



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

**Oficina de Santiago**  
Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe



IV JORNADAS

DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA SOBRE

# Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos

MONTEVIDEO, URUGUAY :::: MARZO 2010

CON LA COLABORACIÓN DE

**IIDH**

Instituto Interamericano  
de Derechos Humanos

Proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación de España

Organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)  
Con la colaboración del área de Pedagogía-Servicios Especiales del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

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

Los autores y 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 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 para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Compiladora  
Carolina Rossetti

Diseño y diagramación  
Maite Urrutia

OREALC/2011/RP.IV/H/1

Impreso por

Santiago de Chile, 2011

IV JORNADAS DE COOPERACIÓN  
IBEROAMERICANA SOBRE

# Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos

MONTEVIDEO, URUGUAY :::: MARZO 2010

CON LA COLABORACIÓN DE

**IIDH**  
Instituto Interamericano  
de Derechos Humanos

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	7
::: JORGE SEQUEIRA	
<b>CONFERENCIA INAUGURAL</b>	11
::: RAÚL PARDO H.	
<b>INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS</b>	15
<b>Cultura de Paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina</b>	17
::: DIEGO BERNARDO RENDÓN LARA	
<b>Los indicadores de convivencia y Cultura de Paz de la UNESCO</b>	44
::: CECILIA FIERRO EVANS	
<b>Estudio comparativo sobre experiencias de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe</b>	70
::: ROSITA PALMA SEPÚLVEDA	
<b>REVISIÓN DE EXPERIENCIAS Y BASES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS</b>	115
<b>Formación de ciudadanía y participación estudiantil en la escuela argentina</b>	117
::: MARA BRAWER	
<b>Escenarios de la educación en la sociedad actual</b>	121
::: JOSÉ ANTONIO LUENGO L.	
<b>Menores e intimidad en la red: cuando los demás son objetos</b>	155
::: JOSÉ ANTONIO LUENGO L.	
<b>Educación en derechos humanos y paz: la experiencia colombiana</b>	189
::: MANUEL RESTREPO	
<b>Una propuesta para el aprendizaje y desarrollo institucional en convivencia comunitaria y democracia</b>	201
::: ISIDORA MENA & BEATRIZ CARREÑO	



# PRESENTACIÓN

Hoy más que nunca, el llamado que nos hace la Directora General de la UNESCO, Sra. Irina Bokova, en el sentido de enfatizar nuestras actividades en torno a la Cultura de Paz, se vuelve un imperativo para los planes de acción en cada uno de los cinco grandes programas en los que trabaja la organización y muy en particular en lo que se refiere a la educación. Basta con mirar el mundo, la región, y más concretamente, los fenómenos de violencia en nuestro sistema educativo. Esta nueva publicación dedicada a la Educación para la Paz, representa otro esfuerzo de la UNESCO por contribuir a la entrega de respuestas realistas y humanistas a este fenómeno.

En este contexto, es necesario recordar que en el 2000 la Asamblea General de Naciones Unidas reconoció que el objetivo del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo era fortalecer un movimiento mundial, e invitó a los Estados Miembros a que ampliaran sus actividades de promoción de una Cultura de Paz y no violencia, haciendo un mayor hincapié en esta materia (resolución 55/47). En esa ocasión, la Asamblea designó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo rector del Decenio (2001-2010).

Al proclamar esta década, Naciones Unidas invitó también a las organizaciones no gubernamentales, a las instituciones y grupos religiosos, a las instituciones de enseñanza, a los artistas y a los medios de comunicación a que prestaran activo apoyo a la UNESCO, en beneficio de todos y cada uno de los niños del mundo.

Convencida de que la educación debería abarcar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana, la UNESCO comenzó a trabajar con más ahínco en una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos, lo que significa procurar que estos se apliquen a lo largo y ancho del sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje.

En este marco, se creó el Programa de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática, y los Derechos Humanos, gracias al auspicio del Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional

para el Desarrollo. Sumando la colaboración del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y el aporte fundamental de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO Santiago), se han podido desarrollar desde el 2006 cuatro jornadas de reflexión sobre el tema: la primera, en Cartagena de Indias (Colombia, 2006); la segunda, en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia, 2007); la tercera, en San José (Costa Rica, 2008); y esta última, de la cual damos cuenta en esta publicación, realizada en marzo de 2010 en Montevideo (Uruguay).

Por su parte, la Asamblea General de Naciones Unidas, en febrero de 2010, solicitó a la UNESCO preparar un informe de síntesis sobre las actividades realizadas tanto por los Estados Miembros, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales que han contribuido a promover e instalar el Programa de Acción sobre la Cultura de Paz.

El Programa Iberoamericano de Cooperación forma parte de las actividades realizadas en ese marco. Del mismo modo, los aportes realizados en estas cuatro jornadas, a partir de los análisis y las matrices conceptuales propuestas por diversos especialistas. A través de estos cuatro encuentros, los representantes de la región y de España han podido compartir investigaciones y experiencias. Ellas nos permitirán en el 2011 establecer una nueva estrategia para seguir avanzando en un tema que adquiere cada día más centralidad en la organización, considerando que nuestra Directora General se refirió ampliamente a la Cultura de la Paz en el último Comité Ejecutivo de octubre de 2010, donde presentó un plan de trabajo mundial cuyo documento publicamos en anexo.

Educar para la paz es una forma de educar en valores. La Educación para la Paz lleva implícitos otros valores como justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad. La educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que se proponen nuestros sistemas educativos.

Por ello, consideramos que la Educación para la Paz no es una opción más, sino una urgente necesidad que toda institución educativa debe asumir. Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo ético y legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta



en un derecho real y para ello es fundamental la cooperación de y con los ministerios de educación iberoamericanos, así como de los parlamentos que en conjunto con sus gobiernos establecen las legislaciones.

Desarrollar una Cultura de Paz significa eliminar todo lo que la tradición y en el subconsciente contribuye a perpetuar y a legitimar la cultura de violencia. No es cosa fácil en ningún lugar del globo.

Por eso necesitamos conocer, entender y corregir las raíces que están en la base de la violencia. Un aporte interesante en este sentido es el de José Antonio Luengo, Secretario General de la “Oficina del Defensor del Menor de la Comuna de Madrid”, quien, planteando un nuevo tema, “nos abre los ojos” en cierta medida sobre los peligros de una nueva forma de violencia: la “adicción” a las nuevas tecnologías de la información, como son Internet y el teléfono móvil, que mal usados por nuestros niños y jóvenes terminan atentando contra sus más fundamentales derechos humanos, entre ellos, su intimidad. En definitiva, estos medios van creando un clima de violencia tanto en las familias como al interior de las escuelas, afectando la convivencia democrática entre los seres humanos. Esto no quiere decir que no reconozcamos el inmenso aporte a la humanidad y al proceso de mundialización de las llamadas TICs, pero, sin duda, la utilización dada por niños y jóvenes nos ha encontrado como docentes, adultos y familias un tanto desprevenidos.

Por eso, también necesitamos reflexionar sobre el rol que cumplen los medios de comunicación en una Educación para la Paz, cuando informan, cada día más, sobre hechos de violencia acaecidos al interior de los centros educativos o fuera de ellos, por adolescentes y jóvenes. Debemos preguntarnos si lo hacen explicando y conociendo el contexto y las razones en que se producen esos actos violentos. También debemos preguntarnos si ellos, como los docentes, no deberían también ser formados en estas temáticas para comunicar con profesionalismo los esfuerzos de las políticas públicas, los de Naciones Unidas y, en particular, de la UNESCO, así como los de tantas escuelas en la región, para erradicar la violencia de las instituciones educativas.

Quisiera señalar asimismo, que no obstante haber finalizado este decenio, la UNESCO y las alianzas de colaboración de trabajo que hemos establecido a nivel iberoamericano

en este tema seguirán empeñando todos sus esfuerzos en avanzar en estas materias. Sostenemos que la violencia persiste y, por lo tanto, nuestra tarea así como la de la sociedad civil, docentes, estudiantes y familias debe continuar con más fuerza y entusiasmo que nunca.

No puedo terminar esta presentación sin expresar nuestro profundo agradecimiento al Ministerio de Educación de España, así como a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, sin quienes este programa no habría sido posible. No olvido tampoco el aporte del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y sobre todo, el de los expertos en la materia de la región y de España, que desde el 2006, han asistido o enviado sus ponencias a estas jornadas.



Jorge Sequeira  
Director de la Oficina Regional  
de Educación para América Latina  
y el Caribe, OREALC/UNESCO,  
Representante para Chile





# CONFERENCIA INAUGURAL

RAÚL PARDO HERNÁNDEZ,  
Ministerio de Educación de España

Unas breves palabras a modo de introducción:

La celebración de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y Gobierno y las conferencias previas de ministros de educación han contribuido notablemente a la formulación de proyectos y planes comunes de cooperación entre los países de la comunidad iberoamericana entre sí y con terceros. Este contexto global ha permitido la articulación de iniciativas conjuntas entre diversos organismos españoles y multinacionales, americanos y europeos.

En este sentido, en España el Ministerio de Educación se constituye como uno de los agentes responsables del impulso de las acciones de cooperación en colaboración estrecha con otros actores ministeriales españoles como el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, la propia Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), así como con organismos multinacionales como la Secretaría General Iberoamericana, la UNESCO o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Consecuentemente, las intervenciones de cooperación horizontal con otros ministerios de educación iberoamericanos, centradas en el fortalecimiento institucional, cuentan dentro de la Acción Educativa Exterior con una sólida tradición y proyección, dada la efectividad de la colaboración con los cuadros técnicos y políticos de los ministerios iberoamericanos a la hora de impulsar políticas de mejora.

El Programa de Cooperación Educativa en Iberoamérica (PCEI) que lleva a cabo el Ministerio de Educación de España arranca en 1986 con el objetivo de facilitar el intercambio de informaciones y de experiencias sobre áreas de la educación no universitaria de interés común a todos los países de la región, por tratarse de temas que al conjunto incumbe, novedosos, de especial dificultad o por ser experiencias en proceso.

El programa nace en el ámbito de la cooperación española en el exterior en materia educativa y alineado con los planteamientos de la AECID. Se ha ido adaptando a las líneas de sucesivos planes directores de la cooperación española y entre sus objetivos principales están los que siguen:

- Intercambiar informaciones sobre los sistemas educativos y la formación técnico profesional para transferir y aprovechar las experiencias, adaptándolas

a las situaciones concretas de cada uno, complementando los esfuerzos internos de cada país.

- Discutir posibles soluciones para los problemas comunes existentes en el ámbito de la educación y la formación técnico profesional.
- Contribuir a la formación de recursos humanos que faciliten la mejora de los procesos y resultados educativos.
- Colaborar con los organismos internacionales en la realización de proyectos educativos.
- Crear redes de intercambio de experiencias y diseñar redes de proyectos comunes transnacionales.

Desde 2003 el PCEI se articula en dos acciones diferenciadas: el Curso de Expertos Universitarios en la Administración de la Educación y el Programa de Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica, de las que son un buen ejemplo las IV Jornadas de Cultura de Paz que hoy inauguramos.

El origen de estas jornadas, que llegan a su cuarta edición, se puede encontrar en la ley de fomento de la educación y la Cultura de Paz que aprobó el parlamento español en 2005, ley que como dice su preámbulo, a su vez se enmarca en la Década Internacional para la Cultura de la Paz, 2001-2010, proclamada por Naciones Unidas.

En las Primeras Jornadas de Cultura de Paz celebradas en el centro de formación AECID de Cartagena de Indias, en noviembre de 2006, se realizaron numerosas propuestas, la última de ellas era:

- Formular un plan participativo operativo quinquenal para la región, identificando y gestionando fuentes de financiamiento en materia de derechos humanos.

En 2007, la OREALC/UNESCO Santiago, presentó el proyecto Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina y el Caribe, en cuya justificación se lee lo siguiente:

El informe del relator especial de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños de 2006, recomienda cuatro acciones de políticas educativas para mejorar la convivencia escolar. Ellas son:

- a) Aprobar y aplicar códigos de conductas para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otro tipo de discriminación.
- b) Asegurar que los directores y maestros empleen en las escuelas estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física.
- c) Evitar y reducir la violencia mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo, fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación (bullying) y la promoción del respeto de toda la comunidad escolar.



- d) Asegurar que en los planes de estudio, los procesos de enseñanza y demás prácticas cumplen plenamente las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y están libres de cualquier referencia activa o pasiva a la promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

En este proyecto de la OREALC/UNESCO Santiago se marca como objetivo general: Contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que fortalezcan la convivencia democrática y la Cultura de Paz en las escuelas.

El Ministerio de Educación de España acoge la iniciativa y financia el proyecto. Este proyecto tiene su continuidad mediante otro proyecto presentado por UNESCO en octubre de 2008, cuyo objetivo esperado es establecer un Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos establecidos para América Latina.

Entre tanto y en relación con los proyectos citados, se llevan a cabo las Segundas Jornadas de Educación y Cultura de Paz, en noviembre de 2007, en el centro de formación de la cooperación española en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) y posteriormente, las Terceras Jornadas, en noviembre de 2008, en San José de Costa Rica. En esa ocasión en la sede del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH.

Llegamos a las Cuartas Jornadas de Educación y Cultura de Paz, en Montevideo, en el Centro de Formación de AECID, para las que les deseo unos debates ricos y estimulantes. Ojalá que este encuentro contribuya a fomentar de manera efectiva la Cultura de Paz en todos los establecimientos escolares de Iberoamérica y que sus conclusiones puedan incorporarse en los planes educativos que aprueben nuestros gobiernos.

Mucho ánimo, feliz estancia y buen trabajo.



# INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS





## INTRODUCCIÓN

# CULTURA DE PAZ,

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y FORMACIÓN DE DOCENTES  
EN AMÉRICA LATINA

DIEGO BERNARDO RENDÓN LARA<sup>1</sup>

La preocupación del Sistema de las Naciones Unidas, y particularmente de la UNESCO, por la educación en Cultura de Paz, convivencia democrática y derechos humanos, es consustancial al propósito que ha estado en su génesis como organización orientada a fomentar el entendimiento pacífico entre los países, y a superar, por ende, la lógica de la guerra como forma exclusiva de resolución de los conflictos entre naciones, pueblos y comunidades.

Hablar de una Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos significa entender que no se trata solamente de reflejar el anhelo secular y abstracto de la no violencia, no conflicto o no contradicción en las relaciones sociales.

En definitiva, significa comprender la paz como un estado de convivencia alcanzable, dentro de los marcos y posibilidades que cada sociedad y cultura ofrecen, y como producto de transformaciones a nivel individual y colectivo en distintos órdenes, suficientes para desplazar la violencia como forma privilegiada para la resolución de los conflictos humanos, y por lo tanto, como lógica legítima de gestión de las desigualdades y las diferencias.

La paz, por ende, no es solo la ausencia de guerra (paz pasiva o negativa), sino ante todo de violencia (directa, cultural, y estructural), en el sentido explicado por Vivenc Fisas de “justicia social, armonía, satisfacción de necesidades básicas, autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad” (Fisas, 2001). Es por lo tanto, un estado que se debe y se puede alcanzar, ya que la guerra y la violencia no son estados atribuibles a la realidad estrictamente biológica del hombre, sino ante todo a su carácter social y en consecuencia, a las mediaciones culturales y simbólicas que las hacen posible, y por tanto, modificables.

Para la UNESCO, la Cultura de Paz consiste en un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales, basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechazan la

---

<sup>1</sup> Asistente del programa Desarrollo Profesional Docente, Sector Educación. Oficina de UNESCO en Quito y representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela.

violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación, y que no solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades (Fisas, 2001).

La Cultura de Paz no puede pensarse desligada de las cinco dimensiones definitorias de la calidad de la educación identificadas por la OREALC/UNESCO Santiago en el marco de los derechos humanos: relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia (Blanco et al., 2007). Todas ellas se relacionan a su vez, con el derecho a la educación y su realización plena, de manera que en últimas, una educación de y para la paz debe ser una educación de calidad, en la medida en que realiza integralmente el derecho a ser educado, como base del ejercicio de los demás derechos de todas las personas.

Por estas razones, la UNESCO es plenamente consciente de las múltiples implicaciones y exigencias al hablar hoy de una Educación para la Paz, la convivencia y los derechos humanos, más aún en el escenario latinoamericano, el más desigual del planeta, donde la paz misma “se ve amenazada no tanto por la guerra, sino por la desigualdad, la corrupción y la debilidad democrática de nuestras instituciones” (UNESCO/OREALC, 2009, p. 7).

En esta ponencia se presentan los resultados del Estudio sobre Formación Inicial de Docentes en Convivencia y Cultura de Paz, desarrollado durante 2007 y 2008 por la OREALC/UNESCO Santiago, con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de España<sup>2</sup>.

### **Antecedentes**

El estudio exploratorio sobre Formación Inicial de Docentes en Cultura de Paz y Convivencia es parte del Proyecto General de Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina y el Caribe, desarrollado por OREALC/UNESCO, en el marco de la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, en que se proclama el decenio 2001-2010 “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia contra los niños del mundo entero”.

El proyecto se ha orientado desde el objetivo general de contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que fortalezcan la convivencia democrática y la Cultura de Paz en las escuelas, a través del trabajo en tres focos de acción:

- Generación de información y conocimiento (a través de los estudios exploratorios).
- Construcción y fortalecimiento de capacidades locales (mediante la apropiación crítica y propositiva frente al tema).
- Movilización de actores (que permita visibilizar la importancia del tema en cada país).

---

<sup>2</sup> El presente documento ha sido construido gracias a los análisis proporcionados por Emilio Gauthier Cruz, quien participara como especialista del estudio en sus fases I y II.



El módulo 4 del proyecto ha correspondido al análisis curricular de las instituciones formadoras de docentes en diez países de América Latina, con el propósito de identificar en qué medida los currículos de algunos institutos de formación inicial de docentes se orientan al desarrollo de competencias de los futuros maestros para la promoción de la convivencia democrática y la Cultura de Paz en el aula. Con el desarrollo de este proyecto se ha buscado obtener:

- a) Una base de conocimientos sobre los enfoques y procesos que tienen los programas de formación inicial de maestros con relación al desarrollo de las competencias docentes que se requieren para la formación en convivencia democrática y Cultura de Paz.
- b) Un conjunto de recomendaciones de políticas y estrategias dirigidas a la formación de docentes en competencias para formar y promover la convivencia democrática y Cultura de Paz en las escuelas.
- c) Una base de conocimiento sobre la coherencia entre el currículo declarado y el currículo implementado de las instituciones formadoras de docentes en relación con la convivencia y la Cultura de Paz.

A la consecución de estos resultados, han contribuido las distintas fases del estudio y su metodología implementada. En todo el proceso, realizado durante los años 2007 y 2008, en cada uno de sus componentes, la constante ha sido el fortalecimiento del conocimiento y del compromiso de los distintos actores sociales involucrados.

## DESARROLLO DEL ESTUDIO

En el estudio participaron instituciones formadoras de docentes de diez países: Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, y República Dominicana. En fase posterior se incorporaron Bolivia, Nicaragua, Paraguay y Perú.

PAÍS	INSTITUCIÓN	PROGRAMA
República Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo. UASD.	Departamento de Pedagogía. Programa de Educación Inicial.
	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.	Programa de Educación Inicial.
Ecuador	Instituto Pedagógico Camilo Gallegos	Facultad de Ciencias Humanas.
	Universidad Técnica de Ambato.	



Chile	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE	Carrera de Pedagogía General Básica.
	Universidad Academia de Humanismo Cristiano UAHC	Carrera de Pedagogía Básica.
México	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Distrito Federal	Totalidad de programas
	Dirección General de Escuelas Normales y Actualización del Magisterio.	Totalidad de programas
Colombia	Universidad Pedagógica Nacional.	Licenciatura en Matemáticas.
	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.	Ciclo complementario de formación docente
Honduras	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.	Carrera de profesorado en orientación educativa.
	Escuela Normal España.	Carrera de Educación Magisterial.
Nicaragua	Escuela Normal Alesio Blandón de Managua.	
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú.	Facultad de Educación.
	Instituto Superior Pedagógico Diego Thomson.	
Bolivia	Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la Paz.	
	Instituto Normal Superior Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra.	
Paraguay	Universidad Católica de Asunción.	

En cada país, se buscó desarrollar el estudio en una universidad y en un instituto de formación docente (instituto pedagógico o escuela normal), con el propósito de tener insumos representativos de cada uno de estos tipos institucionales. Estas instituciones



pertenecen a la Red Docente KIPUS<sup>3</sup>, y manifestaron su voluntad de participar en esta investigación, en atención al valor que sus autoridades y académicos le atribuyen a la Convivencia y Cultura de Paz en la formación de maestros.

### **Fases del estudio, ámbitos, orientaciones y limitaciones**

El estudio comprendió dos fases principales, bien diferenciadas según el objeto de análisis. La primera consistió en la exploración de lo prescrito por las instituciones formadoras de docentes y sus currículos en relación con la formación en Cultura de Paz y convivencia; mientras que la segunda, se orientó a explorar la cultura institucional existente en dichas instituciones. En función de esta diferencia, variaron las fuentes, el tipo de información obtenida y los actores involucrados.

A fines de 2007, se realizó la primera reunión preparatoria del estudio, en la que se pusieron en común los enfoques y metodologías, y se afinaron los instrumentos a ser aplicados por el coordinador y los equipos institucionales en cada país, para la realización de la primera fase. En 2008, se realizó la segunda reunión, en la que se evaluaron los resultados obtenidos y se pusieron en común los enfoques y metodologías para la realización de la segunda fase. En ese mismo año, se incorporaron al proceso Nicaragua, Bolivia y Paraguay, y se realizó el Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz y Formación Docente, con el apoyo de la Oficina de UNESCO/Quito.

Cada una de las dos fases se refirió a los dos ámbitos fundamentales definidos para el estudio: el institucional y el curricular. Su confluencia configura los dispositivos que dan sentido al proceso de formación de maestros en su conjunto y posibilitan la emergencia de culturas y prácticas sobre paz y convivencia, permitiendo la apreciación de complementariedades, rupturas o zonas de resistencia entre los distintos actores. Esta misma distinción:

permite observar en qué medida las presencias o ausencias de contenidos curriculares destinados a preparar en las capacidades necesarias para la educación en la convivencia y Cultura de Paz se explican en una escena micro política de los programas de formación de maestros –y eventualmente el campo de la educación– o si, por el contrario, obedecen a una lógica más sistémica referida a las instituciones en su conjunto (Hevia, 2007, p.4).

Cada uno de esos ámbitos se desglosa en dimensiones e indicadores. Por otra parte, se establecieron para el proceso de investigación una serie de criterios afines con el espíritu colaborativo y dialogante de la misma:

- **Participación:** la investigación debiera “involucrar” a los distintos actores de la institución en sus diferentes niveles, permitiendo identificar grupos colaborativos para todo el proceso.

---

3 La Red Docente Kipus es una red de intercambio de experiencias y conocimiento en el ámbito docente liderada por la UNESCO.

- **Sensibilización:** llevar en paralelo el estudio y la discusión, además de socializar las conclusiones.
- **Consenso:** respeto a las sensibilidades, construcción de apoyos y minimización de las resistencias.
- **Pertinencia:** conectar las preocupaciones de la institución y las personas con el tema de convivencia democrática y la Cultura de Paz.
- **Relevancia:** identificar la utilidad del estudio para la institución, pensando a la vez en estrategias de cambio que puedan aplicarse en ella. Enfocarse en el problema de la enseñabilidad de la Cultura de Paz.
- **Continuidad:** constituir equipos que den continuidad al tema, y promover su incorporación al currículum institucional.
- **Incidencia:** aportar a las políticas y estrategias de formación de docentes, tomando en consideración los resultados de estos estudios, y creando herramientas para la convivencia democrática y la Cultura de Paz.

La reflexión continua, en cada una de las fases, permitió establecer una serie de limitaciones para el estudio, como las siguientes:

- **Tiempos:** las instituciones poseen una temporalidad y un ritmo en los que una investigación de esta naturaleza puede mostrarse marginal, resultando en apoyos específicos escasos, subordinados a la inmediatez de los requerimientos y a la subvaloración de este tipo de trabajos, en tanto no contribuyen directamente a procesos de acreditación ni a la obtención de recursos.
- **Heterogeneidad:** no obstante los crecientes procesos de internacionalización de la vida universitaria, los países estudiados muestran una heterogeneidad institucional en la formación de profesores que tiene efectos en la concepción de la formación y, particularmente, en una conceptualización y un lenguaje pedagógico diverso.
- **Hiato entre discursos normativo-institucionales y los discursos y prácticas operantes:** las instituciones formadoras de maestros se caracterizan, en general, por la ritualización y abundancia de una retórica moral-normativa; en este sentido, cabe la pregunta por la naturaleza de la presencia de las temáticas de la convivencia democrática y Cultura de Paz: si son hijas de la ritualización y la retórica moral-normativa tradicional o son resultado de un ejercicio reflexivo desde el presente.
- **Alcance de las muestras y de los resultados obtenidos:** al ser un estudio exploratorio, sus conclusiones no pueden ser extendidas a la totalidad de las instituciones y contextos de formación, que aun dentro de un mismo país, pueden ser diversos. Con todo, esta limitación buscó superarse seleccionando instituciones que tienen un lugar importante dentro del conjunto de la formación docente de su país, ya sea por el número de egresados que reporta, o por su significancia, trayecto histórico u otras variables.



### **Marco teórico-metodológico del estudio**

Desde el inicio del estudio, estuvo presente la discusión sustantiva en torno a lo que se entiende por Cultura de Paz y convivencia democrática en el ámbito educativo, y de manera particular, en el de la formación de educadores. Sin embargo, el equipo de investigación fue consciente de que a pesar de la referencialidad difusa que el tema pudiera tener, debían establecerse siquiera unos mínimos que permitieran evidenciar si una institución formadora de docentes desarrolla en su propuesta pedagógica discursos y prácticas afines a la Educación para la Paz y la convivencia.

La educación para la convivencia democrática y la Cultura de Paz adopta sentidos específicos en los diferentes contextos socio-históricos que la hacen pertinente, a partir de una historia que la ha resignificado, desde un entendimiento como la no guerra entre los países hasta una concepción más contemporánea que incluye junto a los aspectos de cultura democrática temas como el de la no discriminación, derechos humanos, y nuevas prácticas de intimidación, muchas de ellas con soporte en las nuevas tecnologías.

De este modo, la pregunta “¿cómo preparan las instituciones en las competencias que se requieren (¿cuáles?, ¿en qué contexto?, ¿bajo qué sentido de éstas?) para el desarrollo de la convivencia democrática y la Cultura de Paz?”, supone una complejidad que no puede soslayarse y que estas indagaciones tienen como telón de fondo.

La pregunta por la formación de educadores en Cultura de Paz, convivencia democrática y derechos humanos pasa necesariamente por la cuestión sobre cómo se aprende a vivir en paz y en convivencia, y qué significa este tipo de aprendizaje. Una aproximación que sirvió de guía inicial para el desarrollo del estudio, fue concebir este tipo de aprendizaje como un proceso simultáneamente racional y emocional. La base de éste, debe darse sobre una pedagogía de la confianza, que rompa las barreras del temor y la desconfianza que tradicionalmente han sido reforzadas por la escuela (Hevia, 2007, p.3).

En ese sentido, siguiendo las ideas de R. Hevia, se puede afirmar que se trataría de conseguir:

- Una escuela democrática donde se desarrolle una pedagogía del entendimiento y no de la confrontación.
- Una escuela favorecedora del desarrollo del pensamiento a través de una pedagogía crítica.
- Una escuela abierta, que desarrolle una pedagogía de la responsabilidad.
- Una escuela pluralista, que desarrolle una pedagogía de la confianza.
- Una escuela autónoma, que desarrolle una pedagogía de la libertad.
- Una escuela flexible, donde se ejercite la pedagogía de la diversidad.
- Una escuela justa, donde se desarrolle una pedagogía de la inclusión.

Así, esta primera distinción teórica establecida entre lo racional y lo emocional permitió comprender que para una auténtica formación en convivencia y Cultura de Paz se requiere la fecundación mutua de ambos aspectos, su armonía y correspondencia, como resultado de la complementación del currículo enunciado y el currículo practicado o real.

Esta complementariedad, a su vez, debía reflejarse de manera directa y coherente en los distintos espacios institucionales y curriculares dedicados de forma específica a reflexionar y fundamentar la convivencia y la construcción de las relaciones sociales en la institución y fuera de ella, desde referentes específicos como los derechos humanos, la interculturalidad y la democracia. Así mismo, traducirse en la cultura organizacional, a través de las relaciones cotidianas, las relaciones de poder, la vivencia de la normatividad institucional y los procesos pedagógicos.

### **Técnicas de recopilación de información**

En la primera etapa se usaron dos técnicas principales: análisis de documentación oficial de la institución y entrevistas a informantes clave. En ambos casos se usó un instrumento tipo (cuestionario semi-estructurado con listas de cotejo), que no obstante, podía ser adecuado a las particularidades de las instituciones sin modificar la estructura de los ámbitos (institucional y curricular) y las dimensiones correspondientes a cada una de ellas.

Se entendió por informantes clave a miembros de la institución que por el lugar que ocupan, debieran poseer una mirada que junto a otras van conformando una lectura complementaria de la institución. De este modo, se trató de entrevistar a lo menos a un conjunto de diez informantes clave por institución, correspondientes a distintos niveles: autoridades superiores, autoridades de carreras, funcionarios administrativos, profesores, estudiantes, personal de servicios.

Para la segunda parte se aplicó una encuesta a una muestra aleatoria que se complementó con entrevistas a directivos, profesores y estudiantes. Para el trabajo con estudiantes, se utilizó la técnica de grupos focales, con el objeto de obtener una mirada complementaria y compartida sobre diversos ámbitos de la formación, y minimizar las posibilidades de sesgo. Las encuestas constituyeron grupos de muestras representativas respecto del total de la población estudiantil objeto del estudio.

## **PRIMERA FASE DEL ESTUDIO: ANÁLISIS DE LOS ÁMBITOS INSTITUCIONALES Y CURRICULARES**

Durante la primera fase del estudio se analizó lo establecido o prescrito a nivel institucional y curricular en relación con la formación docente en Cultura de Paz y convivencia. El instrumento principal de recolección de información fue una matriz o lista de cotejo compuesta de ámbitos, dimensiones e indicadores. De todos estos surgieron algunos hallazgos que se presentan a continuación:

### **1. Hallazgos institucionales**

En cuanto a la filosofía institucional, visión, misión y principios institucionales, se buscó identificar enunciados explícitos o implícitos en la filosofía institucional que contuvieran aspectos orientados a la educación para la convivencia democrática y Cultura



de Paz, identificando tres situaciones tipo a partir de las cuales cabe profundizar en sus matices:

- i) No aparece porque las declaraciones se inscriben en un plano de funciones profesionales o de las tareas clásicas de las instituciones.

Es común encontrar que las universidades definan su misión institucional de educación superior en términos de las tareas fundamentales de docencia, investigación y extensión. Estas tareas, se sobreentiende, están orientadas al cultivo de perspectivas humanistas y democráticas. Sin embargo, esta perspectiva no ha implicado necesariamente en sus misiones la inclusión de contenidos referidos a la convivencia y Cultura de Paz. No es raro entonces que sean instituciones de larga tradición que no incorporan explícitamente estos contenidos.

Junto a esta situación, bastante evidente en algunos establecimientos, hay un conjunto de otras que simplemente no poseen contenidos ni alusiones referidas a la convivencia y la Cultura de Paz en sus misiones. Lo interesante es descubrir si la inexistencia de estas menciones constituye o no un mandato respecto de la orientación de los programas, en los casos en que es posible reconocer explícitamente estos énfasis en sus asignaturas y currículum. Contrario sensu, esto nos lleva a pensar que su presencia en las misiones no es garantía de que estos contenidos se encuentren en la formación de profesores.

- ii) Se puede deducir como un contenido implícito de “todo” discurso humanista preocupado del desarrollo, la identidad y la justicia que la institución declara.

Esta situación es la que aparece como más prevaleciente. Los estudios de las instituciones muestran que, no obstante no haber taxativamente un mandato respecto del cultivo de la convivencia y la Cultura de Paz, sus declaraciones contenidas en sus documentos principales y el modo en que elaboran sus sentidos permiten pensar que la convivencia y la Cultura de Paz hacen parte de su campo semántico. En distintos niveles, en esta caracterización se encuentra la mayoría de las instituciones, y los sentidos de Educación para la Paz y la convivencia se pueden deducir como un sentido genérico.

- iii) Aparece como enunciado crítico resultado de un contexto de violencia.

La diferencia con las instituciones anteriores es más bien de énfasis y de nivel de explicitación. Los casos más elocuentes corresponden a la Universidad Pedagógica de Colombia, la Escuela Normal de ese país y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

- vi) Aparece asociado a opciones confesionales o a la emergencia de nuevos paradigmas educativos.

En la revisión se puede observar dos tendencias dignas de ser destacadas. En la primera se articulan opciones confesionales, en particular en instituciones católicas o evangélicas, en donde se entiende que la realización de su misión educativa conlleva satisfacer objetivos de convivencia democrática y Cultura de Paz. Este es el caso de las dos instituciones estudiadas en Perú, la Pontificia Universidad Católica y el Instituto Diego Thomson.

La segunda tendencia tiene que ver con asociar la convivencia democrática y Cultura de Paz con la emergencia de nuevos paradigmas educativos. Esto es notorio en el caso de Bolivia. En efecto, las instituciones estudiadas en este país, el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la Paz y el Instituto Normal Superior Enrique Finot, no explicitan su compromiso con los conceptos estudiados en el lenguaje de la convivencia democrática y Cultura de Paz, pero su discurso en cuanto a propósitos está marcado por el desafío de educar en la multiculturalidad, para lo cual han debido apropiarse y elaborar nuevas formulaciones que los acercan a la temática en estudio.

### **Objetivos institucionales**

Nuevamente aquí encontramos variadas situaciones clasificables en las mismas categorías que en el acápite anterior: las que no poseen en sus objetivos contenidos referidos a la convivencia democrática y a la Cultura de Paz, las que lo poseen en un sentido genérico o que pudieran interpretarse como tales, a pesar de referirse a otros aspectos, y las que lo asumen explícitamente. Sobresale en este marco la emergencia de una relación que se irá haciendo cada vez más patente: el paralelismo entre convivencia democrática y Cultura de Paz con políticas de recursos humanos destinadas a producir un clima laboral que favorezca la productividad.

- i) Las que contienen en sentido genérico.

El carácter genérico de los discursos, de los cuales es posible inferir implícitamente que promueven la convivencia democrática y la Cultura de Paz, puede tener muy diversos fundamentos. Vimos en el acápite anterior cómo dicho fundamento se podía encontrar en discursos de raigambre humanista-republicano o religioso, como es el caso de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, de Colombia, en la que encontramos objetivos inscritos en una cosmovisión religiosa, o de las instituciones analizadas en Ecuador, donde llama la atención que solo la Universidad Tecnológica de Ambato “hace referencia a la plurinacionalidad”, aunque solamente se queda en la misión.

- ii) Las que contienen objetivos explícitos.

Nuevamente, es una institución colombiana y la Universidad Académica de Humanismo Cristiano de Chile las que trabajan el tema de manera más explícita. En efecto, la Universidad Pedagógica de Colombia establece entre sus objetivos “contribuir a



la formación integral de ciudadanos a partir de una pedagogía para la ética civil, la paz y los derechos humanos”<sup>4</sup>.

Es posible encontrar cada vez con mayor recurrencia en las declaraciones institucionales, pero sobre todo en las interpretaciones que hacen de estas sus miembros, una sinonimia entre convivencia y Cultura de Paz, y gestión de recursos humanos. En efecto, se afirma que “hay objetivos referidos a estas temáticas”, porque en los objetivos de recursos humanos se promueve la colaboración y un ambiente laboral grato. Se abre aquí una línea de reflexión e interrogantes que tienen que ver con la relación entre “gestión de empresas e instituciones” y “convivencia y Cultura de Paz”. Cabe preguntarse qué hace la diferencia, ¿es un conflicto de sentidos?, ¿hay discrepancias empíricas?; sobre todo cuando la productividad se asocia cada vez más a los climas laborales de entendimiento.

### **Políticas Institucionales**

En este punto se encuentra el problema de la explicitación o de los subentendidos. Si por política se entiende un conjunto de decisiones destinadas a obtener un resultado o un fin, en este caso la promoción de la convivencia democrática y la Cultura de Paz en las políticas institucionales se hace más compleja, porque en muchas instituciones las políticas se enfocan principalmente a la formación profesional y al desarrollo institucional, y se entremezclan temas de distintas naturalezas.

#### i) Autonomía o transversalidad.

La existencia de una política o el compromiso con esta puede presentarse o no con autonomía en sus estrategias y logros respecto de otras dimensiones de la vida de un establecimiento de educación superior. En algunas entrevistas cuando se preguntó por la existencia de estas políticas, se respondió que los objetivos de Cultura de Paz y convivencia democrática “transversalizan” la acción institucional, pero no poseen una “autonomía” en tanto política con objetivos, recursos y asignación de responsabilidades. No obstante, hay universidades que logran articular la existencia de una voluntad expresada en decisiones nítidas respecto de políticas orientadas a estas temáticas y que cruzan transversalmente el conjunto de la actividad académica formativa de pregrado.

#### ii) Ex ante o ex post.

Al igual que en el tópico anterior, esta disyuntiva aparece fundamentalmente cuando se interroga a diversos actores de una institución sobre la existencia de políticas. El argumento se esgrime en términos como los siguientes: “lo que ha venido haciendo

---

4 Informe Colombia.



la institución, así como la voluntad y estilo de las autoridades, representan un claro compromiso que se traduce en acciones en pro de la convivencia democrática y la Cultura de Paz”. Entonces lo que acontece es que los actores reconocen como política no solo lo que estuvo definido desde un principio como tal –ex ante– sino también el modo en que dibujan su accionar los distintos agentes institucionales y que puede ser leído como tal, es decir, ex post.

iii) Lo académico y lo educativo.

A nivel de políticas empieza a aparecer un tema que será central en los análisis curriculares: la relación entre un tratamiento académico del tema en estudio y el tratamiento propiamente educativo del mismo. Por académico, en este caso, entendemos los asuntos referidos al saber, a sus contenidos, enfoques, campo y tradición en que se inscribe. Por educativo entendemos la formación humana de los estudiantes, sus valores, sus modos de vida. Un tema puede ser abordado académicamente, pero sin efecto educativo. Contrario sensu, un tópico de la dimensión educativa de una institución no siempre es objeto académico de la misma. Entonces, a la pregunta por la presencia de un tema, es necesario agregar la distinción entre presencia académica o educativa.

iv) Inclusión e interculturalidad como sinónimo de políticas de convivencia democrática y Cultura de Paz.

Son un buen ejemplo de políticas que no señalándose explícitamente como parte del marco de la convivencia y Cultura de Paz, sí constituyen una expresión de voluntad frente a ellas. Esto es particularmente significativo toda vez que un sistema educacional inclusivo es una meta importante a concretar. El ejemplo en este caso es de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde se ha promovido la inclusión de estudiantes sordos en los programas regulares, al igual que las instituciones estudiadas en Bolivia, donde a pesar de la inestabilidad institucional existe una preocupación por la equidad de género, la educación bilingüe y multicultural.

### **Juventud, política, convivencia democrática y Cultura de Paz**

El tema aparece poco de forma explícita en el estudio sobre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile y en las instituciones colombianas como referente permanente de su quehacer. Se puede plantear el problema de la siguiente forma: ¿Cuándo la demanda social, en este caso de la juventud estudiantil, sobrepasa los límites de legitimidad de la convivencia democrática y Cultura de Paz? ¿Cuándo la política institucional destinada a producir el orden institucional se transforma en una política de poder ilegítima en el marco de la convivencia democrática y Cultura de Paz? ¿Qué contextos institucionales y sociales hacen más o menos atentatoria del orden



legítimo las acciones reivindicativas y/o políticas al interior de una institución de educación superior?

Sin la posibilidad de responder enfáticamente a estas preguntas cabe preguntarse por los mecanismos y culturas institucionales que favorecen la resolución pacífica de las controversias. Si bien este estudio no se propuso abordar las culturas institucionales, en los análisis de las instituciones no se manifiestan con claridad mecanismos de participación de los distintos estamentos en condiciones que les permitan ejercitar el diálogo y abordar procedimentalmente los litigios.

### **Programas**

Los programas que es posible inscribir en la orientación de la convivencia democrática y la Cultura de Paz son variados, de distinta naturaleza y es posible describirlos a partir de un conjunto de distinciones.

#### i) Académicos y/o educativos.

La distinción entre lo académico y lo educativo cobra todo su valor explicativo al momento de revisar los programas que las instituciones desarrollan en el ámbito de la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Distinción y énfasis que conviven en una misma institución con programas diferenciados y que, en algunos casos, no se conectan ni se alimentan mutuamente. Esto porque en las mismas academias se diferencian las funciones investigativas o docentes de aquellas destinadas a promover la convivencia y la Cultura de Paz al interior de las mismas. Unos programas se ubican en línea con las autoridades académicas mientras que otros son parte de los “servicios estudiantiles” e inclusive de “recursos humanos”.

#### ii) Como políticas institucionales o como iniciativa individual o de grupos.

La construcción y desarrollo de las instituciones no es resultado del ejercicio exclusivamente racional de planificaciones estratégicas y de planes de desarrollo. Con la apropiación por parte de las instituciones formadoras de nuevos modelos y prácticas de gestión se tiende a valorar cada vez más aquello que es resultado de una acción institucional planificada y a desdeñar el valor de iniciativas que no son resultado de políticas.

Sin embargo, en los programas tanto académicos como educativos se observa la presencia de ambas situaciones. Unos son resultado de políticas, en tanto que un importante número de ellos se explican por la convicción y compromiso de grupos de académicos y/o funcionarios a los que se suman estudiantes sensibilizados con situaciones de violencia o de discriminación, que emprenden acciones y diseñan proyectos destinados a mejorar dichas condiciones. Cuando estos proyectos o programas alcanzan un reconocimiento institucional e inclusive se convierten en políticas, es porque hubo agentes que sensibilizaron a un grupo más amplio y a las autoridades en esa dirección.

iii) Directamente de convivencia democrática y Cultura de Paz o de temas asociados.

Muchos de ellos dicen inscribirse en esta perspectiva pero al momento de revisar sus contenidos nos encontramos en zonas límite, tanto por sus contenidos como por sus intencionalidades. Tenemos casos de programas de vida saludable en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). En otras tantas se hace referencia a cursos de formación cultural o de estudios específicos en torno a culturas singulares o minorías o a planes de becas para minorías.

La interrogante que surge aquí es si tales programas se inscriben en el marco de las materias que nos ocupan, ya sea por su tema o por su enfoque. Detrás de la constitución de un tema hay un proceso de construcción social del mismo, y la pura tematización no garantiza un tipo particular de orientación. Por esta razón se hace necesario profundizar en los marcos de referencia y en los sentidos específicos que las comunidades otorgan a éstos.

### **Normativas**

La cuestión central en relación a las normativas es si su énfasis está en la producción de orden sin más o si es promotora de la convivencia y Cultura de Paz. Todas las instituciones poseen normativas y reglamentos, y este es, probablemente, el lugar donde las filosofías institucionales cobran sentido de realidad, ya que más allá de sus “ideales” se encuentran con el principio de necesidad y de la “política real”. También cabe la pregunta por la naturaleza de la paz buscada. Si la paz es ausencia de guerra, esta ausencia puede ser resultado de la internalización de un sistema de jerarquías, pero no de un consenso establecido entre iguales en derechos.

### **Convivencia /Orden**

Hay un tenue límite entre la pregunta por la convivencia democrática y la pregunta por el orden. Esto queda de manifiesto en dos planos. El primero, a nivel de normativa institucional, donde las instituciones tienen dificultades para enfrentar los problemas de producción de la eficacia del orden en un contexto no autoritario. El segundo se refiere a las capacidades y competencias que emanan del currículum, en donde las capacidades requeridas están en directa relación con las competencias de los futuros maestros para producir el orden en la institución escolar y el grupo.

## **2. Hallazgos curriculares**

Las metodologías de planificación estratégica en las instituciones de educación superior, que han tenido auge durante los últimos años, han puesto como una de sus metas de racionalidad el “alinearse” al conjunto de la institución tras una declaración de intenciones denominada misión. Cuando esta alineación no se produce, se estaría en presencia de debilidades en la gestión institucional.

Sin embargo, al enfrentar un análisis institucional en donde nos interrogamos por normativas y prácticas, solo en las cuales la coherencia adquiere real valor, se tiende



a realizar integralmente la convivencia democrática y la Cultura de Paz, y en donde la “resistencia” o “anomalía” puede constituirse en una fortaleza frente a prácticas discriminatorias, se complejiza el valor de la racionalidad conforme a sus fines. Avanzar en el estudio de los currículos de formación de maestros es también preguntarse por el valor de las inconsistencias no solo como manifestación de procesos de cambio, de sus tensiones y de una cierta composición de fuerzas, sino también como manifestación de las inercias, de efectos no buscados y de intereses no manifiestos. Dicho en pocas palabras, es acercarse a un campo de lucha, en el sentido sociológico del término.

En general, encontramos las siguientes situaciones:

- a) Convivencia democrática y Cultura de Paz están ausentes en la formación de maestros.
- b) Convivencia democrática y Cultura de Paz son parte de los fundamentos y objetivos curriculares, pero no siempre tienen expresión material al interior de los currículos.
- c) Convivencia democrática y Cultura de Paz están presentes en los contenidos de algunas asignaturas.
- d) Convivencia democrática y Cultura de Paz están implícitos en las prácticas pedagógicas o, al menos, en la intencionalidad educativa de dichas prácticas.

### **Fundamentos curriculares**

La revisión de los fundamentos curriculares permite afirmar la existencia de orientaciones hacia la convivencia democrática y Cultura de Paz. Sin embargo, llama la atención la variedad de razones para incluir dichas orientaciones. Estas provienen de teorías educativas de distinto rango, pero también de inspiraciones en diversas antropologías filosóficas, tanto laicas como religiosas, y de interpretaciones respecto a la tarea de los futuros educadores. Con todo, lo más relevante es cómo esos fundamentos se conectan con una concepción educativa propiamente tal.

Dicho de otro modo, a pesar de las diferencias de arraigo de las fundamentaciones, en algún punto se conectan con lo educativo y se “realizan” en los currículos. Una pregunta que se abre, entonces, es hasta qué punto su instalación en un plano educativo, en cierto desmedro de sus dimensiones intelectuales o cognitivas, es condición suficiente para su apropiación por parte de quienes se están formando como profesores, toda vez que se trata de un problema que no obedece exclusivamente a un asunto actitudinal, sino también cognitivo.

### **Objetivos generales y específicos del Plan de Estudios**

Si bien en la fundamentación de los programas y las instituciones encontramos, lato sensu, una referencia a la promoción de la convivencia democrática y la Cultura de Paz, la pregunta que nos hacemos ahora es más específica: entre los objetivos tanto generales como específicos de las carreras de formación de maestros, ¿existen algunos referidos a

la convivencia democrática y la Cultura de Paz? De haberlos, ¿cómo aparecen al interior de esos programas de formación?

La respuesta más general es que sí aparecen, pero mimetizados al interior de otras formulaciones de carácter educativo. Nuevamente nos encontramos con el enfoque de la convivencia democrática y la Cultura de Paz como una cuestión principalmente metodológica y actitudinal, y menos intelectual y de formación teórica. Esto evidencia que lo educativo, en general, aparece con poca fuerza en su dimensión teórica, y más bien se asocia a experiencia, actitud, metodología y práctica muy poco referida a un ejercicio teóricamente consistente.

### **Perfil del egresado**

Más allá del problema de las diversas maneras de entender el perfil de egreso y de los diferentes enfoques pedagógicos en juego, la pregunta directriz fue si el ideal formativo expresado en el perfil de egresado/a contiene capacidades y/o competencias referidas a la promoción de la convivencia democrática y la Cultura de Paz.

La respuesta sigue la línea general de los hallazgos anteriores: la convivencia democrática y la Cultura de Paz aparece subsumida en formulaciones generales vinculadas a lo educativo y lo metodológico. Ningún proyecto de formación de docentes invoca principios de autoridad o de tradición como condición del orden; antes bien, se inscriben declarativamente en una pedagogía del diálogo.

Comienza a emerger así una pregunta, no contemplada en la investigación, a saber: si la totalidad de las instituciones estudiadas declaran en sus fundamentos, objetivos y perfiles de egreso intenciones formativas inscritas en la semántica de la convivencia democrática y la Cultura de Paz, ¿dónde se forman, entonces, los maestros que alimentan sistemas educativos altamente autoritarios y discriminadores? ¿O acaso los sistemas educativos poseen una fuerza centrípeta que subsume en sus propias tradiciones, la mayoría de las veces autoritarias y discriminadoras, a los nuevos maestros a someterse a las viejas prácticas?

### **Malla curricular**

Las mallas curriculares son el corazón de la investigación, distintas al currículum, que es el conjunto de experiencias que van orientando la formación. Las mallas curriculares tienen un contenido formal, son las asignaturas o módulos en su orden de sucesión y relación de precedencia o simultaneidad. La pregunta es si en las asignaturas o módulos hay contenidos referidos a la convivencia democrática y la Cultura de Paz y, de haberlos, cuál es su lugar y relevancia.

La respuesta no puede ser más heterogénea. Hay de este tipo de asignaturas más bien escasamente y de diversas maneras, con contenidos que están subentendidos o mimetizados en otras temáticas. Esta heterogeneidad puede ser leída como confusión, como integración de saberes y prácticas o como sincretismo cultural. Es difícil encontrar un principio de intelección de la presencia de convivencia democrática y Cultura de Paz



en los currículum. De hecho, una misma asignatura contribuye o se inscribe en el logro de diferentes objetivos y, por ende, puede ser ejemplo de inclusión de diferentes perspectivas o contenidos.

Con todo, es posible organizar el material a partir de un criterio de intensidad y profundidad del cultivo del enfoque en estudio. En este sentido tenemos un primer caso de alta intensidad en donde el conjunto de los saberes está impregnado del enfoque de convivencia democrática y Cultura de Paz, hay un segundo grupo en que el enfoque se da en la presencia de asignaturas y/o contenidos estructurantes pero que no impregnan el conjunto, y un tercer grupo en que la convivencia democrática y Cultura de Paz tiene presencia pero de manera tangencial.

i) Casos de alta intensidad.

El caso de mayor intensidad es el de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Si bien, en una primera lectura, solo un 5,17% de los espacios académicos abordan temáticas específicas sobre la convivencia democrática y la Cultura de Paz, este enfoque toca las materias más diversas. No hay espacios académicos electivos ofrecidos por el Departamento de Matemáticas que aborden explícitamente temáticas de Cultura de Paz, aunque los estudiantes pueden elegir espacios académicos de otras facultades, como por ejemplo la Facultad de Humanidades, donde existen materias electivas que abordan esta problemática.

La académica Laura Páez da dos ejemplos: el primero “Saberes, Recreación y Bioética” (materia electiva ofrecida por la Facultad de Educación Física), donde se realizan discusiones sobre temas de cultura y paz, se dialoga y debate sobre los derechos humanos, la dignidad del hombre, la libertad y la influencia de los avances científicos en la vida del ser humano (factores positivos y factores negativos). La segunda, “Cerámica y Juegos Triádicos” (materia electiva ofrecida por la Facultad de Bellas Artes), es un espacio académico en donde se puede generar cultura y paz, pero de una forma diferente, a través de la expresión artística lúdica, ya que se da libertad de expresión en estos espacios<sup>5</sup>.

Sin embargo, lo que lleva a esta carrera a ser ubicada en esta categoría es que en este programa de formación las materias de “especialidad” son abordadas en un porcentaje significativo desde una perspectiva social asociada a la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Así encontramos objetivos de asignaturas como los siguientes: “Analizar y reflexionar desde la historia, la epistemología, la antropología, la etnomatemática, la didáctica y la matemática misma, cómo el contexto sociocultural ha influido en la construcción de algunos de los conocimientos matemáticos”.

Como se observa, es notable el vínculo que se desea lograr entre un saber considerado “duro” y la experiencia social.

---

5 Informe Colombia.

- ii) Casos de presencia de asignaturas y/o contenidos estructurantes pero que no impregnan el conjunto.

La carrera de profesorado en orientación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras organiza su plan de estudios en torno a 46 espacios pedagógicos, de los cuales 31 evidencian objetivos, temáticas y metodologías encaminadas a desarrollar la competencia objeto de esta investigación, lo que representa en términos porcentuales a un 67,39% del total de los cursos de formación. Estos espacios pedagógicos se encuentran distribuidos a lo largo de los 12 períodos académicos que constituyen los cuatro años de preparación de este profesional, observándose una secuencia permanente en la promoción de esta competencia durante los cuatro primeros períodos académicos, o sea en el primer año y medio de estudio, sin dejar de ser promovida en cada uno de los restantes períodos académicos pero en menor proporción de cursos<sup>6</sup>.

La carrera de Educación Magisterial de la Escuela Normal España posee un currículum organizado en torno a 48 asignaturas, de las cuales cinco evidencian temáticas y metodologías encaminadas a desarrollar la competencia objeto de esta investigación, lo que significa en términos porcentuales aproximadamente un 10% del total de cursos.

Dichas asignaturas se encuentran distribuidas en el primero y tercer año de la carrera<sup>7</sup>. Las asignaturas que reflejan la formación de la capacidad de convivencia democrática son Psicología General, Español, Psicología Educativa, Ética Profesional y Matemática I.

La Dirección General de Escuelas Normales y Actualización del Magisterio de México tiene entre sus programas el de Formación Cívica y Ética, materia sustancial en el nivel educativo de secundaria, donde se abordan contenidos como democracia, tolerancia y respeto. Asimismo, en la Licenciatura de Educación Primaria se presentan dos materias de formación cívica y ética que revisan contenidos anteriormente mencionados, pero esta vez para ser tratados a nivel de educación primaria, lo que representa un 5,7% de las materias formales del currículum. No obstante, quienes se forman en la especialidad de Formación Cívica y Ética poseen un 34,28% de materias referidas a estas temáticas. Sin embargo, el análisis no puede referirse a una cuestión puramente porcentual asociada a contenidos, sino que lo más importante es que estas materias están destinadas a transformarse en espacios de reflexión y formación en valores.

- iii) Casos con presencia tangencial.

En las mallas curriculares de la Universidad Técnica de Ambato y del Instituto Superior Pedagógico Camilo Gallegos del Ecuador, existen pocas materias que, explícitamente, fomenten la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Las que existen son resultado,

---

6 Informe Honduras

7 Informe España



fundamentalmente, de la acogida de los lineamientos establecidos por la Comisión Nacional de Educación Superior (CONESUP), en cuanto a integrar una materia referida a derechos del niño denominada Gestión, Legislación de los Derechos de los Niños, el cual se dicta en el cuarto año. La Universidad Técnica de Ambato incluye, además, Educación Ambiental en el séptimo nivel con una carga horaria de 54 horas, que representa el 1,1 % del total de la malla curricular.

La Universidad Pedagógica Nacional de México, por su parte, no integra como cursos específicos contenidos asociados a convivencia democrática y Cultura de Paz, sino que están incluidos dentro de contenidos de diversos cursos, como por ejemplo formación cívica, interculturalidad, necesidades educativas especiales, entre otros.

### **Metodologías**

La apreciación general es que los cursos en los que se abordan cuestiones referidas a la convivencia democrática y a la Cultura de Paz oscilan entre los estrictamente teóricos y los prácticos con débil consistencia entre dichas dimensiones. Cuando se pregunta por los aspectos metodológicos, las evidencias de cursos o actividades están referidas a experiencia de contexto formativo, de trabajo comunitario opcional, de prácticas de vida sana, etc. De este modo, se manifiesta una disociación entre los aspectos “duros” de la formación profesional y las experiencias que pudieran mostrar una mayor riqueza metodológica; generalmente esas experiencias ricas en convivencia y Cultura de Paz pasan por fuera de los aspectos estructurantes de la formación.

Por su carácter excepcional sobresale la carrera de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica de Colombia, que busca trabajar en los contenidos que, teóricamente, son ajenos a las problemáticas de la convivencia democrática y la Cultura de Paz, como las matemáticas, pero que logran contextualizarse en las problemáticas propias de un país que ha vivido la violencia por muchos años y que necesita de todos sus profesionales una formación en Cultura de Paz.

## **SEGUNDA PARTE: CULTURA ORGANIZACIONAL EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES**

La segunda parte surge de la necesidad de explorar en las prácticas y hábitos de convivencia al interior de las organizaciones que forman profesores, en el entendido que es este contexto formativo el que realiza, prácticamente, el currículo con que se forman los maestros. Esta consiste en estudiar cuatro dimensiones de la convivencia al interior de instituciones de Bolivia, Perú, Nicaragua y Colombia.

### **Dimensiones estudiadas e instrumentos**

Con el propósito de analizar la cultura organizacional a la luz de la convivencia democrática y la Cultura de Paz se configuraron cuatro dimensiones de análisis, a saber:



- i) El tipo de relaciones cotidianas establecidas entre los actores.

Análisis de las relaciones que se establecen entre docentes formadores-estudiantes, directivos-formadores, directivos-estudiantes y entre los mismos estudiantes. Se analizó si en estas relaciones se reconocen de manera constante el respeto y la valoración de las diferencias, la confianza en el trato con los otros, la solidaridad y la responsabilidad con los otros y la institución, la resolución de conflictos a través del diálogo, y la argumentación.

- ii) Las estructuras y relaciones de poder que marcan el funcionamiento de la institución.

Análisis de la forma en que está organizada la institución en lo referente a funciones y competencias de las distintas instancias y/o responsables; por otro lado, la distribución de poder entre los distintos actores y la manera en que estos lo utilizan; y finalmente, las posibilidades de participación que existen al interior de la institución.

En relación a lo segundo (distribución de poder), dos aspectos han sido importantes: la manera en que se definen y ejercen los liderazgos al interior de las instancias de decisión, y el tipo de relaciones que se establecen entre los actores. También se consideró si los liderazgos y las relaciones que se desarrollan son afines a los enfoques estudiados, es decir, si reflejan y se caracterizan por un trato respetuoso entre todos, por la búsqueda de consensos entre los participantes, y por el diálogo y la reflexión como medio para llegar a acuerdos.

En relación a las posibilidades de participación, se analizó cuál es la idea de participación que se reproduce en la cotidianeidad institucional, de qué manera se promueven los espacios de representación (de docentes o de estudiantes por ejemplo) y qué incidencia tienen dichos espacios en la gestión institucional.

- iii) La institucionalidad de las normas.

Análisis del manejo de las normas en la cotidianeidad institucional. En este punto importa saber si en el diseño de las normas ha habido participación, si estas son conocidas y reconocidas por todos los actores, y si facilitan procesos transparentes de resolución de conflictos. Se observó también el sistema de sanciones y recompensas establecido en la institución y su nivel de aceptación por parte de los actores.

- iv) El proceso pedagógico.

Análisis de la manera en que se integran los contenidos, enfoques y metodologías para promover la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Se consideraron los conceptos que se transmiten a los futuros docentes, la forma en que estos se desarrollan durante las clases y la manera en que se relacionan con las distintas áreas temáticas, buscando reconocer si se plantean como ejes transversales.



## Instrumentos

En el estudio de las dimensiones antes descritas se utilizaron dos instrumentos: encuesta y entrevista. Estos instrumentos fueron aplicados a tres actores principales de la cultura de las organizaciones: autoridades, profesores y estudiantes, en el entendido de que la interacción de estos produce parte importante de la “convivencia”, de modo que la forma en que ellos la describan y la valoren constituye “su” realidad.

