



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

II JORNADAS

COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación en cultura de paz

SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA :::: 26 AL 30 DE NOVIEMBRE, 2007

CON LA COLABORACIÓN DE



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Proyecto auspiciado por: Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) y Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID)

Organización: Ministerio de Educación y Ciencia de España, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo

Coordinación:

OREALC/UNESCO Santiago
Ricardo Hevia
Pablo Marambio
Usune Zuazo

MEC
María de Los Ángeles Muñoz
Rosa María Prieto

AECID - Centro de Formación Santa Cruz de la Sierra
Víctor Navalpotro

Coordinación editorial:
Gilles Cavaletto

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores y las autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Diseño: Ximena Milosevic

ISBN: 978-956-8302-88-7

Impreso por Salesianos Impresores S.A.
Santiago, Chile, mayo 2008

II JORNADAS DE COOPERACIÓN
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación en cultura de paz

SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA :::: 26 AL 30 DE NOVIEMBRE, 2007

CON LA COLABORACIÓN DE



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	8
1. PONENCIAS	11
La educación para una cultura de paz y los derechos humanos: una visión desde las Naciones Unidas ::: OREALC/UNESCO SANTIAGO	12
Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención ::: ROSARIO ORTEGA Y ROSARIO DEL REY	28
Intimidación (bullying) en la escuela: investigaciones sobre clima y rendimiento escolar ::: ABRAHAM MAGENDZO K. Y MARÍA ISABEL TOLEDO	46
Algunas reflexiones en torno a la discriminación de género en el ámbito educativo ::: VIVIANA MALDONADO POSSO	62
Educación para la paz e interculturalidad: una visión desde los pueblos indígenas originarios ::: PEDRO APALA FLORES	74
Formación docente para la resolución de conflictos ::: ORLANDO PULIDO CHAVES	90
La formación de educadores para la acción docente en contextos multiculturales ::: MARCELA TOVAR GÓMEZ	102
2. EXPERIENCIAS NACIONALES	117
Argentina ::: JULIANA BURTON, Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO, Ministerio de Educación	118
Bolivia ::: PEDRO SURUBÍ, Unidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación y Culturas	119
Chile ::: JORGE FIGUEROA, Unidad de Transversalidad, Ministerio de Educación	119
Costa Rica ::: JOSÉ PABLO ZÁRATE, Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación	120

Cuba ::: JUAN SANTIAGO ARENCIBIA, Ministerio de Educación	120
Ecuador ::: LUIS EDUARDO MONTEROS, Programa Nacional de Educación para la Democracia, Ministerio de Educación	121
El Salvador ::: MARÍA CRISTINA ESTRADA, Ministerio de Educación	121
Guatemala ::: CARLANA IMERI, Ministerio de Educación	122
Honduras ::: MANUELA DEL CARMEN PONCE, Ministerio de Educación	122
Nicaragua ::: GIOVANA DALY, Ministerio de Educación	123
Panamá ::: JUDITH RODRÍGUEZ, Ministerio de Educación	123
Paraguay ::: MARÍA GLORIA PEREIRA, Ministerio de Educación	124
República Dominicana ::: FAUSTO MOTA, Viceministro Administrativo, Secretaría de Estado de Educación	124
Uruguay ::: EMA CARMEN ZAFFARONI, Comisión de Derechos Humanos, CODICEN	125
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	127
Estado actual de la educación para una cultura de paz y los derechos humanos: logros, intereses, debilidades y desafíos	129
Estrategias a desarrollar	132
Recomendaciones	132
4. ACUERDO	135
ANEXOS:	139
Anexo 1: Programa	140
Anexo 2: Lista de participantes	143

PRESENTACIÓN

La noción de cultura de paz aparece con la creación de la UNESCO, al término de la II Guerra Mundial. Tras un enfrentamiento que dejó millones de víctimas y al mundo dividido en dos bloques antagónicos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se constituyó para construir la paz en la mente de las personas mediante la promoción del saber: *forjar en la mente de los hombres los baluartes para la paz*. Desde entonces, la cultura de paz ha sido reconocida por las Naciones Unidas a través de numerosas resoluciones y declaraciones suscritas por los países.

A lo largo de los años, el concepto ha sido abordado desde diferentes ópticas, evolucionando con el tiempo, desde la perspectiva más simple, que identifica cultura de paz con ausencia de violencia, hasta definiciones de mayor complejidad, que se remiten al cumplimiento de los derechos humanos. En la actualidad, la cultura de paz es entendida como un conjunto de valores, actitudes, formas de vida y de comportamiento en las que prevalecen el respeto y la tolerancia hacia los otros distintos y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación, en lugar de recurrir a medios violentos. Trabajar hoy en pro de una cultura de paz es promover un desarrollo sostenible, económico y social, así como el respeto por los derechos humanos, la paz y la seguridad internacional; asegurar la igualdad entre hombres y mujeres; favorecer la participación democrática; avanzar hacia el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y el flujo de información y conocimiento.

Pero construir una cultura para la paz requiere, no sólo del esfuerzo de los gobiernos, sino también de individuos y colectivos y la educación es el principal instrumento para ello. El Gobierno de España, a través del Ministerio de Educación y Ciencia, reconoce el papel que juega la educación como motor de la evolución de la sociedad. El instrumento que enmarca estas iniciativas es la Ley de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz que entró en vigor en 2005. Se favorecen a través de ella valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias que acabarán conformando una sociedad en paz. Las Administraciones Públicas tienen la obligación moral de definir y aplicar políticas que, en la medida de lo posible, contribuyan a la eliminación de toda forma de discriminación y a promover acciones encaminadas a la integración plena de toda la sociedad. Por todo ello, el Ministerio de Educación y Ciencia de España apoya iniciativas destinadas a promover los valores propios de la cultura de paz.



En el marco de esta ley se han venido desarrollando diversas acciones, consistentes en la organización de jornadas y la puesta en marcha de proyectos educativos varios. Dentro del *Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica* que el MEC lleva desarrollando desde hace algún tiempo, se vio la necesidad de reunir a expertos y responsables educativos en el tema de la cultura de paz. Así, las *I Jornadas sobre Cultura de Paz* tuvieron lugar en Cartagena de Indias (Colombia) en 2006, mientras que las *II Jornadas* se desarrollaron en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) un año después, en noviembre de 2007.

En estas *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Cultura de Paz* han participado expertos y representantes de los Ministerios y Secretarías de Educación iberoamericanas, que han puesto en común los avances y desafíos con los que se enfrenta la educación, en el ámbito de la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de liderazgos democráticos en la escuela en América Latina. Para llevar a cabo este encuentro, ha sido primordial la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del Centro de Formación en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia).

Esta publicación es el producto de cinco días de intercambio de información y reflexión, en el marco de estas *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*. En este volumen se recoge la valiosa información aportada y puede ser un buen punto de partida para la continuación del trabajo a favor de la articulación de programas para el desarrollo de la cultura de paz en los sistemas educativos de la región. Con ello esperamos contribuir a la construcción colectiva de la paz en nuestros países y en el mundo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA, ESPAÑA
MEC

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO
PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
OREALC/UNESCO SANTIAGO

Madrid-Santiago de Chile, marzo de 2008

INTRODUCCIÓN

Entre los días 26 y 30 de noviembre de 2007 tuvieron lugar, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, las *II Jornadas de Cooperación con América Latina sobre Educación en Cultura de Paz*, organizadas conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia de España¹ (MEC), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Centro de Formación (CIF) de Santa Cruz, perteneciente a la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID).

Las II Jornadas se enmarcan en un programa de formación permanente para funcionarios ministeriales de América Latina del MEC. Para la OREALC/UNESCO Santiago constituyen, a su vez, un espacio único para identificar los puntos focales con los que potencialmente trabajar en el diseño de una estrategia de seguimiento al Plan de Acción sobre Educación en Derechos Humanos, primera etapa del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, aprobado por las Naciones Unidas. Para la OREALC, el encuentro además responde a una de sus líneas de trabajo dentro del programa de Cultura de Paz, que promueve el intercambio de información y el diálogo en la región, con el propósito de mejorar las políticas educativas de los países.

Las II Jornadas dan continuidad a las celebradas en noviembre de 2006 en Cartagena de Indias, Colombia. En aquella ocasión, los participantes se reunieron para intercambiar experiencias y reflexionar sobre avances, problemas y desafíos que enfrenta la educación para una cultura de paz, la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de liderazgos democráticos.

La reunión en Santa Cruz congregó a los responsables de las unidades de áreas afines a estos temas, –tales como derechos humanos, convivencia, democracia y ciudadanía–, de los ministerios de educación de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. Algunos de los participantes estuvieron presentes en las Jornadas celebradas el año anterior, aunque la mayoría asistía por primera vez. Junto con ellos, fueron invitados seis

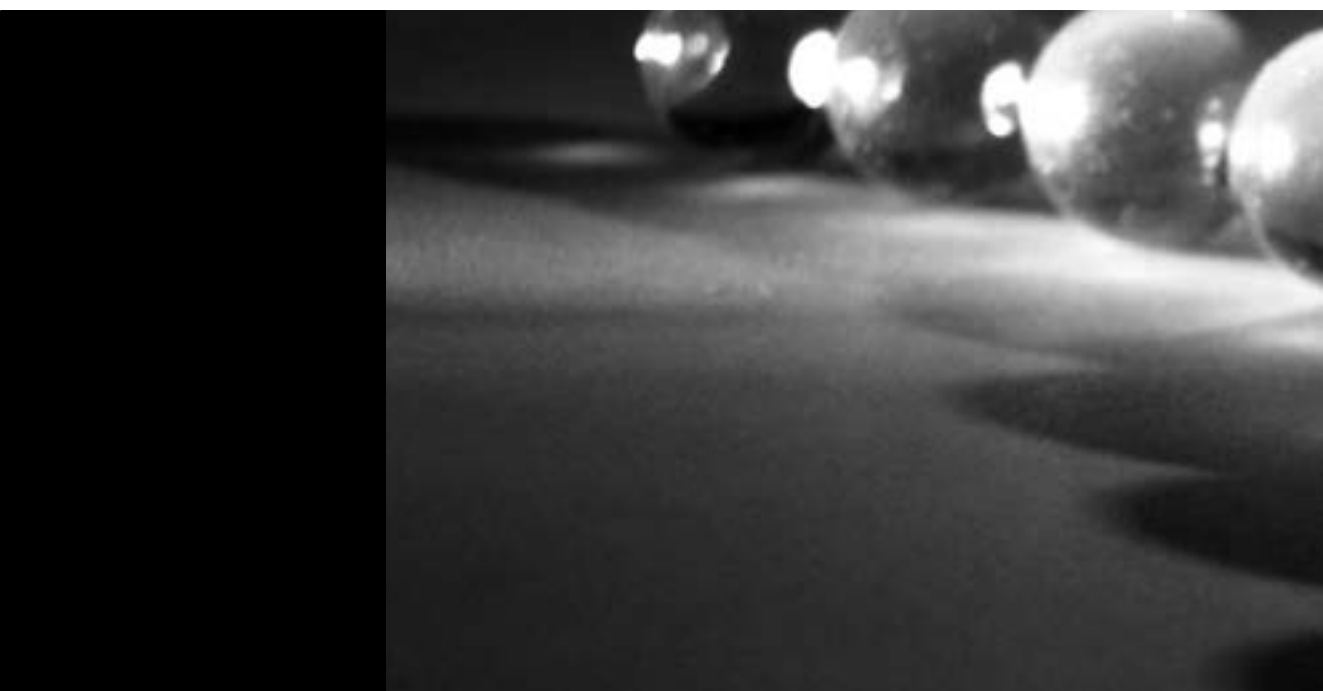


académicos, de reconocido prestigio internacional, procedentes de diversos países iberoamericanos, y la Directora de la Oficina Regional del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Los objetivos del encuentro fueron los siguientes:

- Profundizar en la reflexión y el intercambio de experiencias en materia de educación para una cultura de paz y derechos humanos en el ámbito escolar, a partir de las prioridades identificadas en las I Jornadas y de las conclusiones establecidas en las mismas.
- Proporcionar herramientas para elaborar políticas en atención a la educación en y para los derechos humanos y para una cultura de paz, en el marco del Programa Mundial de las Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos.
- Consolidar las bases para un seguimiento continuo de las experiencias y buenas prácticas en educación para los derechos humanos y una cultura de paz.

La estructura de las II Jornadas permitió combinar las exposiciones de los expertos sobre distintos temas clave, con la presentación de iniciativas llevadas a cabo por los ministerios, ofreciendo a los participantes la posibilidad de establecer debates tras cada bloque de exposiciones.

El presente volumen recoge las ponencias presentadas en las distintas sesiones, así como un resumen de cada una de las experiencias desarrolladas por los ministerios de educación de los países latinoamericanos que tomaron parte en la reunión. Por su valor e interés, se incluye también una síntesis de los aspectos discutidos por los participantes, referentes a los logros alcanzados y dificultades encontradas, estrategias para la acción y recomendaciones. La publicación contiene además el texto del acuerdo suscrito por los representantes ministeriales, en el que se propone el desarrollo de un *Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática*.



PONENCIAS



LA EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS: UNA VISIÓN DESDE LAS NACIONES UNIDAS

La construcción de una cultura de paz no se puede concebir sin el respeto, la protección y la garantía efectiva de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna y, específicamente, sin la garantía del derecho humano a la educación. Desde la perspectiva de las Naciones Unidas y, en particular, de la UNESCO, este artículo analiza la relación entre el derecho humano a la educación y la educación para una cultura de paz y los derechos humanos, dos conceptos diferentes pero a la vez estrechamente unidos. Se examina el concepto de educación entendida como un derecho humano, así como las condiciones necesarias para que sea efectivo, poniendo especial énfasis en la calidad y sus dimensiones. La educación para una cultura de paz basada en el conocimiento de los derechos humanos constituye un imperativo en la medida en que, a través de ella, los sujetos adquieren conciencia de la obligación de respetar los derechos humanos y del derecho a disfrutarlos, tanto individual como colectivamente.

OREALC/UNESCO SANTIAGO¹



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES

El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía (UNESCO/OREALC, 2007). La educación constituye un elemento clave para el desarrollo económico y el disfrute de otros derechos humanos, pues con ella los individuos toman conciencia de sus derechos y responsabilidades para consigo mismos y su entorno. Esto convierte a la educación en un instrumento esencial para el logro de la igualdad y la paz. En palabras de la anterior Relatora de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski (2006), *“hay un gran número de problemas relacionados con los derechos humanos que no podrán ser resueltos mientras el derecho a la educación no sea la llave que destrabe los otros derechos humanos. La educación opera como multiplicadora, incrementando el disfrute de los derechos individuales, las libertades donde se garantiza efectivamente el derecho a la educación, a la vez que privando a la gente del disfrute de muchos derechos y libertades allí donde les es negado o es violado el derecho a la educación”*.

El derecho humano a la educación está contenido en diversos marcos jurídicos internacionales, regionales, nacionales y locales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), en su artículo 26 reconoce tres dimensiones:

- a) Toda persona tiene derecho a la educación... La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental... La instrucción elemental será obligatoria.
- b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- c) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

También el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (Naciones Unidas, 1966), contempla el derecho a la educación. En su artículo 13, establece que *“la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”*. En el mismo artículo se señala que los países *“convienen en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”*.

En su artículo 14, el Pacto contempla el derecho a una educación primaria gratuita y el avance hacia el acceso generalizado a los niveles de secundaria y superior, reservando al Estado el deber de poner los medios para que la educación pueda ser una realidad para todas las

personas, –incluyendo aquellas que no lograron en su día completar su ciclo básico formativo–, por medio de incentivos diversos. Los docentes también deben ser objeto de consideración, asegurando que puedan disponer de las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de su labor. El Pacto avanza un paso más al reivindicar, junto con la libertad de elección del modelo educativo por parte de los padres, la libertad de enseñanza de los establecimientos educativos, siempre que se respeten los mínimos establecidos por el Estado. La Observación General 13 a la Aplicación del Pacto (1999) añade, entre otras cuestiones, cuatro características que necesariamente han de estar contenidas en la educación: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad* y *adaptabilidad*, todas relacionadas entre sí.

En 1989, la Convención de los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas) añade la preocupación por la reducción del absentismo y la deserción escolar y por que los niños estén convenientemente informados y orientados en materia educativa y profesional. También es reconocida la importancia de la técnica y de los métodos modernos de educación, así como la necesidad de dedicar atención especial a los países en vías en desarrollo. Para esto, resulta fundamental la cooperación internacional, especialmente allí donde el Estado no tiene la capacidad suficiente para garantizar el derecho.

Con la entrada al nuevo siglo, los países reafirmaron su compromiso con hacer realidad el derecho a la educación. En el año 2000, tuvieron lugar dos grandes hitos que constituyen referencias esenciales para las políticas públicas de la mayor parte de los países: la Cumbre del Milenio de Naciones Unidas y el Foro Mundial de Educación. De la primera se deriva la Declaración del Milenio y los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, dos de los cuales hacen referencia específica a la educación: *lograr la primaria universal –Objetivo 2–* y *eliminar las desigualdades de género, en primaria y secundaria preferentemente para 2005 y en todos los niveles de enseñanza antes del fin de 2015 –Meta 4, correspondiente al Objetivo 3–*.

Además de la Cumbre del Milenio, en abril del mismo año tuvo lugar el Foro Mundial de Educación, en Dakar, Senegal, convocado también por las Naciones Unidas. El Foro sirvió para revisar los avances y las dificultades encontradas en el proceso que debe conducir al logro de una educación para todos, un compromiso asumido en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, en 1990, y que dio origen a la Declaración Mundial de Educación para Todos. Diez años después, ante la evidencia de que los objetivos distaban mucho de estar cumplidos, los países reafirmaron su compromiso en el Marco de Acción de Educación para Todos (EPT) o Marco de Dakar, otorgando a la UNESCO el mandato de velar por el cumplimiento de sus metas y coordinar el trabajo de múltiples actores en pro de la consecución de las mismas.

Las seis metas² establecidas en el Marco de Acción de Dakar, pueden resumirse en lograr para 2015 que todos los niños, niñas y jóvenes, estén insertos en el sistema educativo, a la vez que consigan concluir con éxito los ciclos escolares básicos. Surge aquí la pregunta sobre qué se entiende por educación básica y dónde puede establecerse el límite de lo básico, dadas las enormes desigualdades existentes entre los países con respecto al nivel de estudios de sus poblaciones. Sin embargo, la Declaración Mundial de Educación para Todos, había establecido una definición para ello:



“Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos de aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990. Art. 1, párr. 1).

Esta definición de la educación básica no limita el periodo educativo a las etapas tempranas de la vida; al contrario, la EPT también tiene como objetivo que las personas adultas tengan la posibilidad de acceder a la educación, formal o no formal, en el momento y bajo la modalidad que deseen, con una mención especial a la reducción del analfabetismo, sobre todo el femenino. Además de las metas establecidas en términos numéricos, la EPT apunta una última meta referida a la calidad del aprendizaje en conocimientos y competencias prácticas esenciales.

En el Ecuador del programa EPT, persisten todavía dificultades para que las seis metas puedan ser cumplidas. De acuerdo con el último Informe Global de Monitoreo (UNESCO, 2008), a pesar de algunos datos alentadores como la disminución del número de niños y niñas sin escolarizar (de 96 millones en 1999 a 72 millones en 2005), o el avance hacia el logro de la paridad de género (63% de los países en primaria y 37% en secundaria), hay 25 países que están muy lejos de alcanzar los objetivos de EPT para 2015; además, de los 86 países considerados intermedios, 58 no han logrado la primaria universal y no se espera que lo consigan para esta fecha.

En América Latina y el Caribe, EPT se complementa con el Proyecto Regional de Educación, PRELAC. Aprobado por los ministros de educación en la reunión de La Habana, Cuba, en noviembre de 2002, el PRELAC constituye un marco de referencia sobre el estado actual de la educación, las deficiencias existentes y las líneas estratégicas necesarias para su superación en los países de la región. El propósito del PRELAC es servir como guía de acción para lograr cambios substantivos en las políticas públicas, de modo que resulten efectivas las propuestas de EPT y los ODM y alcanzar, así, el desarrollo humano en una región que es la más inequitativa del planeta.

El PRELAC pone de manifiesto cinco grandes desafíos, denominados *focos estratégicos*³, a los que los países tienen que hacer frente para que se cumplan efectivamente los objetivos de la EPT. Sin embargo, en contraposición al carácter más cuantitativo de estos últimos, los focos estratégicos se refieren a aspectos cualitativos que van desde los modelos, programas y contenidos curriculares, hasta la gestión escolar, pasando por la necesidad de participación, el rol central de los docentes y la escuela y la relación de ésta con la comunidad.

La finalidad del Proyecto Regional de Educación es promover cambios en las políticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida. Las políticas educativas han de tener como prioridad hacer efectivos, para toda la población, los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas (UNESCO/OREALC, 2002. p. 11).

De aquí se desprenden varios requerimientos. En primer lugar, la necesidad de prestar atención preferente a quienes se encuentran en situación más desventajosa, sea por sus

características personales o por el entorno al que pertenecen (discapacidades físicas o psíquicas, pertenencia a minorías étnicas o culturales, condición socioeconómica deprimida, etc.). En segundo lugar, se deben ofrecer oportunidades educativas diversas, que permitan un aprendizaje a lo largo de la vida a todas las personas. Esto implica desarrollar programas de alfabetización, educación de jóvenes y adultos, educación inicial o formación orientada al perfeccionamiento técnico para la promoción profesional de las personas que trabajan. Es indispensable facilitar el acceso a la enseñanza inicial y media, para lo que se requiere universalizar progresivamente estos ciclos. También es preciso que la educación técnica esté articulada con los demás niveles educativos. Para lograr esto se requiere, junto con la acción de los estados, establecer una cooperación multilateral y horizontal entre los países de la región e involucrar a una pluralidad de actores sociales, públicos y privados, en el debate educativo.

CARACTERÍSTICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Entre los rasgos que caracterizan el derecho a la educación se encuentran el ser exigible y justiciable, lo que comporta la obligación de que sea respetado, protegido y garantizado. Sin embargo, estas obligaciones no siempre son cumplidas cuando se trata de los derechos sociales, entre los que se encuentra el derecho a la educación. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se identificó un único grupo indivisible de derechos inalienables: los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Pero en la práctica este reconocimiento no fue efectivo hasta 1966, cuando fueron adoptados, por separado, los pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, respectivamente.

La demora se debió a la pugna entre dos corrientes políticas muy diferentes que dividían a los países; por un lado, la democracia liberal, que concebía los derechos civiles y políticos como prioritarios, que progresivamente irían allanando el camino para la incorporación de los derechos económicos, sociales y culturales; por otra parte, una tendencia socialista, que consideraba que los derechos económicos, sociales y culturales debían estar asegurados para que los civiles y políticos pudieran tener legitimidad (Romero, 2003).

Con la firma de los dos pactos, que no entraron en vigor hasta diez años más tarde, se equiparó el valor de ambos grupos de derechos. Pero en la práctica esto no fue así:

“De acuerdo al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los gobiernos deben tratar de garantizar en forma progresiva el disfrute de esos derechos y conforme al mismo, además, deben presentar informes periódicos ante el órgano encargado de ese control que es el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, DESC. El Comité recibe los informes, los estudia y luego realiza observaciones pertinentes a los gobiernos que presentan carencias respecto a los DESC” (Romero, 2003. p. 1).

Las observaciones son de índole interpretativa, pero no tienen carácter vinculante, obligatorio o coercitivo, lo que hace que los derechos económicos, sociales y culturales hayan quedado a merced de los recursos destinados a las políticas públicas, muchas veces insuficientes.



La no observancia de estos derechos se puede justificar por razones como –por ejemplo– la falta de presupuesto; de esta manera, no se considera que los derechos hayan sido violados. No obstante, la Comisión de Derechos Humanos urgió a los Estados Miembros de Naciones Unidas a dotar de pleno efecto al derecho a la educación y garantizar su reconocimiento y ejercicio sin discriminación de ningún tipo, y a tomar las medidas apropiadas para eliminar los obstáculos que limitan el acceso efectivo a la educación, especialmente de los grupos más vulnerables como las niñas embarazadas, los niños y niñas que viven en las áreas rurales, los que pertenecen a grupos minoritarios, indígenas, migrantes, refugiados, desplazados o víctimas de conflictos armados, discapacitados, portadores del VIH/SIDA o jóvenes con privación de libertad (Comisión de Derechos Humanos, 2002). Naciones Unidas monitorea periódicamente el cumplimiento del derecho a la educación por medio de los informes del Relator Especial nombrado a tal efecto.

Con respecto a la UNESCO, su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe identifica cuatro principios del derecho a la educación: obligatoriedad, gratuidad, derecho a la no discriminación y a la plena participación (UNESCO/OREALC, 2007). Con respecto al primero, se observa una ampliación de la duración de los ciclos de enseñanza obligatoria en la subregión de América Latina. En muchos países, además de la primaria y secundaria baja, la obligatoriedad se ha extendido hasta la secundaria alta e incluso a algunos años de enseñanza inicial. Para la OREALC, aquí surgen dos puntos de debate. El primero tiene que ver con la tradicional equiparación de la educación básica o fundamental con la obligatoria, lo que se pone en cuestión con la introducción del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, defendido por las corrientes actuales y por la propia UNESCO. Según esto, la educación elemental, aquella en la que se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje, puede adquirirse en distintas etapas de la existencia del ser humano; de ahí la necesidad de ofrecer alternativas educativas a las personas jóvenes y adultas. El segundo aspecto es la duración que debe tener la enseñanza obligatoria. Si bien se han hecho notables esfuerzos por incrementar el número de años de educación obligatoria, el rango es bastante amplio, entre 6 y 13 años, según el país. Sin embargo, tampoco la obligatoriedad legal garantiza la conclusión de los ciclos educativos. Un estudio de CEPAL (1998) indica que quienes están menos años en el sistema educativo suelen ser las personas provenientes de los sectores menos favorecidos, que alcanzan a cursar 8 o menos años de escolaridad. Por otro lado, junto con el número de años se determinan los ciclos obligatorios, que en muchos países son la primaria y la secundaria baja. Es preciso remarcar aquí la importancia que tiene la educación preescolar o inicial para el desarrollo del ser humano y por ende la necesidad de que este ciclo forme parte de la enseñanza obligatoria.

La gratuidad es un tema también complejo y aún pendiente. Son muchos los centros escolares que cobran matrícula o mensualidades pero, incluso en el caso de los centros en los que no se paga una cuota, las familias deben asumir una serie de costos indirectos como transporte, materiales o alimentación, con lo que el principio de gratuidad no se cumple. Existe el llamado “coste de oportunidad”, que se produce cuando los niños, al optar por la escuela, no trabajan, recortando así los ingresos familiares.

Recientemente, ha surgido la discusión en torno a las formas mixtas, esto es, centros privados que reciben financiamiento público. Un ejemplo es Chile, donde en los últimos meses se ha producido un intenso debate social en torno a las subvenciones y al destino real de éstas, causando incluso la caída de altos cargos del Gobierno. El sostenimiento de establecimientos privados con ayuda de fondos públicos no atenta contra los principios del derecho a la educación; al contrario, es coherente con el principio de libertad de enseñanza y el derecho de las familias a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos e hijas; sin embargo, se hace necesario que el Estado aplique un criterio riguroso en la rendición de cuentas por parte de los centros subvencionados.

Con respecto a la no discriminación, es preciso remitirse a la *Convención contra Toda Forma de Discriminación en Educación* (UNESCO, 1960), que considera la necesidad de erradicar cualquier tipo de distinción, exclusión o limitación, que pueda llegar a impedir o dificultar el acceso a la institución escolar, la segregación de personas o grupos dentro de la misma o infligir un trato incompatible con la dignidad. En muchos países, el primer obstáculo es la selección de alumnos, –basada en criterios de conocimientos previos, capacidad intelectual, conducta, origen familiar o capacidad económica–, lo que constituye una práctica aceptada comúnmente. También es un obstáculo la expulsión, debida al bajo rendimiento, la mala conducta u otros factores. La discriminación y la expulsión de alumnos atentan contra el derecho a la educación, limitan la integración y la cohesión social, y conducen a la concentración de aquellos con mayores necesidades educativas en determinados centros, por lo general públicos y de zonas desfavorecidas.

La participación es de central importancia para el ejercicio de la ciudadanía y la protección de la libertad de expresión. Es cierto que la sociedad civil ha jugado un papel importante en la educación, –la iglesia, la comunidad, los centros laborales y las propias familias–, si bien nunca ha sido considerada a la hora del diseño de políticas, una tarea que ha quedado exclusivamente en manos del Estado (Palacios, 2006). Sin embargo, desde los años noventa en América Latina, la sociedad civil ha ido introduciéndose paulatinamente en el debate público sobre la calidad y la equidad en la educación, aspecto que fue reforzado a partir del Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), que recomendó la creación de foros nacionales para promover la discusión, generar opinión e incidir, en última instancia, en las políticas educativas. Esto contribuyó a que la responsabilidad social compartida por la educación se instalara en el discurso político de los gobiernos y de la sociedad civil.

Junto con los cuatro principios del derecho a la educación, cabe destacar el rol del Estado, reconocido por los ministros de educación que, en la Declaración de Buenos Aires, con ocasión de la II Reunión de PRELAC, en marzo de 2007, se comprometieron a “*velar por que el Estado sea el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, promoviendo consensos nacionales por la educación, formulando políticas con visión de largo plazo y con participación social, asegurando una oferta educativa plural y democrática y mejorando la calidad de la educación pública, dado el rol que juega en la reducción de las desigualdades y en el fortalecimiento de la cohesión social*”.

Pero la noción del Estado como responsable de garantizar el derecho a la educación, viene a enlazar aquí con el concepto de lo público. Aunque tradicionalmente se ha asociado lo pú-



blico a lo que proviene del Estado o pertenece a él, las tendencias actuales lo identifican como el bien o servicio que conviene a todos por igual. Así, entre los bienes públicos se cuentan la ley, la justicia, la seguridad ciudadana, la educación, la salud, los servicios públicos, la información o el medio ambiente, entre otros. Una sociedad es equitativa cuando estos bienes son accesibles –en calidad y oportunidad– de igual manera para todos, haciéndose entonces posible la equidad. Esto se hace especialmente necesario en los países en vías de desarrollo, donde una educación pública de alta calidad se convierte en una condición imprescindible para crear equidad.

“La educación no es pública por ser ofrecida por el Estado; la educación es un bien público cuando todos los miembros de una sociedad reciben educación de igual calidad, independientemente que sea ofrecida por un establecimiento del Estado o uno privado... Cuando un bien público, como la educación, se ofrece en calidad y oportunidad de una manera para unos sectores y de otra manera para otros, el bien deja de ser público y se convierte en un bien corporativo” (Toro, 2005. p. 6).

Como se señaló antes, hacer de la educación un bien corporativo ha sido aceptado como algo natural en muchos países. El resultado es una creciente polarización entre la educación pública y la privada en la que ésta va absorbiendo a los hijos de las familias con más recursos, que son los únicos que pueden acceder a ella. En muchos casos, además de la selección económica, la educación privada pone barreras de otro tipo, tales como culturales o sociales. En contraposición, los niños de familias de menor nivel socioeconómico y menor capital cultural, quedan relegados a los colegios públicos, frecuentemente de menor calidad. Así, a menores oportunidades educativas, menores serán las posibilidades de desarrollo personal, social y laboral.

Otra característica de lo público es la oposición a lo oculto, la transparencia. Para Toro, desde esta óptica, la información pública estatal, transparente y oportuna, es uno de los factores para crear confianza y apoyo en la sociedad hacia los programas de gobiernos y estados. De ahí *“la relevancia y la necesidad de sistemas estadísticos confiables; de sitios web en donde el público pueda acceder a información sobre licitaciones, contratos, nombramientos, concursos, etc.; de revistas y periódicos que ayuden a comprender las dinámicas, obstáculos y logros de los proyectos del Estado y de los Ministerios”* (Toro, B. 2005. p. 6).

Asimismo, otra cualidad de lo público es su búsqueda de la equidad, la justicia y la solidaridad, de modo que contribuya al fortalecimiento del pacto social. *“Esto es posible porque el norte ético de lo público es la dignidad humana, es decir, hacer posibles los derechos humanos”* (Toro, B. 2005. p. 7).

En virtud de todo esto corresponde al Estado, la *rex publica*, la responsabilidad última de asegurar el disfrute de los bienes comunes, actuando como garante de los derechos de las personas. Para la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de Naciones Unidas *“el Estado sigue siendo el primer titular de obligaciones en virtud del derecho internacional y no puede revocar su deber de poner en pie y hacer efectivo un entorno reglamentario apropiado para las actividades y responsabilidades del sector privado”* (2006a. p. 4). La misma responsabilidad tiene que ser asumida por el Estado para con la educación, en su calidad de bien común. *“La función del Estado en la educación, afirmada en la normativa internacional e interna de los*

derechos humanos, ofrece un poderoso antídoto contra el riesgo de despojar a la educación de su condición de bien común y a la enseñanza escolar de su condición de servicio público” (Tomasevski, 2003. p. 3).

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

A medida que la educación ha dejado de ser privilegio exclusivo de una elite y se ha abierto a la población en general, los índices de inserción y cobertura han cedido el paso a otra dimensión más compleja: la calidad. Se trata de un concepto al que se ha hecho alusión en líneas anteriores, pero que interesa analizar con mayor profundidad. Naciones Unidas ha dedicado muchos años a tratar de aproximarse a una definición de la calidad en la educación. Recientemente la OREALC ha identificado, de una manera bastante novedosa, las cinco dimensiones necesarias para una educación de calidad: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (UNESCO/OREALC 2007).

La equidad supone ir un paso más allá de la igualdad, al incorporar el principio de diferenciación que propone, en lugar de homogeneizar, entregar los medios a la medida de las necesidades de cada cual, para asegurar así que todos tengan las mismas oportunidades. La equidad debe contemplar tres niveles: *equidad de acceso*, asegurando escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos; *equidad en los medios* para lograr el aprendizaje, esto es, en los recursos y en la calidad de los procesos educativos; y *equidad en los resultados*, para lo cual es preciso que se dé una democratización en el acceso y en la apropiación del conocimiento. Es preciso definir qué contenidos educativos son necesarios, buscando el equilibrio entre lo que interesa a todos, y lo diverso, en función de las características personales, sociales y culturales individuales.

La relevancia se refiere al qué y para qué educar, esto es, remite a los contenidos y a las finalidades. Entre los fines de la educación figuran el desarrollo de la persona y el respeto de los derechos y libertades fundamentales. Pero la educación también es reflejo de un proyecto político y social en un contexto y un momento histórico determinados. En función de los fines, se seleccionan los contenidos, que han de responder tanto al medio en el que el educando está inserto como al mundo global. El riesgo aquí es que se produzca una sobrecarga de materias en el currículum escolar. De ahí la importancia de definir los aprendizajes básicos imprescindibles y los deseables, expresados tanto en contenidos, como en competencias (habilidades) y estándares (instrumentos de medición), si bien estos últimos deben verse sólo como un complemento, necesario, para mejorar el currículum. En este sentido, se debe hacer alusión a los cuatro aprendizajes fundamentales señalados en el informe que la Comisión Delors elaboró en 1996 para la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La consideración de estos *cuatro pilares de la educación* continúa plenamente vigente e, incluso, se habla en la actualidad de un quinto pilar: aprender a aprender.

La pertinencia tiene que ver con la necesidad de que la educación sea significativa para todos y cada uno de los individuos, con independencia de su origen familiar o geográfico, inte-



reses y capacidades personales, de modo que logren insertarse plenamente en la sociedad como sujetos autónomos, libres y con una identidad definida. Pertinencia significa poner al alumnado en el centro de la educación. Para ello, la adaptabilidad de la educación tiene que ser un requisito fundamental, con currículos abiertos y flexibles. La pertinencia también exige una profunda transformación de las prácticas educativas y pasar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, en la que los docentes tienen una importancia fundamental.

La eficacia y la eficiencia están en relación con los resultados de una educación que haya tenido en cuenta las tres dimensiones anteriores, a las que complementan. Eficacia y eficiencia suponen verificar en qué medida la educación está siendo efectivamente de calidad para todos. En este sentido, hay que identificar el logro de los objetivos operacionalizados en metas (*eficacia*) y unido a ello comprobar si, a la hora de conseguir las metas, se respeta el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido (*eficiencia*). No obstante, entre ambas dimensiones existe una estrecha relación, pues supone prestar atención a los resultados obtenidos y a los recursos invertidos, de modo que esos resultados respondan a los objetivos planteados.

Esta propuesta de la OREALC para una educación de calidad para todos tiene que hacer frente a cuatro desafíos existentes en la región de América Latina y el Caribe, cuatro grandes problemas a cuya resolución se debe contribuir desde la educación: la superación de la pobreza, reducción de las desigualdades, una mayor inclusión social e integración cultural y mayor cohesión social previniendo la corrupción y la violencia.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ: UN PASO MÁS EN EL AVANCE HACIA EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aunque se trate de conceptos diferentes, el derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos están estrechamente relacionados. Tal como se menciona al principio de este artículo, en referencia a la anterior Relatora de Naciones Unidas por el derecho a la educación, Katarina Tomasevski (2006), el derecho a recibir una educación de calidad abre la puerta a otros derechos, convirtiéndose en un medio para mejorar la calidad de vida, valorar la equidad social, combatir la violencia y fortalecer las democracias. La visión de Tomasevski es compartida por su sucesor, Vernor Muñoz, para quien *“la necesidad de impulsar la educación de calidad, basada en el aprendizaje y en la vivencia de los derechos humanos, es requisito para desarrollar una resistencia eficiente contra todas las formas de exclusión y discriminación”* (Muñoz, 2008).

La necesidad de promover una educación en derechos humanos fue reconocida en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993: *“la Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”* (Declaración de Viena, párr.78).

Por otra parte, en la 44ª Conferencia Internacional de Educación que tuvo lugar un año después en Ginebra, se puso de manifiesto la preocupación existente por *“las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia”* (Declaración sobre la Acción en Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, 1994, párr. 1).

