



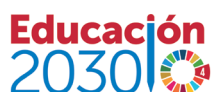
DIBUJANDO

Territorios libres de violencia y discriminación hacia el 2030:
Prevención de violencias en contextos escolares en América Latina y el Caribe

Informe Misión / Triangulo norte
Fase Inicial



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



Publicado en 2018 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

© UNESCO 2018

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Para citar el documento:

UNESCO-OREALC. (2018). Dibujando Territorios libres de violencia y discriminación hacia el 2030: Prevención de violencias en contratos escolares en América Latina y el Caribe. Informe Misión / Triángulo norte – Fase Inicial. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	3
1. PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN	4
1.1. Introducción	4
1.2. Antecedentes	6
1.3. Experiencias previas	7
1.4. Fundamentación	10
1.5. Objetivos	12
1.5.1. Objetivos Generales	12
1.5.2. Objetivos Específicos	12
1.6. Fases del proyecto	13
2. INFORME TÉCNICO: Misión Triángulo Norte	14
2.1. Presentación	14
2.2. Objetivos de la misión	14
2.2.1. Objetivo General	14
2.2.2. Objetivos Específicos	14
2.3. Metodología	14
2.4. Reportes diarios	15
Reporte día 1: Guatemala	15
Reportes día 2: Guatemala	16
Reporte día 3: Guatemala	17
Reportes día 4: Honduras	17
Reporte día 5: Honduras	28
Reportes día 6: El Salvador	19
Reportes día 7: El Salvador	20
2.5. Aprendizajes de la misión	21
2.5.1. ¿Qué entendemos por violencia en las escuelas?	21
2.5.2. ¿Qué dicen los actores acerca de la violencia en la escuela?	25
3. CONCLUSIONES: ¿Cómo prevenir la violencia en las escuelas?	29
3.1. Las voces de los actores	29
3.2. El juego como herramienta pedagógica	30
BIBLIOGRAFÍA	33

El presente proyecto se ubica en el marco del trabajo conjunto desplegado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Fundación Semilla en materia de prevención de la violencia en contextos escolares de América Latina y el Caribe (ALC), teniendo como propósito fundamental contribuir a que los gobiernos de la región logren el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 (ODS 4), adoptado por todos los Estados Miembros de la Organización de Naciones Unidas en 2015 como parte integrante de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye 16 otros objetivos.

En tal sentido, el ODS 4 consiste en “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, y está compuesto por siete metas y tres medios de implementación.

En este marco es que se realizó una misión en el mes de noviembre del año 2016 a: El Salvador, Guatemala y Honduras (Triángulo Norte) como etapa inicial de la primera fase del proyecto en construcción Prevención de la Violencia en Contextos Escolares en la Región de ALC.

Esta misión significó el viaje de un equipo de expertos cuyos objetivos eran: Presentar, y obtener perspectivas y opiniones de la comunidad, sobre una metodología interactiva, basada en una herramienta pedagógica innovadora para prevenir la violencia juvenil en contextos escolares, abarcando tres pilares de desarrollo: emociones, empatía y diversidad; trabajar con los equipos de expertos locales para levantar información sobre la temática en base a su experiencia y conocimiento, generando recomendaciones para la elaboración de las etapas posteriores del proyecto.

Fueron 10 días de trabajo en los países del Triángulo Norte, estando 3 días en promedio en cada país, dialogando con expertos/as, docentes, sociedad civil, colectivos juveniles y jóvenes-niñas/os sobre sus experiencias, sueños, perspectivas y contextos.

1. Proyecto en construcción

1.1. Introducción

“Dibujando territorios libres de violencia y discriminación hacia el 2030” es un proyecto que se levanta desde las inquietudes de ambas instituciones vinculadas con las violencias que se originan en contextos escolares en la región. Se trata de un proyecto en construcción porque se irá elaborando a medida que las fases primarias vayan dando sus frutos y, de este modo, llegar al final del proyecto con productos probados y listos para ser impulsados por los gobiernos de la región.

En lo específico, este documento, que corresponde a la fase inicial, expone la sistematización de la misión desplegada durante noviembre de 2016 por profesionales de Fundación Semilla en conjunto con profesionales de las oficinas de UNESCO en la región, que tienen a su cargo los tres países de Centroamérica que conforman el denominado Triángulo Norte, a saber: El Salvador, Guatemala y Honduras. Al respecto, se presentan los principales aprendizajes en materia de violencia en contextos escolares obtenidos a partir de los encuentros de trabajo que se sostuvieron con estudiantes, docentes, expertos/as, funcionarios/as públicos y activistas de la sociedad civil de dichos países. Esto mediante el desarrollo de una herramienta pedagógica orientada a prevenir la violencia y mejorar la convivencia en las comunidades escolares, utilizando una metodología lúdico-participativa basada en tres principios: conocer, internalizar y experimentar.

Durante el desarrollo de esta misión, los actores se refirieron a: causas y efectos de la violencia escolar en sus respectivas sociedades, propuestas de cambio, consideraciones de implementación, factores facilitadores u obstaculizadores a la implementación de propuestas, potencialidades de la metodología lúdico-participativa como estrategia de prevención de la violencia escolar. Lo anterior, para a continuación presentar las líneas de acción que orientarán el desarrollo del futuro proyecto.

1.2. Antecedentes que nos facilitan la construcción del proyecto

En 2012, el Secretario General de las Naciones Unidas puso en marcha la iniciativa mundial “La educación ante todo”, con ejes prioritarios en la escolarización de todos los niños y niñas, en la mejora de la calidad del aprendizaje y en el fomento de la conciencia de ciudadanos del mundo. UNESCO desarrolla este enfoque de Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) como un enfoque estratégico relacionado con ámbitos temáticos claves como: la educación en derechos humanos, la educación ciudadana, la educación para la sostenibilidad ambiental y la educación intercultural, entre otras. Asimismo, las áreas prioritarias definidas por UNESCO son: 1) la defensa global y el diálogo político; 2) la medición global del progreso de la ECM y EDS¹-meta 4.7; 3) la educación para la paz y los derechos humanos; y 4) la prevención de la violencia.