- 1) **Encuesta:** La encuesta estuvo conformada por 31 ítems que responden a las cuatro dimensiones de la vida institucional analizadas. Algunos de los ítems respondieron a dos dimensiones, sin embargo, se les asigna una relación principal frente a una de las dimensiones y una relación secundaria.

A continuación, la distribución de los ítems según las dimensiones:

DIMENSIÓN	ITEMS
A	8
B	8
C	7
D	8
<b>Total</b>	<b>31</b>

- 2) **Entrevistas:** dirigidas a actores clave de las instituciones (directivos, profesores y estudiantes) buscando profundizar la información obtenida en las encuestas. A los directivos y profesores se aplicó individualmente, y con los estudiantes se realizaron como grupos focales.

## Hallazgos por dimensión

- 1) El tipo de relaciones cotidianas establecidas entre los actores.

En esta dimensión es posible descubrir situaciones heterogéneas que pueden permitir inferir algunos tipos de situaciones. En primer lugar, puede suceder que las relaciones cotidianas establecidas entre los actores ocurran en contextos de cambio social y político, generando tensiones entre la nueva y la vieja institucionalidad, como es el caso de Bolivia, cuyas instituciones de formación docente estudiadas reflejan inestabilidades y transformaciones que dan lugar a los “juegos” de legitimidad entre los viejos y los nuevos.

Si bien los estudiantes y los profesores suelen tener percepciones similares en torno a aspectos de convivencia, los estudiantes suelen ser mucho más críticos, aunque se advierte que en general no se presentan situaciones límites como los abusos o los chantajes. En la percepción de los estudiantes, se torna muy tenue el límite entre el autoritarismo y la exigencia académica.

En casi todos los casos se reconoce la existencia de espacios de participación institucional a distintos niveles y en los distintos órganos que componen el gobierno institucional. Sin embargo, se advierte el contraste entre la existencia de estos espacios y la toma de decisiones trascendentales, frente a las cuales la representatividad se torna irrelevante o ficticia.

Se presentan situaciones en las que la ausencia constatada del tema y del enfoque de Cultura de Paz y convivencia democrática se torna en una necesidad por parte de los actores, que reconocen la necesidad de implementar espacios institucionales para su abordaje formativo, como es el caso de Nicaragua. Si bien se atestigua la existencia de diversas prácticas de escucha y reconocimiento del otro, los reglamentos estudiantiles se erigen en los instrumentos privilegiados en la resolución de conflictos.

Se presentan también situaciones, en las que el clima de confianza, respeto y solidaridad es más evidente entre docentes y estudiantes que entre estos dos grupos y los directivos, tornándose en una polarización que termina por afectar toda la convivencia institucional, como es el caso de la Universidad Pedagógica en Colombia.

2) Las estructuras y relaciones de poder que marcan el funcionamiento de la institución.

En el caso boliviano, nuevamente se percibe la tensión entre la vieja y la nueva institucionalidad, aunque con un apoyo decidido al establecimiento de relaciones más horizontales y democráticas, no exentas de actitudes pervivientes de autoritarismo en los docentes. Las instituciones peruanas se presentan como instituciones altamente integradas, con estructuras organizativas que permiten la inexistencia de problemas de comunicación, aunque queda la duda de la imagen sobre la cual los actores participantes han construido esta opinión.

En el caso nicaragüense, se perciben fisuras en el manejo y gestión de las relaciones de poder en función de la pertinencia de los reglamentos y normativas actuales, y el continuismo de ciertas prácticas de favoritismos y clientelismos entre docentes, directivos y estudiantes.

A esta situación se suma un desconocimiento de la normatividad misma y el gran poder del movimiento estudiantil, que se torna en un ámbito de resistencia frente a la normatividad y a la gestión de las relaciones entre la universidad y los estudiantes. Al igual que en otras instituciones, se percibe que la dirigencia universitaria toma decisiones sin consultar a la población estudiantil y profesoral. En esta última se advierte un resentimiento entre los antiguos y los nuevos profesores.

Por otra parte, la mayoría de maestros consultados consideran que los representantes estudiantiles que pertenecen al movimiento estudiantil afectan la vida institucional negativamente, porque no representan la voluntad de sus compañeros. Esto lo han percibido de manera particular en los procesos electorarios, ya que han hecho de ellos espacios de conflicto y no de participación. Esta percepción de los docentes también es compartida por la gran mayoría de estudiantes consultados, en tanto aseguran que esta afectación de los dirigentes estudiantiles se da siempre o con mucha frecuencia.



### 3) La institucionalidad de las normas.

El caso de Bolivia presenta una baja institucionalidad de normas si por institucionalidad se entiende no solo su lectura formal o legal, sino también una institucionalización de prácticas sociales, como consensos básicos con los que opera una organización. Esto se debe a dos factores contextuales. El primero, referido al clima político en el cual tienen que desenvolverse las actividades de estos institutos y, el segundo, a la historia reciente plagada de radicales transformaciones institucionales, en donde lo más palmario son sus cambios de denominación, dependencia y horizonte educacional, al cual deben apoyar los procesos formativos de docentes en el país.

En las instituciones peruanas hay una alta institucionalización de las normas, sin embargo, surge la cuestión de si esas normas son reflexivas o resultan tan solo del imperio de la autoridad. Hay grandes divergencias, en particular en la Pontificia Universidad Católica, donde alrededor de un 30% de los estudiantes considera que no hay espacios para reflexionar sobre las normas. Por el contrario, en el Instituto Superior Pedagógico Diego Thomson se declaran prácticas anuales de revisión y reflexión de la normativa en ejercicio, cuyos resultados son publicitados en todos los espacios institucionales, lo que explicaría la altísima percepción de las normas reflexionadas.

En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, la mayoría de los profesores consideran que los directivos no promueven, o lo hacen con poca frecuencia, espacios de reflexión y de debate sobre las normas institucionales, tanto con ellos como con los estudiantes. Estos porcentajes se incrementan casi a la totalidad de los estudiantes al valorar que esto se da muy pocas veces o nunca. En cuanto a la aplicación equitativa de las normas institucionales establecidas, la mayor parte de profesores consultados afirma que pocas veces o nunca esto se da.

Finalmente, en la Escuela Normal Alesio Blandón, al parecer, todos los sectores consultados coinciden en una visión tradicional sobre las normas y reglamentos, en tanto su interés radica en que los mismos sirvan para guardar el orden. Resalta en ello la falta de participación de la institución formadora en cuanto a la definición de estas normativas, por lo que se limitan a recibirlas del nivel central del Ministerio de Educación, limitándose la Escuela Normal a asegurar su fiel cumplimiento.

### 4) El proceso pedagógico.

Los institutos estudiados en Bolivia evidencian una clara intención de llevar la convivencia democrática y la Cultura de Paz al aula. En el Instituto Superior Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra, los directivos manifiestan un compromiso explícito de promover una práctica pedagógica democrática, participativa, dialógica e inclusiva, llegando a promover proyectos de desarrollo de valores (Axiología Pedagógica) destinadas a los docentes para que incorporen el liderazgo ético, la participación y el diálogo como prácticas habituales en sus quehaceres pedagógicos.

Adicionalmente, las entrevistas a los estudiantes evidencian otro foco de interés para esta investigación. Según estos, los espacios donde se desarrolla con mayor propiedad la convivencia democrática y la Cultura de Paz, tanto desde un punto de vista académico como de prácticas, es en aquellos vinculados a la educación intercultural bilingüe. Según un estudiante, “se nos ha enseñado que tenemos diferentes visiones y que tiene que haber docentes que deben respetar diferentes criterios y que tienen que estar preparados para enseñar diferentes criterios, no solamente una visión. Creo que en esa parte se ha implementado una convivencia democrática y Cultura de Paz. Y se nos ha enseñado mucho a ser más cautos, más respetuosos y democráticos”.

La percepción de los diferentes actores de las instituciones del Perú es que en clases se promueve la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Esto se reconoce asociado a metodologías activas y participativas, y se traduce en buenas valoraciones en relación a considerar las opiniones de los estudiantes en clases, a pesar de que en este caso las opiniones de los estudiantes han sido más críticas. El tema menos satisfactorio en ambas instituciones es el referido a trabajar en torno a valores, actitudes democráticas y de paz en las aulas. En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, los profesores, en el plano pedagógico, casi en su totalidad consideran que promueven siempre o casi siempre la participación de los estudiantes durante sus clases. Esto es coincidente con la valoración que hacen los estudiantes en tanto la mayoría reconoce que los profesores lo hacen con mucha frecuencia o siempre. Sin embargo, estos también consideran en su mayoría que los docentes priorizan el orden y el silencio en las clases, lo que podría entenderse de forma contradictoria.

La disposición que muestran los profesores para promover el diálogo, el debate y la reflexión en sus clases es prácticamente total, en tanto afirman que lo hacen siempre o muchas veces. Sin embargo, esto contrasta con el hecho de que casi la mitad considera que a veces prioriza el orden y silencio de los estudiantes. Los estudiantes avalan en su mayoría también que los docentes se muestren abiertos al diálogo, el debate y la reflexión en las clases, lo que hacen siempre o con mucha frecuencia. En coherencia con la apertura a la participación de los docentes, también reconocen casi en su totalidad que siempre o casi siempre toman en cuenta las opiniones de los estudiantes en la clase.

En este sentido, al responder los profesores si la institución apuesta a asegurar una convivencia cotidiana en democracia y Cultura de Paz, prácticamente solo la mitad reconoce que se hace con mucha frecuencia o siempre, mientras la mayoría de los estudiantes reconocen que nunca se da o casi nunca. En el mismo sentido, los estudiantes consideran en mayoría que la institución no promueve la reflexión sobre la importancia de asegurar relaciones libres de violencia entre docentes y estudiantes, ni tampoco la institución apuesta a asegurar la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Esto demuestra una asimetría en la percepción de los docentes y de los estudiantes frente a los mismos temas, y por ende, ambigüedades en la cultura organizacional frente a los temas de Cultura de Paz.



## CONCLUSIONES

- La pregunta por la presencia de enfoques de convivencia democrática y Cultura de Paz en los currículum de formación inicial de docentes arroja información la mayoría de las veces confusa, mezclada con otros componentes difíciles de aislar, que evidencia efectos de tradiciones formativas y políticas educativas que no logran articularse debidamente.
- Hay una clara relación entre la “intensidad ideológica” de los proyectos y los enfoques de convivencia democrática y Cultura de Paz.
- La presencia de la convivencia democrática y la Cultura de Paz tiene en los currículos diferentes fuentes teóricas y de experiencia. En este sentido, y en concordancia con el punto anterior, esta presencia está generalmente referida a antropologías trascendentalistas y confesionales.
- El contexto histórico es un factor muy poderoso para incluir contenidos y prácticas formativas referidas a la convivencia democrática y la Cultura de Paz.
- Por lo dicho, lo buscado aparece confundido y de manera sincrética con otras perspectivas, lo que no debe ser visto como una debilidad sino como fortaleza, al demostrar capacidad de integración de demandas segmentadas. Sin embargo, la incorporación transversal e integrada de contenidos y prácticas no sustituye el abordaje teórico específico que el tema en sí debiera tener.
- Es claro que ante preguntas sobre convivencia democrática y Cultura de Paz, lo más probable es que se vincule a lo que tradicionalmente se entendía como formación general o cultura general. De allí su lugar “complementario” o tangencial a los aspectos del corazón de los currículum.
- El diferencial interpretativo respecto de qué debe entenderse como convivencia democrática y Cultura de Paz y, más aún, el soporte teórico-conceptual que está a la base de dichos diferenciales hablan de la débil constitución como campo problemático y de saber al interior de las instituciones formadoras de maestros.
- En las instituciones de Bolivia hay una asociación directa entre convivencia democrática y Cultura de Paz, y los temas de interculturalidad y de políticas de género. No obstante, y más allá de los esfuerzos realizados, la inestabilidad institucional y los permanentes cambios de categoría institucional y de dependencia se transforman en un elemento condicionante de las prácticas en torno a Cultura de Paz.
- A diferencia de lo anterior, la opinión más generalizada en las instituciones bolivianas y, en particular por lo expresado en las entrevistas, es que hay insuficiencias importantes en las capacidades formativas a la hora de enfrentar conflictos.
- Los conceptos asociados a convivencia democrática y Cultura de Paz aparecen “traducidos” a marcos de referencias culturales y a prácticas ya sea preexistentes o que se desean promover en atención a adscripciones ideológicas o de tipo

confesional. Ejemplo de esto es la idea de participación y relación con el orden y la disciplina.

- La inclusión de metodologías pedagógicas renovadoras se evidencian como un camino cierto de incidencia en la inclusión de los valores de la convivencia democrática y la Cultura de Paz.
- A partir del estudio, cabe reconocer en la percepción de algunos actores del proceso formativo una tensión entre convivencia democrática y los esfuerzos asociados al aprendizaje y a la exigencia por parte de los docentes.
- La diferencia entre los ámbitos público y privado en algunas instituciones de formación docente resulta fundamental en algunos casos, como el de Colombia, en el que se da una gran diferencia entre el clima institucional de la Universidad Pedagógica, signado por situaciones de conflicto abierto entre distintos actores, y el de otras instituciones de carácter privado o confesional, que no presentan tales situaciones.
- Se hace necesario que las instituciones de formación docente incorporen de manera explícita el enfoque de Cultura de Paz, a fin de incidir desde la cultura institucional y el currículo en la formación de los nuevos educadores. Paralelo, las redes docentes pueden promover el debate y acciones interinstitucionales de formación que conlleven a un mejor posicionamiento y actitud frente al tema.



## BIBLIOGRAFÍA

Blanco, R. (2007) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, OREALC/UNESCO Santiago.

Fisas, V. (2002) Cultura de Paz y gestión de conflictos. Icaria –UNESCO, Barcelona.

Hevia, R. (2007) Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América latina y el Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago.

UNESCO. (2009) III Jornadas de Educación para la Paz, la Convivencia democrática y los derechos humanos, OREALC/UNESCO Santiago.



# LOS INDICADORES DE CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ DE LA UNESCO:

UN EJERCICIO DE ANÁLISIS PARA EL DISEÑO DE INVESTIGACIONES EN CONVIVENCIA

CECILIA FIERRO EVANS

*“El sistema escolar está llamado a desarrollar, tanto a nivel de sus estructuras como de su cultura organizacional, mecanismos para generar confianza en sus miembros. La escuela tiene que transformarse en un espacio que amplíe la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde la confianza sea cultivada como el valor básico donde tienen lugar los aprendizajes. De aquí la importancia de poner en práctica en las escuelas una verdadera pedagogía de la confianza, que sugiere la institucionalización de ciertos mecanismos para generar este valor en los estudiantes” (Hevia, R., 2006, pp.74-75).*

## Antecedentes y contexto

Este trabajo presenta los avances en el diseño de un protocolo de investigación sobre prácticas de convivencia desarrollado para la segunda etapa del Proyecto “Escuelas que Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática”<sup>8</sup> impulsado por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar<sup>9</sup>. Se trata de la profundización de un estudio comparado previo, basado en la sistematización de siete experiencias innovadoras en convivencia democrática, educación inclusiva, formación en valores y/o Cultura de Paz desarrollados en México, Costa Rica y Chile (Fierro y Mena, 2008), el cual se propuso identificar elementos relevantes en la gestión de innovaciones en estos campos.

Las experiencias permitieron identificar algunas constantes en cuanto al desarrollo de habilidades socio-morales en los sujetos involucrados, así como delinear elementos que apuntan a la construcción de un modelo teórico de intervención en convivencia escolar. El trabajo sugirió además la necesidad de profundizar en la génesis y configuración de determinadas prácticas docentes y de gestión, que propician la asunción de responsabilidad compartida entre distintos agentes en la vida de la escuela con vistas a su mejor comprensión.

8 Este proyecto se realiza con fondos SEP-CONACYT México y se desarrolla a través de un trabajo de colaboración interinstitucional entre varias universidades latinoamericanas.

9 [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net)



Las discusiones sostenidas a través de la Red Innovemos UNESCO han revelado la falta de articulación de los esfuerzos emprendidos en la región en este campo, así como en los trabajos de investigación sobre experiencias innovadoras en convivencia y Cultura de Paz. Asimismo, se ha observado la duplicidad de esfuerzos en torno a determinadas tareas emprendidas por diversas organizaciones a través de proyectos prácticamente equivalentes. En este sentido, las conclusiones de las III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos<sup>10</sup> han señalado la importancia de fomentar la investigación y recuperar las experiencias exitosas de escuelas donde se aprende a vivir en democracia:

Del mismo modo, se deben analizar e investigar aquellas experiencias que han implementado estrategias exitosas y políticas gubernamentales que han probado ser eficientes en la promoción de la educación en derechos humanos y convivencia democrática en sus sistemas escolares. Esto permitiría enriquecer, clarificar y poner a disposición de los usuarios, elementos que contribuyen en cada país, a generar aprendizajes efectivos sobre convivencia democrática, y sistematizar los procesos de instalación de experiencias exitosas en el sistema escolar. (UNESCO-IIDH, 2009).

El proyecto en curso se propone justamente profundizar en las prácticas pedagógicas y de gestión, así como en las experiencias significativas de escuelas que han logrado construir contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática en Latinoamérica. La segunda etapa de esta investigación utiliza uno de los productos relevantes del Proyecto “Educación para la convivencia y una Cultura de Paz en América Latina y el Caribe” de OREALC/UNESCO en Santiago de 2008.

Se trata de la “matriz de indicadores sobre convivencia democrática y Cultura de Paz en la escuela”, desarrollada por Hirmas y Carranza (2009), la cual a su vez se vincula a un esfuerzo previo de evaluación de las cinco dimensiones de calidad de la educación: pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia (UNESCO, 2007). La matriz profundiza en la formación en convivencia democrática y Cultura de Paz a través de la construcción de una propuesta de indicadores para describir la situación de la convivencia a nivel escuela con el propósito de facilitar la implementación de políticas institucionales sobre este tema. Esto implica la inmersión en tres campos de actuación u observación: dentro del aula, en la escuela como unidad organizacional y en la relación de esta con su entorno social (Hirmas y Carranza, 2009, pp. 59-60).

La utilización de la matriz UNESCO, en el contexto de nuestro proyecto, supuso realizar dos ejercicios que podríamos considerar como de “piloteo teórico”, orientados a apreciar mejor su posible aporte al diseño de la etapa de profundización de lo que hemos llamado

---

10 San José de Costa Rica, noviembre de 2008.

“prácticas de responsabilidad” en la convivencia escolar (Fierro, 2008)<sup>11</sup>. Para ello utilizamos información proveniente de trabajos previos con el objetivo de construir un escenario previsible de situaciones de convivencia a ser analizadas y ver cómo interviene en este marco dicho instrumento.

### **La matriz de indicadores sobre convivencia democrática y Cultura de Paz**

Comenzamos por presentar brevemente cómo está estructurada la matriz UNESCO para luego reflexionar sobre sus aportes para una mirada a procesos de convivencia escolar.

Lo primero que debemos destacar es que está elaborada como una matriz comprensiva en la que confluyen tres dimensiones de análisis y otros tantos niveles de intervención que son definidos como sigue: (Hirmas y Eroles, 2008, pp. 123-126)

- *Los niveles de observación:* el espacio curso/aula que considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como íntimamente ligados a los procesos de convivencia, toda vez que la comunidad curso es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de aprendizaje, así como de habilidades socio-afectivas y éticas.
- *El espacio comunidad escolar:* remite a las acciones institucionales que involucran a los distintos estamentos de la comunidad escolar: estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores, personal de apoyo.
- *El espacio socio-comunitario:* se refiere a las acciones y los vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la comunidad escolar que integra la acción pedagógica e institucional de la escuela, aportando a su vez al desarrollo de la comunidad local, así como recibiendo asesoramiento de instituciones y profesionales que apoyan al trabajo de la escuela.

En cuanto a las dimensiones de análisis-intervención, están relacionadas con las perspectivas desde las cuales se puede impulsar la convivencia democrática y son las siguientes:

- *El ejercicio del liderazgo, la organización y participación escolar:* comprende los procesos organizacionales de gestión institucional, tales como la planeación, evaluación y coordinación, así como la generación de estructuras e instancias para el desarrollo de acciones en el ámbito de la convivencia.
- *Procesos de enseñanza-aprendizaje:* esta dimensión comprende la planeación, las prácticas pedagógicas, los estilos de trabajo y evaluación de los aprendizajes, las medidas de apoyo y las formas de colaboración que se establecen con las familias para responder a las necesidades del alumnado.
- *Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina:* comprende las

<sup>11</sup> La discusión sobre la matriz de la UNESCO y su utilización en el protocolo del proyecto SEP-CONACYT fue desarrollada en el seminario permanente del proyecto y contó con los aportes de Bertha Fortoul, Miguel Bazdresch, Alberto Álvarez, Patricia Carbajal, Cécica Cánovas, Regina Martínez-Parente, Mónica Macouzet y Mauricio Miranda. Mantuvimos un intercambio a distancia, así como una sesión presencial de discusión con Carolina Hirmas, una de las autoras de dicha propuesta.



relaciones de comunicación entre estudiantes y los distintos estamentos, la construcción de normativas escolares, la mediación y resolución pacífica de conflictos, así como las acciones de prevención de violencia escolar y atención de estudiantes con dificultades de adaptación social.

### **Sobre la perspectiva teórica de la matriz UNESCO como base para el análisis en la interpretación de procesos de convivencia en la escuela**

En relación con los enfoques teóricos señalados, constatamos que la matriz UNESCO, si bien está elaborada desde los ejes “democracia y educación inclusiva”, contempla un conjunto muy amplio de referencias filosóficas, psicológicas, socio-educativas y de desarrollo moral, las cuales tienen más el propósito de mostrar la gran diversidad de enfoques y propuestas que circulan actualmente en este campo, que el ofrecer un marco analítico específico para el análisis e interpretación de procesos y prácticas de convivencia en escuelas latinoamericanas.

Su enfoque, centrado en educación para la convivencia, es relevante por destacar las interacciones entre sujetos en el ámbito de la escuela, y en consecuencia, favorecer una aproximación analítica alrededor de los tres espacios centrales en la vida escolar antes señalados: el ejercicio de la autoridad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la construcción de normativas, disciplina y climas de convivencia. De la misma forma, el eje de convivencia ofrece también la posibilidad de moverse en distintas escalas o niveles de observación: aula, escuela y espacio socio-comunitario. Esto amplía la mirada de quienes investigan procesos de convivencia circunscritos a alguno de estos espacios de observación, a la vez que evidencia el entramado de procesos que se entretienen en unos y otros.

Compartimos la visión de que la convivencia es un componente indispensable de la calidad educativa por remitir al contexto que posibilita o inhibe el aprendizaje. Se ha reiterado en distintos trabajos que constituye además una fuente de experiencias significativas para los distintos agentes que comparten la vida en la escuela. La convivencia alude al tejido humano que imprime determinada cualidad a las interacciones, uno de cuyos rasgos es la capacidad de acogida afectuosa al otro (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

La relación entre convivencia escolar y calidad de la educación debe incluir la calidad de vida, la capacidad de vida en común, no solo podemos postular que la calidad de la convivencia incide en la calidad de los aprendizajes, sino también que la convivencia, es en sí, un aprendizaje. La noción de los aprendizajes debe incluir la calidad de la vida en común: la calidad de vivir juntos en alegría, en respeto, en afecto, en colaboración; el buen manejo de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, habilidades de autocontrol y desarrollo de la empatía (Ruz & Coquelet. 2003, pp. 17-18).

La formación de comunidad educativa, desde este punto de vista, es el proceso y la aspiración derivada de una manera peculiar de convivir en la escuela, que genera vínculos

entre unos y otros relativos a sentirse implicado y corresponsable en el aprendizaje del otro. Estos lazos, ¿dónde se tejen, sino en los espacios de convivencia compartidos? Por ello la convivencia representa el espacio organizador de las interacciones en la escuela y, en consecuencia, está implicada de manera fundamental en los logros de aprendizaje. En este contexto, resulta muy relevante el aporte de la propuesta desarrollada desde la UNESCO al destacar dos elementos fundamentales que adjetivan los modos de convivencia: la inclusión y la democracia. La perspectiva de la convivencia inclusiva convoca a asumir la diversidad de todos los alumnos eliminando toda forma de exclusión. (UNESCO, 2001). Tal como señala Rosa Blanco:

    dado que la educación inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y prácticas educativas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido. Hay además suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas (Blanco, 2006, p. 14).

La convivencia para la democracia añade al aporte de la educación inclusiva –la cual destaca la importancia de promover formas de relación basadas en el respeto y el aprecio–, el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro et al, 2010).

El trabajo de Hirmas y Eroles nos recuerda la vigencia de la perspectiva de John Dewey, cuando señala que la educación es una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas y que la tarea de la escuela es la de capacitar a los miembros jóvenes de nuestra sociedad para “compartir una vida en común” (Dewey, 1917, p. 62).

No obstante su pertinencia, el enfoque de convivencia para ser operativo en protocolos de investigación, requiere definir de manera precisa algunas categorías analíticas. Esta tarea es compleja si tenemos en cuenta que el campo temático de convivencia escolar se nutre de diversos acercamientos tales como: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación Ciudadana, Educación en Valores, Educación Inclusiva, Cultura de la Legalidad, Mediación y Resolución de Conflictos, Educación para la Democracia, entre otros. Si bien todos estos enfoques comparten algunos aspectos, como la importancia de la escuela como experiencia que prepara y anticipa para la vida pública, así como destaca la transversalidad del currículo, cada una de estas perspectivas enfatiza distintos aspectos.

El ejercicio de análisis con datos que provienen de registros de observación en aula, de intercambios entre docentes o bien de entrevistas con estudiantes y profesores, como veremos más adelante, ofrece datos que no admiten formulaciones genéricas, sino analizadores muy específicos, posibilitando asentar en qué grado y por qué razones



una práctica sea pedagógica, de gestión de normativas o manejo de conflictos, puede considerarse que apunta a la educación inclusiva, o bien construye experiencias de participación que preparan para el ejercicio democrático.

Esto supone ir más allá de una perspectiva evaluativa que identifica, a través de ciertos indicadores, el grado en que una escuela desarrolla acciones que se acercan a un determinado modelo de convivencia democrática, tales como la construcción y seguimiento de normativas escolares con participación de los distintos estamentos escolares. Requerimos además, recuperar los procesos de comprensión e interpretación por parte de directivos, docentes y alumnos alrededor de determinadas formas de convivencia. Así también parece relevante situar en un continuo la manera en que se ha venido conformando una determinada práctica a lo largo del tiempo, lo cual nos ayudará a comprender las razones con que los protagonistas explican sus acciones y, en consecuencia, los intersticios que pueden dar lugar a una revisión crítica de la misma que permita resignificarla.

Por definición, una matriz de indicadores como la desarrollada parece configurada principalmente para aportar al diseño de instrumentos de evaluación sobre climas escolares y situaciones de convivencia en las escuelas. Su utilización en investigaciones cualitativas como la nuestra parece más pertinente como un ejercicio de contraste posterior a un diseño cualitativo de tipo inductivo en campo, lo que permitirá, en todo caso, valorar si aquellos asuntos significativos que sean recuperados a través de observaciones, entrevistas y/o narrativas, dan cuenta de los tópicos más relevantes señalados en la matriz. En este sentido, para efectos de una investigación cualitativa, resulta más sugerente considerar este instrumento como un gran conjunto de orientaciones relativas a convivencia democrática y Cultura de Paz que como una matriz de indicadores en sentido estricto.

### **Sobre las dimensiones de análisis consideradas y su utilización para el desarrollo de investigaciones sobre convivencia**

Las dimensiones analíticas consideradas, a saber el ejercicio del liderazgo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina, las contrastamos con los campos de análisis y con las categorías analíticas que provienen de un estudio etnográfico previo (Fierro y Carbajal, 2003) orientado a identificar los “senderos” más relevantes, que permiten apreciar la implicación de la práctica docente en la formación de valores en los alumnos.

Mientras que la matriz UNESCO se articula sobre los ejes convivencia inclusiva y convivencia democrática, el trabajo que utilizaremos para esta comparación focaliza el desarrollo socio-moral como base de la formación de comunidades educativas. Además contempla el análisis en profundidad desde dos perspectivas teóricas, la socio-antropológica y la psicopedagógica. Posteriormente, integra aportes desde la perspectiva socio-cultural<sup>12</sup>.

Es interesante destacar que el primer ejercicio de contraste teórico entre la matriz, que tiene una construcción de tipo hipotético-deductivo, y este estudio etnográfico de diseño inductivo, coinciden en los ejes analíticos considerados para el análisis. El estudio de valores y práctica docente utiliza como base para el análisis interpretativo del material empírico, los elementos en que coinciden distintas perspectivas teóricas para el desarrollo de la moralidad:

- La relación del sujeto con la autoridad.
- La interiorización y apropiación de herramientas y significados socio-morales.
- El conflicto moral.

En cuanto a las categorías de análisis que emergieron de los datos, se organizaron alrededor de tres ámbitos de observación de la práctica docente:

- *El comportamiento normativo*, entendido como el conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito de la sala de clases y de la escuela en general, haciendo referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación.
- *El comportamiento afectivo*, que manifiesta las regulaciones que definen la relación del docente con los alumnos en distintos espacios formales e informales, desde su posición de autoridad. Por ello representa un acercamiento, ya no a los valores declarados por los docentes, sino a los que están implícitos en su trato cotidiano con los alumnos.
- *Conducción de los procesos de enseñanza*, que aborda las prácticas de enseñanza, e identifica aquellas oportunidades que ofrece el docente a sus alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares, como de eventos de la vida cotidiana escolar.

Por su parte, la matriz de la UNESCO considera el ejercicio del liderazgo, que equivale al primer elemento, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual contempla el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas, relativo al segundo. El conflicto moral es una categoría que permite apreciar bajo qué condiciones los procesos y prácticas docentes y de gestión convocan a los alumnos a reflexionar sobre su comportamiento y analizar las consecuencias de sus decisiones y acciones. El campo de análisis sobre comportamiento pedagógico articula estos elementos. Finalmente, el clima de relaciones y las normas de convivencia quedan subsumidos en el primero y en el segundo campo de observación: comportamiento normativo y afectivo.

Sería necesario presentar aquí una síntesis de la Matriz UNESCO, pero nos abstenemos, puesto que también está incluida en el artículo de Rosita Lira.

---

12 Este trabajo utilizó como referencias teóricas principales los trabajos de Agnes Heller sobre vida cotidiana y sobre el desarrollo de la moral de los sujetos en el contexto de la vida cotidiana. Desde el enfoque cognitivo-evolutivo, se basó en los aportes de Lawrence Kohlberg, quien ha sido uno de los exponentes más importantes y discutidos a propósito del desarrollo de la moralidad. Posteriormente, consideramos los trabajos de algunos exponentes de la corriente socio-cultural como Tappan, Crawford y Wertsch.

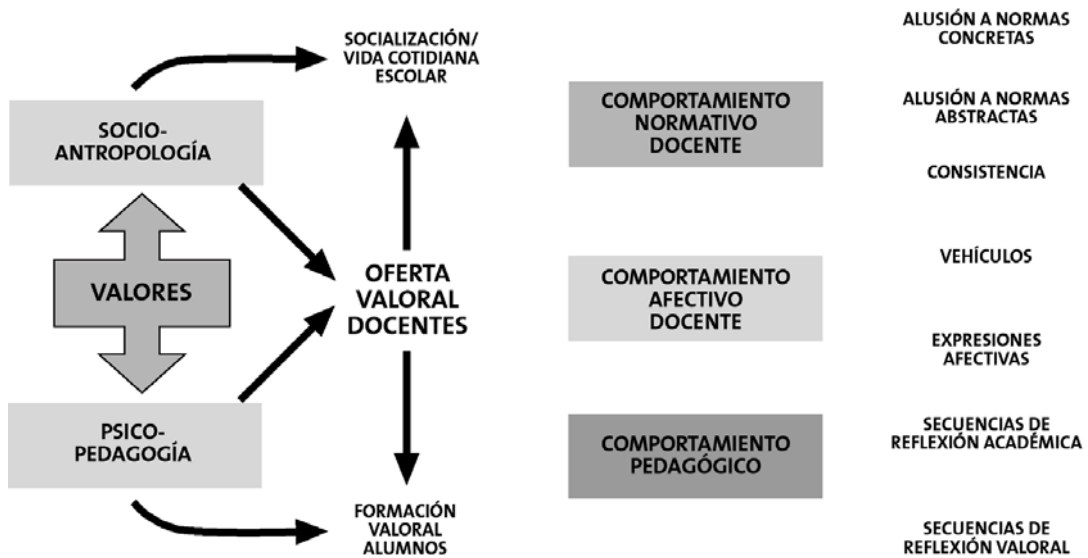


NIVELES DE OBSERVACIÓN	ESPACIO CURSO/AULA	ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR	ESPACIO SOCIO-COMUNITARIO
Dimensiones de análisis	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Participación en torno a un proyecto compartido.	Curso cohesionado en torno a metas compartidas de bien común. (1)	Comunidad escolar cohesionada en la co-construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.(2)	Centro abierto a la comunidad: la comunidad cumple rol educador, la escuela educa a su comunidad.(3)
Todos aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas.	Aprendizaje de habilidades socio-afectivas y éticas y apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. (4)	Trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas y el aprendizaje y participación de todos. (5)	Alianza con la comunidad y servicios de apoyo para que todos aprendan y desarrollen responsabilidad social en su comunidad. (6)
Normas de convivencia y disciplina construidas desde una perspectiva formativa.	Co-construcción de normas de convivencia y disciplina, y resolución pacífica de conflictos. (7)	Formación y trabajo colegiado, en la construcción de un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. (8)	Alianza con servicios comunitarios de recreación y desarrollo cultural y de atención a estudiantes y familias en riesgo social. (9)

(Hirmas y Carranza, 2009, p. 131)



Ahora presentamos de forma gráfica las categorías de análisis que emergen de los tres campos de observación identificados en el estudio mexicano, como relevantes para la formación de valores en los alumnos:



(Fierro y Carbajal, 2003)

Un ejercicio de integración de los aportes de la matriz de indicadores para la investigación sobre prácticas de convivencia, ofrecería un esquema como el siguiente:



(Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010)

Como vemos, el esquema que integra los aportes de la matriz de indicadores amplía el campo de análisis de la práctica docente hacia otros espacios de la vida escolar. A su vez, la investigación etnográfica permite focalizar los ámbitos pedagógico, normativo y afectivo. La dimensión analítica relativa al ejercicio del liderazgo y la participación es considerada como un eje transversal que atraviesa todos los espacios escolares y los ámbitos de intervención.



### **Un ejemplo de interpretación de contenidos relativos a prácticas normativas y disciplinarias**

Un primer asunto relevante que se pudo apreciar en el primer ejercicio de “piloteo teórico”, es que planteado así, el esquema integrador resulta muy útil para visualizar un conjunto de procesos y relaciones implicadas en las prácticas de convivencia. Así también para el diseño de diagnósticos a nivel escuela relativos a este campo.

Sin embargo, si nos proponemos utilizarla para fines de análisis de prácticas de convivencia, es necesario optar por uno de los espacios, así como por alguno de los ámbitos de intervención. De otra manera no es posible interpretar lo que allí ocurre.

El análisis de normativas escolares admite diversas posibilidades analíticas. La primera y más obvia tiene que ver con el contenido de las normas, lo cual remite a la pregunta por los códigos éticos en función de los cuales se estructura la vida de las escuelas. De alguna manera, lo que en la escuela se regula es aquello considerado como relevante.

En nuestro trabajo<sup>13</sup>, la primera categoría empírica que los datos revelan, es la referida a las normas concretas, las cuales se hacen presentes continuamente en el aula, tanto a través de indicaciones, como de llamadas de atención que el docente dirige a los alumnos.

En el contexto de dicha investigación, definimos las normas concretas en el ámbito escolar como “el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde señalar el incumplimiento hasta la sanción propiamente tal”. Mientras que las normas concretas remiten a usos y costumbres referidas a un contexto particular, como es la escuela y su ámbito local en una determinada cultura, las normas abstractas son las alusiones a valores que rebasan los usos y costumbres de un ámbito social o cultural particular. Las observaciones pusieron de manifiesto que la presencia de las normas abstractas se expresa a través de alusiones verbales del docente elaboradas como juicios de valor. Es decir, se trata de expresiones verbales en las cuales el docente se pronuncia sobre situaciones deseables o no deseables, comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones.

Una tercera categoría relativa al comportamiento normativo que emerge de los datos, tiene que ver con la consistencia en la aplicación de las normas. Desde las perspectivas teóricas utilizadas, la consistencia en el manejo de normas tiene consecuencias en la posibilidad de lograr tanto una interiorización de las mismas, es decir, el poder asumirlas gracias a la comprensión sobre su sentido e importancia, así como su apropiación, lo que tiene que ver con la posibilidad de utilizarlas como herramientas para la acción. Así el campo de análisis sobre comportamiento normativo docente quedó conformado por tres categorías: normas concretas, normas abstractas y consistencia en la aplicación de las normas.

---

13 Este apartado utiliza para la comparación con la matriz UNESCO, las categorías que emergen de los datos empíricos como los resultados relativos al comportamiento normativo docente (Fierro y Carbajal, 2003, pp. 61-90).

La construcción de estas categorías muestra la forma en que los datos empíricos dialogan con las dos perspectivas teóricas utilizadas, las cuales ofrecerán pistas interpretativas sobre las realidades cotidianas de aula como las que podemos recuperar de registros de la sala de clase:

**Maestro:** “Ahorita voy a revisar los libros y no quiero nada mal, por eso lo estamos haciendo en grupo. Ahí tienen las indicaciones. Van a hacer muchos cambios de unidades a decenas y de decenas a centenas. ¿A quién esperas Cristina? (se dirige a la niña de la primera fila que estaba en silencio pero distraída; al escuchar su nombre se sobresalta y vuelve a su trabajo. Efrén vuelve a jugar con Óscar).

**Maestro:** “¿Quién está jugando? Ya les he dicho que no me traigan juguetes a la escuela, luego los pierden y andan llorando”.

**Sandra:** “Maestro y si son diez centenas también las cambiamos ¿verdad?”

**Maestro:** “Si pero, ¿por qué las cambiaríamos?”

**Sandra:** “Pues... por un millar”.

**Maestro:** “¡Ah, muy bien!” (...)

¿Qué preguntas hacemos a este tipo de datos y cómo las interpretamos desde una perspectiva centrada en la convivencia democrática e inclusiva propuesta por la matriz UNESCO versus un enfoque centrado en el desarrollo moral de los alumnos?

Tanto el enfoque de convivencia como el centrado en el desarrollo moral comparten referentes comunes que provienen de tradiciones sociológicas, psicopedagógicas y sociomorales contemporáneas, respecto de la íntima relación que guardan normas y valores. Todas ellas coinciden en reconocer las normas como portadoras de valores. En consecuencia, si bien enfocan distintos aspectos, permiten abordar la pregunta por el contenido formativo de las normas escolares como vía para reconocer las grandes orientaciones en función de las cuales docentes y escuelas orientan, a través de las acciones concretas, la formación de los alumnos. Así, reglamentos escolares y normas de disciplina son la expresión de los códigos éticos que forman a nuestros estudiantes y que los preparan en función de determinados presupuestos y creencias –mismos que es necesario explicitar y analizar– para la vida social.

Por ello es importante interrogar los datos empíricos con cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles son las normas que se privilegian en el aula o en la escuela?, ¿qué peso tienen, en la conformación de reglamentos escolares, las normas que provienen de usos y costumbres y remiten a convenciones escolares, respecto de aquellas referidas a principios éticos? Si estas se orientan únicamente a prescripciones basadas en convenciones escolares, ¿ofrecerán elementos suficientes para conformar una visión sobre modos de comportamiento humano preferibles a otros?

Un acercamiento etnográfico permite hacer interpretaciones en este nivel de análisis, el cual recupera las interacciones entre los sujetos, toda vez que se circunscribe en un aspecto específico, así como en un determinado espacio de observación: ¿qué normas se establecen en esta sala de clases en particular?, ¿quién y cómo las formula?, ¿con qué



consistencia se hacen cumplir?, ¿de qué manera elaboran y expresan los docentes juicios de valor por los que comunican sus propias creencias y valoraciones?

En consecuencia, permite establecer conclusiones sobre cuestiones como:

- Si las prácticas normativas se orientan hacia la transmisión de convenciones escolares, si los docentes están ocupados en contener los impulsos de los alumnos, o si enfocan los esfuerzos en favorecer la comprensión y la vivencia de valores tales como el respeto, la justicia, la honestidad.
- Si las prácticas normativas son manejadas de manera consistente, regular y previsible, construyendo además un sentido sobre su importancia para facilitar la convivencia y la vida en común, o si se presenta un fenómeno de aplicación laxa y discrecional de las normas basadas en el criterio del docente, favoreciendo la imagen de relatividad de las mismas ante los alumnos y reforzando la relación de dependencia hacia la autoridad.

Ahora bien, en el análisis de prácticas normativas si utilizamos en lugar de registros la matriz UNESCO como guía para la elaboración de instrumentos de autodiagnóstico u otros, se requerirá, por una parte, considerar cada espacio de observación por separado, ya que no es posible hacer extrapolaciones del ámbito sala de clases al de organización escuela o espacio socio-comunitario. Y también diseñar instrumentos que permitan abordar categorías como la de “clima de relaciones y de convivencia”, que se nutrirán de observables que atraviesen los tres niveles de observación.

### **Segundo ejercicio de piloteo teórico: Comparación de los indicadores de gestión de “alto rendimiento y eficacia social” elaborados desde PEC, Escuelas de calidad México, con los indicadores de la matriz UNESCO**

Este segundo ejercicio procede de otra manera. Retoma los resultados de una evaluación cualitativa realizada a nivel nacional en México y compara sus hallazgos empíricos con los indicadores UNESCO. Nos proponemos identificar coincidencias y discrepancias en la elaboración de indicadores “clave” para el aprendizaje, así como la presencia del ámbito “convivencia” en los datos recogidos en un estudio que se interroga por el logro de aprendizaje y la eficacia social.

### **Breve presentación del programa PEC escuelas de Calidad<sup>14</sup>**

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar, evidenciando cómo en México se elabora la política educativa. Pretende reconocer a las comunidades educativas (autoridades, docentes y padres de familia) como instancias capaces de generar las estrategias de gestión que su propio centro requiere para mejorar los aprendizajes de los alumnos, involucrando los tres niveles

---

14 Este ejercicio se realiza como parte de las actividades del proyecto “Escuelas que construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática” y contó con la colaboración especial de Bertha Fortoul en el análisis y sistematización del programa.

de Gobierno (federal, estatal y municipal). Estas estrategias parten de un diagnóstico orientado a identificar sus necesidades y de una planeación de la gestión con un enfoque estratégico que permite atenderlas. Este proceso se inició en la generación 2001-2002 y ha continuado sin interrupciones hasta el ciclo escolar actual.

Su objetivo general es “instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el programa, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas”<sup>15</sup>.

Sitúa a la escuela de educación básica como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo la capacidad de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, en suma de la comunidad educativa, para lograr una transformación del centro escolar, aún en condiciones poco favorables para cumplir su misión y alcanzar su visión.

Se considera escuela de calidad aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Mantiene una operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una escuela de calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida”<sup>16</sup>.

### **Evaluación del PEC**

Una de las evaluaciones externas fue realizada por el grupo Heurística Educativa, A.C., coordinada por Armando Loera (2003). Sus informes están disponibles en la página web del Programa PEC, en el capítulo de Logros. Sus resultados están articulados en torno a cuatro ejes:

---

15 Modelo de gestión escolar de las Escuelas de Calidad (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica Programa Escuelas de calidad, disponible en red: <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa>). El Programa se coordina desde la Secretaría de Educación Pública y es ejecutado por las Autoridades Educativas de las 31 entidades federativas y por la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Pueden participar todas las escuelas públicas de educación básica, teniendo prioridad las que se encuentran en altas zonas de marginación, las de multigrados, las que atienden a población indígena, migrante y alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de un programa de participación voluntaria, a partir de la evaluación de un programa estratégico de transformación escolar (PETE) y de su concreción en el programa anual de trabajo (PAT). Las reglas se publican anualmente a nivel de cada uno de los Estados de la República que fijan las reglas de operación.

16 Secretaría de Educación Pública, Diario oficial del 28 de febrero del 2007 (<http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2007&month=02&day=28>). Las escuelas participantes reciben recursos adicionales a los de su operación normal, tanto de índole académica como financieros, de hasta 50 mil pesos por ciclo escolar para capacitación de los maestros, directivos y padres de familia, compra de materiales educativos, libros y equipos informáticos, así como para la construcción, ampliación y mejoramiento de las instalaciones escolares. Anualmente entregan un informe de evaluación y el PEC cuenta además con evaluaciones externas realizadas por diferentes organismos.



- **Práctica pedagógica:** entendida como “los aspectos relativos a la interacción desarrollada intencionalmente por los maestros para que sus alumnos adquieran o desarrollen conocimientos, competencias y actitudes curricularmente valiosos; interacción enmarcada especialmente de manera fundamental, aunque no solamente en el aula, sino también en otros tiempos escolares (jornada y calendario escolar), aunque de manera flexible (asumiendo, por ejemplo, el tiempo dedicado a la tarea en el hogar como resultante de la práctica pedagógica)”
- **Gestión escolar:** refiere a “los procesos propios de actores que conforman un colectivo con la explícita intención de reconstruir el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, de manera que mejore la calidad, equidad y pertinencia de los niveles de logro académico” (Loera et al., 2003, p. 233).
- **Participación social:** en tanto meta del PEC valora el enriquecimiento de la atmósfera de aprendizaje a partir de la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la vida de la escuela.
- **Logro académico:** referido a las cuatro habilidades lógico-matemáticas y comunicativas, los índices de reprobación y de deserción.

La evaluación emplea distintos métodos: exámenes estandarizados, instrumentos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas, registros de aula y escuela, dinámicas de grupo y entrevistas de grupo). Se cuenta con reportes parciales por cada uno de los ejes y por año (2001-02 al 2005-06) y con estudios longitudinales. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria en 31 estados del país (21.06% del universo: 476 escuelas). Las escuelas seleccionadas que siguieron en el programa fueron seguidas año por año (476 en fase 1; 440 en la fase 2; 434 en la fase 3; 333 en la fase 5).

La estrategia de análisis se basa en la comparación de casos polares mediante matrices de factoriales, en torno al logro académico y la eficacia social, entendida esta última como el nivel de logro académico con relación al nivel socio-económico y educativo de las familias de los estudiantes. Se estima a partir de los residuos estandarizados de un cálculo de regresión, en el que el NSEE (nivel socio-económico y educativo de las familias de la escuela) se considera como un factor predictivo del logro académico global de las escuelas. El estudio es inductivo y longitudinal por saturación conceptual de las categorías identificadas en varios de los ciclos escolares. Se tiende hacia la creación de modelos de buenas prácticas que articulan las condiciones y las prácticas.

A lo largo de los años estudiados, los factores correlacionados de manera consistente con altos logros académicos y con alta eficacia social son: (Loera, 2006)

#### **Práctica pedagógica:**

- El personal docente se capacita y fomenta su propia formación y actualización.
- Los profesores apoyan en forma académica a estudiantes de bajo nivel de logro.

- Los profesores llevan a cabo una planeación institucional sistemática y colectiva.
- Los profesores realizan la planeación didáctica.

#### **Gestión escolar:**

- El personal de la escuela muestra responsabilidad y compromiso.
- La escuela tiene un ambiente de trabajo con buenas relaciones entre todos.
- El director posee liderazgo y goza del reconocimiento de la comunidad escolar.
- La escuela lleva un proceso de autoevaluación escolar.

#### **Participación social:**

- Las familias de los alumnos se incorporan e integran a la escuela.
- Las familias de los alumnos apoyan y fomentan el aprendizaje de los alumnos.

#### **¿Por qué contrastar la matriz UNESCO con los indicadores PEC?**

La comparación entre la matriz UNESCO y los resultados de la evaluación cualitativa PEC resulta muy significativa para este ejercicio de “piloteo teórico”, ya que permite poner frente a frente los resultados de dos aproximaciones totalmente distintas. En el caso PEC México, estamos hablando de un estudio nacional y de los indicadores en función de los cuales se distingue una escuela con logros académicos significativos considerando su contexto social de referencia, y aquella que obtiene bajos desempeños. El caso de la propuesta UNESCO ofrece un conjunto de indicadores que resultan de investigaciones sobre las mejores prácticas en convivencia organizadas en distintos espacios escolares y ámbitos de actuación. Por tanto, será muy relevante identificar cuáles son los elementos en que ambos acercamientos coinciden, así como cuáles son sus discrepancias.

De entrada, si bien difieren en la manera de nombrarlos, los dos acercamientos coinciden en los ámbitos a ser considerados:

- Ámbito Práctica Pedagógica/ Espacio curso/aula.
- Ámbito Organización y gestión escolar / El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar.
- Ámbito Participación social/ Espacio socio-comunitario.

## **ANÁLISIS COMPARADO DE INDICADORES PEC ESCUELAS DE CALIDAD Y MATRIZ DE LA UNESCO**

### **Ejercicio comparado de indicadores PEC y matriz UNESCO**

Veamos el siguiente cuadro que resulta de la comparación entre los indicadores PEC (construidos con base en los presentados en la matriz de la UNESCO).



## Instrumento para la autoevaluación:

### Ámbito Práctica

PEDAGÓGICO	ESPACIO CURSO	AULA
Buenas Prácticas	Indicadores para el Seguimiento de las "Buenas Prácticas"	Matriz UNESCO
		Los procesos de enseñanza aprendizaje y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y provee los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. (4)
El personal docente se capacita y fomenta su propia formación y actualización.	Los profesores buscan y están motivados para realizar cursos y talleres para su formación y actualización profesional.	
	En la escuela, los profesores se actualizan mutuamente (formación entre pares).	
	El director participa en la formación y actualización de los profesores.	
	Se evalúan los resultados de la capacitación y formación de los profesores.	
	La capacitación y actualización de los profesores se ven reflejadas en los buenos resultados de los alumnos.	
Los profesores apoyan en forma académica a estudiantes de bajo nivel de logro.	Los profesores preparan actividades especialmente para los alumnos de bajo logro.	Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de alumnos con NEE.
	Se convoca a reuniones con los padres de alumnos de bajos logros	Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración necesidades educativas de sus hijos.



	Las actividades o ejercicios que ponen los profesores están adaptados al nivel de cada estudiante.	Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas
	Se disponen de tiempos y de actividades para los alumnos con capacidades especiales.	Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de alumnos con NEE
	La escuela proporciona incentivos y becas a los alumnos de bajo logro.	La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.
Los profesores llevan a cabo una planeación institucional sistemática y colectiva.	Los profesores se coordinan para la planeación de actividades de la escuela.	El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto inclusivo y democrático.
	Se recurre al consejo técnico escolar como instancia para la planeación de las actividades.	La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorecen el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos. (5)
	Se planean las actividades de la escuela tomando en cuenta el proyecto escolar.	El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.
	El personal de la escuela se distribuye las responsabilidades en las comisiones de trabajo.	



	Se le da seguimiento y se evalúan los resultados de la planeación de las actividades de la escuela.	
Los profesores realizan la planeación didáctica.	Los profesores emplean diversas modalidades para llevar a cabo la planeación didáctica.	La organización y participación de las y los estudiantes se da en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados.
	Los profesores incluyen el uso de recursos didácticos en la planeación didáctica de sus clases.	
	Los profesores llevan un registro de los avances por alumno y por grupo.	La evaluación del aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión
	Los profesores se coordinan entre ellos para intercambiar experiencias sobre la planificación de la clase de cada uno de ellos.	
	Todos los profesores elaboran y llevan a cabo la planeación didáctica.	El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.

### Ámbito Organización y gestión escolar

El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.

Buenas Prácticas	Indicadores para el Seguimiento de las “Buenas Prácticas”	Matriz UNESCO
		El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.
El personal de la escuela muestra responsabilidad y compromiso.	El personal colabora entre sí para llevar a cabo las actividades de la escuela.	El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.
	El personal de la escuela cumple con todos los compromisos adquiridos.	
	Se dispone de horas extra-clase para reuniones, tratando de no afectar el tiempo de enseñanza.	
	Se cumple con la jornada diaria de trabajo.	
	Se cumple con el calendario escolar.	
La escuela tiene un ambiente de trabajo con buenas relaciones entre todos.	Existe comunicación estrecha entre los miembros de la comunidad.	El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.
	Se da la cooperación mutua y el trabajo colegiado.	El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.



	Opera en la práctica el intercambio de opiniones y experiencias pedagógicas entre profesores.	La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. (8)
	Las familias de los alumnos se integran a la escuela, estableciendo relaciones cordiales y de entendimiento con los profesores.	El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.
	Existe un ambiente de respeto y confianza entre docentes, alumnos y director en su conjunto.	El clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos. (7)
El director posee liderazgo y goza del reconocimiento de la comunidad escolar.	El director promueve y coordina la formación del equipo docente.	
	El director promueve la participación de los profesores y de los padres.	
	Se comparte una visión común del desarrollo de la escuela entre el personal de la escuela.	El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa.
	El director propicia el prestigio de la comunidad.	
	El director muestra buen manejo de conflictos suscitados en la escuela entre profesores y/o con la comunidad.	El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.

La escuela lleva un proceso de autoevaluación escolar.	El personal de la escuela lleva a cabo evaluaciones para saber si andan “bien” o “mal” en su desempeño.	
	Se dan diálogos y conversaciones sistemáticas de los profesores en torno al desempeño de la escuela.	
	Los resultados académicos de los alumnos se discuten en las reuniones de profesores.	
	Existe un ambiente de libertad para expresar opiniones y puntos de vista, tanto de padres como de maestros en torno al desempeño de la escuela.	El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.
	El desempeño de los alumnos se da a conocer en la comunidad escolar.	

**Ámbito Participación social/ Espacio socio-comunitario**

<b>Buenas Prácticas</b>	<b>Indicadores para el Seguimiento de las “Buenas Prácticas”</b>	<b>Matriz UNESCO</b>
Las familias de los alumnos se incorporan e integran a la escuela.	Existe un alto grado de incorporación de padres de familia en las discusiones colectivas.	El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes, en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.
	Las percepciones de los padres de familia se analizan y se toman en cuenta.	El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.



	La planeación de las actividades de la escuela se realiza en conjunto con la comunidad escolar.	El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes
	Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades de la escuela.	
	En el consejo escolar de participación social se analiza y reflexiona sobre los resultados académicos de los alumnos.	La escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socio-educativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que estos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad. (6)
Las familias de los alumnos apoyan y fomentan el aprendizaje de los alumnos.	Los padres de familia apoyan a sus hijos en las tareas escolares.	
	Los padres de familia acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento de sus hijos.	
	La escuela convoca a los padres de familia cuyos hijos están teniendo bajos logros académicos.	Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo de las necesidades educativas de sus hijos.
	Los padres de familia acuden a cursos y/o talleres que se imparten en la escuela para saber cómo apoyar mejor a sus hijos en los estudios	La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de los y las estudiantes.
	Junto con los padres de familia, se reflexiona sobre las responsabilidades que cada quien tiene en el aprendizaje de los alumnos.	El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias. (9)

### ¿Qué encontramos de significativo en este ejercicio comparativo?

Al contrastar los indicadores que se relevan en uno y otro acercamiento, saltan a la vista interesantes coincidencias, así como significativas diferencias.

1. El estudio PEC pone de manifiesto la importancia del funcionamiento regular ordinario de la escuela a través de indicadores muy básicos: que los maestros asistan a clase, que se cumpla la hora de trabajo, que los docentes planeen sus clases, que cumplan con los compromisos adquiridos, que las reuniones de docentes se realicen en tiempos extra-clase para no afectar el tiempo de enseñanza, que haya seguimiento y se evalúen los resultados de la planeación de las actividades de la escuela y que la planeación de clase contemple el uso de material didáctico. Una escuela de alto rendimiento y compromiso social es, en primer término, una escuela que funciona regularmente.
2. La matriz UNESCO da por supuesto que estas cuestiones básicas del funcionamiento de las escuelas se desarrollan con regularidad. Sin embargo, el estudio PEC México hace notar que vale la pena destacarlas, puesto que la asunción de los compromisos básicos está a la base de todo otro esfuerzo de mejora. Algunas experiencias de evaluación cualitativa de programas compensatorios (Ezpeleta y Weiss, 1992) han confirmado la necesidad de asegurar las condiciones de funcionamiento regular mínimo de la escuela como un paso indispensable para cualquier proyecto de mejora.
3. El tema de la formación de profesores, a través de distintos indicadores (formación entre pares, el director participa y apoya, se evalúan los resultados y estos se reflejan en los buenos resultados de los alumnos) es identificado por el PEC como un elemento central que marca la diferencia en el desempeño de una escuela. La matriz UNESCO lo da por supuesto, al señalar que hay diálogo e intercambio sobre las prácticas, trabajo colegiado y otros, pero de acuerdo con este ejercicio, vale la pena destacar de manera específica lo relativo a formación de profesores.
4. Hay coincidencias muy interesantes en lo relativo a la importancia de atender, a nivel de aula y escuela, la diversidad del alumnado y desarrollar estrategias específicas de apoyo a alumnos que presentan situaciones de rezago o bien alguna necesidad educativa especial.
5. El trabajo colegiado del profesorado como base para planear las actividades de la escuela así como la incorporación de un intercambio pedagógico entre docentes sobre el desempeño y los avances de sus alumnos, es otro de los aspectos en los que hay plena coincidencia.
6. Convocar y alentar la participación de padres de familia para contar con su apoyo en las tareas escolares de los alumnos, el seguimiento de situaciones especiales y la organización conjunta de la escuela, es un tercer elemento importante de coincidencia.



7. Hay, por otra parte, un conjunto de indicadores que aporta la matriz UNESCO y que no son relevados en el estudio PEC como asociados al desempeño efectivo y alto rendimiento social de la escuela. Se trata de un amplio conjunto de indicadores, presentes en los tres niveles de observación: aula, escuela y espacio socio-comunitario, relativos a la formulación y desarrollo de acciones intencionadas para mejorar la convivencia y la formación en valores (los estudiantes desarrollan competencias socio-afectivas y éticas para aprender a convivir, a través de las diferentes asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales; el equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE), se constituye y monitorea un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y Cultura de Paz, etc.). Todo este conjunto de indicadores parece una superestructura respecto del funcionamiento ordinario de la escuela que la matriz UNESCO destaca y sobre los cuales el estudio cualitativo PEC no reporta.
8. Otro ámbito interesante reportado por la matriz de indicadores UNESCO tiene que ver con la participación organizada de los alumnos en la vida del aula de la escuela y aun en proyectos sociales de apoyo a las localidades. PEC México no ofrece indicadores al respecto, no obstante, los estudios de la región muestran que la participación del alumnado es un elemento central en la construcción de climas de convivencia democráticos e inclusivos.
9. La matriz UNESCO destaca las acciones de detección, atención y seguimiento a alumnos que presentan situaciones de riesgo social o con graves problemas de conducta, alumnos que sufren discriminación, intimidación y abuso de poder. Mientras que PEC reporta únicamente como alumnos en riesgo a quienes presentan rezago académico o NEE. La propuesta UNESCO amplía el enfoque hacia alumnos vulnerables por otras condiciones y propicia generar estrategias específicas que protejan su permanencia en la escuela.
10. Finalmente, tenemos varios indicadores de vinculación con organizaciones externas, redes sociales, culturales, económicas, etc., que la matriz UNESCO reporta como significativas para la vida de la escuela. El estudio PEC ofrece una visión de la escuela si bien abierta a los padres, más circunscrita a su ámbito tradicional de actuación y de relaciones.
11. En síntesis, si bien hay coincidencias muy interesantes entre los indicadores de gestión que provienen del PEC y los de la matriz UNESCO, hay también diferencias entre ambas fuentes, pero cada una contribuye con elementos específicos que representan aportes.

