

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN PARA LA
PAZ DESDE LA NEUROCIENCIA, DIRIGIDA A PERSONAS DOCENTES DEL
CECAP DE MALDONADO, URUGUAY Y PERSONAS ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA OBRERA DE HEREDIA, COSTA RICA, DURANTE EL PRIMER
SEMESTRE DE 2024
(¡QUE NOS DEJEN VIVIR EN PAZ!)**

Trabajo Final de Graduación
para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz

SUSTENTANTES:

**MARTÍN PORTO MATA
DYLANA SEGURA NAVARRETE**

Profesor:
MSc. Dan Barrera Rivera

Heredia, Costa Rica, 2024

Resumen ejecutivo

La presente propuesta didáctica de educación para la paz desde la neurociencia ha sido construida desde una premisa que afirma que la paz se enseña y se aprende. Por lo tanto, esta investigación sustenta que se pueden fortalecer los procesos de educación para la paz desde un enfoque crítico de derechos humanos si a las estrategias y técnicas que se ofrecen en los procesos formativos se les incorporan aportes que ofrecen las investigaciones en neurociencias y, consecuentemente, se facilita su incorporación hacia una neuroeducación.

La propuesta no busca ser un manual definitivo para construir paz desde una neuroeducación, sino visibilizar aportes científicos, reflexiones y estrategias que incentiven a los facilitadores de la paz a continuar apropiándose de este campo fundamental de conocimiento para la transformación educativa y social. Todo esto sin desconocer los desafíos de las violencias estructurales y las limitaciones de los Estados en cuanto a garantizar derechos y la dignidad humana.

Estructura del Documento

En primer lugar, en el Capítulo 1, se plantea las bases del proyecto de Investigación, de modo que se presenta las expectativas del trabajo, las cuales incluyen: justificación, antecedentes, marcos conceptuales, objetivos y preguntas de investigación, así como la metodología desarrollada.

En segundo lugar, dentro del Capítulo 2, se aborda la fundamentación desde la cual se promueve la incorporación de insumos de las neurociencias hacia la educación (neuroeducación) y, consecuentemente, el beneficio que estos aportes pueden ofrecer a los procesos educativos en cultura de paz que se brindan.

Seguidamente, en el Capítulo 3, se plantea el diseño y las bases de la creación de la guía didáctica, de modo que se establece la conexión entre descubrimientos científicos en el área de las neurociencias y neuroeducación con contenidos y temas pertinentes a procesos de educación para la paz.

Luego, dentro del Capítulo 4, se presenta la sistematización de los hallazgos y su respectivo análisis dentro del proceso de investigación en campo con las dos poblaciones con las cuales se compartieron experiencias de encuentro taller para la sustentación de la guía didáctica.

Finalmente, en el Capítulo 5, se expresa las reflexiones y las consideraciones pertinentes a la experiencia y el conocimiento adquirido dentro de la presente investigación.

Se incluye, a su vez, la bibliografía pertinente y los anexos. Dentro de estos últimos, además de documentos inherentes a la investigación, se ofrecen cuatro propuestas de sesiones para la construcción final de la guía. En dichas sesiones, se toma en cuenta los hallazgos con el fin sostener didácticamente procesos de educación para la paz a partir de aportes que ofrecen la neurociencia y la neuroeducación.

Al concluir esta presentación, resulta pertinente resaltar que este trabajo está dedicado a quienes creen en la posibilidad de construir espacios más saludables y justos para la convivencia. Agradecemos especialmente el apoyo de profesores, compañeros y familias, entendiendo que la paz se construye desde la cotidianidad, revisándonos y transformándonos para modificar las estructuras que promueven afectaciones a la sociedad. Lo anterior implica una coherencia política y humana en el compromiso de educar para la paz.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 6 |
| ANTECEDENTES | 7 |
| OBJETIVOS..... | 10 |
| <i>Objetivo General</i> | 10 |
| <i>Objetivos Específicos</i> | 10 |
| MARCO TEÓRICO | 11 |
| NEUROCIENCIA..... | 12 |
| NEUROEDUCACIÓN..... | 13 |
| MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN | 14 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 14 |
| A. <i>Tipo de investigación</i> | 15 |
| B. <i>Población</i> | 15 |
| <i>Descripción Física del Área</i> | 16 |
| A. <i>Técnicas de recolección de información</i> | 17 |
| <i>Cronograma de trabajo</i> | 18 |
| CAPÍTULO 2 | 21 |
| FUNDAMENTACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICA..... | 21 |
| I. <i>¿Qué buscamos?</i> | 21 |
| II. <i>¿Cómo podrían aportar los hallazgos a los procesos educativos?</i> | 21 |
| III. <i>Desarrollo del primer objetivo: determinar los aportes de la neurociencia a la educación</i> | 26 |
| CAPÍTULO 3 | 40 |
| EXPLICACIÓN DEL DISEÑO/CREACIÓN DEL PRODUCTO | 40 |
| EL PORQUÉ DE ESTA GUÍA | 41 |
| BASES CONCEPTUALES..... | 41 |
| <i>Aportes de la neurociencia a la educación</i> | 41 |
| <i>Tipología de la violencia</i> | 45 |
| CAPÍTULO 4: | 50 |
| SISTEMATIZACIÓN DE HALLAZGOS Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO..... | 50 |
| SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA POBLACIÓN | 50 |
| CAPÍTULO 5 | 60 |
| RECOMENDACIONES..... | 60 |
| <i>Recomendaciones para las Instituciones</i> | 61 |
| <i>Recomendaciones para el Instituto de Estudios Latinoamericanos</i> | 61 |
| BIBLIOGRAFÍA | 63 |
| ANEXOS | 66 |

Capítulo 1

Introducción

La gestión e implementación de programas de educación que promuevan la adquisición de habilidades para favorecer la construcción de una cultura de paz, generalmente, han sido propiciados por organizaciones no gubernamentales o implementados como propuestas reactivas de las administraciones de gobierno de turno, las cuales pretenden disminuir la afectación que la violencia directa produce en los diferentes países de Latinoamérica.

Dichos proyectos, por más bien intencionados que sean, usualmente se concretan como espacios complementarios de la educación formal, pero no como parte de políticas o programas de Estado para transformar las violencias culturales o estructurales que las promueven, mucho menos como cuestionamiento del sistema cultural y económico que propicia la violencia y la vulneración de derechos humanos.

De esta forma, las clases, los talleres o los procesos formativos que se ofrecen para prevención de la violencia incluyen contenidos que oscilan entre: mediación de conflictos, uso positivo o recreativo del tiempo libre, arte como medio de expresión social y aprendizaje de oficios o servicios para facilitar la inserción laboral; a partir de espacios institucionales (o interinstitucionales) como respuesta reactiva del Estado para resguardar el “desarrollo y la seguridad” de los países.

A su vez, los procesos ofrecidos dentro de estos espacios a las personas estudiantes, habitualmente provenientes de comunidades socialmente vulnerables y desprovistas de algunos derechos humanos, colocan su énfasis en la disminución de los factores de riesgo que propician el hecho de que dichas poblaciones se involucren en acciones delictivas. Dichas acciones acrecientan los índices de violencia que se busca minimizar, pues afectan la estabilidad social de los países que necesitan atraer y garantizar las inversiones de los capitales transnacionales.

Por lo tanto, estos enfoques educativos de atención (reactivos) de la violencia directa no ofrecen una propuesta de educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos. Entonces, dichos enfoques son incapaces de atender las necesidades de quienes se ven afectados, a pesar de que desde ellos se podría

desarrollar habilidades que promuevan la construcción de entornos y las relaciones saludables de convivencia, además de insumos para reivindicar sus derechos.

En consecuencia con este panorama, se pensó y gestionó el presente trabajo de investigación: la elaboración de una Guía Didáctica de Educación para la Paz, con aportes de la Neurociencia a la educación y un enfoque crítico de los Derechos Humanos, como aporte a las necesidades identificadas de fortalecer integralmente los procesos que asumen algunas personas facilitadoras vinculadas a la seguridad y al crédito internacional; contrariamente a lo que plantean otros espacios utilitarios, los cuales son promovidos por organismos internacionales de atención de la violencia.

Justificación

Se considera fundamental para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado, contar con un programa y una propuesta didáctica que contemple apropiadamente: objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias y técnicas de mediación, así como formas de evaluación, la cuales atiendan las necesidades de aprendizaje y el contexto de las personas participantes del proceso educativo.

Incluso, es necesario cuestionarse, debido a los grandes desafíos que plantea la educación formal en la actualidad a partir de la complejidad social y el desarrollo tecnológico, cuáles son los posibles aportes de otras áreas del conocimiento, como por ejemplo: la neurociencia, al campo educativo, con el fin de concienciar y optimizar la forma en que las personas pueden aprender y transformar saberes.

A su vez, la educación y el aprendizaje de habilidades socioemocionales, estrechamente relacionadas con la construcción de cultura de paz, también necesitan revisar e incorporar los hallazgos pertinentes que se puedan contemplar desde la neuroeducación; para maximizar los recursos con que cuentan los procesos de educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos.

El derecho a la educación también debe ser planteado desde la democratización en el acceso a los avances y las estrategias que se plantean en otros ámbitos sociales, a partir de las investigaciones, técnicas y estrategias que integralmente se incluyen en lo que algunos denominan como “pedagogía de los privilegiados” (Reardon, 2008) para que también puedan estar al servicio de las poblaciones más vulnerables, y sin duda, incorporarse al campo de la educación para la paz.

Por ende, incorporar insumos de la neuroeducación en la construcción de una Guía Didáctica de Educación para la Paz correspondió a la sustentación y apropiación de un derecho que tienen las personas estudiantes de comunidades en condición de vulneración social.

En tal sentido, desde hace varias décadas existen aportes sustantivos de autores relacionados con procesos o características neurológicas del aprendizaje, como por ejemplo la Teoría de la Inteligencias Múltiples (Gardner, 1985), la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995) o los más recientes aportes de la neurociencia a la educación, que aún están lejos de incorporarse como un disciplina específica de aprendizaje en la educación pública o en los procesos de Educación para la Paz. Todos ellos harían un gran aporte al autoconocimiento y la autonomía del aprendizaje (metacognición) de cada persona.

Antecedentes

La UNESCO, en 1995, se refirió a la neurociencia como una disciplina que involucra tanto la biología del sistema nervioso, como las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

El cerebro humano cambia cada día, al acostarse por la noche no se tiene el cerebro idéntico al que se tenía en la mañana. Es posible aprender porque el cerebro es plástico y maleable, lo que significa que va haciendo constantemente conexiones nuevas que lo modifican. Todo lo que se aprende y cómo se aprende va generando nuevas conexiones sinápticas.

El interés por vincular la neurociencia con la educación surge cuando, a medida en que se van acumulando conocimientos en neurociencia, se evidencia la importancia, no solo de lo que aprendemos a lo largo de la vida, sino de cómo lo aprendemos en relación con la construcción del cerebro, lo cual influye en cómo nos percibimos y cómo nos relacionamos con las demás personas (Bueno, 2023).

Al mismo tiempo, al definir neuroeducación, Marqués y Oses (2014) se refieren a esta como una nueva dimensión del proceso educativo; la cual establece un vínculo entre neurociencia y educación, el cual no solo implica ayudar a desarrollar nuevos métodos de aprendizaje que tengan en cuenta a la neuropsicología del cerebro en

desarrollo, sino también a mostrar que una cualidad esencial del ser humano es la predisposición y la disposición al aprendizaje.

El cerebro -señalan los autores- activa el aprendizaje cuando es estimulado a través de metodologías que favorecen la construcción de esquemas, de modo que permite ordenar y estructurar el conocimiento. Por su parte, el Dr. Bueno (2016) señala que como objetivo de la neuroeducación el planteamiento y análisis exhaustivo de estrategias pedagógicas para su optimización.

Por tanto, el desarrollo de la presente investigación se enfocó en la importancia de contar con pautas concretas que faciliten el abordaje de temáticas y estrategias de mediación en los procesos de educación para la paz desde la neuroeducación, con el propósito de aprovechar adecuadamente los espacios formativos brindados.

Lo anterior puede incidir favorablemente en la educación y el aprendizaje que se abre en este tipo de espacios, así como potenciar las ventanas de cognición social ofrecidas. Probablemente para beneficio de personas de comunidades en condiciones de vulneración social, que, de esta forma, accedan a información y oportunidades de aprendizaje integral, pues de ese modo validarían su derecho a la educación y el reconocimiento de dignidad.

También, la propuesta de guía didáctica favorece los procesos de educación para la paz de forma individual y/o colectiva, al establecer explícitamente el objeto de estudio desde la concienciación de los entornos de vida de las personas estudiantes como fuente de aprendizaje e intervención.

De esta forma, se establece una reflexión crítica del hecho político delimitado entre las personas estudiantes, su contexto y los actores que la componen, mediante el análisis de las cuotas de poder que forman parte del proceso de educación y vida, de acuerdo con los contenidos de aprendizaje, la evaluación de este y la posibilidad de decidir conscientemente (metacognición) las transformaciones y saberes por incorporar.

Es importante llevar a cabo lo anterior siempre promoviendo que sea desde la no violencia como forma de vida y con la creatividad como respuesta a los estresores y desafíos inherentes del entorno y de la vida (conciencia crítica).

En definitiva, el proyecto se sustentó explícitamente en trasladar a las personas facilitadoras de educación para la paz la responsabilidad de identificar: ¿cómo deben incorporar aportes sustanciales que ofrecen las investigaciones en neuroeducación para maximizar los procesos de construcción de cultura de paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos en beneficio de las personas estudiantes?

A partir de esta interrogante, se cuestionó cuáles eran los aportes sustanciales que fortalecerían los contenidos, las técnicas o las estrategias de la propuesta didáctica o del espacio de mediación a la hora de abordar procesos formativos.

Para ello, durante el primer semestre, se inició una investigación documental, la cual se complementó con el abordaje de encuentros - taller con personas docentes del CECAP, de Maldonado, Uruguay y con personas estudiantes de la Escuela Obrera, ubicada en Heredia, Costa Rica.

Esa serie de encuentros - taller alimentó directamente el proceso de investigación para la elaboración de la guía. Ya que, dentro de él, se identificaron las afectaciones más relevantes en cuanto a vulneración de derechos humanos y las violencias prevalentes en ambos entornos que expresaban los actores participantes. Además, aportaron insumos diagnósticos y formativos de los saberes previos de las personas estudiantes sobre estos temas y acerca de cómo gestionaban los conflictos generalmente.

Dicho diagnóstico situacional permitió inferir de forma directa el uso que algunas personas facilitadoras podrían darle a la guía, de acuerdo con las demandas de la población con la que trabajan, lo cual permitió analizar el alcance que dicha guía podría tener para su uso.

Al respecto, Rodríguez (1996), señala refiriéndose al diagnóstico, como resulta necesario previo al planteamiento de un proyecto, la esquematización de las necesidades reales de dicha población, definiéndolas como signos y síntomas específicos de la situación problema.

Finalmente, el énfasis de la guía didáctica estuvo enfocado en propiciar espacios de aprendizaje participativos para que diferentes comunidades puedan beneficiarse a partir de procesos de enseñanza - aprendizaje de este tipo. Lo anterior bajo el entendido de que: una conciencia crítica a las vulneraciones sistémicas que sufren

muchas comunidades es fundamental para propiciar cambios y transformaciones, pero, apostando a que estas sean propiciadas a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales, desde la no violencia, para promover transformaciones sustentables y cambios desde el propio entorno, sin exponerlas a nuevos ciclos recurrentes de violencia.

De esta forma, se plantearon los siguientes objetivos y preguntas de investigación, los cuales marcaron pautas para ordenar el proceso y colocar la atención en las necesidades y los aportes que podrían hacerse en procesos educativos mediante una guía didáctica para personas estudiantes de comunidades en condiciones de vulneración social.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una guía didáctica de educación para la paz, incorporando los aportes de la neurociencia a la educación y las necesidades identificadas de personas docentes del CECAP de Maldonado, Uruguay y de personas estudiantes de la Escuela Obrera de Heredia, Costa Rica, durante el primer semestre de 2024, desde un enfoque crítico de los derechos humanos.

