

Consiste en comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos.

2

Autocontrol.

Implica manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones.

3

Conciencia social.

Es comprender las perspectivas y tener empatía con las demás personas, incluyendo a quienes tienen diversos orígenes, culturas y contextos.

4

Habilidades para relacionarse.

Se relacionan con la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables, de ayudar a otras personas e interactuar eficazmente en diversos contextos, sea individual o colectivamente.

5

Toma de decisiones responsables.

Es la capacidad para tomar decisiones que orienten constructivamente nuestro desarrollo cotidiano.

Fuentes:

- Ministerio de Educación, (2023). Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales. Lima: Autor. p. 7. Recuperado el 29/05/2023 de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8955/Programa%20de%20habilidades%20socioemocionales%20orientaciones%20para%20el%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minedu (2022): Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – V ciclo. Lima: Minedu. p. 7. Recuperado el 29/05/2023 de: <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>
- Pérez León Ibáñez, H. (17 de diciembre de 2018). Aprendizaje socioemocional: introducción necesaria. Página web de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/aprendizaje-socioemocional-introduccion-necesaria/>
- CASEL (s/f). Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? SEL in the School. Recuperado de: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Cada una de ellas incluye conocimientos y actitudes pertinentes en contextos claves como el aula, la escuela, la familia y la comunidad, permitiendo a niñas, niños y adolescentes formarse íntegramente, así como forjar una sociedad democrática, inclusiva e intercultural.

¿Qué y cómo aporta el abordaje de las habilidades socioemocionales en la escuela para el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes?

Ante situaciones estresantes, es altamente probable que las y los estudiantes sufran crisis emocionales de diversos niveles de gravedad. Y si bien una forma de contenerlas es brindar primeros auxilios psicológicos y capacitar a docentes y personal administrativo en la asistencia y contención urgentes junto a una eventual derivación hacia instancias especializadas, centrarse exclusivamente en la prevención y la atención pero no en la promoción de derechos es una forma de vulnerar la integridad de niñas, niños y adolescentes.

Junto con las labores de promoción de derechos, con énfasis en la integridad física y emocional, se debe generar que cada estudiante pueda gestionar sus emociones según las capacidades acordes con su edad.

La resiliencia en la niñez puede incluso sorprendernos por su fortaleza y alcance. Aunque esto último no debe ser excusa para pensar que ellas y ellos pueden salir de las crisis emocionales por sí mismos, sí es el fundamento para brindarles orientaciones, herramientas y recursos para la autogestión de sus emociones mediante el trabajo con las habilidades socioemocionales.



Son los y las docentes, con énfasis en tutores y tutoras, quienes tienen la corresponsabilidad de desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, aunque en mayor medida respecto de los y las demás corresponsables: familias, instituciones de la comunidad, etc. Esto, bajo la obligación del Estado de garantizar la protección integral de las y los estudiantes.

Si niñas, niños y adolescentes gestionan sus habilidades socioemocionales, no solo podrán tener mejores condiciones para enfrentar las crisis eventuales que se les presenten, sino que además contarán con herramientas adicionales de autoprotección ante cualquier forma de vulneración de sus derechos, incluyendo especialmente el de su bienestar integral, en los momentos y lugares en que la familia, la escuela y la comunidad en general no se encuentren oportunamente presentes para brindarles cuidado integral.

Habilidades socioemocionales y convivencia escolar

La convivencia escolar, como cualquier forma de convivencia, nos expone a experiencias y situaciones de diversa índole. No existe la convivencia perfecta, pero sí podemos acordar estándares de interacción que nos ayuden a interactuar en óptimas condiciones. Así, podemos negociar horarios, repartirnos tareas y labores, o planificar estrategias ante siniestros. No obstante, la riqueza de nuestras emociones hace que todas las personas tengamos, de una u otra manera, reacciones impredecibles ante diferentes situaciones.

Según el Minedu, los vínculos entre estudiantes (y entre estudiantes y docentes) están estrechamente relacionados con cada historia de vida y con los contextos en que se encuentran y desarrollan. Como se ha señalado en las primeras páginas de este documento, en los últimos años una serie de eventos:

climatológicos

sociopolíticos

económicos

bélicos

sanitarios

han afectado el bienestar socioemocional de las personas, en especial de niñas, niños y adolescentes, complicando, por extensión, las relaciones interpersonales.