Pero, ¿cómo enlaza esta manifiesta necesidad de una educación en derechos humanos con la cultura de paz? Este concepto había sido ya formulado en el Congreso sobre la Paz en las Mentes de los Hombres, celebrado en 1989 en Costa de Marfil. Sus recomendaciones abogaban por que la UNESCO construyera una nueva visión de la paz con el desarrollo de una cultura de paz basada en los valores universales del respeto a la vida, a la libertad, a la justicia, a la solidaridad, a la tolerancia, a los derechos humanos y a la igualdad entre hombres y mujeres. Cabe recordar que la paz es el principio bajo el que se funda la UNESCO en 1945: *“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”*. En este sentido, la promoción de la paz y el entendimiento entre los pueblos ha tenido una presencia destacada en el trabajo de esta organización a lo largo de su historia, expresada en la defensa de la diversidad cultural, el patrimonio tangible e intangible y la preservación del medio ambiente, para lo cual la educación resulta ser un instrumento fundamental. En este sentido, la red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO, que desde 1953 viene promoviendo el trabajo de estos temas en el aula, constituye uno de sus elementos más emblemáticos, aunque no el único.

Sin embargo, es a partir de la década de los noventa cuando la cultura de paz cobra mayor importancia. En la 28ª Conferencia General de la UNESCO, en 1995, se introduce el concepto de cultura de paz en su estrategia a medio plazo, 1996-2001. Desde entonces, la cultura de paz ha adquirido un notorio reconocimiento en el conjunto del Sistema de Naciones Unidas, dedicando numerosas decisiones a este tema. Así, en la Resolución 52/13 de la Asamblea General de Naciones Unidas (1998), se instó a la promoción de una cultura de paz *como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos* y, en el 2000, se proclamó el Año Internacional de la Cultura de Paz y se estableció el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños y Niñas del Mundo, 2001-2010. En el marco de este decenio se identifican ocho áreas de acción que deben ser abordadas a nivel nacional, regional e internacional: promover la cultura de paz a través de la educación; promover el desarrollo sostenible económico y social; promover el respeto por los derechos humanos; asegurar la igualdad entre hombres y mujeres; promover la participación democrática; avanzar hacia el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y el libre flujo de información y conocimiento; y promover la paz y la seguridad a nivel internacional.

Al igual que en el resto del mundo, en América Latina y el Caribe es preciso profundizar en la construcción de una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos. Los retos que enfrenta la región no son únicamente las grandes violaciones de derechos fundamentales que



se dieron en las décadas pasadas. Ahora afloran a la superficie cuestiones relativas a la justicia y la equidad social: necesidad de asegurar una vida digna, inclusión social, respeto a la diversidad, seguridad ciudadana, participación política, combate a la corrupción, discriminación y otras múltiples formas de intolerancia.

Estos temas son los que deben y pueden ser abordados desde una educación en clave de paz y derechos humanos. Para ello, es necesario fomentar entornos de aprendizaje adecuados, libres de temores y de carencias, que faciliten la transmisión de valores, principios y estándares de derechos humanos, tanto en los contenidos de las materias impartidas, cualesquiera que estas sean, como en las maneras en las que se transmiten. Transitar hacia una cultura de paz y de derechos humanos con la educación requiere, además, de dos condiciones: la existencia de espacios que permitan la reflexión, el intercambio de buenas prácticas y el entendimiento común, y el establecimiento de alianzas claves entre los actores nacionales y locales –instancias de gobierno, representantes del sistema escolar, organizaciones de derechos humanos y sociedad civil en general–, y la cooperación internacional, incluyendo a las Naciones Unidas.

EL PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL PLAN DE ACCIÓN 2005-2009

Para fomentar el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles en derechos humanos, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la UNESCO lanzaron, en 2005, el *Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos*, que da continuidad al *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004)*, establecido para promover la introducción de esta materia en el currículo escolar y en programas de educación no formal.

El Programa Mundial constituye un marco intergubernamental cuyo propósito es consolidar y multiplicar el trabajo iniciado con el Decenio, fomentando el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles de educación en derechos humanos. Sus objetivos son los siguientes:

- Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos.
- Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos.
- Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional.
- Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas a cargo de todos los agentes pertinentes.
- Ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles.
- Aprovechar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

Pero ¿cómo entiende el Programa Mundial la educación en derechos humanos? La definición que hace de este concepto va mucho más allá de una simple materia que se imparte en el aula. Así, explica la educación en derechos humanos como *“un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos”* (OACDH y UNESCO, 2006, p. 1), dando un amplio margen para la acción educativa, que puede tener lugar tanto en el colegio como fuera de él. Por otra parte, en cuanto a los contenidos, el Programa Mundial señala que *“una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad”* (OACDH y UNESCO, 2006, p. 1).

Las actividades que pueden ser desarrolladas en el marco del Programa Mundial deben orientarse a favorecer entornos de aprendizaje y el uso de herramientas y mecanismos que faciliten que individuos y comunidades respeten y valoren la diferencia y planten cara a la discriminación, así como a promover instancias para una participación activa en procesos de diálogo, que permitan aterrizar en la práctica cotidiana el cumplimiento y el disfrute de los derechos humanos.

La primera etapa del Programa Mundial consiste en la elaboración de un Plan de Acción, aprobado por todos los Estados Miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas en julio de 2005. En el inicio, el Plan contemplaba el bienio 2005-2007; sin embargo, fue extendido hasta 2009, año en el que cada país deberá contar con el suyo propio. Si bien el Programa Mundial no se restringe al ámbito de la educación formal, en esta primera fase el objetivo fundamental consiste en integrar la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

Una característica que subyace en la concepción del Programa Mundial y del Plan de Acción es la necesidad de que los derechos de los niños, niñas y adolescentes sean respetados, protegidos y garantizados dentro del contexto escolar, destacando especialmente el derecho a la participación de estos niños, niñas y jóvenes en la escuela, así como el principio del interés superior de éstos. En este sentido, el Plan de Acción establece los siguientes objetivos:

- Promover la inclusión y la práctica de los derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.
- Apoyar la elaboración, adopción y aplicación de estrategias nacionales de educación en derechos humanos que sean generales, eficaces y sostenibles en los sistemas de enseñanza, o la revisión y el perfeccionamiento de las iniciativas existentes.
- Ofrecer directrices sobre componentes decisivos de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza.
- Facilitar a las organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales la prestación de apoyo a los Estados Miembros.



- Apoyar la creación de redes y la cooperación entre las instituciones locales, nacionales, regionales e internacionales.

Para desarrollar un Plan de Acción adecuado, es necesario adoptar un enfoque global, que aborde, no sólo las políticas, procesos e instrumentos educativos, sino también el entorno en el que se imparta esa educación. Por ello, e independientemente de cual sea la situación de la educación en derechos humanos en cada país, resultan clave prestar atención a los siguientes cinco componentes: las políticas educativas, la aplicación de políticas, el entorno del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje y la formación y perfeccionamiento profesional del personal docente.

La comunidad internacional, y las Naciones Unidas en particular, pueden y deben apoyar a la realización de los planes de acción, acompañando a los países, tanto en su diseño como en la puesta en práctica y el monitoreo, así como generando mecanismos para el intercambio y difusión de información y la creación de redes. Sin embargo, es sobre los países mismos sobre quienes recae la responsabilidad principal y última, pues son ellos quienes verdaderamente conocen su realidad nacional, sus prioridades y capacidades.

NOTAS

- 1 Artículo elaborado por Usune Zuazo, consultora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, a partir de las presentaciones realizadas por los representantes de la OACDH, Carmen Rosa Villa, y de la OREALC/UNESCO Santiago, Ricardo Hevia y Pablo Marambio, en las II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz, y aportes propios.
- 2
 - i) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
 - ii) Velar por que antes de 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
 - iii) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
 - iv) Aumentar de aquí a 2015 el número de adultos alfabetizados en 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
 - v) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
 - vi) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.
- 3
 - Foco 1, en los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos.
 - Foco 2, en los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
 - Foco 3, en la cultura de las escuelas para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.
 - Foco 4, en la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.
 - Foco 5, en la responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.



BIBLIOGRAFÍA

- II REUNIÓN DE MINISTROS DEL PRELAC. (2007). *Declaración de Buenos Aires*.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. A/52/13 de 15 de enero de 1998.
- CEPAL. (1998). *Panorama Social de América Latina*. Santiago.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, NACIONES UNIDAS. *Resolución 2002/23. Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización, 2003-2012*.
- CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS. (1993). *Declaración y Programa de acción de Viena*.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Aprobada en Londres el día 16 de noviembre de 1945 y modificada por la Conferencia General en sus reuniones 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a y 31a.
- Declaración sobre la acción en Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Aprobada en la 44 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, Suiza, en 1994.
- MUÑOZ, V. *El derecho a la educación en el mundo: miradas a las metas de Educación para Todos*. III Asamblea de la Campaña Mundial para la Educación. São Paulo, 22-24 de enero, 2008.
- NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos*.
- NACIONES UNIDAS. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- NACIONES UNIDAS. (1989). *Convención sobre los Derechos de la Infancia*.
- NACIONES UNIDAS. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. 21 período de sesiones.
- NACIONES UNIDAS. 2000. *Declaración del Milenio*. Nueva York.
- OACDH. (2006 a). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York y Ginebra.
- OACDH. (2006 b). *Principios y directrices para la integración de los derechos humanos en las estrategias de reducción de la pobreza*. Nueva York y Ginebra.
- OACDH y UNESCO. (2006). *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra.
- PALACIOS, M. A. (2006). La sociedad civil transforma el aula: nuevas formas de participación en las decisiones de política pública en educación. En *La propuesta ciudadana: una nueva relación sociedad civil-Estado*. Catalonia, Santiago.
- ROMERO, G. (2003). *Reflexiones acerca de la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales*. En Internet: http://www.choike.org/documentos/desc_romero.pdf
- TOMASEVSKI, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- TOMASEVSKI, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.
- TORO, B. (2005). *La educación como bien público y gratuito*. Artículo presentado en el Encuentro regional UNESCO-UNICEF. Cartagena de Indias, Colombia. 31 de agosto-2 de septiembre.
- UNESCO. (1960). *Convención contra toda forma de discriminación en educación*. París.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión presidida por Jacques Delors. París.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Educación para Todos*. París.
- UNESCO. (2002). *Mainstreaming the Culture of Peace*. París.
- UNESCO. (2008). *Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Informe Global de Monitoreo. París.
- UNESCO/OREALC. (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC*. Santiago.
- UNESCO/OREALC. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago.

VIOLENCIA JUVENIL Y ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A SU NATURALEZA Y PREVENCIÓN¹

Este texto presenta un análisis conceptual acerca de la naturaleza de la violencia, que desemboca en la toma de conciencia sobre la importancia de elaborar un paradigma comprensivo y eficaz para su prevención. A partir de una revisión del estado de la cuestión y el debate científico, se establece una delimitación conceptual de temas específicos: la violencia, la violencia juvenil y adolescente y la violencia escolar (como un fenómeno concreto y un problema específico), que debe ser abordado con herramientas preventivas y paliativas. Luego se realiza una descripción breve del modelo Construir la convivencia para prevenir la violencia, propuesto como antídoto de la violencia escolar y juvenil.

ROSARIO ORTEGA :: CATEDRÁTICA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

ROSARIO DEL REY :: PROFESORA COLABORADORA DE PSICOLOGÍA EN LA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA



INTRODUCCIÓN

La violencia juvenil y la violencia escolar despiertan un incremento progresivo de sensibilización social y las autoridades políticas y las administraciones públicas comienzan a relacionar los problemas con sus posibles soluciones. Esto –que no es siempre tan evidente– empieza a tomar cuerpo y, cuando se habla de educación para la paz, se asume que más que la guerra también hay que prevenir la violencia. Una violencia que, como muy bien afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1995), hay que prevenir en la mente de los hombres, que es donde se genera. Una mente que no está predeterminada sino que, en gran parte, es el resultado de la educación que se recibe y de los contextos socioculturales en los que se conforma.

Este trabajo estudia la naturaleza de la violencia escolar y juvenil, que concluye en la toma de conciencia sobre la importancia de elaborar un paradigma comprensivo y eficaz para prevenirla. Así, se establecerá una delimitación conceptual de la violencia, la violencia juvenil y adolescente y la violencia escolar como un problema específico, que hay que abordar con herramientas preventivas y paliativas. A esto, se acompaña una breve descripción del modelo *Construir la convivencia para prevenir la violencia* (Ortega y Del Rey, 2004), que hemos propuesto como antídoto de la violencia escolar y juvenil.

DEBATE CIENTÍFICO Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA VIOLENCIA

La violencia ha dejado de ser tema de un grupo reducido de investigadores y ha pasado a ser visualizado como un problema social que repercute, en un mundo globalizado, en todos y cada uno de los ciudadanos afectados por ella. Durante los últimos años, se ha reconocido como un problema de salud pública (OMS, 2004) y se han cuantificado sus costos económicos (Miller *et al.*, 1993; OMS, 2004) y los efectos psicológicos –personales y sociales– para los individuos y sus familias (Londoño y Guerrero, 1999; Mercy *et al.*, 1993).

Para la acotación semántica, como punto de partida, en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2001), “violencia” tiene cuatro acepciones: cualidad de violento, acción y efecto de violentar o violentarse, acción de violar a una mujer y acción violenta o contra el natural modo de proceder. Las dos primeras no clarifican el concepto de violencia; la tercera, restringe el fenómeno a una única forma de violencia, la sexual hacia la mujer; y, finalmente, el cuarto ofrece un interesante –aunque ambiguo– sentido de la naturaleza social de la misma.

A su vez, la Organización Mundial para la Salud, OMS, en su primer Informe Mundial sobre Violencia y Salud, en el que participaron más de 160 expertos de todo el mundo, señala que la violencia es “*el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones*” (Krug *et al.*, 2002, p. 5).

Esta definición supone un avance importante para la comunidad científica, a pesar de que algunos investigadores delimitaban los focos del debate sobre ella. En este sentido, se señalaba que el factor subjetivo es siempre un elemento a tener en cuenta (Debarbieux, 2001; Ortega y Del Rey, 2004). Y también se ha advertido sobre “*el peligro inherente al proceso de extensión neológica del término violencia que es que acabe proporcionando a quienes lo emplean, en su sentido amplio, un número creciente de situaciones, en las cuales pueden alegar el comportamiento violento de los demás para justificar su respuesta violenta*” (Platt, 1992, p. 179).

Desde un punto de vista más restrictivo, la violencia se define como agresión física. Wolf sintetiza este significado cuando afirma que “*es el uso ilegítimo o desautorizado de la fuerza para tomar decisiones contra el deseo de otros*” (Wolf, 1971, p. 59). Esta visión es defendida por varios investigadores (Smith, 2003), entre los que se sitúan el profesor noruego Dan Olweus, quien explicita que la violencia es el “*uso del poder de la fuerza física*” (Olweus, 1999a, p. 12).

Por nuestra parte (Ortega, 2003), pero no en solitario (Pain, Barrier y Robin, 1997), en estudios más psicológicos, y en relación con la experiencia personal de la violencia, tanto activa como pasiva –agresores y víctimas son protagonistas del complejo fenómeno violento–, señalamos la importancia de distinguir niveles de gravedad. Esto mantiene abierto otro debate sobre a partir de qué tipo de daños podemos hablar de violencia. Aquí resurge la consideración de la violencia como un fenómeno en el que la subjetividad de los individuos involucrados y quienes la perciben, la sufren y la ejercen desde su propia subjetividad; es decir, hay que tener en cuenta los hechos contrastables y también la interpretación que la víctima hace sobre lo que le sucede, así como el trabajo –maquiavélico y cruel– del agresor. En suma, avanzar en el análisis conceptual de la violencia exige atender a la interacción entre perspectivas subjetivas: la de la víctima y la del agresor.

En este sentido, mientras las aproximaciones más clásicas diferenciaron *agresión* y *violencia* (Archer, 1994), donde la *agresión* es el acto y la *violencia* incorpora sus consecuencias –como el daño–, interpretaciones más recientes definen la violencia como “*una agresión física que lesiona o incomoda a otra persona*” (Roland, Bjørnsen y Mandt, 2003, p. 201). Esta mirada permite tener en cuenta otras formas de violencia, además de la física (Ortega, 1998; Ortega y Del Rey, 2003a).

Como hemos visto, esto introduce un aspecto relevante en el debate conceptual. Concordamos con los investigadores (Debarbieux, 2001; Hernández, 200, entre otros) que afirman que lo principal es definir el concepto de violencia que se utiliza para realizar una investigación, mantenido en la presentación de sus resultados y conclusiones.

En síntesis, abordar conceptualmente el tema exige prestar atención al menos a los siguientes elementos:

- a) *Exclusividad o no de la violencia física*. Algunos autores restringen el concepto de violencia a la agresión física, otros –entre los que nos contamos–, asumimos que hay formas de violencia tan dañinas como la física y deben incluirse en el concepto.
- b) *Atención a la agresión, la victimización o su interrelación*. Hay definiciones que centran el concepto de violencia en el comportamiento agresivo y otras en los daños que afectan a la



víctima. Ambos elementos interactúan y surgen componentes especialmente dañinos que hay que considerar.

- c) *Intencionalidad o no del daño*. Hay aproximaciones que incluyen la intencionalidad del agresor de hacer daño a la víctima y otras que no reconocen esta variable como determinante. En nuestra opinión, hay que tener presente la intencionalidad en cuanto componente básico del entramado psicológico del fenómeno violento.
- d) *Hechos, percepciones o ambos*. El debate aquí se centra en la objetividad y subjetividad como polos. Según nuestro criterio, los hechos son relevantes e imprescindibles para el análisis, pero no debe excluirse la subjetividad, una variable siempre presente en el entramado psicosocial que subyace al fenómeno de la violencia.

VIOLENCIA ADOLESCENTE Y JUVENIL

El estudio de la violencia adolescente y juvenil se ha desarrollado desde dos perspectivas. Por un lado, se suele equipararla con la criminalidad juvenil (Ortega, 2003; SGC, 1994) y, por otro, se le identifica con el surgimiento de bandas, tribus o pandillas juveniles (Pegoraro, 2002). Ambas perspectivas abordan el fenómeno desde el punto de vista del comportamiento agresivo e ilegal de los jóvenes, en solitario o en grupo (Sechrest, White y Brown, 1979), sin que se incluya en aquella que padecen los propios jóvenes. Esta mirada –próxima a la criminalidad– se comienza a rectificar a partir de los años ochenta con estudios sobre jóvenes víctimas (Rutter, Giller y Hagell, 2000), aunque el protagonismo sigue en las concepciones que se centran en la violencia que ejercen los jóvenes y no en la que la sufren.

Independiente de que se adopte una u otra mirada, la violencia practicada *por* y *entre* los adolescentes y jóvenes es un problema serio de salud pública y seguridad ciudadana en muchos lugares del mundo (Jeaneret y Sand, 1993), que está afectando principalmente a los países africanos, latinoamericanos y EEUU (Yunes y Rajas, 1993), y se extiende a los llamados desarrollados. En España, por ejemplo, a partir del año 2000 aumenta considerablemente la alarma social sobre la violencia juvenil (Pueyo, 2005), con hechos muy publicitados por los medios de comunicación, siendo dos de ellos, definitivamente, actos criminales: “el crimen de la katana” (un joven asesina a sus padres utilizando una vieja espada, en un macabro juego de rol) y el “asesinato de Klara” (dos alumnas de enseñanza secundaria golpean, hasta su muerte, a una compañera de clase). Hay un tercer caso, “el suicidio de Jokin” (un joven estudiante de enseñanza secundaria se quita la vida, al parecer ante el acoso de sus compañeros).

Desde un punto de vista científico, es necesario no perder de vista el factor de inadaptación social y la espiral de comportamiento marginal que puede estar presente, como pusieron de manifiesto los estudios de Loeber, Farrington y Waschbush (1998). En este sentido, también es relevante el análisis de la magnitud del problema y el metaanálisis sobre los instrumentos que se utilizan para ello, porque no siempre son homogéneos ni confiables: desde el registro policial (Comas, 2004; Weir, 2005), a investigaciones etnográficas que visualizan la violencia juvenil como expresión de otros y graves problemas sociales (Portillo, 2003).

Las cifras de la violencia adolescente y juvenil son difíciles de reconocer, como ha puesto de manifiesto Pueyo (2005) quien destaca la importancia de la violencia no recogida en registros policiales y judiciales. En este sentido, el informe de la OMS (Krug *et al.*, 2002) señaló que por cada joven muerto por violencia hay entre 20 y 40 jóvenes que han sufrido lesiones que requieren asistencia sanitaria, aunque recalcó que en Israel, Nicaragua y Nueva Zelanda esta equivalencia es mayor. A modo de ejemplo, durante 1996, en Estados Unidos, 30% de los arrestos fue realizado a menores de 18 años, 19% de ellos por crímenes violentos (Bourdein, 1999). Según un estudio de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard (Miller, Hemenway y Weschsler, 2002), 4,3% de los universitarios afirmó –en 2001– que llevaba armas a la universidad y 1,6% que las había utilizado para amenazar. Aparte de las armas de fuego, 11% de los jóvenes y 4% de las jovencitas manifestó llevar algún tipo de arma blanca, como navajas o cuchillos. Sheley y Wrigth (1998) encontraron que para los jóvenes norteamericanos no era difícil tener una pistola: 6% afirmó que la portaban sin problema.

En países como Canadá, según Weir (2005), en 1997 hubo 58 homicidios entre jóvenes con edades desde 15 hasta 24 años. En España, en el último Anuario Estadístico del Ministerio del Interior (2005), más de 11 mil jóvenes fueron detenidos por robos con violencia, 1.800 por lesiones y 731 por homicidios. Según Comas (2004), quien analizó los datos de un estudio publicado en 2003 por el Instituto de la Juventud (INJUVE), en 2002 había 48 menores² (43 hombres y 5 mujeres) bajo tutela por homicidio, 1.565 por lesiones (1.369 hombres y 196 mujeres) y 164 por delitos sexuales (161 hombres y 3 mujeres).

El Consejo de Europa (1995), en un intento por agrupar las cifras ofrecidas por doce países sobre los delitos cometidos por menores, concluyó que, aunque existen diferencias, son significativas las coincidencias en algunos aspectos: la mayor participación de los hombres frente a las mujeres, la disminución con la edad, la inversa relación respecto de la gravedad y el alto índice de reincidencia, en ambos sexos. El Consejo estimó que los delitos violentos representan 10% de todos los que cometen los jóvenes y que la cifra de delitos con armas de fuego en EEUU es quince veces mayor que la media europea.

Hay que añadir que en el Informe de la OMS (Krug *et al.*, 2002) los niveles más bajos de violencia juvenil³ se hallan en Japón (0,4), Francia (0,6) y España (0,8) y los más altos en Nicaragua (7,3) y EEUU (11); siendo Colombia (84,4) el país con más alta incidencia.

Pandillas juveniles asociadas con la violencia

Aunque en los inicios de los estudios sobre violencia (Trascher, 1927; Miller, 1958) se focalizó la agresión en el interior de los grupos de adolescentes y jóvenes, ha sido en los últimos años en los que ha tomado relevancia el problema de la violencia pandillera (Martín, 2005; Ortega, 2003). Al igual que en el tema general de la violencia, la naturaleza de las agrupaciones juveniles que se involucran y sufren violencia despierta un interesante debate teórico y conceptual que revela que, en este asunto, la ciencia social está en pleno proceso de construcción de sus parámetros. Parece estar claro que se trata de agrupaciones de jóvenes en los que existe violencia en su interior, aunque estudios más detallados revelan que las relaciones



interpersonales en estas asociaciones ofrecen ciertos beneficios, y que es en los lazos afectivos emocionales en los que se enreda el fenómeno violento, sin perjuicio de que sea –finalmente– la actividad externa o interna, normalmente delictiva, lo que pueda caracterizarlas como bandas mafiosas o criminales.

La investigación sobre las *bandas* de EEUU comenzó en la Escuela de Chicago, a cargo de Thrasher (1927). En estos estudios existe una constante que presenta a estos agrupamientos formados por jóvenes que suelen vivir en una misma zona geográfica, ser del mismo grupo étnico y clase social, y pueden incluir adultos y niños. Aparentemente, se trata de uniones espontáneas que se consolidan como grupos cerrados y que comienzan a desarrollar procesos de iniciación y otros rituales que van cerrando el grupo al modo mafioso, desplegando acciones conjuntas que tienden a reforzar los lazos de dependencia interpersonales, bajo normas no precisamente democráticas. Tras muchos años de trabajo, Thrasher realizó una investigación sociológica por medio de la observación participante, para profundizar en la naturaleza de las pandillas. En este estudio (1988) encontró que hay lugares propicios en los que emergen y se mantienen estas estructuras, muchas veces delictivas.

Posteriormente, hay un importante número de investigaciones sobre la naturaleza, composición, finalidad y –en general– desenvolvimiento violento de las pandillas, tanto en EEUU (Goldstein y Huff, 1993), como en países latinoamericanos (Argudo, 1991; Villavicencio, 1993). Destacan los trabajos de Gottfredson y Gottfredson (2001). En opinión de estos investigadores (padre e hijo), los pandilleros estadounidenses escolarizados tienden a ser *hispanos* o asiáticos, a manifestar escaso entusiasmo por los logros escolares, a tener bajo nivel de creencia y asunción de reglas y convenciones escolares, y a manifestar sentimientos de inseguridad y miedo a ir a la escuela. Sus datos revelan que 28% de los jóvenes que decía pertenecer a una pandilla se había visto amenazado con armas, mientras que dicho riesgo no afecta a más de 5% de los escolares homólogos, no integrantes de una pandilla. Igualmente en Gottfredson (2001) se encuentra que 54% de jóvenes involucrados en pandillas, está también involucrado en otras conductas delictivas (como uso de armas y venta y consumo de drogas), un índice de inadaptación social que sólo está presente en 9% de sus homólogos no pandilleros.

En la región centroamericana, muy afectada por los problemas de pandillas (Portillo, 2003), también hay investigaciones rigurosas sobre el pandillismo juvenil. Santacruz y Concha-Eastman (2001) encontraron que las pandillas que estudiaron estaban formadas por adolescentes y jóvenes cuyas edades iban de los 14 a los 25 años, con variados problemas de abandono y miseria, con fuertes sentimientos de solidaridad y cohesión afectiva. En esta línea, Levenson, Figueroa y Maldonado (1988) encontraron que los pandilleros no son indigentes ni analfabetos y, aunque proceden de familias pobres, lo que los define es el sentimiento profundo de solidaridad y cohesión grupal. En un estudio más analítico, Cruz y Portillo (1998), encontraron que dos terceras partes de los pandilleros habían estado en la cárcel, consumido drogas, heridos durante el último mes, y perdido de manera violenta a algún ser querido; en cuanto al empleo, casi la mitad no tenía trabajo o era temporal y con baja remuneración.

En Ecuador, Cerbino (2004) ha estudiado profundamente el fenómeno y concluido que se trata de grupos en los que la violencia interior –especialmente procesos de sometimiento– está

presente como parte sustantiva de la naturaleza de los vínculos interpersonales. Se ha hecho hincapié en la identidad del grupo y el liderazgo de las bandas (Klein, 1995; Martín, 2005, entre otros) y en describir a los pandilleros como jóvenes desarraigados que abandonan el hogar y terminan sin techo, en la calle y sin otros recursos para sobrevivir que la propia violencia que acaba en el crimen organizado (Cairns *et al.*, 1997).

En el ámbito europeo, los estudios pioneros se sitúan en el Reino Unido con las investigaciones sobre los *skinheads* (Martín, 2005). En el caso de España, la revisión de Feixa y Porzio (2004) actualiza los datos entre 1960 y 2003, señalando los años setenta (López Riocerezo, 1970) cuando comienza el interés por la violencia en grupos juveniles, siendo en los ochenta y principios de los noventa cuando acontece una verdadera preocupación social por este tema, sobre todo por las “tribus urbanas” (Costa, Pérez y Tropea, 1996). En esta línea están los interesantes estudios de Ibarra (1999) organizando respuestas preventivas de carácter educativo y social.

Podemos afirmar, en síntesis, que la violencia que anida en los agrupamientos juveniles, cuyas características propias van más allá de los episodios puntuales, se ha convertido en un problema que ha suscitado investigaciones y debates, igualmente complejos, que no aciertan a establecer parámetros claros de análisis e interpretación. A pesar de la abundante literatura existente sobre este tema (Cairns *et al.*, 1997; Klein, 1995), disponemos de muy pocos estudios cuantitativos sistemáticos (Rutter, Giller y Hagell, 2000). De hecho, según Portillo (2003), la mayoría de los trabajos son de carácter periodístico y los académicos, como mencionamos, utilizan metodologías cualitativas para conocer su naturaleza y no tanto la incidencia de las pandillas.

VIOLENCIA ESCOLAR: EL FENÓMENO DEL ABUSO ENTRE ESCOLARES

Estudiar la violencia en la escuela implica tener en cuenta el contexto donde tiene lugar. Esto es imprescindible sobre todo cuando de éste se espera apoyo, afecto y estímulos de desarrollo para las personas que conviven allí. La violencia escolar es, en la actualidad, uno de los objetos de estudio más relevantes en el contexto de la investigación del ámbito de las ciencias sociales y humanas. Dicha importancia deriva de la aparición de episodios alarmantes de crueldad delictiva acontecidos entre escolares y, especialmente, del interesante proceso de toma de conciencia social sobre que, en el contexto de la escuela, no todas las relaciones interpersonales discurren por los cauces afectivos y morales que se supone y que, desde luego, son necesarios para la correcta formación de los escolares y el idóneo desarrollo profesional de los docentes (Ortega, 2003).

La visibilidad de los problemas sociales que acontecen en la escuela ha hecho del fenómeno histórico de la agresión entre escolares el problema educativo más estudiado en Europa. Desde la Primera Conferencia Científica Europea sobre Violencia Escolar (Stavanger, 1988), la Primera Conferencia Europea sobre Seguridad en las Escuelas (Utrecht, 1997) y el Simposium de Bruselas, organizado por el Consejo de Europa (1998; Vettenburg, 1999), hasta el seminario



de expertos organizado por la OCDE (Noruega, 2004), cuando se habla de violencia escolar se asume que el tema estrella es el *bullying* o acoso entre escolares. Pero el *bullying* es un problema específico de violencia interpersonal, no es el único ni –según qué contexto sociocultural– el más importante, si por esto consideramos el que más daño hace a los grandes procesos formativos; es decir, si la violencia es un fenómeno moralmente perverso, el *bullying* es una forma concreta de perversión relacional entre los escolares que afecta a su educación y desarrollo.

Siempre habrá mayor grado de perversión en el daño que un adulto –o figura con responsabilidad y poder– infringe a una persona vulnerable, indefensa y dependiente, que el que se pueden ocasionar entre sí los que son iguales en poder y estatus social. Nada de esto será argumento en contra para asumir que el acoso, la intimidación, la exclusión, la amenaza y, en definitiva, los malos tratos entre iguales (*bullying*) son un grave problema que afecta a las escuelas –como ámbito de convivencia– y al sistema educativo.

Los mejores estudios sobre violencia interpersonal entre escolares (*bullying*) pertenecen al ámbito de la psicología educativa. La vertiente de la pedagogía social, que se ha detenido en la descripción de los factores vinculados a estos fenómenos, describiendo condiciones de riesgo como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios y su incidencia en estos problemas, supone un gran apoyo, pero aún está por analizar hasta qué punto estos factores, no dejan de ser contextuales, y no propiamente determinantes del fenómeno que es –en esencia– psicológico y psicoeducativo.

Los orígenes de la investigación sistemática del *bullying* se sitúan en Escandinavia a principios de los años setenta. Reconocemos como los pioneros al psiquiatra noruego Peter Paul Heinemann (1972) y, en el marco académico, al profesor Dan Olweus (1978). A partir de sus trabajos se abre un amplio y fecundo campo de investigación en Inglaterra (Smith y Sharp, 1994), Irlanda (O'Moore y Hillery, B, 1989), Italia (Genta *et al.*, 1996), Alemania (Schäfer, 1996) y, por supuesto, España (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992; 1994a y b; 1997; 2000; 2003; 2006), al igual que en Australia (Rigby y Slee, 1991), Japón (Morita, 1985) y EE.UU. (Nansel *et al.*, 2001; Perry, Kusel y Perry, 1988; Tattum, 1989).

Al analizar la producción científica sobre el *bullying*, se aprecia que la definición pionera de Heinemann (1972), y la versión que de ella hizo Dan Olweus, es la más citada y aceptada:

“Un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no le podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o se pelean” (Olweus, 1999b, p. 31).

Desde esta posición clásica, las características del *bullying* son tres: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder. A pesar de que parece existir un acuerdo sobre la

definición del *bullying* (Farrington, 1993; Smith y Brain, 2000), lo que ha existido en realidad es un seguimiento investigador de los trabajos de Olweus (1978; 1983; 1999 a y b) y de su instrumento de medida (Olweus, 1978; 1993). De hecho, algunos autores al analizar investigaciones sobre *bullying* afirman que este acuerdo no es total, y de manera tímida algunos investigadores han ido matizando y ampliando esta definición. (Kalliotis, 2000; Mora-Merchán, 2001; Rigby, Smtih y Pepler, 2004).

Involucradas en la investigación psicoeducativa sobre este fenómeno desde los primeros años de los noventa (Ortega, 1992; 1994a y b; Ortega y colb., 1998), hemos propuesto ir algo más allá en la comprensión de la compleja dinámica del maltrato. En nuestra opinión, se trata de procesos que discurren en la encrucijada de dos leyes perversas de la complicidad social que, a veces, tiene lugar en el marco contextual de los iguales: la ley del silencio y el esquema de dominio-sumisión.

Las personas implicadas, directa o indirectamente de forma persistente en problemas de violencia psicológica, social, física o verbal tienden a establecer una relación asimétrica en cuanto al equilibrio de poderes y esquemas de dominio-sumisión. Al mismo tiempo, para que se mantenga el sistema injusto de dominio-sumisión, se requiere que el resto de los miembros que están alrededor de la víctima y el agresor, callen y miren para otro lado ante hechos de agresividad injustificada, que es todo acto de acoso, intimidación, amenaza o directamente malos tratos físicos, sociales y psicológicos. Otros autores (Rigby, 2002; Smith y Sharp, 1994; Salmivalli *et al.*, 1996; Tattum, 1993) han enriquecido el concepto de *bullying* hasta dibujar un constructo claro, científicamente bien apoyado en investigación empírica y bien diferenciado de otros tipos de agresividad y de violencia escolar.

De forma sintética, podemos afirmar que el acoso entre escolares es una forma de violencia interpersonal que se caracteriza por:

- a) Ser un fenómeno que acontece en el seno de un grupo que convive cotidianamente.
- b) En el que agresores y víctimas suelen tener un mismo estatus en el grupo social.
- c) Donde se aprovecha la existencia de un supuesto desequilibrio de poder entre los que se presuponen iguales.
- d) Es vivido como una experiencia prolongada y reiterativa.
- e) No se debe confundir con ningún tipo de broma, aunque los agresores afirmen que se trata de ellas.
- f) Cierta nivel de subjetividad de víctimas y agresores puede deformar su realidad en términos de mayor o menor gravedad; y,
- g) en el que siempre existe la intención, por parte de los agresores, sea la de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima y hacia el grupo.

La estructura psicosocial del *bullying*

Comprender la naturaleza del *bullying* implica asumir que se está ante una estructura y una dinámica social concreta. La identificación de ésta resalta dos roles protagonistas (víctima y agresor) y, al menos, un tercer rol complementario (espectadores o testigos). Cuando un alum-



no es victimizado por otro u otros, siempre hay al menos algún otro escolar que conoce dicha agresión (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Pepler y Craig (1995) encontraron que en el 85% de los episodios de *bullying* otros escolares estaban presentes. Sutton y Smith (1999) señalan que la mayoría de los presentes muestra actitudes negativas o, al menos, neutras frente al *bullying*; sin embargo, entre sus compañeros escolares los agresores son más populares que las víctimas (Whitney y Smith, 1993).

Un importante avance para la comprensión de la naturaleza social del fenómeno fue el trabajo de Salmivalli y sus colaboradores (1996), que describieron y analizaron un amplio abanico de roles presentes en la estructura del *bullying*. Salmivalli diferencia seis roles: *agresor*, que realiza la agresión; *reforzador del agresor*, que estimula la agresión; *ayudante del agresor*, que apoya al agresor; *defensor de la víctima*, que ayuda a la víctima a salir de la victimización; *ajeno*, que no participa de ningún modo en la dinámica; y *víctima*, que es quien padece la victimización. Sin embargo, en esta tipología no aparece el rol de *agresor victimizado*, lo que según nuestras investigaciones (Del Rey y Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2000) es muy importante en esta dinámica. La tipología de Salmivalli es particularmente idónea cuando se quiere profundizar en la dinámica y el funcionamiento complejo y variado de los problemas de relaciones interpersonales y no sólo en la violencia en su expresión más directa.

En paralelo con esta distinción de los implicados, se ha tenido en consideración el grado de participación de éstos, pues no es lo mismo participar de forma *leve* o *moderada* que *severa* o *grave*, como distinguió Smith (1989). Esta diferenciación ha sido tenida en cuenta en las investigaciones de nuestro equipo de investigación (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Mora-Merchán, 2001), abordando el estudio de víctimas, agresores y agresores victimizados en el nivel más severo con parámetros psicológicos más profundos (estructura de la personalidad) y el nivel leve, bajo unidades de análisis más psicopedagógicas (dinámica de la actividad escolar).

Aunque el fenómeno *bullying* está bien delimitado conceptualmente, y sabiendo que puede ser el formato más característico de la violencia escolar, es necesario asumir –en síntesis– como constructo complejo lo que se denomina violencia escolar y *bullying* (Vettemburg, 1999). Un constructo que en términos psicoeducativos hemos definido mediante una aproximación global como sigue:

“Cuando en el centro educativo una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la o las víctimas estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su o sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social” (Ortega, 2000, p. 3).

En esta definición, están claros los elementos clave del constructo violencia escolar y *bullying* (SBV, en su denominación inglesa), destacando que se trata de un fenómeno en el que puede verse implicado el alumnado y se acotan las consecuencias negativas a cuatro niveles:

la víctima, el agresor, los espectadores, más o menos implicados, y el clima de relaciones interpersonales, imprescindible para el logro de los objetivos de la educación.

Antes de exponer, brevemente, el modelo de prevención que hemos elaborado, es importante asumir que aunque el *bullying* es el fenómeno más frecuente de violencia interpersonal y próxima con la que se encuentran los escolares, no es –en la actualidad– el que más debe preocuparnos. Para esto, hay dos razones importantes. La primera, porque en los países pobres hay una violencia más grave que les afecta y a la que hay que acudir urgentemente: la que ocasionan a los escolares y jóvenes los adultos que deberían ser sus protectores y educadores (Del Rey, 2007). La segunda, porque contra el *bullying*, se ha desplegado tal cantidad de proyectos, programas y medidas preventivas y paliativas, que hace un problema abordable desde el punto de vista educativo.