Objetivos Específicos

1. Identificar los aportes significativos de la neurociencia a la educación para el desarrollo de una guía didáctica de educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos.
2. Establecer un diagnóstico de necesidades con dos poblaciones urbano marginales de Latinoamérica: docentes del CECAP de Maldonado, Uruguay y personas estudiantes de la Escuela Obrera de Heredia, Costa Rica, durante el primer semestre de 2024, desde un enfoque crítico de los derechos humanos, para el desarrollo de una guía didáctica de educación para la paz.
3. Elaborar una guía didáctica dirigida a personas facilitadores de educación para la paz con un enfoque crítico de los derechos humanos, la cual incorpore las innovaciones planteadas por la neuroeducación.

Preguntas generadoras

1. ¿Cuáles son los aportes sustantivos que ofrecen las investigaciones en neurociencias aplicadas a la educación que fortalecen los procesos formativos de educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos?
2. ¿Cuáles contenidos y estrategias pedagógicas deben proponerse en una guía didáctica de educación para la paz dirigida a personas en contexto de vulnerabilidad social desde un enfoque crítico de los derechos humanos?

Marco teórico

Educación para la paz desde un enfoque crítico de derechos humanos

Un proceso de educación para la paz, desde un enfoque crítico de los derechos humanos, se construye a partir de una reflexión crítica de las prácticas sistémicas (históricas) implementadas para mantener la colonización (cultural y normativa) y las desigualdades sociales que vulneran derechos humanos, así como para despertar acciones individuales y colectivas que promuevan transformaciones de los entornos en donde se viven y de las estructuras que las promueven.

Para Mignolo (2005), un “giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico” (p.220). Por lo tanto, cualquier proceso que se destine a fortalecer a personas o a una comunidad desde un enfoque crítico de los derechos humanos deberá destinar espacios formativos a deconstruir estos imaginarios totalizantes del ser.

A su vez, Megendzo y Bermúdez (2017) proponen situar el ejercicio de la educación de los derechos humanos desde la comprensión que supone el valor de estos “en el marco de sociedades diversas, y a adoptarlos autónomamente como recursos para resolver conflictos en situaciones complejas” (p. 22). Esta mirada posiciona a los

sujetos en relación con sus derechos, su entorno y el momento histórico, con lo cual también se asume conciencia y protagonismo frente a su realidad.

De ahí que “la educación en derechos humanos debe reflejar ante todo un compromiso con la búsqueda de justicia, con la transformación de condiciones de desigualdad y discriminación ante las cuales se han ido construyendo históricamente principios éticos y acuerdos sociales” (Megendzo y Bermúdez, 2017, p. 25).

Por consiguiente, se asume la elaboración de la guía desde la necesidad de aportar a cualquier proceso pedagógico en construcción de cultura de paz una mirada crítica, entendiendo que la violencia no es un fenómeno aislado y que responde a la vulneración de derechos y otras violencias sistémicas que repercuten en las sociedades. Por lo tanto, los procesos formativos deben incorporar introspección (revisión personal), así como un análisis profundo de los entornos y del sistema que propicia violencia, desigualdad y vulneración de derechos para desarrollar habilidades, que, de forma consciente, asuman la deconstrucción y las transformaciones necesarias: ¡Para que nos dejen vivir en paz!

Neurociencia

Salas (2023) señala que la neurociencia se refiere a la investigación del sistema nervioso, específicamente en lo concerniente a la relación de la actividad cerebral con la conducta y el aprendizaje. Bajo esta línea, la neurociencia es considerada como una “rama del conocimiento a la que contribuyen distintas subdisciplinas que tienen como elemento común el estudio del sistema nervioso en sus distintas expresiones fenomenológicas” (Benarós, Lipina, Hermida, Colombo, 2010, p. 179). En síntesis, es el estudio de cada una de las funciones del cerebro.

Asimismo, Salas señala (2023) algunos descubrimientos de la neurociencia:

1. El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
2. Los cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro (el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro).

3. Diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes.
4. El cerebro es un órgano dinámico, moldeado funcionalmente por la experiencia.
5. El desarrollo está determinado biológicamente y por parte de la experiencia.

El aporte que precisa este autor sobre la neurociencia actualiza el enfoque necesario de un proceso educativo que busca incidir en el aprendizaje de nuevas respuestas de conducta ante entornos estresantes y violentos, para facilitar la construcción de relaciones y espacios de vida más saludables. Por lo tanto, es fundamental entender cómo estimular el proceso cerebral apropiadamente para desarrollar un aprendizaje significativo, así como el desarrollo de habilidades que transforman conductas.

Neuroeducación

Las autoras Aguirre y Moya (2022) realizaron un proceso de investigación documental con enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y con método inductivo, a partir de artículos, tesis y libros que pudiesen aportar información sobre la relevancia de incorporar los avances de las neurociencias a la educación.

A partir de ello sustentan que:

Mora (2018) aduce que la neuroeducación se refiere a la aplicación de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, en el intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como los de enseñanza. (Aguirre y Moya, 2022, p. 469)

De esta forma, la neuroeducación reflexiona sobre los mecanismos desde los cuales se construye conocimiento a partir de la relación de distintos marcos neurocognitivos como: atención, memoria, control inhibitorio y cognición social, por ejemplo. Lo anterior, evidencia la importancia de asumir el proceso de educación y aprendizaje desde los planteamientos de la neurociencia, para diseñar y administrar los procesos con base en los estímulos que pueden beneficiar conexiones neuronales que faciliten y enfoquen un aprendizaje consciente y transformador.

A su vez, Aguirre y Moya (2022) comparten que “la neuroeducación permite educar en diversidad de potencialidades con la finalidad de promover el respeto mutuo como factor socializador e integrador de los estudiantes” (p. 75). Sin duda, la forma de aprender de cada persona es diferente y un proceso de mediación pedagógico enfocado desde la neuroeducación toma en cuenta fortalezas y debilidades de las personas estudiantes para promover estímulos que tengan en cuenta la diversidad.

Mediación pedagógica desde la neuroeducación

Por su parte, Ceballos y Rodríguez (2018) daban cuenta de que la neuroeducación:

Implica la posibilidad de trabajar pedagógicamente el cerebro del estudiante con la finalidad de promover estrategias que permitan de un modo único, potencializar su cerebro no solo a captar el máximo conocimiento, sino, a gesticular la creatividad y la innovación como factores al logro de una educación integral y compleja. (2018, p. 548)

El planteamiento de estos autores permitió entender, sustentar y extender, aún más, la importancia y la relevancia que la guía pedagógica podía tener para desarrollar procesos significativos a partir de diversas formas de aprender. Asimismo, comprender lo sustantivo que resulta para la mediación pedagógica enfocarse en los diferentes marcos neurocognitivos para el diseño de actividades y estrategias que aporten al dialogo de las diferentes formas de aprender es, también, democratizar el acceso al conocimiento y el respeto de la educación diversa como un derecho humano.

Marco metodológico

La investigación se desarrolló bajo la modalidad de Proyecto de Investigación (para la elaboración de una guía didáctica); lo cual supuso actividades teórico-prácticas dirigidas al diagnóstico de situación, su análisis y la determinación de los medios válidos para resolver los objetivos.

De acuerdo con Aguirre (2009), se trata de un conjunto de acciones y propuestas cuyo objetivo es dar respuesta a una necesidad humana: “un proyecto es la ordenación de un conjunto de acciones que se realizan combinando recursos

humanos, materiales, financieros y técnicos, con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado” (p. 25).

Con respecto a lo anterior, esta investigación fue desarrollada desde una metodología cualitativa y participativa para la elaboración de la guía didáctica que apoyase procesos educativos de paz con la intención de revertir el impacto que la violencia y la vulneración de derechos humanos tienen en las condiciones de vida y la salud de poblaciones latinoamericanas.

A. Tipo de investigación

La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo desde una perspectiva descriptiva y exploratoria del tema en cuestión, ello debido a que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989 mencionado por Hernández, 2003).

Asimismo, los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o el cual no se ha abordado antes. En el caso en particular de esta investigación, el contenido obtenido fue la piedra angular para sustentar y diseñar la propuesta pedagógica.

Con respecto al método utilizado, esta investigación se enmarcó bajo el paradigma de investigación-acción, aplicando la metodología participativa de lenguaje total, donde la persona crea, actualiza y realiza su aprendizaje.

Respecto a lo anterior, Kemmis (2008), se refiere a la investigación acción como una metodología de autoreflexión por parte de los participantes, la cual, lleva al perfeccionamiento lógico y equitativo de las propias prácticas sociales o educativas, así como a su entendimiento dentro de su contexto específico.

B. Población

La etapa diagnóstica se llevó a cabo en dos grupos poblacionales de países latinoamericanos:

En Costa Rica, se trabajó con estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de la escuela para adultos de Capacitación Obrera, que involucra ciudadanos de los cantones ubicados en la periferia de la provincia de Heredia. Esta población, en su mayoría, proviene de hogares desintegrados, con situaciones de riesgo social importantes, tales como: alcoholismo, drogadicción, violencia doméstica, prostitución y una historia académica de bajo rendimiento.

En Uruguay, se abordó el proceso de investigación con personas docentes del CECAP, del departamento de Maldonado, Uruguay. Estos centros de estudio responden a una propuesta innovadora de educación para jóvenes de entre 14 y 20 años que no están estudiando y no han completado la Educación Media Básica. A su vez, tienen como objetivo propiciar la continuidad educativa formal y la capacitación para su inserción en el ámbito laboral. Las personas jóvenes que asisten a este centro provienen de comunidades urbano marginales afectadas por la violencia. Sus profesores muchas veces se ven sobrepasados por las instancias de conflictos entre pares que deben atender, ya que estas personas jóvenes posicionan las prácticas violentas como medio de intervención en sus conflictos.

Descripción Física del Área

La Escuela de Capacitación Obrera se encuentra ubicada en un edificio catalogado como patrimonio histórico, por lo que es una construcción vieja y algunas de sus áreas no ofrecen la seguridad, la higiene, el espacio y el ornato con el que un centro educativo debe contar. Cabe resaltar que dicho edificio alberga dos instituciones con diferentes tipos de población: en el día, niños y niñas; y en la noche, adolescentes y adultos.

Con respecto al área física, la institución cuenta con nueve aulas, una pequeña oficina para la dirección y dos servicios sanitarios en condiciones regulares. Es importante señalar que pese a que el área cuenta con “espacios informativos” (pizarrones para murales), estos no se pueden utilizar por parte de la Escuela de Capacitación Obrera, pues “pertenecen” a la escuela de día.

Por su parte, el CECAP de Maldonado se encuentra ubicado en el centro de la capital departamental, en un edificio compartido con el Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU), institución que, a su vez, es la garante de resguardar los derechos y las afectaciones por violencia de la niñez y las personas adolescentes en el país. El CECAP ofrece, según indica la página oficial de la institución recuperada del 15 de mayo de 2024, perteneciente al Ministerio de Educación del Uruguay, una nueva propuesta que resignifica el mundo del trabajo en la vida de los jóvenes, en el marco de una propuesta educativa integral. Amplía el programa hacia otras áreas educativas, promoviendo la participación y el protagonismo de los jóvenes en todos los espacios.

A. Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información utilizadas para la realización de esta investigación fueron las siguientes:

Revisión Bibliográfica

Se llevó a cabo una investigación bibliográfica y documental, para lo cual se tomó como base fuentes primarias (directas) relacionadas con el tema en cuestión; ya que tal como lo señala Hernández (2003), proporcionaron datos de primera mano. Entre ellas se pueden mencionar: libros, artículos de investigaciones, monografías y tesis, documentos oficiales, trabajos presentados en conferencias, testimonios de expertos, y páginas de internet. Se seleccionó esta metodología por considerarse la más pertinente para el tema de investigación y los recursos de los cuales se dispuso.

Observación No participante

Tomando en cuenta la “Guía de Observación sobre Dinámica de Grupo” (ver Anexo 1), se escogieron momentos para la aplicación de cuestionarios, actividades participativas o círculos restaurativos, para recibir insumos de conductas y comportamientos que determinan la dinámica grupal de la población de estudio (ver Agenda en Anexo 3).

Cuestionario

Los cuestionarios se constituyeron, tal como lo señala Hernández y Cols (2001), en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables. En el caso de este estudio, el cuestionario se administró en la etapa diagnóstica a los estudiantes de la Escuela de Capacitación Obrera y constó de seis áreas (ver Anexo 2). Se indagó con respecto a diversas temáticas relacionadas con la investigación, entre ellas: el concepto de paz, violencia, derechos humanos y su relación con estos, entre otros. El instrumento fue de carácter autoadministrado y, en caso de dudas, los participantes contaron con una investigadora, quien estuvo siempre disponible durante el proceso.

Cronograma de trabajo

A continuación, se presenta el cronograma de trabajo de la investigación realizada. El cual constó de dos etapas muy marcadas. Por un lado, las instancias de preparación del anteproyecto realizadas durante el primer semestre del presente año y; por otro lado, el desarrollo de los objetivos planteados para el proyecto de elaboración de la guía, los cuales tuvieron lugar durante el segundo semestre.

Dentro de la primera etapa, además de las tareas de revisión bibliográfica, fundamentales para sustentar los marcos teóricos e insumos de validación del proyecto; también se realizaron importantes gestiones para determinar las poblaciones con la cuales se tendría el proceso de investigación en campo, lo cual supuso entrevistas con directores de los espacios para sustentar el proyecto, adquirir los permisos respectivos, e incluso, tener los primeros encuentros taller con las poblaciones participantes.

Durante la segunda etapa, se produjeron las nuevas instancias de encuentros taller y se procedió al análisis de los materiales, la información y los estímulos recabados, para proceder con la elaboración de la guía. En el transcurso de este proceso, surgieron instancias críticas de toma de decisiones para constatar cuáles de los supuestos teóricos, a partir de las experiencias recabas, aportaban el enfoque más pertinente para la estrategia didáctica que se propone en la guía.

Lo anterior debido a que la propuesta debía contener de la forma más eficiente posible, tanto la teoría como su pertinencia con los hallazgos que sustentó el proyecto. Es decir, las posibilidades reales de incorporación a la práctica por parte de personas facilitadoras. Por su parte, las experiencias prácticas con las poblaciones alimentaron la forma en que las innovaciones de la neuroeducación podían ser incorporadas a procesos de educación para la paz.

Cronograma de actividades del TFG

| Fase | Actividad | Fecha | Ámbito |
|--|---|-----------------------|--|
| Etapa 1: Coordinación y gestión. | Investigación de la viabilidad del proyecto dentro de las instancias formativas de clase correspondientes para contar con el aval de los actores pertinentes. | Primer Semestre 2024 | Universidad Nacional (IDELA), Escuela de Capacitación Obrera y CECAP. |
| Etapa 1.2: Sustentación, redacción y diagnóstico poblacional. | Búsqueda de referentes teóricos, recolección de investigaciones, análisis de datos encontrados y realización de acercamiento a los grupos poblacionales por medio de los encuentros taller. | Primer Semestre 2024 | Universidad Nacional (IDELA), Escuela de Capacitación Obrera y CECAP. |
| Etapa 2: Análisis y preproducción del diseño. | Análisis de la información recabada, comprobación con las experiencias de los encuentros taller e investigación del diseño la estrategia didáctica de la guía. | Segundo Semestre | Universidad Nacional (IDELA), Escuela de Capacitación Obrera y CECAP. |
| Etapa 2.1: Elaboración Propuesta de Guía Didáctica | Nueva revisión bibliográfica sobre el tema en estudio. Realización de nuevos encuentros taller. Diseño de la Guía Didáctica. | Segundo Semestre 2024 | Universidad Nacional (IDELA), Escuela de Capacitación Obrera y CECAP. |
| Etapa 2.2: Revisión y entrega del Proyecto de investigación y de la propuesta de guía didáctica | Revisión | Segundo Semestre 2024 | Universidad Nacional, IDELA |
| Etapa 2.3 Aprobación y defensa Trabajo Final de Graduación | Aprobación de la Guía por parte de las autoridades pertinentes. | Segundo Semestre 2024 | Universidad Nacional, IDELA |

Capítulo 2

Fundamentación de la Producción Didáctica

I. ¿Qué buscamos?

Las acciones formativas aisladas para la prevención de la violencia quedan a merced de las buenas intenciones o del conocimiento formal que puedan haber adquirido en tal sentido las personas que las diseñan, ejecutan o facilitan. Por lo tanto, no forman parte de programas educativos con contenidos y metas evaluables, los cuales puedan sostener las transformaciones necesarias para desarrollar habilidades con el fin de incidir en la construcción de proyectos de vida que puedan reivindicar derechos humanos y relacionarse saludablemente desde la no violencia.