### **Balance: a propósito del análisis de prácticas de convivencia**

Hemos querido mostrar el tipo de ejercicios realizados en el contexto de una investigación coordinada desde México, la cual se propuso valorar la utilización de la matriz de indicadores para un diseño cualitativo de profundización en prácticas de convivencia. Visto en conjunto, su aporte principal consiste en el enriquecimiento del esquema general de análisis.



Al comparar las categorías analíticas construidas con datos empíricos provenientes de registros etnográficos de aula con las dimensiones y niveles de la matriz UNESCO, se aprecia un alto grado de coincidencia en cuanto a los ejes de análisis.

En el contexto de investigaciones cualitativas, el ejercicio sugiere, no obstante, la conveniencia de utilizar la matriz UNESCO como un aporte que permite contrastar información recogida inductivamente sobre procesos y prácticas de convivencia con este “gran mapa” de asuntos relevantes, más que como un instrumento evaluativo que permite registrar la presencia o ausencia de determinados indicadores en la escuela, –lo que sería procedente en el caso de evaluaciones de gran escala–. Esto debido a que en el caso de investigaciones cualitativas, sea desde un enfoque de desarrollo moral o de educación inclusiva y para la democracia, es necesario interpretar cómo y por qué se desarrollan determinadas prácticas de disciplina, pedagógicas o de participación. La matriz de indicadores en estos casos puede ser un buen instrumento para apreciar, luego de un fuerte trabajo de inmersión en campo, cuáles son las líneas de actuación preponderantes que se observan en distintos espacios y ámbitos de actuación.

En cuanto al segundo piloteo, al comparar un estudio de gran escala a nivel de país con la propuesta de indicadores UNESCO, nuevamente aparece un núcleo básico de indicadores compartido: atención al alumnado, generación de estrategias que atiendan la diversidad y el rezago académico, trabajo colaborativo del profesorado, construcción de un proyecto educativo de centro y estímulo a la participación de padres y madres de familia.

La matriz de la UNESCO aporta a estudios de sistema educativo como la evaluación cualitativa de PEC México, la consideración sobre todo un conjunto de indicadores de convivencia, de participación del alumnado y de vinculación. Por su parte, el estudio de sistema educativo aporta el señalamiento del conjunto de indicadores de funcionamiento regular mínimo del sistema, así como de formación de profesores desde la escuela. El trabajo realizado confirma una vez más la conveniencia de completar la mirada que proviene de diseños hipotético-deductivos de investigación, con los aportes de enfoques inductivos.



## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, no. 3, pp. 1-15.
- Dewey, J., (1960) *La educación hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: CINVESTAV.
- Fierro, C. & Mena, M.I. (2008) *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar-Red Innovemos UNESCO.
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C. (2008) *Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad*. En Hirmas C. y Eroles, D. (Comps.), *Convivencia democrática, inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. pp. 255-280 UNESCO Santiago.
- Fierro, C.; Carbajal, P. & Martínez Parente, R. (2010) *Ojos que sí ven. Casos para la reflexión y la acción*. México: SM.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (Comps.) (2008) *Convivencia democrática, inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO Santiago.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2008) *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y Cultura de Paz en la escuela*. En III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. pp. 56-135 UNESCO San José de Costa Rica.
- Hevia, R. (2006) *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*, *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, No. 2 UNESCO Santiago.
- Loera Varela, A. (editor). (2006) *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. México: Heurística Educativa.
- Loera Varela, A. et al. (2003) *Reporte descriptivo de la línea de base de la evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad*. México: Heurística Educativa.
- Ruz, J. y Coquelet, J. (2003) *Convivencia Escolar y Calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- UNESCO. (2008) *Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina y el Caribe de OREALC/UNESCO Santiago*.
- UNESCO IIDH. (2009) *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. UNESCO Santiago.
- Tirado, F. (2007) *La escuela ante la formación ciudadana y la ética social*. En Vidales, I. y Maggi, R. (Comps.) *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. Nuevo León: CEC y TE, NLCAEIP.

# ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ROSITA PALMA SEPÚLVEDA

Docente-investigadora y Magister en Educación

## INTRODUCCIÓN

Este resumen da cuenta de un estudio analítico y comparativo de políticas, programas y experiencias educativas ejecutadas en la región sobre educación para la convivencia y prevención de la violencia escolar, publicadas en Internet. Fue realizado entre agosto 2009 y enero 2010, para las IV Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz, realizadas en Montevideo, en marzo 2010.

Tanto en los tres encuentros anteriores como en este último, se hizo un esfuerzo por construir un marco conceptual común para el diseño de políticas educativas que fomenten la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos a través del sistema escolar que puedan ser compartidas por los países de la región.

Este estudio forma parte de las iniciativas que desarrolla sistemáticamente la Oficina UNESCO Santiago, en apoyo a las escuelas, para promover una educación para la paz, una convivencia justa y democrática en el sistema educativo y la indispensable necesidad de seguir interrogándose sobre cómo las políticas educativas de los gobiernos asumen que el ejercicio del derecho a la educación es central para la práctica de otros derechos humanos y el progresivo ejercicio ciudadano de niños, niñas, jóvenes y adultos/as.

A pesar de los evidentes esfuerzos realizados y los resultados alcanzados en muchos países de la región en materia de calidad educativa, fundamentalmente en cobertura, los procesos en marcha por mejores resultados se ven tensionados por la enorme desigualdad de oportunidades.

Variados estudios revelan que los estilos de convivencia, los modos de interacción social en los diferentes grupos etarios de la población y la manera confrontacional de resolver los conflictos en la cultura escolar, son problemas que interfieren en la calidad de los aprendizajes y problematizan el rol que la escuela asume en la educación de la convivencia escolar<sup>17</sup>.

Considerando que la Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos son un pilar de calidad de la educación y, que la violencia es un problema que

---

17 Cabe recordar los cuatro pilares de la calidad de la educación, ampliamente difundidos por UNESCO y reconocidas en el ámbito educativo: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir (informe Delors).



ha entrado a la escuela, UNESCO elaboró una Matriz de Indicadores sobre Convivencia Escolar que puso a disposición de los ministerios de educación y escuelas como un instrumento de autoevaluación de esta dimensión de la cultura estudiantil.

Uno de los objetivos de este estudio fue observar la utilidad de esta matriz para el análisis de experiencias educativas sobre estas temáticas.

Teniendo como fuente principal de información Internet, se trabajó con la cobertura y calidad de lo que se publica allí sobre experiencias desarrolladas en diversos países de la región sobre estas materias. Asimismo, nos interesamos por lo que publican los Estados Latinoamericanos y del Caribe en sus webs en relación a cómo abordan el tema y cómo los ministerios de educación traducen y responden a la demanda de más y mejor educación para prevenir la violencia escolar.

El informe completo de este estudio consta de tres partes: La primera se refiere aspectos conceptuales y metodológicos del estudio. La segunda, al análisis comparativo de las experiencias seleccionadas sobre educación para la convivencia democrática, con algunas sugerencias para promover una educación inclusiva, democrática y sin violencia en las escuelas de la región. Por último, la tercera, contiene todos los anexos mencionados en el informe, que pueden ser consultados con la autora, ya que su extensión no nos permitía incluirlos en esta presentación.

## **REFERENCIA CONCEPTUAL: EDUCACIÓN Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

La educación para la convivencia democrática y la gestión de la convivencia escolar se distinguen como dos demandas indispensables para los establecimientos educacionales al analizar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Educación y gestión de la convivencia social de la escuela son dos aspectos de la cultura escolar estrechamente vinculados, que refieren a sentidos pedagógicos diferentes, pero complementarios entre sí, insertos en una visión más integral acerca de la calidad de la educación.

La educación para la convivencia democrática apela al conjunto de aprendizajes que los y las estudiantes deben desarrollar a lo largo de su educación formal y que contribuyen a su formación integral, en particular, “para que puedan ser miembros activos de la sociedad y realizar su propio proyecto de vida” (UNESCO, 2009: 61).

La gestión de esta convivencia es uno de los componentes de la gestión escolar. Se describe como soporte del proceso educativo y apela a las responsabilidades del equipo directivo a cargo de la escuela. Asimismo, refiere a procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que aseguren que niños, niñas y jóvenes se desenvuelvan en un espacio seguro, justo y libre de violencias, donde aprendan comportamientos y valores democráticos así como el ejercicio de ciudadanía (UNESCO, 2008: 57).

La educación de la convivencia social se interrelaciona con los mecanismos de gestión de la convivencia en la institución escolar, que se nutre de los valores y expectativas de

aprendizajes esperados en el aprender a convivir en paz, en el respeto por las diferencias individuales, la participación democrática de los distintos actores y en la construcción de una cultura acogedora de la expresión infanto-juvenil. Promover cambios significativos en una de ellas impactará innegablemente a la otra, y ambas, en la calidad de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes.

Fomentar el análisis de experiencias educativas sobre estos temas, desarrolladas en algunos de los países de la región, pretende ahondar en la vinculación de ambos componentes de la cultura escolar, con el fin de develar alcances, resultados, aciertos y desaciertos. Este proceso de análisis, tendrá como eje la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar elaborada por UNESCO, dado que el proceso de elaboración y validación de la matriz consideró las cinco dimensiones de la calidad de la educación, alentadas por UNESCO, a saber: pertinencia, relevancia, equidad, eficiencia y eficacia (UNESCO/OREALC, 2007b).

Estos cinco conceptos son claves respecto de las finalidades de la educación y también en el estudio de las experiencias educativas de esta investigación. Será relevante una experiencia de educación para la convivencia democrática, toda vez que ella habilite a los estudiantes para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana y será pertinente según las condiciones y contexto de las personas a que está dirigida la estrategia. Por otra parte, favorecerá la equidad si esta, junto con habilitar a las personas en términos de sus capacidades para la vida, tiene un alcance universal en el territorio donde es aplicada. Siendo la educación un derecho fundamental de los seres humanos, la acción pública debe ser eficiente para ofrecer a los y las ciudadanas una educación de calidad. Asimismo, las experiencias estudiadas serán eficientes, en la medida que las estrategias seleccionadas en ella, contribuyan a cumplir con los objetivos y metas propuestas y por último, serán eficaces, si las experiencias son ejecutadas con recursos factibles de gestionar y/o acceder por un establecimiento educacional (UNESCO, 2007, p. 13).

La elaboración de la matriz UNESCO implicó un primer intento por traducir estas cinco dimensiones de la calidad de la educación en variables que permitieran evaluar el quehacer educativo a nivel de establecimiento educacional. Por tanto, importa indagar el correlato pedagógico de estos cinco ejes en experiencias educativas de reconocido impacto en las comunidades educativas de algunos países de la región.

### **Matriz de análisis ocupada en el estudio**

Uno de los insumos fundamentales para el análisis de experiencias educativas de promoción de una convivencia democrática en la escuela es la Matriz de Indicadores sobre Convivencia Escolar (UNESCO, 2009, pp. 127-131). Su propósito es la autoevaluación de la convivencia en las entidades educacionales, ofreciendo al establecimiento un mecanismo para mirarse a sí misma, en torno a dimensiones e indicadores generados a la luz de un extenso y profundo marco teórico que los fundamenta.

La Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO, seleccionada como instrumento de análisis de las experiencias educativas de prevención de violencias y



promoción de convivencia democrática en la escuela, se fundamenta en ocho nociones básicas. Ellas son:

- *La noción de infancia como sujeto de derecho* es un avance de la humanidad que reubica a los y las estudiantes como sujetos de la acción educativa. Esta noción es transversal a los sentidos, fines y medios de la educación de calidad.
- *La educación es un derecho humano* y como tal, la escuela, inserta y comprometida ideológica, política y éticamente con la sociedad, tiene el deber de proveer a los y las estudiantes las oportunidades y experiencias de aprendizajes que contribuyan al desarrollo de las competencias que precisen para “desplegar habilidades sociales para convivir en un mundo plural, logrando un desarrollo equilibrado y una conciencia moral que les permita actuar con autonomía y responsabilidad”, (UNESCO, 2008:63)
- *La educación de la convivencia social y la gestión democrática de la escuela* responden a demandas de la sociedad diversa, plural, compleja y fragmentada en que vivimos; éstas develan necesidades educativas que apelan a la consistencia ética, entre lo que espera la sociedad de la institución escolar, por una parte, y la cultura escolar que viven y construyen los actores educativos, por otra. Algunas de estas necesidades son: la adaptación de los sistemas pedagógicos a las demandas sociales, la democratización de los procedimientos normativos de la escuela, la distribución del poder en la organización educativa, el fin de la conspiración del silencio que envuelve las violencias en el ámbito escolar, el aprendizaje de métodos de resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento del autoritarismo a través del trabajo cooperativo entre los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad, fortaleciendo, la confianza en el otro y los otros (Díaz-Aguado, 2002, pp. 3-4).
- *El derecho a la participación cívica* en la vida pública exige ciudadanos y ciudadanas preparados, tanto frente al Estado y sus instituciones, como frente a los otros miembros de la sociedad. La formación ciudadana y el ejercicio progresivo de la ciudadanía constituyen un pilar fundamental en la educación para la convivencia democrática. “La ciudadanía es el punto de encuentro de la construcción del Estado y la construcción de sujeto”; “el ciudadano se hace y lo hacen”; “es una construcción social e individual entre y con los otros” (Borrero, 2005). Estas tres expresiones son parte cotidiana de la vida escolar, con más y a veces menos intención pedagógica. Sin embargo, no hay duda, de que la escuela es un lugar privilegiado para la formación y el ejercicio de la ciudadanía.
- *El aprendizaje es el centro de interés y la razón de ser de la escuela.* Por tanto, una escuela democrática, justa y con valores, es una comunidad que genera espacios y experiencias de aprendizaje para que niños, niñas y jóvenes se hagan a sí mismos en vínculo y en relación con los otros, con responsabilidad social, solidaria, cooperativa y libre. En este contexto se forma y educa socio-afectivamente a los y las estudiantes.

- *Desarrollo de habilidades sociales* es un componente de la formación socio-afectiva que constituye un puente facilitador para el ejercicio ciudadano en la convivencia democrática. La autoestima, la confianza en sí mismo, la asertividad, la comunicación activa, la empatía, la identidad, la reciprocidad, entre otras capacidades, son la base de la inteligencia relacional con que se aprende y se vive como parte de un “nosotros” en comunidad. Desde un enfoque preventivo de la violencia, las habilidades sociales son los mayores factores de protección frente a los riesgos o a las condiciones de vulnerabilidad social.
- *La resolución pacífica de los conflictos*. Los conflictos son parte constitutiva de las relaciones humanas y, como tales, es fundamental aprender a verlos, evaluarlos, comprenderlos y resolverlos. Las condiciones, posturas y enfoques frente a ellos son construcciones humanas aprendidas. De ahí, el rol que cumple la escuela, las familias y su entorno comunitario en el proceso de este aprendizaje.
- *Prevención de la violencia en la escuela*. La violencia es un problema que afecta hoy a las instituciones escolares. Sus causas son muchas y diversas, y se expresan de distintas maneras en la convivencia cotidiana; es por esto, que se tiende a nominar este fenómeno en plural, violencias. Aprender y convivir sin violencias, aprender a ser y a convivir juntos sin violencias son consignas encontradas en las páginas web de ministerios de educación o en campañas destinadas a apoyar el trabajo escolar. Estas son reflejo de las demandas sociales, por una parte, y de las propias comunidades escolares, por otra. Por tanto, prevenir las violencias en el ámbito escolar es hoy una demanda de convivencia democrática, que se realiza a través de la generación de climas de buen trato, respeto mutuo, justicia y reciprocidad entre los actores educativos en el cotidiano vivir.

La “matriz de indicadores sobre convivencia democrática y Cultura de Paz” está elaborada sobre la base de tres dimensiones de análisis y tres niveles de observación. Ellos son:

**Dimensiones de análisis:**

- 1) Liderazgo, organización y participación escolar en torno a un proyecto compartido.
- 2) El currículo y las prácticas de formación en valores, actitudes y conductas pro-sociales.
- 3) Gestión formativa del conflicto, la disciplina y normas de convivencia.

**Niveles de observación:**

- 1) El aula, el centro educativo y comunidad educativa o entorno comunitario.
- 2) Las dimensiones 1 y 3 están vinculadas a procesos de gestión del proceso escolar.
- 3) La dimensión 2 de la matriz da cuenta de la noción de educación de la convivencia social de los y las estudiantes. Apela al trabajo colegiado de los docentes para organizar, gestionar y coproducir el clima apropiado para que todos los y las estudiantes aprendan.



Las tres dimensiones están vinculadas entre sí, ya que solo juntas tienen sentido en un proyecto educativo consensuado. Su consistencia ética se observa en las prácticas docentes. Cuando los indicadores se reflejan en la cultura y en el sistema de prácticas pedagógicas de un centro, es cuando se puede hablar del despliegue de un sistema democrático de gestión de la convivencia, soporte a su vez de procesos de aprendizajes significativos y de largo alcance para la convivencia democrática (UNESCO, 2008, pp. 127-131).

A continuación presentamos un esquema sintético de la Matriz:

### MATRIZ EN SÍNTESIS

NIVELES DE OBSERVACIÓN	ESPACIO CURSO/AULA	ESPACIO COMUNIDAD	ESPACIO SOCIO-COMUNITARIO
Dimensiones de análisis	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Participación en torno a un proyecto compartido.	Curso cohesionado en torno a metas compartidas de bien común. (1)	Comunidad escolar cohesionada en la co-construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.(2)	Centro abierto a la comunidad: la comunidad cumple rol educador, la escuela educa a su comunidad.(3)
Todos aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas.	Aprendizaje de habilidades socio-afectivas y éticas y apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. (4)	Trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas y el aprendizaje y participación de todos. (5)	Alianza con la comunidad y servicios de apoyo para que todos aprendan y desarrollen responsabilidad social en su comunidad. (6)
Normas de convivencia y disciplina construidas desde una perspectiva formativa.	Co-construcción de normas de convivencia y disciplina, y resolución pacífica de conflictos. (7)	Formación y trabajo colegiado, en la construcción de un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. (8)	Alianza con servicios comunitarios de recreación y desarrollo cultural y de atención a estudiantes y familias en riesgo social. (9)



La Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar contempla tres dimensiones de la convivencia escolar, ineludibles y esenciales, mas no exclusivas en la formación ciudadana de los estudiantes y promoción de la convivencia para la democracia en las comunidades escolares.

La decisión metodológica de considerar la matriz como base de análisis implicó la adecuación de los indicadores para cada tipo de experiencia seleccionada. Por lo tanto, el análisis comparativo de las experiencias pondrá en diálogo la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO con la estrategia desarrollada en cada una de las experiencias seleccionadas.

### **Objetivo del estudio**

El objetivo general del estudio es realizar un análisis comparado de experiencias educativas, vinculadas a la prevención de violencia en la escuela y a la promoción de la convivencia democrática y respetuosa de los derechos humanos, ejecutadas en la región.

En segundo término, analizar la consistencia y utilidad de la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO, para el análisis de estrategias educativas de prevención de violencias y promoción de la convivencia democrática en el ámbito escolar. Los objetivos específicos del estudio son:

1. Recopilar, seleccionar y analizar políticas, programas y experiencias educativas iberoamericanas orientadas a prevenir la violencia en las escuelas y a promover una cultura de respeto a los derechos humanos.
2. Realizar un análisis comparado de las experiencias educativas que han servido para dotar a las escuelas de instrumentos y/o condiciones que favorezcan la enseñanza de la paz y la convivencia democrática en las instituciones escolares.
3. Adecuar y utilizar la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO para el análisis de políticas, programas y experiencias educativas de prevención de la violencia y la promoción de convivencia democrática en el mundo escolar.
4. Proponer líneas futuras de acción a la luz de los resultados del estudio.

## **METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE BÚSQUEDA ON LINE SOBRE EXPERIENCIAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA**

### **Sobre el tipo de estudio**

El objetivo propuesto se abordó desde la perspectiva de un estudio exploratorio, descriptivo y analítico. Es un estudio exploratorio por cuanto examina un problema de investigación relativamente poco estudiado, descriptivo, en tanto busca medir con la mayor precisión posible, a través de la matriz, los conceptos o variables que involucran el fenómeno de la investigación, y explicativo, porque pretende analizar las estrategias pedagógicas que explican y favorecen el abordaje oportuno y eficiente de los problemas



de la violencia en el sistema formal de educación, y que se traducen en prácticas institucionales promotoras de una Cultura de Paz y de respeto a los derechos humanos en la escuela.

### **Sobre campo de investigación**

El campo de investigación está acotado a trece países de la región, teniendo como criterios principales, aquellos que provean de información on line sobre experiencias educativas de educación para la democracia sin violencias. La exploración se realizó en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

De estos países se seleccionaron las unidades de análisis que proveyeron información sobre alguna experiencia educativa en línea.

### **Sobre metodología del trabajo**

El estudio se realizó en cuatro fases:

**1ª fase:** Búsqueda y recolección de datos en Internet sobre experiencias pedagógicas, cuyo propósito es la prevención de la violencia y/o la promoción de la convivencia democrática en la escuela, en trece países sugeridos por la contraparte técnica de UNESCO Santiago.

**2ª fase:** Estudio exploratorio y descriptivo de las unidades de análisis de estudio. Una vez realizada la indagación de las prácticas publicadas en línea, se seleccionó un conjunto de ellas de acuerdo a criterios consensuados con la contraparte técnica de UNESCO Santiago.

**3ª fase:** Estudio descriptivo, analítico y comparado de las experiencias educativas seleccionadas. Esta fase contempló la elaboración de instrumentos que permitan describir y analizar las experiencias seleccionadas. El referente único en dicha elaboración fue la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO.

**4ª fase:** Elaboración de propuestas, teniendo como referencia los resultados del estudio para ser trabajadas en las IV Jornadas de Cooperación Iberoamericanas sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos.

### **Criterios y selección de unidades de análisis**

Los criterios de selección de las unidades de análisis fueron:

- 1) Las experiencias educativas, entendidas como proyectos, programas, metodologías o políticas que se ejecutaron o están en ejecución en establecimientos educacionales que tengan por objetivo la prevención de la violencia y/o la promoción de una convivencia democrática y respetuosa.
- 2) Las experiencias de prevención de la violencia y promoción de Cultura de Paz que hayan sido o estén en ejecución dentro o fuera del establecimiento educacional, con la participación de actores educativos.
- 3) Las experiencias publicadas y/o accesibles a través de Internet, en cualquier formato.
- 4) Las experiencias desarrolladas por iniciativa de actores pertenecientes a una

comunidad educativa, por instituciones externas a la comunidad escolar o por políticas gubernamentales.

- 5) Las experiencias de prevención de las violencias que involucren a toda o una parte focalizada de la comunidad escolar, sean estos docentes, estudiantes, familiares, equipos de gestión escolar, co-docentes, paradocentes, entre otros.
- 6) Las experiencias desarrolladas como proyecto en uno o más establecimientos escolares.
- 7) Las experiencias que formen parte de una política pública en el país.
- 8) Las experiencias que tengan un enfoque integral o focalizado, participativo o de intervención externa especializada, de colaboración con la comunidad local o solo destinada a la institución escolar.
- 9) Las experiencias con un año escolar como mínimo de duración, con publicación sobre procesos y/o resultados obtenidos vía Internet.
- 10) Se excluyeron relatos e informes provenientes de estudios de tesis para cualquier grado académico.

Los criterios de búsqueda y de selección de experiencias educativas, resultaron ser adecuados. Estos acotaron el examen de información relevante, discriminaron respecto de otras intervenciones escolares y permitieron hacer distinciones entre proyectos y estrategias de intervención, y de investigaciones sobre el problema en cuestión.

Durante la fase de exploración se constató la escasa información en línea. Esto produjo un ajuste metodológico por la seria dificultad para cumplir con uno de los criterios de selección: la disponibilidad en Internet. Por lo tanto se complementó este criterio con un segundo nivel de información.

El ajuste incluyó como informantes claves al conjunto de las oficinas de UNESCO en Latinoamérica y el Caribe, de las cuales solo cuatro países devolvieron el cuestionario que permitía presentar y describir experiencias en desarrollo sobre la promoción de la convivencia democrática y prevención de la violencia escolar en sus respectivos países. Se agregó la consulta a publicaciones de organismos internacionales en estas materias y la revisión de catastros y entrevistas a profesionales de instituciones internacionales que han producido información al respecto. En este sentido, la información y publicación “Herramientas para la prevención de violencias escolar”, obtenida a través de PREAL, fue de gran valor para cumplir con los objetivos del estudio.

La primera pesquisa arrojó un total de 65 datos que dan cuenta de líneas programáticas gubernamentales, de experiencias locales de ONGs, universidades y otras desarrolladas por docentes, excluyendo de este listado datos correspondientes a estudios, encuestas e investigaciones locales que no tuviesen directa relación con intervención escolar.

Un segundo instrumento de búsqueda fueron los portales de los ministerios de educación de cada país. Considerando el indiscutible rol de estos en el diseño e implementación de las políticas educativas nacionales y su papel de referente para cada establecimiento educacional y actores educativos en cada país, se indagó en la presencia explícita de la temática en las respectivas páginas web y vínculos directos asociados a ellos.



La temática se observó en políticas públicas, programas en ejecución con carácter nacional o focalizado, en actividades extracurriculares, calendario escolar u otras iniciativas que daban cuenta de la perspectiva y prioridad del tema en la política global del país. Se examinó el portal de 20 países latinoamericanos y del Caribe, de los cuales solo el 25% contenía algún tipo de vínculo explícito en relación al tema central de investigación.

### **Resultados de búsqueda on line sobre experiencias en convivencia escolar y prevención de violencia**

La búsqueda fue realizada en agosto y septiembre del año 2009. Los resultados se presentan agrupados por país en el anexo N° 1 y en el siguiente orden:

1. Resultado de la búsqueda en los portales de los ministerios de educación.
2. Resultado de la búsqueda en organismos internacionales vinculados a la educación.
3. Resultado de la búsqueda de experiencias educativas preventivas de la violencia y la promoción de la convivencia democrática agrupada por país.

#### **1. Resultado de búsqueda on line en los portales de los ministerios de educación**

Los ministerios de educación, representan el referente político y técnico en cuanto a las orientaciones y prioridades gubernamentales o de Estado en materias de mejoramiento de la calidad de la educación. A la luz de la información contenida en ellos, se observan dos ejes comunes en las prioridades educativas en la región: la ampliación de cobertura educacional y el mejoramiento de la calidad de la educación. En el contexto de mejora de calidad, se observan algunas relaciones con el área de aprendizajes en convivencia social de los estudiantes.

### **CUADRO N °1**

<b>PAÍSES CON Y SIN POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR A SEPTIEMBRE 2009</b>	
<b>Países con política pública y/o programa nacional en promoción de convivencia escolar</b>	<b>Países sin política pública ni programa gubernamental en promoción de convivencia escolar</b>
Argentina*, Brasil, Colombia*, Costa Rica, Chile*, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, El Salvador, Venezuela	Bolivia, Cuba, República Dominicana, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico, Uruguay. En el caso de Perú el estudio fue realizado antes de la puesta en marcha del portal.
Corresponden a un 50% de los países analizados. Solo un 15% tienen una política de convivencia escolar informada a través del portal (Argentina, Colombia y Chile).	Los portales de estos países, correspondientes al 50% de los países analizados, no contienen contenidos relacionados con la promoción de la convivencia escolar y prevención de la violencia en la escuela.

\* Países con política pública explícitamente comunicada en el portal.

**Argentina:** Tiene una política nacional a través del Programa “Construcción de Ciudadanía Democrática” que se desarrolla en cuatro sub programas: Mediación escolar, Convivencia escolar, Derechos del niño, niña y adolescente y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (Iniciativa conjunta con la Universidad Nacional de San Martín).

**Brasil:** El portal arroja información sobre el Programa Nacional “Paz en la escuela” y un sub programa denominado “gestores estudiantes”. A través de ellos se canalizan recursos para el desarrollo de iniciativas preventivas de violencia escolar y capacitación de docentes.

**Colombia:** Tiene una política educativa para la formación en convivencia escolar que entrega orientaciones técnicas para la convivencia democrática, el gobierno escolar y el manual de la convivencia escolar. Contiene estándares básicos de formación ciudadana que son transversales en la educación formal. Además, difunde esta estrategia en la web del Ministerio de Educación, a través de una cartilla informativa dirigida a los padres y madres de los estudiantes, sobre los estándares de formación ciudadana.

**Chile:** Tiene una política de convivencia escolar desde el año 2002, comunicando principios, criterios, estrategias y compromisos institucionales de trabajo en convivencia escolar. La implementación de la política se realiza a través del nivel central y regional del Ministerio de Educación. Involucra capacitaciones a docentes, a equipos de gestión escolar y a asistentes de la educación; y la elaboración de materiales y orientaciones metodológicas para la autoevaluación institucional de la calidad de la convivencia escolar y actualización del manual de convivencia escolar. El portal tiene un sitio llamado “600 MINEDUC” que es una oficina de atención ciudadana para entregar información a los usuarios y recibir reclamos y denuncias de situaciones de maltrato y discriminación que pueden ocurrir en la escuela. Además, tiene otro sitio, el “Portal de convivencia escolar”, que informa y actualiza a diversos usuarios respecto de la educación y gestión de la convivencia escolar. Todo lo anterior tiene cobertura nacional. El Ministerio de Interior de Chile junto al Ministerio de Educación realizan bianualmente una “encuesta nacional de violencias en los establecimientos educacionales” que informa de la magnitud y tipificación del problema con datos relevante para cada región del país.

Los países que se detallan a continuación no tienen una política pública propiamente tal, sino mas bien, programas o proyectos ministeriales referidos al tema y que, por estar en el portal del sector, se convierten en referente para los actores educativos que deseen implementar acciones en esta materia. Estos países son los siguientes:

**Costa Rica:** El portal del Ministerio de Educación tiene un programa de ética, estética y ciudadanía destinado a estudiantes de secundaria. Consta con planes de estudio de seis asignaturas, con una clara orientación de formación ciudadana. El programa entró



en vigencia el año 2009 y contempla capacitación de docentes, materiales de apoyo y monitoreo desde el equipo responsable de su implementación.

**Ecuador:** No existe un vínculo explícito en la web ministerial referente al tema de la convivencia escolar. Sin embargo, en el “portal de innovación educarecuador” se establece un vínculo directo con el “Programa de Educación para la Democracia” con cobertura nacional y seleccionado para el estudio, porque sus contenidos y objetivos están directamente vinculados a la formación cívica y promoción de derechos, aun cuando incluye escasas orientaciones sobre educación para la convivencia social.

**Nicaragua:** El portal del ministerio informa sobre un “Programa de Consejería Escolar”, cuyos componentes de acción contienen tres con objetivos directamente relacionados con la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar:

- La consejería psico-educativa destinada a estudiantes.
- Liderazgo escolar y comunitario.
- Escuela de la familia.

A través de la página web los actores educativos interesados pueden acceder a las orientaciones, materiales y monitoreo de las líneas de acción del programa.

**Paraguay:** En abril del 2009 se presentó la Campaña “Aprender sin miedo”, destinada a todas las escuelas del país para alertar a la ciudadanía sobre las prácticas de violencia que ocurren en la convivencia cotidiana en escuelas. Esta campaña del Plan Internacional es apoyada por la OEI, el Ministerio de Educación y Cultura, la Secretaría Nacional de la niñez y la adolescencia y el Plan Paraguay.

**El Salvador:** El portal del ministerio incluye dos programas de carácter focalizado y con objetivos vinculados al mejoramiento de la calidad de vida y de la convivencia en los centros educativos. Ellos son: el “Programa Redes Escolares Efectivas”, que atiende a centros urbanos y rurales con el propósito de mejorar la eficiencia en la provisión de los servicios educativos y lograr que los niños y los jóvenes de las zonas de mayor pobreza y de mayor rezago educativo tengan acceso a una educación de calidad. Y el “Programa de Escuelas Efectiva y Solidarias”, modelo implementado inicialmente en 40 centros educativos y extendido progresivamente hasta duplicar su cobertura. Este prototipo contiene herramientas para el trabajo de gestión de la convivencia escolar y vincula a la escuela y sus actores con la comunidad.

**Venezuela:** El portal del ministerio no arroja información sobre una política o programas nacionales relativos a la convivencia escolar. Sin embargo, a través de otras fuentes, el tema aparece presente en iniciativas propias de las escuelas. Destaca la ampliación de cobertura del programa estratégico nacional denominado “Defensorías Educativas”,

las que impulsan una labor de prevención de violencia estudiantil y de promoción de derechos y deberes en los estudiantes. Llama la atención la presentación del Proyecto “El policía entra a la escuela”, al que se atribuye una disminución del 40% de eventos de violencia escolar a partir del inicio de su implementación. Esta estrategia pone énfasis en tácticas de control y promoción hacia las familias de los estudiantes. No se incluyó esta experiencia en este estudio por no encontrarse suficiente información del programa en Internet.

Los ministerios clasificados sin política nacional y sin programa de convivencia escolar en el cuadro N° 1, no presentan indicación, vínculo o lineamiento general sobre este tema en sus portales. Al utilizar buscadores específicos, solo en el caso de Bolivia y El Salvador, arrojan algunas orientaciones básicas sobre los reglamentos de convivencia escolar.

## 2. Resultados en organismos internacionales y ONGs

Todos los organismos internacionales consultados tienen vínculos directos con proyectos y/o programas de prevención de violencia escolar y promoción de convivencia democrática. Ellos son:

- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC).
- Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU).
- Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).

## 3. Resultado de búsqueda on line de experiencias preventivas de violencia escolar, agrupadas por país.

La búsqueda arrojó un total de 50 experiencias que están o estuvieron en ejecución en los distintos países latinoamericanos y del Caribe en los últimos años. Un importante número de ellas son de carácter gubernamental y otras desarrolladas por la sociedad civil.

La minoría corresponde a información obtenida desde el sector académico<sup>18</sup>. Para el análisis comparado de experiencias solo se incluyeron aquellas en que los países entregan información suficiente y relevante para emitir un juicio y análisis.

## Definición y selección de unidades de análisis

### Definición de unidades de análisis

Las experiencias educativas destinadas a la promoción de la convivencia democrática y prevención de la violencia en América Latina y el Caribe da cuenta de un escenario de amplio y de diverso espectro de alternativas posibles: desde encuentros temáticos, recreativos y artísticos con, para y entre estudiantes, pasando por otras acciones más

<sup>18</sup> Cabe afirmar que constituyen experiencias educativas los relatos del quehacer docente con estructura, propósito y sistematización.



específicas con otros actores de la comunidad escolar, actividades de sensibilización, capacitación, investigación, acción, constitución de redes, desarrollo y/o fortalecimiento de capacidades profesionales o institucionales, hasta políticas gubernamentales que buscan comprometer al sistema educacional en su conjunto.

Una experiencia educativa, especialmente por su contexto y características del fenómeno de la violencia, es única e irrepetible, por lo tanto, la capacidad de transferir o de replicarlas en otros escenarios educativos dependerá de la apropiación y sintonía de algunos de sus aspectos, ajenos a un nuevo contexto educativo y la capacidad de recreación que tengan los actores involucrados.

Con este criterio se seleccionaron experiencias educativas de las que se obtuvo información adicional a través de instituciones que en años anteriores realizaron catastro y evaluación de proyectos, cuyo propósito era el fortalecimiento de capacidades de convivencia social en la escuela y la prevención de violencias en el mismo ámbito social<sup>19</sup>.

Las experiencias se agruparon en tres categorías diferentes por su origen, estrategia de intervención y cobertura. Cada categoría fue analizada, por un instrumento de la matriz adecuado. Estas son:

Una categoría corresponde a *política pública*, entendida como

todo curso de acción estable adoptado por el Estado o el gobierno con el objeto de resolver un área de problemas públicos relevantes a través de un proceso en que actualmente suelen participar otros agentes económicos o sociales, como entidades del sector privado, organizaciones de la sociedad civil, agencias transnacionales e incluso otros gobiernos<sup>20</sup>

Una segunda categoría es la de *programas*<sup>21</sup>, entendida como un:

instrumento normativo del sistema nacional de planeación democrática, cuya finalidad consiste en desagregar y detallar los planteamientos y orientaciones generales del plan nacional, mediante la identificación de objetivos y metas. Según el nivel en que se elabora puede ser global, sectorial, institucional y específico. De acuerdo a su temporalidad y al ámbito territorial que comprende puede ser nacional o regional y de mediano y corto plazo, respectivamente. Es un conjunto homogéneo y organizado de actividades a realizar para alcanzar una o varias metas, con recursos previamente determinados y a cargo de una unidad responsable.

La tercera corresponde a la *experiencia de intervención* entendida como:

propuesta metodológica, estructurada, que tiene como propósito provocar cambios en la calidad de las relaciones e interacciones de los miembros de una comunidad

19 Nos referimos a PREAL, BID, ACHNU, UNESCO, universidades de la región, entre otros.

20 En Sipal, Sistema Regional de Información. Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y el Caribe.

21 Consulta en línea, 14/10/2009, en: <http://www.definicion.org/programa>



educativa, que acontecen en ámbitos diversos, dentro y fuera de la escuela (en el aula, el laboratorio, el taller, la biblioteca, en el patio, o entorno comunitario). Puede referirse a la experiencia de una o más unidades educativas de origen externo (promovida por una institución ajena a la escuela) o interno (promovida por algunos miembros o por acuerdo de la comunidad en su conjunto). Se desarrolla en un lapso de tiempo determinado acorde al año escolar y su implementación implica el desarrollo de actividades que frecuentemente responden a la búsqueda de solución a un problema concreto en estas materias.

Se crearon estas tres categorías, arbitrarias y acordes al objetivo del estudio, con el fin de comparar lo comparable y de interrogar las intervenciones, teniendo en consideración su ubicación y propósito en el sistema escolar. El conjunto de unidades de análisis del estudio la constituyen 2 políticas de convivencia escolar, 6 programas y 10 experiencias, dando un total de 18 unidades de análisis.

**Selección de unidades de análisis**

Las unidades de análisis seleccionadas para la tercera fase del estudio son:

**CUADRO N° 3**

**Selección de experiencia educativas como unidades de análisis del estudio**

PAIS	EXPERIENCIA EDUCATIVA	TIPO
Argentina	Programa de mediación escolar entre pares.	Programas que en conjunto a otros dos, constituyen la política educativa en materias promocionales en convivencia escolar.
	Programa de Convivencia Escolar.	
Brasil	Planificar para integrar Escuela y Comunidad.	Experiencias educativas.
	Cultura de Paz en las escuelas.	
Colombia	Prevención Temprana de la Agresión.	Experiencias educativas.
	Brigadas educativas.	Experiencias educativas.
	Política educativa para la formación escolar en la convivencia.	Política nacional.



Costa Rica	Los gobiernos estudiantiles como plataforma para la promoción y protección de derechos.	Experiencias educativas.
	La Cole en nuestras manos.	Experiencias educativas.
	Programa nacional “Ética, Estética y Ciudadanía”.	Programa de cobertura nacional focalizada a estudiantes de secundaria.
Chile	Proyecto “Paz Educa”.	Experiencias educativas ejecutadas por una ONG.
	Caja de Herramientas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia	Experiencias educativas ejecutadas por el Ministerio de Interior.
	Política nacional de convivencia escolar.	Política nacional implementada por el Ministerio de Educación.
Ecuador	Prevención de violencia en escuelas de nivel básico en Ecuador: Iruq y Sisa.	Experiencias educativas ejecutadas por una ONG.
	Programa Nacional de Educación para la Democracia.	Programa ejecutado por el Ministerio de Educación

Se distinguieron cuatro tipos de sentidos estratégicos, los que presentamos de menor a mayor complejidad: la sensibilización de los actores en relación al problema, la necesidad de capacitar a los actores educativos para abordar el problema, proponerse instalar competencias en la institución escolar para ampliar la capacidad de respuesta de la escuela en relación al problema y, el requisito de entregar al sistema escolar un modelo de atención de casos a través de un modo de trabajo de colaboración que distinga el rol de la escuela y del entorno comunitario en el proceso de atención especializada.

La gran mayoría de las experiencias definen objetivos y acciones para sensibilizar a las comunidades educativas en relación al problema, más que problematizar la cultura escolar. Otro aspecto en común de la mayoría de las prácticas consultadas es que, con excepción del Programa Nacional de Ética, Estética y Ciudadanía de Costa Rica, no involucran inserción curricular.

Interrogar la experiencia educativa desde la perspectiva del problema de la convivencia escolar, la violencia y su forma de abordarlo desde la escuela, pone de manifiesto otras interrogantes como: ¿Qué ha hecho y hace la escuela para enfrentar un acto de violencia?, ¿cuál es su nivel de incumbencia?<sup>22</sup>, ¿cuáles son las capacidades de la

22 Como interroga el programa de convivencia escolar de Argentina.

escuela frente a la violencia?, ¿cuáles son las capacidades que necesita desarrollar para salir adelante con el desafío?, ¿existen actores claves?, ¿cuáles son los actores claves del sistema escolar?, ¿cuáles son los límites de acción de la escuela en relación a la violencia?, ¿qué necesita saber la escuela sobre el problema para que sea abordado eficiente, eficaz y pedagógicamente?

## ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS, PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS

### Análisis comparado de políticas de convivencia escolar entre Colombia y Chile

La educación de la convivencia democrática y la promoción de una Cultura de Paz nos refieren directamente a los fines y sentidos de la educación. Los instrumentos internacionales de derechos humanos lo declaran como principio y derecho fundamental, en la convicción de que el ejercicio del derecho a la educación, así concebido, permite y hace posible el ejercicio o abre puertas a otros derechos humanos (UNESCO, 2007, p. 21).

En este marco, se constata que las políticas educacionales de los países analizados se diferencian en los siguientes aspectos: 1) niveles de desarrollo en sus políticas de convivencia escolar, 2) opciones para asumirla en el proceso de reforma, y 3) niveles de explicitación en las prioridades gubernamentales del sector.

Colombia y Chile han definido una política pública en estas materias con distintas estrategias de implementación. En ambos países se publica un documento oficial dirigido a los actores del sistema escolar, a través del cual los ministerios de educación se hacen parte de un diagnóstico nacional con relación a los problemas de la convivencia, reconociendo la necesidad de trabajar y de destacar una intención pedagógica en la educación de la convivencia en el currículo escolar. Del mismo modo, estos países manifiestan sus apoyos y demandas a la comunidad escolar con relación a este tema.

Los fundamentos de la política educativa para la formación en convivencia en Colombia son coincidentes con los sentidos y supuestos subyacentes en cada indicador de todas las dimensiones de la matriz. La dimensión de mayor relevancia en la política corresponde a la noción de proyecto compartido fundado en relaciones de respeto mutuo, solidario y tolerante de las diferencias.

Las nociones del niño como sujeto de derecho, la educación y la participación ciudadana como derechos humanos fundamentales de democracia son impulsadas a través de su política educativa para la formación escolar de la convivencia.

Chile publica un documento llamado *Política de convivencia escolar*<sup>23</sup>, el cual es entregado a los distintos actores del sistema, fundamentado en instrumentos internacionales de derechos humanos y en la Constitución Política de la República. Este da cuenta de un diagnóstico de la convivencia escolar en el sistema y entrega un encuadre y prioridades técnico-políticas para la acción<sup>24</sup>. En él se observó un alto nivel

23 En: [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

24 Ver ficha descriptiva del instrumento.



de correspondencia con las ocho nociones que fundamentan la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar de UNESCO. Se explicita que la convivencia escolar es una construcción colectiva, dinámica y con la participación de todos los actores educativos, definiendo principios rectores en los cuales se ven reflejadas las nociones y dimensiones de la matriz. A continuación, se presenta el análisis comparado de las políticas, considerando las dimensiones de la Matriz de Indicadores de la Convivencia Escolar de UNESCO.

### **1. Dimensión: Participación en torno a un proyecto compartido**

Ambas políticas explicitan la necesidad de construir la convivencia escolar fundada en el respeto a los derechos humanos, la diversidad, la solidaridad y la paz. Todos principios irrevocables en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Éstos justifican la formación ética y ciudadana de los y las estudiantes, implementada mediante el desarrollo de conocimientos cívicos. Este punto se encuentra más presente en la política de Colombia, y las habilidades socio-afectivas y de participación, más presente en la política chilena. La participación en torno a un proyecto compartido es una noción que se instrumentaliza en ambos casos. Por una parte, a través de la formación y promoción de los derechos humanos y en la formación ciudadana de los alumnos y por otra, como condición indispensable en la construcción de comunidad educativa democrática.

La política en Chile apela a fortalecer la participación de los actores en la construcción colectiva del proyecto educativo y sus organizaciones representativas. La participación protagónica de los actores educativos da sentido y significa al proyecto escolar. Se observa un énfasis estratégico en participantes como docentes y estudiantes en los programas y actividades de implementación de ambas políticas.

La *pertinencia* de esta dimensión en los instrumentos políticos analizados abarca con lucidez e intención prioritaria a los actores, docentes y estudiantes, demandándoles fortalecer el sentido de comunidad democrática a través de la participación activa, respeto mutuo, justicia y solidaridad.

### **2. Dimensión: todos y todas aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas**

El desarrollo de competencias ciudadanas es una dimensión explícita y ampliamente coincidente en las políticas de estos países de acuerdo a los indicadores de la matriz. “Todos aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas”, ésta es una de las características de mayor relevancia en Chile y Colombia.

Chile incluye la formación ciudadana, ética y socio-afectiva en su marco curricular, expresado en objetivos fundamentales verticales de varios sectores de aprendizaje y en los objetivos fundamentales transversales de educación.

Colombia hace operativa esta dimensión a través de lineamientos curriculares en tres sectores específicos: Constitución Política y Democracia, Ciencias Sociales y

en el Programa de Educación Rural (PER). Su énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes cívicos en los y las estudiantes.

En ambas estrategias se distingue que la vida escolar es un lugar de privilegio para la formación y desarrollo ciudadano. Esto implica tener una perspectiva didáctica de los espacios y tiempos formales y no formales de la institución docente, descubrir los recursos pedagógicos que se dan en las relaciones humanas, en particular entre pares, y los aprendizajes desarrollados tanto en actividades de servicio al interior de la escuela como en el servicio comunitario.

### **3. Dimensión: Normas de convivencia y disciplina construidas desde perspectivas formativas**

El montaje de un marco normativo claro y justo es un objetivo en la construcción participativa de convivencia democrática en la escuela. La relevancia y pertinencia de esta dimensión en ambas políticas es dispar. En la política de Colombia es un campo débilmente explicitado. Hace mención a que “la construcción colectiva de las reglas del juego” es una noción manifestada en la política y en el decreto N° 1.860 de la República, mas no se encontró material del Ministerio de Educación con orientaciones y sugerencias metodológicas para que la escuela construya su correlato pedagógico de esta estrategia de ciudadanía.

En Chile, en cambio, se observó que a esta dimensión se le da gran importancia en la narrativa del documento y es criterio de focalización en los dos primeros años de implementación de la política de convivencia escolar. El Portal de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación contiene un vasto material de apoyo a los establecimientos para desarrollar estos contenidos formativos respecto a características, sentidos y significados de una normativa justa y co-construida en la comunidad escolar, así como sugerencias metodológicas para elaborar democrática y participativamente reglas con una perspectiva formativa para los estudiantes (MINEDUC 2005). Incluye, además, una metodología de autoevaluación con estándares de calidad del proceso de elaboración y de aplicación de la convivencia en la escuela.

### **Aspectos presentes en la matriz pero débiles o ausentes en las políticas**

El deterioro de la convivencia escolar y la presencia de hechos de violencia en escuelas son problemas que forman parte del diagnóstico que fundamenta la política de formación para la convivencia escolar, tanto en Colombia como en Chile. Sin embargo, en los planteamientos de las políticas y en las orientaciones metodológicas para la escuela no se hace alusión ni propuestas pedagógicas para asumir estas situaciones como parte del proceso de mejora de la convivencia social.

En la matriz se hace un énfasis a la prevención de la violencia a través de la enseñanza y práctica de procedimientos de resolución pacífica, oportuna y justa de los conflictos. Sin embargo, la centralidad de la cultura adulta y el modelo dominio-sumisión en las estrategias para abordar los conflictos en la convivencia social de las escuelas, la



arbitrariedad y la falta de reciprocidad en las relaciones humanas, son algunos de los nudos que los estudios hechos en la región describen como problemas de la convivencia escolar. Como tales, deberían estar presentes en estas políticas toda vez que estos conflictos de convivencia afectan directamente al logro de la misión de la escuela, la cual es proveer oportunidades significativas de aprendizaje para todos. La matriz sugiere, a través de sus indicadores, la necesidad de que la escuela contemple la formación de un equipo responsable de gestionar la convivencia en los establecimientos. Sin embargo, este es un aspecto ausente en ambas políticas públicas.

En Chile se está iniciando, desde el año 2006, la constitución de los Consejos Escolares, que tienen por ley la atribución de consulta y propuesta en estas materias. En ellos debieran estar representados todos los estamentos de la comunidad escolar, constituyendo un referente democrático.

Al centro de la matriz se encuentran indicadores que revelan el rol central e ineludible de la escuela, “el trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas, y el de la participación de todos”. Sin embargo, en las políticas analizadas no se encontró evidencias de un trabajo específico en esta dimensión. En Colombia, el foco inicial se pone en la formación cívica, y en Chile, su foco está en la actualización de la normativa escolar bajo criterios democráticos y formativos.

### **Hallazgos en las políticas que no están en la matriz**

**1) A nivel de escuela:** La inclusión y noción de procedimientos de resolución de conflictos que contemplen técnicas colaborativas de resolución.

El procedimiento habitual de resolución de conflictos en la escuela es el arbitraje, en donde las partes no tienen un rol protagónico en la búsqueda de alternativas de solución. La facultad está centrada en un/a adulto/a con poder y atribuciones, quien define la sanción que corresponde a la vulneración a una norma o una salida a un conflicto interpersonal. Aprender a vivir juntos involucra el desarrollo de habilidades dialógicas que rompan con la estructura dominio–sumisión que predomina tanto en la sociedad como en las comunidades escolares.

Un segundo descubrimiento en la política de convivencia escolar chilena propone impulsar el *debido proceso* en la cultura escolar. El derecho a apelación, a ser escuchado y presumir inocencia hasta que se demuestre lo contrario, son aprendizajes ciudadanos de largo alcance en la vida de los sujetos y de innegable valor en la formación y participación ciudadana.

En las estrategias de capacitación y en los materiales educativos de convivencia escolar se observó la incorporación de tres elementos del *debido proceso* que “contribuyen a eliminar la arbitrariedad en la aplicación de sanciones y dé paso a procesos justos a través de: instancias de apelación, procedimientos colaborativos de resolución de conflicto y reparación de daños” (MINEDUC, 2005).

**2) A nivel de curso y escuela:** un aspecto común de las políticas de Colombia y Chile es la promoción del *trabajo colaborativo* entre los miembros de la comunidad educativa, punto débilmente expresado en la matriz.

Un valor intrínseco al trabajo de colaboración entre pares es la oportunidad de aprender a confiar en el otro. Toda organización social, entre ellas la escuela, requiere desarrollar la confianza como condición de buen funcionamiento. Sin embargo, contra toda lógica, la emoción del miedo, la desconfianza y el temor tienden a prevalecer en la academia por sobre la emoción de la confianza (Hevia, 2009). Además, la percepción de vulnerabilidad varía dependiendo del grado de confianza que los sujetos experimenten en sus instituciones. La empatía es una actitud que nace de la confianza y de la comunicación franca y eficiente. En este sentido, el trabajo colaborativo en el aula, escuela y con los actores de la comunidad local, debiera representar una variable de calidad del proceso educativo y de la gestión escolar.

En este mismo sentido, María José Díaz Aguado (2006, p.6), afirma que el aprendizaje cooperativo en las aulas, que solo se puede dar a través de experiencias pedagógicas basadas en la colaboración y en la confianza mutua, favorece el tener relaciones entre iguales y con otros, basados en el respeto mutuo. Esto proporciona una apropiada integración escolar a todos los estudiantes, sin exclusión.

La sustentabilidad es, asimismo, una variable de escasa presencia en la matriz. Los indicadores en cada dimensión no logran formar un juicio en la autoevaluación sobre la sustentabilidad de las prácticas innovadoras sobre convivencia escolar que se desarrollan en los distintos niveles de observación, léase, aula, escuela y entorno comunitario. Dar cuenta de la sustentabilidad de procesos innovadores y pedagógicos que se impulsan en los establecimientos educacionales para la promoción de la convivencia escolar, es el rol esperado de la política pública.

## ANÁLISIS COMPARADO DE PROGRAMAS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

A diferencia de una política pública, el programa es un instrumento de gestión. Contempla “un conjunto homogéneo y organizado de actividades a realizar para alcanzar una o varias metas, con recursos previamente determinados y a cargo de una unidad responsable y visible en el sistema nacional”<sup>25</sup>. Por lo tanto, de un programa se esperan orientaciones técnicas, además de gestión e inversión de recursos acorde a sus objetivos, lo que se traduce en apoyo específico a la población destinataria<sup>26</sup>.

Todos los programas seleccionados en este estudio se encuentran actualmente en ejecución por parte de los ministerios de educación respectivos y tienen en común que su diseño e institucionalización en el sistema de educación es posterior a la evaluación de alguna experiencia y/o proyecto de menor escala en escuelas del país respectivo. Cabe

25 Consulta en línea, 14/10/2009, en: <http://www.definicion.org/programa>

26 Esta es una estructura que institucionaliza un tema de interés público y se observa en instituciones públicas, privadas y académicas.



destacar que los programas señalados tienen distintos tiempos de implementación. El más reciente, y por tanto, el con menor información sobre su ejecución, es el Programa de Educación para la Democracia de Costa Rica.

### **Análisis comparado de programas de promoción de la convivencia escolar democrática de Argentina, Ecuador y Costa Rica**

Se observan tres tipos de decisiones curriculares en los diseños e institucionalización de los programas.

Argentina opta por desarrollar su política de convivencia escolar a través de la creación del Programa Nacional para la Construcción de Ciudadanía Democrática en las Escuelas, que baja al sistema a través de cuatro subprogramas con similares modos de gestión, con destinatarios en común y con metodologías de apoyo y gestión similares, a saber: socialización, capacitación y producción de materiales de apoyo a la escuela.



Ecuador opta por la creación del Programa Nacional de Educación para la Democracia, que tiene un objetivo sinérgico a la política global del Ministerio de Educación. Su misión es incluir sus sentidos y estrategias en los otros programas y líneas de acción del propio ministerio. Aún no existe una evaluación completa del programa, ya que éste es de reciente creación (2008). Si su objeto es aglutinar, coordinar, articular o acoplarse a las ofertas del sistema existente en otros programas ministeriales, entonces la transversalización de la misión del programa exige ser parte de las estrategias diseñadas e institucionalizadas en el propio sistema. Esta es una opción que correlaciona con el concepto de transversalidad curricular que ha sido parte de los nuevos enfoques curriculares de las reformas educacionales en la región. Será interesante observar en un par de años más los resultados, fortalezas y debilidades de esta decisión curricular.

Costa Rica asume una opción distinta a las anteriores. El Programa Ética, Estética y Ciudadanía es una oferta educativa curricular que ofrece seis nuevos programas de estudio dentro del currículo regular para el tercer ciclo de educación general básica y ciclo



diversificado<sup>27</sup>, a saber: educación cívica, educación musical, artes plásticas, educación física, artes industriales y educación para el hogar, correspondiendo los dos últimos específicamente a la educación diversificada.

A continuación se presenta la relevancia de la matriz en el análisis comparado de los programas.

### **1) Dimensión: Participación en torno a un proyecto compartido**

Una mirada global del Programa para la Construcción de Ciudadanía Democrática en Argentina da cuenta de que la matriz es de alta relevancia, toda vez que las tres dimensiones de ésta y los niveles de observación están presentes a través de los cuatro programas que lo constituyen.

La dimensión de participación en torno a un proyecto compartido es altamente pertinente para el Programa de Convivencia Escolar y de Mediación Escolar. La noción de que todos los miembros de la escuela son parte fundamental en la construcción de la comunidad educativa es un enunciado central. Ambos distinguen roles y responsabilidades en la construcción colectiva de la convivencia escolar y todos son esenciales para que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje.

Los tres niveles de observación tienen distinto grado de importancia en ambos programas de acuerdo a sus propósitos. En el Programa de Mediación Escolar y de Convivencia Escolar de Argentina se observa que el nivel de implementación más relevante es la escuela. El programa de mediación tiene como objetivo instalar prácticas de procedimientos alternativos al arbitraje y para ello apela a una decisión colectiva del equipo directivo y de docentes. Afirma que no hay despliegue de prácticas colaborativas de resolución de conflictos sin la participación activa de los docentes del establecimiento. Este programa es el único de los estudiados, que propone a nivel de escuela un grupo o comité especializado a cargo de convivencia escolar, consecuente con la fijación de un estilo participativo, pacífico y democrático para resolver los conflictos en la escuela.

Dado que la mirada estratégica del Programa de Mediación Escolar es “hacia adentro” de la escuela, el entorno comunitario es un ámbito de acción que no está presente en su diseño. Por tanto, genera en primer lugar, orientaciones técnicas hacia la escuela y en segundo, hacia el aula.

Una situación similar ocurre con el Programa de Convivencia Escolar de Argentina. El nivel de incumbencia de éste, es el liderazgo y participación en un “nuevo acuerdo” educativo. La inequidad en la región, las bajas expectativas de aprendizajes de los docentes, familias y de los propios estudiantes, los diversos problemas que se manifiestan en la convivencia social de la escuela, hacen necesario un “nuevo contrato” entre escuela, familia y estudiante.

En este sentido, con un foco reflexivo “hacia adentro de la escuela”, el Programa de Convivencia Escolar centra su implementación exclusivamente en ese nivel. En

---

27 Portal Ministerio de Educación Costa Rica.



consecuencia, los grados de observación de la matriz, aula y comunidad, no están presentes en el programa. Sin embargo, crea un nutrido material de apoyo hacia ellos, en el que se enfatizan sus roles en la construcción participativa y ciudadana de acuerdos normativos para la gestión democrática de la convivencia escolar.

En consecuencia, un plan de convivencia escolar con responsables adultos es un indicador relevante en el programa, ya que debiera recoger y traducir las necesidades en este ámbito y las condiciones para establecer acuerdos que beneficien la puesta en marcha de la acción educativa de la escuela. Esta perspectiva de gestión de la convivencia social de la escuela está ausente en el Programa de Ética, Estética y Ciudadanía de Costa Rica. En este último, el eje fundamental es la educación de la convivencia democrática, a través de potenciar el liderazgo pedagógico en torno a un proyecto educativo compartido.

La participación del estudiante en la experiencia de aprendizaje sobre ética, estética y ciudadanía se concibe como parte de un proyecto educativo acorde a los lineamientos de la cultura democrática del país. Se sostiene que aprender a participar se aprende participando. Su foco está en el aprendizaje de los alumnos en un contexto participativo. El programa reconoce en la escuela, la familia y la comunidad, espacios fundamentales en donde los niños, niñas y jóvenes se forman “haciendo”, en nociones de justicia, ética y belleza.

Siendo débil el trabajo con y hacia las familias y la comunidad en la propuesta programática de Ecuador y Argentina, éstos se complementan con las líneas de acción orientadas por el Gobierno Escolar y el Programa de Educación con la comunidad local, respectivamente.

En síntesis, la dimensión de liderazgo y proyecto compartido es pertinente y relevante para los tres programas analizados. Los indicadores de esta dimensión en la matriz logran comunicar y describir los énfasis estratégicos de los programas y sus matices en los niveles de observación. Para el Programa de Mediación Escolar y Convivencia Escolar, el nivel de observación más relevante es la escuela, como para el Programa de Ética, Estética y Ciudadanía lo es el aula.