El trabajo corresponsable de docentes y familias para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes busca reconstruir la convivencia a partir del fortalecimiento mental de cada estudiante y el replanteamiento de los vínculos amicales y afectivos en la escuela. Es imposible regresar a tiempos y lugares ideales, pero esta es también una oportunidad para, en la medida en que nos reconstruyamos como comunidad educativa, incorporemos las lecciones aprendidas y aquellos enfoques y principios que nos hacen mirar la convivencia escolar de manera constructivamente crítica.



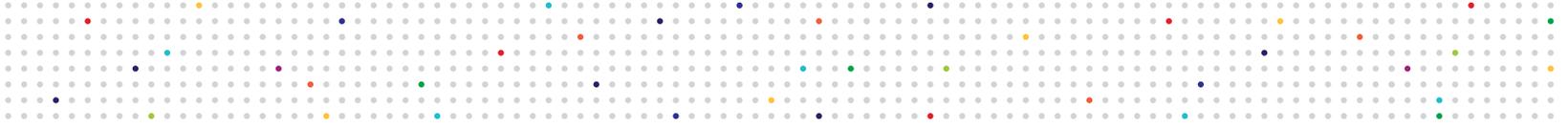
Recuerda

Además de la importancia de la gestión de las emociones para promover el bienestar de los estudiantes (el cual es un fin en sí mismo), las emociones tienen una profunda conexión con el aprendizaje, el procesamiento de la información y los aspectos cognitivos involucrados en el mismo, por lo que plantean al docente el reto de orientarlas y conducir las hacia estados que favorezcan y estimulen un ambiente propicio para el aprendizaje, al tiempo que reduzcan aquellas emociones que lo entorpecen.

Ministerio de Educación (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. Lima: Ministerio de Educación. p. 10.

Tercera parte

Presentación de la caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes



Los documentos que conforman la presente caja de herramientas ofrecen información, orientaciones y recursos que faciliten a las y los docentes el trabajo en habilidades socioemocionales para que las y los estudiantes puedan gestionarlas de la mejor manera y según su libre criterio, de cara a una convivencia escolar que garantice su bienestar y cuidado integral.



05

Caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes



¿Por qué una caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes en las escuelas?

La Caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes en las escuelas tiene como objetivo promover el cuidado integral desde el desarrollo de las habilidades socioemocionales, así como la salud mental de niñas, niños y adolescentes para la convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva en las escuelas.



¿Qué contiene la caja de herramientas?

Esta caja contiene los siguientes documentos:

Documento integrador: Caja de herramientas para el bienestar socioemocional de las y los estudiantes en las escuelas

En este documento presentamos los fundamentos y la lógica de caja de herramientas, y presentamos brevemente cada uno de sus documentos.

Documento 1: Primeros auxilios psicológicos en la escuela

Objetivo:

Proporcionar a las y a los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria, orientaciones y recomendaciones que les permitan brindar primeros auxilios psicológicos a las y los estudiantes ante una situación de crisis emocional.

Documento 2: Orientaciones para docentes sobre conductas de riesgo en la escuela

Objetivo:

Proporcionar a docentes, madres, padres, adultos significativos y cuidadores de niñas, niños y adolescentes estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria, orientaciones y recomendaciones para la detección de conductas de riesgos en las y los estudiantes y cómo proceder con el fin de salvaguardar su integridad.

Documento 3: Habilidades socioemocionales desde la familia

Objetivo:

Proporcionar a madres, padres, adultos significativos, cuidadoras y cuidadores de niñas, niños y adolescentes estudiantes herramientas que complementen y potencien el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos no escolares.

Documento 4: Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Objetivo:

Proporcionar a las y los docentes del nivel inicial, primaria y secundaria, orientaciones, estrategias y recomendaciones para fortalecer las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes desde el desarrollo pedagógico en la escuela.



¿Cómo usar la caja de herramientas en la promoción de salud mental en niños, niñas y adolescentes mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales?

A continuación, presentamos un breve esquema de cuatro fases vinculadas a la promoción del bienestar mental en niños, niñas y adolescentes a partir del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Si bien se recomiendan determinadas herramientas por cada fase, no se excluye la posibilidad de que cada docente incorpore la caja en su totalidad según su criterio.

Promoción del derecho al bienestar integral de niñas, niños y adolescentes escolares

La promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes incluye necesariamente y como objetivo en sí mismo su cuidado integral. En el caso del bienestar socioemocional en las escuelas, se debe garantizar que todas las personas sin distinción de edad, las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, y las movilizaciones sociales y comunidades incorporen saberes, sentires y hace que, a su vez, garanticen los derechos de la niñez, en el marco (aunque sin restringirse a él) de los principios de convivencia escolar.