Incluso, dentro de las carencias que puedan tener las propuestas (anteriormente mencionadas) en cuanto a enfoques del pensamiento crítico y transformador, derechos humanos u otros contenidos temáticos imprescindibles, surge la inquietud de ¿cuán cerca están las mediaciones pedagógicas que ofrecen de incorporar aportes de la neuroeducación en los espacios de aprendizaje que promueven?

A su vez, los espacios que ofrecen procesos de educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos tampoco deben desconocer los significativos aportes que la neuroeducación puede ofrecer a la pedagogía crítica.

Es a partir de este planteamiento que se enfoca una de las preguntas centrales de la investigación: ¿cuáles son los aportes que la neuroeducación puede ofrecer para la construcción de una guía didáctica que atienda procesos formativos en cultura de paz con un enfoque de derechos humanos en comunidades urbano marginales?

II. ¿Cómo podrían aportar los hallazgos a los procesos educativos?

El desarrollo de las neurociencias, en conjunto con los avances tecnológicos, han promovido conocimientos, herramientas y estrategias que están incidiendo en la conducta humana a partir de su aplicación social, tal cual se puede confirmar en áreas como el mercadeo (*neuromarketing*) y las redes sociales, entre otras instancias.

Entre las investigaciones que ponen en evidencia la aplicación de la neurociencia a la educación, se encuentran el artículo presentado por Béjar (2014), en donde señala el papel preponderante de la emoción en los procesos cognitivos; ya que -según el autor- la curiosidad “arranca el cerebro” y lo dispone para el conocimiento.

Según este, sin emotividad no se consigue encender la chispa de la atención necesaria en un proceso de aprendizaje y concluye que un entorno protector, estable y estimulante predispone al cerebro para una enseñanza efectiva. Sin embargo, como contraparte de ello, se encuentra el miedo y la ansiedad, los cuales activan áreas del cerebro emocional (sistema límbico y la amígdala), un núcleo clave en la regulación de los niveles de alerta.

De esta forma, al estar la amígdala conectada con casi la totalidad del cerebro, la mente queda bloqueada ante emociones negativas y disminuyen los niveles de atención, la capacidad de memoria y la motivación personal. Finalmente, el autor señala como imperativa la necesidad de entablar un diálogo interdisciplinar entre los avances en neurociencia aplicada y la experiencia práctica del profesor que día tras día pone a prueba sus metodologías en el aula.

Es de esta forma que Béjar (2014) establece con ello la figura del neuroeducador, el cual debe ser una persona capaz de mantener permanentemente una formación actualizada en neurociencia y con la competencia suficiente para enjuiciar y mejorar la programación seguida en los centros educativos. En líneas generales, el autor apuesta a la figura del neuroeducador para instrumentar la generación de nuevos programas educativos en función de las necesidades de cada centro de enseñanza.

Por su parte, Ortiz (2015) pretende, en su libro, dar respuesta a preguntas como: ¿Por qué es necesaria una educación basada en el funcionamiento del cerebro humano?, ¿cuál es el rol de las neuronas en el aprendizaje humano?, ¿cómo aprende el estudiante y cómo deberían enseñar los docentes?, ¿cómo estimular los procesos y configuraciones cognitivas?, ¿cómo estimular el desarrollo de la inteligencia humana?, ¿qué es el aprendizaje neuroconfigurador y el pensamiento configuracional?, ¿cómo influye la configuración de la afectividad humana en el

desarrollo cognitivo?, ¿cómo direccionar las actitudes intelectuales y la voluntad del ser humano?

Es así, desde esta problematización de la cognición humana, que el autor establece una propuesta configuracional desde la teoría de la complejidad, y propone una nueva teoría del aprendizaje basada en el funcionamiento del cerebro humano: la Teoría del Aprendizaje Neuroconfigurador, que a su vez constituye la base para un nuevo modelo pedagógico, emergente y pertinente para el tercer milenio, el modelo de la Pedagogía Configuracional.

Por su parte, Campos (2010) señala los incalculables aportes de las neurociencias al campo pedagógico, entre ellos, el conocimiento fundamental acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales, que son, día tras día, estimuladas y fortalecidas en el aula.

Asimismo, la autora también hace hincapié en la importancia de que todo agente educativo conozca y entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cómo es frágil frente a determinados estímulos. Todo lo anterior siendo piedra angular para el desarrollo de la innovación pedagógica y la transformación de los sistemas educativos. De esta forma, Campos (2010) ubica a la neuroeducación en un vértice necesario para disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica.

Bajo esta línea, Luque y Lucas (2020) realizan una investigación bibliográfica, utilizando el método descriptivo y correlacional para detallar la relación que existe entre neurociencia y educación con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación, las autoras se plantean la interrogante: ¿cuáles han sido los aportes que la neurociencia está brindando a la educación?, ello con el fin de mejorar los procesos en esta área en específico.

Asimismo, en este estudio, se logra observar, explorar e interpretar todos los beneficios y las consecuencias que proporciona la neurociencia a la educación, así

como dilucidar cómo las emociones se originan en el cerebro y no en el corazón - como se pensaba en la antigüedad -, con lo cual se establece un punto de partida importante para el entendimiento del comportamiento de los estudiantes, lo cual permite la implementación de nuevas tecnologías activas e implementación de estrategias educativas centradas en el funcionamiento del cerebro. Finalmente, con ello se logra mejorar la calidad educativa de los estudiantes en el proceso educativo.

Finalmente, Meza y Moya (2020), en su investigación utilizando el método inductivo (realiza análisis del aprendizaje que va de lo particular a lo general) y el método analítico-sintético (determina las causas-efectos que posteriormente determinará una síntesis general), abordan la influencia que produce la interacción entre la tecnología de la información/comunicación (TIC) y la neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser utilizado como recurso de innovación educativa.

A su vez, los autores establecen la necesidad de reflexionar sobre la aplicación de la tecnología y la neurociencia en el proceso de aprendizaje, demarcando con ello un nuevo campo de desarrollo pedagógico en el plano educativo. De este modo, se permite que los estudiantes en conjunto con el docente obtengan información de calidad, hecho que posibilita el aprovechamiento práctico del conocimiento científico y de forma consecuente crea aprendizajes significativos.

La propuesta de los autores en esta investigación es fomentar una nueva cultura de aprendizaje basado en el uso y la aplicación de herramientas tecnológicas, como también en el estudio del cerebro y su funcionamiento como órgano principal del cuerpo humano y transformador del conocimiento.

El trabajo muestra los recursos tecnológicos y neuroeducativos como herramientas y disciplinas que ayudan a establecer estrategias didácticas en la adquisición de conocimientos y simultáneamente contribuir con el desarrollo de nuevos paradigmas educativos, alejándose de metodologías tradicionales y mejorando la educación (Meza y Moya, 2020).

Todas y cada una de estas investigaciones evidencian el nivel de aplicabilidad de la neurociencia al campo educativo. De manera que establecen la piedra angular de la presente investigación, pues con ello se teje una línea relacional precisa y directa en

el tema de estudio. Sobre todo en un campo de aprendizaje en el cual es preciso cuestionar hábitos y desarrollar habilidades socioemocionales, lo cual, a veces, implica deconstruir conductas normalizadas.

III. Desarrollo del primer objetivo: determinar los aportes de la neurociencia a la educación.

Las investigaciones en el campo de las neurociencias aportan evidencias significativas sobre el funcionamiento del cerebro, algunas de las cuales podrían favorecer los procesos de aprendizaje si son utilizadas en los procesos educativos de forma consciente y estratégica.

De esta forma, según los autores Portero y Tressera (2018), aunque es un camino muy nuevo por recorrer, se podría pensar en una neurociencia educativa que aportaría a la pedagogía oportunidades de mejora por medio de las conexiones sólidas por establecerse entre ambas disciplinas.

A su vez, Márquez y Osses (2014) plantean lo siguiente en cuanto al vínculo entre neurociencia y educación: la neuroeducación implicaría una nueva dimensión del proceso educativo y no solamente se emplearía para desarrollar nuevos métodos de aprendizaje, sino también para sustentar la predisposición esencial y la posibilidad del ser humano por aprender a lo largo de su vida.

Otros autores tienen recelo o discrepancias acerca de la utilización (literal) de los avances de la neurociencia en la educación, pues señalan las diferencias entre ambas disciplinas en cuanto al conocimiento y a los riesgos que supone su implementación por profesionales ajenos a las áreas.

Sin embargo, parte de los hallazgos de las neurociencias solamente llegan a confirmar la importancia, ya reconocida con anterioridad por la educación, de algunos elementos condicionantes del aprendizaje, como por ejemplo: la atención y la memoria.

A partir de la bibliografía consultada y para efectos de la construcción de la presente guía, se optará por el enfoque en los siguientes tópicos:

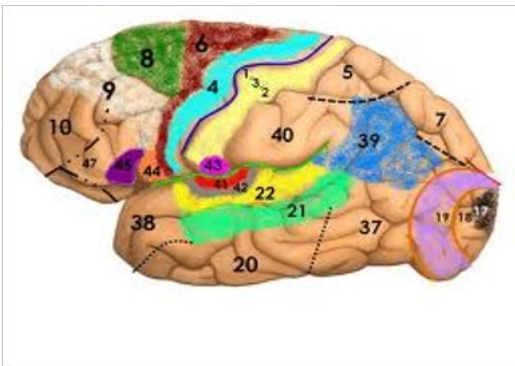
1. Anatomía y fisiología del funcionamiento del cerebro
2. Neuromitos
3. Aportes de la neurociencia al proceso de aprendizaje
4. Relación de los aportes de la neurociencia a la educación para su utilización en la prevención de la violencia y la educación para la paz

1. Anatomía y fisiología del funcionamiento del cerebro

Contrariamente a lo que se consideraba o pedía priorizar en algún momento dentro de la educación, en cuanto al reconocimiento de cómo “aprendían más” las personas, si de forma visual o auditiva o kinestésica, se evidencia que “los últimos hallazgos provenientes de estudios en neurociencia permiten afirmar que el cerebro reúne el pensar, el sentir y el actuar en un todo” (Marqués y Osses, 2014, p.25), de ahí la importancia de este estudio.

Con respecto a la anatomía y la fisiología del cerebro, esta investigación se enfoca en la corteza prefrontal, dada su complejidad y debido a que en ella se desarrolla la gran mayoría de funciones ejecutivas, en las cuales recae el interés de esta investigación.

Corteza Prefrontal



Dada su complejidad, Pineda (2000) define esta área como: “conjunto de sistemas anatómicos complejos, definidos por su histología, el tipo y el número de conexiones con otras estructuras cerebrales y las características neuroquímicas de estas conexiones” (p. 746).

Tal como lo señala Catalá-Barceló (2002), a la corteza prefrontal se le responsabiliza de:

Control de movimiento, la cognición, la conducta y las emociones, y más particularmente señalando estos conceptos involucran la planificación, la conducta basada en objetivos o recompensas (funciones ejecutivas), la cognición social, la toma de decisiones, la memoria de trabajo, la mentalización, la motivación, el control de impulsos, la resistencia a la interferencia, la creatividad e incluso el sentido del yo. (p. 371)

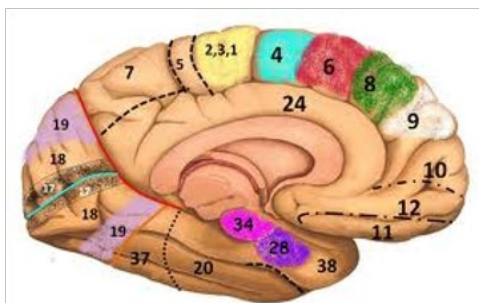
Por todo lo anterior, sobra enfatizar la importancia de la corteza frontal en el funcionamiento del ser humano, ya que, como se ha indicado, constituye un área no solo motora, sino también cognitiva cuyas interconexiones y complejidad aún resultan parte de estudios sobre el tema.

A. Anatomía Funcional

Catalá-Barceló (2002) señala la división de los lóbulos frontales de la siguiente manera:

Corteza motora: en esta área, según el autor, se encuentra la corteza primaria o también llamada área 4 de Brodman. De igual forma, se encuentra el área suplementaria número 6, el área correspondiente a la visión frontal (8 y 9) y el área motora del habla (Broca). La función por excelencia de esta área del cerebro lo constituye el control motor, es decir, todos los movimientos musculares voluntarios y no voluntarios que se encuentran preponderantemente asentados en este nivel.

Corteza prefrontal dorsolateral (áreas 8, 9, 10, 45, 46): en esta área, según Catalá-Barceló (2002), se ubican la mayoría de las funciones ejecutivas.



Corteza prefrontal orbito medial: (11, 47, 24, 25, 32 y 33 de Brodmann): en esta área del cerebro, se localiza la regulación de la conducta social, es decir, todas aquellas formas de conducta, restricción, educación, cortesía, moral, entre otras. Todas ellas permiten o facilitan la “vida en sociedad”.

Continuando con la corteza cingulada o bien llamada área 24, Catalá-Barceló (2002) la señalan como la encargada de la integración emocional y motivacional, este último elemento, según los autores, es considerado importante para el desarrollo de la conducta motora y no motora, debido a las interconexiones evidenciadas entre estos niveles.

B. Conexiones

Pineda (2000) es enfático en señalar la complejidad del funcionamiento de los lóbulos frontales debido al alto nivel de conexiones que posee esta área del cerebro con otras estructuras aledañas, tales como el sistema límbico, el cual se encuentra relacionado con el sistema motivacional, así como con el sistema reticular activador o mejor

llamado sistema de atención sostenida. Igualmente, existe relación con las áreas de asociación posterior (sistema organizativo de los reconocimientos) y con las zonas de asociación y las estructuras subcorticales (núcleos basales) de los mismos lóbulos frontales (sistema de control sobre las respuestas comportamentales).

De forma paralela, Gruart (2014), mencionado por Barrios-Tao (2015), se refiere a las “conexiones químicas” producidas por sustancias como las drogas, el alcohol y la cafeína, las cuales producen efectos neuroquímicos que influyen directamente en el aprendizaje.

C. Función ejecutiva

La función ejecutiva es definida por Pineda (2000), en su estudio sobre: “La función ejecutiva y sus trastornos”, como:

El conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten una serie de procesos mentales tales como: la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas. (2000, p. 764)

Según los estudios, la mayor parte de las funciones ejecutivas se dan a nivel de la corteza frontal, de ahí la importancia de las supracitadas definiciones.

D. Trastornos

Tal como evidencia la literatura consultada, cuando el ser humano experimenta un trauma craneoencefálico (TCE) y este involucra lesión en los lóbulos frontales, se ve alterada una serie de funciones específicas, que la mayoría de las veces involucra componentes de las funciones ejecutivas.

Al respecto, Pineda (2000) señala algunos de los síntomas que involucran estas lesiones y los relaciona con los trastornos neuropsiquiátricos y neurológicos: “como son la impulsividad, la inatención, la perseverancia, la falta de autorregulación conductual, la dependencia ambiental y la deficiencia metacognoscitiva” (p. 767).