## **2) Dimensión: todos y todas aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas**

La formación de la ética y estética ciudadana debe ser producto de la experiencia, más vivencial que teórica, y esto se fundamenta con dos razones. Por una parte, el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas “supone dinámicas y espacios de aprendizaje, de reflexión y de vida en torno al acontecer diario, tanto en el entorno inmediato como global; de lo contrario los valores, los derechos, las normas, representarían palabras vacías, si no se las transforma en actos”, y por otra, porque se reconocen como escenarios privilegiados de la formación el aula, la escuela y el contexto que les rodea. En consecuencia, “no se podría pretender que las clases –por más prácticas que sean– sustituyan la vida, sino que la potencien y, por tanto, preparen al estudiante para ella”<sup>28</sup>.

---

28 En presentación del programa de educación musical y de educación cívica del tercer ciclo de educación general básica y ciclo diversificado. Ambos programas son parte constitutiva del Programa que se presenta.

Al comparar los tres programas en relación a los indicadores de esta dimensión, ellos aparecen muy relevantes en el de Ética, Estética y Ciudadanía. En cambio, por las mismas razones, esta dimensión es menos pertinente en los de Mediación Escolar y Convivencia Escolar de Argentina.

### **3) Dimensión: Normas de convivencia y disciplina construidas desde perspectivas formativas**

De los tres programas analizados, esta dimensión es altamente relevante en el Programa de Convivencia Escolar: es el que tiene más desarrollo en esta dimensión de la matriz. Los indicadores logran discriminar el foco de ésta y, a su vez, la debilidad de la dimensión en los otros dos. Sin embargo, en este último, se logra apreciar a través de los indicadores su relevancia en el aspecto de gestión de la convivencia social a nivel de escuela, no así, a nivel de aula y comunidad.

En los tres programas, desde la perspectiva de la matriz, hay carencias de propuesta metodológica para la gestión de acuerdos en el aula y con el entorno comunitario.

Otro aspecto que evidencian los indicadores de la matriz en los tres programas es la ausencia de trabajo con un actor relevante en la comunidad escolar, en particular, de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes: la familia. Esta última, como parte de la comunidad escolar y del entorno comunitario es un aspecto deficitario en los tres programas según los indicadores de la matriz. En el análisis realizado queda en evidencia la mirada hacia adentro de la escuela en la estrategia de los tres programas seleccionados.

Las fortalezas y debilidades de los tres programas analizados se revelan, porque la Matriz de Indicadores de Convivencia Escolar relaciona, permanentemente, tres ámbitos que la gestión y educación para la convivencia democrática debe tener en consideración: el aula, la escuela y la comunidad.

### **Aspectos presentes en la matriz, pero que están débiles o ausentes en los programas de convivencia escolar analizados**

La matriz de convivencia escolar tiene la virtud de desglosar y expresar las expectativas esperadas de los actores educativos en relación al desarrollo de competencias ciudadanas para la vida democrática en la escuela, y de la escuela con su entorno. Estas se visibilizan en los ámbitos de observación: aula, escuela y comunidad. Desde esa perspectiva, los tres adolecen de una estrategia integral para la escuela. Vale decir, que aula, escuela y comunidad no son ámbitos de acción consistentemente relacionados en los programas.

### **Hallazgos en los programas analizados que no están en la matriz**

Se destacan cuatro aspectos que están visibles en los programas analizados y que no están presentes en la matriz. Los cuatro aspectos son indispensables para que la convivencia democrática sea parte de una política de calidad de la educación.



### 1) **Sustentabilidad de la experiencia en la escuela:**

Todos los programas estudiados distinguen, definen y capacitan a actores claves en la perspectiva de darles sustentabilidad en el tiempo. Supervisores a nivel de cada jurisdicción del país, directores a nivel de establecimientos educacionales, y docentes en el aula, en el caso de Costa Rica, cumplen con esta función.

Las tres propuestas programáticas analizadas y la experiencia incipiente que se está desarrollando con el Programa de Educación para la Democracia en Ecuador, logran insertarse en la política educativa del país, lo que ofrece condiciones de sustentabilidad y continuidad en el tiempo.

### 2) **Foco:**

La participación de los actores educativos en torno a propuestas específicas de trabajo de mejora en la convivencia escolar se constituye en un interesante punto de afinidad. Aprender en una cultura de buen trato y reciprocidad suscita interés tanto en los docentes, estudiantes como en sus las familias y comunidad. En este sentido, lo que se planteó como debilidad entre una visión más compleja y completa de la convivencia escolar y la propuesta programática orientada “hacia” un aspecto de la convivencia escolar, también se presenta como un hallazgo común en los tres programas analizados, que no está en la matriz.

Entendiendo que la escuela es un sistema con subsistemas interrelacionados y mutuamente influyentes, intervenir en una dimensión del problema se evalúa como un acierto, porque podría impactar positivamente en otras dimensiones no abordadas en él. Un ejemplo de lo anterior es la centralidad del Programa de Convivencia Escolar de Argentina en la construcción de un nuevo *pacto educativo*. Cuando la escuela logra construir participativamente un nuevo pacto entre escuela y familia, está en mejores condiciones para reflexionar sobre sus prácticas, con menos resistencias al cambio y más confianza en sí misma y sus acuerdos.

La cohesión social que logra una escuela que democráticamente construye acuerdos y/o aprende de sus conflictos, puede ser resultado de centrar su acción en una competencia institucional que impacta a otro subsistema de la escuela, contribuyendo con ello a madurar colectivamente una cultura escolar democrática, sin discriminación ni violencia.

### 3) **Reconocimiento de culturas al interior de la comunidad escolar:**

Otra observación interesante en los programas analizados que no está en la matriz se relaciona con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que van constituyendo un tipo de cultura en la escuela. El Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Argentina plantea cambios interesantes en la convivencia escolar. Estas son la autoevaluación institucional como parte del reconocimiento de las culturas que se interrelacionan en la escuela a través de las personas, las prácticas pedagógicas y la delimitación de las zonas de incumbencias de la comunidad escolar. Es decir, las zonas

en que la escuela juega un rol insustituible. Esta última facilita mirar los problemas y obstáculos de la convivencia desde una posición proactiva, parafraseando al Programa de Convivencia Escolar, siendo capaz de “mirar, ser mirado y mirarse son tres momentos de una misma construcción de evaluación institucional” ()<sup>29</sup>

#### 4) Inserción curricular:

La apuesta pedagógica de vincular la formación ética, estética y ciudadana de los estudiantes a través de un programa común interviene en el educar para vivir y en el vivir educando. Para ello se utiliza como vehículo pedagógico la interacción que se establece entre estudiantes y los contenidos curriculares, entre estudiantes y estudiantes, y entre estudiantes y profesores.

La Matriz se pregunta por las expectativas de aprendizaje socio-afectivos y ciudadanos. A este respecto, el Programa en Costa Rica logra crear un espacio curricular que ofrece tiempo, contenidos y propuestas metodológicas para cumplir con este desafío. La estrategia de inserción curricular da sustentabilidad a la propuesta. No es un programa más del establecimiento educacional, sino que propone un plan que forma parte del compromiso educacional del país, explicitando un enfoque socio-constructivista, coherente con toda la reforma educacional en Costa Rica.

## ANÁLISIS COMPARADO DE EXPERIENCIAS ESCOLARES SOBRE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

### Semejanzas y diferencias entre las experiencias analizadas

Para el análisis de las experiencias se aplicaron tres instrumentos<sup>30</sup>: la *ficha de caracterización*, destinada a saber dónde y cuándo se realizó la experiencia, a quienes se dirigió y con qué objetivos, cuál fue su estrategia y cómo se evaluó; la *ficha de intervención*, destinada a saber cuáles fueron los ámbitos de intervención y quiénes fueron los destinatarios y los ejecutores de las intervenciones; y la *ficha de indicadores de la Matriz de Convivencia Escolar* adaptada a las experiencias, destinada a saber cuáles fueron las dimensiones y ámbitos de la convivencia escolar que se enfatizaron. Así se identificaron los elementos comunes y los que los diferencian, en relación a los siguientes criterios son:

#### 1) Selección del territorio de ejecución:

Todas las experiencias analizadas, sin excepción, se realizaron en escuelas ubicadas en contextos urbanos de *pobreza* y afectados por problemas de drogadicción, distintos tipos de violencia y delincuencia.

En la mayoría de los casos, en la selección territorial de los proyectos no participaron los actores de la propia escuela. Este es un “dato” poco explicitado en los informes

29 En *Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar*. Cuaderno de trabajo. PNCE. Ministerio de Educación de Argentina.

30 Ver anexo N° 3: Instrumentos de análisis.



o estrategias analizadas de los proyectos. Desde la perspectiva del origen de las experiencias, si bien todas ellas contaron con algún tipo de participación de la comunidad educativa, ninguna surgió como una iniciativa propia de ésta. Este aspecto es importante pues, en la mayoría de los casos, el trabajo debió considerar una etapa de sensibilización y concientización respecto del problema, y negociaciones de tiempos y espacios escolares no contemplados en la planificación anual de actividades.

## **2) Financiamiento de las experiencias:**

Las experiencias corresponden a intervenciones realizadas por instituciones externas a las escuelas, que contaron con financiamiento propio para la contratación de personal profesional especializado, que diseñó y aplicó un plan de trabajo con distintos niveles de participación de la comunidad educativa. Lo común es que la escuela no es quien contrata los servicios de profesionales externos que trabajarán en ella.

Asimismo, debemos destacar que tuvieron costos altos para la ejecución de sus tareas, existiendo variaciones significativas que van desde aquellas que solo abarcaron la contratación de servicios profesionales, hasta aquellas, como “Aprendiendo Juntos”, (Fundación Paz Ciudadana-Chile) que involucraron inversiones en la modificación del espacio físico, premios individuales y grupales para los estudiantes e incentivos monetarios para los docentes.

## **3) Sobre el tipo de estrategias:**

Se registra una gran variedad de tácticas que abarcan un abanico muy amplio de prácticas. Por ejemplo, el sentido estratégico de la experiencia “conversando en la escuela”. La única que se repite es la planificación estratégica, que se aplica en dos casos. La estrategia más frecuente en las realidades analizadas fue la sensibilización, y la segunda en frecuencias, corresponde a la generación de capacidades preventivas en la escuela. La menos observada tiene relación con la instalación y despliegue de sistemas de prácticas pedagógicas.

## **4) Sobre los objetivos de las experiencias:**

En cuanto a los objetivos, todas las experiencias se proponen reducir la violencia que se percibe en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, tanto al interior como al exterior de la escuela. La excepción la constituye el trabajo de Prevención Temprana (CONFASA, Medellín, Colombia) que, como su nombre lo indica, se dirige no a reducir la violencia existente, sino a evitar que se reproduzca.

En la mayoría de los casos se aprecia la importancia de los objetivos en relación a la sensibilización, el desarrollo de habilidades y la transferencia metodológica. Esto estaría dando cuenta de la necesidad observada en las comunidades escolares de problematizar la cultura y costumbres estudiantiles desde nuevos significados que median las distintas coordinaciones y estilos comunicativos durante el proceso de enseñar y aprender.

En cambio, los objetivos relacionados con el aseguramiento de condiciones de equidad, fortalecimiento de la comunidad educativa y de la gestión escolar, son los de menor importancia estratégica. Esta distribución de los objetivos podría interpretarse como el desarrollo de intervenciones que ponen mayor énfasis en la promoción que en la transformación de la institucionalidad y de la cultura escolar.

El propósito relacionado con la disminución del número de conductas violentas constituye el caso más excepcional, ya que es el único de carácter cuantitativo y que es acompañado de metas en dos experiencias analizadas: “Aprendiendo Juntos” y “Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar” (Chile).

Analizando los objetivos de estos estudios desde la perspectiva de la Matriz de Convivencia Escolar, éstos están más vinculados a una de sus dimensiones de liderazgo y de participación respecto a un proyecto compartido y a la construcción de normas de convivencia consensuadas desde una perspectiva formativa. Fueron los menos los que se proponen objetivos en relación y al desarrollo de competencias socio-afectivas.

##### **5) Sobre el tipo de intervención y sus destinatarios**

En general, las acciones de intervención se dirigen preferentemente a los miembros de las comunidades educativas: docentes, estudiantes, directivos docentes, funcionarios no docentes y familias. Entre todos los actores, los docentes y los estudiantes son quienes con más frecuencia son considerados como sujetos de intervención y como principales destinatarios de las líneas de acción de los ejecutores. Sin embargo, son los mismos actores, docentes y estudiantes, los que frecuentemente son responsables de las acciones de réplica en sus establecimientos

Los profesionales externos a la escuela que, después de docentes y estudiantes, son convocados a participar en las líneas de acción, son los “supervisores de educación”. Estos/as funcionarios/as públicos, por su función de acompañamiento, monitoreo y de apoyo a la escuelas, se vislumbran en algunas experiencias como destinatarios claves. Llama la atención que las acciones dirigidas a la formación y fortalecimiento de la organización y formación de redes son las menos frecuentes en las experiencias. Desde la perspectiva de la matriz, el trabajo en red es una modalidad de prevención y de atención de casos de violencia altamente recomendada, fundamentada en el enfoque sistémico de análisis y abordaje de la violencia en la convivencia escolar.

Finalmente, en este tipo de intervención, a diferencia de los programas y políticas, la *sociedad civil*, son los ejecutores más frecuentes.

##### **Análisis comparado de las experiencias según la Matriz de Convivencia Escolar**

La aplicación de la matriz a las experiencias no revela grandes diferencias entre sus componentes, probablemente porque tanto los espacios de observación como las dimensiones que distingue el instrumento, se encuentran estrechamente relacionados en todas las intervenciones referidas a convivencia escolar. Este juicio, por una parte, nos habla de la importancia de las dimensiones de la matriz al aplicarla a la convivencia



escolar, y por otra parte, de la fuerte vinculación presente entre aprendizaje y aula. Esta noción se aprecia muy problematizada en estudios de la región, haciendo visible los espacios de “convivencia informal en la escuela” como espacios de aprendizajes de largo alcance en el aprender a vivir juntos.

Es precisamente en los tiempos y espacios de libre circulación, donde niños, niñas y jóvenes ejercen y adquieren significados relevantes en relación al estilo de convivencia que construyen con el otro, ya sea de subordinación o de cooperación y solidaridad. El cuadro que exponemos a continuación resume los principales énfasis que se presentan en estos estudios de acuerdo a la Matriz de Convivencia Escolar adaptada para el análisis de las ocho intervenciones.

PRINCIPALES ÉNFASIS DE LAS EXPERIENCIAS SEGÚN LA MATRIZ DE CONVIVENCIA ESCOLAR			
NIVELES DE OBSERVACIÓN	Dimensiones de Análisis		
	El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.	Los procesos de E-A favorecen el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas tanto en los contenidos como en las prácticas pedagógicas.	El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa.
ESPACIO CURSO/AULA	• • • •	• • • • •	• • • • •
ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR	• • • •	•	• • • • • •
ESPACIO SOCIO-COMUNITARIO	• • • •	• •	• • • •

Como se puede apreciar, desde el punto de vista de las dimensiones de análisis de la matriz, el mayor énfasis está puesto en el clima de relaciones y en la co-construcción de normas de convivencia; y el menor, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se explica, porque, si bien la mayoría de las experiencias consideran procesos formativos y de capacitación para docentes y estudiantes, éstos se realizan a través de talleres, cursos y jornadas que no siempre se integran a los contenidos, sectores de aprendizaje y/o prácticas pedagógicas de aula.



Las experiencias seleccionadas se enmarcan fundamentalmente en educación y gestión de la convivencia escolar y, en este sentido, cumplen con la función de prevenir la violencia. Sin embargo, son escasas las propuestas que contribuyen a aprender y a prepararse para actuar pedagógica, sistémica y organizadamente, frente a hechos de violencia. Desde este punto de vista, la Matriz de Convivencia Escolar es significativa para el análisis de cada una de las propuestas metodológicas. Logra dilucidar, interpretar y describir las estrategias, y discriminar el foco de las propuestas con relación a las dimensiones de la matriz.

### **1) Dimensión: Liderazgo y Participación en torno a un proyecto compartido**

La dimensión de liderazgo y participación en torno a un proyecto compartido interroga o evalúa el nivel de cohesión en la institución escolar. A nivel de curso, en torno a metas compartidas; a nivel de escuela, buscando la cohesión y la capacidad organizativa del Centro Educativo que dé cuenta de un proyecto democrático e inclusivo; y a nivel de comunidad, se pregunta por la apertura y comunicación con el entorno comunitario, siendo la escuela un centro iluminador para el territorio que le circunda.

Esta dimensión es *medianamente significativa* en las experiencias analizadas en comparación con los programas y políticas. Los indicadores muestran que el sentido de cohesión y el trabajo sobre la noción de “comunidad”, particularmente a nivel de curso, resulta ser poco relevante al momento de diseñar una estrategia de fortalecimiento democrático en la escuela. En general, las experiencias no problematizan ni intentan permear el currículo, ni el aprendizaje en el aula, ni sus enfoques y metodologías, no siendo prioritarias en tanto opciones estratégicas.

La excepción se observa en los proyectos “Conversando en la escuela” (Chile) y “Prevención de la violencia en las escuelas. Iruq y Sisa” (Ecuador). En ambos, esta dimensión es altamente relevante en relación con las otras experiencias analizadas.

Ambas prácticas se proponen impulsar un modelo de resolución pacífica de conflictos fundados en el respeto a los demás, en la cooperación y no en un estilo de confrontación. Su opción central es generar un nuevo aprendizaje respecto al modelo predominante en la sociedad de subordinación y dominación, en donde suele ganar en la relación el más fuerte a costa del más débil.

Las dos impulsan el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos que favorecen el ejercicio cotidiano de la paz en la escuela. Asimismo, escogen el aula como centro de acción, una con una mirada “hacia adentro de la escuela” (Serpaj-Chile) y la otra estimulando la relación de la escuela con la comunidad, fomentando la organización democrática de sus actores (Iruq/ Sisa-Ecuador).

Cabe destacarse que todas las experiencias, con mayor o menor intensidad en el relato, expresan la necesidad de impulsar el desarrollo de aprendizajes socio-afectivo y ético en los estudiantes. En el mediano y corto plazo se aspira a que sean parte de la co-construcción de la escuela y de una comunidad democrática. Sin embargo, el cruce de los indicadores de la matriz facilitó distinguir en cuáles de ellas este propósito es integrado a



la estrategia. Es así como el foco en la “escuela”, en cuanto a los estilos de liderazgos, niveles de participación y fomento del trabajo cohesionado entre los docentes, es más relevante, en una primera instancia, que aquel en el aula. Esta descripción es coincidente con los resultados de la sistematización del proyecto que dio lugar a la propuesta metodológica Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar en Chile. Entre los aspectos similares que arroja la matriz en el conjunto de experiencia y la sistematización se destaca:

- Al priorizar cambios democráticos sustantivos en la cultura escolar, es fundamental trabajar con los adultos del establecimiento educacional. La primera, y a veces la más notoria resistencia a innovar, se observa en los docentes y equipos directivos más que en los estudiantes. En este sentido, la sistematización entregó información sobre la dirección prioritaria de las intervenciones en estas materias: los y las adultos/as de los *establecimientos educacionales*.
- En segundo término, la importancia de la participación del equipo directivo y docente en el diseño, ejecución, sistematización y evaluación de la estrategia. Esto genera condiciones para que la intervención sea pertinente, tanto a las necesidades como a las capacidades institucionales de la escuela, y de sustentabilidad a la estrategia en el tiempo.

Optar como punto de partida por el trabajo de sensibilización, y distinguir en las etapas siguientes la capacitación, la organización, la planificación y la gestión con la escuela como etapas de un proceso común entre ejecutores y destinatarios, pone de relieve la importancia de incluir en la táctica de intervención la definición de sentido con los propios beneficiarios.

Finalmente, cabe destacar que la mayoría de las estrategias buscaron fortalecer vínculos de la escuela con la comunidad. Más de la mitad de las experiencias orientan su intervención hacia el liderazgo de la escuela en la comunidad en pos de una convivencia democrática y la co-responsabilidad de la comunidad en la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes. Muchas de ellas a través de nociones presentes en la matriz, pero en particular destacan aquellas en que la “educación del buen uso del tiempo de ocio en los estudiantes” se constituyó en un punto de comunicación entre la escuela y la comunidad<sup>31</sup>.

## **2) Dimensión: todos y todas aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas**

El trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas con la participación vital de los estudiantes y docentes, es la *dimensión con menos presencia* en el conjunto de las experiencias educativas<sup>32</sup>.

31 Véase ficha de Prevención de la violencia en el medio escolar –brigadas educativas. Colombia. El nivel de observación “comunidad” en las tres dimensiones fue el único nivel relevante en esta experiencia.

32 Ver tabla “Principales énfasis de las experiencias según la Matriz” en página 91.

Aun cuando es el núcleo de la matriz (cuadrante 5 en el esquema de la matriz), solo dos experiencias del conjunto apelan a “un estilo del quehacer pedagógico”<sup>33</sup> sinérgico con la función democratizadora de la escuela. El trabajo colegiado, cohesionado y las prácticas de colaboración son el sustento de la innovación educativa. Esta noción aparece escasamente y a veces se torna invisible en la descripción de las experiencias.

“El Cole en Nuestras Manos” (Costa Rica) es la única experiencia en que esta dimensión de la matriz es altamente relevante y pertinente; siendo el nivel de comunidad el de mayor importancia en su diseño y ejecución. Esto porque, a diferencia de las otras prácticas, la alianza de la escuela con la comunidad es el centro de su acción y, a su vez, se reconoce como un factor de protección de la violencia toda vez que favorece condiciones para ofrecer más y mejores alternativas de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

A la inversa de “El Cole en Nuestras Manos”, llama la atención el comportamiento de la matriz en la experiencia “Cultura de Paz nas Escolas” (Brasil). Esta última es la única de las analizadas en que todas las dimensiones y niveles de observación de la matriz resultaron con alta presencia en el análisis, a excepción del cuadrante 5, en el que, a nuestro juicio, representa al conjunto de indicadores que están más directamente vinculados a reflexionar y problematizar la práctica predominante en el establecimiento educacional.

PRINCIPALES ÉNFASIS DE LA EXPERIENCIA: CULTURA DE LA PAZ NAS ESCOLAS (BRASIL)			
NIVELES DE OBSERVACIÓN	Dimensiones de Análisis		
	Liderazgo y participación en pos de un proyecto compartido	Todos aprenden y desarrollan competencias socio-afectivas y éticas	Normas de convivencia y disciplina construidas desde una perspectiva formativa
ESPACIO CURSO/AULA	•	•	•
ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR	•		•
ESPACIO SOCIO-COMUNITARIO	•	•	•

33 “El cole en nuestras manos” y “La caja de herramientas para mejorar de la convivencia escolar”.



### 3) Dimensión: Normas de convivencia y disciplina construidas desde perspectivas formativas

El clima de relaciones humanas, las normas de convivencia y disciplina que se construyen desde una perspectiva formativa, buscan problematizar el tipo de instrumentos y prácticas con que se administra la justicia al interior de la institución escolar, y su correlato con las alianzas y co-responsabilidad de la comunidad en la formación ciudadana de los estudiantes. No hay duda de que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas se vinculan, “familiarizan” y aprenden a relacionarse con el poder, con la noción de justicia, con la oportunidad de ser y crecer libre y responsable de sí mismo y de otros, en un contexto protegido, protector, contenedor y democrático.

Sorprende y violenta cuando es la escuela la que se ve interferida por un acto antidemocrático y/o violento, como el abuso de poder, la desconfianza, el maltrato, la arbitrariedad, la negligencia, u otro, dado que son condiciones contrarias a la que se espera de un centro educativo. La escuela es, por excelencia, un lugar donde durante la infancia y la juventud se aprende a ser, hacer y a convivir sin violencias y sin discriminación, y se aprende el valor de los derechos humanos a través de la convivencia cotidiana. La violencia ha impactado a la escuela. No es un fenómeno reciente, ni único, pero se cuenta con información suficiente para reconocerla en climas escolares.

La totalidad de las experiencias tiene como motivación común prevenir la violencia en la escuela. Por tanto, las estrategias propuestas corresponden a las apuestas técnicas que hace la institución (ejecutora y destinataria) en relación a las capacidades institucionales que debiera desarrollar para cumplir con la expectativa social sobre ella, es decir, que ante todo y sin excepción, sea un lugar de respeto, protección y desarrollo de la infancia y juventud. En este sentido, la matriz cumple la función de entregar un encuadre reflexivo sobre algunos aspectos centrales que hacen de la escuela el lugar esperado socialmente. Aprender que todas las personas son sujetos de derecho es, sin duda, un aprendizaje propio de la escuela, y que se aprende en relación con los otros.

Esta dimensión de la matriz se encuentra presente en más de la mitad de las experiencias seleccionadas. El trabajo con normas de convivencias construidas con una perspectiva formativa constituye un núcleo importante en la mayoría de ellas. Las normas de convivencia reflejan los límites de acción de los sujetos en interacción. En particular, en la cultura escolar, éste es un ámbito privilegiado de consistencia entre ética y derechos humanos. Asimismo, sus prácticas de gestión señalan los mecanismos institucionales para administrar un trato justo e igual hacia los distintos miembros de la comunidad escolar.

Fomentar una Cultura de Paz, justa y democrática en la escuela requiere mirar las prácticas cotidianas con que se viven los valores de la justicia, equidad, respeto, tolerancia y solidaridad. Así lo evidencian las estrategias desarrolladas por las experiencias educativas analizadas, las cuales, teniendo como punto de partida la enseñanza de procedimientos y técnicas de resolución pacífica de conflictos, impulsan a la revisión de normas desde una perspectiva formativa, sujeta a derecho.

Este ámbito de acción se encuentra consistentemente desplegado en los tres espacios de observación de la matriz (aula, escuela y comunidad), en experiencias como “Cultura de La Paz” (Brasil), “Prevención de la Violencia en las escuelas. Iruq y Sisa” (Ecuador), en la “Caja de herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar” (Chile) y en las “Brigadas Educativas” (Colombia).

### **Aspectos presentes en la matriz, pero ausentes o de escasa presencia en las experiencias analizadas**

Los aspectos de análisis propuestos por la matriz con menor relevancia en las estudios realizados son, por una parte, el trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas y, por otro, el vínculo de la escuela con la comunidad en relación a un proyecto educativo compartido.

Lo anterior es consistente con las estrategias que se proponen sensibilizar sobre aspectos significativos para una gestión inclusiva y justa en las escuelas. Se infiere a partir de la aplicación de la matriz, que educar sobre el conflicto y sus formas de resolución, es previo al desarrollo de capacidades institucionales.

El análisis realizado a las experiencias con la Matriz de Convivencia Escolar muestra con claridad que la escuela necesita avanzar más en la comprensión de su rol en la formación ciudadana y educación para la democracia. Ello explica la prioridad que tiene en todas las experiencias estudiadas, el momento previo de sensibilización y problematización sobre la convivencia que construyen los actores educativos en las escuelas. Posterior a la sensibilización, se crean las condiciones para capacitar o iniciar la instalación de capacidades de gestión democrática de la convivencia escolar.

### **Hallazgos de elementos de las experiencias analizadas que no están en la matriz**

Los elementos nuevos de las experiencias que no están en la matriz son pocos, veamos algunos de ellos:

- 1) La planificación como expresión de la construcción de acuerdos y consensos colectivos (Planificar para integrar escuela y comunidad).
- 2) El trabajo en red entre establecimientos de una misma comuna, sector o barrio (“Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar”)
- 3) Una política comunal de convivencia escolar co-elaborada con actores de los establecimientos y de las organizaciones e instituciones de apoyo a la labor educativa y de atención a las necesidades especiales de los estudiantes y sus familias. (“Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar”).
- 4) El desarrollo de organizaciones internas en el establecimiento adscritas y monitoreadas por instituciones externas a la escuela. (“Brigadas Educativas”).
- 5) Las concepciones sobre convivencia escolar y sobre violencia que se encuentran a la base de la intervención. En la mayoría de los casos ésta no es explícita, pero se puede inferir a partir del diseño de la intervención. A modo de ejemplo, algunas



experiencias se refieren a la planificación como un elemento clave, otras a la generación de factores protectores, a la detección y prevención temprana, a la comunicación interestamental, al registro y refuerzo (positivo o negativo) de ciertos comportamientos y al establecimiento de redes. Cada una de estas propuestas supone una determinada concepción de violencia que sería interesante poner en discusión.

- 6)** Otro aspecto no considerado en la matriz se refiere al espacio físico de la escuela. Solo una experiencia lo hace de manera explícita (“Paz educa”–Chile). En este caso se establecen interesantes relaciones entre ciertos problemas de convivencia y el modo en que se organiza y se gestiona el espacio físico. Una sala de clases con murallas y puertas que faciliten la mirada al interior desde el exterior (zonas de transparencia en la estructura), está en mejores condiciones para prevenir la violencia en el aula. Es interesante observar y analizar la estructura y organización del espacio físico desde la perspectiva de la prevención situacional de la violencia.
- 7)** Un aspecto que en la experiencia “Aprender Juntos” de Chile se menciona y que no está en la matriz, tiene que ver con un sistema de incentivos hacia el buen comportamiento en los estudiantes y de motivación o reconocimiento por los avances dirigidos al docente. La matriz aborda la convivencia como parte de inacción colectiva fundada en valores democráticos. Es un ámbito de la cultura escolar que destaca la matriz como un lugar de privilegio para el desarrollo de habilidades sociales y aprendizajes significativos. Todo lo anterior se entiende como construcciones ineludibles de la escuela, las cuales no han de requerir estímulos materiales para que se desarrollen, sino la sola intención de cumplir con la misión de ofrecer una educación de calidad.
- 8)** Distinción del rol de la escuela entre prevención y abordaje de la violencia como un problema de la convivencia escolar. La matriz es clara en cuanto al rol de prevención de la violencia, pero carece de indicadores que permitan evaluar las prácticas relacionadas al rol de la escuela frente a la violencia. Si bien en la matriz se hace mención a estrategias educativas para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes, éstas no necesariamente podrían dar cuenta de la violencia que se vive en algunas escuelas. En las experiencias “Aprender Juntos” y “Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar”, ambas de Chile, se hace una propuesta metodológica, tanto para la prevención como para la atención pedagógica de situaciones de violencia en la escuela.
- 9)** La violencia es un problema social que debe abordarse en forma sistémica. Por tanto, la escuela es una de las instituciones del sistema desde donde enfrentar el problema. Desde esta perspectiva, la escuela no está sola frente a esta realidad. Por lo tanto, le corresponderá generar coordinaciones de apoyo entre las instituciones comunitarias. En este sentido, una experiencia analizada, la “Caja de Herramientas para Mejorar la Convivencia Escolar” de Chile, propone el trabajo en red entre

las escuelas y con las instituciones especializadas en atención psicosocial de un mismo territorio, como un importante factor de protección frente a la violencia.

## CONCLUSIONES

Aprender a convivir es uno de los ejes de la calidad de la educación. Qué duda cabe de esta afirmación a la luz de las iniciativas analizadas, cuyo propósito es la promoción de una convivencia democrática en la escuela. Apelar a la calidad de la educación a través de variables que van más allá de los contenidos disciplinarios implica educar para la convivencia democrática, educar en derechos humanos, educar en libertad, paz y justicia, educar en el respeto y tolerancia a las diferencias.

Los ministerios de educación y las escuelas tienen distintos niveles de desarrollo en la manera de asumir este desafío. Las tres categorías de las unidades de análisis de este estudio, políticas públicas, programas y experiencias, dan cuenta de esta diferencia y de cómo el Estado está tratando el problema de convivencia social en la escuela.

A la luz del estudio se desprenden dos interrogantes: ¿Constituye una política de convivencia escolar una diferencia sustantiva en la forma de abordar el problema?, ¿La presencia de políticas gubernamentales y programas nacionales de convivencia escolar son garantía de mejora en la calidad de la educación?

En los países que tienen políticas públicas en relación al tema difundida e informada a la ciudadanía a través de Internet, éstas son para las escuelas un referente técnico y orientador destinado al desarrollo de aprendizajes para la convivencia escolar democrática y un estilo de gestión escolar que le permite mirarse a sí misma como una institución que es referente en la comunidad en que está inserta. La misma situación se observa con el país que tiene en su política educativa programas específicos en esta área educativa. La presencia de programas o políticas nacionales sobre convivencia escolar democrática ilumina a la escuela respecto de su rol en la formación ciudadana de los estudiantes.

Asumir el desafío de aprendizajes significativos basados en los cuatro pilares de la educación de calidad señalados por UNESCO (Informe Jacques Delors), ha significado problematizar la cultura escolar, su gestión y los modelos pedagógicos vigentes. En este sentido, las políticas, programas y experiencias analizados reflejan la demanda de más capacidades en las escuelas para educar y gestionar la convivencia escolar, respetando los derechos humanos y aprendiendo a vivir con otros sin violencia.

La Matriz de Convivencia Escolar de UNESCO constituye un gran acierto. No solo es un instrumento que permite a la escuela autoevaluarse en esta dimensión pedagógica, sino que es de gran utilidad para el análisis de estrategias que buscan promover una educación para la democracia. Su utilización con las adecuaciones necesarias de acuerdo al tipo de experiencia analizada, mostró la relevancia de sus tres dimensiones en relación a la demanda de una educación integral. Además tiene la virtud de colocar tres tópicos destacados para la escuela si se propone cambios significativos en la formación ciudadana de los estudiantes. Por otra parte, problematiza el liderazgo directivo y docente en la construcción de comunidad educativa, favorece una reflexión sobre qué y cómo están



aprendiendo a ser, hacer y convivir los estudiantes al interior de la escuela y entrega criterios para reflexionar sobre cómo se administra la justicia en la institución escolar y al mismo tiempo saber qué tipo de aprendizajes sociales están desarrollando los niños, niñas y jóvenes con ese modelo de gestión.

En este marco, la matriz coloca tres dimensiones para la educación de la democracia que son relevantes, significativos y eficaces para la formación y desarrollo ciudadano, porque pone en cuestión el tipo de autoridad, el abuso del poder y la relación dominio-sumisión a través de prácticas de liderazgo democrático, de buen trato y justas para todos y todas sin discriminación. Si bien este estudio releva la utilidad de la matriz para el análisis de experiencias sobre convivencia escolar, también se deduce que sería de gran utilidad para el diseño de políticas, programas y nuevas experiencias que busquen abordar integralmente el desarrollo de la convivencia escolar como un espacio del currículo significativo en la formación de los estudiantes.

Diseñar una política, programa o experiencia de acuerdo a los criterios e indicadores de la matriz involucra, por una parte, educar en convivencia escolar para la democracia, asumiendo el desarrollo de habilidades cognitivas, de actitudes y de comportamientos ciudadanos fundados en una ética de respeto irrestricto de los derechos humanos; y por otra, un estilo de gestión de la convivencia escolar que innove en los procedimientos, técnicas y normativas escolares que sean operativas a través de las prácticas pedagógicas de los valores democráticos.

Un ejemplo de ello es la decisión de fomentar la mediación escolar como procedimiento de resolución de conflictos alternativo al arbitraje. La mediación se funda en la convicción de que los conflictos son connaturales a la vida en comunidad; por tanto, aprender a resolverlos apelando al entendimiento mutuo y a la cooperación, es una práctica de innovación democrática en la gestión del conflicto en la cultura escolar. La decisión de involucrar a la escuela en su instalación constituye un primer paso para transformar los valores y principios de reciprocidad, cooperación, confianza en el otro, justicia restaurativa, inclusión y no violencia, en prácticas de gestión con perspectiva formativa en la cultura escolar.

Hay cuatro aspectos que se desprenden de las experiencias educativas analizadas y que no están en la matriz, pero que interesa enfatizar, por cuanto tienen relación con la prevención de la violencia escolar. A saber:

**1) La inclusión de procedimientos justos** para resolver problemas de vulneración a normas o conflictos que den cuenta de *un debido proceso* durante un procedimiento de administración de la falta. ¿Por qué no en la escuela?, ¿por qué los actores educativos, en particular los estudiantes, no han de tener derecho a apelación, a ser escuchados y ser declarados inocentes hasta que no se demuestre lo contrario? La ausencia de un debido proceso e instancias democráticas y justas en las escuelas son reflejo de prácticas que han ido quedando instaladas en la cultura escolar y que responden a un



concepto de “*menor*” anterior a la Convención de los Derechos del Niño, y no de sujeto de derecho.

**2) Reparación del daño** producido tras un hecho de violencia o vulneración de una norma; esto tiene que ver con ser responsable de los actos que dañan o vulneran a otros. Incluir este aprendizaje en los procedimientos de gestión de la convivencia escolar tiene un alto valor pedagógico a la hora de buscar un correlato educativo al valor de la responsabilidad. Aprender a responsabilizarse de nuestros actos es una noción básica de la justicia. Responsabilidad, reparación y/o reconstrucción de las relaciones en base a acciones concretas de entrega, reconocimiento y reciprocidad, son algunos de los aprendizajes que podrían obtenerse si se introdujera con mayor fuerza en las escuelas esta noción en los procedimientos de resolución de conflictos.

**3) El enfoque curricular**, como opción estratégica y medular en el establecimiento de relaciones en la escuela. El marco curricular, los programas y el plan de estudios son instrumentos normativos propios del sistema escolar. Por tanto, cuando la formación ciudadana se incluye en estos mecanismos, se instala en el trayecto habitual de la escuela, en el vehículo a través del cual se movilizan aspectos fundamentales de la educación, como las expectativas de aprendizajes para la vida en niños, niñas y jóvenes de la nación.

**4) La prevención situacional**, esto es, mirar el espacio físico y la estructura del establecimiento con perspectiva preventiva de la violencia en la vida escolar.

La violencia es un problema de la convivencia escolar. No es un problema de hoy, tiene historia y tiempo. Sin embargo, a partir de los años 80 se comienza a manifestar como problema de interés público y de investigación. Esto ha movilizó saberes, ha generado nuevas interrogantes, ha levantado observatorios, ha problematizado a la escuela, a las familias, a la comunidad y a la sociedad en su conjunto. La educación de la convivencia para la paz y la democracia, a través de sus diferentes estrategias y métodos, constituye en sí misma un factor de protección frente a la violencia. Una escuela justa, respetuosa de los talentos diversos, plural y con relaciones de confianza entre sus miembros, está mejor preparada para enfrentar proactivamente situaciones complejas de distinta índole, incluyendo manifestaciones violentas.

El punto focal de las experiencias analizadas en este estudio estuvo mayoritariamente en la prevención; no en disminuir, abordar o controlar la violencia en la escuela. Pareciera que son insuficientes aún las capacidades de las escuelas para enfrentar este problema. Son pocas las experiencias educativas que se plantean como objetivo proveer a la escuela de herramientas, mecanismos y capacidades que les permita abordar pedagógicamente esta realidad. En este marco, se destaca la estrategia de crear alianzas con instituciones de la comunidad y adultos significativos, con el fin de actuar coordinadamente frente a



hechos de violencia que impactan tanto a las partes como a la comunidad escolar en su conjunto. La escuela debe contar con mecanismos en convivencia escolar que ofrezcan la oportunidad de desaprender la violencia como la manera de enfrentar las diferencias o los conflictos.

La decisión de tener una política o programa nacional favorece a que la escuela tenga un apoyo fundamental que le permita abordar el problema con la convicción de su rol en la transformación de las relaciones humanas fundadas en la confianza, la colaboración, el respeto mutuo y la solidaridad. En este contexto, la Matriz de Convivencia Escolar de UNESCO constituye un instrumento valioso para los ministerios de educación, tanto en el diseño de políticas o programas de convivencia, y para las escuelas en cuanto la autoevaluación de sus prácticas y generación de planes de mejoramiento sostenibles en el tiempo.

## PROPUESTAS DE ACCIÓN

Considerando el análisis de las políticas, programas y experiencias de convivencia escolar se sugiere:

### A nivel regional:

#### 1. **Construir un Centro de Información Regional u Observatorio de la Violencia Escolar:**

Este tendría como propósito producir más y mejor información sobre el problema de la violencia en el ámbito escolar, los factores que la desencadenan y la demanda específica al sistema escolar que retroalimenten las decisiones técnico-políticas en la materia. Contar con información relevante en la región potenciará la capacidad anticipatoria de instituciones claves, como son los ministerios de educación.

#### 2. **Instaurar una Red entre ministerios con personas encargadas de los programas de convivencia escolar:**

En los últimos años se observan prácticas de colaboración entre ministerios especializados sobre asuntos de interés común. Fomentar prácticas de cooperación entre pares es un referente democrático y de Cultura de Paz para el propio sistema escolar y la ciudadanía en general.

#### 3. **Asegurar mecanismos de evaluación externa de las políticas de convivencia escolar:**

Es de suma importancia contar con mecanismos validados y reconocidos que retroalimentan las políticas educativas en la región desde la perspectiva del impacto que producen en la vida de las personas y las comunidades escolares. La presencia de mecanismos de evaluación externa regular entrega, por una parte, información sobre los avances sustentables en el tiempo y, por otra, informa acerca de las demandas de adecuación permanente de la política.

#### 4. **Difundir e impulsar el uso de los instrumentos elaborados por UNESCO para una convivencia democrática en la escuela:**

Este estudio como otros revelan la carencia de

herramientas eficaces para que las escuelas puedan prevenir y afrontar, pedagógicamente, la violencia. La Matriz de Convivencia Escolar es un instrumento validado y probado, por lo que se sugiere difundirla entre los ministerios de educación como una herramienta existente y de apoyo a los establecimientos educacionales.

#### **A nivel de los ministerios de educación:**

**1. Incluir y fortalecer la presencia de este tema en las páginas web de los ministerios es un acto de ejercicio ciudadano.** El Estado debe facilitar y promover el acceso a la información actualizada sobre los problemas de interés público, como es el de convivencia y violencia escolar. Incluir en la página web vínculos sobre estas materias podría cumplir el doble propósito de informar y, a su vez, motivar la participación de escuelas que quisieran exponer sus experiencias sobre educación para la convivencia democrática.

**2. Fomentar el uso de la Matriz de Convivencia Escolar de UNESCO en el diseño de una política pública o programa** a través del cual entregar las orientaciones técnicas y apoyos que las escuelas necesitan para ir abordando sostenidamente el tema en la escuela. Esto requiere de un equipo responsable de la ejecución y monitoreo de la política de convivencia escolar en cada ministerio.

**3. Impulsar procesos de autoevaluación en las escuelas sobre convivencia escolar.** El Estado tiene el rol de garantizar y apoyar procesos en las escuelas para que éstas brinden una educación de calidad. Promover, apoyar con instrumentos y monitorear los procesos reflexivos de la escuela, son las tareas que cumplen los ministerios como parte de una política de Estado. La Matriz de Convivencia Escolar de UNESCO es una herramienta útil para estos fines.

**4. Crear un banco de experiencias preventivas de la violencia en cada país.** Aprender entre pares es una estrategia valiosa y válida. Motivar la existencia de un banco de experiencias potencia prácticas como la de sistematizar, registrar, socializar aprendizajes significativos y compartirlos. Reconociendo que cada experiencia es única e irrepetible, la adecuación de ellas a nuevos contextos, que supere la sola reproducción de prácticas en la escuela, fomenta la creatividad, la colaboración, el compromiso e identidad institucional.

**5. Promover estudios de carácter nacional en relación a la violencia en el ámbito escolar.** Uno de los valiosos aportes de la academia y organismos no gubernamentales es la producción de nuevos conocimientos que nutren las políticas públicas. Una línea de acción necesaria es producir conocimiento sobre los problemas de la convivencia escolar a escala nacional. Para darle sustentabilidad en el tiempo a esta línea de acción se requiere del apoyo del Estado.



**6. Formar equipos que diseñan, ejecutan, monitorean y evalúan políticas de convivencia escolar.**

Fomentar la definición de una política de convivencia escolar ayuda a visibilizar el tema en la agenda política nacional. Para ello es necesario capacitar a equipos responsables del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas de convivencia escolar. Un aspecto relevante a trabajar con estos equipos es la prevención situacional de la violencia. Es decir, de qué manera la organización y estructura del espacio físico podría prevenir la violencia. ¿Qué condiciones genera una muralla transparente, buena iluminación en salas y pasillos, baños limpios y con buena ubicación en la escuela, ausencia de rincones oscuros, una escuela pintada con colores claros y alegres?, ¿la prevención de la violencia tiene que ver con la estructura de la escuela?

**7. Realizar una inserción curricular del tema.** La formación ética y ciudadana debiera tener una expresión explícita en el currículo escolar. En la región existen algunas experiencias que muestran distintas maneras de llevar a cabo esta opción estratégica.

**8. Ofrecer materiales de apoyo a la escuela.** La educación de la convivencia tiene variadas formas para materializarse, dependiendo de las condiciones y capacidades del contexto escolar. Existen valiosas experiencias que pueden ser insumo para la producción de materiales de apoyo como punto de partida de una política efectiva. El Estado, a través de su ministerio, debiera crear, apoyar y/o generar alianzas que entreguen a las escuelas herramientas pedagógicas para cumplir con estos objetivos formativos.

**9. Fomentar pasantías en el país y entre países** constituye una modalidad de formación y capacitación continua, siendo altamente valorada por los docentes. Conocer en la práctica cómo otros maestros están abordando el tema, observar los resultados y aprender del diálogo directo con quienes son parte del diseño y ejecución, es una instancia de capacitación de alto impacto en las prácticas pedagógicas.

**10. Impulsar la incorporación de procedimientos de resolución pacífica de conflictos alternativos al arbitraje.** La escuela es el lugar privilegiado para aprender a convivir, ofreciendo a los estudiantes diversas oportunidades de aprendizaje sobre técnicas de resolución de conflictos, distintas a los métodos de confrontación predominantes en la sociedad. A su vez, puede proporcionarles oportunidades para ejercer responsablemente su libertad. Una formación ciudadana para la convivencia democrática así concebida implica el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan vivir en la confianza, la responsabilidad social y reciprocidad mutua.

**A nivel de las escuelas:**

**1. Utilizar la Matriz de Convivencia Escolar de UNESCO** para un proceso de autoevaluación institucional de la convivencia escolar. La matriz provee de indicadores que permiten al establecimiento educacional una mirada integral sobre el tema.

**2. Adecuar el Manual de Convivencia Escolar.** Considerando el conjunto de experiencias analizadas, éste es un ámbito de la gestión de la convivencia en la escuela que tiene directa relación con mejorar los acuerdos y estilos de vida. Se sugiere que la actualización de las normas sea a través de prácticas democráticas e inclusivas que se sustenten en valores democráticos y en los derechos humanos, incluyendo límites y experiencias que favorezcan un clima de respeto, buen trato y justicia en la cultura escolar. Otro aspecto destacado en el proceso de actualización del Manual de Convivencia Escolar es la inclusión de procedimientos acordes a un debido proceso. Esto implica impulsar una gestión de la convivencia escolar que involucre instancia de apelación, presunción de inocencia, hasta que no se demuestre lo contrario e instancia de reparación de daños y restauración de las relaciones humanas en la escuela. Todos estos procedimientos constituyen además instancias valiosas de formación ciudadana.

**3. Incluir en los manuales de convivencia escolar procedimientos colaborativos de resolución pacífica de conflictos.** Cambiar prácticas de dominio y subordinación por prácticas de colaboración y respeto mutuo requiere decisiones oportunas y pedagógicas en la escuela. Un mecanismo probado en muchos establecimientos educacionales ha sido incluir en los contenidos curriculares y en sus procedimientos de gestión, técnicas como la negociación, la mediación y conciliación como parte de procedimientos habituales de resolución de conflictos en la cultura escolar.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aaron, A.M. & Milicic, N. (1999) *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Alda, E. & Beliz, G (Eds.) (2007) *¿Cuál es la salida? Agenda inconclusa sobre seguridad ciudadana*”. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aloisio, V. (1997). *Co-mediación. Aporte emocional para fortalecer la relación con el otro*. Ad.Hoc, Buenos Aires: Ad. Hoc.
- Baruch, R.A. & Folger, J.P. (1994). *La promesa de la mediación. Como afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2007). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Madrid: Gedisa.
- Berger, C. & LISBOA, C. (2009) *Violencia Escolar*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Entelman, R. (2002) *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Céspedes, A. (2003) *Educar las emociones. Educar para la vida*. Santiago: Editorial Vergara.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1994) *La Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Díaz Aguado, M.J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid: Pearson Educación.
- García, J. & Manga, M. (2008) *Inteligencia Relacional*. Santiago: Vergara.
- Gobierno de Chile (2006) *Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*”, Santiago.
- Kalinowski, D. et al. (1997) *El aula: un lugar para vivir en democracia. Guía para maestras y maestros*”. Lima: CIDE-EDUCALTER.
- Lahera, E. (2002) *Introducción a las políticas públicas*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, V. (2005) *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maldonado, H. (Compilador) (2004) *Convivencia escolar. Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marino, J & Moroni, R. (1999) *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela*, Buenos Aires: Troquel.
- Maturana, H. (2008) *Desde la biología a la Psicología*, Santiago: Editorial Universitaria.
- Melillo, A. & SUAREZ, E. (Comps.) (2002) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- MINEDUC (2005) *Metodologías para mejorar la convivencia escolar*, Ministerio de Educación, Santiago.
- MINEDUC (1998) *Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*. Ministerio de educación, Santiago.
- Monjas Casares, M.I. (2006) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Moreno Mansom J.M. et al. (2006) *Prevención del maltrato infantil en la familia, Programa de sensibilización escolar 9 a 12 años. Cuaderno del maestro*. Madrid: CEPE.
- Onetto, F. (2004) *Climas Educativos y pronósticos de violencias: condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Porro, B. (1999) *La resolución de conflictos en el aula*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- PREAL (2006) *Conversando en la Escuela. Herramientas para la prevención de la violencia en las escuelas*. Santiago: Editorial San Marino.
- Redorta, J. (2004) *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Revista Ciudadanía y Derechos. (2004). *Serie Acceso a la Justicia 2*, Corporación FORJA.
- Suarez, M. (2005) *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Trianes, M.V. (2002) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO/ OREALC (2008) *Convivencia democrática, Inclusión y Cultura de Paz*. Innovemos 5, Santiago: Pehuén editores.
- UNESCO/ LLECE (2008) *Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE. UNESCO Santiago.
- UNESCO/Ministerio De Educación de España (2009) *Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. UNESCO Santiago.
- UNESCO (2007) *Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación*. UNESCO Santiago.
- UNESCO/OREALC (2007b) *Situación Educativa de América latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*, UNESCO Santiago.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2005) *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 4, N° 3, Santiago.





# REVISIÓN DE EXPERIENCIAS Y BASES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS







# FORMACIÓN DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA ARGENTINA

MARA BRAWER

Ministerio de Educación de Argentina

A partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación en el 2006, el sistema educativo argentino enfrenta el desafío de hacer realidad la obligatoriedad de la escuela desde los cinco años hasta la finalización de la enseñanza secundaria, tal como lo establece la nueva normativa. En pos de lograr este objetivo, el Ministerio de Educación de la Nación está llevando a cabo las transformaciones necesarias para la instauración de un modelo de escuela inclusiva y de calidad que reemplace el modelo selectivo en parte vigente. Dentro de este contexto de profundas modificaciones, la formación de los niños, adolescentes y jóvenes para la participación ciudadana y el compromiso con los Derechos Humanos se convirtieron en ejes prioritarios de las políticas educativas de Argentina.

Motivado por la firme convicción de que el derecho a la educación para todas las personas tiene un carácter fuertemente promotor de acceso a otros derechos, el Estado Argentino asume el papel de garante de este derecho personal y social y así lo expresa en la legislación que regula el Sistema Educativo Nacional.

Con estos fundamentos, la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206/2006) establece entre los fines y objetivos de la política educativa de Argentina el de “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (art. 11 inc. c). En igual sentido, reitera entre los propósitos de la educación secundaria el de “brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural”. (Art. 30 inc. a).

En concordancia, cuando se definen los criterios generales que habrán de regir la organización de las instituciones educativas, establece los de “promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los alumnos en la experiencia escolar”, “definir su código de convivencia”

y “desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de los conflictos” (Art. 123, inc. b, i y j).

Así también, cuando el Art. 126 establece los derechos de los alumnos, reconoce el de “integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema”. Se les reconoce también “el derecho a participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios”. Al enumerar los deberes (Art. 127) incluye los de “participar y colaborar en la mejora de convivencia escolar”, el de “respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa” y el de “participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar, respetando el derecho de sus compañeros a la educación”.

En su Capítulo II, Disposiciones Específicas, la mencionada ley establece además que formarán parte de los contenidos curriculares de todas las jurisdicciones “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (Art. 92 inc. c).

Dentro de la política nacional, desde el Ministerio de Educación, se trabaja con un horizonte preciso: el de incluir a todas las niñas, a todos los niños y jóvenes en una escuela de calidad, que brinde herramientas y saberes que posibilitan un desarrollo individual y colectivo; una escuela en la que los chicos logren apropiarse de esos saberes, porque tienen una estrecha relación con su presente y con los desafíos futuros que van a afrontar; una escuela en la que se logre la transmisión crítica de nuestra herencia cultural; una escuela que forme ciudadanos desde una concepción que se basa en considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derecho.

Considerarlos sujetos de derecho implica ir más allá de una concepción de ciudadanía que se restringe a la posesión de deberes y derechos, garantizados y protegidos por el Estado. Se trata de una ciudadanía ejercida en términos individuales, en la cual la esfera política se desdibuja, dando lugar a la defensa de lo privado, de lo individual, de lo propio. Desde esta concepción, un buen ciudadano sería aquel que se limita a conocer y defender sus derechos, y a cumplir con sus obligaciones. En este sentido, si se la piensa solo en términos legales, se corre el riesgo de educar para una ciudadanía en la cual los sujetos no participan de la cosa pública si no sienten vulnerados sus derechos.

Otra manera de pensar la ciudadanía es focalizándola en la dimensión participativa. Ser ciudadano es, no solo ser portador de derechos, sino sobre todo, un sujeto que construye y comparte con otros un espacio común. En esta concepción, la ciudadanía se vincula con lo público.

Si se quiere una sociedad que incluya a todos se tiene que dejar de lado el individualismo y habilitar formas de pensar en términos de derechos comunes, en el marco de una



igualdad respetuosa de la diversidad. Esta concepción requiere superar la noción de ciudadano comprendido en términos legales por la de ciudadano comprometido con los derechos de todos, al que se define como una persona que participa en la defensa y la conquista de derechos que no solo lo benefician a él, sino de los puede disfrutar el resto de su comunidad.

El ejercicio de esta ciudadanía participativa significa tener la posibilidad cierta de incidir en los procesos de toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan como individuos, grupos o aun como sociedad entera. Ser capaz de desarrollar una participación efectiva o real implica necesariamente disponer de algunas herramientas que posibiliten ese ejercicio:

- la capacidad de seleccionar y analizar la información,
- de considerar alternativas hipotéticas y sus consecuencias,
- de reflexionar sobre las propias acciones y las de otros,
- de crear o recrear pautas de comportamiento o interpretación.

La escuela es uno de los ámbitos de socialización más importantes para los niños y jóvenes, y el espacio por excelencia para la transmisión de las claves para vivir en una sociedad democrática. Por ello, en la construcción de esta ciudadanía participativa es responsabilidad de los adultos que conforman la comunidad educativa afrontar la compleja tarea cotidiana de guiar y acompañar a los adolescentes y jóvenes. Esto ocurre cuando se transmiten los contenidos tanto curriculares como extracurriculares, así como también en los pequeños gestos que conforman, lo que usualmente se llama *currículum oculto*, que contribuye a la formación de ciudadanos.

En cuanto a los alumnos, este propósito formativo se lleva a cabo en cada oportunidad en que se los orienta para reflexionar sobre el potencial discriminador que pueden tener sus acciones o palabras. Esto sucede cuando se les propone debatir ideas propias con otras diferentes hasta alcanzar acuerdos, cuando se les concede espacio para intervenir en aquellas cuestiones que lo afectan, cuando se lo desafía para asumir responsabilidades en asuntos que benefician a todos. Necesitan, por tanto, de una escuela que habilite miradas, espacios y tiempos para que estas prácticas de formación ciudadana se integren al entramado cotidiano de la vida escolar.

En el caso de los docentes, cada una de sus acciones es ejemplar; todas sus prácticas e intervenciones suponen valores, implican enseñanzas y, en este sentido, merecen un análisis minucioso y responsable que rescate el valor de esta ejemplaridad en la transmisión de conductas democráticas y participativas.

La decisión política con que se impulsó el marco normativo y las políticas educativas ejecutadas en los últimos años tuvo como finalidad llevar esta concepción a todas las escuelas del país. Por ello, el Ministerio Nacional crea la *Coordinación de Construcción de Ciudadanía en las Escuelas*, cuyo propósito es promover la consolidación de una cultura institucional que afiance las prácticas y vínculos democráticos en el sistema

educativo con un abordaje integral, que abarca la cultura institucional, el colectivo docente, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los rituales, las normas y sus procesos de producción, los órganos de participación, los modos de resolución de conflictos, los procesos comunicacionales y las pautas de vinculación con el entorno. Esta coordinación articula cuatro programas nacionales: *Programa Nacional de Mediación Escolar*; *Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y Adolescencia*; *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*; y *Programa Nacional de Convivencia*. Todos ellos incluyen el desarrollo profesional de docentes y técnicos de todas las jurisdicciones y la producción de materiales destinados a su formación<sup>34</sup>.

Finalmente, en relación con el incremento de la participación estudiantil, queremos destacar dos medidas adoptadas recientemente por el Consejo Federal de Educación (CFE). En primer lugar, cabe señalar la disposición mediante la cual todas las jurisdicciones del país se comprometieron a promover la organización en las escuelas de órganos de representación de los intereses e inquietudes de los estudiantes. Sobre este punto, la Resolución N° 93/2009 del CFE establece que “sería deseable que las jurisdicciones generen la normativa para establecer la creación de órganos de participación de adolescentes y jóvenes tales como los Centros de Estudiantes”.

Por otra parte, en esta misma resolución se ha dictaminado la creación de Consejos Escolares de Convivencia, en los cuales los estudiantes gozarán de representación junto con el resto de los sectores institucionales que constituyen la comunidad educativa. Las funciones principales de estos consejos son: establecer los acuerdos de convivencia y “emitir opinión o asesorar, con carácter consultivo, a la conducción del establecimiento cuando tenga que abordar un caso de transgresión grave a los acuerdos de convivencia”. Estos Consejos Escolares de Convivencia deben formular sus respectivos Acuerdos de Convivencia Escolar para el año 2012. (Res. N° 93/2009 del Consejo Federal de Educación<sup>35</sup>).

El contexto político de América Latina, signado por la expansión de los derechos democráticos del pueblo, otorga a las políticas educativas de construcción de ciudadanía participativa un nuevo y significativo rol: trabajar en pos de una sociedad más democrática, enriquecernos con el intercambio y anticipar un futuro con una sociedad más igualitaria y justa. Ello renueva nuestro compromiso personal y da nuevo impulso a la tarea colectiva de formar ciudadanos.

---

34 Las publicaciones de estos programas se encuentran disponibles en:  
[http://www.me.gov.ar/construccion/coord\\_publicaciones.html#cab](http://www.me.gov.ar/construccion/coord_publicaciones.html#cab)  
[http://www.me.gov.ar/construccion/mediacion\\_doc.html](http://www.me.gov.ar/construccion/mediacion_doc.html)  
[http://www.me.gov.ar/construccion/derechos\\_pub.html](http://www.me.gov.ar/construccion/derechos_pub.html) [http://www.me.gov.ar/construccion/observa\\_pub.html](http://www.me.gov.ar/construccion/observa_pub.html)

35 El texto de la Resolución y Anexo, disponibles en:  
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09.pdf> <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>



# ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL:

¿MARCOS SEGUROS PARA LA CONVIVENCIA? POLÍTICAS Y ACCIONES EN EL ENTORNO ESPAÑOL PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y LA CULTURA DE LA PAZ EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

JOSÉ ANTONIO LUENGO LATORRE

Secretario General

Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

## La realidad del hecho educativo en su conjunto

Hablar de la infancia es siempre especial, porque la infancia es especial. Es especial su fuerza, la intensidad con que se vive, absorbe y disfruta cada momento, cada instante. Especiales son sus ilusiones, sus ganas de estar en el mundo, sus ansias de conocer... Todo un ejemplo de cómo se puede vivir. Los adultos debiéramos tomar buena nota de ello.