Desde que comenzamos a trabajar en esta línea de investigación, no hemos dejado de desarrollar, de forma paralela, una línea de proyecto educativo para la prevención de la violencia escolar y el *bullying*, que ha ido conformando un modelo, hoy maduro, al que denominamos *Construir la convivencia para prevenir la violencia*. A su presentación dedicamos las líneas siguientes.

CONSTRUIR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

En el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder (Ortega, 1997). No debemos caer en el error común de considerar que la convivencia escolar va a depender únicamente de las buenas o malas relaciones entre nuestro alumnado (subsistema alumnado/alumnado). Sin embargo, este subsistema o red de iguales tiene una importancia muy destacable. En el devenir de la convivencia diaria, deberíamos tener también en cuenta la calidad de las relaciones que se producen entre los profesores del centro (subsistema del profesorado), entre estos y los alumnos (subsistema profesorado/alumnado), y la relación de los asuntos escolares con las familias (subsistema familia-escuela). Todos y cada uno de estos subsistemas de relaciones interpersonales van a jugar un papel determinante en el buen fluir de la convivencia en el centro. Es importante no olvidar el hecho de que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que está en permanente relación con el contexto social, su cultura y sus valores (Ortega y Del Rey, 2003a; Ortega y Mora-Merchán, 1996).

Desde esta perspectiva, la planificación sistemática y explícita de actuaciones encaminadas a evitar la violencia debe hacerse desde los diferentes niveles de actuación y la organización escolar de un centro desde el proyecto curricular hasta la orientación y acción tutorial. Para esto, el profesorado debe ser considerado el verdadero agente de cambio y progreso de toda actividad educativa, desde la instrucción (aprendizaje-enseñanza) a la acción más amplia y difusa, pero muy importante, de proporcionar un clima social democrático, pacífico y grato, en el que la convivencia sea percibida como un sistema de valores fructífero que estimula la responsabilidad y la libertad (Ortega, 2000; Ortega y Del Rey, 2003a; 2004).



El modelo *Construir la convivencia para prevenir la violencia* centra el análisis en dos grandes planos que engloban todo lo relevante para la vida escolar: el de la actividad que contiene el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la convivencia que abarca el entramado de relaciones interpersonales cotidianas como efecto de la comunicación y la actividad educativa. Se trata de un modelo ecológico, sistémico y comunitario que requiere tiempo para su implementación porque, como indican sus características, tiene en cuenta desde el contexto sociocultural en el que se inserta el centro educativo hasta las relaciones directas y concretas que establecen los sujetos entre sí.

Este modelo sienta sus bases en dos experiencias empíricas reconocidas: el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE). SAVE (Ortega, 1997; Mora-Merchán y Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001; Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004) aportó conocimiento y recursos para desarrollar un programa a nivel regional en cooperación con la administración educativa del Gobierno Regional de Andalucía (Junta de Andalucía), conocido como proyecto ANDAVE (Ortega y col, 1998; Ortega y Del Rey, 2003b). ANDAVE fue el primero de los planes regionales que dio respuesta a la demanda social para paliar la violencia escolar desde las instancias de los gobiernos autonómicos.

Construir la convivencia para prevenir la violencia tiene como objetivo principal evitar la aparición de problemas de violencia y malos tratos en el centro escolar y en las relaciones sociales que los agentes educativos establecen con las familias y las comunidades sociales en las que se ubica la escuela. El modelo establece programas de un orden primario, idóneos para la prevención, y de orden secundario y terciario, dirigidos a afrontar el riesgo de la violencia y a actuar directamente disolviendo los episodios de violencia escolar y *bullying*.

Respecto de los programas de orden primario, *el modelo* se basa en tres líneas de actuación: *Gestión democrática de la convivencia*, *Trabajo académico en cooperación* y *Educación en sentimientos, emociones y valores*.

Gestión democrática de la convivencia. Atender a la gestión del aula y el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria, es decir, estimular que profesores, alumnos y familias vayan profundizando juntos sobre lo que entienden por participación cooperativa y democrática. Se trata de que elaboren en conjunto una serie de normas explícitas y claras; establezcan un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas y conocidas por todos, y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad. En concreto, el profesorado puede contribuir a la descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula mediante un perfil sobre lo que habitualmente sucede y así poder predecir nuevos sucesos, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor y sus alumnos, sino también en el microsistema de relaciones entre escolares. Es evidente que no debemos esperar que acontezcan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en todas las aulas, por lo que habrá que elaborar normas de convivencia en cada una de ellas, teniendo en cuenta las ideas previas del alumnado, negociando dichas normas y sus consecuencias punitivas o educativas, y reactualizando las mismas.

Trabajo académico en cooperación. La construcción de la convivencia en las aulas exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones, así como de su cultura o lugar de procedencia. Enseñar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan tanto *en compañía* de otros como *en cooperación* con ellos. No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre los escolares si la promesa de trabajo real fuese competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista (Ortega y cols., 1998). El trabajo cooperativo es un enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social. Se trata de focalizar las tareas de aprendizaje en el trabajo de grupos heterogéneos de alumnos interdependientes que tienen un objetivo: alcanzar una meta común (Córdoba, Romera, Monks y Ortega, 2005). Según Johnson, Johnson y Holubec (1994) son cinco los principios básicos para que el aprendizaje en grupo cooperativo sea posible: la interdependencia positiva, la interacción de preferencia cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos y la evaluación grupal. Para que el grupo cooperativo sea efectivo, hay que intercalar con actividades de tipo más convencional y directivo; además, recomendamos llevarlo a cabo en tres fases diferentes, tanto para contenidos de tipo curricular como para contenidos propios de la acción tutorial: producción individual, tarea en pequeño grupo y tarea de grupo-aula.

Educación en sentimientos, emociones y valores. Todo lo que sucede en el aula (como todo lo humano) está connotado emocionalmente y, aunque el tratamiento curricular ha incluido la educación de las actitudes –como contenidos académicos– y la educación en valores –como elementos transversales– es necesario y complementario desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones, especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y, también, de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales. Educar en sentimientos, emociones y valores no se puede desligar de la actividad escolar diaria ni relegar a la acción tutorial, sino que se ha de modular en cada aula y en todo momento. Para esto, es positivo el empleo de historietas con contenido ético, dilemas morales, situaciones que necesiten de posicionamiento moral, etc., enfocadas a favorecer una actitud activa en los miembros de la comunidad educativa frente a situaciones moralmente injustas del tipo *bullying*.

La prevención secundaria tiene como objetivo la reducción del número de casos cuando han aparecido los problemas y estaría dirigida a la población en alto riesgo (Rodríguez Espinar, 1993). En el modelo se pueden resumir en tres los programas que atienden a la población que se encuentra en riesgo de desmejorar la convivencia en un centro educativo: la mediación en conflictos, la ayuda entre iguales y los círculos de calidad (Ortega y Del Rey, 1998).



La prevención terciaria tiene como objetivo reducir los efectos causados por la presencia de un problema aunque persista, e iría dirigida a la comunidad (Rodríguez Espinar, 1993). Entre los programas de intervención directa que propone *Construir la convivencia para prevenir la violencia*, destacan tres, experimentados y evaluados positivamente: programas de desarrollo de la asertividad en víctimas, programas de desarrollo de la empatía en agresores y programas conductuales de repartir responsabilidades: el método Pikas.

Aunque no se debe olvidar que todos estos programas tendrán sentido en un modelo de actuación global del centro educativo, que parta de la prevención primaria y en el que la implementación de un plan de atención al alumnado en riesgo o directamente involucrado pueda tener sentido. Es importante que cada uno de estos programas sea evaluado adecuadamente; por esto, es necesaria una preevaluación antes de llevarlo a cabo, una evaluación de su desarrollo, al final, y un tiempo después de su implementación. Los detalles concretos del modelo *Construir la convivencia para prevenir la violencia* pueden verse en Ortega y col. (1998), Ortega (2000), Ortega y Del Rey (2003b) y Ortega y Del Rey (2004).

NOTAS

- 1 Este trabajo, realizado a petición de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, se enmarca en el proyecto P06-HUM-02175 del *Programa de Proyectos de Excelencia*, del PAIDI. Junta de Andalucía, al que las autoras agradecen su apoyo.
- 2 Desde la Ley del Menor 5/2000, en España son menores todas aquellas personas que no han cumplido los 18 años.
- 3 Para analizar el nivel de violencia juvenil se toma como referencia la tasa de homicidios entre jóvenes por cada 100 mil habitantes, para lo que se utilizan datos oficiales de los países de 1993 a 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHER, J. (1994). Male Violence in Perspective. En J. Archer (Ed.), *Male Violence*, pp. 1-20. London: Routledge Farmer.
- ARGUDO, M. (1991) *Pandillas juveniles en Guayaquil*. Quito, Ed. Ildis.
- BOURDEIN, C. M. (1999). Multisystematic Treatment of Criminality and Violence in Adolescent. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, pp. 242-249.
- CAIRNS, R. B., CADWALLADER, T. W., ESTELL, D. B., y NECKERMAN, H. J. (1997). Groups to Gangs: Developmental and Criminological Perspectives and Relevance for Prevention. En D. M. Stoff, J. D. Maser, y J. Breiling (Eds.), *Handbook of Antisocial Behavior*, pp. 194-204. New York: Wiley.
- CERBINO, M. (2004). *Pandillas juveniles: cultura y conflicto de la calle*. Ecuador: El Conejo.
- COMAS ARNAU, D. (2004). Las experiencias de la vida: aprendizajes y riesgos. Madrid: INJUVE.
- CONSEJO DE EUROPA (1995). *Draft Model of the European Sourcebook on Criminal Justice Statistic*.
- CÓRDOBA, F., ROMERA, E., MONKS, C. y ORTEGA, R. (2005). *La potencialidad del trabajo en grupo cooperativo para favorecer la convivencia en las aulas*. I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural e Inmigración, Córdoba, del 24 al 26 de noviembre.
- COSTA, P. O.; PÉREZ, J. M.; TROPEA, F. (1996). *Tribus urbanas*. Barcelona: Paidós.
- CRUZ, J. M. y PORTILLO, N. (1998). Solidaridad y violencia en las pandillas del Gran San Salvador. *Más allá de la vida loca*. San Salvador: UCA Editores.
- DEBARBIEUX, E. (2001). *A violência na escola francesa: construção social do objeto*. Educação e Pesquisa. Brasil. São Paulo.
- DEL REY, R. (2007) *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, pp. 297-310.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1 (en prensa).
- FARRINGTON, D.P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. En M. Torny (Ed.). *Crime and Justice. A Review of research*, Vol. 17, pp. 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- FEIXA, C.; PORZIO, L. (2004) Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Estudios de Juventud*, 64, pp. 9-28.
- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991). Como te chives... ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, pp. 69-71.
- GENTA, M. L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. y SMITH, P. K. (1996): Bullies and Victims in School in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.
- GOLDSTEIN, A. P. y HUFF, C.R. (1993). *The Gang Intervention. Handbook*. Illinois: Research Press, Champaign.
- GOTTFREDSON, G.D.; GOTTFREDSON, D.C. (2001) What Schools do to Prevent Problem Behavior and Promote Safe Environments? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4, pp. 313-344.
- HEINEMANN, P. (1972). *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna* (Mobbing-group Violence by Children and Adults). Stockholm: Natur och Kultur.
- HERNÁNDEZ, T. (2001). Des-cubriendo la violencia. En R. Briceño-León, compilador. *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, (pp. 57-75. Buenos Aires: CLACSO.
- IBARRA, E. (1999). *Violencia e intolerancia en la España de los 90*. Madrid: INJUVE.
- JEANERET, O.; SAND, E.A. (1993). *Intentional Violence among Adolescents and Young Adults: An Epidemiological Perspective*. World Health Statistic Quarterly.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KALLIOTIS, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression. *School Psychology International*, 21 (1), pp. 47-64.
- KLEIN, M. (1995). *The American Street Gang: Its Nature, Prevalence, and Control*. New York: Oxford University Press.
- KRUG, E. G.; DAHLBERG, L. L.; MERCY, J. A.; ZWI, A. y LOZANO-ASCENCIO, R. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.



- LEVENSON, D.; FIGUEROA, M. y MALDONADO, M. Y. (1988). *Por sí mismos: un estudio preliminar de las "maras" en la Ciudad de Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.
- LOEBER, R.; FARRINGTON, D.P. y WASCHBUSH, D. A. (1998). Serious and Violent Juvenile Offenders. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful intervention*, pp. 13-29. Thousand Oaks: Sage Publications.
- LONDOÑO, J. L. y GUERRERO, R. (1999). *Violencia en América Latina: epidemiología y costos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- LÓPEZ RIOCEREZO, J. M. (1970). *Problemática mundial del gamberrismo y sus posibles soluciones*. Madrid: Studium.
- MARTÍN, M. (2005). *Violencia juvenil exogrupal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MERCY, J. A.; ROSENBERG, M.L.; POWELL, K.E. BROOME, C.V. y ROPER, W.L.(1993). Public Health Policy for Preventing Violence. *Health Affairs*, 12, pp. 7-29.
- MI (2005). *Anuario Estadístico*. Dirección General de Relaciones Informativas y Sociales Ministerio del Interior.
- MILLER, M.; HEMENWAY, D. y WESCHSLER, H. (2002) Guns and Gun threats at college. *Journal of American College Health*, 51 (2), pp. 57-65.
- MILLER, N.B.; COWAN, P.A.; COWAN, C.P.; HETHERINGTON, E.M. y CLINGEMPEEL, W.G.(1993). Externalizing in Preschoolers and Early Adolescents: A Cross-study Replication of a Family Model. *Developmental Psychology*, 29, pp. 3-18.
- MILLER, W. (1958) Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency. *Journal of Social Issues*. 14, pp. 5-19.
- MORA-MERCHÁN, J. A. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- MORA-MERCHÁN, J.A. y ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (coord.): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide, Madrid, pp. 181-199.
- MORITA, Y. (1985) *Sociological Study on the Structure of Bullying Group*. Department of Sociology, Osaka City University.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B., & SCHEIDT, P. (2001). Bullying Behavior among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, pp. 2094-2100.
- O'MOORE, A.M. y HILLERY, B. (1989) Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, pp. 426-441.
- OLWEUS, D. (1978) *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. New York: Wiley.
- OLWEUS, D. (1983). Low School Achievement and Aggressive Behavior in Adolescent Boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human Development. An interactional perspective*, pp. 353-365. New York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford, Blackwell.
- OLWEUS, D. (1999a). Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, pp. 7-27. London y New York: Routledge.
- OLWEUS, D. (1999b). Norway. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The Nature of Bullying. A Cross-national Perspective*, pp. 28-48. London, Routledge.
- OMS (2004). *The Economic Dimensions of Interpersonal Violence*. Washington: Organización Mundial para la Salud.
- ORTEGA, R. (1992). Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar. *El siglo que viene*, 14, pp. 23-26.
- ORTEGA, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pp. 253-280.
- ORTEGA, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 191-216.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158.
- ORTEGA, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En: R. Ortega y col., *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, pp. 221-246.

- ORTEGA, R. (coord.). (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- ORTEGA, R. (2003). *Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica (Proyecto TÇ/99/0011)*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- ORTEGA, R. (2006). El acoso escolar: programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y Violencia en la escuela*, pp. 243-264. Ariel: Barcelona.
- ORTEGA, R. y col. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (1998) Estrategias para trabajar con alumnos en riesgo. En: R. Ortega y col., *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, pp. 197-220.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, pp. 253-270.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003b). *Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar (Andave)*. Comportamiento Antisocial: Escola e Família. Coimbra. Ediliber.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2004). SAVE Model: An Anti-bullying Intervention in Spain. In: P.K. Smith, D. Pepler and K. Rigby. *Bullying in schools: How Successful Can Interventions Be?*, pp: 167-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación*, 3, pp. 5-18.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablam.
- PAIN, J.; BARRIER, E. y ROBIN, D. (1997). *Violences a l'école*. Vigneux: Matrice.
- PEGORARO, J. (2002). Notas sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil en el marco de las sociedades post-industriales. *Sociologías Porto Alegre*, 4(8), pp. 276-317.
- PEPLER, D. J. y CRAIG, W. M. (1995). A Peek behind the Fence: Naturalistic Observations of Aggressive Children with Remote Audiovisual Recording. *Developmental Psychology*, 31, pp. 548-553.
- PERRY, D. G.; KUSEL, S. J. y PERRY, L. C. (1988). Victims of Peer Aggression. *Developmental Psychology*, 24, pp. 807-814.
- PLATT, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista de Investigaciones en Ciencias Sociales (RICCS)*, 132. México, DF.
- PORTILLO, N. (2003). Estudios sobre pandillas juveniles en El Salvador y Centroamérica: una revisión de su dimensión participativa. *Apuntes de Psicología*, 21 (3), pp. 475-493.
- PUEYO, A. A. (2005). *Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados*. Barcelona: Grupo de Estudios Avanzados en Violencia (GEAV).
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Real Academia de la Lengua.
- RIGBY, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- RIGBY, K. y SLEE, P. T (1991). Bullying among Australian School Children; Reporting Behaviour and Attitudes towards Victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), pp. 615-627.
- RIGBY, K.; SMITH, P. K. y PEPLER, D. (Eds.) (2004). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ROLAND, E.; BJORNSEN, G. y MANDT, G. (2003). Taking back Adult Control: A Report from Norway. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in Schools. The Response from Europe*, pp. 200-216. London: Routledge Falmer.
- RUTTER, M.; GILLER, H. y HAGELL, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- SANTACRUZ, M.L. y CONCHA-EASTMAN, A. (2001). *Barrio adentro. La solidaridad violenta de las pandillas*. San Salvador: Instituto Universitario de Opinión Pública (UCA).
- SCHÄFER, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21(9), pp. 700-711.

- SECHREST, L. B.; WHITE, S. O. y BROWN, E. D. (1979). *The Rehabilitation of Criminal Offenders: Problems and Prospects*. Washington: National Academy of Sciences.
- SGC (1994). *Youth Violence and Youth Gangs: Responding to Community Concerns*. Solicitor General: Canada.
- SHELEY, J., y WRIGHT, J. (1998). *High School Youths, Weapons and Violence: A National Survey*. Washington, DC: Department of Justice, National Institute of Justice.
- SMITH, P. K. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Trabajo presentado en el Annual British Psychological Society Conference, Londres.
- SMITH, P. K. (2003). *Research on Bullying in Schools: The first 25 Years*. Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools, Kobe, Japan.
- SMITH, P. K. y BRAIN, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons from Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, pp. 1-9.
- SMITH P. K. y SHARP, S. (1994). The Problem of School Bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- SUTTON, J. y SMITH, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, pp. 97-111.
- TATTUM, D. P. (1989). Alternative Approaches to Disruptive Behavior. En N. Jones (Ed.), *School management and pupil behaviour*, pp. 64-82. Philadelphia, PA: Falmer.
- TATTUM, D. P. (Ed.) (1993). *Understanding and Managing Bullying*. London: Heinemann Books.
- TRASCHER, F. M. (1927). *The Gang*. Chicago: Chicago University.
- TRASCHER, F. M. (1988). *Ladrones profesionales*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- UNESCO (1995). *La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Ginebra: Conferencia General de la UNESCO.
- VETTENBURG, N. (1999). Violence in Schools, Awareness-raising, Prevention, Penalties. *General Report Council of Europe Publishing*, Belgium: Council of Europe Publishing.
- VILLAVICENCIO, G. (1993). *Guayaquil: pobreza, delincuencia organizada y crisis social*. Ponencia presentada en el seminario Ciudad y Violencia en América Latina. Colombia, PGU y Alcaldía de Cali.
- WEIR, E. (2005). Preventing Violence in Youth. *Canadian Medical Association Journal*, 172 (10), pp. 1291-1292.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, pp. 3-25.
- WOLF, R. P. (1971). Violence and Law. En R. P. Wolff (Eds.), *The Rule of Law* (pp. 54-72). New York: Simon & Schuster.
- YUNES, J. y RAJAS, D. (1993). *Tendencia de la mortalidad por causas violentas entre adolescentes y jóvenes de la región de las Américas*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.



INTIMIDACIÓN (BULLYING) EN LA ESCUELA: INVESTIGACIONES SOBRE CLIMA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El artículo plantea diversas cuestiones acerca de la relación entre la intimidación (bullying), el clima y el rendimiento escolar. En una primera parte y a manera de introducción general, elabora una caracterización y tipificación del fenómeno de la intimidación para, a continuación, entregar una visión muy panorámica y escueta sobre los estudios que se han realizado en torno al bullying. La pregunta que se formula es muy importante para contribuir a la calidad de la educación, toda vez que un clima de violencia y de intimidación podría ser uno de los factores que inciden en resultados académicos y afectivos de los estudiantes.

ABRAHAM MAGENDZO K. :: UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO,
SANTIAGO DE CHILE. CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

MARÍA ISABEL TOLEDO :: PROFESORA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES,
SANTIAGO DE CHILE



INTRODUCCIÓN

La intimidación es un tipo de violencia. Ella no sólo tiene lugar en la escuela, ni es propia de la escuela. La intimidación también existe entre los adultos y por ello acontece igualmente en el mundo del trabajo. Es importante aclarar desde ya que no toda la violencia escolar corresponde a acciones de intimidación.

La intimidación no es un fenómeno nuevo. Muchos de los que ya somos mayores recordamos cuánto molestaban a algún compañero, o muchos han sido víctimas sin saberlo. Pero fue sólo en 1973 cuando el médico sueco Peter-Paul Heinemann (1972) acuñó el término *mobbing*, que se usa en los países nórdicos. Luego, en 1978, Dan Olweus comenzó a medirlo en las escuelas noruegas. Desde ese momento comienza a estudiarse en otros países europeos y en los países anglófonos se comienza a denominar *bullying*. Los españoles más tarde lo han llamado *matonaje*, *toreo*, *acoso*. Sin embargo, en nuestra cultura esas palabras han sido asociadas con otras situaciones; por ello, resulta más preciso que hablemos de intimidación entre estudiantes. En nuestro medio, los estudiantes se refieren a ella como el molestar y hacen distinciones cuando se trata de una broma o de un conflicto de otro tipo, pero no cuentan con una palabra para nominarla y, mientras eso no exista, el problema no puede ser percibido y menos abordado. Por eso urge que acordemos poner un nombre a esta acción que debe ser eliminada.

Las múltiples investigaciones existentes muestran que este es un problema grave y que existe en todas las escuelas, independientemente de los países, del tamaño de los establecimientos, de si estos se ubican en el campo o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una. Además, hay que remarcar que las cifras señalan que se trata de un problema en aumento y que lamentablemente comienza cada vez más temprano. Ya se ha establecido que la intimidación existe en el jardín infantil.

La intimidación está presente en todos los colegios y constituye un grave problema educacional. Es un fenómeno transcultural (Smith y Levan, 1995). Es así como en Suecia se ha identificado un 18% de intimidadores, un 10% de víctimas y un 9% de intimidadores que al mismo tiempo son víctimas (Ivarsson, Broberg, Arvidsson y Gillberg, 2005). En Italia, el 24,7% de los muchachos y el 31,9% de las muchachas son víctimas y el 17,9% de los muchachos y un 9,1% de las muchachas intimidadores (Baldry, 2005). En Canadá, el 14% de los niños de 4 a 11 años, según sus padres, es intimidador y el 5% víctima; entre 10 y 11 años, el 22,2% de estudiantes es intimidador y el 17,7%, víctima, porcentajes que aumentan con la edad (Craig, Ray y Konarski, 1998). En España, el 39% sufre algún tipo de violencia y el 24% es acosado. En India, entre los 8 a 12 años, un 31,4% son víctimas (Kshirsagar, Agarwal y Bavdekar, 2007). A todas estas cifras se suma el *cyberbullying*, un nuevo soporte que intensifica en tiempo y espacio las acciones de intimidación a que son sometidos algunos estudiantes cuando utilizan las nuevas tecnologías.

En Chile, no se han realizado estudios que midan la intimidación en los establecimientos educacionales. Sin embargo, los Ministerios de Interior y de Educación han establecido que un 51,5% de los docentes y un 34,8% de los estudiantes perciben una alta ocurrencia de agresiones. El

91,7% de los estudiantes percibe agresiones psicológicas, el 82,3% agresiones físicas, el 40,1% atentados contra la propiedad, el 24,2% amenaza permanente, el 11,7% amenazas con armas y el 3,1% agresiones sexuales. El 38,3% declara haber sido agredido por otro estudiante. Además, se establece que, mientras más bajo es el índice de calidad de la convivencia escolar, más alta es la ocurrencia de agresiones. (s/f)

Podemos suponer con bastante certeza que los porcentajes de intimidación entre estudiantes existentes en Chile son considerablemente altos debido a que se ha asociado stress familiar y prácticas parentales coercitivas con intimidación en los hijos (Craig et al., 1998), y sucede que nuestro país presenta altos índices de violencia intrafamiliar y ciertas prácticas culturales (sobrenombre, sentido del humor) que favorecen la intimidación.

Cabe hacer notar que la intimidación es un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño; se lleva a cabo de forma constante durante un período de tiempo y en una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder; no es un problema individual ni psicológico de los estudiantes ni de sus familias. La intimidación es producto de un tipo de relaciones donde a un sujeto se le marca la ausencia de una característica o condición esperada, o la presencia de otra que no es socialmente valorada. Según Olweus, un estudiante no se transforma en víctima por poseer características físicas peculiares, como el sobrepeso, usar anteojos, vestirse diferente o hablar dialectos, sino que se torna víctima porque carece de habilidades sociales, es poco asertivo y raramente logra defenderse a sí mismo. Entonces, las características físicas no son una causa que explique por qué una persona está siendo intimidada. No obstante, es importante señalar que, una vez que una víctima ha sido elegida, cualquier característica puede ser utilizada para hacer operar la intimidación.

La intimidación puede tomar varias formas: agresión física (golpear, destruir pertenencias personales del compañero); agresión verbal directa (poner sobrenombres, humillar, insultar); agresión indirecta (generar rumores, inventar historias, excluir del grupo de pares, no dirigir la palabra, amenazar).

Se ha descrito que, cuando existe intimidación, los distintos participantes toman roles diferentes. Es decir, se requiere de un grupo y el rol que cada estudiante asuma puede variar según la situación. Por eso, un estudiante intimidado en un lugar puede actuar como intimidador en otro. Los roles son: *intimidadores líderes* (estudiantes que toman la iniciativa, uno o varios, hombres y mujeres); *asistentes del intimidador* (estudiantes que se unen al intimidador); *reforzadores del intimidador* (pares que apoyan al intimidador, por ejemplo, riéndose); *defensores* (pares que tratan de ayudar y proteger a la víctima); *testigos* (estudiantes que prefieren mantenerse alejados de la situación); víctimas (estudiantes que padecen acciones intimidatorias sistemáticas, pueden ser uno o un grupo, hombres y mujeres).

En torno a la intimidación impera una *cultura del silencio* que presenta las siguientes características:

- las víctimas suelen no informar a los adultos acerca de la situación que están viviendo, por lo que muchos padres y profesores no saben quién está siendo víctima de una intimidación. Por consiguiente, es de suponer que hay más víctimas que las que los profesores piensan y que, generalmente, es más fácil identificar a aquellos que intimidan que a quien está



siendo víctima. La cultura del silencio se consolida porque a los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en que se encuentran;

- la intimidación es realizada por lo general en forma privada, donde no se cuenta con la presencia de adultos; muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente ‘inocentes’; muchos adultos piensan que las disputas son normales entre los niños y jóvenes;
- un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares;
- algunos estudios se refieren al hecho de que los profesores a menudo no hacen caso y desatienden las necesidades de las víctimas, debido en parte a que los intimidados tienden a quedarse tranquilos, sin buscar llamar la atención sobre su persona. Dicha actitud facilita que no se les haga caso y que no se les preste el debido cuidado. Los profesores no cuentan con una definición clara y precisa de lo que es la intimidación. De esta manera, se torna difícil poder reconocer a tiempo cuándo un estudiante está siendo intimidado;
- las víctimas de intimidación suelen no hablar de su situación porque temen represalias por parte de los intimidadores o imaginan que al explicitar su condición serán aún más rechazadas o aisladas. Suelen tener miedo de aparecer como débiles e incapaces de resolver sus problemas por sí mismas. Por su parte, la sociedad en general parece aceptar y tolerar los incidentes de intimidación en niños y/o jóvenes. Se argumenta que la mayoría de los adultos no sabe como enfrentar una situación de intimidación. Además, temen que el problema se agrave si realizan algún tipo de intervención;
- existe una tendencia a sobre-reaccionar frente a situaciones de violencia física, aun cuando no siempre se correspondan con situaciones de intimidación, y a desestimar las manifestaciones verbales e indirectas de intimidación. De esta manera, si la definición de intimidación que manejan los profesores no incluye las manifestaciones de tipo indirecto, resulta entonces esperable que no puedan intervenir eficaz y eficientemente en esta dirección (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004).

Los países que han tomado conciencia del problema y han actuado, han desarrollado una serie de estrategias específicas para enfrentarlo; estas estrategias han sido evaluadas y su eficacia establecida. Estas iniciativas han sido financiadas tanto por los Estados y los Ministerios de Educación como por organizaciones de voluntariado. Las estrategias han convocado a diferentes actores: estudiantes, profesores, familias y directivos de los establecimientos educacionales, y se realizan a nivel del establecimiento escolar y de la sala de clases, así como en casos específicos de intimidados o intimidadores. Todo indica que las estrategias más eficaces son las que pueden entenderse como integrales, aquellas que incorporan a toda la comunidad escolar y operan en los distintos niveles; ahora bien, la integración de los padres es considerada en la mayoría de las estrategias, porque ella se define como fundamental.

Entre los pasos que se sugieren para atender el problema de la intimidación, se han identificado los que siguen: *toma de conciencia* (reconocer que el problema existe, reconocer que es un problema grave, no buscar culpables, reconocer que intimidados e intimidadores

requieren atención, tomar la decisión de enfrentar el problema, convocar a otros para enfrentar el problema); *diagnosticar la situación* (operar con recursos accesibles y familiares, aplicar instrumentos de diagnóstico, describir la situación de contexto, jerarquizar las necesidades); *informar y educar* (realizar campañas masivas, romper la cultura del silencio); *definir políticas anti-intimidación del establecimiento* (participativas y sostenidas en el tiempo, debe definir normas, apuntar a cambiar relaciones interpersonales, apuntar a cambiar climas discriminatorios e intolerantes); *evaluar* (reconocer avances; definir nuevas acciones).

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA INTIMIDACIÓN

La intimidación es un fenómeno que ha sido y está siendo estudiado de manera muy intensa y desde miradas múltiples en la mayoría de los países. En los inicios se tendió a considerar la intimidación como un fenómeno individual y aislado que involucraba solamente a dos personas: intimidador e intimidado. Por ello, las investigaciones se centraron en establecer factores individuales (rasgos de personalidad, niveles de inteligencia), causantes de este comportamiento y los atributos compartidos por sus víctimas. Este enfoque permitió evidenciar el problema y definir acciones en torno a la situación. Sin embargo, posteriormente, la intimidación ha sido concebida como "*colectiva en su naturaleza, basada en relaciones sociales de grupo*" (Sutton y Smith, 1999). Esto significa que trasciende a los dos involucrados (Slee, 1996) y se considera el contexto en que ella se produce; por ello se estudia en relación al grupo de pares (Salmivalli, 1999) y la concepción de la díada intimidador-intimidado es reemplazada por un sistema de roles que estarían implicados en las acciones intimidatorias. La intimidación deja de ser entonces un fenómeno de carácter diádico para convertirse en un fenómeno grupal (Salmivalli, 2001).

Las investigaciones se han vinculado a diferentes teorías, entre las que podemos identificar las que siguen:

Teoría basada en el poder: Pikas (1998) refiere a un poder desigualmente distribuido. Entonces, la intimidación define dos posiciones desiguales y complementarias: violenta y fuerte, sumisa y débil, de victimario y de víctima. El deseo de sentirse poderoso y popular se constituye en una de las razones de la existencia de los comportamientos intimidatorios y la intimidación en una estrategia para interactuar en un grupo con el fin de acceder al poder y lograr el control.

Teoría del aprendizaje social: la intimidación es un comportamiento socialmente aprendido. Se centra en el aprendizaje de los niños en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamiento agresivo. Algunos factores familiares predisponen el desarrollo de conductas intimidatorias: padres con actitud emocional negativa, falta de límites claros en relación a la agresión debido a una actitud tolerante y permisiva de la misma, y un estilo de crianza fundado en el poder, donde los métodos de castigo implican maltrato físico y emocional.

Teoría de las habilidades mentales: refiere a la habilidad de los individuos de atribuir estados mentales a sí mismos y a los otros, en orden de explicar y predecir la conducta. Ahí, las



habilidades que operan tienen relación con la destreza para comprender o manipular la mente de los otros, es decir, estos niños no sólo logran conocer que los otros sienten o piensan, sino que también, logran acceder a lo que los otros piensan respecto a sus propios pensamientos.

Enfoques narrativos: se considera la intimidación como un tipo de relación al interior de un grupo, como acción situada donde roles o papeles son asumidos. Todo esto está fundado en los postulados de Bruner (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Por ello, se indaga en las relaciones, los significados y se buscan estrategias metodológicas narrativas que permitan indagar en las significaciones (del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003).

Los estudios han mostrado que los hombres suelen utilizar métodos más directos de intimidación y las mujeres suelen desarrollar estrategias más indirectas y sutiles. Se ha establecido que los hombres se ven con mayor frecuencia involucrados en situaciones de intimidación que las mujeres. Un estudiante puede intimidar a otro, tratándose de jóvenes del mismo sexo o de sexos diferentes, o un sub-grupo o todo el grupo intimida a un estudiante.

No se ha establecido cómo se llega a ser víctima de intimidación, aunque algunos han sugerido que se asocia a habilidades sociales (Olweus, 1978). Otros la han vinculado con un pobre bienestar físico, psicológico y social (Ma, Stewin y Mah, 2001). También se postula que la condición étnica o sexual puede llevar a la intimidación (Nabuzoka y Smith, 1993; citado en Smith y Ananiadou, 2003). Sin embargo, es evidente que un estudiante no se transforma en víctima por poseer características físicas peculiares pero, una vez que una víctima ha sido elegida, cualquier característica puede ser utilizada para hacer operar la intimidación.

Por lo general, los intimidadores eligen a víctimas de su misma edad o menores. Los índices más altos de intimidación se encuentran cerca de los 12 años (7º- 8º básico) y luego disminuyen. Sin embargo, se postula que la más temprana institucionalización escolar está adelantando el inicio del acoso y con ellos el período de exposición de las víctimas.

Los investigadores canadienses sostienen que *“los niños implicados en intimidación y victimización presentan riesgos de manifestar más tarde otros problemas en sus vidas, por ejemplo, criminalidad, abandono escolar, cesantía, depresión, ansiedad y, en términos generales, inferiores niveles de realización y de competencias en la vida adulta”* (Olweus, 1989). Además, la intimidación, la victimización y los problemas de comportamiento asociados no son solamente crónicos, sino que también son transmitidos de una generación a otra (Farrington, 1993). Finalmente, los costos de la intimidación y de la victimización son elevados: *“hay que consagrar fondos públicos a esos niños durante toda la vida, porque ellos son parte de la clientela de numerosos sistemas, por ejemplo, de salud mental, del sistema judicial para los jóvenes, de la educación especial y de los servicios sociales. Es esencial romper este ciclo de comportamiento”* (Craig et al., 1998, p. 32). De ahí la importancia de construir políticas públicas que consideren programas de prevención e intervención.

Muchos estudios se han centrado, sobre todo, en las consecuencias de la intimidación. Entre los efectos que la intimidación ejerce sobre las víctimas se señalan la ansiedad y la depresión (Brockeibrough, Cornell y Loper, 2002 y Kaltiala-Heino, Rimpela y Pampela, 2000, en Smokowski y Kopasz, 2005; Kshirsagar et al., 2007). Los meta-análisis suman la baja autoestima y/o auto-concepto (Hawker y Boulton, 2000; Blyth, Thiel, Bush y Simmons, 1980

y Olweus, 1992, en Roberts y Coursol, 1996; Kshirsagar et al., 2007 y Salmivalli 1998). Las víctimas refieren más frecuentemente vómitos, alteraciones del sueño, sentirse enfermo, dolor de cabeza y cuerpo (Kshirsagar et al., 2007), incremento de temores (McDermott, 1983, en Roberts y Coursol, 1996), dificultad para dormir y pesadillas recurrentes (Smokowski y Kopasz, 2005), síntomas psicósomáticos y problemas de internalización y externalización. (Kshirsagar et al., 2007). Otras investigaciones y meta-análisis marcan rechazo y baja aceptación de pares, mala calidad de amistad, escasos amigos, poca fuerza física, soledad y sentimiento de abandono (Olweus, 1992, en Roberts y Coursol, 1996), pocas habilidades sociales (Smith, 2004) y percepción de dificultad para establecer vínculos (Kshirsagar et al., 2007). Se describe ideación suicida (Smokowski y Kopasz, 2005; Beane, 2006 y Kshirsagar et al., 2007) y la intensificación del acoso se asocia a suicidio (Bullard, 1993; Green, 1993a, 1993b y Olweus, 1991). Se ha marcado una baja consecución de metas (Kshirsagar et al., 2007), ausentismo y ausentismo crónico de la escuela (Baker y Mednick, 1990; Wayne y Rubel, 1982 y Kshirsagar et al., 2007), disminución del rendimiento académico (Wayne y Rubel, 1982, en Roberts & Coursol, 1996), baja satisfacción escolar (Smith, 2004) y fobia al colegio (Kshirsagar et al., 2007) La inasistencia vuelve a impactar en el rendimiento escolar, lo que influye en los aprendizajes y, con ello, en el desarrollo de las potencialidades para el aprendizaje (Smokowski y Kopasz, 2005; Beane, 2006 y Kshirsagar et al., 2007). También afecta negativamente a la motivación por el aprendizaje y a la valoración de las competencias personales, lo que perjudica el desempeño escolar (Espinoza, 2006 y Kshirsagar et al., 2007). Académicamente, los intimidados tienen notas sobre el promedio en enseñanza primaria, pero tienden a bajarlas a partir del séptimo u octavo año (Smokowski y Kopasz, 2005). Además, Craig (1992) afirma que a largo plazo las capacidades cognitivas podrían resultar perjudicadas. Tras el acto mismo de intimidación, se sienten enojados, tristes, miserables y desvalorizados (Neser, Ovens, Van der Merwe, Morodi, Ladikos y Prinsloo, 2003) y, según Kshirsagar et al. (2007), están acorralados, prefieren estar solos y han perdido sus pertenencias y sus ropas o han sido destruidas.