Los trastornos más estudiados según Pineda (2000) son los siguientes:

A. Trastornos del desarrollo con disfunción ejecutiva

- Deficiencia de atención con y sin hiperactividad
- Síndrome de Gilles de la Tourette
- Síndrome de Asperger
- Trastorno Autista
- Síndrome Desintegrativo Infantil
- Depresión Infantil
- Trastorno Obsesivo compulsivo infantil
- Trastornos de la conducta
- Trastorno explosivo intermitente

B. Trastornos que producen disfunción ejecutiva

- Farmacodependencia y abuso de sustancias
- Psicopatía y trastorno violento de la conducta
- Esquizofrenia
- Depresión Mayor
- Trastorno Obsesivo Compulsivo
- Daño cerebral focal por trauma de cráneo
- Enfermedad de Parkinson
- Esclerosis Múltiple
- CADASIL (Cerebral Autosomal Dominant Arteriopathy with Subcortical Infarcts and Leukoencephalopathy)
- Enfermedad Vascular Lacunar
- VIH

E. Rehabilitación

La rehabilitación neurológica es definida por Ginarte-Arias (2002) como:

Un tipo de rehabilitación de las funciones cerebrales cuyas actividades intentan enseñar o entrenar en actividades que se dirigen hacia el mejoramiento de la función cognitiva y de la personalidad global tras una lesión o enfermedad (sea el daño estructural o funcional). (2002, p.870)

En la actualidad, y a pesar de los avances que trae la globalización en áreas como la ciencia y la tecnología, existen países, tales como Costa Rica, en los cuales la especialización en estas áreas de rehabilitación resulta escasa y limitada para centros específicos de atención, tal es el caso del Hospital México y el Centro Nacional de Rehabilitación (CENARE). Por tanto, los demás centros sanitarios del país carecen de dicha especialización.

A nivel de Rehabilitación Neurológica (RN), Noreña (2010) señala las estrategias clásicas utilizadas: restitución o restauración, compensación y sustitución. Dichas estrategias, según Noreña (2010), se encuentran orientadas al mejoramiento del funcionamiento cognitivo, como también al objetivo más complejo, que es lograr que el sujeto se reinserte en la cotidianidad de su propio contexto de una forma funcional y provechosa.

Asimismo, Noreña (2010) señala las estrategias para el restablecimiento de las funciones afectadas para un daño cerebral adquirido; sin embargo, establece la salvedad de que no existen revisiones que avalen la evidencia necesaria para poder establecer una recomendación Grado A de estas:

1. Reentrenamiento de la Función: D'Zurrilla y Golfried se refieren a esta técnica brindando a la persona tácticas que le permitan minimizar la dificultad enfrentada, de modo que lo fragmente en segmentos más simples y de pronta solución, tal es el caso de: señalamiento del problema, identificación de datos, razonamiento, etc. Existen varios estudios, según Noreña (2010), que avalan y confirman la aplicación de esta técnica.

2. Uso de Compensaciones y Ayudas Externas: En esta técnica, Noreña (2000) señala que es necesario hacer uso de ayudas externas (lista de pasos para realizar equis actividad, calendarios, relojes, alarmas, etc.) y modificar el entorno del paciente (colocar letreros con instrucciones en determinados sitios del entorno cotidiano del paciente). Esta estrategia, según el autor (2000), pretende generar automatismo en las habilidades cotidianas del paciente y establecer una disminución en el uso de las funciones ejecutivas deterioradas de la persona.

3. Modificación de Conducta y Psicoterapia: Para Noreña (2000), estas técnicas se pueden agrupar en: “los englobados bajo la terapia de conducta, o modificación conductual, los de tipo cognitivo- conductual y la psicoterapia” (p. 736).

Según las técnicas de modificación de conducta, expresa Noreña (2000), se incluyen los condicionamientos: clásico, operante y vicario; los cuales confluyen en el estudio y el manejo de la unión entre estímulos y respuestas de los sujetos, lo cual incluye también las consecuencias derivadas de estos.

Para ello, señala Noreña (2000), se toma en cuenta las situaciones o los objetos concretos que refuercen o anulen la conducta (estímulos reforzadores y aversivos). De forma paralela, Noreña (2010) señala los procedimientos cognitivo-conductuales: “la Terapia Racional Emotiva de Ellis, la Terapia Cognitiva de Beck y el entrenamiento en autoinstrucciones de Michenbaum”. (p. 736)

Finalmente, está la psicoterapia, la cual, como se conoce, pretende enfocarse en procesos interpersonales tomando como base elementos de la psique que reaccionan o son modificados por la lesión cerebral, por disfunciones a nivel emocional, a nivel de la personalidad o a nivel de conciencia. Es importante señalar que el uso de la psicoterapia se incluye tanto en los tratamientos integrados como en los individualizados y no se analizan técnicas específicas, sino el tratamiento holístico.

4. Estrategias y técnicas de Rehabilitación Cognitiva: En su estudio sobre “Proceso de rehabilitación cognitiva en un caso de infarto bitalámico”, Forn (2005) señala la necesidad que tiene el rehabilitador de conocer la naturaleza y localización de la lesión en el paciente, así como de que este sea consciente de sus deficiencias en la memoria, poseer habilidades de dar inicio y regular de manera personal, sin intermediarios, su propia conducta. En este estudio, el autor da por superado el uso

de agentes externos (diarios, calendarios, relojes, etc.) para fomentar la memoria, tal como hacen uso otros autores estudiados (Noreña, 2010), y asume, en cambio, las siguientes estrategias:

-De repetición: la cual mejora, según Forn (2005), la adherencia a la información mediante el aumento de la repetición de esta. Se habla en el estudio de dos tipos de repetición: repetición de mantenimiento (literal) y de elaboración (repetir la información a memorizar previo elaboración de esta).

-De Organización: según Forn (2005), este tipo de estrategia consiste básicamente en elaborar algo significativo y tornarlo como un “todo”. Es una formación de partes a todo, en donde el paciente entra la capacidad de organizar en categorías o estructuras más solidadas y concretas la información que se desea aprenda o memorice.

Y a partir de estas estrategias, Forn (2005) propone las siguientes técnicas:

-Visualización: Posibilidad de que el paciente elabore y visualice la información que debe aprender o memorizar.

-Recuerdo de nombres

-Método de las tres R: este método, según el autor, es una simplificación del método PQRST (Preview, Question, Read, State Test) para mejorar el aprendizaje estudiantil desarrollado por Robinson (1970), el cual consiste en revisar, releer y resumir.

5. Uso de Tecnologías aplicadas a la RN: El uso de tecnologías para la RN se inicia en la década de la década de 1970, según Noreña (2010), y a partir de entonces, han ido en aumento, sin embargo, no se ha desarrollado suficientes estudios sobre la eficacia de estos. Algunos ejemplos son: La Telerrehabilitación (Cano de la Cuerda, 2010), Realidad Virtual (Penasco-Martin, 2010), entre otros.

Cabe señalar que todas y cada una de estas estrategias deben estar sometidas constantemente a investigación, estudios de ensayo y error, pero más aún es importante señalar el aporte familiar o social, ya que la carga social atribuible al mantenimiento de la rehabilitación/recuperación es sin duda inherente al apoyo que se tenga de este factor protector.

2. Neuromitos

Se puede reconocer condicionantes que influyen en los procesos de educación y aprendizaje, pero algunas de las barreras más importantes han sido impuestas a partir de creencias incorrectas o malentendidos acerca del cerebro, los cuales algunos autores llaman neuromitos. Al respecto, Walker (2017) comenta lo siguiente:

Sabemos que existen ventanas de oportunidades, lo que se define como vías de acceso a ciertos aprendizajes en determinados períodos del desarrollo. Sin embargo, eso no implica que se puedan desarrollar aprendizajes posteriormente. La plasticidad cerebral es un término que alude a la capacidad del sistema nervioso para modificar su estructura y funcionamiento en todo momento. (2017, p. 92)

Bajo esta línea, Morgado (2014) señala al cerebro como un órgano extremadamente plástico, el cual cambia su estructura y funcionamiento constantemente a partir de la experiencia, para garantizar la adaptación del individuo a un entorno también cambiante. Los procesos asociados a la plasticidad cerebral son la base biológica del aprendizaje y la memoria, presentes durante todo el ciclo vital. A su vez, el autor comenta que:

Esta flexibilidad o plasticidad en las conexiones y circuitos neuronales del cerebro se corresponde con el hecho de que, como consecuencia de la práctica y la experiencia, las memorias y otras capacidades mentales o conductuales de las personas pueden igualmente aparecer o desaparecer, reforzarse o debilitarse. (Morgado, 2014, p. 30)

Los neuromitos se refieren, según Vigoa (2023), refiriéndose a Crockard, al conjunto de ideas erróneas acerca del funcionamiento cerebral y los procesos originados en este, los cuales entorpecen y retrasan el uso de las neurociencias en el desarrollo social y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los neuromitos, Campos (2010) y Vigoa (2023) señalan que resulta necesario, con el desarrollo de la neurociencia, romper con estas ideas; entre las cuales figuran las siguientes:

- a. Propuestas distintas para el desarrollo de hemisferio derecho y hemisferio izquierdo: la lateralización, señala la autora, es algo relativo, ya que el cerebro

trabaja como un todo, pues recluta diferentes áreas para que se realice una función específica.

- b. “Cuanto más horas en la escuela, mayor será el aprendizaje”: el proceso de enseñanza-aprendizaje se nutre de todos los entornos en los que se desarrolla el individuo y no se reduce a una institución específica.
- c. “Escuchar obras de Mozart desde pequeños nos hace más inteligentes”: la autora señala que no existe respaldo científico que correlacione la educación musical a etapas tempranas del desarrollo con el nivel de inteligencia presentado por el individuo.
- d. “El deporte, el arte y el juego deben ser relegados a segundo plano”: Vigoa (2023) señala que tanto la actividad física como las artes favorecen la creatividad e imaginación al generar en nuestro cuerpo serotonina, dopamina y noradrenalina (neurotransmisores que favorecen la atención y potencian la motivación de las personas).

Conocer y desmitificar los neuromitos resulta una labor que el docente o la docente debe abordar previo al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de forma contraria, la reproducción de estos de forma consciente o inconsciente determinará la consecución de los objetivos de aprendizaje.

3. Aportes de la neurociencia al proceso de aprendizaje

La neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica (Campos, 2010), lo cual contribuye de forma significativa a una mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje, pues establece mecanismos didácticos más eficientes y específicos para cada individuo en su proceso respectivo.

Un hallazgo resonante que evidencian las neurociencias a partir del funcionamiento del cerebro durante los procesos de aprendizaje es la necesidad de identificar el error como aspecto fundamental para consolidar a posteriori una respuesta adecuada; es decir, acertada ante un estímulo igual o similar.

Nuestras sociedades y sus manifestaciones culturales han trabajado por fomentar una cultura de acierto y eficacia que cuestiona el error (la equivocación), muchas veces estigmatizando o ridiculizando a las personas que “se equivocan”. Incluso, dentro de

los sistemas educativos actuales, se privilegia una cultura de “no fracaso” y maximización del supuesto aprendizaje, lo cual, ha hecho de la repetición memorística un arte “del saber”. Si bien la memoria es fundamental para garantizar el aprendizaje, no tomar consciencia de los errores dificulta el aprendizaje.

El temor a la equivocación vulnera la posibilidad de aprendizaje. Al respecto, mencionan Portero y Campos (2018) lo siguiente:

De hecho, la neurociencia ha demostrado que uno de los factores que fomentan el aprendizaje es que quien aprende, detecte una discrepancia o cierto grado de sorpresa entre lo que espera que ocurra y lo que realmente obtiene. Esta diferencia entre lo esperado y lo que realmente sucede recibe el nombre de “error de predicción” y cuanto mayor y más positivo sea el desfase, más cantidad del neurotransmisor dopamina liberarán neuronas del sustrato neural de la recompensa (Waelti et al. 2001) y mayor será la sensación de “diversión”. (2018, p.159)

Al respecto, también se ha pronunciado el neurocientífico Ignacio Morgado (2014), quien sustenta que el aprendizaje se basa en el “error de predicción”, lo cual se produce cuando “quien aprende detecte una discrepancia o cierto grado de sorpresa entre lo que supone o espera que ocurra tras el primer estímulo y lo que realmente llega con el segundo” (p. 33-34). De esta forma, “esa diferencia entre lo esperado y lo que verdaderamente ocurre recibe el nombre de error de predicción” (Morgado, 2014, p.35).

De allí, que el elemento sorpresa resulta tan relevante en el proceso de aprendizaje. No solamente para captar la atención, sino para asumir conciencia de la diferencia, sobre todo, de una forma que no guarde relación con la intimidación que se puede recibir por no haber acertado adecuadamente.

A su vez, resalta Walker (2017), toda la información que desencadena el aprendizaje, así como el aprendizaje en sí mismo:

Debe adquirir significado, de acuerdo con el territorio en que se emplee y su comprensión. Este proceso da cuenta de que el procesamiento de dicha información transita más allá de un dominio sensorial específico, sea este auditivo, visual o kinestésico. (p. 94)

Finalmente, se concuerda con Campos (2010) al señalar el aporte de las neurociencias al campo pedagógico, pues se involucran conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día tras día, estimuladas y fortalecidas en el aula.

Ello implica un proceso de formación, capacitación y actualización continua del docente en el área de neurociencias, específicamente en lo concerniente a la neuroeducación. Por tanto, la formación del educador es directamente proporcional a la calidad de la educación, lo cual hace eco en lo mencionado por el neurocientífico Stanislas Dehaene con respecto de las educadoras y educadores: “Nadie debería conocer mejor que ellos las leyes del pensamiento en pleno desarrollo, los principios de la atención y de la memoria”. (Dehaene, 2015, p. 16; Walker, 2017, p. 95).

4. Ambiente y cerebro: hacia un aprendizaje de prevención de la violencia y educación para la paz

Para que una información pueda ser aprendida, antes deberá ser percibida y procesada adecuadamente. Por ello, todos los elementos que conforman el espacio físico y psicológico donde tiene lugar un aprendizaje afectarán el desarrollo de este. Una educación efectiva requiere un ambiente de aprendizaje que lo sustente y fomente, y así lo demuestran una amplia gama de estudios en los que un entorno de aprendizaje positivo promueve la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes (Entwistle y Peterson, 2004; Portero, Campos, 2018).

Aspectos como la expresión facial, el lenguaje corporal y el tono de voz de los otros es procesado por el cerebro humano juzgando rápida e inconscientemente, y esta información influye en el procesamiento de la información; la seguridad que transmite un interlocutor y su entusiasmo por enseñar influyen de forma directa en la motivación y el aprendizaje del alumno (Patrick, Hisley y Kempler, 2000; Portero, Campos, 2018). Asimismo, otros autores señalan la necesidad de metodologías que favorezcan la activación del aprendizaje en el cerebro por medio de la construcción de esquemas, lo cual permite ordenar y estructurar el conocimiento (Marqués, Osses, 2014).

De esta forma, la plasticidad cerebral, y por tanto las modificaciones en la función y morfología de las conexiones neuronales a partir de la experiencia (Sousa, 2014),

establecen en el entorno la capacidad de generar cambios en el sistema nervioso. Dichos cambios implicarán transformaciones en las actitudes y en la cognición, con lo cual provocarán que el individuo se relacione de manera diferente con su entorno. Este proceso de retroalimentación entre las experiencias del entorno, los cambios en el comportamiento y en el sistema nervioso es la triada en la que se sustenta la vivencia (Portero, Campos, 2018).

A partir de las consideraciones y los hallazgos expresados hasta ahora, es posible concluir que es fundamental que los espacios formativos de educación para la paz tomen en cuenta lo siguiente:

- La atención activa de las personas debe consolidarse de una forma consciente durante todo el proceso de aprendizaje, lo cual implica no solamente el desarrollo de dinámicas o estrategias lúdicas en ciertos momentos, sino lograr establecer a la atención como hilo conductor en todas las temáticas y situaciones que se desarrollen.
- Administrar y gestionar de forma consciente las diferentes memorias que se necesitan para promover un aprendizaje experiencial.
- Los aprendizajes se consolidan cuando las personas reconocen el “error”, por lo cual es necesario que, de forma individual, puedan diferenciar las conductas o decisiones que pueden incurrir en un “error” de las que pueden constituirse en un factor protector o de salud. Al ser cambios actitudinales o del desarrollo de habilidades, las cuales pueden ser difíciles de estimar o medir, conviene identificar cuáles son las posibilidades de sustentar una evaluación apropiada del proceso formativo.
- Es fundamental tomar conciencia de la importancia que tiene el rol de facilitador o maestro en el proceso de modelaje, ya que lo hace como referente de valores y conductas. Por lo cual, su trabajo, así como las dinámicas y las estrategias que decida compartir posibilitan o no que se pueda construir y desarrollar la necesaria confianza durante el proceso formativo. Es decir, que la construcción de confianza resulta sustantiva para que las personas puedan revisar el sistema de creencias desde el cual actúan y evalúen las posibles

transformaciones que están en calidad de emprender, ya sea de forma individual o colectiva.