Siempre me he resistido a aceptar sin más ese viejo dicho de que *cualquier tiempo pasado fue mejor*, sobre todo si uno se cuestiona sobre los problemas de la infancia hoy en comparación con los de antaño. En nuestro entorno geográfico, al que me referiré de ahora en adelante, no creo que haya existido un tiempo en que los niños, adolescentes y jóvenes se encuentren, en términos generales, tan bien tratados, atendidos, considerados y valorados como en la actualidad. Realizar una afirmación tan contundente puede representar una osadía. Es el riesgo que se corre cuando se generaliza, como es este caso. Pero, en fin, entiendo que las cosas son así. Las condiciones que soportan y acompañan el crecimiento, desarrollo y evolución como seres humanos a nuestros niños y adolescentes no han gozado nunca de tantos recursos, medios y estructuras de observación como los que hoy en día configuran el esqueleto organizativo de nuestras sociedades. No obstante, afirmarlo sin detenerse a valorar los márgenes más sombríos del actual statu quo, ni reparar en las consecuencias más perversas de determinados desarrollos sociales, representaría un ejercicio de simplificación injustificable. En este contexto, siempre es necesario hablar de educación. Pero no es fácil.

Hablar de *educación* no es lo mismo para unos que para otros. Esta afirmación puede parecer una obviedad; no lo es tanto, sin embargo, si tomamos en consideración las diferencias significativas que encontramos en el tratamiento que fuerzas políticas, sociales, colectivos de padres y madres, profesores, administrativos y otros agentes públicos y privados hacen del concepto y de su desarrollo práctico en la sociedad actual. Demasiadas diferencias, aun cuando algunas, entendibles.

No es lo mismo enfocar el asunto desde la responsabilidad, por ejemplo, de quienes desarrollan la actividad docente, la denominada educación formal, que desde la responsabilidad de quienes, como padres y madres, en el ejercicio de la patria potestad,

llenen sus días *por y para* el bienestar presente y futuro de sus hijos, con sus dudas e inseguridades, pero deseosos siempre de encontrar la mejor de las soluciones a los acontecimientos y experiencias que van surgiendo. No es lo mismo tampoco, según cual sea el cristal desde el que se mira, si observamos desde la plataforma administrativa de las grandes decisiones, que si examinamos el asunto en el ámbito de las acciones sindicales o en el contexto de trabajo de aula, como maestros o profesores de base, en las *trincheras* del día a día.

Pero el grado de distanciamiento al que llegamos en no pocas ocasiones es desproporcionado, tratándose como se trata de un debate tan sustantivo. El origen de semejante dislate puede estar, por supuesto, desde el lugar donde se mira: ideología, creencias, origen social, estatus. Pero también existe cierto grado de responsabilidad en la dificultad de ponernos de acuerdo para acotar exactamente lo que se va a hablar o discutir. Sucede con frecuencia que confundimos los términos más al uso. Confundimos, y el que suscribe también, “educación” con “sistema educativo”, “sistema educativo” con “sistema escolar”, “enseñanza” con “escolarización”, “escuela” con “profesores”, “aulas” con “escuela”, “leyes” con “reglamentos”<sup>36</sup>. Muchas veces, demasiadas, no hablamos de lo mismo cuando intentamos llegar a acuerdos.

Y es que hablar de educación no es cualquier cosa. Lo sangrante del asunto es que hablar de ella, más bien de la mala educación, se ha convertido en un deporte nacional en el que unos y otros miramos con demasiada facilidad hacia no se sabe muy bien dónde, pero soslayando de manera más o menos sutil, nuestra responsabilidad en el proceso educativo, mayor o menor, aquella inherente a nuestras propias actuaciones, a las decisiones que adoptamos, a lo que hacemos y por qué lo hacemos. El problema suele estar en el otro, no en uno. O bien, estos suelen obedecer a lo mal que los otros hacen las cosas. La escasa capacidad de autorreflexión y autocritica se ha convertido en un clásico de respuesta ante las evidencias palpables de que algo, muchas cosas, no andan bien en la educación que nuestra organización social, todos incluidos, proporciona y articula para los más pequeños, para los niños, adolescentes y jóvenes.

No es difícil ilustrar afirmaciones como las que acabo de realizar. Temas y contenidos de especial relevancia como: la influencia de las grandes leyes educativas en la formación de los individuos; las diferentes responsabilidades ante la generación de conflictos de convivencia y relación en los centros educativos y su entorno próximo; el ausentismo y el fracaso escolar; las posibilidades para ejercer de padres en la sociedad actual; la atención a las poblaciones más desfavorecidas; la acogida a la población inmigrante en el sistema educativo; o el perfil del comportamiento de nuestros adolescentes y jóvenes, son, entre muchos otros factores, de especial relevancia. Vivos escenarios de debate casi siempre estéril, en los que se mantienen de manera rígida, las posiciones iniciales, que crearon la controversia y el intercambio de opiniones, a veces el conflicto, sin cesión perceptible, sin *luz* –de acuerdo–, *aunque tenue, al final del túnel...*

---

<sup>36</sup> Glosando al famoso Conde de Romanones y su ocurrente visión de la jugada: “Hagan ustedes las leyes... y déjenme a mí los reglamentos”.



La educación, o mejor, el análisis sobre su razón de ser, orientación, objetivos y parámetros de uso viene representando desde hace tiempo un escenario de debate infructuoso que mina la esperanza, desmotiva a la opinión pública y, lo que es peor, destila retazos de un futuro incierto, desintegrado, lento e inseguro. Y da pena que las cosas tengan que ser así. Hablar de educación es hablar de la vida, de las experiencias que la configuran, de cómo acceder a ellas, de cómo interpretarlas e interaccionar en su desarrollo. Es hablar de cómo accedemos al complejo mundo, cómo respondemos a sus demandas, cómo contribuimos a que cambie para bien. Y no es fácil: surgen nuestras ideas de lo que debe ser la vida, de lo que entendemos que son y deben ser las claves que construyan la realidad.

Y los niños, los pequeños y los no tan pequeños, nos miran, entre sorprendidos y dubitativos. Y aprenden. Lo hacen en nuestras casas, a nuestro alrededor, a nuestro cobijo, acunados en nuestros brazos o sonrientes en nuestras rodillas. Aprenden cuando nos miran. Nos ven decir, hablar, nos ven actuar, nos ven ser y estar. No paran de leer y captar lo que ocurre y acontece a su alrededor.

Y aprenden también en las escuelas, en las aulas, en sus pasillos y patios. El currículum es el camino que tienen que transitar, y, a su lado, los maestros y profesores. Muchos de estos, los más, convencidos de su labor educadora, no solo trasmisora o instructora. Otros, espero que los menos, inmersos en una duda existencial ilustrada con el consabido *¿Quién soy yo...? ¿Qué hago aquí...?* Un sendero de conocimientos, experiencias, puntos y contrapuntos de la vida, la propia y la de los otros. Todo con el fin máximo de crecer saludablemente en el conocimiento, pero también en la relación, en la convivencia pacífica, en la amistad, en los afectos y emociones, en la creencia de que un mundo mejor es posible.

Y, por supuesto, aprenden en las calles, en las plazas, en los caminos. En los reales, pero también en los virtuales, en esos que muchos adultos no sabemos siquiera que existen. Y existen. Están los amigos, los que se ven y tocan, aquellos con los que se juega en o fuera de la habitación, en la calle, el colegio, o bien, en el polideportivo, y aquellos que son de orden virtual, con los que se habla gracias a las tecnologías de la información, aquellos a los que no podremos ver o dar un abrazo nunca (ver tal vez mediante las *webcam* que hacen el milagro de la comunicación en tiempo real).

*La educación lo es todo* (Delors, 1996), se ha dicho. Y es verdad, hablar de educación implica abordar, al menos, los cuatro ámbitos esbozados en las líneas precedentes, a saber, el ámbito social, el familiar y el escolar, sin olvidar el virtual, escenario relativamente novedoso<sup>37</sup> en las experiencias educativas.

En estas reflexiones e ideas en torno al hecho educativo daré prioridad al tratamiento de cinco grandes contenidos –dos de ellos ligados específicamente al entorno escolar que considero especialmente relevantes– y que representan algunos de los ejes nucleares y desafíos más sustantivos que nuestra sociedad tiene por delante para afrontar de

---

37 Comparado lógicamente con los demás.

manera decidida, coherente y razonable la *buena educación*, en sentido amplio, de niños y adolescentes. Como podrá extraerse de los argumentos que a continuación se detallan, el prisma desde el que se sustentan incorpora explícitamente una visión global e integrada de la educación, pivotando sobre la responsabilidad inherente a *todos* los adultos en la definición y concreción de un proceso educativo que, en su conjunto y sin perjuicio de las mejoras que han podido evidenciarse en diferentes ámbitos, deja aún mucho que desear.

### **El escenario social: la importancia de los modelos en la educación de niños y adolescentes**

La interpretación del discurso actual del hecho educativo implica la reflexión y toma de decisiones compartidas que aúnen la consideración de las diferentes experiencias que viven y en las que crecen niños y adolescentes en las llamadas sociedades modernas, ampliamente desarrolladas. La experiencia demuestra la esterilidad de los enfoques que abordan de manera superficial los controvertidos y complejos espacios *oscuros* en que se ve inmersa la infancia en nuestra sociedad. Enfoques dispuestos y orientados casi exclusivamente a la idea del menor como ser *incontrolable*, cargado de impulsos *insoportables*, que hacen la vida *especialmente cargante* para todos los demás. Enfoques empeñados en ver en los menores de edad y, sobre todo, en adolescentes y jóvenes, un escenario de *inconveniencia* comportamental permanente, incómoda, casi abominable. Puntos de vista ligados al endurecimiento de cuanta norma haya. Escorados hacia posicionamientos que marcan la autoridad (tal vez el autoritarismo) como clave mágica para la resolución de todos los problemas. ¿Dónde está la mirada interior que debe permitirnos tomar conciencia también de nuestras responsabilidades? ¿Dónde habita la autocrítica en quienes nos contentamos con visualizar y comentar, sin más, lo mal que están las cosas *con los menores*? ¿*Se acaba todo con meterles en cintura*? ¿Dónde reside realmente el germen de los conflictos de convivencia y relación que se vive en los centros educativos? ¿Cuál es el balance de responsabilidades –entre unos y otros, entre administraciones y padres, entre el sistema y los profesores, entre los profesores y los alumnos– subyacente al dramático escenario del fracaso escolar de muchos chicos y chicas? ¿Qué factores repercuten de manera decisiva en la aparición de fenómenos tan relevantes y preocupantes, como son la proliferación de bandas juveniles o el excesivo consumo de alcohol y sustancias adictivas de muchos adolescentes y jóvenes? ¿De qué estamos hablando? ¿Nos creemos de verdad los adultos eso que se dice del “reto de la construcción de un mundo mejor para nuestros hijos”, para nuestros niños y adolescentes?

Habitualmente nos preguntamos por su vida, intereses, idas y venidas, problemas e inconvenientes. ¿Cómo son? ¿Qué piensan? ¿Qué quieren? ¿De qué van...? No menos frecuentemente, llevados por el impulso de noticias sin fin, sobre el en ocasiones tortuoso comportamiento de aquellos, nos atrevemos a ir más allá. Ya no nos preguntamos. Más bien afirmamos. Y sacamos conclusiones inapelables sobre sus conductas, su disposición





en la vida, su manera de estar y ser en el mundo que nos rodea. Cada vez más, reiteramos la convicción de que abunda la violencia, la conflictividad y el desapego en sus actos. Argumentamos sobre el componente insolidario de los mismos, casi autista, cerrado en sí mismo, exclusivamente ligado a sus intereses egoístas, cercado en un entorno en el que casi todo vale. Alguien, con suficiente tino, introduce de vez en cuando la ausencia de referentes, de nortes en sus vidas, si bien, más como argumento de destino que de explicación o causa del fenómeno.

Y tal vez haya que decirlo ya, bien alto y claro. Lo que observamos, criticamos, e incluso tememos es, sobre todo, fruto de nuestra escasa capacidad para valorar los efectos de determinados parámetros de nuestro orden social. Presenciamos la generación y desarrollo de no pocos escenarios en los que nuestro entorno acepta casi todo. Sin más miramientos. Nos refugiamos en nuestros antecedentes siempre para reivindicar que había otra manera de ser adolescente o joven. Y no terminamos de ser suficientemente conscientes del grave perjuicio que determinadas prácticas y orientaciones en nuestra organización social, marcadamente materialista, está creando en nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

¿Qué modelo aportamos los adultos a nuestros menores de edad? ¿Qué escenario se ven estos obligados a transitar? La familia no encuentra fácilmente su ubicación; se autodefine perdida en un desenfrenado esfuerzo por alcanzarlo todo, sin tiempo ni oportunidades reales para conseguirlo de manera razonable. La soledad del niño ante un cúmulo indiscriminado de servicios para atender su cuidado o su ocio se hace patente en la falta de valores con la que inician su infantil lectura del mundo. La escuela se halla, asimismo, especialmente vapuleada y desasistida. Sin capacidad de respuesta eficaz ante lo que es un cabalgar incesante de malos modos, intolerancia, incivismo y grosería que los adultos nos empeñamos en hacer emerger. *Si algo no me gusta, me retiro; si no estoy de acuerdo, me voy.* Resolver los conflictos con arrogancia y chulería es una moda demasiado arraigada en los modelos televisivos, y no me refiero únicamente a los contenidos programados en películas o series. Insisto en señalar en este contexto toda la suerte de calificativos y descalificaciones que forman parte del espectro argumental y expresivo de muchos de nuestros personajes públicos y que, lógicamente, son visualizados, y a veces interiorizados, gracias a la televisión. Las noticias nos muestran el desolador modo en que nuestra sociedad resuelve sus temas, aborda los conflictos y teje las soluciones a los problemas. Se articulan mentiras en torno a los personajes de actualidad, se vende *humo* para ser famoso, se defiende lo indefendible para medrar y, por supuesto, se *enseña* que el éxito tiene que ver más con la alevosa capacidad *para pasar por encima* de los demás que con la comprensión, el diálogo, la energía compartida y, por encima de todo, con la tolerancia.

¿Qué imagen damos los adultos a nuestros niños y adolescentes? ¿Son los únicos responsables de su interpretación del mundo y de su manera de estar presentes en él? Un árbol crece guiado siempre por las circunstancias ambientales en que se ubica: características del suelo, foco de luminosidad, etc. Las condiciones ambientales las

creamos nosotros, los adultos, inmersos en un mundo diseñado, trazado –y lastrado– excesivamente por nuestras necesidades, pero no por aquellas de los niños. Y hablar de condiciones ambientales es hablar de educación, por supuesto. Es hablar de cómo preparamos las cosas, cómo las tramamos y definimos para que niños y adolescentes crezcan, aprendan, se relacionen e interactúen activamente con la realidad que configura el modelo social en el que se inserta. Es hablar de modelos de comportamiento, modos de concebir y transmitir la interpretación y resolución de los conflictos, afrontar las adversidades, vivir las relaciones, dibujar proyectos de futuro, comprender y escuchar a los demás.

### **Los tiempos de atención, cuidado y educación de los hijos en el entorno familiar: dificultades y desafíos**

La sociedad actual está marcada por la irrupción de innovaciones bruscas y sustantivas, y el desarrollo de ritmos vertiginosos de cambio. Los efectos de las transformaciones sociales surgidas en los últimos años no se han hecho esperar. Y con ellos, la aparición de significativas modificaciones en las reglas del juego de nuestra organización social que afectan notablemente a la infancia. Entre ellas, variables como la configuración y estructura de las ciudades, la movilidad poblacional y la irrupción y consolidación del fenómeno migratorio, la organización de la jornada laboral y las endeble condiciones de estabilidad del mercado, la quiebra del modelo tradicional de estructura familiar y la irrupción del esquema de hogar vacío –en el que la casa se convierte en un espacio casi de tránsito en el devenir de las ocupaciones “importantes”–, la creciente influencia de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información en los procesos de socialización y educación de las personas –no solo de los menores de edad–, los formatos de comunicación interpersonal y la *irrefrenable* invasión de los procesos de relación virtual entre personas, las ciudades crecidas al son de ritmos frenéticos, y las familias desorientadas en sus cometidos, absortas en una compleja secuencia de responsabilidades difíciles de conciliar.

En este contexto, la institución educativa sumergida en una importante crisis de identidad, envuelta –sin pretenderlo– en la sinrazón de un debate feroz sobre su papel ineludible como bisagra para la tan traída y llevada conciliación de la vida familiar y laboral (Luengo, J.A., 2005, pp.31-35). Al menos en las grandes ciudades, donde nos concentramos la mayoría de ciudadanos de este país, no es fácil equilibrar nuestras responsabilidades cuando somos padres. Aquellos que están en edad de iniciar la *aventura* de tener niños, muestran un recelo cuando menos razonable a *traer hijos a este mundo*, inmersos como están en el difícil arte de ganarse la vida y organizar básicamente su proyecto como personas y parejas. La encuesta *Fecundidad y valores en la España del siglo XXI* realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas por encargo del Centro de Investigaciones Sociológicas (se trata del mayor estudio realizado en nuestro país sobre el tema, con 9.736 entrevistas), viene a informar de hechos significativos en un ámbito tan sensible de nuestro *orden social*. Entre otras conclusiones, señala, por ejemplo, la



confirmación del descenso de la natalidad, el retraso de la edad de las madres primerizas y de las mujeres al casarse.

El estudio demuestra, asimismo, la reducción paulatina del número de hijos. Así, mientras que más del 50 % de las mujeres mayores de 60 años tenían tres hijos o más, a partir del grupo de edad situado entre 55 y 59 va bajando (43,1%) hasta el 12% en la franja de 35 a 39 o el 7,1% entre las de 30 a 34. Ahora mismo la media de hijos por mujer es de 1,6, cuando en 1935 era de 2,9. Igualmente ha aumentado la edad elegida para dar a luz al primer hijo, que se sitúa en los 30,7 años frente a las mujeres que ya han cumplido los 50 años, que fueron madres en promedio a los 25 años. Queda también patente el aumento de la edad al contraer matrimonio. Si las mujeres de 45 a 49 se casaban de media a los 23,4 años; las de 30 a 34 toman la decisión a los 28,7. Sin embargo, tal vez la mayor novedad del informe se cifre en que revela algunas de las razones de la crisis de fecundidad existente: seis de cada diez mujeres consideran que los hijos son un obstáculo para su vida laboral. Y esa percepción negativa sobre la maternidad se eleva hasta el 74,5% entre las que tiene entre 32 y 36 años y estudios medios. El 64 % de las encuestadas –casi un 80% entre las menores de 30 años– piensa que el modelo ideal de convivencia familiar es aquel en que ambos miembros realizan un trabajo de similar dedicación y se reparten equitativamente tanto el cuidado de los hijos como las labores de la casa. Sin embargo, solo el 47% de ellas afirma vivir en una familia como la descrita. La autora del estudio, Margarita Delgado, señala esta realidad como *una discrepancia llamativa entre el modelo ideal y el real*.

No menos importante es la dificultad manifestada por las familias con hijos a cargo para hacer frente de manera adecuada a sus responsabilidades de cuidado, atención y educación de los hijos en un entorno en el que casi parece obligada e imprescindible económicamente, la inmersión laboral sin condiciones por parte de ambos progenitores. Según los datos del tercer trimestre de 2006 recogidos por el Observatorio Joven de Vivienda en España (OBJOVI), en la Comunidad de Madrid una persona joven tiene que destinar en promedio el 82% de sus ingresos para poder adquirir una vivienda; un porcentaje que supera en más de 15 puntos la media nacional, que se sitúa en el 66,4%, y ha aumentado casi cuatro puntos en la región desde el primer trimestre de 2006. Las cosas se ponen muy difíciles. Por un lado, para tener hijos; por otro, para atenderlos adecuadamente cuando se tienen; todo ello sin dejar de valorar la influencia de la edad en que tenemos a los hijos.

El resultado no se ha hecho esperar. La generación e implementación de servicios y recursos de extensión de los servicios educativos (apertura de centros escolares en días y periodos no lectivos, aumento del desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, incremento de la oferta de plazas para el primer ciclo de educación infantil en centros educativos, diseño de políticas de creación de centros infantiles o guarderías en empresas, etc.), representa en la actualidad un escenario de marcado protagonismo en la configuración de nuevas políticas de acción y desarrollo adoptadas por las Administraciones implicadas de una u otra manera con la infancia y la adolescencia. Semejante despliegue de medios e iniciativas definen un marco de actuación basado de

manera incontestable, ya se ha dicho, en las necesidades de la población adulta, derivadas de forma singular de las condiciones en que se articula y desarrolla la organización social, laboral y familiar. Aspectos nucleares como la incorporación de la mujer al trabajo remunerado (a todas luces legítima e imprescindible), la configuración y estructura urbanística de las ciudades, el tiempo dedicado por los adultos a los desplazamientos entre domicilio y lugar de trabajo o la propia duración de la actividad laboral (incluyendo las consecuencias derivadas del pluriempleo) suponen la concreción de un perfil de uso organizativo en el que las necesidades explícitas e intrínsecas de niños y jóvenes, y su adecuada satisfacción, soportan indefectiblemente un papel secundario.

Las medidas adoptadas para atender y tratar las necesidades de nuestros pequeños y adolescentes suelen definir, de hecho, protocolos de marcado cariz compensatorio de los impactos y efectos poco deseables generados a partir de lo que podría entenderse como sobreocupación del mundo adulto. Tiempos, espacios, ritmos, organización, todas ellas variables puestas al servicio de la sociedad productiva. Las necesidades de la población infantil y adolescente son abordadas de manera subsidiaria, a los efectos de *equilibrar* y compensar las importantes carencias de tiempo del mundo adulto para afrontar las incuestionables responsabilidades de atención, cuidado y educación de los hijos.

Parece difícil negar la evidencia. Los tiempos de relación, comunicación e interacción en el seno de las familias se han visto sustancialmente reducidos como consecuencia de la imperiosa satisfacción de las crecientes necesidades emanadas de la actual estructura y organización social. Las responsabilidades de cuidado, atención, escucha, relación y educación de los más pequeños se ven afectadas de manera negativa y son derivadas con demasiada frecuencia a los servicios educativos y de apoyo extraescolar diseñados y organizados por las Administraciones, organizaciones o entidades implicadas en sectores de naturaleza social o educativa. Sin perjuicio de las necesidades formativas de los menores en un mundo cada vez más competitivo (que, sin duda, pueden justificar el diseño y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares para nuestros menores, como deporte, tecnologías de la información, enseñanza de idiomas), el tiempo de presencia de los menores en los referidos servicios debe en cualquier caso ser analizado y valorado, siempre en el marco de reflexión sobre los efectos que la creciente y sustantiva delegación de las anteriormente citadas responsabilidades pueden producir en aquellos y en la configuración futura de nuestra propia sociedad.

No se trata de poner en duda la calidad que pueden atesorar los servicios de cuidado, atención y educación de los más pequeños desde los primeros meses de edad o de los planes de actividades extraescolares en periodos de escolaridad obligatoria; no debe obviarse la preocupación de las Administraciones por propiciar el mejor entorno o el desarrollo de prácticas adecuadas y profesionales. No obstante, existen determinadas variables del formato de respuesta actualmente acuñado que pueden ser cuestionables.



Entre otras, tal es el caso de:

- Equilibrio entre necesidades de adultos y menores: *¿Cuáles priman?*
- Tiempo de asistencia o presencia de los menores en los mencionados servicios: *¿Dónde ponemos el límite?*
- Grado de participación de los padres en su diseño, gestión y desarrollo: *¿Existe?*
- Satisfacción real y efectiva de necesidades intrínsecamente relacionadas con el crecimiento y desarrollo de los más pequeños y jóvenes: *¿Se cubren adecuadamente?*
- Proporcionalidad entre medidas para favorecer el cuidado de los hijos e iniciativas para favorecer la atención, cuidado y educación de los hijos por los progenitores sin merma de condiciones sociales, laborales y económicas en los dos primeros años de vida del niño: *¿Es real?*

El Consejo de las Comunidades Europeas (92/241/CEE), en su “Recomendación del Consejo, de 31 de marzo de 1992, sobre el cuidado de los niños y las niñas”, recoge de forma explícita que los Estados han de crear “servicios de cuidado de niños y niñas mientras los progenitores estén trabajando, estén recibiendo educación o formación con vistas a la obtención de un empleo o estén llevando a cabo gestiones para obtener un empleo o una educación o formación con vistas a la obtención de un empleo”. No obstante, el citado texto refleja asimismo las siguientes recomendaciones:

- “La concesión de permisos especiales a los progenitores que trabajen y tengan la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos”.
- “El entorno, la estructura y la organización del trabajo para adaptarlo a las necesidades de los trabajadores con hijos”.
- “La participación de los hombres y las mujeres en las responsabilidades profesionales, familiares y educativas derivadas del cuidado de los niños y las niñas”.

Asimismo, y esto es especialmente importante, el texto citado perfila el desarrollo de iniciativas *equilibradas* y proporcionadas, toda vez que sin perder la referencia de la necesidad de crecer en servicios de apoyo y cuidado de los menores que contribuyan a la conciliación de la vida familiar y laboral, contempla de manera singular la adopción de medidas que racionalicen el actual statu quo del siempre complejo equilibrio entre la vida de los adultos y el desarrollo infantil y juvenil.

### ALGUNAS IDEAS BÁSICAS

- La mejora de las iniciativas de protección social y apoyo a las familias que faciliten la atención y cuidado a los más pequeños por parte de sus progenitores durante los dos primeros años de vida.
- El diseño de actividades extraescolares compartidas entre padres e hijos, que fomenten la relación entre padres, hijos y comunidad social y educativa.

- El diseño y desarrollo de las escuelas de padres en horarios accesibles para estos.
- El control preferentemente municipal de las iniciativas planteadas, dada la cercanía de los Ayuntamientos a las necesidades de sus ciudadanos.
- La participación de los progenitores en el diseño, gestión y desarrollo de los servicios de atención y cuidado a los más pequeños.
- La extensión del horario tras el horario lectivo debe ser analizada sosegadamente: los servicios de naturaleza extraescolar y de extensión educativa (apertura de centros en días y periodos no lectivos, actividades extraescolares a desarrollar tras el periodo lectivo) deben articular su razón de ser prioritaria en torno a las necesidades de los más desfavorecidos, todo ello sin perjuicio de su utilización por parte de otros colectivos.
- Parece necesario “desmontar” el viejo aforismo de que la *calidad suple a la cantidad*. Hablando de la educación de los hijos, esta es una salida técnicamente incorrecta. Podría decirse que cantidad no es calidad, pero sin cantidad no hay calidad.

Educar requiere tiempo. Tiempo y dedicación. Tiempo y ganas. Tiempo y ánimo. Y, lo que es más importante, tiempo y sosiego. Tranquilidad suficiente para acompañar a los hijos, para apoyarles, sonreírles, reñirles y orientarles. Tiempo y tranquilidad para hacer cosas juntos, como ver la televisión juntos<sup>38</sup>, jugar juntos (también videojugar), navegar por Internet juntos. Ofrecer referencias, señalar límites; afrontar y resolver conflictos. Sin tiempo, la educación se ve afectada. No hay duda. Y es imprescindible nuestra influencia, nuestro modelo. Sobre todo en un mundo marcadamente abierto, en el que cada espacio de experiencia se ha convertido en un poderoso ámbito de aprendizaje, una permanente mirada al exterior, con profundo impacto en el interior de los que crecen. Probablemente, nunca la influencia del entorno familiar había sido tan importante. Y hasta que cambien las cosas, hasta que se adopten metas que permitan vivir de manera más equilibrada nuestras responsabilidades, todas las que tenemos y nos creamos, tal vez debamos reflexionar un poco y redefinir nuestras prioridades como padres.

### **El escenario virtual<sup>39</sup>: el acceso a las tecnologías de la información y la educación**

Nuestros niños se educan, hoy en día, en escenarios intangibles. *Manejan los tiempos* y las herramientas de tal manera que los denominados espacios virtuales se convierten en zonas educativas de amplio espectro y de profundo recorrido. Leen, escuchan,

38 Según PISA, los alumnos encuestados que tienen televisión en su dormitorio sacan de media entre 20 y 30 puntos menos en la escala de rendimiento que aquellos que no la tienen. En concreto, un alumno con tele en el cuarto pierde 23 puntos en matemáticas y 29 en lectura. Por sexo, la tele nocturna reblandece el doble el cerebro de los chicos que el de las chicas. Las chicas pierden 20 puntos en matemáticas y 16 en lectura, mientras que los chicos pierden 35 y 35. La videoconsola es el segundo enemigo del rendimiento con casi 18 puntos de diferencia. Casi nada” (De Moya, 2006, p.31).

39 Algunos de los argumentos y datos aquí citados forman parte de los materiales sobre Protocolización de los conflictos familiares que están siendo elaborados en el marco de Atlántida (<http://www.proyecto-atlantida.org>) y su Modelo de convivencia democrática y comunitaria.



dialogan, miran, responden, se comunican, se sorprenden, absorben y captan, sin parar. Experimentan y viven. Aprenden. No hay duda. Se trata de escenarios ordinariamente de gran *privacidad*, en los que, con los desarrollos y prácticas lógicamente diferentes según las edades de los usuarios, niños y adolescentes se desenvuelven a *cuerpo gentil*, como decían nuestras abuelas, esto es, sin demasiadas coberturas, sin los necesarios y deseables controles.

En los conceptos de *ocio digital y tecnologías de la información* se incluyen nuevos comportamientos y hábitos (denominados genéricamente el *estilo de vida digital*) en el que niños, adolescentes y jóvenes se mueven con una soltura y destreza que, no por conocida y suficientemente explicada, deja de sorprender al mundo de los adultos –desconocedores muchos de ellos de los procesos más simples de acceso y utilización de este tipo de herramientas y dispositivos o utensilios. En el mundo del ocio digital se enmarcan, entre otros, contenidos ligados al uso de Internet, los videojuegos y la telefonía móvil.

Niños, adolescentes y jóvenes son la *generación* del ocio digital. Se incorporan a sus claves y herramientas con facilidad y presteza, resueltamente, sin miedos ni reticencias. Y los adultos en general presenciamos semejante *despliegue*, un tanto sorprendidos –tal vez al principio–, pero sobre todo un tanto indefensos ante las dificultades para conocer y controlar los hipotéticos usos inadecuados de unos contextos de interacción, de actividad lúdica y comunicación que, en no pocas ocasiones, sentimos que nos sobrepasan.

Sin embargo, esta inquietud ante lo desconocido es relativamente reciente. El acceso de los menores a lo que en la actualidad bautizamos como *ocio digital*, se ha ido produciendo sin pausa y a un ritmo elevado. El manejo del aparataje de las *nuevas televisiones* es singularmente *dominado* por los pequeños y medianos de cada casa, incapaces de sentir miedo o aversión por los cables, los mandos o los terminales y decodificadores; pero, asimismo, la *cultura* de los videojuegos y el acceso a Internet se ha ido desarrollando sin solución de continuidad según se han ido desplegando las novedades y alternativas puestas en marcha por compañías o empresas de telefonía, proveedores de contenidos de Internet o, entre otros, por emporios de la comunicación y televisión.

El mercado del ocio digital es un espacio en el que, como adultos, caminamos inseguros, muy a distancia de la fácil interpretación que jóvenes y adolescentes hacen de sus códigos. Y ha sido recientemente cuando determinadas alarmas han empezado a saltar, con sonidos a veces estridentes, sobre los riesgos del uso incontrolado e inadecuado de estos nuevos espacios de comunicación y ocio por parte de aquellos<sup>40</sup>. A esta situación de inquietud y la consiguiente toma de postura sobre la necesidad de formular mecanismos de control ha contribuido la investigación y realización de estudios específicos sobre una nueva realidad cuyos efectos y consecuencias conocemos todavía poco.

---

40 Especialmente interesantes son los estudios encargados por el Defensor del Menor a la ONG Protégeles sobre usos y abusos de las TICs por parte de los menores de edad: “Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet”, Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2002; “Cibercentros y seguridad en Internet”, Defensor del Menor, Estudios e Investigaciones 2004; “Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil”, Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. En [www.defensordelmenor.org/publicaciones](http://www.defensordelmenor.org/publicaciones)



### Luces y sombras

Aspectos positivos y negativos. Como en casi cualquier ámbito de la vida y de los seres humanos. Importante es, no cabe duda, señalar unos y otros, aclarar sus contornos y límites, siempre en la medida de lo posible y sin perjuicio de interpretaciones diferentes según los cristales con que miramos las cosas. Pero más importante aún es saber qué hacer, cómo proceder para aumentar las primeras y reducir los riesgos, las consecuencias negativas de este complejo entorno de conductas, interacciones, procesos de comunicación y juego que pueden enmarcarse en el concepto genérico de ocio digital. Según el reciente Estudio “Actitudes y Opiniones sobre la Infancia y la Adolescencia” (Álvarez, 2006), realizado por el CIS, por encargo del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, los menores emplean su tiempo libre fundamentalmente en usar el ordenador y navegar por Internet (40,6%), en ver la televisión, jugar a videojuegos (35,9%), y hablar, jugar o mandar mensajes con el móvil (25,1%). Y según los datos del referido estudio, se trata de actividades que suelen realizar solos y sin control de adultos.

A veces las cosas no se desarrollan bien y el consumo de las TICs y del ocio digital se dispara individualmente de manera desproporcionada. En ocasiones se superan los límites razonables de uso de determinados productos, adquiriendo el comportamiento una forma de uso compulsivo que puede llegar a mermar sensiblemente las opciones naturales de desenvolvimiento en la vida cotidiana. Cuando este fenómeno aparece, los procesos ya están alterados y la conducta, en general, se resiente.

Según detalla un reciente estudio elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud (Injuve) y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), problemas de tipo escolar, dificultades con el sueño, el olvido de compromisos importantes o las discusiones en el seno del entorno familiar son percibidos e identificados por los propios adolescentes y jóvenes como algunos de los más importantes efectos del uso excesivo de los videojuegos, independientemente del tipo de contenido que estos reflejen. Si atendemos a lo que va sucediendo en otros contextos geográficos, tales como EE UU, China o Canadá, las *clínicas de desintoxicación* para jugadores incontrolados están *abriéndose camino* como recursos cada vez más conocidos por los ciudadanos para atender adicciones tecnológicas. En Europa ha sido Holanda la primera en establecer una sede específica para la atención a este tipo de trastornos. En España empieza a desarrollarse un marco para el tratamiento de este tipo de adicciones<sup>41</sup>.

No pueden pasar desapercibidos en este contexto los últimos estudios al respecto del uso del teléfono móvil por adolescentes y jóvenes, en los que se detalla explícitamente que: muchos menores afirman desarrollar intranquilidad e incluso ansiedad cuando se ven obligados a prescindir de su móvil, normalmente como consecuencia de una avería o de un castigo. Si bien el 62% de los menores que utiliza teléfono móvil afirma no sentir nada especial cuando se ve obligado a prescindir de él, encontramos a un 38% que desarrolla reacciones adversas: un 28% afirma haberse sentido “agobiado/a”, y un 10% haberlo “pasado fatal” sin su móvil.

---

41 El Hospital de Bellvitge de Barcelona atendió 15 casos de adicciones a las nuevas tecnologías en 2006.





Los excesos en el uso del ocio tecnológico representan un fenómeno aún poco detallado científicamente pero que indudablemente se está presentando cada vez con más insistencia en los foros profesionales. Mirar hacia otro lado sería una irresponsabilidad que una sociedad moderna e inteligente no puede consentirse. Con prudencia y criterio profesional, se trata de temas que han de ser abordados con seriedad y sin tibieza.

Algunas Comunidades Autónomas han ido dando pasos para adecuar sus respuestas institucionales a las adicciones más tradicionales a los nuevos escenarios de adicción ligados al ocio digital. La Comunidad de Madrid, por ejemplo, ha puesto en marcha en 2006, de modo experimental, un novedoso programa para concienciar y estimular el consumo responsable de la tecnología<sup>42</sup>. El programa piloto “Avanzamos” pretende, entre otros objetivos, conseguir que jóvenes y padres se concienticen del riesgo que conlleva el uso indiscriminado de las tecnologías de la información en la aparición de *nuevas adicciones*, así como proporcionar herramientas necesarias para habilitar usos razonables y evitar posibles dependencias. Según datos recientes (marzo de 2007) de la propia Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid, alrededor del 9% de los adolescentes entre 12 y 14 años tiene problemas graves de adicción a las nuevas tecnologías y en torno al 47% muestran síntomas leves de dependencia a algún soporte tecnológico.

¿Qué hay detrás de estos procesos? ¿Qué subyace a estas nuevas realidades? ¿Son el problema o solo un síntoma de una manera inadecuada de estar en la vida, de relacionarnos y comunicarnos? Probablemente padres y profesores debamos reflexionar al unísono. Pero es evidente, las nuevas formas de comunicación presentan numerosas ventajas para el desarrollo social y personal. El abuso de las mismas puede acabar por cercenar las otras importantes o alterar su normal desarrollo. En ocasiones, el abuso lleva a la génesis de desequilibrios importantes en la estructura de vida, en la valoración de prioridades, en el peso de los diferentes ámbitos de desenvolvimiento que se conocen como nuestro comportamiento cotidiano, nuestra respuesta al mundo y, lo que es más importante, nuestro modo de interactuar con él.

Estamos ante una situación que requiere posturas claras y efectivas de control y reducción de los riesgos inherentes al mal uso y abuso de las TICs por parte de los menores de edad. Niños y adolescentes incorporan a su mundo de ideas, argumentos, interpretaciones y respuestas a las experiencias lúdicas de entretenimiento y ocio que les aporta el mundo virtual, sus intensas experiencias psicológicas y emocionales.

La educación virtual es un camino, un proceso del que nuestros hijos saben más que nosotros mismos. Y, como suele decirse, no se pueden poner puertas al campo. Pero sí conocer sus senderos, sus zonas nobles, sus resquicios oscuros, sus espacios más éticos y los más deleznable, los intransitables. Promover el uso adecuado y las incontestables ventajas de las tecnologías de la información es un reto social, pero también educativo de amplio y profundo recorrido e impacto en la vida de las personas.

---

42 [http://www.madrid.org/web\\_agencia\\_antidroga/](http://www.madrid.org/web_agencia_antidroga/)

Recientemente<sup>43</sup> el Defensor del Menor ha liderado y suscrito un “Protocolo para el uso adecuado y seguro de las TICs por niños y adolescentes” con las principales compañías y empresas del sector tecnológico, cuyos acuerdos básicos se citan a continuación:

### LOS FIRMANTES ACUERDAN

- 1) Promover la protección de la infancia y la adolescencia, así como sus derechos reconocidos especialmente en el ordenamiento jurídico al respecto de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- 2) Favorecer el uso adecuado de las TICs por los menores de edad, en colaboración con padres y educadores.
- 3) Dejar constancia de la necesidad de que los adultos responsables de la educación de los niños analicen de manera regular la evolución de los contenidos y de los mecanismos de acceso a los mismos que utilicen los menores a su cargo.
- 4) Dar a conocer la existencia de herramientas de control y prevención (filtros) que permiten a padres, tutores y educadores personalizar configuraciones de seguridad para cada niño a fin de protegerlos de la pornografía infantil, abusos de menores, violencia hacia los mismos o actos de xenofobia y racismo mientras navegan por Internet sin supervisión.
- 5) Reforzar las iniciativas y medidas de apoyo que coadyuven a la educación tecnológica saludable de los menores, fomentando el desarrollo de actividades conjuntas de formación e información entre padres e hijos.
- 6) Dar su apoyo a las campañas de divulgación y sensibilización sobre el uso adecuado de las TICs.
- 7) Apoyar la denuncia expresa ante los Órganos Judiciales y las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado de las situaciones que pudieran vulnerar el ordenamiento jurídico, así como facilitar y atender adecuadamente la protección sociocultural de la infancia y de la adolescencia.

La educación, en todos sus ámbitos, puede verse adecuadamente influida por las tecnologías de la información, pero nunca sin el adecuado control y la oportuna orientación sobre su uso. Nos jugamos mucho; se juegan mucho. Según datos recogidos en el Informe “Penetración Regional de la Nueva Economía”, realizado por N-Economía<sup>44</sup>, siete de cada diez niños madrileños<sup>45</sup> de entre 10 y 14 años utilizan habitualmente Internet (el 72,3%), un 24,4% más que la población que utiliza Internet entre los 16 y los 74 años. No hablamos de cualquier cosa, pues. Insisto. Si la ventana al mundo que es la red bien merece un mayor y más adecuado escenario de control y esmerado marco de buenas prácticas.

43 28 de febrero de 2007

44 Realizado con el Patrocinio de la Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid.

45 Cataluña es la región donde más niños se conectan a la red, con un 88,5%, seguida de La Rioja con un 84,2%, Asturias con 80,95, y finalmente Baleares, con un 80,3%.



### **El entorno escolar: retos significativos en el actual sistema educativo**

Las referencias al entorno escolar podrían ser inagotables. Numerosos temas merecerían ser abordados a la hora de desentrañar los ámbitos más relevantes que ilustran su desarrollo como sistema organizado y formal de enseñanza, y también de educación. Seleccione a continuación uno especialmente pertinente en relación con los contenidos de estas Jornadas en Montevideo, y, a juicio de quien suscribe, singularmente sensible en la actualidad y de potente repercusión en las claves y parámetros que nos señalan sobre el balance éxito/fracaso del sistema en su conjunto: la promoción de la convivencia en los centros educativos.

La convivencia ha sido siempre el punto fuerte de los centros educativos. Siempre han sido lugares seguros, vivos, entornos de aprendizaje del saber estar, del saber ser, del saber compartir, jugar, relacionarse y vivir con otros. Convivir ha sido, y entiendo que sigue siendo una forma de hacer escuela, de aprehender otros aprendizajes, de sustentar la instrucción, de apoyar el acceso a contenidos instrumentales básicos. Convivir ha sido algo que se ha hecho siempre. Sin estridencias, *como quien no quiere la cosa...* El prestigio social de los centros educativos y de la propia tarea docente ha venido contribuyendo desde la noche de los tiempos a hacer de la práctica educativa formal un escenario por y para la convivencia. Y también la coherencia entre los objetivos y expectativas puestas por todos, padres profesorado y sociedad en su conjunto, a las responsabilidades, posibilidades y objetivos de la denominada educación *formal*. Las escuelas siguen siendo entornos de calidad de convivencia contrastada. Pero hay demasiadas cosas que han cambiado en poco tiempo. Y la escuela se ha visto afectada, como afectada se ha visto nuestra organización y estructura social en sentido amplio.

La escuela, por la que pasan todos los niños al menos entre los 6 y 16 años de edad (casi todos entre 3 y 16), ha visto depositada en sus espacios todas las cosas *buenas*, pero también las *malas*, del vertiginoso y en ocasiones crepitante desarrollo de las nuevas formas de concebir y organizar la vida, y la generación de nuevas prioridades en nuestro orden social, privado, laboral, comunitario y social. Hablar de convivencia en los centros educativos se ha convertido en un ejercicio ordinario en los mentideros habituales, *aficionados* y profesionales, del debate sobre la educación y el sistema educativo. De manera singular, la convivencia se ha convertido en contenido recurrente, suele ocurrir, cuando esta se ve afectada, convulsionada e inflamada, y el acoso escolar, debería hablarse de maltrato escolar, concepto mucho más correcto y ajustado a lo que ocurre, ha sido el protagonista claro en este escenario.

Las situaciones de acoso y maltrato entre iguales en los centros educativos vienen alcanzando una alta notoriedad pública, motivada sin duda por la aparición en los medios de comunicación de algunos dolorosos acontecimientos que han tenido lugar en los últimos años y la repercusión social que tales situaciones generan. Es normal que hechos como los que son de referencia estimulen el debate, abran las conciencias y generen, en definitiva, toda una suerte de elucubraciones, argumentos e ideas sobre lo que está pasando, o mejor, sobre lo que nos está pasando; sobre lo que pasa en nuestras escuelas,

pero también sobre los que pasa en sus entornos, en las calles, en muchas casas y, cómo no, en los contenidos virtuales.

Las situaciones de acoso entre iguales son tremendamente dolorosas para todos, especialmente para quien las sufre, claro está, pero sin perder de vista al resto de agentes y protagonistas: padres, agresores, profesores y comunidad educativa en su conjunto. Se trata de un fenómeno<sup>46</sup> (Marchesi et al., 2006) demasiado frecuente en nuestras aulas y pasillos que no siempre ha sido precisamente un fenómeno adecuadamente abordado y tratado en los contextos en que se ha venido produciendo, además de ser altamente agresivo para al alumnado inmerso en sus redes: acosadores<sup>47</sup> y víctimas. Es importante resaltar que incluso en el escenario cuantitativo menos alarmante, que define un porcentaje de alumnos que sufren acoso escolar grave en torno a 4,5-5%, las cifras absolutas que emanan de los referidos porcentajes sitúan el fenómeno en aproximadamente unos 15.000 niños y niñas en la Comunidad de Madrid que cada noche se acuestan con un grado de ansiedad importante ante la seguridad de que al día siguiente volverán a ser objeto de burlas, insultos, exclusiones y vejaciones de distinto tipo y consideración. 15.000 niños y niñas que probablemente cada mañana se despierten deseosos de estar en otro sitio, en diferente escenario, cercanos a vivir otras cosas, a disfrutar y no sufrir.

Dicho esto, y apreciando en su justa medida el alcance de las situaciones más dolorosas que los conflictos de convivencia en los centros puede traer consigo, es imprescindible, no obstante, abordar el tema en cuestión en su vertiente más global, atendiendo a los principios de prevención de los propios conflictos –que se dan no solo entre alumnos, sino también entre alumnos y profesores (la *disrupción* como causa básica) y entre padres y profesores–, y, lo que es más importante, desde la mirada de la promoción de patrones de convivencia pacífica y democrática. Debido a esto, merece la pena encontrar las claves que favorezcan de manera decidida y estable la generación de entornos de convivencia saludable en el entorno de las relaciones entre iguales, entre adultos, y entre iguales y adultos, en el contexto relacional propio de los centros educativos. La escuela necesita un revulsivo, precisa demostrar que es capaz, como lo ha sido siempre, de mejorar sus prácticas, aliviar sus dolores, promover cambios sustantivos cuando las cosas no funcionan bien, facilitar la visibilidad de lo mucho y bueno que hay por nuestras *aulas y pasillos*.

Pretendo señalar una serie de principios y actuaciones que guían de manera estable su compromiso con el abordaje y tratamiento de la convivencia en los centros educativos y, como no puede ser de otra manera, con los conflictos de violencia, maltrato y acoso entre iguales que se dan en el contexto y dentro del entorno de aquellos. En estas jornadas dedicadas a la promoción de la convivencia pacífica y los derechos humanos, en nuestro

46 [www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf)

47 Sin perjuicio de las medidas que puedan adoptarse para proteger siempre al alumno acosado y maltratado (entre otras, deben señalarse las medidas planteadas por la reciente “Instrucción 10/2005 sobre el Tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil”, de la Fiscalía General del Estado), es imprescindible reconocer también en el “acosador” a una persona absolutamente necesitada de apoyo y de respuestas educativas claras.



caso específicamente de los menores de edad, y en la que se nos solicita dar respuesta al papel y a las claves de intervención de las Administraciones ante los contenidos que son de referencia, es necesario señalar inicialmente una serie de principios básicos de conceptualización del problema, dando posterior cabida y desarrollo a algunos de los parámetros de actuación propiamente dichos.

### **Los conceptos básicos sobre maltrato entre iguales**

Entendemos por violencia “aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente” (Planella, 1998). Por su parte, hablamos de acoso o maltrato en aquellas circunstancias, en las que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de alumnos. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente, como las de impacto físico y las psicológicas de exclusión. No nos gusta el término acoso. No parece la mejor manera de encuadrar y definir un comportamiento que, cuando se produce, ejemplifica claramente la experiencia de maltrato con todas sus letras, en su plena acepción.

Y hablamos de *exposición estable y continuada a situaciones de impacto físico o psicológico de exclusión*. No hablamos de cualquier cosa. Hacemos referencia a situaciones de las que desgraciadamente casi todos, por no decir todos, hemos sido testigos alguna vez en nuestra infancia o adolescencia. Las hemos presenciado, sabemos lo que son. Incluso en carne propia. Sabemos menos de sus efectos, de sus consecuencias. Seguramente hemos perdido de vista a aquellos compañeros que fueron objetos de tales tipos de comportamientos. La memoria tiende a atenuar la importancia de las cosas. El tiempo pasa, pero los efectos de lo vivido guarda las consecuencias, las acumula en una especie de caja negra singular que no duda en desprender, en el resto de la vida y con la cadencia precisa, todas aquellas penas relevantes y estables que pudimos vivir mientras crecíamos. Se ha dicho de este tipo de situaciones cosas del estilo de *siempre ha existido y no ha pasado nada, estas cosas fortalecen, curten el carácter de quien las padece, son bromas, cosas de chicos... no pasa nada o esto no es tan grave...* Se han expresado cosas así, pero cada vez menos. La conciencia de la importancia de las situaciones que estamos describiendo es cada vez mayor, como mayores y más efectivas son las acciones para arrinconar el fenómeno, favorecer el desarrollo de entornos que promuevan la convivencia, la relación amable y constructiva entre las personas. Pero aun así no basta.

Existe un modelo de comportamiento violento de fácil transmisión generacional, de fuerte impacto social y fácil penetración en las mentes infantiles. Un modelo que es necesario extirpar, eliminar: *el fuerte es el que manda, todo vale, los inferiores o perdedores se merecen lo que les pase...* La visión arrogante y chulesca de la vida, en definitiva. Insensibilidad emocional, falta de conciencia moral, ausencia de empatía y sentimientos de culpa, impulsividad y manipulación utilitaria de las relaciones... Todo un dechado de *herramientas* para que otros lo pasen mal y sufran.

Las situaciones de maltrato entre iguales en los centros educativos han venido alcanzando una alta notoriedad pública, motivada sin duda por la aparición en los medios de comunicación de algunos dolorosos acontecimientos que han tenido lugar en los últimos años y de los que la desgraciada muerte de Jokin vino a suponer el punto álgido de la visualización de un fenómeno conocido y altamente lesivo para el ordinario desarrollo emocional y social de aquellos que lo padecen como víctimas y, también, de quienes lo practican como agentes principales. Y no es raro que hechos de esta naturaleza provoquen el desparrame de tintas y noticias, así como el despliegue de estudios, trabajos técnicos y debates en muy diferentes ámbitos sociales y profesionales. Y no está mal que, entre todos, manifestemos nuestro más intenso convencimiento de que es posible mejorar, de que es posible prevenir, de que es posible actuar. Porque es posible e imprescindible hacerlo.

No obstante lo dicho, las cosas han cambiado mucho y en muy poco tiempo. Hace cuatro o cinco años era habitual observar respuestas tibias ante determinadas manifestaciones o experiencias en las que el maltrato entre iguales daba la cara. El fenómeno fue poco a poco introduciéndose en las noticias como reflejo de la aparición de conductas alarmantes que tomaban cuerpo de manera singular con su visibilidad, esto es, con su puesta en conocimiento de la sociedad a través de los medios de comunicación. Se trataba de hechos, se decía, que parecían estar alcanzando cotas de complejidad y rudeza difícilmente medibles. Pero en efecto, fue la noticia desgarradora del fallecimiento de Jokin, o mejor, el conocimiento que la sociedad tuvo de las circunstancias que rodearon su muerte, el que hizo saltar las alarmas de manera notoria, hasta el punto de abrir un nuevo bloque de acontecimientos sobre los que parecía importante indagar, conocer sus causas, sus efectos y, por supuesto, informar.

Ya en el año 1999, el Defensor del Pueblo nos reveló cotas de realidad evidentes con su "Informe sobre violencia escolar". Entre otras consideraciones, concluía que, en ese momento, el panorama de los malos tratos entre iguales no era alarmante, si bien semejante aseveración no excluía la necesidad de actuar sin pausa ni descanso, especialmente por las muchas posibilidades de intervención que se desvelaban a los efectos de conseguir resultados razonables ante la casuística que fuera presentándose. Comparada con la incidencia de otros países de nuestro entorno europeo, el informe del Defensor del Pueblo consideraba la incidencia de casos de los distintos tipos de maltrato como relativamente baja, si bien los datos aportados permitían descifrar claramente la necesidad de actuar desde muy diversas ópticas y no exclusivamente en el marco del escenario escolar donde se desarrollaban las dolorosas experiencias.

En cualquier caso, a partir de esta y otras investigaciones de singular importancia, Olweus (1989), Byrne (1993, 1994 y 1998), O'Moore y Hillery (1989), Funk (1997), Fonzi y col. (1999), Almeida (1999), los numerosos y excelentes desarrollados por Rosario Ortega o M<sup>a</sup> José Díaz Aguado en nuestro país, o el estudio realizado en 2005 por el "Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia", la realidad del maltrato escolar ha venido a conocerse como un fenómeno muy complejo, de efectos devastadores en los casos más



graves e íntimamente ligado a elementos no poco importantes alejados profundamente de la práctica escolar. Entre las ideas más relevantes emanadas de las conclusiones de investigaciones y referencias como las citadas, es necesario insistir en que el maltrato escolar es un fenómeno presente en nuestras aulas, que no ha sido un problema adecuadamente abordado y tratado en los contextos en que se ha venido produciendo. Es altamente agresivo para el alumnado inmerso en sus redes, víctimas y acosadores<sup>48</sup>, y, de manera singular, ha de ser abordado transversalmente, favoreciendo la generación de ambientes de convivencia saludables en el entorno de las relaciones entre iguales, entre iguales y entre adultos, y adultos, tanto en el contexto relacional propio de los centros educativos como en los ámbitos social y comunitario.

Sin perjuicio de sus responsabilidades en todo proceso educativo, las escuelas se convierten con facilidad en paganos de las circunstancias en que se desenvuelven de forma ordinaria los marcos de organización social, el peso de las prioridades que fijamos los adultos en nuestra vida y la carga de ansiedad que soportan las sociedades llamadas avanzadas. El asunto del cuidado (por llamarlo de alguna manera) con que atendemos las relaciones humanas no escapa a la sinrazón con la que nos topamos con frecuencia en nuestra sociedad. Desligar las situaciones de acoso entre iguales del desatinado clima de convivencia que podemos observar a nuestro alrededor es más o menos sinónimo de conferir al fenómeno del maltrato entre compañeros una etiología asentada en los modos y maneras de organización de la institución escolar, lo que sería injusto. Modelos familiares y sociales de trato y convivencia, respeto y manejo del poder, límites y frustraciones, equilibrio entre derechos y obligaciones están detrás, de manera sustantiva, de un buen número de situaciones indeseables observadas en nuestras instituciones educativas.

Los adultos tenemos motivos para preocuparnos del modelo que proporcionamos a nuestros pequeños y no tan pequeños. Debemos inquietarnos por nuestras actitudes cotidianas ante la frustración, por nuestro esquema de prioridades, por el ejercicio de nuestras responsabilidades de trato, atención, cuidado y educación de niños y adolescentes con los que convivimos, más allá de los lazos de sangre o competencias profesionales. Hay respuestas. Pero ha de haberlas en todos los frentes, con responsabilidad y criterio, con tino y reflexión. Con seriedad. Y sí, los maestros, los profesores también podemos hacer más. En ocasiones, mucho más.

### **Algunos datos disponibles sobre la incidencia específica del fenómeno**

En cualquier caso, se trata de un fenómeno real, en algunas ocasiones lacerante, devastador, revestido de profundo dolor y consecuencias de por vida. Se trata de un fenómeno marcado, como casi todos, por gradientes de gravedad complejos de definir, sin bien existentes. Se han detectado suficientes evidencias que ponen de manifiesto la necesidad de ocuparse de determinadas situaciones relacionales que, en algunos casos, dificultan de manera sensible el clima de convivencia adecuado en las instituciones escolares.

---

48 Ídem nota 47.



Los últimos y más relevantes estudios sobre el maltrato entre iguales vienen acompañados por argumentos, cifras y conclusiones semejantes. Especialmente significativa es la investigación realizada en 2005, por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia, “Violencia entre compañeros en la escuela”<sup>49</sup>. Entre los datos que el Informe publicado al respecto refiere, destaca el hecho de que, de cada cien escolares (entre los 12 y 16 años):

- “75 han presenciado algún acto de violencia escolar. La mayoría de los actos violentos presenciados (ocho de cada diez) eran de tipo emocional y la mitad de estos eran frecuentes;
- 15 han sido víctimas de violencia escolar en general. Ocho de cada diez víctimas han sufrido, en concreto, maltrato emocional y de estas casi cuatro lo han padecido de forma persistente;
- 3 han padecido acoso escolar en particular. Nueve de cada diez víctimas de acoso escolar han sufrido maltrato emocional y siete, maltrato físico. Seis de cada diez víctimas de acoso escolar han padecido varias formas de maltrato a la vez (emocional, físico, económico y vandalismo). De nuevo, siete de cada diez víctimas de acoso escolar son chicas y cuatro de cada diez tienen trece años;
- 8 son agresores. Siete de cada diez son chicos;
- No está tan generalizada como se cree la llamada “ley del silencio”. Ni los testigos, ni las víctimas permanecen en su mayoría mudos ante la violencia escolar. Los testigos suelen intervenir y contarlo (principalmente a profesores). Las víctimas, aunque en su mayoría se inclinan por aguantar la situación, suelen contarlo (cuatro de cada diez se lo dicen al profesorado)”.
- La Institución del Defensor del Menor elaboró asimismo, en 2006, un estudio denominado “Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid”<sup>50</sup>, elaborado a partir de 5.600 cuestionarios completados por alumnos de tercer ciclo de educación primaria (2.000) y de educación secundaria (3.600) y de 2.000 cuestionarios completados por profesores de ambas etapas educativas.

El estudio entrega datos coincidentes con las investigaciones más prestigiadas y con el Informe del Defensor del Pueblo, 2007<sup>51</sup>, al que posteriormente nos referiremos. Así, en cuanto a los tipos de maltrato más frecuentes informados por las víctimas, establece el siguiente orden de prelación: las agresiones verbales, seguidas, en menor medida, por las conductas de exclusión social y las agresiones físicas. Igualmente, el estudio recoge que las víctimas recurren para pedir ayuda, en primer lugar a los amigos, siendo también de ellos de quienes la reciben. Como en los demás estudios de campo, la variable género señala a los varones como los protagonistas de las conductas de victimización, siendo

49 <http://www.centroreinasofia.es/publicaciones.asp?secao=1&categoria=7&subcategoria=0&id=188> o buscar en [www.centroreinasofia.es/publicaciones/documentos](http://www.centroreinasofia.es/publicaciones/documentos)

50 [http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios\\_investigaciones\\_ConvivenciaConflictosEducacion\\_Madrid.pdf](http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios_investigaciones_ConvivenciaConflictosEducacion_Madrid.pdf)

51 <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/violenciaescolar2006.zip>  
ConvivenciaConflictosEducacion\_Madrid.pdf





las chicas quienes más practican la modalidad de agresión verbal indirecta. Además de estos datos, coincidentes como se ha expresado con los últimos estudios sobre el tema en cuestión, el informe de los datos observados en la Comunidad de Madrid muestra un mayor porcentaje de víctimas en los dos últimos cursos de primaria en comparación con 3º y 4º de secundaria en las conductas consistentes en insultar, pegar, rechazar y amenazar.