Con los intimidadores se ha asociado una situación social negativa, la tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes), impulsividad, carencia de habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con adultos, baja autocrítica, autoestima media o incluso alta (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997, en Díaz – Aguado, 2005 y Crick y Dodge, 1999). Se afirma que son más agresivos, tienen temperamento fuerte, valoran la agresión y la intimidación como un medio para obtener poder e influencia social (Olweus, 1999). Los intimidadores se consideran físicamente mejores y se sienten populares entre sus pares (Salmivalli, 1998), sólo en escasas ocasiones sobresalen académicamente, pero gozan de prestigio social por sus habilidades en juegos y actividades no académicas, tienen bajo rendimiento, lo que se incrementa con la edad (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al., 1996) y una actitud negativa hacia la escuela (Cerezo, 1999), dificultades de integración escolar y social e inestabilidad emocional (Sevilla y Hernández, 2006). Se afirma que presentan mayor predisposición a problemas atencionales (Ivarsson et al.,



2005) y dificultades para enfrentarse a tareas cognitivas (Sevilla y Hernández, 2006). Perciben menos ayuda parental para sus problemas, más insatisfacción escolar, ven la escuela como un lugar aburrido y sienten presión por el trabajo escolar, lo que se invierte entre las víctimas (Granado, Pedersen y Carrasco, 2003, en Yubero, Serna y Martínez, 2005). La asociación entre intimidación y delincuencia ha sido también establecida, al menos para algunos tipos de delitos (Baldry y Farrington, 2000, según Yubero et al., 2005). Tanto víctimas como intimidadores en roles protagónicos, presentan un rendimiento más bajo (Olweus, 1978; Ortega, 1998; Cerezo, 2001). Craig et al. (1998) señalan que ambos presentan problemas de comportamiento, ansiedad, depresión, tristeza y problemas afectivos.

Se debe considerar que la mayoría de los estudiantes que son maltratados por uno de sus compañeros de curso declaran que la totalidad de las amenazas (excepto con armas) se realizan al interior de la sala clases. Entonces, la sala es el escenario privilegiado para la agresión verbal, acoso sexual, acciones contra los objetos de propiedad de los estudiantes, exclusión social, golpes y amenazas (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003, p. 38). Es así como Roland y Galloway (2002) establecieron que el 40,3% de las acciones de intimidación son cometidas por compañeros del mismo curso, el 19,7% por miembros de otros curso y un 29,1% por ambos grupos. En Chile, el 62,5% de las agresiones ocurrirían en la sala de clase (Ministerios del Interior y de Educación, s/f). Entonces, se hace evidente que la intimidación crea un clima de temor y falta de respeto en las escuelas, lo que impacta en el aprendizaje de los estudiantes (National Education Association, 2003).

INTIMIDACIÓN. CLIMA ESCOLAR. RENDIMIENTO ESCOLAR

Clima escolar “... es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001, p.15). Es decir, refiere a la sensación que se produce cuando se participa de las actividades escolares, así como a las normas y creencias que operan en el sistema escolar (Aron y Milicic, 1999). Por su parte, el clima corresponde a una percepción que es producto de la experiencia de participación en una situación particular, se puede estudiar desde la perspectiva de los distintos actores involucrados y puede variar entre los individuos que lo evalúan, pero tiende a ser compartido. Puede referirse tanto a la sala de clases como a la institución (Cornejo y Redondo, 2001) y considera tanto la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes (Aron y Milicic, 1999). Según Howard, Howell y Brainard (1987), en Aron y Milicic (1999), un clima adecuado debe satisfacer las necesidades humanas básicas: fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo, de logro y reconocimiento y de maximizar el propio potencial.

Un clima escolar positivo “... permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo...” y posibilita su desarrollo personal. “Los climas sociales negativos... producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente” (Aron y Milicic, 1999).

Moss, Moss y Tricket consideran en la categoría de clima escolar las siguientes dimensiones: relaciones (implicación, afiliación y ayuda entre pares), autorrealización (tareas y competitividad), estabilidad (organización, claridad y control de la clase) y cambio, que refiere a la diversidad de actividades y participación de los estudiantes en la planificación de las actividades (1989, en Aron y Milicic, 1999). Johnson, Dickson y Johnson (1992) refieren a “... *productividad y satisfacción, atmósfera cooperativa y de preocupación, profesores centrados en necesidades de los alumnos, trabajo cooperativo y organización bien administrada*” (Aron y Milicic, 1999, p. 31). Mientras, Marjoribanks operacionaliza varios factores.

Se ha establecido que los colegios efectivos, aquellos que, independientemente de sus condiciones de existencia, alcanzan los objetivos educacionales propuestos, presentan un clima positivo y seguro y una comunidad cohesionada y con espíritu de equipo, lo que se expresa en programas de enseñanza y actividades bien estructuradas. En este tipo de escuelas existe satisfacción profesional, participación de los estudiantes y padres y el tipo de relación que se establece entre profesor y estudiante favorece la buena comunicación y, ante conductas desviadas, no se responde con coerción sino que se tratan terapéuticamente (Arancibia, 1992).

Tal como ya se señaló, la intimidación existe en todos los colegios y la mayoría de los estudiantes son maltratados por uno o varios de sus compañeros. Entonces, el clima escolar se ve negativamente afectado a causa de la intimidación. Los factores que provocan esto son, en primer lugar, el estado emocional de las víctimas con posterioridad al acto de agresión, así como sus consecuencias psicológicas y sobre la salud física a mediano y largo plazo; además el clima acusa los rasgos que caracterizan a los intimidadores, también porque un importante porcentaje de acciones de intimidación ocurren en la sala de clases. Sin embargo, no se ha establecido directamente la relación entre clima escolar e intimidación, pero es evidente que las acciones de intimidación impactan negativamente sobre el clima escolar y que, a su vez, el clima escolar que se genera favorece la emergencia de acciones de intimidación, constituyéndose en un círculo pernicioso de violencia. También se ha establecido que el clima positivo es una de las variables que más impactan en el aprendizaje.

Sin embargo, las investigaciones que relacionan logro académico e intimidación, son escasas y las existentes no son concluyentes (Espelage y Swewrer, 2003). En efecto, aunque se ha estudiado la relación entre intimidación y logro académico, los hallazgos son parciales; no todos han sido verificados y sólo se ha vinculado intimidación y logro académico de manera causal. En otras palabras, no se ha establecido directamente que el clima escolar se asocie negativamente con la frecuencia de acciones de intimidación. No obstante, pareciera evidente que, al aumentar el número de conflictos y de agresiones en las salas de clases y en los establecimientos, se produce un deterioro del clima escolar, lo que a su vez impacta negativamente tanto sobre los estudiantes, en su desarrollo moral y social y en su aprendizaje, como en el profesorado (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Yoneyama (2006) señala que, como los intimidadores tienden a ser menos colaborativos, a tener mal comportamiento y a desarrollar conductas delictuales que son sancionadas por las autoridades, se generan estados emocionales que impactan en la sala de clases. Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt (1997) detectan que en un clima escolar distendido tienden a



externalizarse menos las conductas agresivas y delictivas. Por ello, sugieren que las percepciones del clima pueden impactar en el comportamiento y en su ajuste emocional. Luego, en un estudio realizado posteriormente, en 2001, establecieron que los jóvenes con un alto nivel de auto-crítica no esperaban aumentar sus problemas de internalización ni externalización cuando percibían un clima escolar positivo. Por ello afirman que el clima escolar juega un rol importante en el funcionamiento psicológico de los estudiantes (Espelage y Swewrer, 2003) y, por ende, en su conducta y en la relación con los otros.

Por su parte, Yoneyama y Naito (2003) señalan que la presencia de un profesor autoritario puede constituirse en modelo para el estudiante, que reproduce su acción intimidando a sus pares (Rigby, 1996) y que un profesor extremadamente normativo o que tiene dificultades para mantener el orden en la sala, genera desagrado en los estudiantes, lo que induce a conductas agresivas (Olweus, 1999) que favorecen la intimidación. También afirma, citando a Rigby (1996), que los profesores pueden deliberadamente inducir a la intimidación cuando manifiestan una actitud negativa hacia un estudiante, lo que se transforma en una excusa para que sus pares lo maltraten (Olweus, 1999). Lo mismo ocurre con el uso del sarcasmo y formas sutiles de ridiculización que puede utilizar un profesor (Rigby, 1996). Roland y Galloway sostienen que hay una relación causal e indirecta entre la gestión de la clase y la estructura social de la clase con la presencia de intimidación. La relación indirecta refiere a que la gestión afecta a la estructura de la clase y esta vuelve a impactar en la intimidación (2002). Por otra parte, Khoury-kassabri, Bendenishty y Astor (2005), identificaron bajos niveles de intimidación donde se reportaba un clima positivo en la sala de clases (Yoneyama, 2006) y Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl (2003), afirman que los estudiantes tienden a estar menos agradados con el colegio en la medida en que aumenta la intimidación hacia ellos. Mientras que, Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001), establecieron que los intimidadores perciben el clima escolar significativamente más negativo que las víctimas o que quienes no participan de actos de acoso. Yoneyama confirma este hallazgo y agrega que más negativa es la percepción del clima de las víctimas que la de quienes son víctimas-intimidadores. Luego, agrega: *"...la negativa percepción del clima de la sala de clases que caracteriza a los estudiantes involucrados en intimidación puede dificultar su aprendizaje y ponerlo en una situación de desventaja académica"* (2006, p. 40).

Desde la perspectiva de la intervención de la intimidación, Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira (2004), establecieron que la presencia de una 'policía escolar' contra la violencia (reglas claras, consistentes y justas), soporte de los profesores a los estudiantes y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en el diseño de intervenciones de prevención de la violencia escolar –tres componentes del clima escolar–, se asocian con diferentes tipos de intimidación y que la existencia de 'policía escolar' y una buena relación profesor-estudiante, se asocia negativamente con la intimidación; mientras, la no-participación de los estudiantes se vinculó con diferentes tipos de intimidación. De ahí que afirman: *"las características del clima escolar tienen una alta contribución para explicar la variación entre los colegios judíos en cada uno de los tipos de victimización comparado con los colegios árabes. ... [Por lo tanto, se puede afirmar que,]... el positivo clima escolar se asocia con menos acciones de intimidación en ambas culturas"* (Khoury-Kassabri et al., 2005, pp. 175 y 176).

Entonces, se torna evidente que, las acciones de intimidación impactan negativamente sobre el clima escolar y que, a su vez, el clima escolar que se genera favorece la emergencia de acciones de intimidación, constituyéndose en un círculo pernicioso de violencia.

Ahora bien, *“...la violencia es, sin duda, uno de los factores que dificulta la serenidad y las relaciones interpersonales positivas necesarias para aprender”* (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003, p. 26). Sin embargo, no se ha encontrado relación entre comportamientos agresivos y rendimiento escolar, pero sí entre agresión física y bajo rendimiento (Morrison, 1994 y Yubero et al., 2005). También se ha correlacionado positivamente rendimiento escolar con autoestima, clima escolar (pandillas en y alrededor del establecimiento e infraestructura escolar), clima del aula (estilo docente) y estatus socioeconómico del hogar del estudiante. El clima autoritario ha sido correlacionado con intimidación entre pares (Espinoza, 2006). Incluso, Hyman (1985, en Espinoza, 2006) sostiene la relación entre rendimiento académico y clima democrático del aula (profesor asume como guía y motivador para implicar a los estudiantes en sus aprendizajes). También se afirma que los profesores que promueven la autonomía y ayuda, tienden a obtener mejores resultados académicos en comparación con los que practican un estilo más controlador (Espinoza, 2006).

Además, se debe tener presente que los estudios comparativos de calidad de la educación demuestran que *“... el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por sí sólo influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores”* (Casassus, Cusato, y Palafox, 2001, p. 86). Es decir que, *“... los puntajes de los estudiantes que pertenecen a cursos donde los alumnos no se importunan entre sí, donde las peleas ocurren muy rara vez y, donde los estudiantes son buenos amigos entre sí, estos obtienen puntajes mucho más altos que aquellos de cursos donde tales hechos son de común ocurrencia”* (Casassus et al., 2001, p. 75).

Sin embargo, poco se ha investigado sobre la relación intimidación y logro académico, pero se considera que las dificultades para relacionarse en el grupo de pares pueden llevar aparejadas dificultades académicas (Wentzel, 1991 en Walters y Bowen, 1997), mientras que los estudiantes con integración exitosa en su grupo de pares presentan un mejor rendimiento. Sin embargo, la relación está medida por las actitudes asociadas a la escuela y la conducta (Walters y Bowen, 1997). También hay correlación positiva entre rendimiento académico y estatus sociométrico en el curso (Castejón y Pérez, 1998 y Buote, 2001, en Yubero et al., 2005), mientras que un bajo ajuste escolar induciría al rechazo de los pares y esto generaría más problemas de disciplina, ausentismo y abandono escolar (Yubero et al., 2005). Quienes se sienten más vinculados con la escuela logran mejores calificaciones, son menos propensos al consumo de tabaco y al uso de drogas, no tienen un inicio sexual temprano, no están comprometidos en acciones de violencia y presentan menos problemas emocionales que sus pares menos conectados y menos exitosos (Schulenberg, Bachman, O'Malley y Johnston, 1994; Taylor-Sechafer y Rew, 2000; Resnick, Bearman, Blum et al., 1997 y Bonny, Britto, Klostermann, Hornung y Stap, 2000). De ahí que, a través del ajuste psicológico, la intimidación puede impactar el desempeño académico (Juvonen y Nishina en Eisenberg et al., 2003). Además, se sabe que la confianza de los estudiantes en sí mismos respecto de lo que pueden lograr en la escuela, así como en la habilidad para relacionarse positivamente con familiares y amigos, también



se asocia con el rendimiento académico. Por ello, Espinoza (2006) afirma la asociación entre maltrato (hogar y profesores) y rendimiento académico, mediante su impacto en la autoestima y auto-confianza.

Bastche y Knoff (1994) plantean que, aunque son pocas las diferencias en los logros académicos de víctimas y agresores, es razonable asumir que el acoso deteriora el rendimiento académico (Yubero et al., 2005), mientras que Barría, Cartagena, Mercado y Mora (2004) afirman que ambos actores, por distintas razones, presentan dificultades escolares que se reflejarán en su rendimiento académico. Así establecieron que, por una parte, a mayor grado de participación en acciones de intimidación, como víctima o victimario, menor es el rendimiento escolar evaluado en notas y, por otro lado, que el agresor obtiene más bajo rendimiento que una víctima o que un observador, debido a que tiende a actuar impulsivamente, sobretodo en las tareas cognitivas que involucran concentración o atención; sin embargo, Eisenberg, et al. (2003), afirman que los estudiantes que declaran mayor acoso, tienden a presentar menor rendimiento. Woods y Wolke (2004), al relacionar intimidación y logro académico, establecieron que no hay una asociación directa entre ambos factores, pero los intimidados relacionales alcanzan mejores logros que las víctimas o quienes no participan de acciones de intimidación, esto como resultado secundario de su estrategia de afrontamiento de la intimidación (Toledo, et al., 2003). Pero también se ha establecido que los estudiantes con altas calificaciones son intimidados y que presentar problemas conductuales, pertenecer a una escuela rural, ser hombre, tener un logro promedio o sobre el promedio, ser parte de cursos pequeños y presentar problemas de salud emocional, predice la intimidación física.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ANDREOU, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions among School-age Children. *Educational Psychology*, 21, pp. 59-66.
- ARANCIBIA, V. (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Estudios Públicos*. 47, pp. 101-125.
- ARON, A. M. y MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- BAKER, R. L., y MEDNICK, B. R. (1990). Protecting the High School Environment as an Island of Safety: Correlates of Student Fear of In-School Victimization. *Children' Environmental Quarterly*, 7 (3), pp. 37-49.
- BALDRY, A. y FARRINGTON, D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Psychology* 10, pp. 17-31.
- BALDRY, A. (2005). Bystander Behaviour among Italian Students. *Pastoral Care*. 2005, pp. 30-35.
- BARRÍA, P., CARTAGENA, C., MERCADO, D., y MORA, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- BASTCHE, G.M. y KNOFF, H.M. (1994). Bullies and their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology International*, 12 (4), pp. 483-498.
- BEANE, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. España: Ed. Grao.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., y KAUKIAINEN, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? *Aggressive Behavior*, 18, pp. 117-127.
- BLYTH, D. A., THIEL, K. S., BUSH, D. M., y SIMMONS, R. G. (1980). Another Look at School Crime: Student as Victim. *Youth and Society*, 11(3), pp. 369-388.
- BONNY, A. E., BRITTO, M. T., KLOSTERMANN, R. K., HORNUNG, R.W y STAP, G.B. (2000). School Disconnectedness: Identifying Adolescents at Risk. *Pediatrics*, 106 (5), pp. 1017-1021.
- BROCKKEIBROUGH, K. K., CORNELL, D. G. y LOPER, A. (2002). Aggressive Attitudes among Victims of Violence at School. *Education & Treatment of Children*, 25, pp. 273-287.
- BULLARD, C. (1993, April 15). School Cited in Teen's Death: Counselor didn't Prevent his Suicide, Father Claims. *The Des Moines Register*, p. 2A.
- BUOTE, C.A. (2001). Relations of Autonomy and Relatedness to School Functioning and Psychological Adjustment During Adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- CASASSUS, J., CUSATO, S., FROEMEL, J. y PALAFOX, J. (2001) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/UNESCO
- CASTEJÓN, J. L. y PÉREZ, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), pp. 171-185.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide
- CEREZO, F. (1999). *La relación agresión-victimización: variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años*. Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología clínica y Psicopedagogía. Murcia.
- CHARACH, A., PEPLER, D. y ZIEGLER, S. (1995). Bullying at School: A Canadian Perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas, Mayo, 1998.
- CORNEJO, R. (s/f). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Un estudio descriptivo y de factores asociados*. Santiago: manuscrito.
- CORNEJO, R. y REDONDO, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, pp. 11-52.
- CRAIG, S. (1992). The Educational Needs of Children Living with Violence. *Phi Delta Kappa*, 74, (1), pp. 67-71.
- CRAIG, W., RAY, P. y KONARSKI, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada. Direction générale de la recherche appliquée*. Politiques stratégiques. Développement des Ressources Humaines. Canada.
- CRICK, N.R. y DODGE, K.A. (1999). Superiority Is in the Eye of the Beholder: A Comment On Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, pp. 128-131.



- DEL BARRIO, C., ALMEIDA, A., VAN DER MEULEN, K., BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 63-78.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 9-24.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H. y FERNÁNDEZ, I. (2003) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 25-47.
- DONOSO, P. (2000). El matonaje: la discriminación grupal que margina. En A. MAGENDZO y P. DONOSO (eds.) "Cuando a uno lo molestan...": un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago: LOM/PIIE.
- EISENBERG, M., NEUMARK-SZTAINER, D. y CHERYL, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, (8), pp. 311-316.
- ESPELAGE, D. y SWEARER, S. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32, (3), pp. 365-383.
- ESPINOZA, E. (2006) Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), pp. 221-238.
- FARRINGTON, D. (1993) *Understanding and Preventing Bullying*. in Michael Tonry, editor, *Crime and Justice, A Review of Research*, pp. 381-458.
- GRANADO, M.C., PEDERSEN, J.M y CARRASCO, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Revista Encuentros en Psicología Social*, 1(4), pp. 308-314.
- GREEN, B. (1993a, April 29). Why Weren't You his Friends? Father Asks. *The Free Press [Mankato, MN]*, p. 5.
- GREEN, B. (1993b, May 11). Many People Say They Were a Curtis Taylor, too. *The Free Press [Mankato, MN]*, p. 5.
- HAWER, D. S. J. y BOULTON, M. J. (2000). Twenty Years Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry*, 41, pp. 441-455.
- HEINEMANN, P. P. (1972). *Mobbing-grupvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- HOWARD, E., HOWELL, B. y BRAINARD, E. (1987). *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- HYMAN (1985). Corporal Punishment Is It a Simple Answer to your Discipline Problem? (Part. 1). *Education Oasis*, 1 (2), pp. 6-7.
- IVARSSON, T., BROBERG, A., ARVIDSSON, T. y GILLBERG, C. (2005). Bullying in Adolescence: Psychiatric Problems in Victims and Bullies as Measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS) *Nord J Psychiatry* 59, pp. 365-373.
- JOHNSON, W., DICKSON, P. y JOHNSON, A. (1992) A Psychometric Analysis of the Charles F. Kettering Climate Instrument. *Psychological Report*, 71, pp. 1192-1208.
- JUVONEN, J. y NISHINA, A. (2000) Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), pp. 349-359.
- KALTIALA-HEINO, R., RIMPELA, P. R. y PAMPELA, A. (2000). Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 661-674.
- KHOURY-KASSABRI, M., R. BENBENISHTY y A. ASTOR (2005) The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*. 29, (3), pp.165-180.
- KHOURY-KASSABRI, M., BENBENISHTY, R. ASTOR, A. y ZEIRA, A. (2004). The Contribution of Community, Family, and School Variables on Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4), pp. 187-204.
- KISHIRSAGAR, V.Y., AGARWAL, R. y BAVDEKAR, S. (2007). Bullying in Schools: Prevalence and Short-term Impact. *Indian Pediatrics*, 44, pp. 25-28.
- KUPERMINE, G. P., LEADBEATER, B. J., EMMONS, C. y BLATT, S. J. (1997). Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Applied Developmental Science*, 1(2), pp. 76-88.
- MA, X., STEWIN, L., MAH, D. (2001). Bullying in Schools: Nature, Effects y Remedies. *Research Papers in Education*. 16, (3), pp. 247- 270.
- MAGENDZO, A., TOLEDO, M.I. y ROSENFELD, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarla? ¿Cómo atenderla?* Santiago: LOM.

- McDERMOTT, J. (1983). Crime in the School and in the Community: Offenders, Victims, and Fearful Youths. *Crime and Delinquency*, 29, pp. 270-282.
- MINEDUC (2003) *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile.
- MINEDUC-SIMCE. www.simce.cl
- MINISTERIO DEL INTERIOR- MINEDUC (s/f). *Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*.
- MORRISON, G.M. (1994). Factors Associated with the Experience of School Violence among General Education, Leadership Class, Opportunity Class, and Special Day Class Pupils. *Education & Treatment of Children*, 17(3), pp. 356-369.
- MOSS, R., MOSS, B. y TRICKET, E. (1989) *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Consulting Psychologists Press. Madrid: Adaptación española, TEA Ediciones.
- NABUZOKA, D. y SMITH, P. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allie Disciplines*. 34, (8), pp. 1435-1448.
- NANSEL, T., OVERPECK, M., PILLA, R., RUAN, W., SIMONS-MORTON, B. y SCHEIDT, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, pp. 2094-2100.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (2003). *National Bullying Awareness Campaign*.
- NESER, J., OVENS, M., VAN DER MERWE, M., MORODI, R., LADIKOS, A. y PRINSLOO, J. (2003). Peer Victimization in Schools: The Victims. *Crime Research in South Africa*, 5.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the School: Bullies and Whipping Boys*. London: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1989). Prevalence and Incident in the Study of Antisocial Behavior: Definitions and Measurement. En Klein, M. (Ed.), *Cross-natural Research in Self-reported Crime and Delinquency*. Dordrecht: Kluver.
- OLWEUS, D. (1991). *Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic facts and effects of a School Based Intervention Program*. En D. J. PEPLER y K. H. RUBIN (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 411-448.
- OLWEUS, D. (1992). *Bullying among School Children: Intervention and Prevention*. En R. DE V. PETERS, R. J. MCMAHON, y V. L. QUINSEY (Eds.), *Aggression and Violence throughout the Life Span*. Newbury Park, CA: Sage. pp. 100-125
- OLWEUS, D. (1993). *Bulling at School: What We Know and What Can We Do*. Oxford: Blackwell Press.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- OLWEUS, D. (1999). Sweden. En SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) *The Nature of school bullying: A cross-national perspective London-New York: Routledge*. pp. 7-27.
- ORTEGA, R. (1998). ¿Indisciplina o Violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, XXVIII, (4), pp. 645-659.
- PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). School Bullies, Victims, and Aggressive Victims. Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), pp. 216-224.
- PIKAS, A. (1998). *Apuntes de P. Donoso. Método Compartiendo el problema*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)/Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- REMBOLDT, C. (1994 a). *Solving Violence Problems in your Schools: Why a Systematic Approach is Necessary*. Minneapolis, MN: Johnson Institute.
- RESNICK, M. D., BEARMAN, P.S., BLUM, R.W. et al., (1997). Protecting Adolescents from Harm: Finding from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278, (10), pp. 823-832.
- RIGBY, K. (1996). *Bullying in Schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- ROBERTS, W y COURSOLO, D. (1996). Strategies for Intervention with Childhood and Adolescent Victims of Bullying, Teasing and Intimidation in School Settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30, (3), pp. 204-212.
- ROLAND, E. y GALLOWAY, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44 (3), pp. 299-312.
- SALMIVALLI, C. (1998) Intelligent, Attractive, Well Behaving, Unhappy: The Structure of Adolescents' Self concept and its Relation to Social Behavior. *Journal of Research in Adolescence* 8 (3), pp. 333-354.
- SALMIVALLI, C. (2001) Peer-Leed Intervention Campaign against School Bullying: Who Considered it useful, who benefit? *Educational Research*. 43,(3), pp. 263-278.

- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- SCHULENBERG, J., BACHMAN, L. G., O'MALLEY, P.M. y JOHNSTON, L.D. (1994). High-School Educational Success and Subsequent Substance Use: A Panel Analysis following Adolescents into Young Adulthood. *Journal of Health Soc. Behavior*, 35, (1), pp. 45-62.
- SCHWARTZ, D., DODGE, K., PETTIT, G. y BATES, J. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims. *Child Development*, 68(4), pp. 665-675.
- SMITH, P. K. y LEVAN, S. (1995). Perceptions and Experiences of Bullying in Younger Pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 485-500.
- SMITH, P. K., COWIE, H., OLAFSSON, R. y LIEFOOGHE, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, (4), pp. 1119-1133.
- SMITH, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9, (3), pp. 98-103.
- SMITH, P.K. y ANANIADOU, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of Schools based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, (2), pp.189- 209.
- SMOKOWSKI, P. y KOPASZ, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. Children and Schools, *National Association of Social Workers*. 27, (2), pp. 101-110.
- TAYLOR-SECHAFER, M. y REW, L. (2000). Risky Sexual Behavior among Adolescent Women. *Journal of Soc. Pediatr. Nurs*, 5, (1), pp. 15-25.
- TOLEDO, M.I., VERGARA, A., MAGENDZO, A., MOURGUES, C., FERNÁNDEZ, A. y ROSENFELD, C. *La intimidación entre estudiantes: construcción de identidades estigmatizadas*. Informe de investigación, Santiago: MN.
- VILLA, A. (Coord.) (1990). *Reforma de las enseñanzas medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Comunidad Autónoma Vasca*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- WALTERS, K. y BOWEN, G. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance among Adolescents Participating in a Dropout Prevention. *Program Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, (6).
- WAYNE, I. y RUBEL, R. J. (1982). Student Fear in Secondary Schools. *The Urban Review*, 14(3), pp. 197-237.
- WENTZEL, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, pp.1066-1078.
- WOODS, S. y WOLLKE, D. (2004). Direct and Relational Bullying among Primary School Children and Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 42, (2), pp. 135-155.
- YONEYAMA, S. y NAITO, A. (2003). Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (With Special Reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), pp. 315-330.
- YONEYAMA, S. y RIGBY, K. (2006). Bully/Victim Students & Classroom Climate. *Youth Studies*. 25 (3) pp. 34-41.
- YUBERO, S., SERNA, C. y MARTÍNEZ, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*, N 11.



ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En este artículo se muestra cómo la discriminación de género en el ámbito educativo se consolida y recrea por una multiplicidad de factores y mecanismos de poder cada vez más complejos, como la persistencia del modelo ilustrado excluyente –heredado desde la modernidad–, la reproducción de los estereotipos de género por medio de la práctica docente, de los materiales educativos, la performatividad de la masculinidad hegemónica, entre otros. Estos aspectos deben deconstruirse tratando de mirar en retrospectiva los avances en los debates académicos de la relación entre género y educación. Por esto, se presenta un bosquejo de esta trayectoria y se hace un análisis de las implicaciones de la pedagogía crítica, acogiendo la interrelación de género y entendiendo la complejidad de cómo operan los sistemas de poder combinados de clase, etnia, edad, entre otros aspectos. Finalmente, se sitúa la apuesta en el reconocimiento de la alteridad y en la emancipación de las cargas y representaciones simbólicas culturales de las relaciones de poder de género.

VIVIANA MALDONADO POSSO :: CONSEJO NACIONAL DE LAS MUJERES, CONAMU, Y
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA



En la relación entre la teoría de género y la educación existen polifonías, aproximaciones y diferentes ritmos de conexión. En la década de los setenta, las teóricas feministas empiezan a colocar los parámetros de análisis de lo que denominan *un proceso de construcción social y cultural de la desigualdad entre hombres y mujeres: género*. En este contexto, se comienzan a discutir los cruces con la educación y hasta la actualidad se han ido esbozando los vínculos existentes entre “*dos disciplinas que se han constituido desde la frontera, el límite y el margen*” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p.13).

Desde esta marginalidad y la periferia se ha construido la producción teórica sobre género y educación, manteniendo resistencias en la academia de corte occidental y falologocéntrica en su manera de constituir la *episteme* de la ilustración, la cual también concibió las disciplinas de manera aislada.

La categoría de análisis de las relaciones de poder de género irrumpe en los años setenta en esa *episteme* heredada desde la modernidad y moviliza los discursos del marxismo, del psicoanálisis, de la crítica literaria, del estructuralismo, del postestructuralismo, de la pedagogía, entre otros campos, o –a su vez– va ubicándose desde las reflexiones sobre el poder, la opresión y la discriminación. Pero es precisamente esta multiplicación de las diferentes vertientes teóricas del feminismo que van enriqueciendo los estudios de género y su relación con el sistema educativo.

Uno de los principales debates que surgen en la producción de los estudios de género se ha centrado en mirar a la educación como liberadora de los sistemas de opresión y subordinación de las relaciones de género y, por otra parte también como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 18). Una de las corrientes que ubica a la educación como la reproductora del sistema opresivo es la del feminismo radical y socialista que ha identificado el *patriarcado*¹, el *sexismo*² y el *androcen-trismo*³ como las principales categorías que producen y reproducen los roles y estereotipos de género en el campo educativo. En este sentido, se sostiene que la educación perpetúa y mantiene las desigualdades de género.

Por su parte, el feminismo liberal –desde el que se sustenta la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como la tabla de salvación de las desigualdades de género– ha trabajado desde la necesidad de romper las brechas de desigualdad mediante mecanismos y estrategias políticas como: lograr medidas de acción afirmativa⁴, impulsar la coeducación, producir materiales didácticos y lograr una práctica en el aula no sexista, lograr la permanencia y promoción de las mujeres en las carreras universitarias consideradas tradicionalmente como masculinas, entre otros aspectos. Estos son los discursos en los que se inscriben las feministas liberales que apuestan por un sistema educativo más igualitario y justo y que permean las décadas de los setenta y ochenta en varios países e incluso se institucionalizan como políticas de Estado.

Pese a los avances y alcances del feminismo liberal en lograr en la educación la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, se cuestiona su neutralidad y acriticidad a los modelos socio-económicos y políticos que están alrededor del quehacer educativo. Esta crítica proviene del feminismo socialista, para quienes *la escuela* (entendida como todo

el sistema educativo, el cual incluye a la universidad), *es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales⁵, sociales y laborales* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 26). De manera que se dice que los cambios son aislados y meramente normativos en la inmensa maquinaria de poder que es la educación, que queda sin tocar.

De otro lado, se pone en evidencia que el esquema de la igualdad de oportunidades del feminismo liberal se centra en incorporar a las mujeres y hacerlas “competitivas y eficientes”, sin detenerse a pensar en las múltiples formas de sujeción femenina que quedan intactas en el sistema educativo, por lo que tal igualdad de oportunidad no llega a ser real. Y se cree, ingenuamente, que quienes aplican medidas de igualdad acaban con la opresión y la discriminación, en este caso de género. Puede ser igual fórmula para lo étnico, lo generacional o para la diversidad sexual. Esta situación se expresa con mayor evidencia en que las mujeres han ingresado proporcionalmente en igual número que los hombres en todos los niveles educativos, sin embargo esto no ha significado que las mujeres hayan alcanzado un acceso masivo al sistema laboral y a mandos altos empresariales o políticos, o lo más simple (quizá lo más complejo) no ha cambiado su vida. Por ejemplo, puede ser una buena profesional pero sigue siendo víctima de la violencia de género y de la dependencia emocional monogámica en la que se le ha educado formal e informalmente.

También el feminismo de la igualdad sostiene un esquema de mujer único que no se detiene a ver las diferencias de edad, etnia, nivel socioeconómico, orientación sexual, entre otras. Hay una visión esencialista en el significado: *ser mujer*. La mujer es un sujeto universal que se niega a reconocer a las diferentes, a las otras que no son europeas, estadounidenses y anglosajonas. Desde este imaginario, las mujeres latinoamericanas, afrodescendientes, árabes, hindúes, asiáticas, indígenas, entre otras, eran inexistentes en un discurso liberal e incluso socialista, para quienes la diferencia radicaba entre la burguesía y el proletariado, entre el rico y el pobre.

La teoría feminista posterior de corte estructuralista y actualmente la postmoderna ponen al descubierto esta postura esencialista-universalista y responden desde la necesidad de tener en cuenta la existencia y persistencia de la diversidad de mujeres, de las estructuras institucionales –como la iglesia, la educación, el Estado, los medios de comunicación, la familia– como quienes construyen las relaciones de poder y conforman al sujeto femenino desde la alteridad.

Con este preámbulo, ingresan en el debate feminista, especialmente en los años más recientes, una serie de posturas teóricas que evocan la deconstrucción de lo “femenino” y lo “masculino” como narrativas inventadas de esa búsqueda incesante de un sujeto universal que se defina diametralmente como mujer o como hombre. Es así que en la necesidad de revisar las esencias y la invención de la identidad, Judith Butler (1990, p. 25), filósofa de la academia estadounidense, propone por ejemplo *“rediseñar los escenarios de constitución del otro como una labor genealógica”*.

Así, la resignificación del sistema de poder de género otorga, en la década actual, nuevos sentidos a los discursos y prácticas del feminismo. Las reflexiones en torno a la



educación se nutren de estos análisis y permiten buscar nuevos referentes de enseñanza-aprendizaje deconstruyendo los patrones de poder de género desde una perspectiva más compleja, reconociendo que el/la otro/a, incluso, se construye a partir de los referentes del amo (considerando la relación dialéctica hegeliana) y se inventa a sí mismo/a desde el discurso del que tiene el poder. Los dispositivos de poder son más sutiles y tramposos, como diría Foucault, lo cual implica que no se puede fijar únicamente el análisis de género en la división binaria de contraposición entre el opresor/a y el oprimido/a, el jefe y el subalterno/a o el amo y el esclavo, lo femenino y lo masculino, sino en la multiplicidad de facetas que adquiere el poder, especialmente en las formas subrepticias de comportarse. Por ejemplo, aprendemos desde la representación simbólica de la violencia cuando sostenemos la necesidad de una educación de valores o de una cívica, pero esta referencia de los “valores” no es más que un discurso constantemente repetido que oculta una moral social dirigida a formar y conformar cuerpos desexualizados, obedientes y respetuosos. Entonces, ¿desde qué plataforma hablamos de los valores? ¿Desde qué parámetros medimos lo que es un valor? ¿Acaso los y las jóvenes actuales no tienen o sostienen valores? Las preguntas pueden ser muchas alrededor de esta entelequia.

El sistema educativo está permeado de una violencia simbólica que se expresa y recrea en los cuerpos y mentes de profesores/as, estudiantes, autoridades y personal administrativo. Esta violencia, que se traduce o expresa como discriminación, tiene matices de género, evidenciados en los discursos y prácticas de la institución educativa. Es el espacio donde se reproducen con fuerza las relaciones de poder de género, acentuando una masculinidad hegemónica en los hombres, sean profesores, autoridades o estudiantes. Ellos son parte de un proceso de construcción social y cultural que les incita a mostrar y demostrar que son “verdaderamente hombres”. En sus espacios de socialización, particularmente con otros varones, constantemente reafirman su masculinidad hegemónica, conocida comúnmente como machismo. Los profesores, por ejemplo, hacen alusión a la posibilidad de conquistar a la nueva profesora guapa que ha ingresado y compiten por ello. Desde niños, los varones van reconociéndose en estos roles de competidores, conquistadores, fuertes, varoniles y proveedores. Por su parte, la mayoría de las mujeres se ubican en la sociedad desde la dependencia emocional en la que son educadas y teniendo la expectativa de una relación estable y definida desde el amor (esto independiente de las relaciones que pueda tener con otras personas), mirándose ella en el otro, como una representación de lo que el otro (hombre) quisiera de ella. Muchas mujeres aún dicen –por ejemplo– que el corte de cabello o el tipo de ropa que llevan no le gustan a su marido.

La educación es una de las principales instituciones que refuerza las relaciones de poder y la discriminación de género y éstas no son factibles de deconstruir apelando como únicos recursos al respeto, tolerancia o al discurso de los derechos. La apuesta es develar los sistemas de subordinación.

Desde los noventa, el análisis precedente va consolidándose en trabajos y estudios etnográficos que dan cuenta genealógicamente de las relaciones de poder y de la invención de esencias como las identidades sexuales, culturales y nacionales.

Cabe destacar, en este recorrido analítico, el aporte de Paulo Freire en América Latina, quien introduce en el campo educativo la *pedagogía crítica*, centrando su atención en la necesidad de reestructurar el sistema educativo para potenciar a los oprimidos, a los subalternos y, en este sentido, se apela a la importancia de que la pedagogía incorpore el contexto político, social, económico y cultural para vincular los procesos de liberación y emancipación a la educación. Una educación que no sea concebida de esta manera, se dice, excluye el campo de lo simbólico, de los lenguajes, de la democracia, de la sexualidad y de los saberes que legitiman una cultura de poder. El aula, especialmente, debe constituirse en un espacio crítico y analítico vinculado con los procesos democratizadores.