Capítulo 3

Explicación del diseño/creación del producto

¡Que nos dejen vivir en paz!

Guía didáctica de educación para la paz, con aportes de la neuroeducación, desde un enfoque crítico de los derechos humanos.

Introducción

¿Estaremos “destinados” irremediablemente a padecer guerras y violencias? ¿Qué habilidades necesitamos aprender y desarrollar para construir acuerdos de paces cotidianas que nos permitan vincularnos saludablemente? Lejos de pensar la paz como un concepto utópico, inalcanzable y un mundo sin conflictos, problemas o desafíos, la presente guía busca aportar descubrimientos o confirmaciones que promuevan la acción de actores protagónicos desde la cotidianidad o en pequeñas comunidades en la transformación de hábitos o prácticas cotidianas para vivir de forma más saludable.

Sin desconocer las violencias estructurales o los desafíos que enfrentamos como seres gregarios o la ineficiencia de nuestros Estados y el sistema político económico en poder garantizar los derechos y la dignidad humana, buscamos promover, justamente, las acciones que personas o comunidades informadas puedan establecer para asumir el desafío que representa cambiar cultura (prácticas), relaciones de convivencia y la normalización de violencias que son causantes de gran parte de las tragedias que diariamente padecemos.

Entonces, ¡Que nos dejen vivir en paz! se transforma en ¿qué necesito y puedo hacer yo o mi comunidad para construir transformaciones que nos acerquen a vivir más en paz? La salud y el bienestar pueden irse construyendo desde la democratización de espacios de información y aprendizaje socioemocional (cognición social), los cuales nos permitan asumir conciencia crítica y responsabilidad de los aprendizajes necesarios para vincularnos desde la dignidad humana que nos debe ser inherente.

A su vez, lejos de pretender ser un tratado o un manual de ¿cómo construir la paz?, el presente documento tiene como objetivo fundamental visibilizar aportes científicos,

artículos, documentos, estrategias y herramientas didácticas que promueven el interés y la metacognición individual y colectiva de prácticas y conocimientos para el desarrollo de habilidades favorables para la construcción de paz.

EL PORQUÉ DE ESTA GUÍA

1. *¿Qué es la guía didáctica de educación para la paz desde la neurociencia?*

La guía didáctica “¡Que nos dejen vivir en paz!” pretende ser un apoyo para los facilitadores de procesos de formación en población con riesgo social. Tal como lo señala Dehaene (2015), refiriéndose a las educadoras y educadores: “Nadie debería conocer mejor que ellos las leyes del pensamiento en pleno desarrollo, los principios de la atención y de la memoria”. (Dehaene, 2015, p. 16; Walker, 2014, p. 95). Es por ello por lo que a partir de dicha guía se brindan los requerimientos necesarios que todo facilitador debe conocer en el abordaje de esta población.

2. *¿Para qué me puede servir esta guía?*

Esta guía brinda las bases teóricas y metodológicas que todo docente debe conocer al abordar a poblaciones en riesgo desde una perspectiva de los derechos humanos y la educación para la paz.

3. *¿Cómo puedo usar esta guía?*

La guía didáctica “¡Que nos dejen vivir en paz!” puede ser usada desde cualquier etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es una herramienta ideal para el abordaje de poblaciones discriminadas o en riesgo social.

BASES CONCEPTUALES

Aportes de la neurociencia a la educación

La neurociencia es un campo de investigación científica que ha desarrollado importantes aportes sobre el funcionamiento del cerebro, los cuales permiten confirmar las buenas prácticas que desde la pedagogía o la didáctica se proponen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como nuevos detalles que permiten entender la importancia de otras áreas que hasta ahora no se consideraban fundamentales.

A partir de lo anterior, se delimitarán algunos determinantes para establecer procesos de educación para la paz informados sobre estos hallazgos. Entre ellos están: 1. No hay edad para aprender, 2. La importancia de construir un espacio seguro para procesos de enseñanza aprendizaje, 3. La atención y la memoria como bases fundamentales del aprendizaje, y 4. El error de predicción es lo que nos permite aprender.

1. No hay edad para aprender: La predisposición al aprendizaje como condición humana parte del interés y la necesidad, las cuales son posibles por medio de una didáctica (metodologías y estrategias) adecuada para el proceso de enseñanza - aprendizaje del conocimiento por adquirir. Aquí se mencionan consideraciones importantes de la fisiología del cerebro y algunos neuromitos.
2. La importancia de construir un espacio seguro para procesos de enseñanza aprendizaje: Se resalta la necesidad de construir confianza y emociones agradables que favorezcan la construcción de comunidades de aprendizaje. Como resultado, desde la vergüenza, el estigma o el miedo, no se producen aprendizajes significativos.
3. La atención y la memoria como bases fundamentales del aprendizaje: Es fundamental descubrir: ¿qué queremos que atiendan?, ¿qué queremos que cuestionen?, ¿qué queremos que recuerden?, y ¿cómo utilizamos la atención y la memoria para promover una cognición social transformadora?
4. El error de predicción es lo que nos permite aprender: Se cuestiona el paradigma de “no te equivoques” y se presenta al error o al conflicto como la base del aprendizaje.

1.2 ¿Qué es la Modificación de Conducta

Modificación de Conducta y Psicoterapia:

Para Noreña (2000), estas técnicas se pueden agrupar en: “los englobados bajo la terapia de conducta, o modificación conductual, los de tipo cognitivo - conductual y la psicoterapia” (p. 736). Entre las técnicas de modificación de conducta, expresa Noreña (2000), se incluyen los condicionamientos: clásico, operante y vicario; los cuales confluyen en el estudio y el manejo de la unión entre estímulos y respuestas de los sujetos, los cuales incluyen también las consecuencias derivadas de estos.

Para ello, señala Noreña (2000), se toma en cuenta las situaciones o los objetos concretos que refuercen o anulen la conducta (estímulos reforzadores y aversivos). De forma paralela, Noreña (2010) señala los procedimientos cognitivo-conductuales: “La Terapia Racional Emotiva de Ellis, la Terapia Cognitiva de Beck y el entrenamiento en autoinstrucciones de Michenbaum” (p. 736).

Y finalmente la psicoterapia, la cual pretende enfocarse en procesos interpersonales tomando como base elementos de la psique que reaccionan o son modificados por la lesión cerebral, por disfunciones a nivel emocional, a nivel de la personalidad o a nivel de conciencia. Es importante señalar que el uso de la psicoterapia se incluye tanto en los tratamientos integrados como en los individualizados, y no se analizan técnicas específicas, sino el tratamiento holístico.

1.3 ¿Qué es la educación para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos?

Desarrollar procesos pedagógicos que promuevan conciencia y protagonismo en la construcción de una cultura de paz implica desarrollar una propuesta didáctica que cuestione las diferentes formas de violencia que han sido normalizadas, la imposibilidad de satisfacer derechos humanos por parte de numerosos grupos de la sociedad, así como vigentes formas de colonización que perpetúan estructuras de poder social y económico. También deben cuestionar las creencias y formas de estar en el mundo, las cuales implican roles y formas que perpetúan la desigualdad y la violencia histórica de la que sufren diferentes grupos de mujeres

La educación formal debería producir espacios de aprendizaje que promuevan los cambios urgentes en la sociedad; sin embargo, no lo hacen. Según la autora Betty Reardon (2010), porque: “continúan siendo mecanismos para la continuación de las pedagogías y las políticas del status quo” (p.16).

Entonces, se hacen necesarios espacios transformadores de enseñanza-aprendizaje que impliquen los mencionados cuestionamientos, así como procesos que involucren “la política como aprendizaje y el aprendizaje como un compromiso político” (p.17). La única forma posible de formar personas con habilidades para la construcción de vínculos y espacios de convivencia saludables es desde la coherencia del proceso mismo. En dicho proceso, claramente, debe fundamentarse todo el proceso desde un

enfoque crítico de los derechos humanos, ya que “los derechos humanos son la médula ética de la educación para la paz” (p.17).

Lo anterior implica para la autora, Betty Reardon, un proceso participativo y significativo de aprendizaje, no de educación de derechos, sino de apropiación de los derechos y de la búsqueda de estrategias y reivindicaciones, los cuales les permitan a las personas encontrar las formas no violentas de denunciar y producir cambios para garantizar la satisfacción de estos.

A su vez, para llevar a cabo lo mencionado, se requiere, como afirma Reardon (2010), de un proceso integral de transformación que incluya:

La investigación de la violencia como fenómeno y como sistema, sus múltiples y penetrantes formas, las relaciones que configura, sus raíces y objetivos, cómo funciona y las posibles alternativas para lograr los propósitos legalmente sancionados, socialmente aceptados o políticamente tolerados que con frecuencia se procuran violentamente. (p. 26)

1.4 Violencias prevalentes: el contexto social como canalizador de los procesos de cognición social

En todos los tiempos y las sociedades, ha existido violencia, esta intenta dar cuenta de una realidad que en cierto modo todos los seres humanos viven, pero que no reconocen, esto se debe a que muchas veces es socialmente aceptada. Y así casi sin percatarse, se aprende a analizar la violencia como un mecanismo legítimo para resolver los conflictos.

Las sociedades, a través del tiempo, se han vuelto más sensibles al tema de la violencia, pues han señalado como uno de sus más importantes problemas la amenaza de sufrirla. Esto se debe a que, en el mundo, este tema ha ido en escalada y es uno de los más recurrentes, pues ha pasado a ser considerado un problema social, producto de su complejidad.

Así pues, la violencia es un concepto de múltiples dimensiones y connotaciones. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004), violencia es “la aplicación de medios fuera de lo natural a cosas o personas para vencer su resistencia” (Real Academia Española, 2014, definición 1).

De la misma forma, el Diccionario de la Real Academia Española incluye la definición de violentar como: “la aplicación de medios sobre personas o cosas para vencer su resistencia” (Real Academia Española, 2014, definición 1). Además, señala que la violencia ha sido caracterizada como “el natural modo de proceder”. Con esta conceptualización, se ha definido a la violencia como “el uso de una fuerza abierta u oculta con el fin de obtener de un individuo o de un grupo lo que no quieren consentir libremente”.

Según Jorge Corsi (2000), señalado por Flores y Cols (2004):

La violencia implica una búsqueda de eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio de poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza. Para que la conducta violenta sea posible tiene que darse una condición: la existencia de un cierto desequilibrio de poder, que puede estar definido. (p.5)

Tipología de la violencia

Refiriéndose a la tipología de la violencia, Futuros (2010) señala cómo, en 1996, la Asamblea Mundial de la Salud, por conducto de la resolución WHA49.25, declaró que la violencia es un importante problema de salud pública en todo el mundo y pidió a la Organización Mundial de la Salud que elaborara una tipología de la violencia para caracterizar los diferentes tipos de violencia y los vínculos entre ellos. Según esta misma fuente, hay pocas clasificaciones taxonómicas y ninguna es completa.

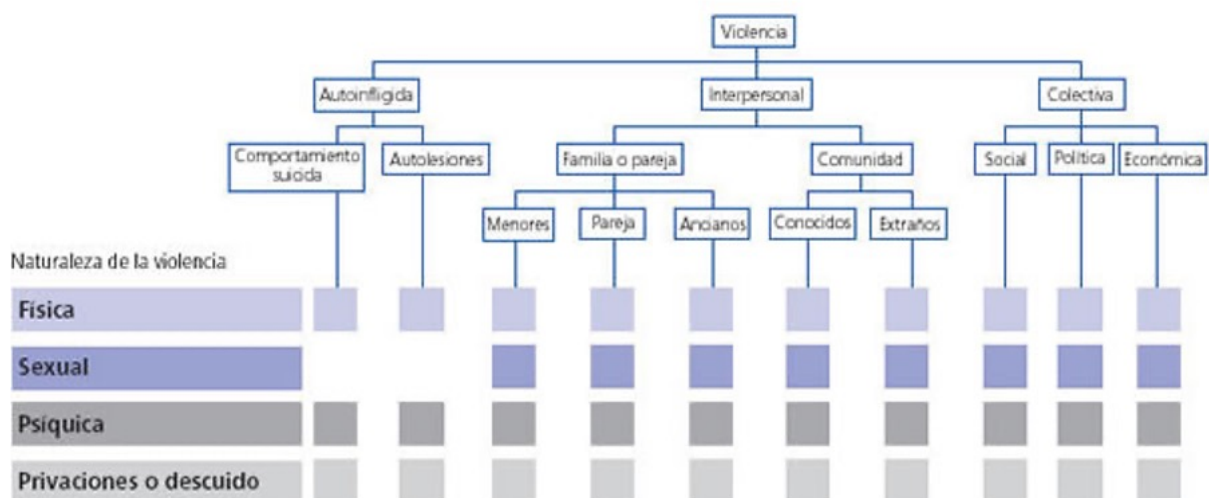
Tipos de violencia

La clasificación que se propone aquí es tomada de dicha fuente electrónica trimestral y divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia:

- *la violencia autoinfligida;*
- *la violencia interpersonal;*
- *la violencia colectiva.*

Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma; la violencia impuesta por otro individuo o un número pequeño de individuos; y la violencia infligida por grupos más grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas (figura 1.1).

Figura 1.1 Una tipología de la violencia



Estas tres categorías generales se subdividen a su vez para reflejar tipos de violencia más específicos. Así mismo, esta fuente las define de la siguiente manera:

La violencia autoinfligida

La violencia autoinfligida comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio —también llamados "parasuicidios" o "intentos deliberado de matarse" en algunos países— y suicidio consumado. Por contraposición, el automaltrato incluye actos como la automutilación.

La violencia interpersonal

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- **Violencia familiar o de pareja:** esto es, la violencia que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de la pareja, y que, por lo general, aunque no siempre, sucede en el hogar.
- **Violencia comunitaria:** es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar.

En el primer grupo, se incluyen formas de violencia, como el maltrato de los menores, la violencia contra la pareja y el maltrato de las personas mayores. El segundo abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o el ataque sexual por parte de extraños, así como la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos.

La violencia colectiva

La violencia colectiva se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado. La violencia colectiva infligida para promover intereses sociales sectoriales incluye, por ejemplo, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas. La violencia política incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes. La violencia económica comprende los ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, tales como los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales o crear división económica y fragmentación. Evidentemente, los actos cometidos por grupos más grandes pueden tener motivos múltiples.

La naturaleza de los actos de violencia

En la figura 1.1, se ilustra la naturaleza de los actos de violencia, la cual puede ser:

- física;
- sexual;
- psíquica;

– que incluye privaciones o descuido.

En sentido horizontal, se muestra quiénes son afectados; y en el vertical, de qué manera lo son. Estos cuatro tipos de actos de violencia, con excepción de la autoinfligida, suceden en cada una de las categorías generales y sus subcategorías descritas con anterioridad. Por ejemplo, la violencia contra los niños cometida en el seno del hogar puede incluir abuso físico, sexual y psíquico, así como negligencia o descuido. La violencia comunitaria puede incluir agresiones físicas entre los jóvenes, violencia sexual en el lugar de trabajo y descuido de las personas mayores en los establecimientos asistenciales de largo plazo. La violencia política puede incluir la violación durante los conflictos armados, la guerra como tal y la llamada guerra psicológica.

Aunque es imperfecta y dista mucho de gozar de aceptación universal, esta clasificación proporciona un marco útil para comprender los tipos complejos de violencia que acontecen en todo el mundo, así como la violencia en la vida diaria de las personas, las familias y las comunidades. También supera muchas de las limitaciones de otras clasificaciones porque capta la naturaleza de los actos de violencia, la importancia del entorno, la relación entre el agresor y la víctima, y, en el caso de la violencia colectiva, los posibles motivos de la violencia. Sin embargo, tanto en la investigación como en la práctica, no siempre están claras las líneas divisorias entre los diferentes tipos de violencia. Lo que sí está claro es que la violencia, naturalizada o no, responde o es el reflejo de los procesos de cognición social que enfrenta una sociedad determinada.

1.4 Los círculos restaurativos como propuesta didáctica para de aprendizaje en la educación para la paz.

¿Qué son los círculos restaurativos?