Por su parte, el citado estudio “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006” (2007) del Defensor del Pueblo, supone un instrumento imprescindible en el proceso de interpretación del fenómeno, toda vez que, entre otros aspectos de sumo interés, viene a comparar la tasación de las circunstancias observadas en dos periodos separados por siete años, tiempo más que suficiente en una sociedad tan revolucionada como la nuestra para elaborar conclusiones sobre incidencia y evolución del fenómeno en sí mismo.

### **El informe aporta referencias muy interesantes, como las siguientes:**

A partir de los datos proporcionados en 2006 por los 3.000 estudiantes que participaron en el estudio, puede afirmarse que todos los tipos de maltrato por los que se ha indagado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien cada uno de ellos con un nivel de incidencia muy distinto. Así, de acuerdo con la incidencia estimada por las alumnas y alumnos que se declaran víctimas de las diferentes modalidades de maltrato, el porcentaje más alto corresponde a los abusos por agresión verbal, cuyas diversas manifestaciones se sitúan entre el 27% y el 32%, seguido de la exclusión social y de las agresiones efectuadas a través de las propiedades (en este caso, esconderlas). Con menores porcentajes de incidencia se sitúan las conductas de robo y de amenazas, 237 para intimidar, seguidas de las agresiones físicas directas (pegar) y de los destrozos de material. Un porcentaje de escolares menor al 1% alude a los chantajes (obligar a otro a hacer cosas que no desea), al acoso sexual y a las amenazas con armas. Por tanto, podría concluirse que existe una relación inversa entre la gravedad de las conductas y su nivel de incidencia, pero siempre teniendo en cuenta las precisiones que deben hacerse cuando se habla de “gravedad” en los distintos tipos de maltrato.

Cuando se comparan estos datos con los correspondientes al estudio anterior (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000), se encuentra una disminución de la incidencia de ciertas modalidades de maltrato por abuso de poder. En particular, los tipos de maltrato cuya incidencia desciende de modo estadísticamente significativo son los “insultos” (de 39,1% a 27,1%) y los “motes ofensivos” (de 37,7% a 26,7%), la conducta de “ignorar” (de 15,1% a 10,5%) y de “esconder cosas de otros” (de 22% a 16%), así como las “amenazas para meter miedo” (de 9,8% a 6,4%) y el “acoso sexual” (de 2% a 0,9%). Se mantiene en niveles similares la agresión verbal indirecta o “maledicencia”, la exclusión social activa o “no dejar participar”, las formas de agresión física tanto directa (pegar) como indirecta (los robos y destrozos de propiedades) y las formas más graves de “amenazas”.

Atendiendo a la información que dan las y los estudiantes cuando se declaran agresores, y de nuevo en relación con el informe de 2000, ha habido una reducción

en los porcentajes de quienes reconocen ejercer la exclusión social, sea en forma de “ignorar” (de 38,8% a 32,7%) o de “no dejar participar” (de 13,9% a 10,6 %). Pese a esta mejoría, lo cierto es que casi un tercio y más de un décimo, respectivamente, de los participantes en el estudio afirman practicar con sus compañeros este rechazo. Se reducen además los porcentajes de quienes “insultan” (de 45,9% a 32,4%) y “ponen motes ofensivos” (de 38% a 29%), y de quienes “pegan” (desde un 7,3 % a un 5,3%) y “amenazan para meter miedo” (de 7,4 % a 4,3%). Pero de nuevo, como en el caso de las víctimas, se mantiene el porcentaje de estudiantes que reconoce “hablar mal de otros a sus espaldas a un 23,8%”, modalidad de maltrato que más agresores dicen practicar, casi un 40% en los datos actuales. Tampoco varía el porcentaje de quienes se reconocen maltratando a los compañeros “escondiéndoles sus propiedades”, modalidad de maltrato indirecto que dice ejercer la décima parte de las y los estudiantes.

La comparación relativa entre los porcentajes de alumnos que se declaran víctimas y agresores coincide con lo revelado en el estudio de 2000. Así, hay un número superior de alumnas y alumnos que declaran ser autores de agresiones verbales, exclusión social, y agresión directa (conducta de “pegar”), que los que se sitúan como víctimas.

La diferencia más acusada se da en la conducta de “ignorar”: mientras que solo una décima parte de los escolares dice “ser ignorado” por sus compañeras y compañeros, un tercio sostiene que ellos “ignoran a otros”. Sin embargo, son más los y las estudiantes que afirman sentirse agredidos que los que dicen ser autores de los otros tipos de agresiones: las dirigidas a las propiedades de los compañeros (esconder, romper o robar cosas), el “acoso sexual” y las “amenazas”. Finalmente en lo que se refiere al “chantaje”, coinciden los porcentajes de quienes se declaran víctimas y agresores. El mayor número de agresores en las categorías consideradas “menos graves”, puede deberse a que esas modalidades de abusos tienden, todas ellas, a ser realizadas en grupo, según confirman los datos que nos proporcionan las víctimas sobre quiénes son sus agresores.

El Informe del Defensor del Pueblo 2007 también hace referencia a la irrupción de las nuevas tecnologías como medio para recibir o ejercer el maltrato, (*ciberbullying*), y a la que los medios de comunicación aluden como una nueva forma de maltrato en la que la posición del agresor es peculiar, en relación con la que ocupa en otras formas “clásicas” de maltrato dado el carácter poco visible de la conducta y la gran difusión de la que esta puede ser objeto. Sin embargo, a tenor de los resultados obtenidos en el trabajo y pese a lo notoria que se ha vuelto esta forma de maltrato, son pocos los estudiantes que utilizan o padecen esta forma de abuso: aproximadamente el 5%, tanto de las víctimas como de los agresores.

En cualquier caso, hay que insistir; se trata de un fenómeno real y muy doloroso, en no pocas ocasiones. La Institución del Defensor del Menor viene siendo testigo



de las denuncias explícitas, a través del canal de comunicación que mantiene con los ciudadanos y que se concreta en un buen número de ocasiones en la apertura de expedientes de investigación de situaciones de posible vulneración de los derechos del menor. Según consta en los Informes Anuales 2005, 2006 y 2007<sup>52</sup>, el número de casos de problemas de convivencia y acoso escolar denunciados y tramitados por el Gabinete Técnico del Defensor del Menor a la institución se sitúa en los siguientes parámetros:

CUADRO 1		
Año	Expedientes tramitados Área de Educación	Expedientes relativos a problemas de convivencia en los centros educativos
2005	467	211 (45,18%)
2006	438	184 (42,00%)
2007	429	162 (37,76%)
2008	447	134 (31,08%)

Es evidente, no se trata de casualidades. El efecto provocado en los ciudadanos por la exposición intensa a las diferentes ideas, teorías, investigaciones y debates sobre el tema en cuestión ha vehiculado un poderoso *efecto llamada* con sus ingredientes básicos, a saber, aumento del estado de alerta en los adultos ante determinados indicadores, visibilidad del fenómeno y disminución de la ley del silencio ante lo observado o vivido por parte del propio alumnado), probablemente responsable de parte de la incidencia detectada, conocida y reconocida. No obstante, no podemos arrinconar sin más la hipótesis de un posible incremento real de casos de acoso y maltrato entre iguales en nuestros centros educativos. En cualquier caso, lo importante pasa ineludiblemente por prevenir, detectar y actuar con rigor y sentido común. Esto es, sin lugar a duda, lo importante. Los datos sobre incidencia del fenómeno han de poner en marcha mecanismos adecuados para la intervención, en diferentes ámbitos. Y la sensibilización de toda la población es imprescindible.

Los datos de denuncias y quejas en la institución muestran la importancia del fenómeno en el marco de preocupaciones que son planteadas por los ciudadanos. Desde el año 2006 se ha venido evidenciando un descenso sobre los guarismos de años anteriores, que veían a incrementar los porcentajes de solicitud de ayuda e intervención de manera clara. Sin ser este un parámetro estadístico significativo a nivel general, esconde una buena noticia. ¿Puede tratarse de un hecho estrechamente relacionado con la intervención decidida para controlar el fenómeno? Cerca en cualquier caso debemos andar. La intervención de las Administraciones, de los centros educativos y profesores y de los propios alumnos nos dibuja un panorama a medio plazo menos desolador de lo

que en otro momento podríamos pensar. No hay que bajar en ningún momento la guardia, pero tampoco orientar las percepciones desde lo oscuro hacia lo oscuro. Hay síntomas que avalan un futuro mejor. Pero necesitamos la implicación de todos. De los poderes públicos, de la sociedad civil, de los medios de comunicación, de cada uno de nosotros. Los modelos de comportamiento adulto no son invisibles ni neutros para nuestros niños y adolescentes. Muy al contrario, suponen la argamasa con la que elaboran sus construcciones mentales, sus percepciones de la vida, sus modos de interpretar los acontecimientos, las frustraciones, el dolor, la ansiedad, el conflicto, la dificultad. Todos somos responsables.

### **La sociedad actual y sus limitaciones: los modelos de comportamiento**

La interpretación del proceso actual en el que se asienta la educación y sus problemas y retos en nuestro entorno, implica la reflexión y actuación que aúne la valoración de las diferentes experiencias que viven y en las que crecen niños y adolescentes en las llamadas sociedades modernas. Espacios en los que crecen y educan, en los que experimentan, oyen, hacen y reproducen; contextos en los que dan sentido a sus acciones.

La realidad viene demostrando la esterilidad de los enfoques que abordan unifactorialmente los controvertidos y complejos espacios conflictivos en que se ve inmersa la infancia en la sociedad actual. Pero es necesario aclarar que gran parte de los que vemos, criticamos, e incluso tememos es, sobre todo, fruto de nuestra escasa capacidad para valorar los efectos de determinados esquemas de funcionamiento de la vida adulta, de su organización y prioridades, de sus valores y contravalores. Nuestro mundo puede llegar a aceptar casi todo. No acabamos de reconocer que la realidad, la que presencian nuestros ojos es fruto de lo que sembramos, de las semillas que ponemos en cada acción, de la manera de estar en la vida. Ellos, desde pequeños, nos miran, y hacen suyas nuestras conductas, lo que nos mueve, inquieta, ilusiona, desespera, hace reír o llorar.

Poco o nada transmiten los medios de comunicación sobre los modelos que articulan respuestas adecuadas; poco o nada se cuenta de las mil y una experiencias que explican cómo el día a día puede ser algo amable, duro en no pocas ocasiones, pero dibujado con tendencias positivas, óptimo en su origen y esperanzador en su desarrollo.

¿Qué *imagen* damos los adultos a nuestros niños y adolescentes? ¿Son ellos los únicos responsables de su interpretación del mundo y de su manera de estar presentes en él? ¿Qué hay de nosotros en sus respuestas, en sus acciones, en sus gestos y posturas de vida?

### **Los centros educativos: la importancia de actuar**

Desde la Institución del Defensor del Menor se cree de manera inequívoca en el poder y capacidad de los centros educativos para contribuir a la mejora de la situación, detectar los problemas, prevenir sus manifestaciones y, si es preciso, actuar consecuentemente para reducir sus efectos o, en su caso, reconducir las situaciones conflictivas hacia prácticas y experiencias saludables y constructivas. Frente a posiciones que definen un escenario desolador, sosteniendo que no importa ni la calidad de los medios, ni la capacitación del profesorado, ni los sistemas de dirección y organización escolar, sino la clase social o



características del alumnado, hay que resaltar, por el contrario, que la escuela sí importa. Las características de las escuelas pueden y deben marcar las diferencias. El clima escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, no puede explicarse necesariamente ni por el contexto en que se ubican los centros, ni por el origen social o cultural de sus alumnos y sus familias. Es cierto que los centros educativos tienen influencia limitada en factores externos como son la familia, el grupo de amigos, el barrio o los medios de comunicación. Muchas veces, sin embargo, la resolución de los problemas de convivencia o violencia pasa por revisar y reformular la propia configuración de los centros educativos, facilitando de manera efectiva la participación estable y operativa de la comunidad educativa en su conjunto.

Debe insistirse en la idea de que es la *perspectiva humanista* la que puede habilitar adecuados cauces de resolución de los conflictos en y de la convivencia escolar. El encuadre de la educación en valores y el aprender a convivir han de considerarse principios básicos del diseño y desarrollo de los centros educativos, haciendo de ellos un norte, un objetivo en sí mismo, no únicamente la herramienta que en ocasiones nos empeñamos en considerar. Desde el firme convencimiento de que, básicamente, nuestros centros educativos son lugares seguros y estables, debe articularse la profunda convicción de trabajar por mejorar los procesos de relación, interacción y convivencia entre todos los integrantes de las comunidades educativas, profundizando en la corresponsabilidad, en la idea de los procesos colaborativos de desarrollo institucional. Es imprescindible seguir adoptando una serie de decisiones administrativas que, relacionadas con la financiación, organización y adscripción de recursos educativos, contemplen la adopción de medidas específicas de prevención y abordaje del maltrato entre iguales escolar y, especialmente, de promoción de contextos de convivencia saludable en los entornos educativo y social.

Existen numerosas experiencias que avalan el papel decisivo de la intervención educativa en sectores especialmente desfavorecidos. Experiencias que asientan sus planteamientos de base para la construcción de comunidades escolares vivas, participativas, centros que parten de sus propias posibilidades, interesados en el éxito de sus alumnos, gracias a la contribución de todos. Esquemas diferentes para el tratamiento de retos singulares. Los centros educativos de esta red han decidido su transformación global en comunidades de aprendizaje<sup>53</sup> y han comenzado a dar pasos hacia esa perspectiva que implica la incorporación progresiva de:

- **Actuaciones educativas que dan mejores resultados** en cuanto al aumento del aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia, según las investigaciones y criterios de la comunidad científica internacional.
- **Bases teóricas y descubrimientos de las investigaciones** más relevantes según la comunidad científica internacional.
- **Prácticas educativas inclusivas** que superan las prácticas excluyentes.
- **El aprendizaje dialógico de cara a ir superando:** 1) las jerarquías inhibitorias del

diálogo, 2) las expectativas negativas, 3) las resistencias a la transformación, 4) el fracaso escolar, 5) la violencia, 6) la insolidaridad y 7) las discriminaciones racistas y sexistas.

- **Organización de aulas en grupos interactivos** para ir superando prácticas excluyentes.
- **Formación del profesorado, familiares, personal no docente, voluntariado** y demás personas y grupos que interactúan con las alumnas y alumnos. Prevención dialógica de conflictos.
- **Lectura dialógica.**
- **Participación abierta** a toda la comunidad en forma de comisiones de trabajo.

Centros y experiencias que se distinguen por criterios básicos en su quehacer diario: (1) respeto; (2) compartir preocupaciones (3) promoción de la seguridad; (4) confidencialidad; (5) programas de apoyo; (6) pensar juntos; (7) participación; (8) fomentar la capacitación de todos; (9) aprovechamiento de recursos propios; (10) comunidad educativa plena; (11) prevención; (12) promoción de valores.

Como ya se ha dicho, los centros escolares pueden jugar un papel muy importante, pero no conviene olvidar que su tarea requiere un apoyo social amplio. Depositar en ellos toda responsabilidad supone una exigencia desproporcionada que desborda sus posibilidades reales de respuesta institucional. *La promoción de la convivencia escolar es una tarea de todos*, aunque con distinto grado de responsabilidad según las funciones, tareas y la capacidad de decisión con la que se cuenta.

### **El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid: algunos criterios de partida y actuaciones**

No basta con actuar y responder a los problemas que van surgiendo. Es necesario tejer condiciones de naturaleza transversal en la generación de contextos que promuevan la convivencia y el respeto en las relaciones y la prevención de los conflictos. Actuaciones combinadas y compartidas desde la base, construidas desde el convencimiento. La Institución del Defensor del Menor viene propiciando acuerdos, diálogo y propuestas conjuntas entre todos los estamentos organizativos y sociales de nuestro entorno. Fruto de esta filosofía, y como ejemplo práctico del desarrollo de actuaciones para la configuración conceptual del fenómeno que estamos abordando en nuestra exposición, es el documento elaborado por esta institución, conjuntamente con la Federación Regional de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado ‘Francisco Giner de los Ríos’ y la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, contando asimismo con un nutrido grupo de expertos en la materia, y titulado “Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos”<sup>54</sup>. En el citado documento, que articula ideas, argumentos, propuestas y sugerencias elaboradas en un clima de profunda convicción por

---

54 <http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/interes/basesconvivencia.pdf>



el acuerdo en materias sustantivas de nuestro desarrollo social, se señalan y definen una serie de propuestas de mejora de las que, a continuación, se detallan las fundamentales:

## CUADRO II

- 1) El reconocimiento social del esfuerzo realizado por los profesionales de los centros educativos en la puesta en práctica de valores democráticos de convivencia.
- 2) La reformulación paulatina de la actual regulación de horarios laborales, haciéndolos compatibles con las necesidades de los menores y de las familias.
- 3) El apoyo de las administraciones públicas, por medio de la elaboración de marcos normativos para la promoción, el incentivo y la difusión de ‘buenas’ prácticas escolares, y la disminución de las “ratios” profesor/alumno en aquellos centros de especial complejidad.
- 4) El tratamiento ponderado y riguroso por parte de los medios de comunicación de la casuística sobre la convivencia escolar, implicándose en la facilitación de referencias y el diálogo entre diferentes puntos de vista.
- 5) Incorporar con rigor y carga docente suficiente la formación sobre la promoción de los valores democráticos, la prevención y tratamiento de los problemas de convivencia en los planes de estudios y de las Facultades de Formación del Profesorado.
- 6) Promover el desarrollo de la educación infantil y la creación de escuelas como generadoras de comportamientos prosociales.
- 7) Abordar de manera decidida, planificada y compensada la ‘conciliación’ de horarios del profesorado y las familias para el desarrollo de las entrevistas y demás procedimientos de relación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- 8) El desarrollo por parte de las Administraciones de programas y planes de acción efectiva que permitan la concreción de propuestas de mejora para los centros escolares significados por su especial conflictividad, índices de fracaso escolar y/o concentración de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales gravemente desfavorecidas (mejora significativa de las infraestructuras, creación de nuevos centros en zonas de especial concentración del referido alumnado —con la consiguiente reducción del tamaño de los centros y número de alumnos atendidos en los mismos—, dotación especial en servicios de apoyo y asesoramiento de proximidad, implementación de actividades de formación a padres...).
- 9) La enseñanza y práctica de la convivencia en los centros escolares como una tarea y un compromiso que debe ejercer todo docente en el ejercicio habitual de la enseñanza de cada ámbito de experiencia, de cada área curricular o de cada asignatura.

- 10) La organización de la enseñanza en torno a grandes ámbitos o áreas de aprendizaje, optando por formatos curriculares amplios que aseguren el desarrollo de actitudes democráticas y evitando las restricciones generadas por la excesiva fragmentación de las áreas de conocimiento.
- 11) La participación del alumnado y, en general, de cualquier integrante de la comunidad educativa, en la elaboración y desarrollo de las normas de funcionamiento del centro escolar.
- 12) Incrementar el protagonismo del alumnado en la construcción de los conocimientos y valores. La organización de la enseñanza en equipos heterogéneos de aprendizaje, promueve el desarrollo de conductas prosociales de colaboración y, en definitiva, el aprendizaje de la convivencia.
- 13) Comprometer la tarea de los centros escolares con la promoción y el desarrollo de medidas 'normalizadas' de atención a la diversidad, como instrumento privilegiado para el desarrollo personal de los estudiantes y como muestra de la potencialidad ética de un desarrollo escolar democrático.
- 14) Estrechar la 'cooperación' entre escuelas y colectivos de barrios, localidades... de forma que unas y otros se reconozcan como parte de una misma tarea y responsabilidad, tendente a restablecer el máximo grado de convergencia en la colaboración.
- 15) Además de la necesaria e irrenunciable participación de los distintos colectivos de la comunidad educativa en las estructuras de coordinación y de dirección de las instituciones escolares, es necesaria la presencia de familias, docentes, estudiantes... en iniciativas comunes. Por ejemplo, la configuración de colectivos para la promoción de proyectos sobre consumo responsable, reciclado de materiales, hábitos alimenticios saludables, expresión artística..., apoyo a las actuaciones de voluntariado en los barrios, impulso a la configuración de redes de escuelas, de entidades y ciudadanos en los distritos, zonas, sectores y barrios...
- 16) Las administraciones educativas deben asumir un papel fundamental de promoción de la convivencia facilitando contextos adecuados de formación en centros, el desarrollo de prácticas democráticas ejemplares —y su difusión a través de las redes de información e intercambio profesional, con el soporte de las tecnologías de la información y comunicación—, elaborando materiales de apoyo al profesorado para desarrollar modelos de mediación, construyendo y reformando centros de dimensiones moderadas que permitan las relaciones cotidianas 'cara a cara' entre compañeros y con el profesorado, etc.
- 17) Las agencias de participación y representación social pueden y deben desempeñar un papel relevante: las organizaciones de profesores, empresarios y estudiantes impulsando la colaboración y el diálogo para la conformación de realidades escolares democráticas, las asociaciones de padres y madres cooperando con los profesionales que trabajan en los centros educativos y promoviendo proyectos comunes... así como todos aquellos colectivos de ciudadanos y ciudadanas que deseen sumarse a este proyecto.





En segundo lugar, en estas jornadas es preciso detallar algunas de las actuaciones más singulares que, sobre los contenidos ad hoc, viene desarrollando la Institución del Defensor del Menor en aplicación de lo establecido en la Ley 5/1996 del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, en materia de tramitación de quejas y promoción de las investigaciones necesarias y de la emisión de recomendaciones o propuestas a las administraciones responsables de la atención de los menores de edad. Estos procesos constituyen ámbitos competenciales que permiten la detección de aquellas situaciones o circunstancias que puedan poner en peligro el ejercicio legítimo de los derechos de los menores, y la elaboración de las pertinentes resoluciones que contribuyan a la promoción de medidas, por parte de las Administraciones, destinadas a mejorar los servicios que prestan.

Una de las dificultades detectadas en el ejercicio pleno de dichos derechos tiene relación con las condiciones en las que se desarrolla la acción educativa como práctica institucional integradora e integral. El Defensor del Menor ha venido proponiendo una serie de medidas administrativas que contemplan:

- La promoción paulatina de *centros más pequeños* y ambientes escolares más personalizados, cercanos, en los que el apoyo afectivo represente una práctica habitual y sencilla.
- La renovación gradual de los procedimientos de adscripción del profesorado, organización y elección de los horarios y de división de asignaturas. *Los docentes y alumnos deben pasar más tiempo juntos*, evitando la excesiva fragmentación del horario y las materias escolares, de manera que los profesionales dispongan de suficientes espacios de reflexión para planificar e intercambiar sus conocimientos entre compañeros.
- *El fomento de la organización de grupos heterogéneos y el desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo*. Esta decisión constituiría una fórmula idónea para que el alumnado dispusiera de oportunidades para aprender entre ellos y sobre ellos mismos, sobre el logro conjunto de metas y sobre los procesos para la adquisición del conocimiento.

En esta línea de acción, algunas administraciones educativas autonómicas han desarrollado valiosas iniciativas de sensibilización sobre las dañinas consecuencias de la aparición en las instituciones educativas de situaciones de acoso. La intención de dichas iniciativas ha sido, entre otras, las de contrarrestar la insolidaria ley del silencio que suele aplicarse en estos casos. Nos encontramos con medidas como la adoptada por el Gobierno Vasco, facilitando una dirección web ([www.ikasle.net](http://www.ikasle.net)), en la que se ofrecen orientaciones para menores y adultos sobre los modos de actuación respecto a conductas de acoso escolar, así como una dirección de correo electrónico ([ikasle@hezkuntza.net](mailto:ikasle@hezkuntza.net)) para recibir solicitudes de ayuda por parte de menores o adultos. De igual manera, podemos referirnos al llamado teléfono amigo, puesto a disposición, en su día, por la Junta de Andalucía, para menores y adultos, dentro del Proyecto SAVE (Sevilla Antiviolenencia Escolar).

Por otra parte, la Comunidad de Madrid lleva desarrollando desde 1997 un programa de prevención y apoyo a los centros con problemas de convivencia, que ha supuesto un significativo avance en la formación y sensibilización del profesorado sobre esta problemática. Desde su comienzo el Programa “Convivir es vivir”, ha pretendido aunar dos objetivos fundamentales, la formación del profesorado y la elaboración de proyectos institucionales de promoción de la convivencia en cada centro escolar, contando y promoviendo la implicación de los recursos administrativos y sociales de los barrios. La Institución del Defensor del Menor, con la voluntad de colaborar con las Administraciones y de acuerdo con su Estatuto Jurídico, ha puesto en marcha una serie de actuaciones específicas encaminadas a la superación de las situaciones de acoso escolar:

- Elaboración de una documentación divulgativa informando las acciones a promover por adultos y menores ante la presencia de cualquier conducta de acoso o de intimidación entre iguales. El objetivo es difundir la posible presencia de estas conductas en los centros escolares, y ofrecer referencias para abordarlas desde los centros escolares y las familias.
- Reedición y actualización de la *Guía Didáctica ‘Un Día Mas’*. Este material para uso del profesorado plantea actividades de trabajo de aula sobre las conductas de acoso entre iguales.
- Planificación y desarrollo de un estudio de investigación<sup>55</sup> con el fin de disponer de datos más globales, referidos a toda la región, sobre la incidencia de conductas de acoso entre iguales en las escuelas.
- Elaboración de un protocolo específico de actuación en situaciones de maltrato entre escolares:

## PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE GUÍAS DE ACCIÓN PARA CASOS DE MALTRATO ENTRE IGUALES EN CENTROS EDUCATIVOS

### Propuesta de trabajo

#### La Detección y la Obtención de Información Preliminar

- 1) Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga indicios razonables de que puede estar produciéndose un caso de maltrato entre iguales, pondrá esta circunstancia en conocimiento de algún profesor, tutor, orientador o miembro del Equipo Directivo. Importancia de cuidar especialmente la confidencialidad y la discreción en los procesos de comunicación.
- 2) La información recibida deberá ponerse en conocimiento del Equipo Directivo.



- 3) La información deberá ser completada por el Equipo Directivo, con la colaboración del tutor y del orientador del centro y, en su caso, del Inspector del centro:
  - Observación sistemática, contextos y experiencias relacionales en espacios comunes, aulas, actividades complementarias y extraescolares.
  - Entrevista específica con al alumno presuntamente objeto de maltrato.
  - Plan de entrevistas (según necesidad y pertinencia, a compañeros, profesorado, familias de los alumnos implicados)
  - Todo ello en el marco de la más absoluta discreción y confidencialidad y solicitándose, si así se estima, entrevista con la familia del presunto alumno objeto de maltrato por compañeros.
- 4) Ante indicios de maltrato y sin perjuicio de seguir adoptando las medidas necesarias para la recopilación de información pertinente y su oportuno análisis, en esta primera fase se contemplará la posibilidad de intervención inmediata de carácter disuasorio, previa a la toma de decisiones que pueda plantearse al final del proceso.

#### **El Análisis y la Valoración**

- 1) El Equipo Directivo valorará con carácter urgente la situación planteada a la luz de los datos recabados de la información preliminar.
- 2) En el supuesto de confirmación de maltrato entre iguales, se adoptarán medidas de naturaleza cautelar, informándose de las mismas a la Inspección Educativa, Comisión de Convivencia del Centro, tutor y orientador, solicitándose de unos y otros la reflexión sobre las condiciones y criterios básicos del plan de intervención a desarrollar.
- 3) De todas las actuaciones realizadas se detallarán en un Informe específico a recaudo de la Jefatura de Estudios.

#### **En el supuesto de confirmación de la situación de maltrato:**

##### **El Plan de Intervención Urgente**

##### **Con carácter urgente**

- 1) **Adopción de medidas urgentes:** el Equipo Directivo, con el conocimiento y asesoramiento del Servicio de Inspección Educativa, adoptará medidas de atención y apoyo al alumno objeto de maltrato: toma de decisiones sobre procesos de ayuda y mejora de las condiciones de interacción y habilidades sociales entre iguales y con el profesorado, presencia y actitud en espacios comunes del centro, rendimiento escolar, en su caso.

**2) Información a:**

- a. La familia de los alumnos implicados (víctima y agresor).
- b. La Comisión de Convivencia del centro.
- c. Los profesores de los alumnos afectados.
- d. Claustro y personal del centro.
- e. Compañeros
- f. Inspección Educativa.
- g. Servicios externos al centro, según las circunstancias, necesidad y pertinencia.
- h. Otros relevantes

**3) Actuaciones para la facilitación, en su caso, de procesos de mediación entre víctima y agresor:** Facilitar las condiciones para la (1) reparación (en su caso), (2) reconciliación, (3) resolución y (4) nueva configuración relacional (a través de formatos de mediación con participación de iguales, Comisión de Convivencia, Jefatura de Estudios, tutoría, orientador)

**El Plan de Actuación****1) Actuaciones con los alumnos afectados:**

- a. Con la víctima: desarrollo de actuaciones de apoyo y protección, programas específicos de apoyo personal y social; derivación, en su caso, a servicios externos.
- b. Con el agresor: desarrollo de programas de ayuda personal y social, pertinencia de aplicación del RRI, posible derivación a servicios externos y, en su caso, valoración de sistema judicial.
- c. Con los compañeros: información básica; desarrollo de programas de favorecimiento de la convivencia pacífica y sensibilización.

**2) Con las familias:**

- a. Del alumno víctima: orientaciones sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención y apoyo, seguimiento del caso, orientaciones sobre posibles apoyos externos al alumno.
- b. Del alumno agresor: orientaciones sobre indicadores relevantes de comportamiento y pautas de atención, apoyo y control de conductas, seguimiento del caso, orientaciones sobre posibles apoyos externos al alumno.
- c. Del resto de compañeros: campañas de información y sensibilización.

**3) Con el profesorado:**

- a. Sensibilización.
- b. Formación para la prevención y detección de situaciones de maltrato entre iguales y favorecimiento del desarrollo de patrones de convivencia pacífica y democrática.

**4)** Del Plan y de todas las actuaciones realizadas se detallarán en un *Informe específico* a recaudo de la Jefatura de Estudios.



### El Seguimiento del Plan

- 1) Del caso en concreto.
- 2) De las actuaciones desarrolladas a nivel de aula en todo el centro.
- 3) De las actuaciones de sensibilización y formación del profesorado.
- 4) Del proceso de reflexión, análisis y sensibilización con las familias y el resto de la Comunidad Educativa.

Del proceso de seguimiento se recogerán todas las actuaciones llevadas a efecto en un informe, incorporándolo al expediente abierto sobre el caso en cuestión.

- Edición de dos guías de intervención en situaciones de maltrato entre escolares: *Guía para padres y Guía para jóvenes*<sup>56</sup>.
- Edición de *Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos*<sup>57</sup>

Consecuentemente con la línea argumental planteada en esta mesa redonda, el Defensor del Menor seguirá actuando con intensidad, contribuyendo a la construcción de un debate social serio sobre la necesidad de habilitar planes y proyectos integrales para la promoción de la convivencia, abundando en la actuación en los entornos escolares, pero insistiendo en la generación de modelos de comportamiento que permitan la vivencia de los conflictos desde ópticas de diálogo, respeto y tolerancia.

Ya se ha expresado: la promoción de la convivencia escolar es una tarea de todos, aunque con distinto grado de responsabilidad según las funciones, tareas y la capacidad de decisión con la que se cuenta. Es cuestión de ponerse a ello.

55 [http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios\\_investigaciones\\_ConvivenciaConflictosEducacion\\_Madrid.pdf](http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios_investigaciones_ConvivenciaConflictosEducacion_Madrid.pdf)

56 [http://www.defensordelmenor.org/documentacion/publicaciones\\_detalle.php?id\\_agrupacion=1&agrupacion=EDUCACIÓN%20Y%20CULTURA](http://www.defensordelmenor.org/documentacion/publicaciones_detalle.php?id_agrupacion=1&agrupacion=EDUCACIÓN%20Y%20CULTURA)

57 [http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios\\_investigaciones\\_ConvivenciaConflictosEducacion\\_Madrid.pdf](http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/estudios/2006estudios_investigaciones_ConvivenciaConflictosEducacion_Madrid.pdf)

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, R. 2006. Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Infancia y la Adolescencia. Defensor del Menor, Madrid.

Luengo, J.A. 2005. Los problemas de la infancia, hoy. Revista Aula Infantil, Págs. 31-35. Barcelona: Graó.

Delors, J. 1996. La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO.

De Moya, J.M. 2006. Magisterio (Nº 11.740 – 28 de febrero de 2006, pág. 31).

Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. & Díaz, T. 2006. Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid, Instituto IDEA, Estudios e Investigaciones, Madrid.



## MENORES E INTIMIDAD EN LA RED:<sup>58</sup>

CUANDO LOS DEMÁS SON OBJETOS

JOSÉ ANTONIO LUENGO LATORRE

Psicólogo, Secretario General  
Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

Una chica cuelga su foto, inocente, en su muro de una red social. Algo normal. Suele hacerse. Al cabo de unos días empieza a notar que algunas personas, en principio extrañas, la miran con interés, como si la conocieran. Algunas de ellas, incluso, le dicen algo con respecto a una foto suya a la que han podido acceder. Son palabras insinuantes. Algunas preocupantes, como preocupante es convertirse en foco de atención sin quererlo. La cosa no queda ahí. En el propio instituto alguien ha hecho copias en papel de la foto que, sin demasiadas reservas, está alojada en una red social. Todos la miran, la señalan, es el punto de referencia... ¿Pero referencia de qué?

El Defensor del Menor ha desarrollado una campaña, en 2009, sobre los riesgos de *colgar* imágenes en Internet sin la suficiente reflexión de lo que se hace. La campaña ha girado en torno a un spot televisivo cuyo lema, “En la web, tu imagen es de todo el mundo”, describe de modo explícito la facilidad con que puede verse afectado nuestro derecho a la intimidad cuando situamos en el espacio virtual nuestra imagen, más o menos controvertida, nuestros datos y referencias personales<sup>59</sup>. O cuando son subidas a alguna red por terceros. O simplemente, *utilizadas* por estos últimos. Al final, mi imagen, mis referencias, son tratadas como una cosa, como un objeto manejable, manipulable, utilizable por quién sabe quién. Son muchos los escenarios que podemos intuir al respecto de lo citado. Cada día se conocen más. Son descubiertos, detectados.

Una imagen vale más que mil palabras, reza el dicho. A veces, esta expresión se queda corta. Las personas no somos objetos. Hay cosas que hablan de nosotros, que nos definen o representan. Cosas que muestran nuestra identidad, nos hacen visibles, tangibles, interpretables. Pero son nuestras. De nadie más. Hasta que dejan de ser nuestras y nuestra vida pasa a ser de común *observación o lectura*.

Tratar a los demás como meros objetos, como si las cosas no fueran con ellos, como si nada pasara, sin pensar en las consecuencias. Incluso cuando no subyace mala fe ni

58 Texto publicado en el libro de actas de las “Jornadas sobre intimidad en la red y menores de edad”, organizada por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid), en marzo de 2010.

59 Especialmente singular es una tristemente famosa Web en la que se envían fotos propias para ser votadas por quienes acceden a aquella. Ciertamente preocupante conociendo algunas de las consecuencias de estas prácticas.

escabrosas intenciones. Incluso cuando lo que pretendemos es, simple y llanamente, divertirnos un poco. Esto siempre ha pasado, se dice. Siempre hemos utilizado a alguien para provocar risas, dar a conocer debilidades, ridiculizar. Contar cosas íntimas de alguien o inventar hechos o vivencias indeseables de algún compañero. Colgar un cartel ofensivo en el tablón de anuncios del colegio haciéndonos pasar por otro o garabatear líneas o dibujos ofensivos en la foto de una compañera que ha llegado a nuestras manos después de que alguien la ha sustraído de su carpeta del instituto y pincharla en el corcho de la clase, insisto, ridiculizar, sin más. El coro de compañeros ríe. Se muestra ufano, arrogante. Fanfarronea de su atrevimiento, presume de su gracia, de su inacabable imaginación. Y pobre de aquel que no se mofe si se encuentra cerca de los depravados listillos.

La infancia y la adolescencia son etapas en las que aprendemos poco a poco a conocer la esencia de términos como el respeto, la dignidad, la empatía, la comprensión, y, por qué no, la compasión. En el camino, en este complejo tránsito de aprendizaje social y ciudadano, no es infrecuente equivocarse, dejarse llevar por la presión del grupo o por las propias inclinaciones. El objetivo, jugar simplemente, entretenerse, *revolverla*, o, a veces, herir. Los medios para utilizar a otro como un objeto, servirse de él, de su aspecto, características, defectos y, a veces, virtudes. Atacar las virtudes. “Te gusta estudiar y casi no lo puedes decir porque te conviertes en objeto de risas y bromas. Se trata de mofarse del instituto, de los estudios, e, incluso, de algunos profesores. Te dolió mucho hace unos días que se riera de ti tu admirada Carla. Te tiene enamorado desde hace mucho tiempo. En un corlillo alguien te sacó pica. Y ella lo celebró con una carcajada que te heló la sangre. Te sentiste ridículo, te compadeciste de ti mismo” (Santos Guerra, 2009).

El *otro* como un objeto. El resultado, la risa fácil, la burla, pasar el rato. Sin meditar en las consecuencias. Sin mediar en la más mínima reflexión de lo que puede pasar por la mente y el corazón de aquel objeto de mofa, de la chanza, del engaño. Normalmente, compañeros, iguales, a veces incluso amigos. Mucho se ha hablado ya del maltrato entre iguales, del acoso al que se somete a compañeros de clase o vecinos por parte de chicos o chicas del entorno, conocidos casi siempre. Este fenómeno es una experiencia dolorosa para quien la sufre, pues supone ordinariamente una afrenta grave a la personalidad, un deleznable escenario en el que sojuzgar, dominar y hundir se convierten en las acciones básicas de una terrible experiencia de relación. Cada ocasión en que se maltrata a un compañero, se le veja, insulta, amenaza o excluye, se produce un incuestionable ataque a su dignidad personal y, en no pocas veces, atentando de manera flagrante contra su intimidad, su honor o su imagen. Todo ello entendiendo estos conceptos en su acepción más amplia, trascendiendo incluso el amparo establecido y reflejado en el artículo 18 de nuestra Constitución o las referencias conceptuales y prácticas ligadas a lo ordenado jurídicamente en nuestro ordenamiento jurídico<sup>60</sup>, como por ejemplo la Ley Orgánica 1/82 de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen o la Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor en su artículo 4.

---

60 Anexo 1





La *dignidad*, en el fondo y en la superficie, es claramente vapuleada. Como resultado baja a mínimos la autoestima. Las perspectivas de crecimiento y desarrollo *junto a los demás, con los demás*, echadas a perder. Perdidas las ganas, la ilusión por estar y ser con los demás. La soledad como referencia. El silencio como compañía. ¿Para qué luchar? Hay mucho detrás de todas estas palabras. Mucho dolor, sufrimiento y desánimo. Ser tratado como un objeto. Mi corazón, mi alma, mi honor, mi imagen, mi dignidad en las manos sucias de algunos. Sí, solo de algunos, pero de los que pesan, mandan y son referente de los demás. Sin miramientos ni control.

### **El modelo de los adultos: usos frecuentes (desgraciadamente)**

Hablar de intimidad parece *estar de moda*. El respeto a la intimidad de las personas y, en especial, de los menores de edad, se ha convertido en un elemento de reflexión y debate público en estos últimos años. La razón parece evidente. Nos movemos en un escenario de comunicación en el que llegamos a todo, a casi cualquier cosa. Nos metemos en las casas de la gente, les preguntamos por sus vidas, los vemos llorar, reír, abrazarse, chillarse o acariciarse. O los llevamos a un estudio de televisión. Y allí, entre luces y sombras (más de éstas últimas), les instamos a que se abran. En canal. Que se *desnuden* de alma entera. Que nos viertan sus miserias, sus más íntimas confesiones, sus sueños y realidades, sus derrotas y pequeños éxitos<sup>61</sup>. Todo a favor de un cuerpo conceptual de cuño preocupante: la audiencia. Es verdad que la mayor parte de estas ocasiones se cuecen con el consentimiento absoluto de sus protagonistas. No sabemos muy bien si realmente saben a qué se exponen, cuáles van a ser los impactos y consecuencias resultantes de su exposición ante los ojos, mentes y corazones de quienes, al otro lado de las pantallas, degluten toda suerte de imágenes, comentarios y realidades de mil y un personajes. Consecuencias a corto, medio y largo plazo. Que no se nos olvide. Pueden ser o no personajes públicos. A veces no da lo mismo, es cierto. Siempre da más juego la vida de quien parece famoso o lo es por *derecho propio*. Se lo suelen haber ganado. A veces empezando desde la nada misteriosa.

Pero lo real y difícilmente cuestionable es que penetramos con facilidad en el interior de muchas personas. Lo quieran (en este caso hay consentimiento) o no lo quieran; en este supuesto la controversia está servida. Y con razón. Los derechos al honor, a la intimidad o a la propia imagen puestos en solfa. Uno de ellos, dos o, incluso, los tres cuestionados (tirados a la basura) en no pocas ocasiones. Sin más. Porque sí interesa. Porque hay que hacerlo, vende o, simplemente, llama la atención.

La acción de entrometerse es, sin duda, una de las claves de la cuestión. Es decir, meterse en donde no le llaman a uno, inmiscuirse en lo que no le toca. Entrar donde uno no tiene por qué hacerlo. Invadir la zona espiritual íntima de una persona. Estas son algunas de las referencias explicativas de los conceptos aquí inicialmente expresados. Entrar en espacios que son de otro, con la excusa de informar, comunicar, o entretener. No está nada bien.

---

<sup>61</sup> No podemos dejar de citar el la película *El Show de Truman* como referencia del Gran Hermano total, la creación de la vida en un escenario en su sentido más explícito. La farsa absoluta para solaz de la audiencia.

Las reflexiones que siguen pretenden partir de estas ideas iniciales, crecer al amparo de la observación de lo que viene siendo una costumbre, un hábito, un uso exagerado de la denominada libertad de expresión en unos casos, y, en otros, un absoluto ejercicio de falta de respeto a todo: al otro, a las normas que nos amparan, que defienden nuestra dignidad personal, aquéllas que invocan y apelan a una sociedad justa y ética. El problema radica en el modelo, en lo que mostramos que se puede hacer, en lo que decimos que, incluso, hay que hacer. Socialmente hablando, no es este un momento, precisamente, en que dejemos constancia clara de lo que *debe* hacerse, de lo que es éticamente correcto. Y no por falta de evidencias o ejemplos de buenas prácticas, sino por la notoriedad que alcanza la trasgresión, el *todo vale*.

Como organización social trabajamos por mejorar cada día, sin duda, deshacernos de nuestras miserias, encumbrar la lealtad, la excelencia, la calidad humana, el respeto y afecto por los demás, por lo que nos rodea. Pero entre líneas de nuestros intentos más fervorosos se cuele lo indeseable. Aprovecha cualquier resquicio para armar lo ominoso, lo deleznable.

Invadir al otro, a los otros, *ponerle a los pies de los caballos*, interferir en sus deseos, comportamientos y vidas. Penetrar en su corazón y mostrarlo sin pudor para que todos lo puedan ver, su color, su cadencia, sus arritmias y, sobre todo, si es posible, sus soplos, sus imperfecciones. Las tecnologías de la comunicación llegan ya a cualquier parte y todos, de una u otra manera, podemos presenciar lo que alguien quiere mostrar sobre otro alguien. Sin demasiados tapujos ni entretelas.

### **Del uso de las TICs**

Los contenidos que a continuación se tratan pretenden ahondar en el complejo comportamiento denominado *ciberbullying*, situando esta suerte de experiencia relacional tan dañina en un escenario más amplio, a saber, *las conductas de uso inadecuado de las tecnologías de la información por parte de niños, adolescentes y jóvenes*. Se trata de abordar lo que hay en la parte oscura del escenario, lo que se está haciendo, de modo constante y permanente, sin la oportuna información y conocimiento de los riesgos asumidos y, lo que es peor, de los daños sobre terceros, ordinariamente iguales, compañeros de clase, amigos y amigas del grupo, amigos de mis amigos o amigos de los amigos de mis amigos. Podríamos seguir. No es este un texto, debe quedar suficientemente claro, para definir, señalar y argumentar sobre las *bondades* del uso de las TICs, incontestables desde cualquier perspectiva. El objetivo de las presentes reflexiones se sitúa en aclarar parte de lo que supone no hacer bien las cosas, poner negro sobre blanco algunas de las acciones que definen el fenómeno, o mejor, los fenómenos más indeseables. Y para afrontar este asunto es necesario explicar previamente dónde se sitúan los modelos que interiorizan nuestros chicos y chicas, cuáles son las prácticas que observan y les permiten interpretar la realidad, lo que se puede y no se puede hacer.

En los últimos cinco años hemos presenciado un singular vuelco en la configuración y tipología de *invasión del otro*, de intromisión en su vida, independientemente de las



intenciones, más o menos alevosas, ligadas al hecho. El uso de las tecnologías de la información ha permitido la gestación en nuestro país de un nuevo escenario de relaciones interpersonales en el que las zonas más oscuras de la interacción física y *tocable* han encontrado espacios de desarrollo y crecimiento desconocidos hasta el momento en nuestros itinerarios más idiosincrásicos. Atrás parece haber quedado el pinchar fotos o comentarios en los tablones de anuncio o corchos de nuestro colegio o instituto. Existen otros espacios, escenarios globales. La solución es la tecla. El acto físico es parecido. *Clic*. Ya está. Ya está en la red. Ya es cosa de todos. De todos. Y por tiempo imperecedero. Allá va. Está hecho. *Que Dios nos pille confesados*. El *ciberbullying* desarrolla una vida propia, un escenario de manifestaciones peculiares y exclusivas, cuyas claves están descifrándose día a día: características singulares de los acosadores, recorrido, impacto, difusión y duración de la acción y repercusiones en las víctimas. En palabras de Arturo Canalda, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, con la herramienta virtual “desaparece la barrera de la mirada del otro”. La sensación de impunidad se instala con fuerza.

Niños, adolescentes y jóvenes son la generación del ocio digital. Se incorporan a sus claves y herramientas con facilidad y presteza, resueltamente, sin miedos ni reticencias. Y los adultos en general presenciamos semejante despliegue, un tanto sorprendidos –tal vez al principio–, pero sobre todo un tanto indefensos ante las dificultades para conocer y controlar los hipotéticos usos inadecuados de unos contextos de interacción, de actividad lúdica y comunicación que, en no pocas ocasiones, sentimos que nos sobrepasan. Sin embargo, esta inquietud ante lo desconocido es relativamente reciente. El acceso de los menores a lo que en la actualidad bautizamos como ocio digital, se ha ido produciendo sin pausa y a un ritmo elevado. El manejo del *aparataje* de las nuevas “televisiones” es singularmente dominado por los pequeños y medianos de cada casa, incapaces de sentir miedo o aversión por los cables, los mandos o los terminales y decodificadores; pero, asimismo, la cultura de los videojuegos y el acceso a Internet se ha ido desarrollando sin solución de continuidad según se han ido desplegando las novedades y alternativas puestas en marcha por compañías o empresas de telefonía, proveedores de contenidos de Internet o, entre otros, por emporios de la comunicación y televisión (Luengo, 2007).

Hace ya cuatro años de la publicación del Estudio “Actitudes y Opiniones sobre la Infancia y la Adolescencia” (Álvarez, 2006) realizado por el Centro de Información Sociológica por encargo del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Según los datos reflejados en la investigación, en 2006, los menores empleaban ya su tiempo libre fundamentalmente en usar el ordenador y navegar por Internet (40,6%), en ver la televisión, jugar a videojuegos (35,9%), y hablar, jugar o mandar mensajes con el móvil (25,1%). Y según las referencias del estudio, se trataba de actividades que solían realizar solos y sin control de adultos:

REFERENCIA: ESTUDIO “ACTITUDES Y OPINIONES SOBRE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA”					
Pregunta 14					
<i>¿Me podría decir en qué cosas cree Ud. que los adolescentes emplean fundamentalmente el tiempo libre?</i>					
(Multirrespuesta: máximo dos respuestas)					
En ver la televisión					37.9
En jugar a todo tipo de juegos en solitario					4.3
En jugar a videojuegos					35.9
En usar el ordenador e Internet					40.6
En estar con amigos					27.2
En leer					.8
En escuchar música					3.8
En hacer deporte					6.0
En hablar por el móvil, jugar con el móvil y enviar mensajes por el móvil					25.1
En no hacer nada					5.4
En hacer deberes y estudiar					2.5
Otras respuestas (NO LEER)					1.8
(N)					(2977)
Pregunta 15					
<i>¿Podría decirme si está más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de las siguientes frases?</i>					
1.Más bien de acuerdo					
2.Más bien en desacuerdo					
3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>N.S.</b>	<b>N.C.</b>
Los menores que navegan por Internet lo suelen hacer sin la ayuda o participación de sus padres	75.3	4.8	2.9	16.7	.4

Asimismo, según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística correspondiente al año 2008, la proporción de uso de tecnologías de información por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy alta. Así, el uso de ordenador entre los menores es prácticamente universal (94,1%), mientras que el 82,2% utiliza



Internet. Por sexo, las diferencias detectadas en años anteriores de uso de ordenador y de Internet entre niños y niñas, a favor de estas últimas, prácticamente han desaparecido en 2008. En cuanto a disposición de teléfono móvil, el grado de penetración de este aparato entre la población infantil (65,8%) sigue siendo bastante inferior que en otros grupos de mayor edad. Por sexo, sin embargo, siguen existiendo diferencias de disponibilidad de móvil a favor de las niñas, aunque en 2008 se han reducido en casi tres puntos. En fin, sin comentarios. Los datos son aplastantes.

La principal conclusión del Estudio “La Juventud y las Redes Sociales en Internet”<sup>62</sup>, presentado en septiembre de 2009 por la Fundación Pfizer, es que las redes sociales se encuentran totalmente incorporadas al día a día de los adolescentes españoles, frente al elevado porcentaje de padres que desconocen en su totalidad o han incorporado con más lentitud este tipo de herramientas de información y comunicación. Según los datos del referido estudio, el 92% de los jóvenes usa las redes sociales que ofrece Internet para charlar con sus amigos prácticamente a diario. Sin embargo, solamente dos tercios de los padres son conscientes de esta circunstancia.

El espacio básico de comunicación e interacción en el mundo de lo virtual (parcela sustantiva en el mundo de nuestros adolescentes y jóvenes) son hoy las redes sociales. Su profunda penetración en la vida de adolescentes y jóvenes es un hecho incontestable. Según datos del estudio del Foro de Generaciones Interactivas, “La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas”, realizado en 2009, por expertos de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, el 71% de los adolescentes utiliza las redes sociales con un ligero predominio de las chicas frente a los chicos. Por edad, a partir de los 14 años el uso de redes sociales supera el 80% hasta alcanzar una cota máxima de uso del 85% a los 17 años. Los resultados del estudio presentan también una generación de menores de 18 años “autónoma y autodidacta, movilizada, multitarea, creativa y precoz en el uso de las nuevas tecnologías, que aprovecha al máximo las pantallas para comunicarse, conocer, compartir, divertirse y, en menor medida, para consumir”, según afirman los autores. También destaca la investigación que casi el 40% de los menores internautas posee página web propia o ha generado alguna vez contenidos en la red.

El Estudio “La Sociedad de la Información en España 2009”<sup>63</sup>, destaca asimismo datos sumamente interesantes en lo relativo al uso de las tecnologías de la información por parte de los adolescentes y jóvenes españoles. A señalar dos ámbitos singulares: el uso de las redes sociales y el desarrollo del teléfono móvil como dispositivo de acceso a la red. En cuanto a los primeros, destaca que el uso de las redes sociales entre los jóvenes ha aumentado un 500%, lo que sitúa a España como el segundo país de Europa, con casi tres de cada cuatro *internautas* como usuarios de las redes, así como el segundo con mayor número de usuarios, solo después de Brasil. En relación al uso de la telefonía móvil

---

62 <http://www.datospersonales.org/> Datos de actualidad nacional.

63 [http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sieg/aplicacion\\_sie.html](http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sieg/aplicacion_sie.html)

(dispositivo del que se han vendido 4.600 millones de terminales en todo el mundo), destaca que el 24% de los usuarios de telefonía móvil han visto algún canal de televisión a través de dispositivos 3G, seis puntos por encima del dato del año pasado. Además, el 30% de los móviles en España tienen capacidades de 3G, 10 puntos por encima de otros mercados como Francia y Alemania, convirtiéndose en el segundo punto de conexión a la red, con un 57%.

Este panorama determina claramente la consolidación del proceso de digitalización de la vida en franjas de edad muy relevantes en nuestro país, en la que cerca del 94%, más de 7 puntos porcentuales que el año pasado, utilizan la red para enviar y recibir correo electrónico y alrededor de un 85%, para compartir fotos y vídeos. El consumo de contenidos y aplicaciones en el móvil también refuerza el grado de asentamiento en la adopción de las nuevas tecnologías. Según los datos aportados en la investigación, el 57% de los usuarios ha accedido en el último año a la Red a través del teléfono móvil. Este tipo de acceso empieza a ser una actividad de carácter diario para algunos usuarios; cerca del 17% consulta su correo electrónico a través del móvil; más de un 13% lo utiliza para navegar por la red y alrededor del 10% para acceder a las redes sociales.

### **Del ciberbullying y otros fenómenos paralelos: algunos datos y ejemplos del aquí y ahora de determinados usos**

Y la realidad irrefutable e incontrolable? Los senderos donde se desarrolla gran parte de la comunicación producida entre nuestros adolescentes y jóvenes está caracterizada por su halo virtual, por su trazado electrónico, tangible por sus resultados y evidencias de *éxito*. La realidad es incontestable. Dispositivos como el ordenador o el teléfono móvil se han convertido en autopistas globalizadas, en segundos, en décimas de segundos, invisibles al tacto material, a las posibilidades de control físico. Y esto está bien. Las posibilidades al alcance de nuestros chavales son magníficas, espléndidas. *El mundo al alcance de la mano*. Pero en este flujo y reflujo de interacciones, comunicaciones, diálogos y contactos se instala *sibilinamente*, a veces a codazos, el desvergonzado itinerario de tratar al otro como un objeto del que reírse, al que se puede humillar, vejar y arrinconar en el lodo. La idea no es muy distinta a la que permite germinar experiencias humillantes en las aulas y los pasillos de los centros escolares. El formato, las posibilidades ilimitadas del mismo, es el que dibuja un incontrolable impacto. El uso de datos personales, el contacto con otras personas y la edición de contenidos en el punto de mira. Es necesario pensar al respecto, informar, sensibilizar y extremar las cautelas. No todo vale. No puede valer cualquier cosa.

Datos y experiencias no faltan para confirmar estas reflexiones. Empecemos, a modo de introducción, por lo que nos muestra la investigación sobre el uso de los teléfonos móviles por nuestros chicos y chicas. En 2009, el Defensor del Menor ha publicado el Estudio “La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia: usos, influencias y responsabilidades”<sup>64</sup>. En el conjunto de datos señalados en la investigación destaca la siguiente afirmación: Frente

64 <http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/documentos.php> G. Galera, C.



al 11% de menores encuestados que reconocen en primera persona que les gusta bastante o mucho que sus grabaciones con el móvil salgan en *Youtube* o *MySpace*, el porcentaje se incrementa hasta llegar a 25,5% cuando se refieren a una tercera persona, en este caso sus amigos, a los que aseguran les gusta bastante o mucho que sus grabaciones se cuelguen en dichas páginas. El 10% de los menores declara que en alguna ocasión “he grabado peleas entre los compañeros para compartir las imágenes con otros”, frente al 27% que afirma que en alguna ocasión “mis amigos/compañeros han grabado peleas entre los compañeros para compartir las imágenes con otros”.

Y entre sus nutridas conclusiones podemos también señalar lo siguiente: “No se debe olvidar que existe un grupo de menores que utiliza el teléfono móvil como medio para hacer bromas y gamberradas, tanto entre los compañeros como con el profesorado”. Los datos reflejan, por ejemplo, que grabar peleas con el móvil aumenta diez veces la probabilidad de que el profesor sea el objeto de una broma con el móvil. Éste se convierte así, en una oportunidad más para la realización de juegos, burlas y fanfarronadas adolescentes –más o menos inocentes, más o menos graves–, y otras acciones de autoafirmación en el grupo. Ocurrencias como llamar a los números de información, de urgencias, de taxis o de restaurantes, sin otro objeto que la chanza y diversión posterior con los amigos, comentando la audacia del hecho, son más frecuentes de lo esperado. Ponen a prueba el arrojo, la valentía e, incluso, el liderazgo de quienes las realizan, frente a los que después las ríen, apoyan, jalean, comentan y divulgan. Y las nuevas prestaciones de los teléfonos móviles permiten que algunos de sus usos creativo/expresivos (cámara y vídeo, fundamentalmente) lo faciliten.

El avance de la telefonía móvil ha dado lugar a que este tipo de grabación –que vamos a denominar video-testimonio (“yo estuve allí y lo vi o lo protagonicé”)–, pueda ser difundido a amplias audiencias de modo relativamente sencillo, a través de las redes de sociabilidad juvenil, y de páginas especializadas en Internet (*YouTube*). Según las encuestas, una media del 10% de los menores de la Comunidad de Madrid, graba peleas a través del móvil, cuelga grabaciones en *YouTube*, desea grabar las barbaridades de otros y conoce a alguien que utiliza el móvil para acosar a terceros. Así pues, el interés adolescente en la difusión de los contenidos que graba con el teléfono móvil reside, precisamente, en que este tipo de vídeo les permite experimentar y sentirse como auténticos protagonistas mediáticos: como “reporteros”, “testigos” o “intérpretes” reconocidos de su propia “película”, frente a su grupo de referencia. Quizás lo más relevante, y a la vez preocupante, sea la normalidad, insensibilidad o tolerancia con que los adolescentes juzgan y contemplan el visionado de este tipo de video-testimonio, donde se muestran escenas y situaciones repudiables desde un punto de vista ético, como abusos con consecuencias graves –en términos de humillación, vergüenza, dolor o sufrimiento– para las personas que las protagonizan. Con el agravante de que son vídeos, en ocasiones planificados, ampliamente difundidos y que, además de ser compartidos, son considerados populares entre los menores.

La utilización de los teléfonos móviles, especialmente los de tercera generación, representan un ejemplo significativo cuantitativa y cualitativamente, pero es solo una

variante que el uso de aquellos puede concretar. Una variante de muy difícil control por parte de los adultos, escasamente conocida, pero fácilmente *transferida*, cuando se tiene noticia de hechos al respecto, a lo que seguramente ocurra *en otras casas, nunca en la mía*. Hasta que pasa, y alguien te cuenta que el ordenador de tu casa se ha convertido en un tablón de anuncios virtual en el que se cuelga de todo y de todos los gustos.

En los primeros días de diciembre de 2009, se daba la noticia de que los juzgados de Santander habían condenado a un año de cárcel, a un chico que colgó 14 fotos de su ex-novia desnuda en la red social “Tuenti”<sup>65</sup>. El problema de fondo, decía la noticia, es que menores de edad, en su mayoría adolescentes, crean y difunden imágenes de alto contenido sexual de sí mismos o de terceros por medio de su teléfono móvil. Cuando esas imágenes salen del contexto privado y llegan a ser de dominio público o incluso aparecen colgadas en Internet, el daño es irreparable. La intimidad de la persona que protagoniza las fotografías o vídeos se ve seriamente afectada y, con ello, suelen llegar otras cuestiones como el linchamiento social del entorno próximo en forma de ciberbullying. Por otro lado, estos acontecimientos tienen no poca trascendencia legal, puesto que son imputables como delitos relacionados con la pornografía infantil, ya que, al fin y al cabo, se trata de un menor de edad en situación pornográfica<sup>66</sup>. A lo largo de estos últimos meses han proliferado las noticias sobre este fenómeno, que ha sido bautizado con la denominación de sexting. En marzo de 2009, la prensa daba cuenta de la siguiente información<sup>67</sup>: Los jóvenes estadounidenses han encontrado una nueva manera de “divertirse”: fotografiarse desnudos con el móvil y enviar mensajes con las imágenes, una tendencia conocida como sexting que cada vez preocupa más a los padres. Este es el nombre del último fenómeno, que mezcla dos factores explosivos: adolescentes y nuevas tecnologías, y que ha puesto de relieve una importante cuestión legal: ¿se trata de una simple travesura, o es más bien pornografía infantil? Los jóvenes se fotografían parcial o completamente desnudos y reenvían las fotos a sus amigos más cercanos. El problema viene cuando exceden esos límites y la broma se convierte en humillación. En la mayoría de los casos esta acción no tiene una motivación fundada, sino que simplemente lo hacen “por diversión” o para “ligar” con otros adolescentes. Pero la broma puede salir cara. El fenómeno es tan nuevo que existen incluso lagunas legales. Uno de los problemas al que se enfrentan las autoridades es determinar quién es el responsable cuando el envío del mensaje o la foto en cuestión se hace sin consentimiento del afectado.