En este entramado de la *pedagogía crítica* no se incluyeron las preocupaciones feministas. No será sino hasta los noventa que las teóricas feministas se hicieran eco de la necesidad de incorporar la categoría de género y el sistema de diferenciación entre los sexos en la *pedagogía crítica*, no sólo desde los mecanismos de igualdad de oportunidades, sino y sobre todo desde la comprensión de la complejidad de las formas de opresión con los cruces de género, etnia, condición socio-económica, entre otras.

La interrelación de género con otros factores que, si bien son importantes para entender la complejidad de cómo operan los sistemas de poder, por otra parte hace que interactúen consolidando con mayor fuerza el poder. Como señala Freddy Álvarez González: *“La clase social, el género, la raza y la nacionalidad los encontramos juntos y el poder no los diferencia para que la exclusión opere sin remordimientos y dentro de una naturalización propia del sentido común. Todos los aspectos que encontramos en el poder combinado son válidos como dispositivos de exclusión. Sus combinaciones aumentan y disminuyen las discriminaciones. Las mujeres blancas están en la parte alta de la pirámide. Las mujeres negras o indígenas, por lo tanto pobres, en la parte baja. Las mujeres lesbianas, pobres y negras las encontramos en la parte más baja junto a las mujeres con impedimentos físicos y psíquicos”* (Álvarez, 2006).

Este entramado no se detecta en la pedagogía crítica, la misma que presenta un/a profesor/a “emancipado/a”, pero que no lee esta matriz. Impera, entonces, el prototipo de un sujeto universal-masculino (falologocéntrico) bajo el cual se crea un proyecto “revolucionario”, pero que no revoluciona la cultura de poder marcada por las diferencias de género, de clase, de etnia, de orientación sexual. Lo dicho, nos lleva al desafío de establecer en el sistema educativo nuevas relaciones de género, que combata estos poderes combinados.

En este recorrido analítico, podemos advertir que el feminismo postestructuralista ha situado el debate en la interrelación de la diferencia (*difference*) y desmonta las categorías del patriarcado, del sexismo, y androcentrismo como las causas monolíticas explicables de la discriminación de género. Por el contrario, se dice, existe y persiste una intrincada y compleja matriz perteneciente al campo del otro/a.

Las formas de resistencia y de las nuevas maneras de conceptualizar la *difference* aún se mantienen al margen de las escuelas, colegios y universidades, especialmente cuando se refiere a la incorporación de Género en los *pensum* académicos, en las políticas institucionales y en los materiales educativos. El sistema de discriminación, opresión y subordinación de las mujeres en el ámbito educativo persisten



Cabe anotar que pese a que los discursos contemporáneos de la interculturalidad, del multiculturalismo y del reconocimiento de la diversidad que se inscriben en un contexto supuestamente abierto a la acogida de las diferencias, las resistencias académicas, intelectuales y culturales hacia el cambio en las relaciones de género, se sostienen sólidamente. *Parece que hay más resistencias a la irrupción del feminismo que a la inserción de lo que se ha dado en llamar la perspectiva de género.*

Desde el ámbito educativo, las subjetividades que se construyen en la educación siguen afianzando la dominación masculina con el saber/conocimiento centrado en un patrón de ciencia falologocéntrica. Desde la *episteme* de la razón instrumental, heredada de Descartes y Kant se cree en las esencias evaluadas desde el conocimiento y a partir de este conocimiento emerge el reconocimiento de lo que es “hombre” o “mujer”, “masculino” o “femenino”, “bueno o malo”, “razón o sin razón”, etc. La binariedad y la dicotomía imperan en esta *episteme* “donde ser poseedores del conocimiento legitima el poder capital de los hombres” (Álvarez, 2006).

La educación sostiene –en todos sus niveles– modelos epistemológicos excluyentes que dejan de lado las implicaciones sobre todo ético-políticas de las personas, de la institución (que no es una instancia descorporizada, sino constituida y consolidada por las personas) y de sus relaciones. El reconocimiento ético-político no se reduce al simple “respeto o tolerancia” de los demás diferentes a mí, remueve estructuras micro y macro de poder, lo cual no es una tarea fácil.

Quisiera hacer alusión a una de las principales fuentes de consolidación y construcción de las relaciones de género: *la cultura*. Como es conocido, la cultura constituye el principal nudo crítico a deconstruir por parte de las feministas, pero al mismo tiempo, sabemos que la cultura al absorber las formas de pensar y de vivir de las personas, “nos enfrenta a la necesidad del reconocimiento de lo cultural, o dicho de mejor manera a la cultura de los otros/as. Estas dos facetas o caras de lo cultural conviven, pero no hay que olvidar que en la cultura del otro/a también persiste la exclusión” (Álvarez, 2006), aspecto que no se puede dejar de lado en las sociedades latinoamericanas, especialmente cuando convivimos con los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes.

En estas dos facetas de lo cultural se ubica el sistema educativo y los discursos sobre el reconocimiento del *alter* mujer y las asimetrías de poder permean y sostienen las bases de la estructura educativa.

El reto de este reconocimiento no implica reducir el discurso a la relación intercultural de la aceptación simple de la diversidad. La diversidad no necesariamente acoge lo que es el reconocimiento de la diferencia, ya que ésta última significa que asumimos el disenso, que es rechazado porque en la sociedad actual el discurso que impera es la afirmación del consenso. Por otra parte, los/as excluidos/as no se reconocen como diversos/as, por lo que podía ser un discurso empujado por los intelectuales y académicos (Álvarez, 2006).

Además, la diversidad, la interculturalidad, el multi o pluriculturalismo son casi siempre comprendidos desde la identidad étnica, como que esta última fuera una esencia inamovible, al igual que se sostiene que ser “mujer” u “hombre” son esencias inmutables, reduciéndose

todo al análisis de las diferencias en base al sexo al que se pertenece. En esta invención o ficción de la cultura, las mujeres hemos sido excluidas del sistema educativo durante siglos.

Tampoco se han logrado revertir los esquemas o modelos de poder, pese al acceso casi igualitario de las mujeres a la educación. El reconocimiento de la importancia del acceso y permanencia de las mujeres en la educación se ha quedado en el plano jurídico y político de la simple enunciación. Así, por ejemplo, se señala en la Constitución de la República del Ecuador el derecho a la educación sin discriminación alguna, pero ésta puede afirmarse sin necesidad de que impliquen cambios en el sistema de dominación, especialmente la de género. Por lo tanto, caemos en la trampa del discurso.

La apuesta del reconocimiento del alter mujer es la emancipación de las cargas y representaciones simbólicas culturales que coloca a las mujeres en una posición de esclavitud y dominación, por lo que la emancipación, junto con el reconocimiento de las diferentes, se genera cuando la *episteme* occidental es revisada/deconstruida como la única vía de validación de ciencia y del prototipo de ser humano reconocido. Los saberes de las mujeres los adquirieron en el espacio privado y a lo largo de la vida, porque no tenían acceso al mundo racional-científico, pero estos saberes y conocimientos de las mujeres no han tenido ninguna cabida en el pensamiento ilustrado. El saber de las mujeres del Tercer Mundo está muy ligado a la sabiduría del manejo de los alimentos, de la salud, de los animales, de la organización barrial, del cuidado de los hijos/as, etc. Lo denominado no-racional las coloca al margen de la ciencia a estos saberes, que si bien son parte de los roles asignados, el conocimiento de la cotidianidad, de lo privado y doméstico es anulado. La medicalización de los cuerpos, así como el ingreso de la modernidad ilustrada, constituyó un ordenamiento simbólico de poder que en la educación y en la pedagogía se caracteriza por llevar la voz de un sujeto homogeneizado, compacto y masculinizado.

En *Modernismo, postmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo*, Henry Giroux hace hincapié en la necesidad de posicionarse desde un campo crítico nuevo que es el campo de la política cultural, en el que hay que preguntarse: ¿qué retos hay que afrontar en el marco de la política cultural de la *pedagogía crítica* para escudriñar de mejor manera las relaciones de poder en el contexto de la diferencia sexual, de género, étnica, entre otras? (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 42). Así los desafíos son amplios en esta interrelación entre Género y Educación.

CONSIDERACIONES FINALES

Quisiera apuntar algunos elementos finales de esta aproximación al sistema educativo que se caracteriza, en nuestros países, por ser discriminador y castigador.

- Los cambios de las matrices y complejidades en el sistema educativo no se pueden garantizar sin las transformaciones en las relaciones de poder dentro del medio académico.



Podemos mencionar cambios pedagógicos, arquitectónicos, de calidad, de formación profesional por competencias, pero ninguno de éstos son significativos si no se cambian las relaciones de poder de género. Por ejemplo, en Ecuador, en los establecimientos educativos que tienen carreras técnicas, se trabaja desde un modelo curricular por competencias; sin embargo, se constata que las prácticas discriminatorias persisten cuando se considera que las estudiantes mujeres no pueden hacer las mismas actividades que los varones, a ellas se les “considera” por ser más “delicadas” o “no tener mucha fuerza” y, por lo tanto, en especialidades como mecánica automotriz o agronomía no hacen el mismo trabajo práctico que los hombres, debido a los roles asignados a ellas.

- Luchar por nuevas relaciones de poder, también implica combatir “el poder combinado”: género, etnia, clase, orientación sexual, entre otras diferencias.
- Los discursos que imperan son de dos tipos: la igualdad de oportunidades de las sociedades liberales y la competencia de merecimientos en caso de las sociedades más tradicionales y conservadores como las nuestras. *“La meritocracia propia de los sistemas liberales parte de presupuestos falsos. Uno de ellos es la supuesta neutralidad del género. Otro de estos presupuestos falsos de la meritocracia es el esfuerzo individualista. Las sociedades liberales, defensoras de las libertades se constituyen en un individualismo competitivo y supuestamente razonable. Basta con competir para saber quién es el mejor.”* (Álvarez, 2006) Esta afirmación se desmonta porque no existe la igualdad de condiciones. Normalmente, persiste la desigualdad y la brecha entre hombres y mujeres. En los concursos para un cargo público, los requisitos son androcéntricos y bajo éstos las mujeres deben inscribirse supuestamente de manera igualitaria. Hay una perversión en esta demanda, inclusive se dice que si no acceden a espacios de poder o de decisión es porque no están capacitadas o no quieren.
- Los discursos del liberalismo, entonces, se tejen contradictoriamente en la inclusión y enunciación de lo “políticamente correcto”. E, incluso ingenuamente, podemos creer que las mujeres estamos irrumpiendo, pero nuestros discursos y prácticas son inexistentes desde la *episteme* occidental, pese a que hemos incursionado en la legalidad del sistema.
- La paradoja del estar en la *pedagogía crítica* es que se puede seguir siendo represivo y discriminatorio, no solo al sostener los estereotipos de género, sino que también la pedagogía que libera puede generar nuevas formas opresoras, porque la crítica se sigue construyendo en los mismos parámetros (jerarquía, autoridades-inspector, moralidad, valores, sexualidad reprimida) de la racionalidad de la dominación moderna-masculina, como señala Castro-Gómez en *La crítica de la razón latinoamericana*.
- La emancipación social y económica no se ha logrado por el acceso masivo de las mujeres al sistema educativo, porque existen estudios en los que se refleja que las mujeres obtienen un elevado rendimiento académico y son apreciadas por demostrar mayor “disciplina y responsabilidad”. Sin embargo, esto no ha representado, en la mayoría de los casos, una mayor y mejor inserción en la vida social, política y económica de los países.

La preparación superior que tienen las mujeres respecto de los hombres no llega a traducirse, por lo general, en mejores condiciones laborales y personales (empoderamiento).

- Se debe apostar por una educación que refleje las múltiples particularidades de los otros/as, pero sobre todo que permita el ejercicio de la docencia desde el no-poder: tengo que obligarme a modificar mis conocimientos o parámetros para reconocer a los otros/as. El dominio de la razón instrumental me aleja de la visión del mundo de los otros/as: doy mi clase y punto.
- El sistema educativo además de transmitir, por medio del currículum oficial, las nociones culturales relativas al género, también transfieren un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitas, que influyen en la construcción de la identidad de mujeres y hombres, en su confianza y autovaloración, así como en sus motivaciones y expectativas de vida. A este proceso de transmisión velada de las concepciones de género se le denomina “el currículum oculto” o “la pedagogía invisible de género”. Hago alusión a esto porque las normas que rigen el funcionamiento, particularmente de los establecimientos públicos, las costumbres, la distribución de las aulas y de los lugares de recreo, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de los programas, el material didáctico, la organización administrativa escolar, la actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes, así como el modelo que representan las figuras de autoridad dentro de los establecimientos educativos, constituyen algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres. Esto influye en la configuración y perpetuidad de los papeles y estereotipos de género: las mujeres se matriculan mayoritariamente en las especialidades de industria del vestido, cerámica, turismo, contabilidad y afines; los varones, por su parte, ingresan a especialidades industriales como mecánica automotriz y electrónica. Es decir, las mujeres se concentran en las carreras de servicios y los varones en las industriales. Esta segregación se repite también en el ámbito de los/as profesores/as, donde la participación de las profesoras se concentra en las áreas de las ciencias sociales, comerciales y de servicios, incluida la responsabilidad o manejo de los departamentos de orientación psicológica y profesional, que están a cargo de las mujeres. En consecuencia, hay una maternización de la educación y de una ética del cuidado social, por ejemplo, las profesoras son las que se preocupan de los problemas de interacción social de los/as estudiantes o en las reuniones sociales cocinan y/o sirven la comida a sus compañeros. Los profesores, por su parte, reafirman constantemente su masculinidad hegemónica en la homosocialidad que establecen entre sus colegas y con sus estudiantes varones.
- Es preocupante que junto a esta naturalización de la discriminación de género (sexismo), se una la violencia sexual en el ámbito educativo hacia niños, niñas y adolescentes, aumento de embarazos no deseados en adolescentes, escuelas y colegios con sistemas disciplinarios represores y negación de educación sexual.

El desafío, entonces, es ir más allá del discurso de los derechos humanos y apostar por una política emancipadora de las relaciones de poder, lo cual implica contextualizar y problematizar al sistema educativo confrontando la *episteme* ilustrada, premisas como la convivencia y la paz, porque la mayoría de veces aplacan las injusticias y se convierten en postulados que no cuestionan la estructura de poder que está detrás y calzan en lo que podría denominarse como una simple “gestión de las diferencias”. Hay que revertir, en definitiva, los ordenamientos, porque generalmente quien está en la subalternidad tiene que adecuarse a lo performativo y lo que persiste en la educación es la jerarquía, el autoritarismo y las discriminaciones.



NOTAS

- 1 *Patriarcado*: concepto que surge en el contexto de los primeros estudios de género de los años setenta, como respuesta al por qué de la subordinación y opresión de las mujeres. Es una forma de organización social que otorga más poder, privilegios y valoración a los varones que a las mujeres. El poder patriarcal no solo es el que se ejerce sobre las mujeres, sino también sobre otros grupos humanos en condiciones desfavorables (A. Facio).
- 2 *Sexismo*: es la discriminación que se hace de alguno de los sexos. Constituye la valoración o interpretación basada en el sexo de las personas, legitimando la superioridad de los varones y la inferioridad de las mujeres.
- 3 *Androcentrismo*: es la visión del mundo desde la perspectiva masculina únicamente. Es tener al hombre como medida de todas las cosas, elevarlo a la categoría de universal haciéndolo una especie de modelo que sirve para ambos sexos (A. Facio).
- 4 *Medidas de acción afirmativa o positiva*: constituye un mecanismo para superar o corregir las desigualdades existentes entre hombres y mujeres. Tienen un carácter temporal, pues cuando se alcance la igualdad de oportunidades, dejarán de ser necesarias. Un ejemplo, es la cuota política o porcentaje que deben cumplir los partidos políticos con la inscripción de candidaturas de mujeres en las elecciones.
- 5 *La división sexual del trabajo* se refiere a la división del trabajo productivo y reproductivo. Se establece sobre la base de los roles diferenciados que se asignan a hombres y mujeres en cada sociedad. Corresponden a las mujeres el cuidado de la familia y la realización de las tareas domésticas, el trabajo definido como “reproductivo” y por su parte, los varones tienen como rol central el vinculado a la actividad económica o actividad “productiva”, como proveedores de la familia. En las sociedades de mercado, sólo el trabajo productivo es valorizado debido a su retribución monetaria y el trabajo reproductivo es no remunerado y visto como “natural” y subvalorado. Dadas las diferencias en la retribución material y simbólica de roles y tareas asignadas a cada sexo, la división sexual del trabajo es jerárquica, dejando a las mujeres en situación de subordinación con respecto a los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, F. *La imposible interculturalidad*, texto inédito.

ÁLVAREZ, F. (2006). *Las mujeres en la educación superior en el Ecuador*, consultoría inédita para el Consejo Nacional de las Mujeres. Quito.

BELAUSTEGUIGOTIA, M. y MINGO, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM, Paidós.

BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

FACIO, A. (1999). *Cuando el género suena cambios trae. Metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. San José, Costa Rica: ILANUD.

FLAX, J. (1990). *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. EEUU: University of California Press.

GIROUX, H, Comp. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. New York: Gunny.

HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.



EDUCACIÓN PARA LA PAZ E INTERCULTURALIDAD: UNA VISIÓN DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS

El trabajo presenta la propuesta educativa de los pueblos y naciones indígenas originarias, para lo cual se parte de una contextualización general de los tiempos de violencia y violación de los derechos humanos. En este contexto, se describe la importancia de una educación para la paz entendida también como el respeto a los derechos humanos, principalmente, al cumplimiento de su derecho a una educación de calidad. En el concepto de una educación de calidad, se plantea una educación intercultural bilingüe desde la visión de los pueblos y naciones indígenas originarias.

Para una adecuada comprensión de la propuesta, se releva la importancia del rol de la educación y se formulan algunos conceptos básicos como cultura, interculturalidad y las consecuencias que conlleva una determinada forma de comprensión de esta terminología como la diglosia y la alienación cultural. Asimismo se describe, de manera resumida, la propuesta curricular regionalizada por cada nación indígena originaria, cuya base fundamental es la cultura propia, y la complementariedad y equilibrio que debe darse con las otras culturas presentes en un determinado territorio y con las culturas a nivel universal, para llegar luego a un currículo plurinacional. Se concluye que los tiempos en que vivimos requieren de la planificación de políticas educativas que transiten a la construcción de una cultura de paz.



El respeto al derecho ajeno es la educación para la paz

INTRODUCCIÓN

Para nadie son extraños los tiempos de violencia que vivimos. La violencia es parte de nuestra cotidianidad. Se ha incrustado profundamente en nuestras mentes, en nuestra experiencia. La prensa registra hechos de violencia: violencia contra las mujeres, contra los niños, contra los ancianos. Hay violencia en las calles, en los hogares; no se salvan los colegios, principalmente en EEUU.

La violencia no solo ocurre entre los seres humanos. Los hombres han lanzado su furia contra los animales, las plantas. Muchísimas especies animales están extinguidas o en proceso de extinción como producto de la caza discriminada u otras formas. En el planeta han desaparecido y están desapareciendo muchas variedades de árboles mediante la tala indiscriminada de especies vegetales y van apareciendo nuevos desiertos. Hay sequías e inundaciones, porque el hombre se ha agarrado en contra de nuestro mismo planeta.

Hay violencias mayores como las guerras. Hay guerra de unos países con otros en las que mueren millones de seres humanos. Desde la Segunda Guerra Mundial, el desastre universal más cercano a nosotros, no han cesado las guerras: la guerra de Vietnam, la del Medio Oriente, la de Irak, etc.

Es cierto que todo esto tiene muchas motivaciones, muchos otros factores, pero el ingrediente básico es una fuerte dosis de violencia.

Como contrapartida, muchos escritores así como organizaciones pacifistas han alzado su voz: condenando la violencia y clamando la paz. Pero es muy poco el avance. Los gobiernos de los países llamados a esta cruzada han puesto los oídos sordos o no están en capacidad de evitar la violencia. Parecieran como la estatua del sueño de Nabucodonosor, el rey bíblico que vio en sueños una estatua cuya cabeza era de oro, pechos de plata y pies parte de hierro y de arcilla. Fue destrozado justamente por su base, sus pies de barro cocido.

En estas circunstancias, la educación para la paz, parece ser el camino posible para la prevención de la violencia, construyendo una actitud de tolerancia y solución pacífica de los problemas.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Señalan los estudios del tema que la educación para la paz nace gracias a las aportaciones de los organismos internacionales, a las contribuciones de la ideología de la Escuela Nueva y del movimiento de investigación sobre la paz y, principalmente, como reacción a los efectos desastrosos de las últimas guerras mundiales.

En este marco, UNICEF define la educación para la paz como *“un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional”*.

Se señala también que la educación para la paz no debe entenderse como una acción neutral, sino en una dimensión política, porque no sólo busca la construcción de la paz como ausencia de guerra, sino fundamentalmente como justicia. Este objetivo básico, en definitiva, llevará a la transformación de las relaciones y estructuras de poder y por consiguiente a la transformación de la sociedad misma.

Entendida así, la educación para la paz –dando lectura a nuestra realidad social y política– debe merecer el esfuerzo, no solo de los gobiernos sino de la población en su conjunto: los medios de difusión masiva deben cambiar sus enfoques informativos violentos hacia una difusión que transite a la prevención de la violencia. Los currículos de los países deben priorizar la construcción de una cultura de paz, transformando las universidades y las escuelas en espacios de paz; su misión debe ser formar las fuerzas de paz, contribuyendo de este modo, a lograr una educación de calidad.

Es bueno relevar que la educación para la paz viene en matrimonio perfecto con el respeto de los derechos humanos, tanto individuales como colectivos, para lograr una calidad de convivencia y una equidad intergeneracional. Así el respeto al derecho ajeno se convierte en una pedagogía de la paz. Por otro lado, el respeto de los derechos humanos se traduce también al derecho a la educación: una educación para todos y una educación de calidad.

Sin duda, hay abundante legislación tanto nacional como internacional que asegura el derecho a la educación. Así tenemos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 establece: *“Toda persona tiene derecho a la educación: La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*. En el Convenio 169 de la OIT se señala: *“Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”* (Art. 28). La reciente Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas Originarios (ONU, 2007), da más luces al derecho a una educación de calidad en el marco de la lengua y cultura de cada pueblo indígena.

En definitiva, para resolver los problemas y la violencia desde la perspectiva de la paz hay que superar la mera retórica del castigo o el simple endurecimiento de las leyes. Hay que abandonar el discurso de la amenaza, el terror y las armas. La educación para la paz es la otra cara de la violencia. Es una estrategia psicológica y pedagógica que debe, indiscutiblemente, iniciarse en la escuela.



PANORAMA NACIONAL

Bolivia no es un país aislado del concierto de las naciones; al contrario, es parte de ella. Lo que pasa en Japón, en Alemania o en EE.UU. afecta indiscutiblemente a la conducta de los bolivianos. Al igual que en los demás países, aquí se registra también la violencia en todos los niveles y ámbitos de la cotidianeidad. Hay violencia contra ancianos, mujeres, niños; se registra violencia con los animales, plantas y la misma naturaleza. Hay violación de los derechos humanos, discriminación a la población indígena. El acceso a la educación, particularmente de la población femenina –menor o adulta– es significativo. Por ejemplo, 24% de las personas de 15 años y más no sabía leer ni escribir y la tasa que corresponde a las mujeres supera con un 13.7% a la de los hombres (MEC, 2007).

Detrás de esta problemática, existen indicadores que nos permiten entender y explicar mejor esta realidad. Debemos partir reconociendo que al interior de nuestro territorio hay 38 pueblos o naciones diferentes, con lengua y cultura propias. Estos pueblos como el *guaraní*, el *chiquitano*, el *movima*, el *mojeño*, el *quechua*, el *aimara*, para citar como ejemplos, son realidades tangibles y no como señalan algunos estudiosos, poco serios, que están en proceso de extinción. Es cierto, hay pueblos como los *ese ejja* que están en peligro de extinción por falta de la atención de las esferas gubernamentales y la discriminación y explotación al cual continúan sometidos. Esta afirmación no es de los años de la Colonia, sino sucesos del pleno siglo pasado: Bonifacio Barrientos (hijo), el Capitán Grande de los guaraníes, rememorando sus años de escolar recordaba: *“Yo he sufrido cuando fui a la escuela. No podía entender en castellano: los profesores me han tratado de burro, que soy tonto, pero si me hubiesen hablado en guaraní, yo les hubiese podido contestar bien. Cuando me enseñaban a leer, claro, leía pero no entendía nada”* (D’Emilio, 2002).

Estos pueblos, que hoy se denominan indígenas originarios, permanentemente han reivindicado su derecho a existir como tales, a hablar con palabra propia, a mirar el mundo desde su cosmovisión: la *“Marcha por la dignidad y el territorio”* realizada en 1990, ha mostrado al país y al mundo la postergación y la discriminación a las que se les ha sometido. En suma, toda la historia, de modo general, y la historia de la educación de los pueblos indígenas, en particular, refleja violencia y discriminación. No es ajena a la opinión pública, por ejemplo, la destrucción de la Escuela Ayllu de Warista: la primera experiencia educativa basada en las formas de pensar, de ser, de hacer del pueblo indígena aimara. Esta experiencia pedagógica ha sido imitada en México y Perú, pero, internamente, destrozada por los enemigos de la educación del indio.

Estos pueblos indígenas originarios no han nacido junto a nuestra vida republicana, no han llegado junto a Cristóbal Colón y sus acompañantes. Son pueblos que existen por milenios. Son pueblos que han pervivido por siglos pese al genocidio, el *culturicidio* y el etnocidio, que fueron prácticas comunes en los albores del nacimiento de nuestro país y que aún hoy perviven formas de discriminación en muchos ámbitos. Entonces, es justo reconocer su derecho a considerarse como naciones, es justo reivindicar sus lenguas y culturas, lo cual configura nuestra identidad de un país pluricultural, plurilingüe y plurinacional.

PARA CAMINAR EN MUNDOS DIFERENTES

Bolivia es un país pluricultural, plurilingüe y plurinacional. Pero, para poder caminar con acierto dentro de este mosaico colorido de lenguas y culturas, es necesario comprender algunos aspectos básicos.

La cultura

Esta palabra es la “camaleón” de la lengua porque puede significar una cosa y otra a la vez. Así tenemos, por ejemplo, que puede entenderse por cultura aquello que hace el hombre para beneficio propio y para los demás o bien, como señala Bonfil Batalla, es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, saberes y conocimientos. Incluye, a su vez, formas de comunicación y organización sociales, así como los bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, y transmitir sus saberes y conocimientos de una generación a las siguientes. La Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales realizada en Ciudad de México, en 1982, adoptó la siguiente explicación: *“en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de sus artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las leyendas”*.

Para los pueblos indígenas pasa por la presencia de tres elementos independientes entre sí, pero indeliberables: sociedad, lengua y cultura. La cultura es propiedad del hombre; es su creación, fruto de su inventiva. No hay elementos culturales que no hayan sido creados por el hombre. Pero el hombre vive en grupos o sociedades. Son casos excepcionales en las que un hombre o mujer pueden vivir solos. Aquí entra su segundo elemento. Ambas, la cultura y la sociedad necesitan de un tercer elemento: la lengua, como instrumento de comunicación del grupo o sociedad y permite dar a conocer la utilidad de los valores o instrumentos creados.

A partir de la comprensión de la presencia de estos tres elementos, Bolivia –reitero– se configura como un país pluricultural, plurilingüe y plurinacional, porque cada uno de los 38 pueblos tienen sus propias autoridades, su propio sistema jurídico, una economía basada en la reciprocidad, una historia común que les permite proyectar su futuro, un territorio en la que construyen su propia historia. Estos elementos dan la cualidad de naciones a los actuales pueblos indígenas originarios.

La interculturalidad

La comprensión de Bolivia como país pluricultural, plurilingüe y plurinacional, da un segundo elemento a tratar: la interculturalidad.

Al igual que cultura, la interculturalidad tiene también su complejidad. Una primera cuestión que se tiene que establecer es que la interculturalidad es consecuencia del multiculturalismo; es decir, donde hay la presencia de una o varias culturas, de hecho, tienen que existir



formas de relacionamiento cultural. A estas formas de relacionamiento cultural se denomina interculturalidad. Las formas de relación entre las diferentes culturas pueden ser de diverso tipo, principalmente de respeto y de conflicto.

En el primer caso –relaciones de respeto–, la interculturalidad es una valoración positiva de las diferencias. Su aceptación no parte del concepto de inferior o superior a otro; sino aceptando al otro tal como es, y también exigiendo el respeto y la valoración de la propia cultura; es decir, la aceptación por parte del otro tal como somos nosotros y de nosotros por parte de ellos. Esto evita que la interculturalidad devenga en construir una nueva cultura, desdibujando sus rasgos originales propios a título de aceptar los rasgos de las otras culturas.

En el segundo caso -relaciones de conflicto-, las culturas que conviven en una determinada región o territorio se caracterizan por relaciones asimétricas de dominación/subordinación. En estos casos, las relaciones o encuentros interculturales son *“procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas”* (Zimmermann, 1997).

En Bolivia, ésta última fue la práctica de la interculturalidad: una relación socio-económica y político-ideológica de dominación y subordinación, de conflicto y discriminación, entre la cultura hegemónica y las culturas indígenas originarias. Sin duda, esto repercutió negativamente en la sociedad nacional. Este conflicto de lenguas y culturas, producto de las relaciones asimétricas de poder al que hacemos referencia, generó consecuencias psicosociales como las siguientes:

a) *Diglosia*. Por diglosia se entiende *“una situación en la que en una realidad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal, la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico”* (López, 1988). Las consecuencias más notorias de la diglosia son:

- La hibridación lingüística

Se conoce como tal a los defectos de pronunciación (Muchos lingüistas se refieren a la hibridación lingüística como: motosidad (Cerrón y otros), a la interferencia que existe en los dos códigos y hasta la confusión de significados en ambas lenguas. Dos ejemplos:

✓ *En el nivel fónico (sonidos), los hablantes realizan una especie de sustitución de los sonidos correspondientes a una u otra lengua:*

Dicen “cunijo”	por decir	conejo
Dicen “riru”	por decir	dedo

✓ *En el nivel morfo-sintáctico, confunden la estructura gramatical de su lengua con el del castellano. Así tenemos:*

A Oruro voy a ir	por decir	Voy a ir a Oruro
¿Qué diciendo no más has venido?	Por decir	¿A qué/ por qué has venido?

Para cualquier observador, aquí no está en juego la capacidad del hablante sino la mala enseñanza de las lenguas en la escuela como producto de la situación diglósica existente. Esto minusvalora indiscutiblemente al hablante y es una nota clara de discriminación al indígena, porque cuando un turista viene y dice: *“mi kerer comer, donde encontrar la pollo para comer?”* Nadie critica esta forma expresiva, al contrario, es signo de respeto.

– La asfixia lingüística

Esta es otra forma, producto de las relaciones asimétricas existentes. El niño o individuo hablante de una lengua originaria adopta un sentimiento de inferioridad al hablar una lengua que no es valorada ni aceptada por la sociedad dominante. *“Este sentimiento de minusvalía, dice Luis Enrique López, lleva a casos dramáticos de asfixia lingüística en los que un individuo puede preferir presentarse ante otros como mentalmente limitado por utilizar únicamente una lengua que no maneja bien”* (López, 1989).

Se observa nítidamente cuando el niño o persona adulta responde con monosílabos como “sí” o “no”. También se presenta de manera notoria en las actuaciones públicas. Allá, él prefiere estar callado, así tenga ideas brillantes o tenga que aportar con criterios que pueden permitir la solución de una situación conflictiva.

- b) *La alienación cultural.* Este es otro fenómeno psicosocial que deriva de las relaciones asimétricas y del tratamiento inadecuado de las lenguas y culturas en la escuela. Se identifica porque la persona menosprecia sus valores culturales propios, se considera y se sitúa en condiciones de inferioridad. Se subestima o se menosprecia a sí misma. Niega inconscientemente lo propio, elige el camino de la imitación de los valores y costumbres de la cultura dominante. Se inspiran en valores ajenos a su cultura. Este fenómeno, que se conoce como la pérdida de la identidad cultural, se presenta en muy diversas formas: cuando una persona vive en el campo y dice ser ciudadano. Cuando es hablante de una lengua originaria y dice que “no sabe” o encontramos a personas que antes apellidaban “Quispe” ahora ya son “Quiroga” o “Quisberth” o el antiguo “Mamani” ahora ya es un “Madeni” o “Marín”, etc. La culpa no la tienen las personas que obran así, sino es producto de una sociedad discriminadora y dominante.

Esta pérdida de identidad cultural comienza cuando se reemplaza la lengua de comunicación materna por otro procedente de los grupos sociales dominantes: cuando no se quiere hablar nuestra lengua originaria y se habla, aunque sea mal, el castellano. La subestimación origina la “alienación cultural”.

Retomando el tema de la interculturalidad, en Bolivia se debaten dos extremos que entorpecen la construcción de un concepto apropiado de la interculturalidad. Estas dos versiones representan a quienes entienden la interculturalidad como las relaciones hegemónicas ejercidas, hasta ahora, por los grupos de poder, y los que aseguran que la interculturalidad será la hegemonía que podrán ejercer los pueblos indígenas originarios bajo el auspicio de la actual coyuntura política.



La visión de los pueblos o naciones indígenas originarios

Los pueblos indígenas originarios, sin entrar en la polémica o falso debate iniciado por intelectuales o tratadistas del tema, señalan a la interculturalidad, como: *“las relaciones complementarias y de equilibrio entre las diversas culturas en el marco de sus propias maneras de pensar, de ser y de hacer que comprende prácticas sociales, económicas, políticas, culturales y de igualdad efectiva de los derechos y obligaciones para todos”*.

Es decir, desde la visión de las naciones indígenas originarias, la interculturalidad se sustenta en el principio de la dualidad del cosmos que alcanza a todos los niveles y categorías; en consecuencia, es la relación recíproca entre el macrocosmos y el microcosmos como una totalidad, mediante las relaciones complementarias de materia-energía o la relación complementaria de los elementos positivo-negativo, del hombre-mujer, etc. que suceden en el tiempo y espacio (*Pacha*).

Para el pensamiento de los pueblos indígenas originarios, esto significa que en el cosmos no hay nada suelto o entes absolutos separados. Ningún ente, sustancia o acontecimiento se realiza o se manifiesta individualmente. Es inaceptable que un elemento suelto pueda tener su manifestación. Tal es el caso, por ejemplo, de la electricidad que, sin sus polos sea positivo o negativo, no tiene ninguna realización, o el caso del hombre que sin su complemento, la mujer, no puede tener ninguna descendencia o, a la inversa, que la mujer sin el hombre no puede perpetuar la raza.

Por otra parte, la filosofía de los pueblos y naciones indígenas originarias se materializa en el conocimiento y práctica de valores y principios como la reciprocidad, el consenso, el equilibrio, la redistribución, la rotación, etc.

De acuerdo con el saber acumulado por los pueblos indígenas, la complementariedad o la interculturalidad no sólo se da entre los seres humanos sino en una visión holística: consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y el cosmos, porque cada uno de estos elementos posee existencia.

Los ancianos señalan: *“los alimentos lloran si es que no se les tributa el respeto que se merecen”*. Las montañas son sagradas y su voz es la voz de los *apus* o *achachilas* que moran en ellas y orientan el destino de los pueblos. Así, nos confirma el gran jefe “Seattle” en una carta enviada al presidente estadounidense Franklin Pierce en 1855: *“Han de saber que cada partícula de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las fragantes flores son nuestras hermanas; el venado, el caballo, el águila majestuosa, son nuestros hermanos.”*

De manera similar, el antropólogo Mauricio Mamani afirma: *“La pachamama o Madre tierra es cósmica, tiempo, espacio y movimiento, es una realidad viviente y es lo más sagrado, cuida, como castiga; nos mantiene sanos o nos conduce a la enfermedad; puede darnos vida, como puede resentirse; hay que protegerla para recibir protección, hay que alimentarla para recibir un buen alimento”* (M. Mamani, 1998).

Es en este marco filosófico que los pueblos indígenas originarios entienden a la interculturalidad como las relaciones de complementariedad y equilibrio entre los diversos. Entendida

así, la interculturalidad resulta una práctica de la cultura de paz y la educación intercultural como su herramienta principal.

ROL DE LA EDUCACIÓN

En la actualidad, la escuela y la educación se constituyen en los ámbitos más críticos e importantes del quehacer social. En ambas se concentran las demandas sociales y los objetivos políticos de los gobiernos y estados. En la medida cómo se defina el régimen de relaciones sociales, políticas y productivas, la escuela o la educación deberán responder y adecuarse a estos propósitos. La escuela y lo que dentro de ella se enseñe, deberá corresponderse a tales propósitos.

Para responder a las demandas sociales y ser instrumento eficaz de cambio positivo y responder a objetivos políticos, la educación debe enmarcarse en una lectura de la realidad lingüística, socio-cultural y geográfica donde está ubicada la escuela. El instrumento por excelencia mediante el cual se materializan estos propósitos es el currículo, que permite decidir lo que se debe aprender o enseñar, es decir, qué enseñar, cómo enseñar, para qué y desde dónde enseñar.

LA PROPUESTA DE LAS NACIONES INDÍGENAS ORIGINARIAS (NIO)

La propuesta educativa de las NIO no surge en el momento político actual; ella es producto de su lucha constante. Pero alcanza su valor científico y académico con la aprobación del documento *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Ese instrumento técnico pedagógico indígena se oficializó en el I Congreso Nacional Educativo de los Pueblos Indígenas Originarios, realizado en Santa Cruz, en 2004.

En su parte resolutive, el documento señala que: *“Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia demandamos la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe (...) Cualificar y fortalecer la educación intercultural bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye en un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación tiene que aplicarse en todo el sistema educativo y, de igual modo, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana”*.

Esto fue la base para que los pueblos y naciones indígenas originarias participaran con propuesta y voz propia en la Comisión Nacional de Elaboración de la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez,”¹ aprobada en el Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre del 10 al 15 de julio de la misma gestión².



La educación intercultural bilingüe

Al ser la educación intercultural bilingüe una reivindicación histórica de las NIO y la base central de su propuesta, desde su experiencia y las lecciones aprendidas, consideran que la educación intercultural bilingüe es una propuesta de política educativa que comprende la planificación consciente de un nuevo sistema educativo y un currículo escolar pertinente a ese nuevo enfoque, haciendo eficaz la realidad multilingüe y pluricultural del país para el cual se organizan múltiples formas de tratamiento en el proceso escolar.

Se entiende, además, que la pedagogía de la interculturalidad debe enraizar al niño o niña en su propia cultura para afirmar su identidad cultural sea como quechua, aimara, guaraní o de otra cultura (intraculturalidad), permitiendo también la apropiación selectiva y crítica de los elementos culturales externos (interculturalidad). Este proceso se canalizará de manera pedagógica con la lengua materna de los niños.