Las prácticas restaurativas plantean una serie de acciones que promueven la construcción de vínculos saludables y la reparación de las afectaciones ante los conflictos por medio de asumir responsabilidad con el fin de reparar y restaurar las relaciones y el ambiente de convivencia.

Asimismo, los círculos restaurativos son una de las principales estrategias que plantean las prácticas restaurativas para construir vínculos y relaciones saludables en

comunidades que entiendan que pueden asumir el desafío de promover bienestar en todos sus miembros.

¿Cuáles son las ventajas de conversar en círculo?:

Una educación efectiva requiere un ambiente de aprendizaje que lo sustente y fomente, y así lo demuestran una amplia gama de estudios en los que un entorno de aprendizaje positivo promueve la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. (Entwistle y Peterson, 2004, p.48; Portero, Campos, 2018, p.1)

¿Cómo facilitar un círculo restaurativo?

Aspectos como la expresión facial, el lenguaje corporal y el tono de voz de los otros es procesado por el cerebro humano, juzgando rápida e inconscientemente, y esta información influye en el procesamiento de la información; la seguridad que transmite un interlocutor y su entusiasmo por enseñar influyen de forma directa en la motivación y el aprendizaje del alumno. (Patrick, Hisley y Kempler, 2000 p.116; Portero, Campos, 2018, p. 154)

Capítulo 4:

Sistematización de hallazgos y análisis crítico del proceso

Sistematizar, tal como explica Jara (2018), es recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad. Asimismo, el autor es enfático en diferenciar la sistematización de información de sistematización de experiencias; ya que la primera resulta de un ordenamiento, clasificación y catalogación de diferentes datos, variables. Igualmente, la sistematización de experiencias implica todo un esfuerzo cualitativo de realizar exactamente lo mismo, pero con procesos socios-históricos, los cuales abarcan dimensiones tanto subjetivas como objetivas (Jara, 2018), esto genera mayor cautela en el proceso.

Cabe señalar que, al sistematizar, lo que se pretende es un análisis global de todas las dimensiones que intervienen en la experiencia. Tal como lo señaló el autor, se deben tomar en cuenta variables objetivas y subjetivas, contexto sociohistórico, político y económico en el cual se aborda a la persona. En el caso particular de esta investigación, se pretende, a partir de la población en cuestión, conocer sus percepciones y vivencias con respecto a temáticas de paz, violencia y derechos humanos.

Finalmente, es necesario señalar que la naturaleza dialéctica y bidireccional de la sistematización, como también aporta Noguera (2019), es aquella en la cual al sistematizar, se genera un espacio de conocimiento significativo, interpretación crítica y búsqueda de soluciones de forma conjunta entre el facilitador, las personas y los grupos; todo ello desde una perspectiva transformadora alimentada de materia y energía de su entorno humano/social.

Sistematización de Experiencia Población de Costa Rica.

Coordinaciones

Se coordinó previamente vía telefónica con la Dirección de la Escuela de Capacitación Obrera. Posterior a ello, se hizo entrega personalmente de nota del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) (Ver Anexo 5) y se asignaron los dos

primeros lunes del mes de mayo para realizar el diagnóstico de la población. Asimismo, se asignaron los años 3, 4 y 5 de primaria.

Descripción de la Intervención

Sesión 1

Actividad de Inicio

Se abordó un grupo de 13 personas (8 mujeres y 5 hombres), cuyas edades van de los 18 a los 48 años. Posterior al encuadre de la actividad, se procedió a realizar una dinámica “rompe hielo”, con la cual se indagó el nombre y una emoción que caracterizara a cada participante. Se evidenció mofa posterior a la intervención de algunos participantes. A continuación, se transcriben algunas respuestas:

M... “soy paciente, pero tampoco me voy a dejar” (femenina, participante 1)

F... “me caracterizo por la calma, me gusta que me respeten, soy apartadita, pero no es que me caigan mal” (femenina, participante 2)

J... “Persona calmada, me gusta mucho llevarme bien con todos” (masculino, participante 3)

T... “Buena persona, feliz” (masculino, participante 4)

G... “Alegre, serio, pero cuando rompo el hielo soy alegre, me gusta llevarme bien con todos” (masculino, participante 5)

L... “Apartada, seria, pero cuando rompo el hielo soy amigable” (femenina, participante 5)

M... “Amigable, no me gusta tener problemas con los demás” (femenina, participante 6)

D... “Tranquila” (femenina, participante 7)

I... “Me gusta ayudar” (femenina, participante 8)

Desarrollo de la Sesión

Seguidamente, se procedió a la lectura y firma del consentimiento informado (ver Anexo 5), proceso que transcurrió sin contratiempos.

Posterior a ello, se realizó un cuestionario sobre “Diagnóstico de Necesidades de la Población” (Anexo 2). Sin embargo, en esta actividad, se tuvo dificultades con el proceso de lecto-escritura, por lo que la facilitadora intervino de forma individual con los participantes. A continuación, algunas respuestas evidenciadas:

1. ¿Qué entiende por paz?

“Tranquilidad, vivir en armonía con los demás” (participante 1)

“Respeto con los demás” (participante 2)

“Para mí, entiendo que es tranquilidad” (participante 3)

“Para mí es disfrutar el tiempo con mi familia” (participante 4)

“Es vivir en armonía, es estar feliz” (participante 5)

“Ser paciente, no ser agredido” (participante 6)

2. ¿Cuál es el momento más lindo que han vivido en esta comunidad?

“Conocer a la profesora y tener buenos compañeros” (participante 1)

“Es compartir con el grupo” (participante 2)

“Tener la oportunidad de estudiar después de tanto tiempo” (participante 3)

“La convivencia con mis alumnos, conocer sus vidas me hace más conciente de lo que vive el país” (profesora, participante 4)

“Estar en mi estudio, lo que he aprendido y no sabía” (participante 5)

3. ¿Qué entiende por violencia?

“Que vivan peleando y bebiendo guaro” (participante 1)

“La violencia es cuando hay gritos en el hogar, abandono del adulto mayor” (participante 2)

“Cuando los hijos le dan maltratos a una madre por alguna discusión” (participante 3)

“Peleas en familia” (participante 4)

“Es vivir en pleito con los demás” (participante 5)

4. ¿Cuál es el momento más difícil que ha vivido en la comunidad/grupo?

“En mi persona es que yo no sabía leer, pero ahora un poco y me siento feliz, estoy aprendiendo en una escuela lo que no aprendí pequeña y la maestra es gentil”
(participante 1)

“Mucho machismo y muchas drogas” (participante 2)

“Sacar adelante a mis hijos sola” (participante 3)

“El pensar que este año los dejen” (participante 4)

“Muchos compañeros se han alejado, ya casi no vienen muchos” (participante 5)

5. ¿Qué entienden por derechos humanos?

“Los derechos que toda persona tiene: estudio, salud, alimento, a ser escuchado, etc.”

(participante 1)

“La educación escolar, defenderme y que me respeten” (participante 2)

“Tenemos derecho a la educación y derecho a la vida” (participante 3)

“A la educación, a una vivienda” (participante 4)

“Defenderse propiamente uno” (participante 5)

6. ¿Qué entienden que debería transformarse o mejorar para tener bienestar en esta comunidad?

“Más oportunidad de estudio para la persona adulta” (participante 1)

“Derecho a estudiar” (participante 2)

“Ser amable con las personas” (participante 3)

“Que salgan proyectos de vivienda, eliminar las drogas, mejorar la atención en los EBAIS” (participante 4)

“Tener nuestro propio edificio físico, porque así nos sentimos amarrados, no poder disponer del entorno” (participante 5)

Cierre de la Sesión

Se realizó una puesta en común de algunas respuestas de los participantes y se sintetizó la temática abordada en el diagnóstico: “Vivencia de la Paz y Derechos

Humanos”. Seguidamente, se elaboró un diagrama en la pizarra con base en las respuestas mencionadas, en el cual se abordó a manera de síntesis las actividades 5 y 6 de la agenda, las cuales se unieron por déficit de tiempo en la elaboración del taller.

Observación no participante Sesión 1

a. Jerarquización en el proceso educativo: (Ubicación de estudiantes con respecto al profesor, dinámica de clase)

Se evidenció la posición del escritorio del docente delante y frente a los alumnos, este se encuentra alejado de estos, al lado derecho del pizarrón. Los alumnos estaban ordenados en filas, en pupitres individuales.

Con respecto a la dinámica de clase, resultó en todo momento participativa. La población masculina se evidenció más participativa que la femenina, esta última igualmente participó, pero de forma más ordenada (levantando la mano) a diferencia de algunos varones que intervinieron sin solicitar espacio para la palabra.

b. Dinámicas de Control-Contingencial: (Uso de campos fijos, métodos de control)

Los campos no son fijos, los estudiantes se sientan según su preferencia. En esta sesión, no se evidenciaron métodos de control; no se tomó asistencia a las lecciones, y se hizo referencia a que las personas: “vienen de trabajar” y “van llegando tarde”, “a como pueden”.

Dinámica Transaccional: Comunicación verbal y no verbal entre estudiantes.

La comunicación fue fluida, la docente evidenció una comunicación asertiva y empática. Asimismo, participó de las actividades de la facilitadora como “una más del grupo”; sin embargo, no se involucró físicamente en los grupos, se mantuvo en su escritorio alejada de los alumnos, con lo cual mantuvo los límites respectivos de su cargo.

c. Dinámica Transaccional: Comunicación verbal y no verbal docente-estudiante, estudiante-docente

Las indicaciones de la docente fueron claras; su lenguaje corporal, reducido. Algunos estudiantes fueron participativos, en su gran mayoría, los varones fueron más espontáneos y expresaron su punto de vista, las mujeres se mostraron introvertidas y silentes.

d. *Otros:*

Se evidencia limitaciones con el tiempo, ya que el inicio de las actividades fue paulatino, por lo que la dinámica se interrumpió permanentemente y a los participantes que ingresaron se les debía explicar nuevamente la actividad. De igual forma, el traslado al comedor durante la actividad del cuestionario diagnóstico en curso obstaculizó la consecución de los objetivos de esta, pues redujo los tiempos productivos de forma significativa.

Sesión 2

Actividad de Inicio

En esta sesión, se contó con la asistencia de 12 personas. Posterior al saludo y al encuadre respectivo, se dio espacio para asistir al comedor, ello con el fin de que la dinámica del taller no se viera entorpecida posteriormente.

Desarrollo de la Sesión

Se dividió al grupo en tres subgrupos y se solicitó que definieran el concepto de violencia, paz y derechos humanos respectivamente. Para ello, debían hacer uso de imágenes, dibujos, gráficos y frases según la preferencia de cada grupo. Se asignaron 20 minutos para la elaboración de la propuesta. A continuación, se muestra detalles gráficos de la sesión:

Gráfico 1: “Segunda Sesión Abordaje Diagnóstico”

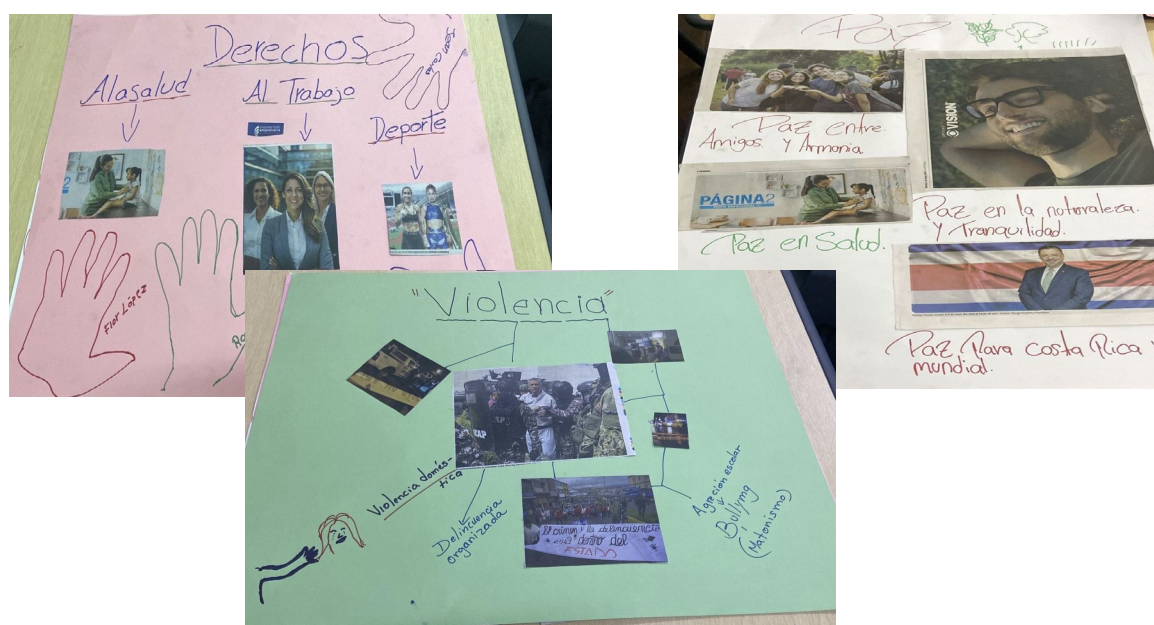


Fuente: Escuela de Formación Obrera, abril, 2024 (las personas en la fotografía firmaron autorización para compartirlas)

Cierre de la Sesión

Se realizó puesta en común de los conceptos estudiados, cada grupo nombró un relator y expuso su propuesta conceptual.

Gráfico 2: ¿Qué es paz, violencia y derechos humanos?



Fuente: Escuela de Formación Obrera, Abril, 2024.

Sistematización de experiencia con población del CECAP, de Maldonado, Uruguay.

El taller diagnóstico con personas docentes del CECAP, de Maldonado, Uruguay, evidenció la necesidad de promover entre sus estudiantes y docentes estrategias de mediación pedagógica para promover la construcción de vínculos de respeto y no violencia, los cuales les permitan asumir la regulación de los conflictos de una forma saludable.

La población joven adolescente que asiste como estudiantes a este centro de educación no formal proviene de comunidades expuestas a la vulneración de algunos de sus derechos y, sobre todo, se encuentra expuesta a la normalización de la violencia entre pares, familiares o miembros de sus comunidades.

El encuentro/taller realizado se llevó a cabo con ocho personas docentes y permitió conocer algunas de las problemáticas más recurrentes que enfrentan, así como el desafío que representa ofrecer procesos formativos de calidad para estos jóvenes adolescentes que intentan insertarse en el medio laboral o culminar el primer ciclo de secundaria para acceder a otros espacios de desarrollo.

Como parte del proceso de intercambio con las personas docentes, se compartieron herramientas de las prácticas restaurativas para la construcción de vínculos y comunidades dialógicas, desde la individualidad hacia el colectivo. De ese modo, se promovió, de forma vivencial, algunas de las herramientas que podrían utilizar con sus estudiantes y que pueden servir de insumos en la guía.

El círculo restaurativo, una de las herramientas desarrolladas, permitió construir un espacio seguro para reflexionar sobre la práctica docente en el centro y conocer las principales dificultades que identifican. De esta forma, se evidenció que algunas personas docentes plantean la necesidad de renunciar a los procesos formativos que llevan con algunos grupos al no poder gestionar lo siguiente:

- Las conductas disruptivas individuales.
- Los conflictos entre pares que terminan en violencia física.
- La afectación que exponen algunos estudiantes por presentarse al centro luego de consumir algún tipo de droga.
- Las interrupciones grupales que les impiden dar clase en toda la sesión al grupo.

A su vez, mediante una autocrítica importante, manifestaron lo delicado que algunas veces se tornan estas situaciones, ya que lo exponen de forma desfavorable, pues se ven desbordados emocionalmente y no cuentan con herramientas o recursos que les permitan asumir de forma apropiada los sucesos de descontrol.

Dentro del espacio de reflexión diagnóstica realizado, expusieron que se puede distinguir claramente algunas de las violencias que sufren sus estudiantes, como lo son: violencia institucional, patrimonial, verbal, física y emocional.

Además, sostienen que muchos de sus estudiantes se matriculan en el centro solamente para cumplir alguna medida regulatoria, con el fin de obtener una beca, porque los mandan para que hagan algo o porque también viene algún amigo o amiga, o por no tener ninguna otra opción educativa que les abra las puertas.