Se trata de un fenómeno mucho más extendido de lo que suponemos. Su inmersión en nuestro entorno es también una realidad. El sexting es un juego de palabras que conjuga *sex* con *texting* (escribir mensajes de texto) y que se refiere a las fotografías de desnudos o semidesnudos enviadas a teléfonos móviles o publicadas en Internet. Una encuesta realizada en el pasado otoño en los Estados Unidos halló que el 20% de los adolescentes

65 <http://www.cope.es/hemeroteca/2009/12/02/tecnologia/01-12-09--sexting-cuando-menores-envian-imagenes-sexuales-por-movil-111224-1>

66 <http://www.diariodecadiz.es/article/sociedad/579700/sexting/planea/sobre/los/adolescentes.html>

67 <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/03/21/internacional/1237622095.html>





había enviado con su teléfono móvil o publicado en Internet fotos suyas semidesnudo, y que el 39% había enviado o publicado mensajes con connotaciones sexuales<sup>68</sup>.

Las *redes sociales* se convierten asimismo en escenarios globales donde se vierten y cobran protagonismo gran parte de los comportamientos que vulneran más o menos gravemente el derecho al honor, la intimidad y la propia imagen de nuestros chicos, adolescentes y jóvenes. El Día Internacional de la Internet Segura, celebrado el pasado 10 de febrero de 2009, tuvo como objetivo específico sensibilizar a padres, educadores y menores, sobre la existencia de riesgos en la red y promover un uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías. En esta ocasión, el tema central de la jornada fue la prevención del *ciberbullying* o acoso escolar en Internet. Este fenómeno supuso en 2008, el 20% de los casos de acoso a menores atendidos por la ONG Protégeles, según se desprende de un estudio publicado por esta organización con motivo del Día Internacional. Según los datos de esta investigación, el 52% de los acosados tenía entre 13 y 14 años y el 10%, menos de diez años. En la mayoría de los casos conocidos el 19% de los acosadores son chicas, frente a un 10% de chicos. En todo caso, también son las chicas, en el 60% de los casos, las que sufren acoso. El *ciberbullying* se lleva a cabo a través de foros, redes sociales y del *messenger*, en el 45% de las ocasiones; a través del correo electrónico, en el 12%, y por el móvil, en el 19% de los casos. Hay incluso menores que sufren acoso por varios de estos medios. Este tipo de violencia tiene sobre todo consecuencias emocionales (51% de los casos), pero también físicas (13%). Los menores que sufren de *ciberbullying* bajan además su rendimiento escolar (13%), se aíslan socialmente (6%) y faltan a clase por miedo (3%). El estudio añade que en casi la mitad de los casos atendidos el acoso se produce casi a diario y en el 80% los padres terminan conociendo la situación.

En este contexto, las grandes redes sociales de Internet firmaron un acuerdo en el ámbito europeo para reforzar la protección de los menores cuando acceden a estos sitios. Los firmantes fueron Dailymotion, Facebook, Google/YouTube, Microsoft Europa, MySpace, Yahoo, Europa, Netlog, Arto, Bebo, Giovanni.it, Hyves, Nasza-klaza.pl, Skyrock, StudiVZ, Habbo Hotel y zap.lu. En concreto, se comprometieron a impedir el uso de sus servicios por parte de los más pequeños y a hacer claramente visibles las opciones de elegir entre diferentes grados de protección de la intimidad en cuanto a los accesos a los perfiles. Las redes sociales cuentan con más de 41,7 millones de usuarios en Europa, con un promedio de permanencia media de tres horas al mes. Se espera que el número de usuarios crezca hasta los 107,4 millones en 2012, según datos de la Comisión Europea. En España, Madrid y Andalucía son las comunidades que cuentan con un mayor número de usuarios de redes sociales, especialmente en “Tuenti” que, junto con “MySpace” y “Facebook”, son las tres principales por volumen de usuarios en nuestro país. Por su parte, la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información ha publicado un decálogo audiovisual que asesorará a los más jóvenes en el uso de las redes sociales, a través de la web [www.chaval.es](http://www.chaval.es).

68 <http://techconsumer.wordpress.com/2009/04/01/el-sexting-no-es-delito/>

Según datos del Eurobarómetro (2009)<sup>69</sup>, el 42% de los niños europeos de seis años está en alguna red social, pese a tener prohibida la entrada a menores de 14 años. Los expertos alertan de los importantes riesgos que se esconden tras estas populares webs, cuyo uso ha crecido un 35% en Europa en el último año. Según Christine Kormann, Directora del área de la sociedad de la información de la Comisión Europea, el mayor problema evidenciado es el *ciberacoso* o acoso entre iguales en la red (se cuelgan fotos comprometidas o trucadas, se crean rumores sobre alguien, se lanzan amenazas e insultos) Después, el riesgo más significativo es el *grooming* o acoso sexual por parte de los adultos, y, por último, la existencia de contenidos inapropiados de sexo o violencia. Esta experta alerta, asimismo, sobre las conductas crecientes de subir información sensible, como fotos, teléfonos o información sobre la situación económica de sus familias por parte de los menores de edad.

Hasta un 26,6% de los adolescentes españoles practica o sufre ciberbullying, según un estudio publicado en septiembre de 2009, por el Instituto Nacional de la Juventud (Injuve), perteneciente al Ministerio de Igualdad. Esta nueva variedad, al igual que el acoso tradicional, puede provocar que los adolescentes vean desestabilizado su equilibrio mental. La mensajería instantánea es el medio más popular para esta nueva forma de maltrato al que está sometido un elevado porcentaje de chavales en edad escolar. Según el informe, uno de cada diez adolescentes se implica, bien como víctima o perseguidor, a través de esta vía. Un 4,6% lo hace por el chat y otro 4,3% por mensajes de móvil. A menor medida, el *ciberbullying* también ocurre vía correo electrónico (2,8%) y por teléfono (2,7%).

Por otro lado, no hay que indagar demasiado para saber, además, que la edad de acceso a las redes sociales está descendiendo notablemente. Tuenti, la red social online más popular en España entre los más jóvenes, ha adoptado en 2009 una medida significativa tras la intervención y solicitud expresa de la Agencia Española de Protección de Datos. Si bien encontrar mecanismos para verificar la edad de los menores y protegerles de los riesgos que esconde la web aún es complicado, los menores en Tuenti deben acreditar su edad mediante el envío del DNI.

Un nuevo ejemplo es la utilización perversa de las webcam. La Policía Nacional detuvo en Madrid, a finales de diciembre de 2009, a tres hermanos por hostigar mediante *grooming* a varias menores de edad<sup>70</sup>. Los chicos amenazaban a las niñas para que conectaran la *webcam* y les exigían realizar determinadas acciones de índole sexual siguiendo sus indicaciones. En el momento del registro del domicilio de los arrestados, estos estaban descargando archivos de pornografía infantil. La operación se inició como consecuencia de la denuncia interpuesta por la madre de una de las víctimas menores de edad. La mujer manifestaba que su hija de 14 años estaba siendo víctima de amenazas y abuso sexual por parte de uno o varios individuos que, tras contactar con ella a través

69 [http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/ciberacoso/mayor/peligro/redes/socialeselpeputec/20091105elpeputec\\_13/Tes](http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/ciberacoso/mayor/peligro/redes/socialeselpeputec/20091105elpeputec_13/Tes)

70 <http://www.abc.es/20091219/nacional-sucesos/ciberacosadores-200912191212.html>



de Internet y ganarse su confianza, la convencieron para que enviase imágenes de ella desnuda para realizar *cibersexo*. Una vez obtenidas las fotografías comprometidas de la menor, comenzó a sufrir amenazas para que continuase enviando más y se mostrase a través de la *webcam*. Los arrestados habían facilitado también a las menores enlaces a páginas web con contenido pornográfico de adultos y niños. No siempre son adolescentes o jóvenes los que están detrás del asunto. En este caso, al otro lado de la cámara.

El *grooming* o *child grooming* es un sistema empleado ordinariamente por pedófilos y pederastas para ganarse la confianza de menores a través de Internet y obtener concesiones sexuales por parte de estos. Se trata de acoso sexual a través de la red, que se inicia a partir de un acercamiento logrado mediante engaños en los que el *ciberacosador* (generalmente haciéndose pasar por menor de edad) obtiene material audiovisual comprometedor, pasando posteriormente al chantaje para obtener imágenes con contenido sexual. En algunos casos llegan incluso a producirse encuentros entre el acosador y la víctima.

Podríamos seguir. Ejemplos no faltan. El atentado a la dignidad de la persona es flagrante. Y, tal como se ha expresado con anterioridad, la vulneración integral de la intimidad, el honor y la propia imagen. Manoseados, pisoteados, maltratados. Los efectos sobre la persona afectada indeseables son, en muchas ocasiones, dramáticos. El tablón de anuncios virtual y globalizado llevará su imagen, su alma y su corazón, a rincones insospechados. Acceso indiscriminado a lo que soy, a lo que me ha pasado, a lo que me han hecho, a lo que han dicho o escrito de mí.

En ocasiones, es nuestra propia acción la que genera el problema. Nos alojamos sin más como meros objetos. Fotos, datos personales privados e íntimos son accesibles a partir de ese momento para un sin fin de usuarios de las tecnologías y de las redes de comunicación virtuales. En otras ocasiones, la intrusión viene de fuera, vía fotografía robada, grabación y difusión de videos más o menos comprometidos, fotos manipuladas, grooming.

Esto no es una broma, ha quedado claro que es verdad. Muchas de las conductas de esta naturaleza que se observan a diario tienen su origen en la chanza, en la risa, en la diversión de algunos, a costa, claro, del sufrimiento de otros. Pero no se piensa en eso. Siempre ha ocurrido, dicen, y no ha pasado nada. Esto curte y energiza la personalidad de quien los sufre, dicen. En otras ocasiones, el origen de la acción es premeditado y alevoso, ominoso, deleznable. En la gran mayoría de los casos existe causa delictiva de mayor o menor peso y repercusión. A veces sin que los propios chicos o chicas sean conscientes de ello. Ejemplos hemos podido leer en párrafos anteriores.

Sin embargo, la génesis de la historia importa relativamente poco. Importa, y mucho, lo que se hace, lo que se ve, lo que muchos ven y leen sin tener que hacerlo. Importa, claro, el impacto a corto plazo. La sorpresa, la incredulidad, la sensación de ridículo, el desconcierto, la duda sobre quién o quienes habrán tenido acceso a lo que circula entre adolescentes, jóvenes y también adultos. Algo que se ha hecho circular a propósito. Dependiendo del tipo de acción desarrollada, la consecuencia puede ser especialmente

dramática. Calumnias e injurias, delitos contra la intimidad, contra la libertad sexual. La acción de indeseables.

Después vienen las consecuencias a medio y largo plazo. Dependerán, lógicamente, de una buena cantidad de variables: naturaleza y propiedades de la *intromisión*, características de los dispositivos tecnológicos utilizados, difusión practicada, grado de estabilidad de las *ciberagresiones*, edad y características de personalidad de la víctima, rapidez en la respuesta a la agresión y apoyo a la víctima. De esto dependerá cómo queda grabada la experiencia en nuestras vidas, en nuestra manera de ver e interpretar el mundo, la lectura de la realidad *trabada* por una triste experiencia o el desarrollo de la personalidad<sup>71</sup> dañado. No son pocos los que han dejado de confiar en casi todo. Los que han visto nublarse sus expectativas ante y con los demás. Los que han aprendido a dudar de las relaciones, del tú a tú. Y esto no es baladí.

Opera el *todo vale*. La sinrazón de la desinformación. El acceso indiscriminado de adolescentes y jóvenes a las tecnologías de la información, con escaso control por parte del mundo adulto sobre su uso, ha traído consigo la gestación de comportamientos cuanto menos indeseables definidos como *ciberbullying* o maltrato en la red y otros dispositivos electrónicos. Los ataques directos son variados y polimorfos. Acoso por mensajería instantánea o SMS, robo de contraseñas, informaciones en blogs o webs, grabación y difusión de videos, envío de fotografías, encuestas en Internet, suplantación de personalidad, envío de programas dañinos. La vulneración de la intimidad, el honor y la propia imagen del otro, muchas veces comprometidos.

En no pocas ocasiones, las aulas, pasillos, patios y servicios han dejado de ser los escenarios representativos del acoso a compañeros. La actividad se traslada a lo virtual, a la red. Los diferentes dispositivos tecnológicos y la vertiginosa progresión en la creación y adaptación de utilidades en los mismos hace el resto. En la base de esta historia, claro está el interés, más o menos larvado, por hacer daño. Inherente también en los comportamientos presenciales que labran el maltrato en los espacios físicos.

### **La respuesta: La necesidad de reaccionar desde diferentes instancias. Algunas iniciativas de interés**

Hemos de encontrar espacios para abordar estos problemas, tratarlos con tolerancia, detectar sus derivadas, reconocer especialmente sus impactos. Huir de la mirada hacia ninguna parte, del paralizador *es lo que hay*. Lo que hay se puede mejorar. Y han de acometerse acciones desde distintos ámbitos, estables, respuestas cercanas al aquí y ahora de la realidad palpable, a los usos y formas de vida de nuestros chicos y chicas. Hemos de contar con ellos, analizar conjuntamente qué pasa, por qué pasa, qué consecuencias tiene. Pero hay un paso a afrontar, cuando menos, en paralelo a estas iniciativas. La generación de adultos que tenemos relación y tarea educadora con niños, adolescentes y jóvenes hemos de dar definitivamente un paso al frente. Situar adecuadamente nuestras

---

<sup>71</sup> El artículo 10 de nuestra Carta Magna establece entre las bases del orden político la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes y el libre desarrollo de la personalidad.



responsabilidades, las trabas que encontramos para ejecutarlas correctamente, empezar a manejar claves que, pensábamos, no iba a ser preciso tener en consideración y poner en marcha. Afrontamos el desarrollo de un mundo nuevo, marcado por la irrupción en la vida cotidiana de nuestras casas de un escenario educativo (en ocasiones poco o nada educativo), de interacción y comunicación social, de información, ocio y entretenimiento denominado espacio virtual. Nuevos ritmos, nuevos códigos, nuevas formas de afrontar la relación con los demás y también, no menos importante, con uno mismo. Nuevos procedimientos en la vida ordinaria, muy ligados a espacios físicos reducidos, las habitaciones de nuestros adolescentes y jóvenes, y marcado de modo específico por la actividad en solitario. El acceso al mundo, a los mundos, mejor dicho, *a golpe de clic*. Y muchos adultos, en flagrante *fuera de juego*. Esto se tiene que acabar. Han de establecerse acciones coordinadas que permitan a los padres y educadores ejercer mejor su labor educadora. Si a la televisión se la llamó en su día la *niñera electrónica*, el acceso poco discriminado de nuestros chicos a las tecnologías de la información en general, a través de los nuevos dispositivos, deberíamos considerarlo, en virtud de los *amores* que concita, la *novia* o el *ligue virtual*. No hay quien pueda con ella o con él.

No hay que inventarse muchos pasos. Las acciones suelen estar claras. Sensibilización, información, formación y coordinación de actuaciones de instituciones, organizaciones, empresas y agencias. Conceptos que se utilizan en cualquier iniciativa que pretenda mejorar las cosas en la implementación de proyectos de naturaleza social. Y, no podemos dejarlos de lado, un par de conceptos de pertinencia más singular: la mejora y adaptación jurídica a las nuevas realidades y, cómo no, la acción policial y judicial, en su caso. Todas y cada una de estas referencias han de constituirse como capas protectoras para un desarrollo adecuado y saludable de la tecnología en manos de nuestros adolescentes y jóvenes. Todas son necesarias e interdependientes. Hay que insistir en explicar las cosas, con criterio y sentido común. Huir del alarmismo debe ser también un referente, pero, en no pocas ocasiones, la sensibilización requiere de impacto, sorpresa y sensaciones intensas. Se debe informar de todo. Insistir en los ejemplos de buenas prácticas –la mayoría, sin duda– reiterándolas, aportando sus referencias y sus contextos de desarrollo. Asimismo, informar de lo que no está resultando bien, de las nuevas fronteras de lo que puede llegar a ser nocivo, ilícito, y hasta perverso. Hablar del dolor de quienes sufren con los usos inadecuados que están siendo objeto de las presentes reflexiones. Y formar, especialmente a los adultos, a los padres, profesores y chicos, ojalá en el mismo proyecto. Acercarles a la realidad, hacerles competentes, crear el marco de desarrollo que les permitirá ser más libres, hacer más consecuentes sus decisiones, la gestión de sus responsabilidades, educadoras las de unos, de persona en crecimiento las de los más pequeños. Hemos aprendido que estos procesos están funcionando. Y funcionan mucho más intensamente, cuando menor edad tienen los niños y la fractura digital con sus adultos de referencia no es considerable. Es necesario encontrar la *tracción* que nos permita mover procesos, generar ilusión por la mejora, inyectar ideas y, de modo singular, evitar la momificación, de la que en numerosos

ámbitos somos un ejemplo como sociedad organizada. Por eso es importante empezar cuanto antes. Veamos algunos ejemplos.

Organizaciones como Protégeles<sup>72</sup>, Pantallas Amigas<sup>73</sup> o la Fundación CTIC (Centro Tecnológico de la información y la Comunicación)<sup>74</sup> vienen desarrollando un buen número de acciones, de gran calidad todas ellas, para avanzar en la creación de referentes estables de información y sensibilización para jóvenes y adultos, alertar de los riesgos inherentes a determinadas prácticas y desarrollar modelos cercanos y sensibles de formación en distintos ámbitos didácticos. Líneas de denuncia, elaboración de materiales, protocolos de intervención ante problemas específicos, iniciativas diversas orientadas al uso seguro y responsable de las TICs por los menores de edad y, de modo singular, a abordar el complejo fenómeno del ciberbullying desde el conocimiento, la sensatez y la acción planificada. En esta materia, resulta especialmente interesante el trabajo desarrollado por la Organización Protégeles. La información suministrada en la web<sup>75</sup> muestra con nitidez la realidad de las experiencias cotidianas detectadas, los consejos más pertinentes, información sobre aspectos legales y el trabajo de información y sensibilización en los centros educativos, incorporando asimismo una línea de denuncia expresa para chicos y chicas que puedan verse inmersos en situaciones de tal naturaleza y pretendan dar a conocer su situación y solicitar orientaciones explícitas por medio de la red.

De gran interés son asimismo, los proyectos desarrollados por Pantallas Amigas en relación a la idea de incorporar las TICs de manera saludable en la vida de nuestros chicos y adolescentes. En concreto, amén de otros materiales, puede destacarse la publicación *Ciberbullying, Guía práctica para madres, padres y personal docente*<sup>76</sup> (Aftab, 2007), editada por Pantallas Amigas, Integral de Medios y Edex. Su autora, Parry Aftab, describe de manera clara aspectos relevantes sobre los conceptos ligados al fenómeno, ejemplos reales, ideas para la prevención, consejos para padres y profesores y, por supuesto, reflexiones para chicos y adolescentes. La Dra. Aftab dirige *WiredSafety.org*, una de las organizaciones más potentes en materia de ayuda y seguridad en la red.

Merece la pena destacar el trabajo desarrollado por numerosos investigadores sobre acoso entre iguales y *ciberbullying*, cuya síntesis más explícita podemos encontrarla albergada en la web *laecovi.es*<sup>77</sup>. Los autores de este sitio vienen investigando hace tiempo sobre la violencia escolar y juvenil, y ahondando en la búsqueda de las vías más idóneas para la construcción de vínculos sociales e interpersonales que se basen en el conocimiento y el reconocimiento del otro como un semejante al que hay que aprender a respetar en su identidad y en sus diferencias, y con el que es posible tejer redes de amistad y respeto. En este espacio puede encontrarse información sobre el trabajo desarrollado por el grupo de expertos, así como sobre los recursos que han ido creándose

72 [http://www.protegeles.com/es\\_linea8.asp](http://www.protegeles.com/es_linea8.asp)

73 <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberbullying-net.shtml>

74 [www.fundacionctic.org](http://www.fundacionctic.org)

75 <http://www.internetsinacoso.com/ciber-bullying.php>

76 <http://www.ciberbullying.net/guia.htm>

77 [http://www.laecovi.es/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.laecovi.es/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)



en el tiempo dedicado a estos temas. También pueden encontrarse vínculos con otros equipos y personas que se ocupan de temas complementarios a los que son de referencia, subrayando especialmente la excelente recopilación de enlaces de interés<sup>78</sup>.

Por su parte, las Administraciones vienen desarrollando actuaciones de peso para facilitar información y formación suficiente a padres, educadores, chicos y adolescentes sobre los riesgos del mal uso de las TICs y, en lo que atañe al contenido del presente texto, a la prevención del *ciberacoso* y a su adecuado abordaje. Algunos ejemplos singulares son las iniciativas desarrolladas por la Junta de Castilla y León, a través de su página web ([www.educa.jcyl.es](http://www.educa.jcyl.es)). El material y las informaciones alojadas relativas a prevenir el *ciberbullying* son de gran calidad, manejo y actualidad<sup>79</sup>. El espacio web alberga dos entornos, uno abierto con información y servicios para la comunidad educativa y otro destinado exclusivamente a los centros escolares de Castilla y León. Entre sus contenidos visibles figuran la información general en forma de guías para padres, chicos, chicas y profesores, relativa a actuaciones ya realizadas, un glosario de términos, acciones formativas dirigidas a sectores y colectivos de la comunidad educativa, normativa, aspectos legales y agenda de eventos, y campañas de divulgación. Incluye, asimismo, una zona de descarga de ficheros de apoyo y documentación, material de promoción y aplicaciones web, actualidad y noticias destacadas y acceso a publicaciones y enlaces de interés. Esta iniciativa de excelente calidad es la puesta en marcha por parte de la Fundación CTIC de su Proyecto Internet en Familia<sup>80</sup>. Este es un programa promovido por el Gobierno del Principado de Asturias en el marco de la Estrategia por el Desarrollo de la Sociedad de la Información (e-Asturias, 2007). Desarrollado por la fundación, éste busca fomentar el uso seguro de Internet por infantes y adolescentes implicando a toda la comunidad educativa (familia y personal docente).

Coincidiendo con la celebración del Día Europeo de la Protección de Datos, la Agencia Vasca de Protección de Datos, en colaboración con la Consejería de Educación, presentó el pasado día 28 de enero de 2010, una campaña específica para difundir la importancia de mantener la privacidad de los datos en Internet entre el alumnado de nueve a once años. La campaña consiste en cuatro animaciones de vídeo, en formato *flash*, de duración breve y mensaje directo, que remite a los cuentos tradicionales, protagonizadas por una niña y un niño. Las películas vienen acompañadas del correspondiente material didáctico para el uso del profesorado. Euskadi ha incluido en su currículo escolar este tipo de contenidos. Destacable, asimismo, es el Proyecto Internet en Familia, puesto en marcha por la Comunidad de Madrid conjuntamente con Telefónica, Microsoft, la Fundación Cibervoluntarios y el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Presentado en febrero de 2010, el proyecto cuenta con los siguientes objetivos:

---

78 [http://www.laecovi.es/index.php?option=com\\_content&task=section&id=25&Itemid=30](http://www.laecovi.es/index.php?option=com_content&task=section&id=25&Itemid=30)

79 <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/ciberacoso/tkMain>

80 [http://www.fundacionctic.org/web/contenidos/es/proyectos/proyecto\\_0010.html](http://www.fundacionctic.org/web/contenidos/es/proyectos/proyecto_0010.html)



- Crear puntos de orientación e información sobre seguridad en la red que sean presenciales y cercanos al público objetivo (niños y niñas, adolescentes, padres y adultos en general).
- Difundir y fomentar usos, contenidos, aplicaciones y servicios tecnológicos que garanticen una navegación segura, dando voz a los expertos y a los propios implicados, especialmente niños, niñas y adolescentes.
- Ofrecer información y contenidos sobre seguridad: actualizados, sencillos, entendibles y útiles para toda la familia.
- Fomentar que los menores de edad saquen el máximo provecho de las Tecnologías de la Información.
- Paliar la brecha digital entre menores y adultos.

De notable interés es la imprescindible referencia al trabajo desarrollado por Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Policía Nacional<sup>81</sup> y Guardia Civil<sup>82</sup> llevan tiempo desarrollando un trabajo difícil de ponderar en su justa medida con profesionalidad, silencio, discreción y eficacia. Sus unidades operativas en esta materia desarrollan acciones en muy diferentes ámbitos, y no solo en el terreno de la *reacción* ante posibles comportamientos delictivos. Su trabajo en materia de información, sensibilización y formación es uno de los más relevantes. Todo ello en el marco de actuaciones claramente insertas en las necesidades de la sociedad civil, de las que venimos dando cuenta. Entre sus acciones más relevantes destacan la intervención en:

- Amenazas, injurias y calumnias por correo electrónico, SMS, tablones de anuncios, foros, *newsgroups* y web.
- Pornografía infantil: Protección al menor en el uso de las nuevas tecnologías.
- Fraudes en el uso de las comunicaciones. Piratería de señales de televisión privada.
- Fraudes en Internet: Estafas, uso fraudulento de tarjetas de crédito, fraudes en subastas, comercio electrónico.
- Seguridad lógica: Virus, ataques de denegación de servicio, sustracción de datos, *hacking*, descubrimiento y revelación de secreto, suplantación de personalidad y sustracción de cuentas de correo electrónico.
- Piratería de programas de ordenador, de música y de productos cinematográficos.
- Representar y promover su participación en encuentros, foros o seminarios nacionales e internacionales organizados sobre formación e investigación tecnológica y cibercriminalidad.

Resulta imprescindible aportar algún ejemplo de los avances que van registrándose en el ajuste y adaptación de la normativa a las nuevas realidades que afectan al mal uso de las TICs y, en concreto, al tema que nos ocupa, la vulneración de principios y derechos

81 <http://www.policia.es/> Brigada de Investigación Tecnológica.

82 <https://www.gdt.guardiacivil.es/> Grupo de Delitos Telemáticos.





elementales ligados a la intimidad de las personas y, especialmente, de los menores de edad. El propio Defensor del Menor daba cuenta el en noviembre de 2009, en su Comparecencia ante el Pleno de la Asamblea de Madrid, para presentar su Informe Anual de un avance significativo en esta materia:

Es interesante destacar la aprobación durante el pasado ejercicio del Reglamento de Desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal con fecha 19 de enero de 2008. Hasta la fecha, las normas protectoras de la intimidad de los menores no fijaban una edad a partir de la cual un menor podía considerarse suficientemente maduro para otorgar válidamente su consentimiento para disponer de su imagen, divulgar información propia de su intimidad, o sus datos personales. El Reglamento aprobado el pasado año aborda esta materia fijando en 14 años la edad para consentir el tratamiento de datos, salvo en aquellos casos en los que la ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. El Reglamento establece además que en ningún caso podrán recabarse del menor, datos que permitan obtener información sobre los demás miembros del grupo familiar, o sobre las características del mismo, como los datos relativos a la actividad profesional de los progenitores, información económica, datos sociológicos o cualesquiera otros, sin el consentimiento de los titulares de tales datos. No obstante, podrán recabarse los datos de identidad y dirección del padre, madre o tutor con la única finalidad de obtener la autorización prevista en el apartado anterior. También prevé cómo ha de prestarse la obligada información cuando se trata de tratamiento de datos de menores de edad, especificando que debe utilizarse un lenguaje que sea fácilmente comprensible por aquéllos. Se obliga además al responsable del fichero o tratamiento a garantizar que se ha comprobado de modo efectivo la edad del menor y la autenticidad del consentimiento prestado en su caso, por los padres, tutores o representantes legales. (Defensor de la Infancia, 2009)

Avances de esta naturaleza son imprescindibles. Definen el ajuste, la adaptación a las nuevas fronteras, a los nuevos ritos y fórmulas de interacción entre las personas, a los nuevos mecanismos de transacción de información e intereses entre las personas.

### **El papel del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid**

El Defensor del Menor lleva tiempo desarrollando acciones de diferente configuración, orientadas unas a la sensibilización, información o formación de adolescentes, jóvenes y adultos, y otras destinadas a la compleja tarea de aunar esfuerzos, coordinar proyectos, buscar consensos para la mejora de las condiciones en que instituciones y empresas del ámbito que estamos abordando lleven a efecto sus proyectos e iniciativas. En este contexto, cabe reseñar una actuación de calado y amplio espectro, cuyo propósito básico permitió la toma en consideración y acuerdos esenciales con las grandes empresas y operadoras del ramo desde el compromiso e interés común de aprovechar las grandes ventajas que en general representan las TICs y articular marcos comunes orientadas a su

uso adecuado y saludable por los menores de edad. La acción concreta quedó plasmada en un documento específico<sup>83</sup> (Anexo 2).

Las actuaciones surgidas a partir de la firma del referido acuerdo han sido muchas, enmarcadas unas en el ámbito de la Comisión de Seguimiento del Protocolo y amparadas otras en las responsabilidades y competencias exclusivas de la institución según lo establecido en su Ley de creación, Ley 5/1996, de 8 de julio, del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. El trabajo de la comisión, a la que se han integrado los especialistas de los Cuerpos y Fuerzas de la Seguridad del Estado, ha permitido avanzar en diferentes iniciativas, especialmente ligadas a la detección y reflexión conjunta sobre efectos nocivos del uso de las TICs por los menores de edad.

El interés de la institución y de su titular por abordar de manera decidida estos contenidos puede observarse en la importante referencia explícita que el propio Defensor del Menor destaca en la citada Comparecencia ante el Pleno de la Asamblea de Madrid para presentar su Informe Anual:

La defensa de la intimidad del menor, en el sentido que va a seguir siendo un tema destacado durante el presente ejercicio. A la fecha de presentación del presente Informe Anual, estamos organizando unas Jornadas en colaboración con la Asociación de la Prensa de Madrid y el Consejo General de la Abogacía, dirigidas principalmente a periodistas, con el objetivo principal de clarificar los criterios generales que deben tener en cuenta los profesionales para conseguir el equilibrio necesario entre la libertad de información y el derecho a la intimidad de los menores de edad.

Señorías, durante el ejercicio 2008, un importante y creciente número de quejas y consultas recibidas y tramitadas en la Institución estuvieron relacionadas con diferentes aspectos del uso del teléfono móvil por parte de los menores de edad, como son el excesivo coste del consumo; la falta de información en las tarifas aplicadas; omisiones sobre las condiciones y derechos de los consumidores en los contratos; ausencia de controles específicos; excesivo afán de lucro de las empresas operadoras; las campañas de marketing vía SMS; publicidad engañosa; la proliferación de fraudes; altas, bajas y elevada tarificación de servicios Premium, etc. Tal y como se ha indicado desde la Institución en ocasiones anteriores, todos los sectores implicados deben adoptar un compromiso claro para que los consumidores y, entre ellos, la población más joven tengan seguridad jurídica, información suficiente y control en la utilización de la telefonía. Tampoco cabe olvidar que el aspecto beneficioso del uso del teléfono móvil, como es un mayor control parental de los hijos, tiene sus dificultades y requiere de un esfuerzo mayor de los progenitores en la vigilancia del uso que hacen sus hijos de los teléfonos. La preocupación de este Comisionado por esta cuestión se ha visto reflejada en el estudio “La telefonía móvil en la infancia y adolescencia: usos, influencias y responsabilidades”, mediante el cuál se pretende

---

83 <http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/interes/ProtocoloUsoAdecuadoTIC.pdf>



conocer más de cerca cómo los menores españoles utilizan cotidianamente la telefonía móvil, especialmente, el impacto que esta tecnología está teniendo en su desarrollo individual, social y cultural. El objetivo es proporcionar una descripción y una explicación de los patrones y prácticas existentes en el marco de la Comunidad de Madrid y de si éstas revelan diferencias reconocibles de índole social o cultural.

El objetivo principal del estudio se delimita, entre otras cuestiones, a determinar los riesgos existentes por descargas incontroladas; el papel variable del precio; implicación de los padres en la educación por un uso responsable de la telefonía móvil de los hijos y a desarrollar recomendaciones y estrategias educativas al respecto. Señorías, la protección de los menores en relación con las tecnologías de la información y la comunicación puede dividirse en dos ámbitos diferentes: por un lado los contenidos ilícitos, en los que principalmente se pueden ver conculcados los derechos a la integridad física y libertad así como seguridad sexuales de los menores y, por otro, los contenidos nocivos, respecto de los que se pretende proteger al menor como destinatario de los contenidos y de la información. A estos dos ámbitos que han servido para clasificar las quejas producidas en esta materia, debemos añadir otro ámbito conformado con las posibles vulneraciones del derecho fundamental a la intimidad, el honor y propia imagen, toda vez que se ha advertido la irrupción de casos que hacen referencia concreta a ello a través, principalmente, de la utilización de las llamadas redes sociales. Las redes sociales, que en un principio se concibieron como un instrumento más de comunicación, han acabado por convertirse en un fenómeno de masas. Es la moda y los adolescentes han contribuido de forma considerable a este auge. Adolescentes, e incluso niños, no conciben únicamente el crear su propio perfil en estos espacios como el medio o fin para reforzar el sentido de pertenencia, sino para no considerarse excluidos. El sentirse aceptado en la vida real pasa por sentirse aceptado en el mundo virtual y la persona que más amigos tenga parece que es mejor aceptada y valorada socialmente que aquella que tiene un número reducido de personas agregadas. De los constantes intercambios que se dan entre aquellos que constituyen las redes sociales se obtiene información de la otra persona que de otra forma sería inimaginable. Quizás ese sea uno de los principales atractivos de estas plataformas, pero también es un hecho que los menores comparten sus experiencias y también sus datos de carácter personal. El problema radica en que un alto porcentaje de adolescentes desconoce que es posible que esos datos revelados no sean vistos solo por aquellos que consideran de su confianza. El desconocimiento de que terceras personas pueden usar esta información con fines nocivos, convierte a los menores en personas vulnerables. Con el fin de evitar esa desprotección se hace necesario que los menores reciban una educación que se cimiente en la información y no en la prohibición. Y es que el problema no reside en sí en el uso de estas redes, si no en el mal uso que se pueda hacer de ellas. La protección del menor requiere, en todo caso, de la implicación de los padres y educadores, por lo que se hace necesario apelar a la adecuada supervisión que deben ejercer las familias y los educadores.

Asimismo, debe constituir un compromiso de primer orden por parte de instituciones, administraciones, industrias y otros operadores jurídicos y sociales, dotando a las familias de los medios necesarios para ello. Esta preocupación que hemos venido manifestando desde 2006, ha supuesto que en 2008 iniciásemos los trabajos para la elaboración de una ambiciosa campaña de televisión que ha culminado en este año



2009. Por primera vez, la Institución del Defensor del Menor ha promovido un anuncio en televisión como parte de la campaña titulada “En la web, tu imagen es de todos”<sup>84</sup>, con la colaboración de Obra Social Caja Madrid, Telefónica y la cadena de televisión autonómica Telemadrid. La campaña pretende concienciar a los más jóvenes de que subir a Internet determinadas fotografías o vídeos puede conducir a efectos no deseados ya que en la red las imágenes son de todos y cualquiera puede utilizarlas con el fin que desee. El objetivo, en definitiva, es fomentar la responsabilidad de los

adolescentes y jóvenes en el buen uso de Internet y de las redes sociales. La campaña ha tenido una magnífica acogida y ha sido cedida a los Defensores del Pueblo de Castilla-La Mancha, Andalucía, y Galicia donde se emite a diario a través de las respectivas cadenas autonómicas. Además el anuncio ya se emite en Canal Metro y los carteles están puestos en más de 200 estaciones del suburbano madrileño.

La iniciativa reseñada especialmente por el Defensor de la Infancia ha contado con un generalizado acuerdo sobre pertinencia e idea para la sensibilización, completando otra serie de acciones novedosas respecto de la información y conocimiento de adolescentes y adultos sobre el complejo campo representado por las TICs y la necesidad de acotar bien sus riesgos e incertidumbres más significativas. Merece destacarse la publicación *Por un uso responsable de las Nuevas Tecnologías*<sup>85</sup> (2007), alojada en la página web de la institución. Con este texto, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid pretende plantear una serie de recomendaciones, sugerencias e ideas que permitan abordar la compra y posterior utilización de esta nueva dimensión de comunicación y ocio. Desde la reflexión sobre aquello que se adquiere en diálogo con sus destinatarios, se busca establecer criterios de consumo responsable y, sobre todo, de sentido común. Reseñable asimismo, y más reciente, es la publicación *e-legales. Guía para la gente legal en Interne*<sup>86</sup> (2009). Este texto pretende romper determinadas creencias erróneas que llevan a muchos adolescentes a vivir una falsa sensación de impunidad respecto a lo que

84 <http://www.defensordelmenor.org/>

85 [http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/publicaciones/pdf/nuevas\\_Tecnologias.pdf](http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/publicaciones/pdf/nuevas_Tecnologias.pdf)

86 [http://www.defensordelmenor.org/documentacion/publicaciones\\_detalle.php?id\\_agrupacion=7&agrupacion=OCIO%20Y%20NUEVAS%20TECNOLOGIAS](http://www.defensordelmenor.org/documentacion/publicaciones_detalle.php?id_agrupacion=7&agrupacion=OCIO%20Y%20NUEVAS%20TECNOLOGIAS)



hacen en la red, que, en absoluto, se corresponde con la realidad. Los ordenadores siempre dejan rastros que las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado detectan y siguen con facilidad. Se trata de una guía sencilla y muy útil, que ha sido distribuida en la comunidad educativa de la región y destinada fundamentalmente a chicos y chicas entre 14 y 18 años de edad. Un colectivo que, por su asiduidad en el empleo de Internet como herramienta básica de comunicación e interacción con iguales, puede estar incurriendo en prácticas inadecuadas e incluso delictivas de manera inconsciente. También es un documento útil para que padres y educadores conozcan el “Catálogo de acciones” tasado jurídicamente de manera sensible en lo penal, de manera que puedan afrontar con información y conocimiento suficiente la labor de reflexión conjunta con sus hijos respecto de lo que debe considerarse una práctica correcta y segura de las TICs.

Por último, queda detallar una iniciativa conjunta de la Institución del Defensor del Menor con la Organización Protégeles y las Fundaciones SM y Santillana. Presentada ante los medios de comunicación y la sociedad madrileña en diciembre de 2009, la Campaña “1+1=0”<sup>87</sup> tiene como objetivo sensibilizar sobre la necesidad de gestionar con nuestros hijos el necesario equilibrio del uso de las TICs con el de otras actividades de especial relevancia en su crecimiento y desarrollo como personas. La campaña incluye un spot publicitario que puede descargarse de la web reseñada, que ha sido emitido por la televisión pública madrileña durante los meses de noviembre y diciembre de 2009. Además incluye la organización de un concurso de redacción de ámbito estatal, “Mentes Creativas”, cuyo objetivo básico es el refomentar la lectura, la capacidad expresiva y la creatividad. Si bien se trata de una iniciativa global en los contenidos referentes al uso de las TICs por nuestros menores de edad y no ligada con exclusividad al tema concreto objeto de estas reflexiones, es necesario visibilizar sus propósitos, ligados de manera singular a fomentar de manera creativa la información y la sensibilización conjunta entre jóvenes y adultos.

### **Algunas ideas a modo de conclusiones**

Ya se ha dicho suficiente. No podemos mirar hacia otro lado, esconder nuestras cabezas bajo el asfalto u ocultarnos tras argumentos tales como “es lo que hay, no hay quien lo pare...”. Es imprescindible actuar de manera coordinada, sumando esfuerzos e ilusiones por hacer una sociedad mejor. El contenido a abordar no es sencillo. Ha alcanzado tales niveles de desarrollo que la simple observación sobre su necesidad de control y más adecuada gestión se hace ridícula. Las soluciones pasan por actuar en los distintos frentes que el fenómeno manifiesta: (1) La mejora y adaptación de nuestro ordenamiento jurídico en la materia que es de referencia; los pasos dados hasta el momento por la Agencia de Protección de Datos, a modo de ejemplo, son una referencia de respuesta ágil y segura. (2) La acción correctora y de reproche (policial y judicial) cuando es necesario llevarla a efecto; es imprescindible actuar, reaccionar, llamar la atención sobre la repercusión e impacto

---

87 <http://www.hacemosuntrato.es/>

de las acciones, arrinconar definitivamente la tesis de la impunidad por lo hecho, por la comisión de actos indeseables y delictivos. (3) La intervención explícita de las instituciones y Administraciones a través del diseño e implementación de proyectos y programas de información, formación y sensibilización de la población infantil y adolescentes, padres y educadores sobre el uso sano y seguro de las TICs, y la prevención y corrección de los fenómenos de acoso y maltrato a través de los medios tecnológicos. Ejemplos como los anteriores son solo algunos de los iniciados y puestos en marcha en la actualidad como referente de por dónde orientar las actuaciones, cómo hacerlas eficaces y, especialmente, estables. De singular relevancia ha de considerarse el desarrollo de estas iniciativas en escenarios educativos, con la participación conjunta de padres, profesorado y alumnos y, especialmente, iniciando su implementación desde las primeras edades; es en este ámbito donde las posibilidades de abordaje preventivo adquieren mayor valor. (4) El apoyo de las Administraciones a la acción social de numerosas organizaciones y agencias que trabajan de manera denodada y profesional en esta materia. Algunos ejemplos de la calidad de sus propuestas han sido significados en páginas anteriores. (5) Y una última consideración de naturaleza transversal: es imprescindible el desarrollo de políticas que faciliten la compleja tarea de ser padre o madre hoy en día. Nos desayunamos frecuentemente con noticias que afectan de manera singular al comportamiento (negativo) de nuestros adolescentes y jóvenes. Cosas que ocurren, sin duda, circunstancias que pasan, hechos que se desarrollan en los diferentes rincones de nuestro país. No podemos negar los hechos, las evidencias y manifestaciones. Y parece razonable que se informe de ello. Pero es imprescindible apelar también a la reflexión sobre varias derivadas de este fenómeno. Por ejemplo:

- a) sobre la *representatividad* de lo que se cuenta: ¿dan estas noticias una idea real y proporcionada de la vida de nuestros chicos y chicas, de su comportamiento cotidiano, relaciones, hábitos y costumbres?;
- b) sobre las *consecuencias e impacto* que lo noticiado causa en la visión y lectura social que se construye al respecto: los riesgos evidentes de la generalización y estigmatización;
- c) sobre los posibles efectos de *imitación* que las noticias (y cómo se dan las mismas) de determinados acontecimientos puede producir; en 2007 la Organización de Naciones Unidas alertó formalmente sobre la necesidad de revisar los procedimientos por los que los medios de comunicación difunden las noticias sobre adolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia. Y expone en su Observación General nº 10 de 2007, *Los derechos del niño en la Justicia de Menores*, capítulo VI (Concienciación y Formación)<sup>88</sup> : “Los medios de comunicación suelen

---

88 [http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.10\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.10_sp.pdf)



transmitir una imagen negativa de los niños que delinquen, lo cual contribuye a que se forme un estereotipo discriminatorio y negativo de ellos, y a menudo de los niños en general. Esta representación negativa o criminalización de los menores delincuentes suele basarse en una distorsión y/o deficiente comprensión de las causas de la delincuencia juvenil, con las consiguientes peticiones periódicas de medidas más estrictas (por ejemplo, tolerancia cero, cadena perpetua al tercer delito de tipo violento, sentencias obligatorias, juicios en tribunales para adultos y otras medidas esencialmente punitivas)”.

- d)** Y sobre la *responsabilidad* de los adultos en estos fenómenos: la influencia del modelo del comportamiento adulto.

En fin, todo un mundo por conquistar. Muchas gracias.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. R. (2006) Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Infancia y la Adolescencia. Defensor del Menor, Madrid.

Aftab, P. (2007) Ciberbullying, Guía práctica para madres, padres y personal docente. Bilbao: EDEX.  
Defensor del Menor daba cuenta el en noviembre de (2009) Comparecencia ante el Pleno de la Asamblea de Madrid. Madrid.

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2007) Por un uso responsable de las Nuevas Tecnologías. Madrid.

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2009) e-legales. Guía para la gente legal en Internet . Madrid.

Luengo, J.A. (2007) La buena educación: Dificultades y retos en la sociedad actual, Revista Trabajo Social Hoy., pp.35-74. Madrid: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y AA. SS..

Santos Guerra, M.A. (2009) Carta abierta a un empollón, en Periódico Escuela. Nº 3.847 (1.699), 3 de diciembre de 2009.





## ANEXO 1

# ALGUNAS REFERENCIAS JURÍDICAS IMPRESCINDIBLES

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

El artículo 10 de nuestra **Carta Magna** establece entre las bases del orden político la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes y el libre desarrollo de la personalidad. Y en su artículo 18, ampara de manera explícita las garantías que han de cumplirse en lo relativo al derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen, citando explícitamente la inviolabilidad del domicilio, el secreto de las comunicaciones y las limitaciones del uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.

**Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo sobre Protección Civil al Derecho al Honor, a la Intimidad y a la Propia Imagen, es de especial interés en los artículos 2, 3 y 7:**

**Artículo 2**

1. La protección civil de la intimidad quedará delimitada por los usos sociales, atendiendo al ámbito que, por sus propios actos, mantenga cada persona reservado para sí misma o su familia.
2. No se apreciará la existencia de intromisión ilegítima en el ámbito protegido cuando estuviere expresamente autorizada por Ley o cuando el titular del derecho hubiere otorgado al efecto su consentimiento expreso.

**Artículo 3**

1. El consentimiento de los menores e incapaces deberá prestarse por ellos mismos si sus condiciones de madurez lo permiten, de acuerdo con la legislación civil.
2. En los restantes casos el consentimiento habrá de otorgarse mediante escrito por su representante legal, quien estará obligado a poner en conocimiento previo del Ministerio Fiscal el consentimiento proyectado. Si en el plazo de ocho días el Ministerio Fiscal se opusiere, resolverá el juez.

**Artículo 7**

Define intromisión ilegítima en el derecho a la intimidad enumerando, entre otros aspectos, la divulgación de hechos relativos a la vida privada de una persona o familia

que afecten a su reputación y buen nombre, la captación, reproducción o publicación por fotografía, filme o cualquier otro procedimiento, de la imagen de una persona en lugares o momentos de su vida privada o fuera de ellos, salvo los casos previstos en el artículo 8.2.

#### **Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor**

Define en su Artículo 4. "Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen", desarrollando el ya citado artículo 18 de la Constitución, en los siguientes términos:

1. Los menores tienen derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Este derecho comprende también la inviolabilidad del domicilio familiar y de la correspondencia, así como del secreto de las comunicaciones.
2. La difusión de información o la utilización de imágenes o nombre de los menores en los medios de comunicación que puedan implicar una intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses, determinará la intervención del Ministerio Fiscal, que instará de inmediato las medidas cautelares y de protección previstas en la Ley y solicitará las indemnizaciones que correspondan por los perjuicios causados.
3. Se considera intromisión ilegítima en el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen del menor, cualquier utilización de su imagen o su nombre en los medios de comunicación que pueda implicar menoscabo de su honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses, incluso si consta el consentimiento del menor o de sus representantes legales.
4. Sin perjuicio de las acciones de las que sean titulares los representantes legales del menor, corresponde en todo caso al Ministerio Fiscal su ejercicio, que podrá actuar de oficio o a instancia del propio menor o de cualquier persona interesada, física, jurídica o entidad pública.
5. Los padres o tutores y los poderes públicos respetarán estos derechos y los protegerán frente a posibles ataques de terceros.

#### **Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid**

##### **Artículo 35:**

Se prohíbe la difusión de información e imagen de los menores en los medios de comunicación, que pueda ser contraria a su interés o implique intromisión ilegítima en su intimidad.

**Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de 1999, de Protección de Datos de Carácter Persona**

Tiene por objeto garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar.

**REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.**

Aborda en su Artículo 13 el consentimiento para el tratamiento de datos de menores de edad:

1. Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores.
2. En ningún caso podrán recabarse del menor, datos que permitan obtener información sobre los demás miembros del grupo familiar, o sobre las características del mismo, como los datos relativos a la actividad profesional de los progenitores, información económica, datos sociológicos o cualesquiera otros, sin el consentimiento de los titulares de tales datos. No obstante, podrán recabarse los datos de identidad y dirección del padre, madre o tutor con la única finalidad de recabar la autorización prevista en el apartado anterior.
3. Cuando el tratamiento se refiera a datos de menores de edad, la información dirigida a los mismos deberá expresarse en un lenguaje que sea fácilmente comprensible por aquellos, con expresa indicación de lo dispuesto en este artículo.
4. Corresponderá al responsable del fichero o tratamiento articular los procedimientos que garanticen que se ha comprobado de modo efectivo la edad del menor y la autenticidad del consentimiento prestado en su caso, por los padres, tutores o representantes legales.

**LEY 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico.**

Establece en su Art. 8 las restricciones a la prestación de servicios:

1. En caso de que un determinado servicio de la sociedad de la información atente o pueda atentar contra los principios que se expresan a continuación, los órganos competentes para su protección, en ejercicio de las funciones que tengan legalmente atribuidas, podrán adoptar las medidas necesarias para que se interrumpa su prestación o para retirar los datos que los vulneran. Los principios a que alude este apartado son los siguientes:
  - a) La salvaguarda del orden público, la investigación penal, la seguridad pública y la defensa nacional.

- b) La protección de la salud pública o de las personas físicas que tengan la condición de consumidores o usuarios, incluso cuando actúen como inversores.
- c) El respeto a la dignidad de la persona y al principio de no discriminación por motivos de raza, sexo, religión, opinión, nacionalidad, discapacidad o cualquier otra circunstancia personal o social, y
- d) La protección de la juventud y de la infancia.

De especial relevancia son en este ámbito normativo las **Instrucciones de la Fiscalía General del Estado:**

1. Instrucción 2/2006 sobre el fiscal y la protección del derecho al honor, intimidad y propia imagen de los menores: a destacar lo establecido en el punto 13. Internet y los derechos al honor, intimidad y propia imagen del menor.
2. Instrucción 1/2007 sobre actuaciones jurisdiccionales e intimidad de menores.

Y, por supuesto, las referencias del Código Penal:

- Amenazas y coacciones (Arts. 169-172)
- Calumnias e injurias (Arts. 205-216)
- Delitos contra la intimidad (Arts. 197-201)
- Delitos contra la libertad e indemnidad sexual (Arts. 184-190)

### **Sentencias del Tribunal Constitucional**

STC 62/1982, de 15 de octubre, se refiere a la protección de la infancia como uno de los límites constitucionales expresamente establecidos por la Constitución para el ejercicio de los derechos establecidos en el artículo 20.

### **El derecho a la intimidad:**

- STC 134/1999, de 15 de julio, define el derecho a la intimidad como “el poder de resguardar ese ámbito reservado por el individuo para sí y su familia de una publicidad no querida, poder de control sobre la publicidad de la información relativa a la persona y su familia, con independencia del contenido de aquello, que se desea mantener al abrigo del conocimiento público... el derecho al secreto, a ser desconocido, a que los demás no sepan que somos o lo que hacemos, vedando que terceros, sean particulares o poderes públicos, decidan cuáles sean los lindes de nuestra vida privada, pudiendo cada persona reservarse un espacio resguardado de la curiosidad ajena, sea cual sea lo contenido en ese espacio... lo que ha de encontrar sus límites, como es obvio, en los restantes derechos fundamentales y bienes jurídicos constitucionalmente protegidos”.

### **El derecho al honor**

- STC 187/99, de 25 de octubre, define el honor como la buena reputación (concepto utilizado por el Convenio de Roma), la cual –como la fama y aun la honra– consiste en la



opinión que las gentes tienen de una persona, buena o positiva si no van acompañadas de adjetivo alguno. El denominador común de todos los ataques e intromisiones ilegítimas en el ámbito de protección de este derecho es el desmerecimiento en la consideración ajena (art. 7º 7 de la Ley Orgánica 1/1982) como consecuencia de expresiones proferidas en descrédito o menosprecio de alguien o que fueren tenidas en el concepto público de afrentosas. La divulgación de cualesquiera expresiones o hechos concernientes a una persona que la difamen o hagan desmerecer en la consideración ajena o que afecten negativamente a su reputación y buen nombre (art. 7.3 y 7 de la Ley Orgánica 1/1982) ha de ser calificada como intromisión ilegítima en el ámbito de protección el derecho al honor.

### **El derecho a la imagen**

- STS de 7 de octubre de 1996, define el derecho a la propia imagen como “la facultad exclusiva del titular de difundir o publicar su propia imagen, pudiendo en consecuencia evitar o impedir la reproducción y difusión, con independencia de cuál sea la finalidad de esta difusión”.

Y más explícitamente, “el derecho a la propia imagen es el derecho que cada individuo tiene a que los demás no reproduzcan los caracteres esenciales de su figura sin consentimiento del sujeto, de tal manera que todo acto de captación, reproducción o publicación por fotografía, filme u otro procedimiento de la imagen de una persona en momentos de su vida privada o fuera de ellos supone una vulneración o ataque al derecho fundamental a la imagen, como también lo es la utilización de la imagen para fines publicitarios, comerciales o de naturaleza análoga. El derecho se vulnera, también, aunque la reproducción de la imagen de una persona, sin su consentimiento, se haga sin fines publicitarios, comerciales o de naturaleza análoga”. (También STS 19/10/92)

- STC 81/2001, de 26 de marzo: “Por su parte, el derecho a la propia imagen, en su dimensión constitucional, se configura como un derecho de la personalidad, que atribuye a su titular la facultad de disponer de la representación de su aspecto físico que permita su identificación, lo que conlleva tanto el derecho a determinar la información gráfica generada por los rasgos físicos que le hagan reconocible que puede ser captada o tener difusión pública, como el derecho a impedir la obtención, reproducción o publicación de su propia imagen por un tercero no autorizado”.

Debe tenerse en cuenta que el aspecto físico, constituye el primer elemento configurador de la esfera personal de todo individuo, en cuanto instrumento básico de identificación y proyección exterior y factor imprescindible para su propio reconocimiento como sujeto individual.

**El Tribunal Constitucional ha insistido en el carácter autónomo del derecho a la intimidad y a la propia imagen (STC 156/2001, de 2 de julio):**

“Los derechos al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen son derechos autónomos (STC 81/2001, de 26 de marzo, FJ 2). De este modo, al tener cada uno de ellos su propia sustantividad, la apreciación de la vulneración de uno no conlleva necesariamente la vulneración de los demás... Mediante la captación y reproducción gráfica de una determinada imagen de una persona se puede vulnerar su derecho a la intimidad sin lesionar el derecho a la propia imagen, lo que sucederá en los casos en los que mediante las mismas se invada la intimidad pero la persona afectada no resulte identificada a través de sus rasgos físicos; en segundo lugar, también puede vulnerarse el derecho a la propia imagen sin conculcar el derecho a la intimidad, supuesto éste que se producirá cuando las imágenes permitan la identificación de la persona fotografiada, pero no entrañen una intromisión en su intimidad; y, finalmente, puede suceder que una imagen lesione al mismo tiempo ambos derechos, lo que ocurriría en los casos en los que revele la intimidad personal y familiar y permita identificar a la persona fotografiada.



# PROTOCOLO PARA EL USO ADECUADO Y SEGURO DE LAS TICs POR NIÑOS Y ADOLESCENTES

MADRID, A 28 DE FEBRERO DE 2007

El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, el Presidente de Apple Computer España S.A., el Presidente de France Telecom España, el Presidente de Hewlett Packard Española S.L., la Presidenta de IBM, la Consejera Delegada de Microsoft España, el Presidente de ONO, el Consejero Delegado de Siemens S.A. , el Presidente de Telefónica, el Consejero Delegado de T-Systems ITC Iberia y el Consejero Delegado de Vodafone desde el compromiso e interés común en aprovechar las grandes ventajas que en general pueden representar las TICs y articular marcos comunes que ayuden a su uso adecuado y saludable por los menores de edad,

## MANIFIESTAN

1. El desarrollo de las tecnologías de la información ha supuesto un incuestionable contexto que permite sin solución de continuidad la mejora de los procesos de comunicación en sentido amplio entre las personas, pueblos y sociedades.
2. En el proceso de conocer, dominar y manejar adecuadamente las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TICs) están apareciendo nuevos comportamientos y hábitos en los niños, adolescentes y jóvenes que requieren de los padres, tutores y educadores –desconocedores algunos de ellos de los procesos más simples de acceso y utilización de este tipo de herramientas, dispositivos o utensilios– una formación en el uso de las TICs que les ayude a reflexionar sobre su uso y adecuación a las tareas de ocio y educativas, así como para promover su uso seguro y responsable.
3. Aunque la educación y la comunicación pueden contribuir mucho a proteger a los menores, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, como Alto Comisionado de la Asamblea de Madrid en defensa de los derechos de los menores de edad, y los representantes de las compañías citadas, entienden imprescindible profundizar en el diseño y desarrollo de protocolos, procedimientos y herramientas de seguridad y control que faciliten a padres, tutores y educadores la tarea de tutelar el uso de las TICs

4. Y señalan la necesidad de impulsar el fomento de hábitos y usos saludables de las citadas TICs por parte de los menores de edad, favoreciendo el desarrollo de cuantas medidas e iniciativas permitan seguir reduciendo los riesgos del mal uso del que pueden ser objeto. Y, resueltos a colaborar conjuntamente en tan importantes propósitos,

### **ACUERDAN**

1. Promover la protección de la infancia y la adolescencia, así como sus derechos reconocidos especialmente en el ordenamiento jurídico al respecto de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
2. Favorecer el uso adecuado de las TICs por los menores de edad, en colaboración con padres y educadores.
3. Dejar constancia de la necesidad de que los adultos responsables de la educación de los niños analicen de manera regular la evolución de los contenidos y de los mecanismos de acceso a los mismos que utilicen los menores a su cargo.
4. Dar a conocer la existencia de herramientas de control y prevención (filtros) que permiten a padres, tutores y educadores personalizar configuraciones de seguridad para cada niño a fin de protegerlos de la pornografía infantil, abusos de menores, violencia hacia los mismos o actos de xenofobia y racismo mientras navegan por Internet sin supervisión.
5. Reforzar las iniciativas y medidas de apoyo que coadyuven a la educación tecnológica saludable de los menores, fomentando el desarrollo de actividades conjuntas de formación e información entre padres e hijos.
6. Dar su apoyo a las campañas de divulgación y sensibilización sobre el uso adecuado de las TICs en los sectores implicados en la educación de los menores.
7. Apoyar la denuncia expresa ante los Órganos Judiciales y las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado de las situaciones que pudieran vulnerar el ordenamiento jurídico, así como facilitar y atender adecuadamente la protección sociocultural de la infancia y de la adolescencia.

En prueba de conformidad con lo expresado, firman el presente documento, en la Asamblea de Madrid, en la fecha arriba indicada.





# EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ: LA EXPERIENCIA COLOMBIANA

MANUEL RESTREPO<sup>89</sup>

¿Cómo pensar hoy la multiplicidad y diversidad de las violencias que movilizan la guerra en el campo de la ciudad? Y ante todo, ¿cómo pensarla a partir del espacio específico de la educación en derechos humanos y paz?