Se hace también hincapié en que una educación intercultural bilingüe bien planteada debe tener una adecuada dosis de rescate cultural en el marco de acciones de revitalización. Esta forma de plantear la EIB será la vía adecuada que permita el desarrollo y fortalecimiento de nuestros pueblos indígenas y originarios.

La propuesta indígena originaria del currículo regionalizado por Nación Indígena Originaria

En el marco del enfoque teórico expuesto, se conceptúa el currículo como *“un espacio de elaboración cultural, de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, pueblos indígenas originarios y población en general”* (NIO, “Educación, cosmovisión e identidad”, 2007).

El currículo –entendido como espacio de elaboración cultural– señala que la base central del mismo es la cultura. Entonces, se propone establecer una relación complementaria, recíproca y equilibrada entre conocimientos y saberes: a) propios de cada nación indígena originaria, b) la complementariedad de saberes y conocimiento entre las NIO y c) aquellos que pertenecen al conocimiento universalizado.

Cuando se habla de complementariedad entre saberes y conocimientos, se indica que el currículo opera sobre el conjunto integrado de reglas, interpretaciones e interrelaciones dentro de un determinado contexto cultural, y del conjunto de esos conocimientos que logra construir el hombre como incorporación de esos conocimientos. De esto se desprende que el currículo exprese la intención de enseñar tanto un conjunto de conocimientos e informaciones diversas como una forma de desarrollo del espíritu y autonomía personal, mediante el uso adecuado de sus instrumentos de transmisión de saberes y conocimientos.

Así, cuando se plantea como construcción de nuevos sentidos, se ha de entender que la búsqueda y desafío por la complementariedad de conocimientos y saberes es lo que permitirá que en su aprendizaje los estudiantes estén en condiciones de construir nuevos sentidos y acciones para la vida individual y colectiva. Esto significa una doble tarea que va de adentro hacia fuera,

es decir, por una parte, se trata de consolidar la identidad cultural de los pueblos indígenas, preservando y desarrollando su matriz cultural y, en casos, recreando lo que se necesite para vivir armónicamente entre los pueblos o superando las contradicciones que surjan; por otra parte, significa adquirir nuevos conocimientos y habilidades que estén en consonancia con las exigencias de una sociedad del conocimiento e intercomunicada y las demandas de la apropiación y uso de la tecnología que tiende a ser dominante en la producción y la vida social.

En el cuadro siguiente se resumen este planteamiento:



Figura N° 1

Características del currículo intercultural bilingüe

A continuación se describen algunas características (las NIO señalan como principales) que dan forma al currículo intercultural bilingüe:

- a) *La intraculturalidad.* Como se señaló, los pueblos indígenas originarios no fueron reconocidos por la sociedad dominante. Ningún gobierno pensó ni trazó planes para su desarrollo. Es más, se buscó una homogeneización cultural y una *castellanización forzosa* en aras de una supuesta unidad nacional o bajo la premisa de incorporar a los pueblos indígenas y originarios a la vida nacional. Se proscribió de facto la existencia de las lenguas indígenas originarias: quechua, aimara, guaraní y las otras 35 inventariadas. Expresarse en estas lenguas se constituyó en sinónimo de “inferioridad”, en estigma de indio. Las aulas fueron el espacio en el que estas lenguas sufrieron la mayor persecución. Los abuelos son testigos de esta tragedia. Como consecuencia, las lenguas y culturas entraron en un estado de estancamiento y decadencia. La fuerza de la palabra y pensamiento indígenas han sufrido el más duro golpe en su desarrollo. De ahí surge la urgente necesidad de entrar en el camino de la vitalización y desarrollo de las lenguas y culturas.



- b) *La interculturalidad*. Lo que se quiere relevar es que cuando haya la necesaria igualdad de condiciones, cuando se reconozcan unos con otros, no como superiores ni inferiores, entonces se expresará una auténtica complementariedad y equilibrio entre los diferentes. Así entraremos a la práctica de la real de la interculturalidad.
- c) *Descolonización*. Al hablar de intraculturalidad se habló de vitalizar y desarrollar las lenguas y culturas de las NIO. Sin embargo, no sólo se trata de buscar su desarrollo, sino que el reto impostergable es transformar las maneras de pensar y de sentir, porque de manera inconsciente se niega lo propio. Se rechazan los valores, las formas de vida. La descolonización busca devolver a los NIO, la capacidad de ejercer sus derechos con identidad, la posibilidad de recrear sus saberes, de aportar a la construcción de una nueva sociedad y de lograr un régimen sin discriminación ni explotación; de hacer posible también que sus saberes y conocimientos formen parte del patrimonio de la humanidad.
- d) *Comunitaria*. Esta característica permite que en el diseño, implementación y seguimiento del proceso educativo los actores de la comunidad participen con poder de decisión, apoyando su desarrollo y logro de resultados con actividades complementarias. La escuela y el sistema educativo en su conjunto adquieren un carácter más pluralista y más democrático. De ese modo, se contribuye a la conformación de un régimen social en el que los individuos basan sus acciones en la reciprocidad de responsabilidades y deberes, la solidaridad y trabajo colectivo y la búsqueda del bien común.
- e) *Productiva y territorial*. El enfoque productivo es otro de los elementos básicos en la propuesta de las Naciones Indígenas Originarias, porque está orientado a la práctica y a la producción, basado en el modo de vida de los estudiantes, en los requerimientos, demandas y necesidades de las diferentes regiones como contextos de aprendizaje y en la formación especializada que orienta los proyectos de vida individuales y colectivos de la sociedad. Como proceso educativo se caracterizará por unir conocimiento, acción y producción en un espacio territorial de su cultura o de su entorno. La educación productiva debe partir de las vocaciones productivas de cada región, fomentar su desarrollo y apropiación en los diferentes niveles del sistema educativo, a partir de investigaciones que darán sustento y directriz para la toma de decisiones, con énfasis en el modo de vida de los estudiantes y sus requerimientos como contexto de aprendizaje.
- f) *Espiritual*. La propuesta educativa de las NIO afirma que la espiritualidad es parte de la naturaleza de los pueblos. Permite que la persona se conozca a sí misma, a asumir su responsabilidad consigo misma, con los otros y con el mundo, buscando su propio proceso de crecimiento y desarrollo. Fortalecerá su capacidad de buscar las respuestas a sus problemas en su interior y no en el exterior, y se revelará por medio de símbolos iniciadores, analogías de fábulas, mitos. La característica espiritual que plantean los pueblos indígenas originarios no se inscribe en la concepción laica del sistema educativo que plantean organizaciones

relacionadas con el accionar educativo. Lo que se pretende es que la escuela sea un espacio de reflexión en el conocimiento religioso³.

EL CURRÍCULO PLURINACIONAL

Los currículos regionalizados por nación indígena originaria, trabajados en función de sus características culturales propias, que la identifican y distinguen, y vehiculados en su lengua originaria, orientarán sus objetivos hacia el logro de los objetivos nacionales. En ese sentido, el Currículo Plurinacional (CP) es el resultado o la suma de los diseños y elaboración de los Currículos Regionalizados (CR) por cada nación indígena originaria. Estos currículos alimentan al currículo plurinacional con las Fuentes de Conocimiento (FC) propias de los pueblos indígenas originarios y de las culturas urbanas.

Preservando el carácter de reciprocidad en el desarrollo educativo, el nivel nacional o currículo plurinacional asegurará que los conocimientos básicos (tendencia intercultural) sean abordados en la elaboración de cada diseño curricular regional o los currículos regionalizados de forma articulada y sistemática, es decir, el currículo plurinacional alimentará a los regionalizados con conocimientos universales que tienen también sus propias fuentes de conocimiento.

Se podría decir que el Currículo Plurinacional hace fuerte énfasis en el desarrollo de la interculturalidad mientras que los regionalizados hacen fuerza en la intraculturalidad. Atravesando toda la estructura está el desarrollo de las modalidades de Lengua en L1, L2 y Lengua Extranjera (plurilingüismo).

Un aspecto que hay que relevar es que, consecuentes con el principio de participación comunitaria, el diseño del currículo, tanto a nivel *nacional* como *regional*, es responsabilidad de los *equipos técnicos* del nivel administrativo respectivo, con la participación y orientación directa de las organizaciones y sabios indígenas, y la adscripción de profesionales, especialistas y expertos en diversas ramas del saber humano.

Pero este no es todo el planteamiento educativo indígena. Las NIO sustentan su propuesta con fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos y culturales, enmarcados en el principio de la dualidad expuesto, esto es, una adecuada complementariedad entre los pensamientos filosóficos del mundo occidental con los suyos propios. Una comprensión epistemológica actual con los preservados en sus saberes y conocimientos, por tomar como ejemplos.



Veamos el siguiente esquema:

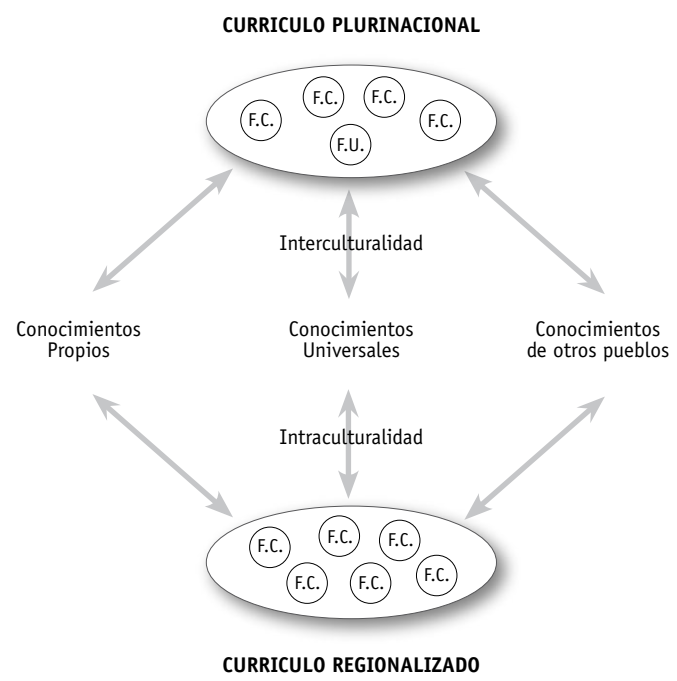


Figura N° 2. Fuente: CEPOS

CONCLUSIÓN

Los tiempos actuales requieren la formulación de políticas educativas orientadas a una educación sin violencia, una educación basada en el respeto al derecho ajeno, una educación de complementariedad con la naturaleza y el cosmos, y una educación para todos. El conjunto de estas características, sin duda, se constituye en una educación para la paz y de respeto pleno a los derechos humanos.

NOTAS

- 1 La Comisión Nacional de elaboración de la Nueva Ley fue organizada por el Ministerio de Educación y Culturas mediante D.S. 28725, en 2006.
- 2 Proyecto de Ley para ser aprobado por el Parlamento Nacional (Pendiente a mayo de 2008).
- 3 El proyecto de ley señala otras características que la hacen más pertinente a la realidad nacional.



BIBLIOGRAFÍA

- I Congreso Nacional Educativo de los Pueblos Indígenas Originarios. *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2004.
- ALBÓ, X. (2000). *Iguales aunque diferentes*. La Paz: UNICEF.
- ALBÓ, X. (2002). *Educando en la diferencia*. La Paz: UNICEF.
- Carta de Jefe Seattle, de la tribu suwamish, EE.UU., enviada al presidente Franklin Pierce*. 1855.
- CONAMAQ, CSUTCB y otros. (2004). *Por una educación indígena originaria*. La Paz.
- CHOQUE, R. y QUISBERT, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia*. La Paz: Ibis.
- D' EMILIO, A. L. (2002). *La educación indígena en Bolivia*.
- ELIADE, M. (1994). *Mito y realidad*. Colombia: Labor.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2001). *Transformación intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Desclee.
- LÓPEZ, L.E. (1988). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe*. Santiago: UNESCO.
- LÓPEZ, L.E. (1989) *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*.
- MAMANI, M. (1998). *Raíces de América*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. (2006). *Nueva Ley de la Educación Boliviana, Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Documento de trabajo)*. La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. (2007). *Políticas de descolonización de las prácticas educativas (documento de trabajo)*. La Paz: Fundación AUTAPO.
- MONTES, F. *La máscara de piedra*. La Paz: Kípus.
- PAYMAL, N. (2007). *Pedagogía 3000*. La Paz: Librería Armonía.
- VAN DEN BERG, H. (1992). Religión aymara, en *La cosmovisión aymara*. La Paz: HISBOL/UCB.
- UNICEF (1993). *Cultura*. La Paz.
- UNICEF (1993). *Lengua*. La Paz.
- ZIMMERMANN, K. Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13. OEI. Enero-abril, 1997.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El artículo discute la idea de que la educación es la panacea que soluciona todos los problemas de la sociedad. Reconoce su importancia como factor de desarrollo, pero relativiza su capacidad de transformación y de solución de los problemas sociales por depender de factores que van más allá del ámbito educativo.

Recoge las tesis según las cuales la educación cumple su papel cambiando a las personas así no cambie a la sociedad, y que el valor de la educación está dado centralmente, porque ayuda a combatir la humillación, la indignidad, la exclusión y la discriminación generadas por la incapacidad del modelo de sociedad en que vivimos para repartir equitativamente los beneficios del desarrollo.

Sostiene que la formación de docentes para la resolución de conflictos debe tener como prioridad formarlos para la construcción de un mundo mejor que resuelva el conflicto básico de la pobreza y la desigualdad y que, si bien debe contribuir a la formación de sujetos sociales capaces de resolver pacíficamente sus conflictos, debe también estar en capacidad de entender que no siempre se trata de conflictos entre seres humanos iguales y autónomos que se relacionan libremente, sino que también hay conflictos entre distintos y contrarios que no pueden tener solución negociada y no cuentan con pedagogías para su tratamiento.



LA EDUCACIÓN, LA ESCUELA Y LA CENTRALIDAD DE LA CUESTIÓN DOCENTE

El valor de la educación: La historia de “Felicidad”

Nuestro amigo Pablo Gentili ha narrado en diversas ocasiones una anécdota maravillosa que quiero usar para ilustrar el sentido más profundo que puede llegar a tener la educación para una persona.

En una remota localidad de Pernambuco, en el nordeste brasileño, se llevaba a cabo la sesión solemne de clausura de un curso de alfabetización de adultos. Toda la comunidad se hallaba reunida en la escuela, vistiendo sus mejores galas, para festejar la meta alcanzada por varios de sus integrantes después de no pocos esfuerzos. Luego de los actos protocolarios, llegó el turno a la proclamación de los alfabetizados, quienes fueron llamados a recibir sus certificados en estricto orden alfabético, en medio de estruendosos aplausos. Los y las graduandas pasaban, como es costumbre en estos actos, a recibir sus diplomas de manos de las autoridades locales y los responsables del programa de alfabetización; sin embargo, llamaba la atención que, junto con el certificado, también recibían un pequeño sobre cuyo contenido no era evidente. Lo curioso del caso era que los graduandos daban extraordinarias muestras de alegría y euforia cuando recibían el sobre y casi no prestaban atención al diploma de certificación. Entre todos, se destacaba una mujer anciana que desbordaba alegría y aplaudía a rabiar a sus compañeros y compañeras cuando recibían sus diplomas y sus sobres. Cuando llegó su turno, levantó el pequeño sobre como si se tratara del más preciado trofeo, lo besó y lo ofreció a la concurrencia como muestra inequívoca de su éxito.

Sorprendido por todo esto, Pablo se acercó a la anciana para preguntarle su nombre e indagar por el contenido del sobre.

“Me llamo Felicidad” –respondió la anciana– “y en este sobre nos están entregando nuestras cédulas de ciudadanía, firmadas de nuestro puño y letra y no marcadas con la huella del pulgar, como ocurría cuando no sabíamos escribir. ¡No sabe usted como me sentía con esa cédula firmada con el pulgar!”

A la pregunta sobre cómo se sentía, Felicidad respondió: *–“¡Humillada, me sentía humillada!”* (Gentili, 2007, p. 94).

Esta historia sirve a Gentili para ilustrar la afirmación de Carlos Rodríguez Brandão según la cual la educación no transforma la sociedad, pero quizás sí pueda transformar a las personas, y por eso vale la pena.

Lo que sí demuestra la anécdota de Felicidad es que la educación es condición esencial para acceder a la conciencia y la vivencia de la dignidad de la vida misma. Aunque solamente contribuyera a esto, estarían justificados todos los esfuerzos realizados para garantizar el derecho inalienable a una educación obligatoria, gratuita, de calidad y pertinente a las condiciones sociales y culturales de todas las personas.

La historia de Felicidad y la afirmación de Rodríguez Brandão llaman la atención sobre la enorme responsabilidad que el sentido común le ha asignado a la educación y sobre la real capacidad que esta tiene para convertirse en el factor decisivo de transformación progresiva

y progresista de la sociedad. Lo que quiero decir con esto es que, si bien es cierto, la educación es un factor decisivo de desarrollo personal y social, también lo es que está ligada con otros factores que relativizan su capacidad de incidencia aunque no disminuyen su importancia.

La enorme expansión del sistema educativo en América Latina durante los últimos años da cuenta del papel decisivo que cumple en el marco de la concreción de los derechos humanos fundamentales, pero también muestra que no ha sido suficiente para detener el desmesurado crecimiento de la pobreza y la creciente ampliación de la brecha entre ricos y pobres. Definitivamente, este es un problema que no puede resolver por sí mismo. Como señala Gentili, *“las relaciones entre el crecimiento económico y la educación son mucho más complejas, y sus mediaciones mucho más difusas, que las que suelen proponer las apologéticas profecías sobre las virtudes del acto de educar”*. Eso lo demuestra la relación desigual existente entre acumulación y distribución: la concentración de la riqueza en pocas manos, correlato del impresionante crecimiento de la pobreza, es ilustrada por Gentili con datos de las Naciones Unidas que muestran cómo el 1% de los adultos del planeta son dueños del 40% de la riqueza mundial; el 10% son propietarios del 85%, mientras el 50% de los seres humanos del planeta apenas son propietarios del 1% de la riqueza mundial. Esto explica por qué la educación se constituye hoy en un *“bien económico cuyo retorno o rentabilidad queda reservado a un conjunto de factores esencialmente discriminatorios y excluyentes”* (Gentili, 2007, p.97)¹.

El sentido radical y transformador de la educación democrática; la educación como desafío emancipatorio y el papel de los docentes

Lo que interesa dejar establecido como premisa para abordar el tema que me corresponde, y para eso me baso en el texto de Gentili, es que el valor fundamental de la educación radica en la capacidad emancipatoria que genera en las personas, siempre y cuando se trate de una educación democrática radical, expansiva y no meramente transformista o que sirva para reproducir las condiciones que generan dominación y subordinación, riqueza y pobreza, humillación, discriminación, exclusión. En palabras de Gentili:

“La educación “vale” no porque ella nos ofrece los atributos que nos tornan desiguales (o sea, competitivos) en el mercado, sino porque ella nos ayuda a construir, juntos, aquello que nos iguala, que nos une de forma entrañable, lo que nos humaniza: nuestra dignidad y el derecho inalienable que tenemos a no ser humillados por la injusticia, la pobreza, la exclusión y la negación de oportunidades”.

“La razón de ser de una educación radicalmente democrática reside en su capacidad para generar barreras cognitivas y axiológicas, saberes y valores, sensibilidades y prácticas que operan como defensas individuales y colectivas contra la humillación que produce la violación de los derechos humanos: la exclusión, el racismo, la segregación étnica, la discriminación sexual y de género, la intolerancia religiosa, la prepotencia cultural y lingüística, la negación de las identidades, el colonialismo, la privatización generalizada, la desintegración del espacio público, la mercantilización sistemática de la vida humana” (Gentili, 2007).



Sin embargo, “la educación” no es un ente impersonal que pueda lograr estos propósitos al margen de las condiciones concretas que la materializan. A ello contribuyen el ordenamiento institucional, las políticas, los recursos, las autoridades, los actores sociales y, desde luego, los docentes. Una educación democráticamente radical requiere de educadores radicalmente democráticos, de educadores que actúen como agentes de procesos emancipatorios, expansivos y no transformistas; de educadores capaces de gestionar modelos educativos alternativos que ayuden a superar, en primer lugar, el conflicto expresado en el creciente abismo entre riqueza y pobreza, en la desigualdad, en la exclusión, la discriminación, la negación de oportunidades, causas últimas de todas las formas asumidas por la conflictividad social. Es claro, eso sí, que la gestión del conflicto compete al ámbito mayor de lo que podemos llamar la *cuestión educativa*, que articula todos los factores mencionados y no solamente a los docentes.

Centralidad y complejidad de la cuestión docente

Se dice a menudo que los docentes solos no podrán cambiar la educación, pero si no cambian los docentes no podrá cambiar la educación. Hoy se acepta cada vez más la centralidad de la “*cuestión docente*” en lo que también se dado en llamar la “*cuestión educativa*”, hasta el punto de haberse convertido en un asunto de interés público y en objeto de política pública. El concepto de cuestión docente hace referencia a la necesidad de abordar el tema en una perspectiva estructural, orgánica, compleja, tal como en el pasado se hizo con asuntos como la “*cuestión agraria*”, la “*cuestión nacional*”, la “*cuestión urbana*”, la “*cuestión meridional*”, para usar algunas de las expresiones puestas en uso por la perspectiva marxista.

El concepto de “*cuestión docente*” se abrió paso para integrar en una visión de conjunto los distintos aspectos que inciden en la determinación del ser maestro en las condiciones actuales de nuestros países, aspectos que se han venido analizando de manera aislada, sin prestarle atención a sus evidentes y múltiples implicaciones. Hace referencia, pues, a todos los aspectos relacionados con la centralidad de los maestros y maestras en el tema educativo, entre los cuales el tema de la formación es apenas uno de ellos. A título meramente informativo menciono los siguientes:

El estatuto intelectual del maestro. Se refiere a las “*identidades históricas docentes*”, a su condición social y su reconocimiento como sujeto portador de un saber específico, en relación con el papel social que cumple. Incluye el tema de las formas de ser maestro y las formas de hacer escuela, en el sentido en que lo entiende la Expedición Pedagógica Nacional que se lleva a cabo en Colombia.

Profesión, desprofesionalización y trabajo docente. Carrera docente: estatuto docente y escalafón, condiciones de ingreso y egreso, promoción, estímulos e incentivos, evaluación. Régimen laboral: remuneración, contratación, concursos, seguridad social, pensiones. Condiciones de trabajo: planta física, dotaciones, capacitación, salud ocupacional.

Organización, participación y derechos políticos. Derecho de asociación, organización gremial, movilización, conflictividad, participación e incidencia en formulación y gestión de políticas educativas. El docente como sujeto político.

Escuela y gestión escolar. Relación con el proyecto educativo institucional –PEI–, currículo, evaluación, democratización de la escuela y comunidad educativa, gobierno escolar. Escuela pública y gestión pública de la escuela. Las formas de hacer escuela. La autonomía escolar.

Política pública y cuestión docente. Políticas intersectoriales que afectan la cuestión docente. Descentralización. Financiación. Planeación.

La formación de maestros. Todo lo referido a formación inicial: Escuelas normales superiores. Facultades de educación. Institutos pedagógicos. La formación en ejercicio. Los procesos de autoformación. Formación avanzada. Formal y no formal. *E-learning* y TIC. Formación pedagógica y formación disciplinar. Acreditación. Formación en investigación (Pulido y Reyes, 2006).

Como se ve en esta rápida enunciación, el tema de la formación de maestros guarda estrecha relación con las demás dimensiones que integran la cuestión docente, hecho que relativiza la incidencia de los procesos de formación si no se modifican sustancialmente los demás factores. En el caso que nos ocupa, la formación para la resolución de conflictos ve mediados sus resultados por factores que se ubican inclusive por fuera de la educación. Esto remite a la necesidad de tener en cuenta en los contenidos de este tipo de formación temas generales referidos a la política, la economía, el Estado, la ciudadanía, las relaciones internacionales, entre otros.

Para tratar con propiedad la formación actual de docentes, se debe hacer referencia a las condiciones del trabajo docente y a las demandas que hoy se hacen a la labor docente. Es necesario superar la visión que se tiene sobre el maestro clásico y el trabajo de aula; se debe hacer referencia, por ejemplo, a los nuevos roles del docente en el complejo y agitado mundo de hoy. Maestros y maestras reciben demandas para desempeñarse como directivos docentes, rectores, coordinadores, funcionarios públicos, gobernantes, políticos, legisladores, consultores, asesores, etc. Desde todos estos ámbitos el maestro puede actuar como agente para la resolución de conflictos, la construcción de paz y la profundización de la democracia.

FORMACIÓN DE DOCENTES, SABER PEDAGÓGICO Y SABERES DISCIPLINARES

Desde hace varios años, se viene discutiendo sobre la tensión existente entre el saber pedagógico y los saberes disciplinares como núcleos o aspectos “fundantes” de la profesión docente. En Colombia, desde los años ochenta, como parte de las reivindicaciones levantadas por el Movimiento Pedagógico, se plantea que el saber pedagógico es el saber fundante, el que diferencia el saber propio de los docentes del saber de los demás profesionales. Esta discusión no ha sido menor pues la formación inicial, tanto en las escuelas normales como en las facultades de educación de las universidades, ha venido haciendo énfasis en la formación para la docencia en disciplinas, al tiempo que las reformas educativas han “despedagogizado” la profesión cargando a los docentes de tareas administrativas y reduciendo su labor pedagógica a tecnologías de administración del currículo y de evaluación. En oposición con esta tendencia, sectores del magisterio, de la intelectualidad, algunos centros de investigación, la Expedición Pedagógica, entre otros, han reivindicado la necesidad de insistir en la formación pedagógica como núcleo y fundamento del saber docente.



La tensión no se ha resuelto y la discusión está lejos de terminar. Lo que parece ser cierto es que, aunque cambien los contenidos de los saberes disciplinares impartidos por la educación en todas sus modalidades y las disciplinas mismas, sin formación en pedagogía no habría maestros, requisito que no necesariamente deben cumplir otras profesiones. Lo que ocurre es que ese saber pedagógico no se pone en práctica de la misma manera en las distintas formas de ejercicio de la profesión docente. La más común tiene que ver con el trabajo en el aula y en la institución educativa que se prolonga a sus relaciones con la comunidad y las autoridades educativas; pero también se pone en juego en su papel como sujeto social y político, en su participación en los movimientos sociales y en la discusión de la educación como asunto público, asuntos todos que le otorgan un papel de primer orden en los procesos de construcción y mantenimiento de las hegemonías.

En este terreno, que es el de las *pedagogías sociales*, es donde el maestro se encuentra con los demás actores. Este es el terreno en el cual la pedagogía trasciende al maestro y a la escuela e involucra a toda la sociedad, haciendo de ella un saber social que el maestro comparte con otros actores. Es el terreno que Antonio Gramsci describe como el campo de acción de los “intelectuales” y que le confiere al maestro un estatuto intelectual más amplio del que le corresponde como depositario de un saber específico, un estatuto que se deriva de su condición de agente central en los procesos de construcción y consolidación de las concepciones del mundo que pugnan por las hegemonías, es decir, por consolidarse como las concepciones que ejercen como reguladoras de la cultura, como concepciones que fundamentan la dirección intelectual y moral que unos grupos sociales ejercen sobre la sociedad entera por consentimiento y no por dominación (Gramsci, 1960)².

En este terreno general, los maestros y las maestras libran sus primeras luchas por la dignidad, la igualdad, el respeto, la democracia. Este es el primer escenario de conflicto, un escenario en el cual cobra sentido la afirmación gramsciana según la cual toda relación de poder es una relación pedagógica. La primera relación que establecen los docentes con el conflicto se da, pues, al interior de sí mismos, en la medida en que deben decidir si actúan como intelectuales “tradicionales” o como intelectuales “orgánicos”; es decir, como representantes del orden establecido, regulado por los poderes tradicionales, o como representantes del cambio que pugnan por una democracia radical, expansiva, liberadora, dignificante, igualitaria, realizadora de la condición humana y constructora de una nueva cultura. Esta decisión es difícil y no siempre se es consciente de la necesidad de asumirla. Para hacerlo, es necesario asumir una posición crítica respecto de las propias ideas y opiniones, de las concepciones dominantes; en otras palabras, se debe realizar un proceso de crítica que lleve al “apoderamiento de la propia personalidad” como condición para entender la de los otros.

EDUCACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Es en este marco que cobra sentido la discusión sobre la formación docente para la resolución de conflictos. No se trata del conflicto como caso, como anécdota, como

desavenencia normal entre seres humanos iguales y autónomos que se relacionan libremente; se trata, en todo caso, del papel del maestro en el contexto de los conflictos generados por un modo de construir sociedad que ha sido incapaz de distribuir democráticamente la riqueza social, que ha producido segmentación y desigualdad, humillación a millones de seres que, como Felicidad, expresan en su nombre la terrible paradoja de aspiraciones frustradas. Solamente así podemos percibir la dimensión descomunal de la presión que se ejerce sobre los maestros cuando se los hace responsables únicos de la formación para la paz, para la convivencia, para la democracia, para los derechos humanos, para la ciudadanía. En este marco podemos entender que esta es una responsabilidad que los maestros compartimos con el resto de los actores sociales que intervienen en la construcción del mundo en que vivimos.

El caso de Colombia es especialmente significativo a este respecto. El largo y complejo conflicto armado que hemos vivido, y que hunde sus raíces en las guerras civiles del siglo XIX, ha generado una demanda creciente a la educación y a los maestros y maestras en relación con propuestas de educación para la resolución de conflictos, la paz, la democracia y la ciudadanía. Este escenario se modificó sustancialmente durante las últimas dos décadas del siglo pasado con la irrupción del narcotráfico durante los años ochenta y el paramilitarismo durante los noventa y comienzos del siglo XXI. La violencia partidista, la insurgencia armada, la violencia del narcotráfico, las masacres paramilitares, asesinato de cuadros y figuras representativas de la oposición de izquierda surgidas del desarme y la reinserción a la vida civil de algunos grupos guerrilleros, las pugnas por el control de las administraciones locales por parte de los actores armados, todo esto contribuyó a buscar salidas y alternativas que permitieran avanzar en la identificación de mecanismos de reconciliación, de resolución pacífica de los conflictos, de formación de nuevos ciudadanos, todo ello de la mano de intentos de transformación institucional tanto dentro del estado como en el seno de la sociedad civil.

El punto de inflexión más importante para estas búsquedas se dio a partir de la Asamblea Nacional Constituyente y la reforma constitucional de 1991, que dieron forma a un proyecto de Estado Social de Derecho, con instancias y mecanismos de participación social que implicaron la realización de múltiples proyectos de educación para la democracia y la ciudadanía, dentro de los cuales los programas de formación para la paz, la reconciliación y la resolución de conflictos han ocupado un lugar de primera línea.

Desde luego, el impacto de estas demandas se hizo sentir en la educación formal, con la introducción de programas curriculares orientados a estos propósitos que han llegado, dentro de las políticas agenciadas desde el Estado, a formular estándares y competencias para estas áreas de formación. Por otra parte, el mundo de las organizaciones no gubernamentales se vio inmerso en una ola de grandes proporciones orientada a ofrecer alternativas formales y no formales de educación que ha involucrado a distintos actores sociales, incluidos los maestros y las maestras.

Se generó así lo que podríamos llamar un campo de emergencia de *pedagogías para la resolución de conflictos*, que cubrió por igual concepciones del mundo de distinto signo, desde la izquierda hasta la derecha, pasando por todos los matices, en un intento por borrar las



diferencias que los originan. Habría que decir que esta emergencia de las pedagogías para la resolución de conflictos se vio reforzada por la estrategia neoliberal que acompañó la globalización en el marco de la finalización de la era de la Guerra Fría y la instauración de la nueva hegemonía capitalista post industrial conducida por las llamadas “democracias de occidente”. No en vano las grandes universidades privadas de Occidente y poderosas firmas consultoras se posicionaron como oferentes de modelos “exitosos” de resolución de conflictos que fueron vendidos a los Estados, las instituciones, las comunidades, las personas, al tiempo que se ampliaba el espacio para la guerra, la intervención y la injerencia en los asuntos de otras naciones con la excusa de “*combatir el mal*”.

Uno de los presupuestos de estos modelos consiste en que el conflicto, todos los conflictos, se pueden resolver mediante estrategias “*gana-gana*”; es decir, mediante salidas consensuadas en las que ninguna de las partes se sienta “*perdedora*”, lo cual es posible en la medida que se trata de actores “*racionales*” que pueden “*ponerse en el lugar del otro*” y “*comprender*” la validez de sus distintos intereses. Se predica que estos modelos presentan resultados “*exitosos*” en múltiples escenarios de conflicto que incluyen disputas obrero-patronales, comunitarias, familiares, empresariales y hasta confrontaciones armadas como se dice que ocurrió en algunos casos en Centroamérica y otros países afectados por el drama de la guerra.

Aceptando que el mercado no se equivoca al permitir la venta de productos que no producen lo que ofrecen, habría que reconocer que estos modelos logran efectivamente resolver conflictos en proporciones importantes. Sin embargo, quiero llamar la atención sobre el hecho de que resolver conflictos que son resolubles no tiene, a fin de cuentas, mucha gracia. Tampoco resulta beneficioso, a la larga, resolver conflictos a medias, logrando transacciones que dejan “*contentas*” a las partes pero que no superan los factores que le dan origen y aplazan su desarrollo bajo otras formas y modalidades. Desde luego, “*bajar*” los niveles de conflicto es útil para la sociedad en todos los ámbitos y en todas las modalidades, y esto puede usarse como argumento para justificar su existencia. Lo que queda por demostrar es si efectivamente los niveles de conflicto han bajado en el mundo y si los modelos de resolución pacífica han logrado neutralizar las causas de violencia que se ven en países como el nuestro, en las comunidades, en las familias, en las instituciones educativas, en las aulas.

Preciso esta reflexión diciendo que no desprecio el valor que estos modelos y estas pedagogías tienen en la construcción de ambientes propicios para la prevención y resolución de conflictos ni la necesidad de que los docentes se formen para ello. Sin embargo, llamo la atención sobre la necesidad de entender que la resolución de conflictos vista desde la lógica de los poderosos, solo vale en la medida en que no ponga en riesgo los factores de poder y, aun, en que no los ponga como objeto de disputa. Lo que se ha consolidado hoy es una lógica que, justificada por la euforia de los resultados alcanzados, sataniza los conflictos originados por la desigualdad y el abuso de poder, que discutan la legitimidad de los poderes instaurados y que reivindiquen la posibilidad de modificar las condiciones que generan pobreza y humillación. Ante estos intentos los poderes instaurados son intransigentes y radicales. Allí no hay acuerdo posible. Los *enemigos* deben ser derrotados y desaparecidos. Para hacerlo se acude a todos los medios y se usan las tecnologías más avanzadas sin limitarse ante sus costos.

De allí que sea imprescindible avanzar en la búsqueda de mecanismos y propuestas que permitan intervenir y mediar en conflictos en que las partes presenten intereses y posturas irreconciliables. Es en este tipo de conflictos donde fallan las metodologías pero es en donde con más urgencia se necesitan. Para ello es necesario empezar por reconocer, como lo hace la ciencia en muchos campos, que la realidad prevé soluciones radicales y a veces catastróficas (en sentido matemático) a las contradicciones que se generan en su seno.

Esto significa que la democracia deber afinar mucho más los mecanismos de participación social en la búsqueda y en la implementación de soluciones a los problemas de la sociedad e insistir en que todos los procesos de resolución de conflictos están basados en una lógica de correlaciones de fuerzas entre los actores sociales y que las soluciones dependen de la capacidad de estas fuerzas para lograr que sus propuestas sean aceptadas, en juego limpio, por toda la sociedad.

Este es el sentido de la *tolerancia* a la que tanto se acude en los discursos actuales sobre los valores que se requieren para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía. Hasta el momento, el contenido de la *tolerancia* ha sido usado desde las lógicas del poder como un recurso para que sectores muy amplios de la sociedad *acepten* la desigualdad y convivan con ella. Los pobres deben tolerar la pobreza, las minorías étnicas la discriminación, los pacifistas la violencia. Mientras tanto, el poder sataniza a la izquierda haciéndola sinónimo del terrorismo, rechaza la oposición y la diferencia y cubre con un tupido velo de sospecha todas las posturas que se apartan del discurso oficial. Allí no hay intolerancia. Los llamados al *respeto*, la *tolerancia*, el *reconocimiento del otro*, la *diversidad*, tienen sentido mientras se ubiquen del lado de la defensa de los poderes instituidos. Cuando los cuestionan se convierten en instrumentos del mal. Ese manejo maniqueo deber ser erradicado para que efectivamente funcione la democracia radical.

Mientras nuestras sociedades no generen los mecanismos necesarios para que no se sigan presentando casos como el de Felicidad en Brasil, bienvenidos sean todos los modelos de resolución de conflictos. Sin embargo, muchos seguiremos esperando que nuestros maestros y maestras, nuestros niños, niñas y jóvenes, nuestras mujeres y ancianos, sin distinción de ninguna clase, puedan seguir luchando sin ser estigmatizados por creer que otro mundo es posible. Sin la comprensión de este hecho no hay programa de formación de docentes que valga ni ejercicio de concertación y acuerdo que produzca resultados duraderos. De manera que la primera cosa que hay que poner en evidencia cuando se habla de esto, es que se necesita una profunda comprensión política de la realidad para ubicar los conflictos esenciales en escenarios que hagan viable su resolución, la cual no siempre es posible por vía del acuerdo. Lo importante es entender que, sea cual fuere el resultado de los procesos de mediación, la violencia siempre deber estar excluida de la búsqueda de soluciones. Esto, desde luego, no es posible sin una ciudadanía vigorosa, sin una sociedad civil fuerte que actúe efectivamente y con capacidad para modificar las correlaciones de fuerzas frente a quienes ejercen el poder en todos los ámbitos de la vida institucional y social.

Cierro esta reflexión diciendo que los docentes deben ser formados, en el marco de las pedagogías para la resolución pacífica de conflictos, ante todo como intelectuales orgánicos

que puedan contribuir a superar el sentido común de la sociedad y llevar a las personas a un nivel superior de conciencia que les permita, como decía Novalis: *"hacerse dueños del propio yo trascendental... ser el yo del yo propio"*, a tener conciencia crítica de sus derechos y deberes históricos, a tener control sobre la propia personalidad con base en la organización y la disciplina aplicadas a una praxis histórica consciente que permita forjar la identidad, construir su destino y librarse del azar y la necesidad (Gramsci, 1970).