Sin embargo, muchos de ellos aprovechan el espacio, lo agradecen y se perciben transformaciones importantes en la conducta o en los hábitos que van desarrollando. A su vez, las personas docentes expresan que no se cuenta dentro del plan formativo con ninguna materia específica que les permita desarrollar aprendizajes en habilidades socioemocionales o derechos humanos. Es decir, el manejo de los conflictos y el marco de construcción de vínculos queda sujeto a lo que cada persona docente pueda conocer del tema y aportar al grupo.

Por lo tanto, consideran que es muy pertinente contar con una guía que les facilite a muchos docentes conocer realmente a sus estudiantes, mirarlos de forma diferente o empática, aceptar la incomodidad e insistir en la regulación de la conducta a través de los vínculos que puedan construir con sus estudiantes. De esta forma, se establecería una modelación coherente entre el discurso y la práctica desde el rol docente.

Concluyendo, el espacio de taller-encuentro con las personas docentes expuso de forma concreta que una guía de educación para la paz, desde un enfoque crítico de los derechos humanos, favorecería la construcción de aprendizajes en: resolución de conflictos para evitar los hechos de violencia física, fortalecer las relaciones entre pares y prevenir la desvinculación de las personas estudiantes del centro.

Es evidente la necesaria transformación docente para poder aprovechar el espacio formativo de forma crítica y transformadora, con el fin de no perpetuar modelos colonizadores del conocimiento y la educación, los cuales solamente perpetúan el problema. Al decir de la autora, Betty Reardon (2010):

La mayoría de las actuales prácticas educativas enfocan la transferencia del conocimiento y no el desarrollo de las capacidades para producirlo e internalizarlo. Por ello, continúan siendo mecanismos para la continuación de las pedagogías y las políticas del status quo. (p.16)

Por tanto, un aprendizaje en estrategias de educación para la paz, desde un enfoque crítico de los derechos humanos, favorecería a una población de estudiantes que

atienden las personas docentes del CECAP, de Maldonado, Uruguay, ya que según comparte la misma autora:

El aprendizaje en derechos humanos es el gemelo siamés de la pedagogía crítica, modelo educativo preferido por la educación para la paz, unidas ambas por el postulado común acerca de la relación entre la metodología de enseñanza y el aprendizaje social y político. (2010, p.18)

Capítulo 5

Recomendaciones

Con respecto a las recomendaciones derivadas de este Trabajo Final de Graduación: “Propuesta didáctica de educación para la paz desde la neurociencia, dirigida a personas docentes del CECAP de Maldonado, Uruguay y personas estudiantes de la Escuela Obrera de Heredia, Costa Rica, durante el primer semestre de 2024 (¡Que nos dejen vivir en paz!)” se logran desglosar los siguientes elementos:

Recomendaciones para abordajes futuros con poblaciones vulnerables en procesos de investigación de educación para la paz desde un enfoque crítico de derechos humanos

1. Como facilitadores, se recomienda continuar con el abordaje integral a este tipo de poblaciones; teniendo en cuenta siempre sus necesidades reales y específicas y no necesariamente bajo los objetivos o necesidades que se encuentren dentro del imaginario o el esquema del investigador o investigadora.
2. La paz se enseña y se aprende; sin embargo, cada día es más determinante comprender los alcances que pueden tener los procesos que se ofrecen en tal sentido. Por lo tanto, es necesario que tanto los diagnósticos previos como el espacio formativo que se ofrecen las poblaciones contengan objetivos de aprendizajes medibles y alcanzables, de manera que cada vez se brinden herramientas más pertinentes y transformadoras.
3. De lo anterior, se desprende que, al ser la violencia un fenómeno tan complejo y el aprendizaje de habilidades para desarrollar conductas y espacios de relación saludables tan poco frecuente, se debe incorporar al servicio de la educación, para la paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos, todas las estrategias didácticas y los avances educativos pertinentes. Por ejemplo, en neuroeducación, para fortalecer los procesos en contexto de poblaciones vulnerables.

4. Las prácticas restaurativas aportan estrategias sustantivas al ejercicio de la educación para la paz desde un enfoque crítico de derechos humanos. Las acciones y principios que plantean promueven conexiones entre historias, pensamiento y emoción para la construcción de vínculos interpersonales y comunitarios saludables. Es fundamental que las personas facilitadoras de estos procesos tengan a bien recibir capacitaciones formativas en estas prácticas, ya que les serán de mucha utilidad.

Recomendaciones para las Instituciones

1. Se recomienda dar seguimiento a la presente propuesta y estimular su adecuada socialización y uso, ya que corresponde a una iniciativa que ha sido catalogada como muy necesaria por los actores institucionales participantes de esta.
2. Continuar con la apertura hacia espacios de conocimiento e investigación, los cuales favorezcan las instancias educativas que desarrollan, así como en cuanto a espacios de fortalecimiento de las personas estudiantes de las instituciones.

Recomendaciones para el Instituto de Estudios Latinoamericanos

1. Es importante tener una comunicación en tiempo y forma de las recomendaciones que emite el CGA del anteproyecto de investigación presentado, ya que para el presente trabajo se recibió la solicitud de modificación, avanzado el transcurso del segundo semestre, cuando se había entregado ya el primer avance correspondiente.
2. Sería interesante contemplar por parte del Instituto que las nuevas generaciones de estudiantes de la maestría tengan la posibilidad de conocer en detalle las investigaciones previas, similares al área de conocimiento que desean emprender, para que puedan hacer uso de estas y darles seguimiento. De manera que se extiendan los alcances y los procesos de investigación planteados.
3. Considerar la creación de fondos de ayuda para el desarrollo de procesos de investigación que supongan cargas onerosas para las personas estudiantes; en lo que respecta a: materiales, transporte, apoyo audiovisual, alimentación, entre otros.
4. Generar espacios y propuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias, en donde se involucren otras áreas del conocimiento y se aborde a las poblaciones vulnerables

desde perspectivas y enfoques integrales de atención. Por ejemplo, articulando con propuestas o cursos de otras maestrías de la Universidad Nacional.

5. Es importante que el IDELA considere establecer como un curso optativo de la oferta educativa del programa del Maestría que ofrece: Prácticas Restaurativas, ya que son una disciplina del saber que se ha desarrollado favorablemente para incidir en la construcción de espacios saludables de relación. Además, porque plantean prácticas preventivas, las cuales, a su vez, contemplan estrategias para la resolución de los conflictos.

Bibliografía

Aguirre L. y Moya M. (2022). La Neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VI (10), 547-559. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/231>

Aguirre, E. (2009). *Formulación de proyectos en el área educativa, social y cultural: Texto básico para una autoconstrucción*. URUK.

Béjar, M. (2014). Una Mirada sobre la Educación: Neuroeducación. 355. *Padres y Maestros*, 48 (53). *Recuperado a partir de* <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresmaestros/article/view/2622>

Benarós, S.J., Lipina, M.S., Segretin, M.J., Hermida, J.A., Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET). *Revista de Neurología*, 50 (3), 179-186.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. Junio, (143), 1-14. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25280>

Ceballos I. y Rodríguez M. (2018). Neuroeducación es una tendencia pedagógica en el aprendizaje para la vida. *Ciencias de la educación*, 8 (2), 466-482. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383427>

De Noreña, D. (2010). Efectividad de la Rehabilitación Neuropsicológica en el Dano Cerebral Adquirido: atención, velocidad de procesamiento, memoria y lenguaje. *Revista de Neurología*, 1, 687-698. <https://neurologia.com/articulo/2009652>

Flores, S., Gajardo, R., Mardones, G. y Uribe, L (2004). Jóvenes universitarias que legitiman la violencia en sus relaciones de pololeo. Tesis para optar al Título de Asistente Social, Licenciado en Desarrollo Familiar y Social. Universidad Católica: Temuco.

Forn, C. (2005). Proceso de Rehabilitación cognitiva en un caso de infarto bitalamico. *Revista de Neurología*, 41 (4), 209-215. <https://neurologia.com/articulo/2004601>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. The Mc Graw- Hill.

Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Luque, K. y Lucas M. (2020). La Neuroeducación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/neuroeducacion.html>

Marqués R., De la Luz, M. y Osses, S. (2014). Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo. *Revista médica de Chile*, 142 (6), 805-806. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000600018>

Megaendzo, A. y Bermúdez, A. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(2), 17-33. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/10287>

Meza, L. y Moya, M. (2020). TIC y Neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Rehuso*, 5 (2), 85-96. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.

Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar*. Editorial Planeta, S.A.

Noguera, H. (2019). Intervención de Enfermería en Salud Mental desde la Teoría de Betty Neuman, para el fortalecimiento de las Estrategias de Afrontamiento en Relación al Estrés Laboral, Dirigido a un Grupo de Personas Trabajadoras de la Empresa Hellman, Heredia, Costa Rica, 2018: Una Experiencia de Sistematización. Trabajo Final de Investigación Aplicada para optar por la Maestría en Salud Mental, Universidad de Costa Rica.

Ortiz, A. (2015) *Neuroeducación. Cómo aprende el cerebro humano y cómo deben enseñar los docentes*. Ediciones de la U.

Pérez, L. y Beltrán L. (2016). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), pp. 147-164.

Pineda, D. (2000). La Función Ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764-768. <https://neurologia.com/articulo/99646>

Portero, M. y Campos, P. (2018). Arquitectura, neurociencia y educación: estrategias y espacios didácticos para el aprendizaje innovador en la universidad. *RELAPAE*, 9(5), 149-165. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/167>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. [Versión en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es/>

Reardon, B. (2010). Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz. Cátedra Unesco de Educación para la Paz. https://www.academia.edu/45207329/Aprendizaje_en_derechos_humanos_Pedagog%C3%ADas_y_pol%C3%ADticas_de_paz_Dr_Betty_A_Reardon

Rodríguez, G., Gil, T. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, (29), 155-171 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>

Vigoa, Y. (2023). Neurociencia y Educación: Una combinación perfecta para el éxito académico. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5 (5), 379-385. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/746>

Vigoa, Y. (2023). Neurociencia y Educación: Una combinación perfecta para el éxito académico. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5, (5) 379-385.

Walker, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Revista Contextos*, (37), 89-96. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1266>

Anexos

Anexo 1

Universidad Nacional de Costa Rica / Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Instituto de Estudios para la Paz Escuela de Capacitación Obrera

Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz

GUIA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Observadora:

Fecha:

1. Jerarquización en el proceso educativo: (Ubicación de estudiantes con respecto al profesor, dinámica de clase)

2. Dinámicas de Control-Contingencial: (Uso de campos fijos, métodos de control)

3. Dinámica Transaccional: Comunicación verbal y no verbal entre estudiantes

4. Dinámica Transaccional: Comunicación verbal y no verbal docente-estudiante, estudiante-docente

Anexo 2

Universidad Nacional de Costa Rica / Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
Instituto de Estudios para la Paz / Escuela de Capacitación Obrera
Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz
Cuestionario sobre Diagnóstico sobre Necesidades de la Población

Instrucciones: Sírvase responder de forma abierta y reflexiva las siguientes preguntas

1. ¿Qué entiende por paz?

2. ¿Cuál es el momento más lindo que se ha vivido en esta comunidad/grupo?

3. ¿Qué entiende por violencia?

4. ¿Cuál es el momento más difícil que ha vivido en la comunidad/grupo?

5. ¿Qué entiende por derechos humanos?

6. ¿Qué entienden que debería transformarse o mejorar para tener bienestar en esta comunidad/grupo?

Anexo 3

Propuesta didáctica a través de los círculos restaurativos

Para hablar de violencia, necesitamos definirla y contextualizarla. Es importante que los grupos logren llegar a un acuerdo sobre qué entienden por violencia. Como propuesta, se aporta la siguiente:

Defino la violencia como daño intencional y evitable – generalmente efectuado para lograr un objetivo. Al designarlo como daño intencional, pretendo recalcar que el usar la violencia, específicamente para lograr objetivos económicos o políticos o para mantener ciertas condiciones sociales (como la dominación masculina), es un acto deliberado, una decisión estratégica al igual que ética. En la mayoría de los casos, hay cursos alternos de acción para obtener esos mismos fines (Betty Reardon, 2010, p. 26).

Propuesta de taller de Educación para la Paz

Perfil de persona facilitadora: Docentes, trabajadores o educadores sociales, psicólogos o profesionales con énfasis pedagógicos y experiencia en trabajo con personas adultas.

Público meta: Grupo de personas adultas con un máximo de 15 participantes por grupo.

Duración de cada sesión: Las sesiones están pensadas para realizarse de una hora a dos horas (en caso de que se realice en dos horas, se sugiere un descanso de 15 minutos).

Lugar apropiado: Es importante que sea un lugar cerrado, pero con una ventilación apropiada, que resulte propio para construir un espacio de confianza, donde puedan sentarse en forma circular todas las personas participantes y que las sillas puedan moverse fácilmente para el desarrollo de dinámicas lúdicas, dramatizaciones o improvisaciones de los contenidos por desarrollar. También es importante considerar la utilización de mesas para la realización de los trabajos que así lo requieran.

Metodología: Se promoverá la realización de encuentros participativos y lúdicos que favorezcan el intercambio de saberes e historias por medio de la escucha atenta y la construcción de confianza como medio para el autoreconocimiento y la transformación individual y colectiva. La facilitación del proceso desde un lugar de horizontalidad, participación voluntaria, respeto, promoción y salvaguarda de los saberes y experiencias individuales es fundamental para cuidar que la experiencia modele y ejemplarice los nuevos paradigmas y habilidades por construir dentro de un marco de cultura de paz y garantía de los derechos humanos.

Sesión 1

Objetivo de la sesión: Construir un espacio seguro para favorecer el desarrollo de relaciones y vínculos saludables entre las personas asistentes, el cual puede desarrollar un espacio de enseñanza – aprendizaje participativo en cultura de paz desde un enfoque crítico de los derechos humanos.

| Actividad | Temática | Descripción / Actividad | Duración | Recursos | Medios de recuperación / Sistematización |
|---------------------|--|--|----------|--|--|
| Encuadre del Taller | Explicación y justificación del proceso y consentimiento informado | <p>Dentro de este espacio, se debe explicar de manera clara el objetivo fundamental del taller, así como las instituciones o personas que están desde distintos lugares relacionados con la experiencia. Es fundamental resaltar que se espera que la asistencia y la participación sea voluntaria y que nadie debe sentirse obligado a participar, así como el hecho de que se puede finalizar de forma individual o colectiva el proceso en cuanto alguien lo desee.</p> <p>También, se considera apropiado redactar un documento de consentimiento informado, de acuerdo a las normativas del país, para desarrollar el taller, desde un enfoque de</p> | 15 min | Presentación audiovisual y/o en papelería. | Lista / Consentimiento informado |

| | | | | | |
|----------------------|--|---|--------|------------------------------|--|
| | | derechos humanos, donde las personas aprueben su participación dentro del proceso y acuerden el uso, la visibilidad del contenido gráfico y de todos los productos que se puedan derivar de los encuentros y como resultado final de estos. | | | |
| Círculo Restaurativo | Comunidad de aprendizaje. Cultura de Paz. | <p>Iniciar la construcción de un espacio seguro de participación y reflexión, de manera lúdica y experiencial por medio del desarrollo de un círculo restaurativo y dinámicas lúdicas.</p> <p><u>Preguntas para el círculo restaurativo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que cada persona diga su nombre y a qué se dedica. 2. ¿Qué le gustaría llevarse al final del proceso de encuentros al que se le invitó a participar? 3. ¿Cuál es su comida favorita? <p><u>Dinámica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “El viento nos mueve”: se explica lo importante que es desarrollar espacios de juego (para los adultos también) para relajarnos, divertirnos, aprender y seguir construyendo confianza. Se les invita a participar de esta primera instancia y se les | 30 min | Sillas y piezas del diálogo. | Registro de notas de las participación y las reacciones. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>comenta el nombre. Posteriormente, se explica en qué consiste. La idea central del juego es que han venido “rachas muy fuertes de viento” que mueven a las personas de su silla a otra libre del círculo, pero solo si las personas se sienten identificadas con lo que se menciona, por lo tanto, si no se sienten identificados no tienen que moverse de su puesto. Ejemplo: el viento sopla para los que: tienen zapatos puestos, les gusta peinarse, les gusta una (se menciona una comida), etc. Los temas deben ir cambiando y es muy importante que no se mencionen temas con temáticas que puedan exponer condiciones que vulnere a las personas, ni que contengan un nivel de información que no es apropiado compartir. Con el paso de las sesiones, se puede ir incrementando el nivel de compromiso en los tópicos al moverse o no dentro de la temática que se expone, pero no en esta primera sesión.</p> <p><u>Continuación el círculo restaurativo:</u></p> <p>Se explica que continuarán con la dinámica del círculo restaurativo y el desarrollo del tema principal que los convoca: Cultura de</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>Paz. No obstante, primero se les pregunta cómo se sienten, tratando de percibir a partir de sus respuestas si a partir del juego expresan sentirse más cómodas o cómodos. Luego se continúa con las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entienden por la palabra “paz”? Es decir, que si le tuvieran que explicar a alguien qué significa la palabra paz para ellos/as, cómo la definirían. 2. ¿Cuál es el momento del día en que pueden sentir una mayor sensación de paz o están más cerca de sentirla? <p><u>Trabajo de investigación en pequeños grupos:</u></p> <p>En esta primera instancia de trabajo grupal, se les pide que conversen y escriban en grupos de tres a cuatro personas (máximo) ¿cuál creen que son las tres principales dificultades que tenemos las personas para poder vivir en paz? Luego del tiempo que se les comparte para realizar el trabajo, se les pide que vuelvan al círculo y se sienten al lado de las personas que trabajaron juntas y que un miembro del grupo cuente y muestre</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>el papel en el que redactaron las respuestas. Se abre el espacio para que, si alguien más lo desea, pueda aportar al compañero o compañera. Cuando todos los grupos han pasado, el facilitador primero resalta los puntos de encuentro que puedan existir y las particularidades que sean importantes de mencionar. Luego, se explica que se va a retomar el círculo restaurativo para realizar las dos últimas preguntas de esta sesión.</p> <p><u>Continuación el círculo restaurativo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es lo más importante que se llevan de la sesión? 2. ¿Qué les gustaría recibir en la próxima sesión? <p>Es sumamente importante valorar la confianza y el desarrollo de estas respuestas, pues representan en alguna medida el alcance que puede tener esta primera instancia a nivel individual y grupal.</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