Así, se debe considerar procesos e intervenciones realizadas y/o lideradas desde el Minedu para tal fin, así como la implementación de evaluaciones y mediciones vinculadas a las habilidades socioemocionales. Forman parte de esto la permanente capacitación de docentes y administrativos en temas de habilidades socioemocionales y derechos de niños, niñas y adolescentes, campañas y talleres, realizados en el marco del Programa de habilidades socioemocionales en la escuela por parte del Minedu.

La promoción de derechos debe ser el modelo que guíe las acciones de todas y todos hacia el supraobjetivo del cuidado integral de niñas, niños y adolescentes. En ese sentido, incluye en sí misma las siguientes fases, pero retoma su carácter de promoción durante la restitución de derechos.

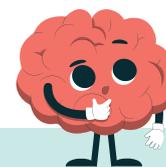


Recuerda

En esta fase, el trabajo en gestión curricular y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales desde la familia son muy importantes.

Prevención

La prevención relacionada con el bienestar mental de niñas, niños y adolescentes consta de todas aquellas acciones realizadas con carácter preventivo para evitar, dentro de la escuela, situaciones que vulneren la estabilidad emocional de las y los estudiantes, así como de acciones de contingencia ante eventos que no puedan vaticinarse (como desastres naturales). De igual modo, desde la escuela debe considerarse la posibilidad de que las y los estudiantes acudan a ella en caso de que atraviesen por crisis emocionales fuera del ámbito escolar.



Recuerda

Nuevamente, la gestión curricular es protagonista de esta fase; pero recuerda que, desde el punto de vista de la presente caja de herramientas, la detección de conductas de riesgo en escolares tiene un rol fundamental.

Detección, primeros auxilios psicológicos y derivación a instancias especializadas de atención

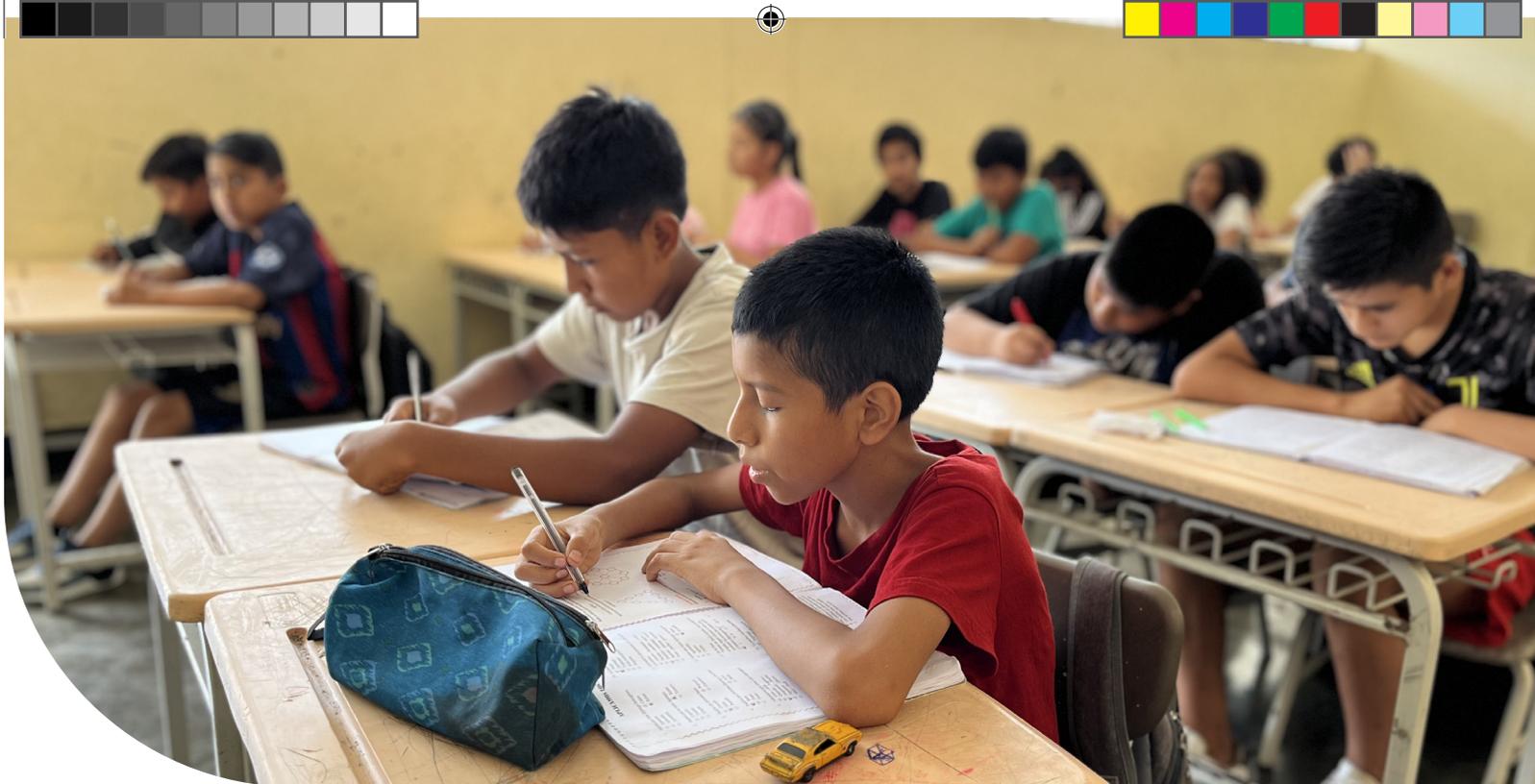
La detección de situaciones de riesgo socioemocional, de crisis emocionales y de conductas de riesgo requieren de la intervención de las y los docentes capacitados en brindar primeros auxilios psicológicos a las y los estudiantes. Los primeros auxilios psicológicos no son parte de diagnósticos, tratamientos ni terapias; su finalidad es garantizar la contención emocional de niños, niñas y adolescentes durante la ocurrencia de una crisis.