NOTAS

- 1 Gentili cita datos de un estudio reciente del World Institute for Development Economics Research, vinculado con las Naciones Unidas.
- 2 “El concepto de intelectual utilizado por Gramsci es muy amplio, y... se refiere tanto a una categoría social, una base social o un conjunto de bases sociales, como a una función cumplida por todos los hombres, desde los trabajadores menos calificados, hasta los científicos más especializados. Todos y cada uno, en el desarrollo de nuestra vida cotidiana... participamos de la construcción de nuestras concepciones del mundo, elaborándolas teórica y prácticamente, pensándolas, escribiéndolas o poniéndolas en práctica. Una concepción del mundo que no se exprese en la práctica, que no modifique el modo de vida de la gente, que exista sólo en la mente de algún iluminado, no existe para la vida social. Otra cosa es que se puedan discriminar diferentes “categorías” de intelectuales” (Pulido, 1998).



BIBLIOGRAFÍA

- GENTILI, P. (2007). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Homosapiens. Rosario, Santafe, Argentina: Ediciones Mendoza.
- GRAMSCI, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- GRAMSCI, A. (1970). Socialismo y Cultura. En *Antología*, (Selección y notas de Manuel Sacristán). México: Ed. Siglo XXI.
- PULIDO CHAVES, O. (Abril, 1998). Hegemonía y Cultura. Introducción a las Estructuras Culturales Disipativas. En *The Anthro Globe Journal*, ISSN-1481-3446. En Internet: www.anthro-globe.com
- PULIDO CHAVES, O. y REYES, L. (2006). *La cuestión docente en América Latina. Documento guía para la elaboración de Informes Nacionales*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE–. En Internet: www.foro-latino.org

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Este trabajo reflexiona sobre las identidades en interacción en los contextos educativos, sobre la problemática escolar en términos de su papel y los retos que la globalización le implican, para reconocer finalmente, a partir del relevamiento de las concepciones centrales del enfoque sociocultural, las dimensiones del proceso pedagógico que tiene lugar en las escuelas con presencia de identidades socioculturales diversas, el papel del educador y sus necesidades de formación para la construcción de estrategias de enseñanza que hagan posible la construcción de ambientes educativos interculturales.

MARCELA TOVAR GÓMEZ :: PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DE MÉXICO



De acuerdo con estimaciones recientes, los 184 estados independientes contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos. Los países que cuentan con un solo idioma y una adscripción étnica son más bien la excepción (Kymlicka, 1996, p. 13). Sin embargo, el reconocimiento de las sociedades multiculturales es un hecho reciente; aunque la convivencia de diferentes culturas en los territorios nacionales es el signo distintivo de nuestras sociedades, hasta hace muy poco era tratada como un “problema”. Al asumir la existencia de culturas distintas en la sociedad, se hace visible la presencia de colectividades y personas portadoras de diferentes referentes culturales e identitarios y se pone de relieve la composición diversa de nuestros entornos, develando que el verdadero problema ha sido el *enfoque homogeneizante* con respecto al cual se han construido las instituciones. Esta perspectiva ha estado particularmente presente en los sistemas educativos.

La discusión reciente sobre la interculturalidad como eje para la convivencia en la diversidad pone de manifiesto la necesidad de comprender la manera en la que se construyen los aprendizajes en la escuela, el papel que desempeña cada uno de los actores –inmediatos y mediatos– que intervienen, y los referentes conceptuales, metodológicos e instrumentales que requiere el profesor para poner en obra estrategias tendientes a favorecer la convivencia intercultural.

En este trabajo se reflexiona sobre las identidades en interacción en los contextos educativos, sobre la problemática escolar en términos de su papel y de los retos que la globalización le implican, para reconocer finalmente, a partir del relevamiento de las concepciones centrales del enfoque sociocultural, las dimensiones del proceso pedagógico que tiene lugar en las escuelas con presencia de identidades socioculturales diversas, el papel del educador y sus necesidades de formación para la construcción de estrategias de enseñanza que hagan posible la construcción de ambientes educativos interculturales. Se parte de la premisa de que la convivencia de personas con identidades distintas requiere revertir los efectos provocados por las concepciones discriminatorias vigentes hasta hace algunos años, y que la escuela puede jugar un rol fundamental en esta tarea.

CONTEXTOS MULTICULTURALES: LAS IDENTIDADES EN INTERACCIÓN

La identidad es un concepto que expresa una idea compleja referida a los individuos, a la cultura de la que son portadores y a la sociedad en la que conviven con otros. En su sentido más inmediato, podemos definir la identidad teniendo como referente el *“sentido que de nosotros tenemos como seres con profundidad interior; y en la noción, relacionada con ello, de que somos «yos»”* (Taylor, 1996, p. 12). No obstante, la definición del *yo* implica la presencia del *tú*. La identidad es un concepto relacional, que se construye con y a partir de otros; es decir, es una noción que sólo puede existir en la medida en que somos personas porque establecemos una convivencia social que acoge y modela nuestro desarrollo como seres humanos.

La identidad es una construcción social e histórica, de la cual cada uno de nosotros es portador en cuanto sujeto individual. Crecemos en un contexto de convivencia en el que tenemos antecesores y descendientes, además de todos aquellos que son contemporáneos. Señas

de identidad tan personales como el nombre que portamos fueron seleccionadas por nuestros ascendientes, en tanto que nosotros tenemos la responsabilidad de nombrar a quienes nos sucedan. Las sociedades en las que crecemos funcionan con base en concepciones, formas de vida y valores a las que nos referimos como “culturales”. En cuanto colectividades que conviven en un espacio territorial, nos diferenciamos también –y con ello surge la comparación entre *nosotros* y los *otros*– por nuestra cultura.

Estas tres dimensiones de la identidad: individual, social y cultural, forman un tramado cuando se expresan en la convivencia diaria. De manera implícita, interpenetran cada una de las acciones o vivencias cotidianas en las que nos involucramos: *“siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha contra ellas. Y aún después de que hemos dejado atrás a estos otros –por ejemplo, nuestros padres– y desaparecen de nuestras vidas, la conversación con ellos continuará en nuestro interior mientras nosotros vivamos”* (Taylor, 1993, p. 53).

Podemos reconocer que la diversidad es un rasgo siempre presente en la humanidad; conviven, en el marco de arreglos específicos, colectividades y culturas. La construcción histórica de estas sociedades involucra también la construcción de los significados, concepciones e instituciones desde las que las personas se definen. Por esto, el encuentro entre sujetos de sociedades y culturas distintas implica que el reconocimiento del sentido de lo real en cada una de ellas está organizado con base en vivencias o concepciones culturales y sociales distintas. El encuentro entre culturas implica ver al otro como otro: como alguien no familiar que nos permite diferenciar entre lo extraño y lo propio. Es decir, no se trata de diferencias comparables de manera inmediata, sino de aquellas particularidades que producen un sentimiento de extrañeza, que nos permite reconocer *“a quienes parecen tan similares a nuestro propio ser que toda diferencia visible puede ser comparada con lo acostumbrado, y a la vez tan diferentes que la comparación se transforma en un reto teórico y práctico”* (Krotz, 2003, p. 58)¹.

En el encuentro entre sujetos de distintas culturas, al otro no se le identifica como un individuo aislado, sino como portador de otra identidad que se percibe en comparación con la propia. En síntesis, la identidad es *“el conjunto de repertorios internalizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado”* (Giménez, 2003, p. 60).

Así, la adscripción de los actores a determinadas categorías identitarias les permite identificarse ante otros y diferenciarse de ellos. La identidad se expresa en señales y signos manifiestos y en orientaciones de valor, que constituyen el referente principal de la interacción con otros: *“como pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes a tal identidad”* (Barth, 1976, p. 15).

El análisis de la manera como se han construido las relaciones entre las personas pertenecientes a distintas culturas muestra que durante la invasión ibérica se establecieron relaciones que implicaban el reconocimiento del otro desde una relación entre quien domina y quien está



sujeto a ese dominio. En las descripciones de los historiadores de la Conquista, se encuentra que el problema con lo nuevo se hallaba en las palabras con las cuales se describía a los sometidos. Al revisar las crónicas se advierten denominaciones y descripciones construidas por los invasores, quienes daban el mismo trato a personas y a paisajes. La narración estaba dirigida a un público cuyo interés o miedos eran tomados en cuenta al organizar el discurso. Las narraciones, denominaciones o conceptualizaciones que se construyeron a lo largo de cinco siglos, expresan los estereotipos con los cuales se percibía –y, en muchos sentidos, se sigue percibiendo– a los otros (Krotz, 2003, pp. 189-196).

Estos estereotipos fueron, a su vez, la fuente de concepciones sociales discriminatorias, que están presentes aún en los distintos ámbitos de interacción en las sociedades multiculturales. Al analizar los procesos de reivindicación de identidades, Geertz (1979) resalta que las doctrinas regionalistas, racialistas o tribalistas, en sus dimensiones políticas, son producto de la regla de “divide y vencerás” del colonialismo; también son producto del reemplazo del régimen colonial por uno independiente cuyo propósito fue el Estado unitario (Geertz, 1989, pp. 105-157).

Así, en la interacción social se invisibiliza, se niega, se desvaloriza o se construyen argumentos para definir al otro con criterios derivados del prestigio de una cultura sobre la otra. Un resultado de la interacción en la que están presentes estereotipos negativos es el impacto que tiene en la representación que el otro se hace de sí mismo y de su cultura. La imagen negativa que un sujeto proyecta de otro en la interacción social provoca un daño moral que, en estricto apego a la doctrina de los derechos humanos, debería ser objeto de reparación (Taylor, 1993).

LA ESCUELA EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

La socialización de las nuevas generaciones se desarrolla en instancias sociales en crisis. La familia como espacio de interacción y construcción de la personalidad se ha reformulado en los últimos veinte años, en tanto que los modelos sociales siguen manteniendo una percepción de la misma que no se corresponde ya con la realidad. La socialización primaria se produce en un escenario en el que la relación intergeneracional ha cambiado radicalmente, mientras las instituciones mantienen esquemas que no tienen sentido en las nuevas situaciones y experiencias que viven los niños y jóvenes.

En cuanto a instancia de socialización, la escuela desempeña funciones que van más allá de los contenidos escolares que constituyen su discurso legítimo. Hasta hace muy poco, su papel como reproductora de las prácticas sociales y políticas no estaba en cuestionamiento. Sin embargo, los cambios de los últimos años han redefinido drásticamente su papel. Por un lado, el reconocimiento de la diversidad presente en la institución escolar hace patente el desfase entre una propuesta pluralista y la persistencia de concepciones uniformizantes e individualistas en el trabajo pedagógico. Por el otro, la escuela ha ido perdiendo presencia en cuanto a la socialización y formación de los jóvenes. La institución escolar cohabita con otras instancias socializadoras, cuyo impacto no ha sido valorado aún: los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y los grupos de pares.

Las relaciones que se dan en el espacio escolar están marcadas por la tensión entre los actores: el autoritarismo que es inherente a la institución escolar es responsable de esa rebeldía que a menudo desencadena reacciones violentas; pero los cambios que ha sufrido la escuela provocan enfrentamientos entre los actores y, de manera particular, contra el maestro: profesores respaldados por la institución, pero sin poder real en el aula; los contenidos pretendidamente necesarios, los cambios en el comportamiento y expectativas de los alumnos, tales como desencanto y desinterés fruto de la situación social de la que provienen; vivencia de relaciones despersonalizadas, el impulso de la agresividad como referente valoral cuando se quiere conseguir un mejor nivel de vida²; los sentimientos de inutilidad y absurdo (Melero, 1993, pp.54-55).

Así, la tensión derivada de los procesos escolares obsoletos se acrecienta con el sentimiento de amenaza social que resulta de la deshumanización de las relaciones cotidianas y la dosis de violencia que destila desde los medios masivos de comunicación, en especial de la televisión.

La distancia entre los intereses de una generación y la siguiente se ha hecho enorme. Se manifiesta como una incomunicación entre los niños y jóvenes y los adultos. Surge de manera casi natural la interacción intrageneracional como práctica en la que, a partir de relaciones de confianza y afecto, los jóvenes se informan, se aconsejan, se apoyan.³ La información y los medios están al alcance de los niños y jóvenes: las nuevas tecnologías tienen una presencia tal que sustituyen a las conversaciones presenciales diarias con ventaja. Los jóvenes de clase media –y cada vez más, los de sectores populares– pueden tener acceso inmediato a sus pares, gracias a la Internet o a los aparatos producidos para la comunicación telefónica.

Así, en contradicción con la propuesta escolar pluralista desde la que se reconoce la diversidad cultural y del creciente énfasis en la socialización de los individuos mediante prácticas que los visibilicen en cuanto sujetos, se advierte también una valoración del éxito personal como la meta social desde la que las personas son apreciadas socialmente, y como parámetro para juzgar su valor. Es con respecto a estos referentes que las nuevas generaciones construyen su imagen de sí mismas, su autoestima.

Como puede advertirse, lo educativo se ha extendido a escenarios distintos, des-centrándose de la institución escolar. Frente a la avalancha de información y a los procesos sociales de la sociedad del conocimiento, la escuela se ha convertido en mediadora de otras narrativas y saberes, distintas del discurso escolar y del libro. El profesor requiere, en este contexto de cambio vertiginoso, de nuevas herramientas y enfoques que le permitan responder a los desafíos que implica la formación en el marco de la situación y exigencias de formación actuales.

LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL

Los distintos agentes educativos enfrentan, en el contexto descrito, el reto de formular propuestas y estrategias pedagógicas que, a la vez que preparan a las nuevas generaciones para el futuro, se ocupen del presente, en el que los niños y jóvenes construyen saberes y desarrollan competencias en espacios distintos y con procesos diferentes del escolar.



La significatividad de tales estrategias de enseñanza se deriva, cada vez más, de propuestas educativas capaces de tomar en cuenta la dinámica cultural y social.

La concepción de *mediación sociocultural* desarrollada por Vigotsky tiene como punto de partida la premisa de que las fuerzas sociales, culturales e históricas tienen un lugar central en el desarrollo de las personas. Su perspectiva pedagógica atendió igualmente los procesos intrapersonales e interpersonales. En efecto, al ocuparse del desarrollo entendido como construcción de la personalidad, destacó que ésta suele concebirse, equivocadamente, como un fenómeno que pertenece intrínsecamente al ámbito subjetivo; en esta misma línea de pensamiento, Valsiner (1988, p. 1) sostuvo que la personalidad se crea a partir de las relaciones sociales y su organización cultural. La personalidad se hace relativamente autónoma con respecto al mundo social. Es, al mismo tiempo, socialmente dependiente e individualmente independiente; en ella se expresa una interdependencia entre lo individual y lo social. Este enfoque destaca que el aprendizaje se produce por medio de las actividades *de* y *con* otras personas, en contextos socioculturales históricos. Sostiene la importancia del papel de otros individuos como mediadores en los procesos de construcción de significados.

Una enseñanza que se fundamenta en la actividad de los sujetos presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo, pero no actúan en contextos que son enteramente de su elección. Este aspecto ha sido escasamente analizado, tal vez porque las concepciones pedagógicas han estado centradas en el sujeto en cuanto individuo. Sin embargo, se reconoce el papel de las estrategias y de su conocimiento en las experiencias cognitivas en las distintas corrientes que se ocupan de la *metacognición*⁴, si bien se pasa por alto que la enseñanza de tales estrategias tiene su fundamento en la relación interpersonal.

Para explicar el proceso de aprendizaje, Vigotsky describió los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales, considerándolos artificiales y de origen social; dentro de ellos, incluyó la lengua, los sistemas de conteo, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, mapas y dibujos técnicos y todos los signos convencionales (Daniels, 2003, p. 33).

Es importante distinguir entre los instrumentos psicológicos y los técnicos. Los primeros están dirigidos por la propia persona y le hacen posibles cambios mentales o conductuales. Los instrumentos técnicos tienen como objetivo producir cambios en otros objetos. Así, las personas son agentes activos de su desarrollo, pero su aprendizaje está mediado por los instrumentos disponibles en un lugar y momento dado. Los instrumentos forman parte de la herencia cultural y representan la voluntad humana de estabilizarlos como parte de los procesos de significación que tienen sentido dentro de una cultura⁵.

El contexto social del desarrollo no se refiere simplemente al entorno objetivo. Para Cole (1999, p. 94), la combinación de objetivos, instrumentos y entorno constituye simultáneamente el contexto de las conductas y las formas en las que se puede relacionar la cognición con ese contexto, en cuya construcción intervienen los sujetos. Para acercarse a estos contextos, Cole destaca la existencia de artefactos; la manera en que los individuos o los grupos los usan transforma realmente un contexto operante en entornos particulares en los cuales tiene lugar la acción humana. Wartofsky (1973, p. 204)⁶ define los artefactos como objetivaciones

de necesidades, e intenciones humanas incorporadas a fines y propósitos, con un contenido cognitivo y afectivo. Hay artefactos primarios, que se usan para la fabricación de cosas. Los secundarios son representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que los usan; están aquí las tradiciones y las creencias. Los artefactos terciarios son los mundos simbólicos e imaginarios, por ejemplo, las obras de arte.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje es posible porque artefactos e instrumentos actúan como mediadores. Así, la experiencia humana es histórica; las personas usan la herencia no biológica transmitiendo de generación en generación experiencias e instrumentos simbólicos. Por esto, la conciencia de sí mismo que puede tener un individuo se produce *en y mediante* interacciones con otros (la identidad constituye una de las dimensiones de esta conciencia de sí mismo). Esta experiencia humana históricamente construida siempre está presente en el plano de los acontecimientos reales y en la manera en la que construimos esquemas o imágenes mentales antes de la acción en sí (Daniels, 2003, p. 45).

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Las reflexiones anteriores permiten situar el debate sobre la formación de los maestros para la acción docente en contextos multiculturales. En primer lugar, la diversidad presente en la escuela no es neutra. Las distintas manifestaciones que podemos observar forman parte de las construcciones simbólicas y culturales de nuestras sociedades. Los esquemas o idealizaciones que las personas presentes en nuestro entorno tienen acerca de cada una de las formas en que se expresan las manifestaciones de la diversidad son resultado de la manera en la que históricamente ésta se ha significado. Se presentan a nuestra percepción como hechos cotidianos, normales. Requerimos un esfuerzo de reflexión para reconocerlas como lo que son: dar significado a la realidad.

Cuando hablamos de diversidad cultural, se nos hace evidente que la presencia de distintas culturas en el espacio escolar se advierte con los parámetros de la conciencia diaria; así, construir un pensamiento intercultural requiere del diseño de experiencias y estrategias de aprendizaje que hagan posible que los distintos actores de-construyan sus saberes y concepciones y re-construyan nuevos esquemas de interpretación y acción cotidiana.

La *mediación pedagógica* implica la construcción de estrategias que permitan a los sujetos apropiarse de los significados culturales. A partir de los instrumentos con los que cuentan los sujetos, enfatiza la construcción de ambientes de aprendizaje en los que el aprendiz establece relaciones interpersonales y usa artefactos e instrumentos que le hacen posible y potencian su desarrollo. Implica también las acciones o procesos necesarios para adecuar las propuestas educativas generales, de manera que puedan ser aplicadas en situaciones concretas. En los procesos educativos, la acción docente constituye la mediación más eficaz, en la medida en que sintetiza fines, objetivos y significados culturalmente valiosos.

En los procesos escolares, se distingue una estructura que da sustento al desarrollo de los estudiantes. En esta, es posible advertir la presencia de actores que establecen una relación



institucionalmente demarcada y definida, a propósito de un discurso y una práctica legítima y legitimada socialmente. Esto sucede en contextos específicos para los actores, como los pedagógicos.

El contexto pedagógico que se crea en el aula tiene un efecto educativo en los participantes en el proceso educativo, en la medida en que actúa como una fuerza que da forma al comportamiento y al aprendizaje. En gran medida, este contexto está dado y comprende una compleja trama de relaciones, usos y costumbres, definiciones institucionales y arreglos administrativos y académicos dentro de los que el educador inserta su acción diaria.

En estos contextos, hablar de un ambiente pedagógico implica reconocer el espacio donde se hace posible el encuentro entre educandos y educadores con un propósito definido, organizado como una práctica pedagógica que integra en su diseño los significados y sentidos que se confieren a los procesos y actividades que en él se realizan, y que se alimentan tanto de la propuesta pedagógica como de los rasgos objetivos del contexto.

El ambiente educativo está influido y, a la vez, expresa distintas concepciones presentes en el contexto social e institucional acerca de lo que se entiende por tarea educativa. Se caracteriza por la existencia de un marco de interacción entre los actores, que integra las finalidades, perspectiva cultural, valores e intencionalidades de las que ellos son portadores. El ambiente es el conjunto de factores internos y externos, abierto a las relaciones humanas, que le dan sentido como espacio de construcción de cultura, de acción conjunta y de reflexión crítica.

El concepto de ambiente educativo está marcado por concepciones normativas y, por lo tanto, valorales e incuestionables en un primer momento. Pero los ambientes pedagógicos son una creación humana y, por esto, cuestionables, sistematizables, reconstruibles y susceptibles de rediseño y evaluación constante.

El ambiente educativo es generalmente asumido como *dado* por los docentes, como preexistente a la acción educativa del maestro. Sin embargo, forma parte de la definición misma de la tarea educativa y constituye el espacio concreto en el que el maestro pone en obra, personalizándola, su propia concepción de aprendizaje y enseñanza.

Cuando se habla de ambientes interculturales se alude a la presencia de educandos y educadores portadores de distintas identidades culturales, donde estas últimas se convierten en un rasgo que los actores hacen coincidir en el espacio educativo y que se pretende opere transversalmente en el ambiente pedagógico.

Un ambiente de aprendizaje es intercultural si la propuesta de trabajo diseñada para concretar la intervención educativa introduce y conserva como elemento distintivo la relación entre integrantes de distintas culturas en un plano de equidad. Es evidente que el concepto es también descriptivo, ya que se refiere a un constructo con características específicas, que se derivan de dos elementos principales:

- La centralidad de la tarea docente al construirlo como parte de una estrategia pedagógica, reuniendo en esta dimensión una interpretación y adecuación de las directrices y políticas institucionales que permiten dar forma concreta a la propuesta educativa. Está presente la idea de que el docente puede actuar creativamente para superar aquellos elementos del

contexto que impiden una auténtica convivencia en la diferencia y que este es un aspecto central de la tarea a emprender.

- La presencia de referentes culturales e identitarios de quienes participan en el ambiente pedagógico.

Por esto, un ambiente intercultural es sustancialmente un espacio donde convergen expectativas y visiones complementarias y, a la vez, contradictorias. En estas oposiciones se expresan las diferencias objetivas y las concepciones de poder de una cultura sobre otras, en contextos sociopolíticos caracterizados por la discriminación y la exclusión.

De manera sintética, se puede decir que el ambiente intercultural se refiere a una compleja construcción de carácter pedagógico, que tiene en su base tres aspectos organizadores de la tarea docente: búsqueda de *equidad* en cuanto a las relaciones construidas y en cuanto al reconocimiento de los derechos de los que participan en él; *calidad* en cuanto al tratamiento propiamente pedagógico con el que se opera; y *pertinencia cultural* en cuanto a la instrumentación de actividades tendientes al desarrollo del educando en su idioma y su cultura, potenciando sus capacidades y el acceso, tanto a los saberes propios como a los conocimientos y saberes universales.

En sus aspectos sustanciales, la creación del ambiente intercultural implica construir un entramado a partir de los distintos elementos del trabajo pedagógico en una institución o sistema educativo, tomando en cuenta desde aspectos curriculares y de contenidos, hasta metodologías y distribución de roles y tareas. Pero no abarca solamente lo pedagógico, sino aspectos como la interacción entre los actores del proceso, los simbolismos y significados del quehacer humano que se comparten en esta interacción, la cultura y percepción de los actores o su inserción social, entre otros; en el ambiente pedagógico, se hacen presentes estos elementos en una articulación característica de cada situación.

Cuando coinciden en un ambiente estudiantes procedentes de distintas culturas, las experiencias, saberes y cosmovisión de cada uno de ellos se convierten en elementos condicionantes de la interacción entre quienes participan en él.

El ambiente educativo constituye el espacio ideal para la vivencia de la interculturalidad, porque lo entrecruzan las actividades derivadas de los procesos de construcción de saberes que en él se han desatado, en el marco de relaciones entre los actores que conllevan una intención: la convivencia respetuosa entre miembros de distintas culturas.

Varios autores han destacado la necesidad de repensar la práctica educativa considerando el papel que juega la cultura materna del educando en el proceso de aprendizaje que deberá tener lugar en un ambiente pedagógico. En el aspecto cognitivo, Bruner (2000) ha resaltado que el desarrollo del niño es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial. Entiende el desarrollo cognitivo como un proceso de fuera hacia adentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el *yo*). La educación es un proceso por el que la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo (Bruner, 2000, pp. 16-17).

La educación es una forma de diálogo, en la que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la guía del adulto. Pero también se establece un diálogo con los pares, en



el que juega un papel muy importante para el desarrollo del educando la interacción con otros niños, pues las diferencias personales que se expresan en la interacción actúan dinamizando el aprendizaje.

Al transformarlo en un proceso vivencial, la personalización del aprendizaje involucra los sentimientos, valores, capacidades y deficiencias de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, hace falta un mayor énfasis en las diferencias culturales entre los educandos. El conocimiento de las características de un contexto o individuo permite que los involucrados generalicen a partir de la comparación de sus experiencias o saberes, el replanteamiento y la ampliación de los conceptos. Así, la diversidad de los entornos en los que el sujeto aprende son una ganancia, al enriquecer su percepción e incorporar los puntos de vista de otros.

Este planteamiento nos permite advertir que, cuando estamos tratando de desarrollar las estructuras cognitivas de un educando usando situaciones de otra cultura, es necesario que se le equiepe con el dominio de los principales referentes de la misma, si se pretende la generalización de las conclusiones. La presencia de distintas culturas en el aula aporta elementos para el desarrollo de las estructuras de generalización en los educandos, cuando las culturas son asumidas desde una perspectiva participativa.

De manera más clara: se puede advertir que el desarrollo de capacidades cognitivas de niños provenientes de culturas minorizadas requiere que se formulen propuestas de aprendizaje en su idioma y su cultura, de manera que pueda usar privilegiadamente los datos contextuales que forman parte de su inserción social y experiencia personal.

LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL

Dentro de los saberes profesionales de los educadores, el saber diseñar experiencias de aprendizaje es una competencia indispensable. Organizar aquellas actividades que lleven al educando a apropiarse de los contenidos del programa escolar implica que el docente tome en cuenta las características específicas de los alumnos con los que trabaja, de los contextos en los que desarrolla su práctica y de los conocimientos culturales de los educandos.

Esta perspectiva permite definir como una experiencia fundamental para el logro de un ambiente intercultural en el aula la contextualización, que se sustenta en una concepción de *aprendizaje situado*.⁷ Esta perspectiva, además, es posible si se cuenta con estrategias que permitan una *enseñanza situada* (Díaz, 2004). Así, se trata de que el proceso de aprendizaje se enraíce en el contexto de los sujetos.

Aebli (2001) se ha ocupado de la relación entre la escuela y el contexto social, en vinculación con los procesos de convivencia escolar y el tipo de saberes que el estudiante debe construir. Este es un primer nivel de la contextualización de los procesos escolares, en los que la vivencia concreta se convierte en una fuente de aprendizaje, en un entramado en el que las actividades escolares combinan la acción y lo simbólico, la producción y la representación. Cuando logramos vincular estas vivencias con el aprendizaje en el aula, el ambiente escolar se convierte en un espacio de interacción en el que los miembros de cada cultura

concreta expresan su visión de las otras y construyen con ellas una relación que, por principio de cuentas, debe partir del cuestionamiento de la normalidad de las situaciones y estereotipos. Se trata, según Aebli, de la transformación de un espacio anodino en el espacio ocupado por *nosotros*, sujetos concretos en interacción:

“Distinguimos [...] la producción y cultivo de relaciones sociales en las acciones reales y simbólicas, de la representación de las relaciones y acontecimientos sociales (de la sociedad, históricos, tomados de la vida escolar). La distinción decisiva atañe al papel de alumnos y maestros en este procedimiento. Cuando las relaciones sociales se producen en acciones concretas, están implicados maestros y alumnos. Hacen algo y les sucede algo a ellos. Su experiencia es personal. Cuando informan de ello pueden decir: esto o aquello lo hemos emprendido nosotros. Hemos adquirido la experiencia de.... Lo expresamos con la fórmula abstracta de que maestros y alumnos son sujetos y/o objetos de tales acciones. Muy diferente es su papel cuando contemplan y elaboran representaciones de procesos sociales no vividos por sí mismos. Su papel allí es el de espectador, no necesariamente imparcial, pero de todos modos no directamente implicado [...]” (Aebli, 2001, pp. 56-57).

Este ambiente que permite la expresión de los sujetos en cuanto actores no se construye sin conflicto. Por esto, es de la mayor importancia que el educador asuma un rol de *mediador* en estos procesos de construcción del espacio común. La mediación implica una intervención o acción a cargo de un mediador individual o colectivo: apoya, facilita, organiza, diseña experiencias de aprendizaje. Pero, sobre todo, organiza los ambientes educativos en los que los sujetos puedan desarrollarse. En esta mediación, resaltan dos componentes que el educador puede emplear para potenciar la interacción intercultural:

- *Desafíos*, es decir, los retos que se generan desde las iniciativas propias o de los educadores, que son significativos para quien los enfrenta, y que implican la concreción de la autonomía individual y propician el desarrollo de valores.
- Las *relaciones de solidaridad*, apoyo mutuo e interacción social que fundamentan la negociación de las *identidades* de las que son portadores quienes se relacionan.

Al llegar a la escuela, los estudiantes han consolidado elementos de un estilo de aprendizaje básico durante su socialización familiar inicial. Son sujetos históricos, que han tenido una trayectoria de vida y escolar. En cuanto sujetos históricos, están ubicados en un tiempo, situación y contexto determinados, que tienen incidencia en sus procesos de aprendizaje.

Se trata de un sujeto-actor ubicado que no sólo parte de la base cultural en la cual nació, sino que a través de ella construye tanto su mundo como sus concepciones de sí mismo (Luna e Hirmas, 2005). Esto significa que se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la producción y negociación de significados sobre la construcción de un yo y un sentido de agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente del carácter “situado” de toda actividad mental. No se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud (Bruner, 2000, p. 12).



El educador que se involucra en la tarea de construir ambientes de aprendizaje, y concibe su rol como mediador pedagógico, requiere:

- Una sólida *formación* teórica y metodológica.
- Capacidad de generar condiciones para la *interacción* entre los participantes del proceso educativo (crear ambientes de aprendizaje).
- Capacidad para *contextualizar* los saberes y sucesos diarios dentro del aula; y
- Capacidad para *problematizar*.

Asimismo, se requiere el dominio de saberes teórico-procedimentales y metodológicos que le permitan una adecuada planificación de estrategias de aprendizaje, y que le posibiliten incidir en los procesos de desarrollo de capacidades instrumentales –metacognitivas– de los estudiantes. En las sociedades actuales, es necesario el diseño de estrategias de aprendizaje que favorezcan la interacción. El docente requiere una formación con un enfoque dialógico, en la que se enfatizan la capacidad para generar y sostener procesos de diálogo, cooperación y colaboración.

En un ambiente escolar caracterizado por las tensiones y conflictos que la escuela actual tiene presentes, crear ambientes de aprendizaje implica que el docente cuente con una formación que le permita el planteamiento y re-planteamiento de espacios de diálogo con un enfoque problematizador, en la que su tarea implique diagnosticar, intervenir como mediador, participar en la solución o tomar decisiones en torno a los asuntos centrales de situaciones problemáticas, fortaleciendo la capacidad de asumir y resolver dilemas éticos y los procesos de aprendizaje autónomos.

NOTAS

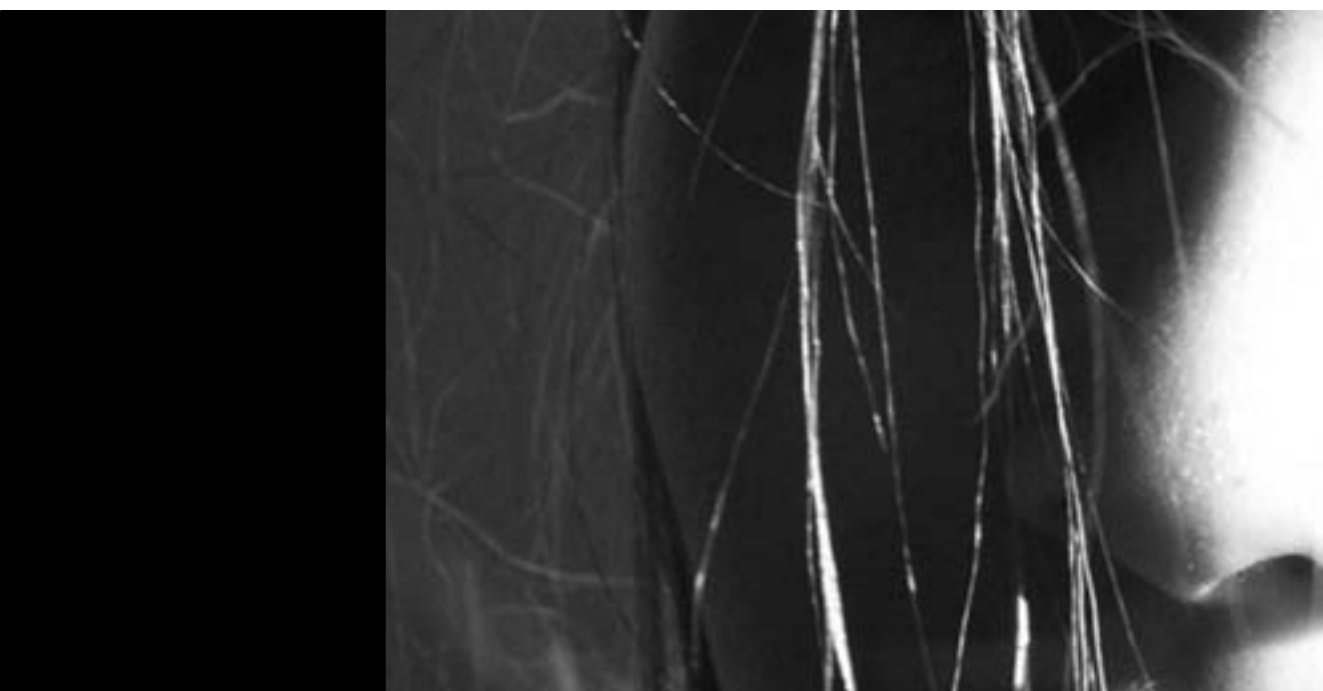
- 1 La capacidad de asombrarse ante la presencia de otro implica una actitud de reconocimiento de la diversidad que se ancla en las concepciones más íntimas de las personas. Constituye un valladar para los estereotipos desde los cuales se etiqueta a los miembros de otras culturas.
- 2 Esta agresividad instrumental penetra todos los espacios de la vida social. Se considera una cualidad necesaria para el logro de objetivos laborales, para el logro de metas o para que las personas muestren cuál es *su lugar* en la comunidad a la que pertenecen.
- 3 En este aspecto, es interesante apreciar un cierto escepticismo en cuanto al valor de la experiencia adquirida a través de los años, en un entorno en el que la percepción del tiempo se caracteriza por la instantaneidad.
- 4 La metacognición se refiere al grado y tipo de consciencia que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos. Resnick ha resaltado el papel y función que desempeñan los esquemas de conocimiento que los sujetos construyen en el proceso de aprender, y diferencia tres tipos de esquemas de conocimiento que son necesarios para que se produzca en el sujeto la comprensión:
 - a) conocimiento sobre un dominio o parcela determinada de conocimiento,
 - b) conocimiento sobre las estructuras textuales y
 - c) conocimiento general sobre el mundo.

Postula que los dos últimos tipos de esquemas son precisamente los más importantes a la hora de comprender y retener la información porque se apoyan en procesos de codificación y recuperación de la información. Como puede advertirse, “el conocimiento sobre el mundo” recibe una atención instrumental por parte de este autor, mientras que en el enfoque sociocultural tiene un papel central como mediador en el desarrollo de la personalidad (Resnick, 1984).
- 5 En esta concepción destaca el papel de la educación en cuanto el proceso por el cual los sujetos se apropian de los saberes instrumentales que potencian su desarrollo. La existencia de analfabetos o la baja calidad de los procesos educativos que se ofrecen a sujetos pertenecientes a estratos de bajos ingresos muestra la inequidad en el acceso a las claves básicas para el desarrollo de la personalidad.
- 6 Citado por Daniels, p. 42.
- 7 Coronado entiende que se requiere que el profesor se construya en cuanto sujeto-actor histórico ubicado que *“pretende conocer se ubica y reubica constantemente frente a los procesos culturales que pretende conocer en tanto los va comprendiendo cada vez más profundamente. En ese sentido [...] el concepto cultura [puede ser considerado] como un concepto esencialmente semiótico, en la que el hombre ha tejido una urdimbre de significados culturales; prácticas y expresiones sociales que pretenden explicar interpretándolas a fin de comprender las significaciones profundas, enigmáticas en la superficie”* (Coronado, 2001).



BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid: Narcea.
- BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- CORONADO, M. (2001). La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramienta en la formación docente. Ponencia presentada en la *Segunda Reunión de la Red de Educación Intercultural*. Tepic, Nay. México, mayo de 2001.
- DANIELS, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004): *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- GEERTZ, C. (1989). The Integrative Revolution. Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States. En *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*. London: The Free Press Collier Macmillan.
- GIMÉNEZ, G. (2003). Identidades sociales, identidades étnicas, en Alcamán, Eugenio y otros. *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: CEAL/Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- KROTZ, E. (2003). *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LUNA, L. e HIRMAS, C. (2005): Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile. Análisis para una propuesta de convivencia. En Rodríguez, Miguel Ángel: *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: CGEIB.
- MELERO MARTÍN, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México: Siglo XXI Editores.
- RESNICK, L.B. (1984). Comprehending and Learning: Implications for a Cognitive Theory of Instruction. En H. Mandl; N.L. Stein y T. Trabasso (Eds): *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Ed. Paidós.
- TAYLOR, C. y otros (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VALSINER, J. (1988). *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Sussex: Harvester Press.
- WARTOFSKY, M (1973). *Models*. Dordecht, D. Reide.



EXPERIENCIAS NACIONALES



Las experiencias llevadas a cabo por los ministerios de educación ocuparon un espacio importante en *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*. A continuación, se presenta un resumen de los aspectos más destacados de las presentaciones de los representantes ministeriales.