Sesión 2: Analizar de forma crítica la ausencia o presencia de derechos humanos en sus cotidianidades.

| Actividad | Temática | Descripción / Actividad | Duración | Recursos | Medios de recuperación / Sistematización |
|-----------------------|---|--|-----------|--|---|
| Encuadre de la sesión | Presentación de contenidos y del objetivo de aprendizaje. | Es importante, al inicio de cada sesión, presentar el marco general de los temas y actividades que se desarrollarán durante cada sesión para que luego puedan comparar los planteamientos de aprendizaje con la adquisición de estos. | 10 min | Presentación audiovisual y/o en papelería. | Lista |
| Dinámicas | Escucha activa, sentido de comunidad, Derechos humanos, | <p>Se propone un inicio con dinámicas corporales que vayan trabajando la escucha atenta, la expresión corporal y el sentido de grupo. También se propone una aproximación corporal al tema de aprendizaje de la sesión.</p> <p><u>Dinámicas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocados en círculo, de pie, cada persona va compartiendo su nombre y las demás personas repiten. Luego, se “pasa un plauso”: una persona se gira levemente hacia otra, que | 20-30 min | Sillas y piezas del diálogo. | Registro de notas de la participación (por parte de la co facilitadora) |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>también se gira hacia esta, se trata de que la primera inicie la acción de dar un aplauso y la otra al mismo tiempo, mirándose ambas a los ojos aplauden. Luego, a la que le entregaron el aplauso gira levemente hacia la persona que tiene en el otro costado, (puede ser derecho o izquierdo, según hacia donde hayan empezado) y se repite la acción, así, sucesivamente hasta que el aplauso transite por todo el círculo y llegue a la primera persona que lo pasó (que puede ser la facilitadora o el facilitador del taller). Cuando llega a la primera persona, se solicita que todos hagan dos aplausos al centro mientras repiten dos palabras: “derechos humanos”. Este ritual de conexión y énfasis del objetivo de aprendizaje puede hacerse de forma cotidiana en las diferentes sesiones.</p> <p>2. Se invita a caminar a todas las personas participantes por el espacio del taller, solicitando que se observen unas a otras. Luego se da un aplauso, se les indica que se detengan y se les pide que las personas que puedan cierren los ojos. Allí, se solicita que cada persona comente qué color de ropa</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>está usando otra persona. A las personas que cerraron los ojos, se les puede preguntar por alguna que tengan cerca y a aquellas que no pudieron se les puede preguntar por las que quedaron a sus espaldas. Luego, se les invita a que sigan caminando. Posteriormente, se les puede invitar a detenerse nuevamente y preguntarles por detalles de la ropa de otra persona o peinados o accesorios. La idea es que puedan colocar una observación activa hacia las personas que les acompañan.</p> <p>3. Posteriormente, se les pide que caminen al ritmo de las palmadas que da la persona facilitadora y que cuando finalicen deben detenerse y hacer estatuas referentes a los temas que se las van a compartir. Dichas estatuas deben abarcar derechos humanos, por ejemplo: hacer estatuas de una persona que tuvo acceso a una excelente educación, una persona que tiene temor por perder la vida, una persona que no tiene libertad de expresar lo que desea, etc. La idea es que puedan pasar al cuerpo las informaciones y sentires que tengan con respecto a</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|----------------------|------------------|---|--------|-----------------------------|--|
| | | <p>los derechos humanos e invitarlos desde sus lugares a mirar las propuestas de sus compañeras y compañeros.</p> <p>Posteriormente, se agradece la confianza y las propuestas compartidas, se hace una ronda y se les pide que comenten las sensaciones o pensamientos que tengan luego de la dinámica. Después se pasa al círculo restaurativo</p> | | | |
| Círculo Restaurativo | Derechos humanos | <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exprese con sus palabras que es un derecho humano. 2. ¿Para qué sirven los derechos humanos? 3. ¿Cuál es el derecho humano que mejor siente que se la ha garantizado? 4. ¿Cuál es el derecho humano que más se necesita garantizar en su comunidad? 5. ¿Por qué siente y piensa que no se ha garantizado ese derecho? 6. ¿Qué podrían hacer como comunidad para garantizar ese o esos derechos? | 30 min | Sillas y piezas del diálogo | Notas del facilitador, imágenes del círculo. |

| | | | | | |
|----------------------------|--|--|--------|----------------------------------|--|
| Trabajo en pequeños grupos | Enfoque crítico de los derechos humanos. | <p>Se entregan los materiales y se les solicita que analicen: ¿cómo los gobiernos podrían garantizar los derechos humanos que sienten que no se garantizan en su comunidad?, ¿qué acciones pueden realizar para que la comunidad empiece a gestionar que se les garanticen esos derechos?, ¿de qué forma, las personas del grupo, a su vez, invalidan algún derecho de otra persona de la comunidad?</p> <p>Como producto de la reflexión, se les invita a realizar un letrero que denuncie y gestione cambios que los promueven como actores de cambio para que se garanticen estos derechos.</p> | 30 min | Cartulinas, marcadores, colores. | Los letreros creados durante la actividad. |
| Reflexión de cierre | Elementos transformadores | <p>Luego de la exposición de cada grupo, dentro del círculo restaurativo de pie, se responden las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pienso distinto de lo que pensaba antes de entrar a esta sesión?</p> <p>¿Qué ayudó a que se produjera esta transformación?</p> <p>¿Qué siento que yo puedo hacer diferente desde la experiencia compartida?</p> | 15 min | Pieza del diálogo. | Notas de facilitador |

Sesión 3: Identificar las violencias prevalentes en sus cotidianidades.

| Actividad | Temática | Descripción / Actividad | Duración | Recursos | Medios de recuperación / Sistematización |
|------------------------|--|--|----------|---|--|
| Encuadre de la sesión. | Objetivo de aprendizaje: acciones de violencia y no violencia. | Comunicar la propuesta de aprendizaje de la sesión. | 15 min | Presentación audiovisual / Documento consentimiento | Lista |
| Dinámica | Imágenes de Paz y no violencia en la comunidad. | <p>En círculo de pie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada persona dice su nombre mientras hace un gesto que lo represente y los demás lo repiten (desde el lugar que ocupan en el círculo). 2. Pasar un aplauso que vaya recorriendo todo el grupo. 3. Cada quien en su lugar comienza a marcar el paso (levantando levemente su pie del suelo para luego dejarlo caer marcando el | 20 min | Un espacio cerrado o parcialmente cerrado, sin distractores externos. | Notas del facilitador y apuntes de las personas facilitadoras. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>contacto con el piso). Luego de que está clara la acción por sostener por todo el grupo en un solo sentido de ritmo, el facilitador pide que cada quien exprese una palabra asociada a lo que entienden por violencia y da un ejemplo. De esta forma, se dan varias rondas donde libremente se van exteriorizando palabras, sin juzgarlas ni analizarlas.</p> <p>4. Luego se les invita a caminar por el salón, tratando de encontrar un ritmo común. Cuando esto se esté logrando, se le invita a detenerse cuando alguien del grupo se detenga y a retomar la marcha, siempre desde un ritmo común, cuando alguien inicie el movimiento para seguir caminando. Debe aclarar que tiene que notarse cuando todos se detienen y cuando se retoma la caminata.</p> <p>5. Posteriormente, se les solicita que cuando suene un aplauso por parte del facilitador, se detengan y realicen imágenes que expresen en sentido opuesto la violencia. Es decir, una estatua que exprese un sentido de no violencia.</p> <p>6. Luego de una serie de secuencias de</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|----------------------|---|--|--------|------------------------------|---|
| | | <p>imágenes y caminatas grupales, se les invita a detenerse y pensar (cerrando los ojos las personas que gusten) a encontrar diferencias o similitudes entre las palabras asociadas a la violencia y a la no violencia. No tienen que compartirlas, por el momento solo las registran a nivel personal.</p> <p>7. Luego, se les invita a pasar al círculo restaurativo.</p> | | | |
| Círculo Restaurativo | <p>Conceptualizar la violencia y la no violencia.</p> <p>Analizar algunas causas de la violencia.</p> <p>Identificar violencias prevalentes en las comunidades.</p> | <p>Preguntas para el círculo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me siento? 2. ¿Qué sensaciones, pensamientos o información me quedaron de las dinámicas que realizamos? 3. ¿Qué entienden por la palabra violencia? 4. ¿Cómo sería vivir en relaciones de no violencia? 5. ¿Qué puede ayudar a una persona que sufre violencia? 6. ¿Qué piensan que tenemos que aprender para construir y vivir en ambientes de no violencia? 7. ¿Cuál es el momento del día en que | 30 min | Sillas y piezas del diálogo. | Registro de notas de la participación de la persona facilitadora. |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--------|--|--|
| | | sienten que viven la menor violencia? | | | |
| Trabajo en grupos | Cartografiar los lugares de la comunidad donde se manifiesta la violencia y la no violencia. | Reconstruir el espacio físico de la comunidad, sus límites, los lugares de referencia. Posteriormente, identificar los lugares en que se expresan manifestaciones de violencia y en los cuales las personas se pueden vincular desde la no violencia. Especificar si en algunos conviven ambos y por qué se dan estas situaciones. Luego, cada grupo expondrá los hallazgos del trabajo. | 30 min | Cartulinas u hojas, lápices y marcadores | Letreros confeccionados por los grupos |
| Círculo Restaurativo de cierre. | Violencia y no violencia | Preguntas del círculo restaurativo: 1. ¿Qué me llevo de la sesión? 2. ¿Qué necesitamos para que lo que nos llevamos de la sesión pueda ser un aprendizaje que nos transforme individual y colectivamente en protagonistas de la no violencia? | 15 min | Sillas y piezas del diálogo | Notas del facilitador y de las personas participantes. |

Sesión 4: Reconocer la importancia de la alfabetización emocional en nuestra cotidianidad y la atención adecuada de los conflictos en la construcción de relaciones saludables de convivencia.

| Actividad | Temática | Descripción / Actividad | Duración | Recursos | Medios de recuperación / Sistematización |
|------------------------|---|--|----------|---|---|
| Encuadre de la sesión. | Inteligencia socioemocional | Comunicar la propuesta del taller. | 10 min | Presentación audiovisual y/o en pizarrón o papelería. | Lista |
| Círculo Restaurativo | Fortalecimiento de vínculos a partir de la expresión emocional. | <p>Preguntas del círculo restaurativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me siento? 2. Si describiera cómo ha sido mi semana de trabajo, estudios o convivencia con mi familia, pero lo hiciera con una descripción de cómo ha estado el clima, con base en los conflictos, problemas, acuerdos o sintonías que pueda hacer tenido; ¿cómo los describiría? Ejemplo: El lunes amaneció sumamente nublado y al poco rato, como era de prever, empezó a llover; | 30 min | Sillas y piezas del diálogo. | Registro de notas de la participación (por parte de la co-facilitadora) |

| | | | | | |
|----------------|-------------------------------------|---|--|--|--|
| | | <p>es que todo el fin de semana hubo tormentas entre ligeras y... O: el clima ha estado soleado, solamente con algunos nubarrones aislados cerca de anochecer, pero luego salieron las estrellas con tranquilidad, etc.</p> <p>3. ¿Qué entienden por emociones?</p> <p>4. ¿Cuál es la primera sensación que tienen cuando escuchan la palabra conflicto?</p> <p>Luego de las participaciones, se hace una reflexión general sobre lo abordado y se comparte una pequeña introducción a la regulación emocional y la atención adecuada de los conflictos por parte de la persona facilitadora.</p> | | | |
| Juego de roles | Conflictos, sus causas y variantes. | <p>Se invita a las personas participantes a que se coloquen en parejas para realizar un juego de roles. Se solicitan que se pongan en parejas de espaldas y acuerden quién será A y quién será B. Luego, se da la indicación de que cuando suene una palmada, se coloquen de frente e inicien una improvisación a partir de la frase que se compartirá. Dicha frase debe desencadenar en una discusión que no llega a un acuerdo. Todas las improvisaciones suceden al mismo tiempo y el facilitador finaliza la improvisación cuando estime pertinente de acuerdo con la experiencia</p> | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--------|-------------------------|---|
| | | de aprendizaje. Luego, iniciarán nuevamente, pero el desenlace tiene que ser que lleguen a un acuerdo y el restablecimiento de la relación de forma saludable. Se propone que la primera frase sea: “¿Te parece justo que...?” Y que para la segunda parte del juego de roles sea: “A mí no me haces eso...” La idea de estas frases es que puedan ser el disparador de una discusión que en primera instancia produce un conflicto y un distanciamiento; y la segunda, también inicie con un conflicto (discusión), pero se logra la comunicación y se acuerda saludablemente resolver el tema del conflicto. | | | |
| Trabajo en parejas y luego en grupos. | Cartografiar la raíz del conflicto que tuvieron en la primera instancia del juego de roles y los cambios que se incorporaron en la segunda para atender adecuadamente | Se establece un tiempo de trabajo en parejas para que puedan reconstruir y analizar la información que pudieron obtener del juego de roles. Es importante que, aunque haya sido una improvisación a partir de una frase, puedan tratar de interpretar raíces de conflictos e identificar cuál fue el giro pertinente de la segunda improvisación del juego de roles que facilitó llegar a un acuerdo. Después de haber hecho esta reflexión escrita en parejas, se les invita a unirse con otra pareja (grupo de cuatro) para compartir y contrastar experiencias. Posteriormente, en el círculo restaurativo de cierre, compartirán con el | 30 min | Cartulinas y marcadores | Letreros confeccionados por las parejas y grupos. |

| | | | | | |
|---------------------|---------------------------|---|--------|----------------------------|--|
| | e el problema. | resto los hallazgos. | | | |
| Reflexión de cierre | Elementos transformadores | <p>Luego de la presentación de hallazgos del trabajo realizado, se realizan las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué puede hacer una diferencia en la convivencia saludable y la atención adecuada de los conflictos? 2. ¿Qué cambios o aprendizajes tenemos y podemos hacer para transformar estas realidades? | 20 min | Hojas de papel y lapiceros | Notas del facilitador y de las personas participantes. |