Luego de la asistencia brindada, la o el docente, debe considerar la forma de derivar a el o la estudiante hacia las instancias especializadas dentro o fuera de la escuela. En caso de sospechar sobre la comisión de algún delito a partir de la crisis atendida, las y los docentes tienen la obligación de reportar al director o directora, y asegurarse de que desde la escuela tal situación sea debidamente denunciada, así como asegurar la oportuna atención integral de la víctima.



Recuerda

La herramienta de primeros auxilios psicológicos ofrece orientaciones y recomendaciones para la asistencia inmediata en casos de crisis.



Restitución de derechos

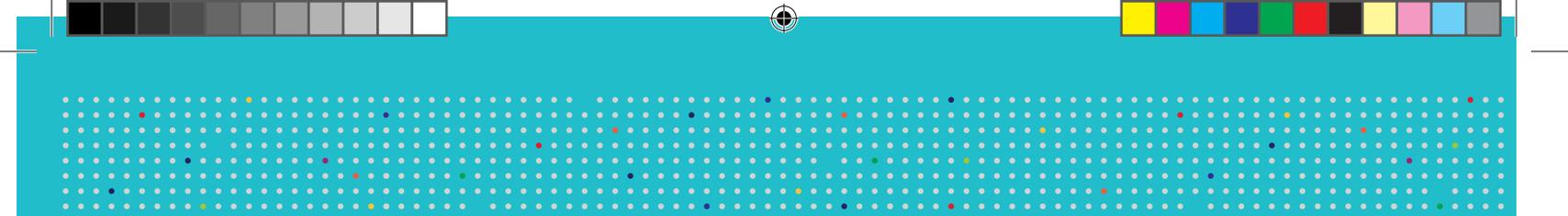
Tras la asistencia y derivación, ni el o la estudiante que atravesó por la crisis emocional, ni la escuela e integrantes pueden ni deben ser las mismas. Las condiciones que generaron la crisis deben ser modificadas con el fin de garantizar el cuidado integral de niñas, niños y adolescentes, y deben reajustarse para recibir nuevamente el o la estudiante sin volver a vulnerar su bienestar integral.



Recuerda

Algunas normas denominan a esta fase como subsanación y reintegración, reparación y/o rehabilitación; otras plantean que la restitución forma parte de la atención integral; mientras que otras no la consideran una fase aparte. Dentro de la lógica de nuestra caja de herramientas, ponemos énfasis en la restitución para señalar la necesidad indispensable de generar un cambio a partir de las lecciones aprendidas. Todas las herramientas de nuestra caja deben ser consideradas en este proceso.





DIVERSIDAD

PROGRAMA MULTIANUAL DE **INCLUSIÓN EDUCATIVA**