PAÍS	Argentina
INSTITUCIÓN	Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO, Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Juliana Burton

La *Ley de Educación Nacional 26.206* contempla la formación cívica y ciudadana y la promoción de la lucha contra todas las formas de discriminación, en todos los niveles y modalidades educativas. La Ley tiene como finalidad brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto de los derechos humanos, responsabilidad, honestidad y valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. Por otro lado, se propone hacer efectiva la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, lo que implica que el tema ha de ser acometido a todos los niveles, desde la educación inicial a la secundaria, pasando por la formación docente o las instituciones educativas. La educación en cultura de paz se aborda a través de distintos instrumentos: la red del *Plan de escuelas asociadas a la UNESCO*, el *Observatorio argentino de violencia en las escuelas* y los programas de *Mediación escolar*, *Convivencia escolar* y *Educación solidaria* y el *Parlamento de escuelas por la paz y la solidaridad*.



PAÍS	Bolivia
INSTITUCIÓN	Unidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación y Culturas
REPRESENTANTE	Pedro Surubí

En un país con un 62% de población indígena, la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) es contemplada en la reforma educativa: sus principios y finalidades se han incorporado a la Ley 1.565, se han establecido juntas escolares y se ha creado la figura de los consejos educativos de los pueblos indígenas y originarios, CEPOS. Tras una larga trayectoria, la EIB ha sido introducida en todos los niveles y modalidades educativas, incluyendo la formación docente y la creación de licenciaturas con especialización. Como resultado, la EIB se ha legitimado tanto a nivel político e institucional como a nivel curricular, si bien es preciso que se afiance más en el sistema educativo, a efectos de garantizar su continuidad. La EIB plantea la construcción del diseño curricular educativo conjugando tres dimensiones: la local, la regional y la nacional.

PAÍS	Chile
INSTITUCIÓN	Unidad de Transversalidad, Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Jorge Figueroa

Partiendo de los cuatro pilares de la Comisión Delors, –aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir–, la formación ciudadana, la convivencia y los derechos humanos son temas presentes a partir de la segunda mitad del siglo XX en el currículo nacional base, así como en distintos programas. El Ministerio de Educación ha ido incorporando paulatinamente estas áreas a lo largo de la historia educativa chilena, perfeccionándose su tratamiento con el tiempo. Con la reforma educacional, el nuevo currículum de formación ciudadana introduce tres cambios clave: el concepto de educación cívica se amplía al de formación ciudadana; objetivos y contenidos no forman parte de una sola asignatura, sino que se reparten en varias a lo largo de todo el periodo escolar; y se definen los objetivos formativos transversales, que pueden lograrse, tanto en las asignaturas como en otros espacios de la escuela.

PAÍS	Costa Rica
INSTITUCIÓN	Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	José Pablo Zárate

Costa Rica destina a educación el 6% del PIB. *La Ley Fundamental de Educación* de 1957, propugna la formación de ciudadanos para la democracia. En 1994 se estableció la *Política educativa hacia el siglo XXI*, para recuperar los valores sociales. Un componente muy importante de la política educativa costarricense es el aspecto medioambiental, pues casi un 25% del territorio lo constituyen áreas protegidas. Así, el aprovechamiento del medio ambiente y el desarrollo sostenible son temas transversales, junto con la sexualidad, la salud y la vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz. A partir de febrero de 2007, inició sus funciones el *Departamento de Educación en Salud y Ambiente* fundamentado en los principios de la Carta de la Tierra. También se ha implementado el programa *Bandera Azul Ecológica para Centros Educativos*, para organizar a la comunidad educativa de los centros de todo el país, con el fin de promover la adopción de prácticas sostenibles y sustentables, amigables con el ambiente, mediante la mejora continua de las condiciones ambientales de la institución.

PAÍS	Cuba
INSTITUCIÓN	Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Juan Santiago Arencibia

La cultura para la paz y la no discriminación está integrada en las instituciones escolares de primaria y secundaria básica en la República de Cuba, con prioridad en los planes y programas de estudio, que se actualizan, introduciendo nuevos conceptos, métodos y tecnologías. La nueva concepción de escuela tiene como meta elevar el nivel cultural de la población y aumentar su proyección humana con plena igualdad y justicia social, desde una perspectiva de solidaridad e inclusión. Como referente, se toma el ideario de José Martí, para quien *“instrucción y educación forman una unidad dialéctica, que debe estar presente en todo el quehacer pedagógico”* y se concreta, por una parte, con la creación de nuevos modelos de escuelas y, por otra, con la “clase” como unidad estructural y funcional del cambio educativo.



PAÍS	Ecuador
INSTITUCIÓN	Programa Nacional de Educación para la Democracia, Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Luis Eduardo Monteros

El Ministerio de Educación puso en marcha el *Programa Nacional de Educación para la Democracia*, una instancia creada para generar, aglutinar y potenciar iniciativas, propias o diseñadas por otros actores, que puedan ser aplicadas a las comunidades educativas y la sociedad ecuatoriana en general. Las áreas de actuación tienen que ver con derechos y responsabilidades, principios y valores, inclusión social, interculturalidad, equidad de género, educación sexual, ambiental, vial y tributaria. Estas iniciativas pueden tener incidencia, tanto en currículos y planes de estudio, como en actividades de participación estudiantil, comunicación, gestión pública y acceso a la información. Entre las principales iniciativas emprendidas en 2007, destacan la publicación de materiales para difusión y trabajo en el aula, tales como calendarios, afiches, libros o cuadernos, y la realización de campañas. Se han efectuado también actividades en asociación con otros organismos de gobierno y UNICEF. Un espacio destacado dentro del Programa lo ocupa la transparencia, uno de los ejes fundamentales de la Revolución Ciudadana. En un esfuerzo por afianzar este valor democrático, el Ministerio de Educación ha trabajado líneas macro para abrir canales directos de comunicación con la ciudadanía.

PAÍS	El Salvador
INSTITUCIÓN	Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	María Cristina Estrada

El *Modelo Escuelas Efectivas y Solidarias* tiene por objetivos promover ambientes de convivencia seguros y mejorar el clima institucional en las escuelas beneficiadas. Consta de tres líneas de acción: a) promover espacios de convivencia; b) mejorar la efectividad en los aprendizajes y; c) mejorar los ambientes físicos. Las escuelas en las que ha sido aplicado el modelo se ubican en zonas urbano-marginales, en el área metropolitana de San Salvador y en los departamentos de La Libertad, San Miguel y Santa Ana. En total, han sido atendidos 76 centros escolares. La principal estrategia que se ha seguido es una coordinación interinstitucional, junto con la conformación de equipos de convivencia intraescolar y la institucionalización de manuales de convivencia.

PAÍS	Guatemala
INSTITUCIÓN	Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Carlana Imeri

El *Programa Construyendo Ciudadanía*, se implementó a partir de 2004 con los objetivos de: a) fortalecer el Área de Formación Ciudadana del Currículo Nacional Base y las Nuevas Orientaciones Curriculares, b) impulsar la práctica de valores en el aula y en la cotidianidad, c) lograr que niñas, niños y jóvenes practiquen los valores en el aula y en la cotidianidad de su vida familiar y comunitaria, d) involucrar a las y los docentes, madres y padres de familia como constructores y hacedores de la Reforma Educativa en el aula, líderes de la calidad educativa y ejemplos de vida para la formación de los nuevos ciudadanos y, e) hacer viable el Proyecto Escolar. Está integrado por más de 60 instituciones nacionales e internacionales, con quienes se han realizado y sistematizado nueve seminarios-talleres cuyos insumos han servido de fundamento para la elaboración de material didáctico dirigido a docentes de los niveles de educación preprimaria, primaria y media, así como a gestores culturales, juntas escolares y comités educativos.

PAÍS	Honduras
INSTITUCIÓN	Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	Manuela del Carmen Ponce

La educación para la paz y no discriminación está instalada en la educación hondureña a partir del consenso de la sociedad civil para transformar el sistema educativo nacional. El consenso constituyó el fundamento de un nuevo currículo que incorpora la transversalidad en materia de derechos humanos y cultura de paz, en todos los niveles educativos. En este marco se promueve el respeto, la integración y el trato con equidad hacia los grupos étnicos existentes con un modelo que tiene como ejes centrales la identidad, la interculturalidad y el bilingüismo, adecuando el currículo de prebásica y básica a las especificidades culturales y lingüísticas de los pueblos afroantillanos e indígenas. Elementos centrales son la experiencia previa de los estudiantes, la participación comunitaria, el consenso y la equidad de género, la armonía con la naturaleza y el desarrollo de contenidos que ponen en relación lo propio con las demás culturas existentes en el país y en el mundo, con el apoyo de unos materiales pertinentes y un profesorado que recibe formación, tanto inicial como en servicio. Todos estos aspectos son evaluados periódicamente. Los resultados obtenidos hasta ahora dan cuenta de niños y niñas con una mayor autoafirmación y una autoimagen positiva y con mayores posibilidades de éxito escolar, debido a que los contenidos que absorben en el aula no les son ajenos. También entienden y valoran con mayor intensidad, tanto su propia cultura como las de otros pueblos, y están más preparados para su plena integración en una sociedad plural.



PAÍS Nicaragua
INSTITUCIÓN Ministerio de Educación
REPRESENTANTE Giovanna Daly

La *Consejería Escolar* es un conjunto de estrategias enmarcadas en las políticas educativas y curriculares del Ministerio de Educación. Estas se llevan a cabo con un enfoque holístico, sistémico, integral y dinámico, con el propósito decidido de mejorar la calidad de vida de todos los educandos, mediante el desarrollo de competencias personales y ciudadanas, manteniendo la coordinación y la participación intra e interinstitucional. La Consejería se compone, a su vez, de varias consejerías: pedagógica, psicoafectiva, vocacional, escolar y comunitaria y familia. En conjunto, pretenden brindar orientación e información a los educandos en alternativas de solución de conflictos a todos los niveles.

PAÍS Panamá
INSTITUCIÓN Ministerio de Educación
REPRESENTANTE Judith Rodríguez

Los *Círculos de Convivencia* son una experiencia del Ministerio de Educación, que nace como una pedagogía de los derechos humanos y una estrategia de cambio cultural en espacios de socialización tales como la familia, la escuela y el vecindario. Su objetivo es mejorar la convivencia y el desarrollo integral de los miembros de las comunidades educativas mediante la defensa de los derechos humanos. Sus promotores son líderes locales, conocedores de la comunidad, que organizan los círculos en los que se comparten temas y se fomentan buenas prácticas basadas en determinados modelos. Hasta ahora han participado 50 escuelas primarias e instituciones del Gobierno, la Policía y la Iglesia.

PAÍS	Paraguay
INSTITUCIÓN	Ministerio de Educación
REPRESENTANTE	María Gloria Pereira

El autoritarismo en la historia reciente del Paraguay es un programa de estudios para el tercer curso de la educación media, cuyo objetivo es formar a los jóvenes en la historia reciente del país y, más específicamente, en el periodo dictatorial 1954-1989, en el que se produjeron violaciones de los derechos humanos. El programa fue elaborado por técnicos del MEC en convenio con la *Convención de Valoración de la Justicia (CVJ)*. La propuesta se enmarca en el ámbito de la promoción de los derechos humanos, con la perspectiva de contribuir a la generación de valores y actitudes para superar el autoritarismo. Con relación a los resultados alcanzados, se pueden mencionar la elaboración de un manual de apoyo docente, la organización de talleres sobre valores vivenciales y la propia elaboración del programa en conjunto con otros organismos.

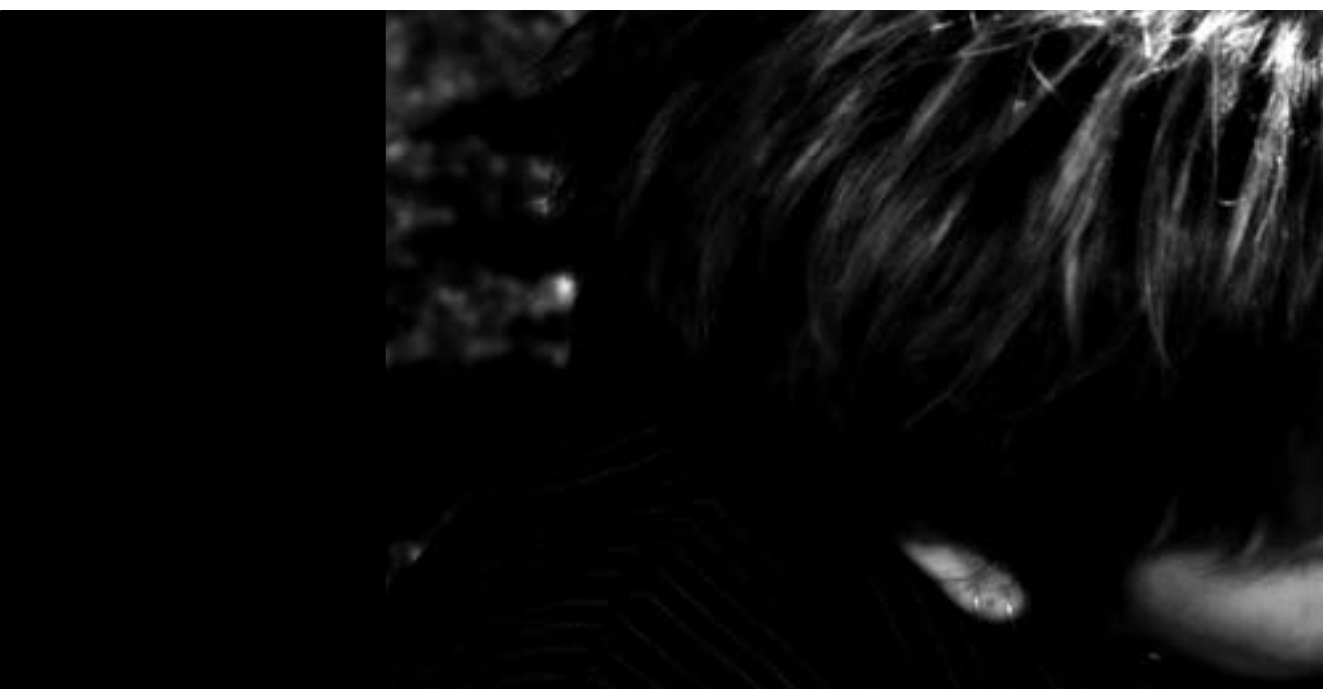
PAÍS	República Dominicana
INSTITUCIÓN	Viceministro Administrativo, Secretaría de Estado de Educación
REPRESENTANTE	Fausto Mota

El clima creciente de violencia que vive el país ha llevado al Gobierno a desarrollar políticas sociales dirigidas a las zonas más vulnerables. Fueron convocados diferentes sectores de la sociedad. A partir de la firma de un gran acuerdo nacional, se implementaron programas de atención a grupos y sectores específicos. Desde la Secretaría de Estado de Educación, el trabajo de las unidades ha dado los siguientes resultados: oferta pública de programas, reforzamiento de liderazgos, participación ciudadana, capacidad de resolución de conflictos y consensos, recuperación de espacios para el desenvolvimiento social, involucramiento de familias, expresiones culturales y articulación de proyectos a nivel nacional y local. También se desarrollan líneas de apoyo a la gestión municipal.



PAÍS Uruguay
INSTITUCIÓN Comisión de Derechos Humanos, CODICEN
REPRESENTANTE Ema Carmen Zaffaroni

El objetivo de la experiencia es extender la enseñanza de la historia reciente a todos los niveles educativos, apoyando también a los docentes. Para esto, se partió de criterios básicos para superar miedos y prejuicios de la comunidad educativa sobre el pasado y las violaciones de los derechos humanos. Así, se elaboraron paquetes de clases y materiales para ser utilizados en el aula y se convocó a docentes interesados en impartir las clases. Entre las fortalezas de la experiencia está el excelente nivel académico alcanzado, tanto en las clases como en los materiales bibliográficos y documentales, la oportunidad adecuada y los diferentes subsistemas en los que fue desarrollada, haciendo posible la participación democrática.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES¹

Los participantes en las *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz* discutieron ampliamente sobre los distintos bloques temáticos. Así examinaron el estado de la situación actual y las perspectivas de futuro, apuntaron estrategias y elaboraron recomendaciones. A continuación se resumen los aspectos discutidos y las propuestas para avanzar hacia una mejora de la educación en derechos humanos y cultura de paz.



ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS: LOGROS, INTERESES, DEBILIDADES Y DESAFÍOS

Con relación a los derechos humanos y la cultura de paz, se destaca el consenso de los participantes sobre la importancia de que este tema constituya un objeto de estudio incorporado en el currículo escolar, ya sea como asignatura o como objetivo transversal.

Los países han realizado un considerable trabajo, poseen experiencia acumulada y recursos para continuar las líneas trazadas en materia de educación en derechos humanos y cultura de paz. Unido a esto, se señala la necesidad de que sean los propios países, y no los organismos internacionales, los que asuman la responsabilidad por estos temas, así como por el tratamiento de los problemas que eventualmente pudieran derivarse de la implementación de estrategias, políticas y/o programas de formación en estas áreas.

Por otro lado, se reconoce que el conocimiento y las experiencias acumuladas pueden y deben ser compartidas entre los países. Las nuevas tecnologías y, en particular, los sitios web constituyen un medio idóneo para difundir, tanto experiencias como materiales didácticos. Es importante también que la transmisión de las experiencias pueda ser hecha en los idiomas propios de los países, para llegar más y de mejor manera a las áreas rurales donde se hablan lenguas autóctonas. Se señala también la importancia de la participación de la comunidad en estos esfuerzos, que resulta fundamental en el quehacer de la escuela.

Los países poseen una historia reciente con semejanzas entre ellos. Este bagaje histórico puede constituir un buen punto de partida para el análisis de cómo contribuir a desarrollar una cultura de paz. Se señala que el conjunto de la ciudadanía tiene derecho a saber y a recuperar la propia historia, y que para ello no es recomendable que existan “historias oficiales”. Se remarca también el hecho de que cultura de paz no significa eludir el conflicto sino tener un buen manejo de él.

Con respecto al acoso y a la violencia escolar, es importante considerar la violencia generada, las intimidaciones y la continuidad de estas acciones a las que son sometidas niñas, niños y jóvenes en los centros educativos. La educación para la paz requiere de la construcción de la convivencia en términos de respeto y apoyo mutuo, cooperación y no violencia. El abuso, el acoso y el maltrato destruyen la necesaria convivencia y alejan la esperada educación para la paz. Los valores son fundamentales, deben ser observados, respetados y practicados por todas y todos, en el ámbito de los derechos humanos y la cultura de paz.

Por otro lado, se señala la importancia del impacto social que tienen estos actos de violencia. Existe preocupación por cómo los planteamientos derivados de la discusión teórica en materia de violencia y acoso escolar van a ser plasmados en la práctica, en la generación de estrategias y políticas coherentes y en la producción de materiales acordes al contexto y a la realidad de las personas a las que van destinados.

Se destacan también algunos logros alcanzados en los países, como es el caso de Guatemala, donde la Constitución reconoce la prevalencia del derecho internacional sobre el derecho interno en asuntos de derechos humanos. El uso de los recursos también es motivo

de preocupación para los países, llegando algunos a solicitar informes exhaustivos sobre los destinos presupuestarios e incluso la realización de estudios sobre la corrupción.

Se advierte sobre la importancia de definir la etapa de acción real en temas como la educación para la democracia, la formación ciudadana y los valores. También se sugiere establecer grupos que contribuyan con sus aportes a la toma de decisiones políticas de los gobiernos, de modo que finalmente logren conducir al cambio.

Con respecto a la cuestión de género, se observa que el paso de los años ha producido cambios en las teorías que abordan el tema, a las que han contribuido las distintas corrientes de pensamiento existentes a nivel internacional.

En torno a la relación entre cultura y género, se produce una interesante discusión acerca de los significados de algunas actitudes, que pueden interpretarse de diferente manera dependiendo de la realidad desde la que se aborde. A modo de ejemplo, ciertos gestos o costumbres que pueden resultar machistas o discriminatorias en el mundo occidental actual, tienen un significado de protección y respeto a la mujer en las cosmovisiones indígenas. En algunos casos no se ha sabido dar un tratamiento adecuado a estas diferencias culturales. Estas mismas diferencias de percepción sobre qué es o no discriminatorio se producen entre los propios participantes en las Jornadas, provenientes de distintos países.

Como consecuencia de lo anterior, se plantea la necesidad de reflexionar sobre el respeto y la tolerancia a los demás: a quién y desde dónde tolerar y respetar. De igual manera, se ponen en cuestión las posibilidades reales de éxito de una propuesta educativa basada en un “universalismo” conceptual.

En cuanto a los cambios necesarios para implementar medidas tendentes a promover la igualdad de género, si bien se debe reconocer la dimensión cultural, la solución pasa por revertir los sistemas de dominación y reconstruir las masculinidades, actualmente en crisis. Por otro lado, se hace referencia a la necesidad de visualizar el papel maternal como una extensión del rol doméstico, lo cual deslegitima la profesión de educadora.

Se destaca asimismo que las mujeres indígenas son doblemente discriminadas, por su condición de mujeres y de indígenas. Para poner término a esta discriminación es preciso, en primer lugar, terminar con la violencia intrafamiliar.

En lo referente a la interculturalidad, se observan similitudes en la manera en la que los pueblos originarios de América Latina han acompañado los procesos de reforma educativa en sus países, si bien no necesariamente han coincidido en el tiempo. Esto es evidente en los casos de Bolivia y Guatemala, por citar dos ejemplos.

Se señala la importancia de que el tema de la discriminación sea abordado desde otras instancias, como por ejemplo la judicial. En este sentido, se mencionan algunos casos que, sin ser numerosos, han sentado precedente al dictar sentencia a favor de las personas demandantes que denunciaron prácticas discriminatorias. Son situaciones que ayudan a generar respeto y tolerancia ante la diversidad cultural.

La interculturalidad debe ser abordada también desde una dimensión política, además de ética, pues implica un conjunto de derechos y responsabilidades, lo que no siempre aparece expresado en las legislaciones actuales.



Con relación al programa de educación medioambiental presentado por Costa Rica, se valora muy positivamente, en el contexto actual, el hecho de que el cuidado y protección del medio ambiente constituya un componente de los programas de cultura de paz.

La propuesta de educación intercultural debe ser inclusiva, esto es, que no discrimine ni excluya a nadie. Para que esto se dé, es necesaria la conjunción de reformas curriculares, nuevas leyes educativas y diálogos entre gobiernos y sociedad civil, así como un reconocimiento de la realidad cultural del país. Los países registran diversos logros en educación indígena e intercultural, a los que se ha contribuido, tanto desde programas estatales como desde organismos internacionales.

En lo que respecta a la formación docente para promover la cultura de paz, la relevancia de este tema resulta indiscutible para todos los participantes, pues los profesores constituyen el motor de la educación. Una prueba de ello es la existencia de varias licenciaturas orientadas en esta dirección. Especialmente importante resulta la formación inicial de los docentes.

Existe preocupación por la formación que se imparte en las escuelas normales en materia de derechos humanos, cultura de paz e interculturalidad. La educación es una inversión de los países en desarrollo, un elemento estratégico que fortalece las fuerzas productivas y da beneficios concretos a las sociedades, por lo que se requiere invertir en ello, especialmente en la escuela y en la formación de sus docentes.

La pedagogía de la confianza es un tema que se vuelve recurrente en la discusión. La confianza es una emoción social sobre la que deben construirse los procesos de aprendizaje. Este aprendizaje, desde la perspectiva de las emociones, debería estar incluido en el currículo docente. Por otro lado, deben tenerse en cuenta los valores y el propio espacio, que son elementos que educan y moldean al educador.

Preocupa el divorcio existente entre la titulación y la práctica docente, en cuanto que los contenidos curriculares muchas veces no responden a la realidad que después tendrá que enfrentar el maestro en su desempeño profesional. Hay un reto pedagógico en la formación docente que está en relación con las necesidades de desarrollo que tienen los niños, niñas y jóvenes en su periodo de formación, necesidades que deberían estar vinculadas con la formación del profesorado.

Se señala también la existencia de otros factores que afectan al ejercicio de la profesión docente. Uno de ellos es el estrés, que tiene repercusiones considerables sobre el desempeño de los educadores en el aula.

A nivel general, se suscita la reflexión de los participantes sobre la sostenibilidad de los programas. El reto para los ministerios de educación es dar continuidad a las buenas prácticas y trabajar de forma coordinada. El seguimiento que puedan hacer autoridades superiores a los respectivos programas les permitiría adquirir mayor credibilidad.

Se remarca también la importancia de que la educación en derechos humanos, cultura de paz, convivencia democrática, ciudadanía y temas afines sea transversal, es decir, que no quede como una mera materia de estudio sino que permee a todas las asignaturas y actividades del currículo escolar.

ESTRATEGIAS A DESARROLLAR

Con relación a las acciones de interés para ser llevadas a cabo por los países se señala, en primer lugar, la puesta en funcionamiento de un *Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática*, en el marco del *Plan de Acción 2005-2009*, primera fase del *Programa Mundial sobre Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. Este *Plan Iberoamericano*, para el que debería establecerse un calendario que pusiera fecha a las diferentes etapas, tendría que incluir los siguientes componentes:

- Realización de un diagnóstico de la situación en que se encuentran los ministerios en materia de educación para la paz, convivencia y ciudadanía democrática y derechos humanos, que permita conocer la experiencia acumulada, capacidades instaladas y potencialidades, metodologías y recursos disponibles.
- Evaluación del avance e impacto de las políticas y experiencias existentes.
- Evaluación de la cooperación interinstitucional.
- Construcción de indicadores para evaluar los avances del programa.
- Creación de un banco de experiencias.
- Diseño de estrategias de intervención en las escuelas para fortalecer la construcción de la convivencia al interior de las mismas.
- Atención especial a la formación docente, inicial y continua.

Otra acción sugerida es la construcción conjunta, durante 2008, de una red regional que permita estrechar la colaboración e intercambiar experiencias entre los países. Para esto se solicitó el apoyo del MEC, la AECID y la OREALC/UNESCO Santiago. Una primera acción de esta red podría ser la capacitación de técnicos y formadores en cada ministerio. Se apunta también la posibilidad de instalar, como un instrumento de la red, un foro virtual permanente para compartir experiencias y avance en los campos de acción de cada país.

De igual modo, se plantea la creación de la *Cátedra Iberoamericana de Educación para la Paz, Convivencia, Ciudadanía Democrática y Derechos Humanos*, que pueda ser instalada en cada ministerio de educación, considerando la institucionalidad vigente en cada país, en términos de capacidad instalada, recursos disponibles y área ministerial donde funciona la unidad o programa.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, se destaca la importancia de que tanto los temas como las iniciativas y programas desarrollados sean incorporados en una sola propuesta integral. Se señala también la necesidad de que haya continuidad en las políticas de los ministerios para sostener los avances en estas áreas.



Se requiere consolidar los temas abordados en este encuentro y, a partir del análisis de la situación de las políticas de formación docente de los países, plantear estrategias para trabajarlos en cada uno de ellos. Asimismo, se recomienda prestar atención al aprendizaje por competencias y a la evaluación continua, tanto a nivel de su aplicación en el aula como en lo que concierne a la formación docente.

Debido a su importancia, se sugiere profundizar el aspecto de formación docente en un seminario específico, donde se considere además el rol de mediador intercultural de los docentes. También sería deseable organizar un taller sobre convivencia que considere las relaciones interpersonales, los contextos aula-escuela y los entornos comunitario y sociopolítico.

Se solicita el apoyo de la OREALC/UNESCO Santiago y del Ministerio de Educación y Ciencia de España para difundir el material resultante de las jornadas, recoger y socializar las buenas prácticas y documentos de investigación desarrollados en los diferentes países, así como profundizar en la cooperación interinstitucional entre países, con el apoyo de la UNESCO y la AECID.

Otra recomendación de los participantes es la de que los miembros de la red consoliden equipos de trabajo en sus ministerios para contribuir al fortalecimiento de éstos. Se recomienda también potenciar el empoderamiento de los técnicos con respecto a los temas de mayor actualidad. En estos casos, la colaboración de áreas geográficas con mayor experiencia es de gran importancia.



ACUERDO





II JORNADAS DE COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN EN CULTURA DE PAZ

PREÁMBULO

Nosotras y nosotros, las y los participantes en las *II Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz*, realizadas del 26 al 30 de noviembre de 2007, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.



CONSIDERANDO

Que la importancia de la gestión pedagógica, en ámbito de libertad, democracia, interculturalidad y cultura de paz, con pleno apego a los derechos humanos, contribuyen a la construcción ciudadana para la convivencia y la ética de la confianza.

ACORDAMOS

Valorar la invitación hecha por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, por la relevancia del tema y la necesidad de que nuestros países avancen en la educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática.

Manifiestar la voluntad de seguir trabajando en la temática, a través de la creación de una red que unifique nuestros esfuerzos.

Plantear la necesidad de realizar un diagnóstico acerca de la situación en que se encuentran nuestros países utilizando instrumentos y estrategias unificadas, para elaborar un Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática en el marco del Plan de Acción sobre Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en su primera fase (2005-2009).

La creación del Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática deberá incluir los siguientes componentes:

- Evaluación de políticas y de experiencias y construcción de indicadores para evaluarlas.
- Banco de experiencias.
- Estrategias de intervención en las escuelas para fortalecer la construcción de la convivencia al interior de las mismas.
- Formación docente, inicial y continua.
- Creación de una Cátedra para Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática.
- Colaboración y experiencia entre los países.

Leído íntegramente, se aprueba en consenso por la Plenaria, solicitando a la OREALC/UNESCO Santiago que dé forma al contenido del documento, tarea que una vez realizada, la haga del conocimiento de las y los participantes en las II Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz, realizadas en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, del 26 al 30 de Noviembre de 2007.



ANEXOS



II JORNADAS DE COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN EN CULTURA DE PAZ

SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA, DEL 26 AL 30 DE NOVIEMBRE DE 2007

PROGRAMA

LUNES 26 NOVIEMBRE

- 08:30** Traslado al Centro de Formación
- 08:45 - 09:00** Registro de los participantes
- 09:00 - 10:00** Sesión de inauguración
Ma. Ángeles Muñoz Fernández de Bastida, Ministerio de Educación y Ciencia de España
Ricardo Hevia, OREALC/UNESCO Santiago
Víctor Navalpotro, AECID
Presentación de los participantes
Presentación: objetivos y metodología de las Jornadas
- 10:30 - 11:00** **Pausa Café**
- 11:00 - 12:30** Primer Panel: *La cultura de paz desde un enfoque de Derechos Humanos*
a) Pablo Marambio (OREALC/UNESCO): Educación y derechos humanos: convivencia escolar y construcción de una cultura de paz
b) Ricardo Hevia (OREALC/UNESCO): Educación de calidad para todos desde un enfoque de Derechos Humanos
Discusión Primer Panel
- 12:30 - 14:00** **Almuerzo**
- 14:00 - 15:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Guatemala y Uruguay
Exposición (20 minutos por país) y comentarios
Moderadora: Cristina Estrada
- 15:30 - 16:00** **Pausa Café**
- 16:00 - 17:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Chile, Panamá y Paraguay
Exposición (20 minutos por país) y comentarios
Moderadora: Carlana Imeri



MARTES 27 NOVIEMBRE

- 09:00 - 10:30** Segundo Panel: *Prevención y tratamiento de la violencia escolar*
- a) Federico Mayor Zaragoza (Fundación Cultura de Paz): Más convivencia, menos violencia (vídeo)
 - b) Abraham Magendzo (Cátedra UNESCO EDH/UAHC): Acoso y matonaje escolar (*bullying*)
- 10:30 - 11:00** **Pausa Café**
- 11:00 - 13:00** c) Rosario Ortega Ruiz (Universidad de Córdoba): Programa de prevención de la violencia escolar
Discusión Segundo Panel
- 13:00 - 14:00** **Almuerzo**
- 14:00 - 15:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Ecuador y El Salvador
Exposición (20 minutos por país) y comentarios
Moderador: Jorge Figueroa
- 15:30 - 16:00** **Pausa Café**
- 16:00 - 17:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Argentina, Honduras y Cuba
Exposición (20 minutos por país) y comentarios
Moderadora: Ema Zaffaroni

MIÉRCOLES 28 NOVIEMBRE

- 09:00 - 10:30** Carmen Rosa Villa (OACNUDH): Programa mundial para la Educación en Derechos Humanos
Discusión
- 10:30 - 11:00** **Pausa Café**
- 11:00 - 12:15** Tercer Panel: *Interculturalidad, género y no-discriminación*
- a) Viviana Maldonado (Docente de la Universidad Politécnica Salesiana de la cátedra de Género y Educación, Ecuador): Discriminación de género en la educación
 - b) Pedro Apala (CEPOS, Bolivia): Educación para la paz e interculturalidad
- 12:15 - 13:00** Discusión Tercer Panel
- 13:00 - 14:00** **Almuerzo**
- Tarde** Excursión: Visita turística a Santa Cruz

JUEVES 29 NOVIEMBRE

- 09:00 - 10:30** Cuarto Panel: *Políticas de formación docente para la convivencia y la paz*
 a) Orlando Pulido (UPN Colombia): Formación de docentes para la resolución de conflictos
 b) Marcela Tovar (UPN México): Formación de docentes para la interculturalidad
- 10:30 - 11:00** **Pausa Café**
- 11:00 - 13:00** Conversatorio sobre el tema de formación docente expuesto por los panelistas anteriores
 Participantes: Viviana Maldonado, Pedro Apala, Rosario Ortega Ruíz, Ricardo Hevia
- 13:00 - 14:00** **Almuerzo**
- 14:00 - 15:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Bolivia, República Dominicana
 Exposición (20 minutos por país) y comentarios
 Moderadora: Gloria Pereira
- 15:30 - 16:00** **Pausa Café**
- 16:00 - 17:30** Mesas de Trabajo: Experiencias de Nicaragua y Costa Rica
 Exposición (20 minutos por país) y comentarios
 Moderador: Fausto Mota
- Noche** **Cena**

VIERNES 30 NOVIEMBRE

- 09:00 - 10:30** Síntesis de las temáticas presentadas
 Trabajo en grupos de los países
 Conclusiones y plan de seguimiento
- 10:30 - 11:00** **Pausa Café**
- 11:00 - 12:30** Exposición de los grupos
- 12:30 - 13:00** Clausura

LISTA DE PARTICIPANTES

Juliana María Mercedes Burton Meis

Coordinadora de la Comisión Nacional
Argentina de Cooperación con la Unesco
Ministerio de Educación, Ciencia y
Tecnología, Argentina

Pedro Surubí Sumami

Ministerio de Educación y Cultura, Bolivia

Jorge Antonio Figueroa Figueroa

Vicecoordinador Departamento Educación
Extraescolar
Ministerio de Educación, Chile

José Pablo Zárate Montero

Asesor Nacional de Educación Ambiental y
Desarrollo Sostenible
Ministerio de Educación, Costa Rica

Juan Santiago Arencibia Rumbau

Especialista de la Dirección Relaciones
Internacionales
Ministerio de Educación, Cuba

Luis Eduardo Monteros Arregui

Asesor del Ministro / Director Programa
Educación para la Democracia
Ministerio de Educación, Ecuador

María Cristina Estrada Elías

Coordinadora de Medición Escolar
Ministerio de Educación, El Salvador

Carlana Imeri Velarde

Asesora del Vicedespacho Técnico de
Educación y Coordinadora del Programa
Construyendo
Ministerio de Educación, Guatemala



Manuela del Carmen Ponce Soto

Asistente Técnico en Diseño
Secretaría de Educación, Honduras

Giovanna María Daly López

Directora del Departamento de Consejería
Escolar
Ministerio de Educación, Nicaragua

Judith Rodríguez Rodríguez

Directora Regional de Educación
Ministerio de Educación, Panamá

María Gloria Pereira Jacquet

Directora General de Desarrollo Educativo
Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay

Fausto Antonio Mota García

Vice-Ministro
Secretaría de Estado de Educación,
República Dominicana

Rafael Santana De la Rosa

Director General de Participación
Comunitaria
Secretaría de Estado de Educación,
República Dominicana

Ema Carmen Zaffaroni Saus

Comisión de Derechos Humanos
CODICEN, Uruguay

PONENTES INVITADOS

Pedro Apala Flores

Técnico en educación
Fundación para Autonomías Universitarias
Tarija y Potosí, Fautapo, Bolivia

Abraham Magendzo Kolstrein

Catedra Unesco en Educación en Derechos
Humanos
Universidad Académica de Humanismo
Cristiano, Santiago, Chile

Elizabeth Viviana Maldonado Posso

Docente / Técnica del Consejo Nacional de
las Mujeres, Conamu
Universidad Politécnica Salesiana, Quito,
Ecuador

Rosario Ortega Ruiz

Catedrática de Psicología
Universidad de Córdoba, España

Orlando Pulido Chaves

Coordinador Plataforma de políticas
educativas
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia

Marcela Tovar Gómez

Profesora - Investigadora
Universidad Pedagógica Nacional, México

Carmen Rosa Villa Quintana

Representante Regional
Oficina del Alto Comisionado de las Naciones
Unidas para los Derechos Humanos

REPRESENTANTES INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

María Ángeles Muñoz Fernández de Bastida

Jefa de Área de Relaciones Internacionales
Ministerio de Educación y Ciencia, España

Rosa M. Prieto Gallego

Asesora Técnica
Ministerio de Educación y Ciencia, España

Ricardo Hevia Rivas

Consultor - Coordinador Programa Educación
en Derechos Humanos, Cultura de Paz
y Convivencia Democrática
UNESCO Santiago, Oficina Regional de
Educación para América Latina y el Caribe

Pablo Marambio Valenzuela

Consultor
UNESCO Santiago, Oficina Regional de
Educación para América Latina y el Caribe

Usune Zuazo Martín

Consultora
UNESCO Santiago, Oficina Regional de
Educación para América Latina y el Caribe



La cultura de paz se constituye como uno de los pilares fundamentales para el pleno ejercicio de la ciudadanía y de los valores democráticos, basados en el respeto y promoción de los derechos humanos de todas las personas.

Esta publicación es el producto de las II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz, celebradas en Santa Cruz de la Sierra en noviembre de 2007. Durante cinco días, la ciudad boliviana fue escenario para el intercambio de información y la reflexión sobre cómo se aborda la educación en cultura de paz, derechos humanos y convivencia democrática en los países hispanoamericanos. Los resultados que aquí se recogen pretenden contribuir a la construcción colectiva de la paz en la región y en el mundo.