Para ello, necesitamos recurrir a ideas y categorías que nos permitan investigar y reconocer la multiplicidad de violencias sin caer en el peligroso reduccionismo del monoteísmo epistemológico del concepto de “cultura de la violencia”. Esa nueva búsqueda debe llevarnos a reconocer e investigar la multiplicidad de expresiones de esta violencia: desde la cultura de la violencia familiar y sexual, especialmente contra las mujeres, los niños y las niñas, hasta por ejemplo, la cultura de la violencia automovilística, manifestación de la agresividad que ha encontrado un nicho en el autismo vivido en los vehículos. Desde el uso autoritario del poder en el aula de clase, hasta la respuesta insolente y agresiva que multiplica la violencia simbólica, igualmente nociva, y para el caso que nos preocupa, la implacable violencia del desarraigo producido por un conflicto que enfrenta a tres tipos de guerreros: los que tienen el monopolio de las armas del Estado, la guerrilla y los paramilitares. Todo esto cruzado por el narcotráfico.

Mientras no seamos capaces de nombrar cada una de estas formas de violencia, de descifrar su lógica y códigos ocultos con la habilidad al mismo tiempo para resolver el nudo que generaliza en una sola categoría todo el espectro de las múltiples violencias, no lograremos sacar adelante el imperativo de crear una cultura de los derechos humanos y de paz.

Cuando concentramos la atención exclusivamente en una imagen de guerrero aplicada a guerrilleros, paramilitares o miembros de la fuerza pública, ocultamos las múltiples batallas que libran otros violentos en el espacio de lo privado y de lo público. Más aún, que existen también otras formas de violencia simbólica entre las cuales: la discriminación, la exclusión, el desarraigo y la descomposición social que se manifiesta en diversas formas delincuenciales.

---

89 Consultor de la oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

La violencia estructural representada en las desigualdades, en las hegemonías de caudillos, en la debilidad del Estado, en las inequidades sociales y económicas, en la debilidad de la justicia y en la pobreza de la cultura política, merecería una larga descripción y análisis que, omito, en aras de la brevedad.

Ante este panorama debemos trabajar en un horizonte que supere los propósitos verbales alejados de la acción. Dicho horizonte es el de la pedagogía de la cultura de los derechos humanos y de la paz, cuyo objetivo es contrarrestar las múltiples exclusiones del otro –exclusión social, política, de la palabra y del afecto–. Solo si logramos desterrar la negación del otro, podremos construir un nuevo mapa de la convivencia.

Se trata igualmente de construir un mapa de otras violencias causadas por las discontinuidades y destiempos, entre modernidad y premodernidad, entre el país urbano y el rural, entre el entorno campesino y el barrio urbano. En este último, las relaciones sociales no tienen la elementalidad de lo rural: estos barrios son el ámbito donde sobreviven entremezclados autoritarismos ancestrales con la horizontalidad tejida en el desorden y la informalidad. Asentamientos humanos cuyo único centro es un sentimiento religioso tradicional, mientras al mismo tiempo viven cambios seculares, que no solo afectan el mundo del trabajo y de la vivienda, sino también aquel de la subjetividad, la afectividad, la sensualidad y la valoración del otro.

A este mapa hay que sobreponerle el de las acciones guerreras que se producen en el enfrentamiento armado de tres ejércitos que se niegan a aplicar las normas mínimas del Derecho Internacional Humanitario y adelantar negociaciones de paz.

Nuestras localidades y barrios, lugares de recepción de víctimas de la violencia, se han convertido en un espacio estratégico de reciclaje cultural, de la formación de una cultura del rebusque en la que se mezclan la complicidad delincuencial con extraordinarias solidaridades vecinales forjadas a toda prueba; una trama de exclusiones e intercambios que avalan las transacciones morales despojadas muchas veces de toda ética de convivencia, sin las cuales resulta imposible sobrevivir al caos de las ciudades que, en ese clima no pueden consolidar una propuesta de convivencia ciudadana. El mestizaje entre la violencia que se sufre y aquella desde la cual se resiste, de las sonoridades étnicas de caribeños, santandereanos, llaneros, chocoanos y vallunos, y de los ritmos urbanos del rock o del rap, produce un bricolaje cultural que poco a poco va destruyendo identidades, que no se resignifican en las nuevas formas de vida.

Para completar el panorama de ese espacio urbano, condenado a un destino apocalíptico o a una salvación, se ha venido configurando una suerte de campamentos o ghettos habitados por gente que huye de la violencia y a la cual se le ha asignado una especie de invisible letra escarlata que la señala o denomina como desplazados. Basta con recordar el Nelson Mandela de Cartagena, el Barrio Atalaya de Cúcuta, o los barrios sin nombre de Montería, Sincelejo o Barranquilla, en donde la tragedia juvenil e infantil es aún más cruenta.

No obstante, con el afán de matizar nuestro discurso, hay que decir también, que en la ciudad es posible encontrar mejores ofertas de salud, de transporte, de comercio, de



seguridad, de educación, de recreación y cultura, que ponen en juego los requerimientos humanos de las demandas urgentes e insoslayables de equidad, de justicia social, de gobernabilidad, de participación, de los derechos humanos y de la resignificación de la vida para aquellos que sufren el doloroso golpe del desarraigo.

¿Y qué decir del campo? La violencia del despojo de territorios ancestrales de indígenas, de zonas campesinas minifundistas, de formas de tenencia colectiva, de la violencia de los macroproyectos agrícolas, y del arrasamiento de las tierras de los afrodescendientes, que abren paso a nuevas hegemonías territoriales, son algunas de las grandes tragedias del sector rural.

Asimismo, en esta encrucijada, es urgente e inaplazable reconvertir este catastrófico imaginario de ciudad y de campo, valorando como ejemplo pedagógico las experiencias colectivas de resistencia, que desde diversos ámbitos, reivindican la creación de espacios de construcción colectiva en donde todos ponen y todos ganan. Es decir, también hay experiencias contrarias a ese caótico mapa señalado anteriormente.

En este sentido, podemos considerar varios puntos de partida para nuestro análisis, pero optamos de nuevo por reconocer experiencias propositivas, imaginativas y creadoras. Se trata de remover inercias y de ponerse de acuerdo en algunas premisas fundamentales que permitan trabajar de abajo hacia arriba, si es necesario: ahí se ubica precisamente el desafío de la Educación para la Paz y los derechos humanos.

Con el riesgo de simplificar, podríamos afirmar que, de acuerdo a las lecciones aprendidas, las instituciones educativas son el espacio privilegiado para empezar a dibujar ese mapa cultural que concretice la aplicación de una política de Educación para la Paz y los derechos humanos. Este reto implica objetivos que deben tener en cuenta una mirada estratégica dirigida a:

- Recuperar y renovar la identidad cultural, hoy doblemente amenazada por el fenómeno de las violencias y por el reencuentro desordenado de las culturas regionales y locales, catalizando desde estrategias pedagógicas y procesos de resignificación de la vida y aun del mismo dolor.
- La resignificación de la propia imagen de lo que somos y lo que queremos ser, pasando por estrategias que valoren y visibilicen los fenómenos y realidades culturales, étnicas, raciales, regionales, de género y juveniles, las que reclaman poco a poco el derecho a su propia memoria y a la construcción de su propia imagen. No es difícil dedicar a este aspecto un espacio y tiempo escolar, pero implica tener claro que heredamos las secuelas de un Estado monocultural que impulsó una cultura hegemónica, que afortunadamente empezó a cuestionarse con La Constitución de 1991.
- La resignificación de las culturas tradicionales, campesinas, indígenas, negras, mulatas, mestizas y palenqueras, para establecer un diálogo cultural con otras culturas del país y del mundo. Se trata de llevar la institución educativa a un entorno pluricultural y a su vez, que ese entorno vaya a la institución educativa.

Evitar el trasplante puramente mecánico de otras culturas y favorecer el potencial de la diversidad para mantener la capacidad de distanciamiento y crítica hacia la homogenización histórica, que impone cierto concepto de modernización. Capacitar para interpelar los medios de comunicación es un buen ejercicio en esta dirección.

- Inventar, recrear y potenciar nuevos modos de convivencia para habitar, desde otra perspectiva, la ciudad y el campo de hoy. Propiciar actividades extra académicas es una manera de lograr este objetivo.
- Respetar el surgimiento de nuevas culturas, especialmente la de los jóvenes y movimientos sociales y culturales, estimulando en ellas una voluntad de comunicación, que sea ética, entregue saberes, siendo al mismo tiempo lúdica y tolerante. Permitir la expresión de estos valores como manifestación de respeto a las culturas juveniles es una tarea posible.
- Promover en forma masiva aprendizajes básicos para la convivencia y la modernidad especialmente dirigidos a la juventud y a la infancia; aprender a no agredir al congénere, sino a comunicarse con él y aprender a interactuar; a decidir en grupo y a cuidarse mutuamente; aprender a respetar el entorno físico y social; aprender a valorar el saber cultural y académico. Todos estos saberes deberían ser elementos transversales al currículo.
- Configurar ecosistemas comunicativos con nuevos modos de aprendizaje formal e informal abiertos al arte, la tecnología y la ciencia, para consolidar redes de conocimientos, de goce y modelos democráticos de convivencia.
- Evitar la conformación de espacios que asuman las características de campamentos signados por la discriminación y la intolerancia, promoviendo formas organizativas de integración ciudadana, factor este último que ayuda al logro de este objetivo y que puede trabajarse desde las comunidades educativas.

### **Necesidad de aclarar el concepto**

En términos prácticos, consideramos que los planteamientos y la filosofía que en Colombia contiene la Ley General de Educación en materia de Proyecto Educativo Institucional, es la clave para responder a la pregunta de cómo concebir la educación en tanto proyecto cultural y cómo ser consecuente con el principio de que todo proyecto de este tipo requiere de un diálogo y de una pedagogía de cultura de los derechos humanos y la paz.

En Colombia son muchas las polémicas que existen al respecto y, en cierta medida, demuestran la ambigüedad del término. En este encuentro no pretendemos aclarar estos debates, sino más bien buscar un acuerdo mínimo que permita proporcionar a los educadores, que a diario se preguntan por su quehacer, un punto de partida para



trabajar en función de procesos de construcción de sujetos de derecho en condiciones de emergencia, considerando que las secuelas de la violencia son uno de los aspectos más urgentes. Es decir, utilizar el concepto de dispositivo de emergencia y enriquecerlo con el contenido que hemos venido señalando.

En aras de una mayor claridad, que por supuesto no agota el debate, señalaremos algunos aspectos concretos del contenido del concepto de pedagogía de los derechos humanos y de la paz, aplicado a la institución educativa.

En otras palabras, todo lo anterior trasladado a la perspectiva de construcción de un Proyecto de Educación en Derechos Humanos y de Paz, implica tener en cuenta la problemática del entorno aplicada de una manera integral.

Esto significa:

- Diálogo con la comunidad educativa para contextualizar el sentido y finalidad de la educación, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista que posiblemente provienen de situaciones que hacen referencia a orígenes territoriales diferentes, culturas regionales, diversidad étnica cultural, desiguales estratos socio-económicos, situación de vulnerabilidad, relaciones de género, etc.
- Renovación del contenido cultural de la educación teniendo en cuenta la transmisión y desarrollo de las diferentes culturas que participan en el proceso educativo.
- Redefinición del impacto de la educación en una sociedad pluricultural y multiétnica.
- Redefinición de los procesos enseñanza-aprendizaje desde parámetros contextualizados que los hagan posibles.
- Aplicación de una cultura de la resolución pacífica de los conflictos en el horizonte de la paz, pero igualmente en relación con las características de las poblaciones que son intervenidas por el proceso educativo.
- Búsqueda negociada sobre aplicación de procesos relacionados con el desarrollo humano. En el caso colombiano, acorde con la situación especial de los grupos víctimas de la violencia.
- Construcción de espacios socio-afectivos y pedagógicos para aplicar la propuesta del dispositivo de emergencia educativa especialmente diseñada para las situaciones de niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia, acompañados de su núcleo familiar y comunitario.

Recapitulando, se puede afirmar que las consideraciones anteriores integran las necesidades y urgencias culturales de la educación en espacios urbanos y rurales concretos, a los cuales se añade la situación específica de la violencia, evitando el

peligro de crear estrategias que discriminen a la propia población estudiantil, entre jóvenes y niños de origen urbano y rural amenazados por problemáticas específicas.

### **Nuestra experiencia**

La experiencia en el trabajo con poblaciones víctimas de la violencia ha permitido contribuir a ubicar algunas de las premisas que deben guiar los proyectos educativos institucionales en el contexto del complejo panorama de Colombia, y de las cuales ya se han señalado algunas características.

El desafío para el cumplimiento de esta misión es difícil: debemos entonces potenciar todos los esfuerzos para convertir la pesadez en liviandad, como lo ha dicho Italo Calvino. Las razones que sustentan esta afirmación están contenidas en las siguientes premisas:

- El desafío de enfrentar la problemática de la educación agudizada por la violencia es compleja. Se trata de un encuentro con un conglomerado de personas portadoras de características que es necesario ir reconociendo a través de procesos que ligen el “amor y respeto del otro, como un legítimo otro en la convivencia”, con la práctica de educadores que se definan a partir de la vocación de servicio, capacidad de liderazgo y proactividad para el desarrollo de proyectos académicos, sociales y comunitarios, capaces de generar transformaciones significativas de progreso en la comunidad educativa en general, y en los estudiantes en particular, en especial en el proceso de vuelta a la normalidad del ritmo escolar suspendido por sucesos traumáticos.
- Las tensiones que producen los fenómenos culturales, sociales, económicos y políticos en centros de recepción de víctimas de la violencia resaltan las características de dicho desafío, especialmente cuando se trata de situaciones límites, como pueden ser los eventos de desplazamiento.
- Las posibles situaciones límite de pobreza, de identidad, de desesperanza, permiten ver con intensidad el enorme campo para la acción positiva de una pedagogía para los derechos humanos y la paz. El contacto con esa evidencia reclama asumir la tarea de respuesta inmediata, muchas veces ausente, que correspondería a la familia y al Estado.
- La reflexión sobre la práctica pedagógica en dichas circunstancias debe ajustarse a los más contemporáneos cuestionamientos del currículo.
- De la misma manera, la relación entre aula, entorno y construcción circular, debe ser más un estímulo y una contribución a la solución de la problemática de la convivencia, que una carga al quehacer del educador.
- Se trata de puntos de vista que requieren ser debatidos, estudiados y contextualizados, puesto que rompen un orden lógico que históricamente ha



- pensado la educación como un ente aislado del contexto y un educador que pocas veces se piensa como parte del Estado y, en este sentido, ha dilapidado su capacidad creadora como sujeto de construcción de identidades, con innumerables excepciones, por supuesto.
- Pone en evidencia los vacíos en la responsabilidad del Estado, pero no exime al educador de aportar su fuerza creadora a favor de quienes han sido víctimas de las más graves violaciones a sus derechos fundamentales.

Hasta aquí hemos hablado de un contexto en general, en el apartado que sigue de esta reflexión se caracterizará de acuerdo a la experiencia, a la población de N.N.A. (niños, niñas y adolescentes) que señalamos como objeto de la educación para los derechos humanos y la paz.

### **Marco de referencia y características de la vulnerabilidad de la población de niños, niñas y adolescentes víctimas de la violencia**

La experiencia colombiana ha permitido perfilar otros criterios que cualifiquen la definición de N.N.A. (niños, niñas y adolescentes) víctimas de la violencia y propicien una mirada mas cercana a la relación entre grupos específicos de población en esta situación y las políticas dirigidas a ellos. Esto se concreta en la particularidad de la fundamentación y marco de referencia que aquí se presenta para compartir saberes adquiridos en programas para los derechos humanos y la paz.

Para ello se ha elaborado una tipología, que a continuación expondremos y que además está cruzada por las características específicas de las relaciones de género que predominan en los diferentes entornos que se van a describir.

- 1. Los niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia provenientes de regiones diferentes, caracterizadas en su gran conjunto por la pluriculturalidad, multiétnicidad y la diversidad ocupacional, que experimentan las consecuencias de la pérdida de su tejido social, muchas veces invisibilizados por las políticas asistencialistas, y monoculturales.**

Una posible clasificación de este tipo busca destacar la diversidad étnica y cultural, y el tipo de vinculación con la sociedad y el sistema productivo, que caracteriza a las familias de quienes recibirán la asistencia educativa de emergencia:

- **Población indígena:** ésta agrupa tanto a los indígenas de las selvas como a los indígenas que constituyen la población campesina en distintos departamentos del país. Los primeros originarios, entre otros, de las selvas del Vaupés, Amazonas, Putumayo y Choco, en contacto con el mundo blanco, pero fieles a sus costumbres y tradiciones. Los segundos, en contacto con colonos y mestizos, han sufrido

procesos de aculturación. Entre otros: Emberas del Choco y Caldas; Zenues del Alto Sinú; Emberas de Córdoba; Paeces del Tolima; Ingas y Cametsá del Putumayo.

- **Población Afrocolombiana de los ríos del litoral pacífico:** muchos de ellos conservadores de sus tradiciones; población afrocolombiana de los barrios de invasión de grandes ciudades, migrantes del litoral sumidos en la pobreza y sometidos a la influencia cultural de la sociedad de consumo, a la violencia y prácticas ilegales de los narcotraficantes; afros del interior de departamentos como el Valle de Cauca, con tradición campesina y trabajadores de la agroindustria, tradicionales en sus valores, modernos en sus aspiraciones. A esta misma categoría pertenecen las poblaciones raizales de la Cuenca del Patía. La población afrocolombiana se ha expandido a otras regiones como el Urabá Antioqueño.
- **Población campesina mestiza:** compuesta, entre otros, por pobladores de los departamentos de la zona cafetera (Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío); región andina (Huila, Tolima, Cundinamarca y Boyacá); región occidental (Santanderes y Catatumbo); costa atlántica (Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena y César). Algunos de ellos tradicionalistas en sus valores y en sus prácticas, modernos en sus aspiraciones y en sus estilos de relaciones.
- **Población de colonos mestizos:** compuesta por emigrantes a Arauca, Meta, Putumayo. Provenientes de muchas regiones del país, empeñados en encontrar un lugar de paz donde obtener nuevas formas de subsistencia, pero sometidos al enfrentamiento del conflicto interno y en la mayoría de los casos afectados por los intereses de narcotráfico.
- **Población urbana:** habitante de cabeceras municipales, ciudades intermedias y pueblos en varios departamentos. Se trata de grupos que no han adquirido una cultura citadina y mantienen pautas campesinas adaptadas inadecuadamente a las condiciones de vida de la ciudad y del pueblo; no obstante, estos descendientes de estirpe campesina no las manejan bien. Por una parte, han perdido el estilo de vida campesina, pero por otra, no han adquirido una cultura con valores cívicos de ciudad.
- **Población urbana de grandes ciudades:** se trata de habitantes de ciudades en zonas marginales en franco proceso de descomposición social dedicados a la economía informal y al rebusque bordeando la mendicidad.

**2. Los niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia que participan y comparten con sus familias y miembros de las comunidades en situaciones extremas, las que afectan su identidad y que desde el punto de vista de una antropología filosófica se nombra como: desarraigo (geográfico, cultural y afectivo).**





- Se habla de un *desarraigo geográfico* cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio.
- Se habla de un *desarraigo cultural* cuando se pierde los referentes simbólicos colectivos y se cortan las redes que transmiten el flujo de imaginarios y prácticas que nutren las relaciones y la producción social que satisfacen las necesidades vitales y existenciales del ser humano.
- Se habla de un *desarraigo afectivo* cuando se rompen los vínculos personales profundos que unen al ser humano especialmente al grupo familiar primario y extenso.

La gravedad del fenómeno del desarraigo se intensifica cuando las tres formas anteriormente mencionadas se presentan conjuntamente en individuos o en grupos de desplazados, dando lugar a la manifestación de fenómenos psicosociales de suma gravedad, en la cual la población infantil y juvenil es la más afectada.

### **3. Los niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia sometidos a procesos de exclusión y ruptura que afectan en forma particularmente severa los espacios y tiempos en sus procesos de socialización fundamentales.**

**Dichos procesos son:**

- Ruptura con un ciclo normal de aprendizaje y con el proceso curricular.
- Pérdida de las rutinas escolares.
- Separación de sus maestros/as y de la comunidad de confianza construida con ellos/as.
- Desarraigo violento producido por el tránsito de lo rural a lo urbano o simplemente por el cambio de entorno.
- Traumas por el alejamiento del mundo escolar y por la dolorosa incorporación al mundo del trabajo o en muchos casos el apremiante sometimiento a la caridad pública.
- Impacto del cambio abrupto del proyecto educativo rural al proyecto educativo urbano.
- Ausencia de elementos para interpelar los mensajes de los medios de comunicación y las nuevas relaciones de convivencia.
- Impacto de los cambios en las valoraciones sociales y vitales.
- Exposición a situaciones de discriminación.
- Experiencias de convivencia con otras formas de violencia: social, política, sexual, etc.
- Riesgos de ser víctimas del aumento de la violencia intrafamiliar.
- Configuración de fenómenos de anomia.

- Desarraigo frente a los espacios de la cotidianidad: hogar, escuela, vecindario, campamentos y espacio público.
- Dificultades para reconstruir redes de solidaridad y espacios para realizar socialización secundaria.
- Crisis en la esfera ética y moral.
- Desconfianza en los adultos: profesores, agentes externos, líderes y funcionarios. Asimilación de estos con "hombre macho, blanco, depredador y guerrero"

**4. Los niños, niñas y jóvenes desplazados y víctimas de la violencia que son sujetos de reacciones que se manifiestan en el campo psicoafectivo y, en general, en su desarrollo integral, modificando ostensiblemente sus conductas y actitudes cotidianas.**

Entre estos fenómenos tenemos: incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, dificultades motrices, pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y posibilidad de llanto abrupto, reacción negativa frente al aseo y presentación personal. Estos síntomas afectan la salud, generando y aumentando la dimensión de la situación de emergencia.

También es posible observar en ellos manifestaciones tales como: incomunicación verbal, aislamiento, bloqueo para expresar sus emociones, interés exagerado por juegos de guerra y respuestas o motivaciones violentas. Estas expresiones inciden en la esfera de su afectividad y, por ende, en su capacidad para superar el trauma ocasionado por los sucesos violentos, así como por la elaboración del duelo por las pérdidas ocurridas en esos dolorosos hechos, incrementando de este modo las demandas de apoyo psicosocial. Como expresión de ello, se exacerban los conflictos escolares, familiares y comunitarios.

Además de las anteriores, existe otro tipo de manifestaciones que repercuten directamente en el desempeño escolar, tales como: pérdida de la memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizar destrezas propias de su ciclo normal de aprendizaje. De esta manera, se conforma una problemática que requiere de intervenciones rápidas por parte de la institución escolar.

**5. Los niños, niñas y adolescentes víctimas de la violencia que además de ser vulnerados en sus derechos fundamentales, han experimentado situaciones límites de violencia**

**Tales como:**

- Haber sido testigos de la muerte de sus padres o parientes cercanos de forma violenta.
- Haber sido testigos de combate.
- Haber estado expuestos a ser víctimas de violencia.



- Haber sufrido heridas físicas, torturas, mutilaciones o violaciones.
- Haber estado en la mayoría de los casos invisibilizados como desplazados y haber huido de su hogar de origen.
- Haber participado en grupos armados (haber matado o visto asesinar).
- Haber permanecido largo tiempo separados de la familia, sin tener ninguna noticia de ellos o pensando que ya murieron.
- Haber sido retenidos o secuestrados.
- Haber sufrido hambre ligada con enfermedad y malas condiciones ambientales.

**6. Los niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia son igualmente sujetos de la violación a los derechos fundamentales que la humanidad ha reconocido por la pertenencia a un determinado género.**

Frente a las situaciones de vulnerabilidad anteriormente descritas, es necesario agregar otras agrupadas desde una perspectiva de género. Éstas estarían tipificadas por prácticas sexistas, agenciadas por diversos actores del conflicto y validadas desde la cultura patriarcal, que afectan de manera específica a niños, niñas y jóvenes.

Estas acciones contribuyen a afianzar los estereotipos de guerrero, de una masculinidad cuyo sentido descansa en el uso de la fuerza por parte de los varones y en el ejercicio de una feminidad tradicional subordinada a los deseos e imperativos de estos, cualquiera que sea el rol que cumplan en sus relaciones de género.

El problema es especialmente patético en el caso de las niñas y adolescentes mujeres (en mayor escala en mujeres adultas) y se traducen, en particular, en graves violaciones a los derechos humanos, a los derechos sexuales y reproductivos y en infracciones al Derecho Internacional Humanitario, tales como:

- Violación y acoso sexual por parte de diferentes actores armados.
- Lesiones y mutilaciones de los genitales femenino.
- Secuestro como botín de guerra.
- Ajusticiamiento de adolescentes o amenazas por motivos de amistad o relaciones afectivas.
- Presión sobre niñas y adolescentes para que se una a uno u otro bando.
- Prácticas intimidatorias que las obligan a trabajar y atender a los actores armados, amenazadas de peligro de muerte a éstas u otros familiares.

Asimismo, debemos mencionar los casos de configuración de diferentes niveles de vulnerabilidad e igualmente de diferentes niveles de resiliencia. Este último término se refiere a la capacidad individual y social para reconstruir un comportamiento vital positivo que puede ser potenciado con el apoyo de una ayuda eficaz y oportuna; en otras palabras, se trata de la capacidad de superar los afectos negativos de episodios violentos.

Estas seis definiciones situacionales anteriormente expuestas han sido diseñadas con la finalidad de profundizar sobre aquella que presenta el estatuto legal para las poblaciones víctimas de la violencia y son prueba fehaciente de la necesidad de redefinir el carácter de la problemática particular por la que atraviesa la población infantil y juvenil caracterizada en este ensayo, que requiere respuestas urgentes en el campo de la educación.

De ahí la insistencia en redefinir el campo de la educación como parte de la ayuda humanitaria. A la lista de necesidades vitales y existenciales (salud, vivienda, agua, vestimenta) debe sumarse la lista de las obligaciones hacia el ser humano vulnerado en sus derechos fundamentales, a los cuales hemos hecho referencia en esta ocasión.

Las primeras, las necesidades vitales, fáciles de enumerar, conciernen a la protección de la vida y la integridad, al hambre y la salud, el abrigo y la vivienda, entre otras. Las segundas, las necesidades existenciales, si bien no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual, son, sin embargo, tan terrestres como aquellas, aunque más difíciles de enumerar; más esenciales que ellas, pues son condición de existencia. El derecho a la educación es tal vez el ejemplo más ilustrativo de dichas necesidades existenciales encaminadas a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de el o la menor hasta el máximo de sus probabilidades.



# UNA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

EN CONVIVENCIA COMUNITARIA Y DEMOCRÁTICA

ISIDORA MENA, BEATRIZ CARREÑO  
y Colaboradores

## Descripción básica y fundamentos

Basada en la matriz de la UNESCO, desarrollada por Hirmas y Carranza (2008), presentamos una herramienta y un método para la “Gestión de la convivencia y formación en habilidades socio-emocionales y de reflexión ética”. Ésta permite a las comunidades educativas iniciar o continuar en su proceso de reflexión, aprendizaje y desarrollo de convivencia y formación socio-emocional.

La matriz que articula la reflexión, con algunos ajustes respecto de la matriz de la UNESCO, sustenta una visión de escuela comunitaria, democrática e inclusiva, que concibe la educación como un bien común, y su misión educativa como base para ejercer una ciudadanía democrática y solidaria. Tiene incorporados los elementos de la matriz de convivencia desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile, y por tanto, se ajusta a los marcos curriculares chilenos de los OFT (objetivos fundamentales transversales). A su vez, incorpora los elementos básicos de VALORAS-UC, institución dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que aún no estaban incluidos, por lo que también es perfectamente congruente con los trabajos de este programa en escuelas.

La herramienta que se propone como modelo de gestión puede sintetizarse en la gestión de una comunidad que aprende, donde esta participa reflexiva y activamente en la construcción del desarrollo. El contexto de comunidad democrática, inclusiva y de paz, que se autoconstruye, se concibe como un marco propicio para el aprendizaje de todos, y formativo de competencias para una ciudadanía democrática (Valoras 2008 a).

Desde la perspectiva del desarrollo institucional, se basa en un modelo de desarrollo organizacional en etapas, impulsado por procesos de reflexión, reconocimiento de tensiones y experimentación (Valoras 2008 a).

El enfoque se basa en varias teorías y autores. Las teorías de la resistencia indican la necesidad de partir de tensiones y conflictos como motor del cambio (Giroux, 1999) y las teorías de la actividad, apoyan la idea de construcción y deconstrucción de contextos que permiten las nuevas actividades (Yrjö Engeström, 1999, *Learning by expanding*); las teorías del cambio, sugieren la necesidad de cambiar las creencias para cambiar las prácticas (Fullan y Stiegelbauer, en *Educación y Cambio*, 1997; Chan & Elliot, 2000, Fang,

1996; McGuire y Gary B. Rhodes, del *Center for Creative Leadership*, 2009 ); y la teoría de la micropolítica escolar permite comprender la comunidad educativa como el encuentro de legítimos distintos intereses, que necesitan ser liderados en metas y proyectos de bien común, que aglutinen la acción de la comunidad (Bardisa, 1997).

Como herramienta, permite evaluar, reflexionar y aprender, y así reconocerse como institución en un determinado nivel de desarrollo con respecto de ciertos bienes culturales organizacionales: bienes relativos a la constitución comunitaria; a la formación de habilidades socio-afectivas para la convivencia; sistemas normativos. A partir de este reconocimiento, la herramienta permite desarrollar un plan de mejora, basado en reconocer tensiones actuales y las acciones específicas para desarrollarse, considerando las creencias que están a la base de los existentes estadios organizacionales.

El método contempla la mediación de un asesor que conoce el tema de convivencia y que acompaña a la institución escolar durante un proceso acotado en el tiempo. El/la asesor/a se instala en la escuela por un lapso de tiempo aproximado de seis días. En permanente coordinación con el equipo de gestión escolar, explica, realiza *focus groups* con los distintos estamentos, analiza, discute, hasta concluir en un informe devolutivo con sugerencias para el plan de mejora. No es un mediador neutro, porque tiene un modelo de convivencia y de cambio que transmite al colegio, co-construyendo con ellos, participativamente, una mirada al establecimiento y una propuesta de desarrollo, según el mismo modelo. El/la asesor/a se transforma en mediador de una comunidad que aprende.

VALORAS-UC, organismo dependiente de la Escuela de Psicología, se propone poner este instrumento a disposición de las escuelas de los distintos países iberoamericanos y de su desarrollo, como una forma de aportar a la Educación para la Paz.

A continuación, detallamos en líneas generales, el proceso de construcción y sus principales características de la actual herramienta, tanto en cuanto matriz como en cuanto método de aplicación propuesto.

### **1. Antecedentes generales de la herramienta y su proceso de construcción**

El proceso de construcción de la matriz de rúbricas ha sido el producto del análisis de la matriz que propone la UNESCO (2008) y otras matrices que también han pretendido evaluar dimensiones relevantes de los ambientes de aprendizaje que promueven una convivencia pacífica, democrática e inclusiva.

- El 2008, UNESCO publicó en las III jornadas de Educación para la Paz (San José de Costa Rica), el estudio de Carolina Hirmas y Gloria Carranza, que concluye en una Matriz de Dimensiones para la Gestión de la Convivencia. Esta había sido previamente analizada con un panel de expertos internacionales en Chile, en el 2007.



- Anteriormente, en Illinois, el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), un grupo de expertos que ha generado por más de diez años investigaciones en el área de la formación de habilidades socio-afectivas, también había propuesto un sistema de evaluación que permite identificar en qué condiciones la implementación de los programas que promueven el desarrollo de esta área serán internalizados por la organización (CASEL, 2006).

Por su parte, VALORAS-UC, un programa chileno dedicado a desarrollar estrategias para la formación de habilidades socio-emocionales y éticas en el contexto escolar, ha desarrollado rúbricas de progresión en la dimensión de comunidades de aula, normativas generadas en un proceso participativo y el desarrollo de la dimensión de convivencia y formación socio-emocional de un PEI (proyecto educativo institucional).

- En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile propuso el 2005, una Metodología para la Autoevaluación de la Convivencia Escolar, como parte del trabajo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. En este documento, se presenta una propuesta de análisis y evaluación basada en la definición de estándares de calidad relativos a los temas de la normativa, la participación y la convivencia en el aula (MINEDUC, 2005).

Siempre con la matriz de la UNESCO como base, VALORAS-UC, a través de una tesis de magister (Beatriz Carreño), se propuso analizar y mejorar cuando fuera pertinente, la matriz de la UNESCO a la luz de las otras tres propuestas. Esperábamos proponer además, niveles de progresión en las dimensiones consideradas relevantes para la gestión de la convivencia escolar y la formación en habilidades socio-emocionales y éticas.

El proceso que se llevó a cabo para construir la matriz fue cualitativo, y su valor científico se basa en aproximaciones múltiples, desde la mirada de distintos actores. A continuación se describen los pasos seguidos:

#### **La matriz original de UNESCO, fue:**

- Complementada con sus dimensiones relevantes de otras matrices que no estuvieran incluidas.
- Un grupo de cinco profesionales del área, reorganizaron las dimensiones cuidando las lógicas internas de la dimensión, es decir, no aplicando una superposición. La decisión fue respetar los espacios aula, institución y socio-comunitario, y reorganizar las dimensiones de análisis que propone UNESCO.

Se estimó que había ciertas diferencias en las lógicas de lo que se analizaba en la matriz UNESCO, en cada una de las tres dimensiones (por ejemplo: “proceso de enseñanza-aprendizaje” y “clima de relaciones”), y que se tendía a expresar la dimensión en términos neutrales, de proceso, sin explicitar la búsqueda explícita de ciertos valores y prácticas que se espera cuando se busca una comunidad democrática, de paz e inclusiva, que forma expresamente lo socio-afectivo y ético. El criterio fue hacer de las dimensiones “bienes culturales” de la escuela en relación a la convivencia. Como bien cultural fueron considerados tres, tanto por la recurrencia con que se asocian en las distintas matrices con la convivencia deseada, y porque teóricamente se vinculan con lo que permite aprendizajes de ciudadanía democrática (Puig, 2008, revisión UNESCO 2008). Tres bienes culturales fueron examinados: “estar constituido como comunidad democrática, pacífica e inclusiva”, “tener una formación explícita de lo socio-emocional y ético”, y “tener prácticas normativas y disciplinarias como vehículo formativo”.

**a) La matriz, que quedó convertida en un cuestionario, fue sometida a dos estudios:**

- Juicio experto de Miguel Bazdreh (ITESO, Mx, Red latinoamericana de convivencia escolar).
- Piloteo en 14 establecimientos municipales (contexto de asesoría Valores-UC), para conocer sus estados en cada una de las subdimensiones.

**b) Con los insumos anteriores, se procedió a:**

- Sintetizar las aproximadamente 80 subdimensiones en 25.
- Considerando que cada subdimensión es un “bien cultural”, que el contexto escolar podía proveer o no a los estudiantes como contexto formativo, se procedió a describir como se vería una escuela que tuviera la presencia de este “bien cultural” (este estadio se llama “4: presencia del bien”)
- Con el supuesto a la base de que las organizaciones se desarrollan, y que en los distintos estadios se pueden observar actividades, creencias, estados de ánimo y tensiones<sup>90</sup>, se desarrolló para cada subdimensión una progresión en “etapas”. Ellos van en estadios cada vez más precarios, desde:
  - a) “presencia del bien”
  - b) “desarrollo” (el bien está en claro desarrollo)
  - c) “formalidad” (está la forma y el discurso, pero no son aún prácticas con apropiación del sentido de esas formas)
  - d) “ausencia del bien”
  - e) “graves obstáculos” (no solo no está el bien, sino además hay obstáculos graves, ya sea por el efecto de la ausencia, o bien porque hay paradigmas muy bien aplicados y contrarios al bien. Por ejemplo, una consistente aplicación del paradigma autoritario para excluir. Esta reunión de expertos constituye una fase).

---

<sup>90</sup> Importantes además de considerar para planificar el desarrollo y los planes de mejora, que es lo que se pretende finalmente con esta herramienta.





**c) La matriz resultante, con las progresiones, fue sometida a análisis y perfeccionamiento por:**

- Cinco profesionales del área.
- Reunión con expertos nacionales, entre ellos los autores de la matriz UNESCO y de la matriz del Ministerio de Educación de Chile. Producto de este encuentro, se incorporaron dos sub dimensiones, así como un criterio en la progresión<sup>91</sup>, entre muchos otros ajustes.
- Como última etapa de la Investigación VRAID (fondo de enlace para investigaciones, de la Universidad Católica), la matriz mejorada será sometida a análisis por expertos internacionales y habrá una revisión auto evaluativa de las rúbricas por equipos directivos de escuelas en situación extrema (\*).

**d) Finalmente, un estudio con actores no directivos, última etapa de tesis de Beatriz Carreño (\*)<sup>92</sup>.**

Por su parte, el método de aplicación contempló:

- a) Recuperación de la experiencia de aplicación del SAGE (Sistema de Apoyo a la Gestión Institucional) y sus recomendaciones (proceso de autoevaluación usado en Chile por el MINEDUC, con mucho impacto en las escuelas respecto a hacerse conscientes de sus dificultades y poder diseñar planes de mejora pertinentes, pero con muchas dificultades en la implementación).
- b) Recuperación de la experiencia de aplicación de los profesionales Valoras-UC, con los cuestionarios con la matriz en desarrollo, en 14 escuelas municipales de la Región Metropolitana.
- c) Reunión con expertos nacionales (producto de esta, entre otras muchas mejoras, se agregó una etapa, etapa inicial de negociación).
- d) Juicio de expertos internacionales (\*<sup>93</sup>).
- e) Discusión con directivos de casos extremos (\*).

(\*) Para finalizar, la propuesta general será analizada desde el punto de vista de los hallazgos de otras cuatro tesis que se desarrollan en paralelo. Dos en su última fase: una sobre conceptos culturalmente pertinentes para la formación de la socio-emocionalidad (psicóloga y candidata a magister, María Angélica Mena), otra sobre las creencias y prácticas de gestión en escuelas municipales de sectores vulnerables

91 Las subdimensiones incorporadas son referidas: una, al liderazgo democrático, y otra, a la presencia de virtudes relevantes primarias en las normativas. El criterio de "Luces rojas" y de "Referencia a Focos problemáticos más usuales, entre los actores o estamentos", en las descripciones de las rúbricas. Estas últimas refieren a identificar fenómenos que la experiencia dice que constituyen amenazas serias para la convivencia comunitaria, democrática, inclusiva, o de paz.

92 Falta realizar.

93 Falta realizar.

(psicóloga y candidata a magister, María Alejandra Guzmán), y dos que están iniciándose, complementando el estudio de casos extremos (Elisa Calcagni y María José Rubio, magister Psicología Educacional UC).

## 2. Descripción general de la matriz

La herramienta consiste en una matriz de dimensiones relevantes para la gestión de la convivencia de una comunidad democrática e inclusiva, y de la formación en habilidades socio-emocionales y de reflexión ética, y de un método para usarla en el desarrollo institucional.

En la matriz, cada dimensión que se analiza se concibe como un bien cultural, y se desglosa en subdimensiones o bienes culturales más específicos y operativos. Los tres bienes culturales considerados son: *estar constituido como comunidad democrática, pacífica, inclusiva*<sup>94</sup>; *formación intencionada de competencias socio-emocionales y éticas*<sup>95</sup>; *prácticas normativas y disciplinarias como vehículo educativo*<sup>96</sup>. Incluidos en estos tres ejes, hay 26 subdimensiones, cuya progresión en una institución escolar se describe a través de rúbricas de cinco estadios o etapas<sup>97</sup>. La matriz considera un modelo de gestión de la convivencia en tres espacios de la escuela que se cruzan con las dimensiones (los mismos que considera la matriz UNESCO 2008): curso/ aula, comunidad escolar, entorno socio-comunitario.

- 
- 94 A esta dimensión la Matriz UNESCO le llama “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar”. En esta matriz se optó por invitar a observar procesos escolares directamente relacionados con un tipo de organización, concebida ella como un bien cultural: la organización comunitaria, democrática, pacífica e inclusiva. Respecto de esto se observa cómo se desarrolla la organización, se organiza la participación y se ejerce el liderazgo. Se agrega como subdimensión los procesos de inclusión y de consideración de lo comunitario y democrático en los métodos pedagógicos.
- 95 A esta dimensión la matriz UNESCO le llama “Procesos de enseñanza aprendizaje”, incluyendo aquí lo que nosotros llamamos formación de competencias socio-emocionales y éticas, pero también los procesos de inclusión y los pedagógicos relacionados a participación e inclusión, que nosotros ubicamos en la dimensión de comunidad. En esta dimensión decidimos reunir solo lo relacionado a formación intencionada, directa (curricular) e indirecta (a través de prácticas) de lo socio-emocional y ético.
- 96 A esta dimensión la matriz UNESCO llama “Clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina”. Nosotros incluimos lo relativo a clima y tipo de relaciones de cuidado en la primera dimensión de “comunidad”, y dejamos aquí solo lo referido a cómo se usan como vehículo formativo las normas y la disciplina.
- 97 En la matriz UNESCO hay 39, y nuestro análisis de ellos muestra que en cada indicador hay incluidos más de un proceso o “bien cultural”, lo que hacía que en total fueran 77 indicadores.



### Dimensiones y subdimensiones en los distintos espacios

DIMENSIÓN	ESPACIO	SUBDIMENSIÓN
<b>Gestión de una comunidad de aprendizaje democrática, pacífica e inclusiva</b>	<b>Aula</b>	1. Los cursos tienen como meta y proyecto compartido el buen trato y el aprendizaje de todos.
		2. En los cursos se logra un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación, participación, solidaridad y reales acciones de inclusión.
	<b>Institución</b>	3. El PEI contiene visión y misión comprometida con la organización comunitaria de una convivencia democrática, inclusiva, pacífica en función del aprendizaje y buen trato.
		4. Existe un equipo responsable (que incluye al/ a la director/a) que gestiona de manera proactiva y coherente, plan de formación en convivencia.
		5. La institución escolar promueve intencionadamente que los cursos se constituyan como comunidades democráticas para el aprendizaje y el buen trato de todos.
		6. Se establecen los tiempos para las actividades básicas que permiten formar comunidades democráticas en los distintos estamentos.
		7. Se establecen instancias de comunicación, participación, reflexión/evaluación/debates, elecciones.
		8. El liderazgo que se ejerce es proactivo organizacionalmente, hace uso del poder en forma democrática, efectiva y es capaz de manejar constructiva y pacíficamente el desacuerdo.
		9. Se acoge a todos y todas las estudiantes, promoviendo su aprendizaje, sentido de pertenencia, participación y de comunidad.
		10. El enfoque pedagógico enfatiza intencionadamente la participación y el logro de todos los estudiantes en la construcción de aprendizajes.
		11. Existen condiciones de adaptaciones curriculares, infraestructura y recursos para la inclusión de todos y todas las estudiantes y sus familias.
		<b>Social comunitario</b>
	13. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo a su desarrollo.	
<b>Desarrollo intencionado de competencias socio-afectivas, de reflexión y conciencia ética</b>	<b>Aula</b>	14. La gestión pedagógica de todos los docentes en el aula incorpora la formación de valores, actitudes pro sociales y relaciones de cuidado.

<b>Desarrollo intencionado de competencias socio-afectivas, de reflexión y conciencia ética</b>		15. Existe un espacio-tiempo específico para desarrollar de manera sistemática y continua la formación socio-emocional y ética.
		16. Los docentes aplican intencionadamente metodologías de enseñanza en las asignaturas, que son formativas de habilidades socio-emocional y éticas.
	<b>Institución</b>	17. Existe una propuesta institucional de formación de habilidades socio-emocional, de reflexión y conciencia ética, expresada en el PEI y en el desarrollo de programas específicos tanto para estudiantes como para docentes .
		18. Existen condiciones estructurales que permiten llevar a cabo la propuesta formativa de estudiantes y docentes.
<b>Prácticas normativas y disciplinarias como vehículo formativo</b>		19. La institución evalúa el progreso en el desarrollo de habilidades socio- emocionales de los estudiantes, así como el comportamiento de los docentes en esta área.
		20. Se desarrollan prácticas /eventos institucionales que son formativas en el área socio-emocional y en la reflexión y toma de conciencia ética de estudiantes y docentes.
	<b>Social comunitario</b>	21. El colegio tiene actividades de servicio en la comunidad, como forma de desarrollar competencias de cuidado y solidaridad.
		22. El colegio despliega coordinaciones con programas de la comunidad que complementan la formación socio-emocional, ya sea para los estudiantes, apoderados o profesores.
	<b>Aula</b>	23. Existen normativas de curso (co-construidas y monitoreadas como instancia formativa) congruentes con el PEI.
	<b>Institución</b>	24. Existen normativas institucionales, participativas, bien socializadas, y suficientemente efectivas desde la percepción de los actores.
		25. Hay normativas relevantes a las “virtudes primarias” relacionadas con el PEI, y a la misión de la escuela (respeto, no agresión, cuidados de la comunidad y del contexto de aprendizaje).
		26. Existen medidas justas, formativas, y ajustadas al debido derecho frente a la transgresión de las normas.
	<b>Socio comunitario</b>	27. Hay coherencia con el marco normativo de la comunidad-país, y se aprovechan los procesos normativos escolares para formar en los marcos de derecho del país.

*Dimensiones y subdimensiones en los distintos espacios*



Como se señaló anteriormente, en cada subdimensión de la matriz se desarrollaron rúbricas que representan distintos estadios del desarrollo de una institución con respecto a la gestión en esa dimensión.

**La lógica seguida en la construcción de la progresión es la siguiente:**

El **estado 4**, constituiría el estado deseado y reuniría los principales indicadores que darían cuenta de la presencia del bien cultural. Esto significa institucionalización, procedimientos de monitoreo y seguimiento, evaluación. Hay evidencias de prácticas. No es, sin embargo, un “punto final”, pues un bien cultural está “en movimiento”, siempre se está en procesos de mejora y esfuerzos por otorgar sustentabilidad. En especial en relación a bienes culturales que bogan contra la corriente de la sociedad externa, el esfuerzo por sustentar el proceso de mejoramiento debe ser permanente, porque la fuerza natural tenderá al desgaste.

El **estado 3**, corresponde a una fase de desarrollo. Existen algunas iniciativas validadas y se está trabajando en su institucionalización.

El **estado 2**, corresponde a una presencia solo formal de las iniciativas, una instalación de tipo burocrática, donde aún los actores no le ven pleno sentido a las acciones.

El **estado 1**, corresponde a una fase en la que existe conciencia de problema, se visualiza el bien cultural como un valor, pero no se han desplegado las medidas necesarias para trabajar en su implementación.

El **estado 0**, corresponde a una fase en la que hay barreras estructurales para que se provoque el cambio. Puede deberse a dos tipos de barreras:

- No existe mayor discusión acerca de la relevancia de implementar dicha dimensión en la convivencia, pese a que existen indicadores de efectos negativos asociados a no intencionar dichos aspectos (por ejemplo, altos índices de violencia; declaración de incompetencia para trabajar con los estudiantes que asisten a la escuela, a quienes se los deja sin educación real).
- Existe una visión distinta respecto del estilo de convivencia a implementar, y esto funciona relativamente bien (por ejemplo, en una cultura autoritaria, no necesariamente comunitaria, las personas están de acuerdo, y logran la disciplina necesaria para cumplir con las metas de aprendizaje y rendimiento de la escuela).

**La estructura de la rúbrica incorpora lo siguiente:**

- Descripción de las acciones/estructuras presentes (por ejemplo: en la escuela se observan procesos de construcción normativa en los cursos todos los principios de año).

- Descripción de creencias y estados de ánimo y/o emociones asociadas (por ejemplo: en general los docentes valoran las normativas de curso, aunque se quejan mucho del tiempo que les toma, y el poco interés de los estudiantes. Los apoderados lo valoran como distintivo del colegio).
- Descripción de tensiones detectables en la institución y las emociones asociadas (por ejemplo, se advierte una tensión entre el real valor que se le asigna a la generación participativa de normativas de curso al reflexionar al respecto y el entusiasmo que transmiten, y el tedio que provoca en estudiantes y dificultad de los docentes para posteriormente hacer valer estas normas. Esto se expresa en decir “a la larga igual los profesores quedamos a cargo de la disciplina”, o “no vale la pena hacerlo todos los años”).
- Luces rojas: refiere a indicaciones de peligro que amenazan la convivencia democrática, comunitaria, pacífica e inclusiva. Permiten poner nombre y hacer distinciones (por ejemplo: en la institución hay bastante indisciplina, mucho chacoteo que termina en peleas, pero no se advierten actos sistemáticos de bullying, o violencia organizada contra otros más débiles, haciendo claro abuso de poder).
- Referencia a focos problemáticos más usuales, entre los actores o estamentos: (por ejemplo: referencia a relaciones entre los docentes, entre ellos y la dirección, relaciones con las familias, relaciones entre los estudiantes, relación con estudiantes y familias difíciles/violentos, apertura a la comunidad y coordinación con estructuras superiores del sistema educacional).

### 3. Método de aprendizaje y desarrollo institucional de convivencia y formación

El proceso contempla cinco etapas, en siete días hábiles consecutivos, de jornada completa, en que un mediador se instala en la institución:

El mediador tiene un equipo que le respalda y contiene, con el que se reúne y chequea apreciaciones. Puede recurrir a él cuando es necesario.

El perfil del mediador es un profesional capacitado en el tema, que conoce la realidad escolar aunque no sea experto (se presenta como mediador experto solo en el tema de la convivencia y la formación); capaz de manejarse en situaciones de conflicto.

- **La primera etapa es de negociación:** a cargo del mediador y/u otro profesional del equipo, se trata de decidir con la escuela el trabajo que se realizará, acordar con los sostenedores, DEPROV (Departamento Provincial de Educación-repartición provincial del Ministerio de Educación) si corresponde. Incluye negociaciones de tiempo, espacio y costos. Hay negociaciones que surgirán a partir de una petición del colegio, otras del municipio, otras de una venta del servicio. Son casos diferentes. Así también se diferencia a quien lo pide por solucionar un problema contingente de violencia, a otro que quiere resolver un problema formativo de convivencia más



profunda, o a uno que quiere usar esta intervención como parte de su marketing. Previo a iniciar la intervención, es necesario construir una mirada de sentido común entre los directivos estratégicos, construir confianzas, y adquirir con ellos un compromiso. Asimismo, se requiere conocer diagnósticos previos sobre convivencia y acordar lo que se quiere hacer con la convivencia del colegio, reconociendo este proceso como parte de aquello. (tiempo imprecisable, nunca menos de 2-3 visitas al equipo directivo).

- **La segunda etapa es de inducción con el equipo de gestión:** Estará a cargo de un mediador externo, conocedor de la convivencia escolar en el modelo democrático, pacífico e inclusivo. Este mediador, con el EG, conforman un “equipo de construcción del proceso de aprendizaje y desarrollo de la convivencia”, y deciden acerca de los representantes de los distintos estamentos del colegio que participarán como representantes, acordando criterios para que tengan legitimidad como representantes, para que se pueda hablar de un proceso democrático (profesores de ciclo, directivos, estudiantes, asistentes, apoderados, otros). Se revisa paso por paso lo que se espera que suceda en los seis días, tiempo, actores, lugares, responsables, y se decide sobre el manejo de la información (medio día).

Posteriormente, viene la primera actividad con el equipo ampliado (Equipo de gestión más todos los representantes que participarán. El número probable serán 40 personas, incluyendo a profesores, asistentes, estudiantes, apoderados), que consistiría en un espacio de explicitación de supuestos, modelo, propósitos (un día).

Presentación del equipo de gestión en su función coordinadora y posteriormente implementadora del plan de mejora.

Exposición formativa de las bases del modelo que sustenta la matriz de rúbricas, contextualizando los principales conceptos abordados y otorgando ejemplos u operacionalizaciones correspondientes a cada dimensión. Se trata de familiarizar a la comunidad educativa con esta nueva mirada.

Explicación de los objetivos y alcances del trabajo que se realizará. También se trata de mostrar un conocimiento de los diagnósticos previos de la institución, así como de los principales obstáculos que se suelen ver en relación a la convivencia, demostrando comprensión del problema (las escuelas son diversas, están en distintos estados, defendidos por tanta intervención, escolarizados a las decisiones de la autoridad, etc.).

Incluye esta instancia un espacio para “reconstruir” la historia y los principales hitos relacionados a la convivencia de este colegio, rescatando la historia de relación con la “institucionalidad”. Importa reconocer cuánto sentido les hace en relación a su historia, trabajar en este proceso de autoanálisis y desarrollo de la convivencia, como paraguas donde se pueden ubicar soluciones para algunos de sus problemas relevantes.

Al final de la jornada, se le entregará a cada participante un documento de apoyo al que podrán recurrir en instancias posteriores, a modo de consulta.

- La tercera etapa es de reflexión autoevaluativa y propositiva participativa:** El mediador, instalado en la institución, se reunirá con los representantes de los distintos estamentos del colegio por separado, a una reflexión en torno a las progresiones en cada subdimensión de la matriz. Ubicarán al colegio en un estadio de la progresión. Todos los participantes, tendrán la posibilidad de emitir su opinión de manera individual y posteriormente se discutirán especialmente aquellas subdimensiones en las que exista más disidencia, registrando esta información. Este acto de ubicarse en un lugar es de aprendizaje, implica distinguir, comprender y dar nombre a un fenómeno particular de convivencia, y evaluarse al respecto. En esta discusión, el facilitador tendrá un rol importante, otorgando ejemplos y facilitando la comprensión de los niveles de las rúbricas. El resultado de esta etapa será un perfil del colegio en las distintas dimensiones, según la mirada de distintos interlocutores (2 días).
- La cuarta etapa es de “análisis de perspectivas”:** El mediador sistematiza la información recopilada en los diferentes grupos de discusión (medio día). Posteriormente se reúne con el EG del colegio, identificando las coincidencias y tensiones más relevantes que se observan. Una instancia de reflexión, que concluye en acuerdos sobre consensos y disensos, puntos críticos, fortalezas. La etapa concluye con una decisión conjunta, sobre la mejor estrategia para devolver el trabajo realizado al resto del equipo, y a la comunidad (un día). La devolución al equipo y a la comunidad se programa suponiendo un día completo (o dos medios días)
- La última etapa es de “orientación de la acción”:** Finalmente, tras el análisis conjunto con el equipo de gestión, se construyen acuerdos sobre los principios que debieran orientar el programa de mejoramiento de la institución, y líneas de acción concretas para promover su desarrollo (1 día).

1	2	3	4	5	6	7
Equipo de gestión	sistematizaciones	Trabajo con grupos pequeños	Trabajo con grupos pequeños	Análisis	Equipo Ampliado + EG	EG
Equipo ampliado + Equipo gestión	Equipo ampliado + EG	Trabajo con grupos pequeños	Trabajo con grupos pequeños	EG	Comunidad Educativa + EG	EG





## BIBLIOGRAFÍA

- Bardisa, M. T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, 13-53.
- Berkowitz, M. y Bier, M. (2005). What Works in Character Education. A research-driven guide for educators, Character Education Partnership. Universidad de Missouri, St. Louis.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2006). Extraído el 28 de Agosto 2007, de CASEL: <http://www.casel.org/about/index.php>.
- Chan, K. W., & Elliot, R. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education student's epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research, *Contemporary Educational Psychology*, N° 27, pp. 392-414.
- Cortina, A. (1996). *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral*, Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Crawford, P.D. (2003). Education for moral Abilities: reflections of moral development base *Journal of Moral Education*, vol. 30 (2), pp. 113-130.
- Duncan, P. (2001). Educating for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, vol. 30, (2).
- Department for education and skills, UK. (2005a). Social and emotional aspects of learning... improving behaviour... improving learning. Extraído el día 28 de Agosto 2007, de The Standards Site: <http://www.standards.des.gov.uk/primary/publications/banda/seal/>
- Department for education and skills, UK. (2005b). Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning Guidance, extraído el 28 de agosto 2007 en: [http://www.bandapilot.org.uk/primary/seal/downloads/pns\\_seal137805\\_guidance.pdf](http://www.bandapilot.org.uk/primary/seal/downloads/pns_seal137805_guidance.pdf)
- Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol. 14, N° 1.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practice. *Educational Research*, vol. 38(1), pp. 47-65.
- Fierro, C. (2008) *Gestión ética de la Escuela desde y para la convivencia escolar*. En Educación para la Paz, UNESCO San José de Costa Rica.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gather, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H (1999). *Teoría y resistencia en educación*. Cáps. 2, 3 y 6. Madrid: Siglo XXI.
- Hirmas, C. & Carranza, G. (2008) *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de la Paz en la escuela*. En Educación para la Paz, UNESCO San José de Costa Rica.
- Holland, D. (2006) *Identity and Agency in Cultural World*, President and Fellows of Harvard College.
- Illinois Children's Mental Health Partnership. 2006 Frequently Asked Questions (FAQs) about Social and Emotional Learning (SEL). Extraído el 28 de Agosto 2007, de Illinois State Board of Education: [http://www.isbe.state.il.us/ils/social\\_emotional/pdf/sel\\_learning\\_faq.pdf](http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/pdf/sel_learning_faq.pdf).
- Illinois State Board of Education, Illinois learning Standards for Social/Emotional Learning (SEL)", 1997. Extraído el día 28 de agosto 2007, de Illinois Learning Standards: [http://www.isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://www.isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm)
- Kurri, K. (2005) *The invisible moral order*. Finlandia: University of Jyväskylä, Faculty of social Sciences.
- McGuire, J. & Rhodes, G. (2009) *Transformando su cultura de liderazgo*, Jossey Bass.
- Mena, I., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2008) *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. Santiago: Documento Valoras UC.
- MINEDUC. (2001). *Criterios para una Política de Transversalidad* Ministerio de Educación de Chile, Santiago.
- MINEDUC (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago
- MINEDUC (2003a). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula?* Ministerio de Educación de Chile, Santiago.
- MINEDUC (2003b). SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Extraído 8 Julio 2008, de Portal de Gestión y Liderazgo Educativo, MINEDUC: <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar>
- MINEDUC (2005a) *Guía de Autoevaluación SACGE*. Unidad de Gestión. Extraído 8 de julio de 2008, de Ministerio de Educación de Chile: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200509091313560.guia%20cuadros%20%202005%20\\_.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200509091313560.guia%20cuadros%20%202005%20_.pdf)
- MINEDUC (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación Chile, Santiago.
- Puig, J. (2003) *Prácticas Morales: Una Aproximación a la Educación Moral*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C. & Mena, M.I. (2008) *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar-Red Innovemos UNESCO Santiago.
- Valoras-UC (2007) *Guías para el seguimiento del PEI en la dimensión de convivencia, y de los sistemas normativos participativos como estrategias para las comunidades de curso (guía de trabajo inéditas del Diplomado de convivencia escolar, para la Municipalidad de La Serena)*.

En el año 2000 la Asamblea General de Naciones Unidas reconoció que el objetivo del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo era fortalecer un movimiento mundial, e invitó a los Estados Miembros a que ampliaran sus actividades de promoción de una Cultura de Paz y no violencia.

Es así que se crea el Programa de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos, con el auspicio del Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

El programa ha organizado las Jornadas como espacios para reflexionar sobre el rol que cumplen los medios de comunicación y los docentes en un contexto en el que sigue manifestándose un alto nivel de violencia al interior de los centros educativos o fuera de ellos.

Esta compilación de los planteamientos hechos en las IV Jornadas está dedicada a la Educación para la Paz, y representa otro esfuerzo de la UNESCO por contribuir a entregar respuestas realistas y humanistas para la construcción de un mejor futuro.