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) se encuentra vinculada a la meta 4.7 en la nueva agenda de educación. La ECM se *“propone dotar a los educandos de todas las edades de los valores, los conocimientos y las competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad ambiental que inculcan el respeto por estos valores y brindan a los educandos los medios para ser ciudadanos del mundo responsables. Este tipo de educación otorga a los educandos las competencias y las oportunidades para ejercer sus derechos y obligaciones a fin de promover un mundo y un futuro mejores para todos”* (UNESCO, 2015a)

En enero de 2017, en la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI”, los ministros de educación determinaron que el mayor desafío para el progreso socioeconómico en la región es la desigualdad e indicaron, en la Declaración de Buenos Aires, que la Agenda Educativa al 2030 debe contribuir a la eliminación de la pobreza, la reducción de las inequidades y el cuidado del medioambiente a través de una educación de calidad inclusiva y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Impulsar una educación inclusiva y de calidad plantea un desafío y requiere precisamente hacer frente a la desigualdad y a la exclusión como problemáticas a las que se enfrenta América Latina y el Caribe. En este contexto, la región se enfrenta a la inclusión social de las personas jóvenes posiblemente como el reto más importante hoy en día. En algunos de los países de la región, las personas jóvenes están excluidas y marginadas de los procesos económicos, políticos y sociales. En el caso de Centroamérica al año 2014 un 22,6% de las personas jóvenes entre 15 y 24 años estaban fuera del sistema educativo y del ámbito laboral, es decir, no estudiaban ni trabajaban (PEN, 2016).

La violencia en contextos escolares se constituye como uno de los factores que generan desigualdad y exclusión, provocando el abandono escolar prematuro o yendo en detrimento de la calidad de la educación, por lo que se constituye como una problemática a la cual hacer frente para la consecución de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por lo tanto, debe suponer una prioridad a nivel regional. En el caso específico de los tres países centroamericanos contemplados por la implementación inicial del proyecto, estos se ven más afectados, siendo la violencia armada uno de los tres factores centrales que mantiene a niños, niñas y jóvenes fuera de las escuelas. De hecho, en El Salvador, la violencia de las Maras está señalada como la principal causa de deserción escolar. Del mismo modo, en Guatemala casi un 60% de los estudiantes teme ir a la escuela, mientras que aproximadamente el 23% de los estudiantes y el 30% de los docentes han sido afectados por la violencia o conocían a alguna víctima de las Maras locales dentro de la escuela o camino a ella (UNICEF, 2015).

Países de América Latina y el Caribe como Belice, El Salvador, Jamaica y Trinidad y Tobago aplican desde el año 2000 varias políticas e intervenciones independientes para la prevención de la violencia. Estos planes comprenden estrategias para incorporar asignaturas técnicas y profesionales a los planes de estudios, programas basados en la escuela y la comunidad para lidiar con la delincuencia y la violencia juvenil e iniciativas de tutoría. En la región, los estudios se han centrado en gran medida en la violencia física, en particular en los efectos derivados de la violencia de las pandillas en las escuelas. Sin embargo, la amplia tolerancia social de la violencia familiar y comunitaria, especialmente contra las mujeres, genera el contexto social propicio para varias formas de violencia, como la violencia sexual contra las niñas por parte de los alumnos y los docentes masculinos.

Aquello que se enseña a los y las estudiantes y cómo se lleva a cabo la enseñanza constituyen las piedras angulares de la relación entre la educación, los conflictos y la consolidación de la paz. La paz y la no violencia no se promueven simplemente por la virtud de que los niños, las niñas y jóvenes asistan a la escuela, sino que abarca un variado número de causas e intervienen diferentes actores sociales, entre ellos, los liderazgos locales y la comunidad educativa. La educación refleja las tensiones sociales, incluidas las ideologías y los estereotipos conflictivos, por lo que la relación entre educación, paz y conflicto merece una mayor atención para promover contribuciones positivas a la consolidación de una convivencia pacífica, junto con permitir el acceso a la justicia y la protección contra la violencia, ya sea a gran o pequeña escala.

El contexto de violencia escolar debe analizarse prestando especial atención a los grupos más vulnerables y susceptibles de ser víctimas de la violencia, ya sea por cuestiones de género, identidad sexual y origen social, económico o cultural. Analizar las causas que conllevan a la violencia es una tarea compleja e imposible de abordar desde una única dimensión, al igual que comprender sus efectos en la exclusión educativa, en la trayectoria escolar, en la calidad educativa, en el acceso a oportunidades y en el ejercicio del derecho a la educación. Los obstáculos a salvar, así como el camino por recorrer para hacer frente a la violencia escolar, son largos y plantean numerosos desafíos.

Uno de estos desafíos dice relación con la formación docente, siendo necesario reforzar las competencias y habilidades de estas, si se pretende implementar estrategias de prevención de la violencia escolar. Es decir, se debe ser capaz de habilitar todo un contexto que permita implementar estas habilidades y conocimientos en políticas públicas y en estrategias de prevención de la violencia en contextos escolares. OREALC/UNESCO Santiago, a través del presente proyecto, busca apoyar a los países de la región e introducir todos aquellos conceptos sobre los cuales incide la Educación para la Ciudadanía Mundial en el marco del diseño curricular de las carreras docentes de la región, pues si se pretende transmitir estos conceptos a los y las educandos, es necesario generar un escenario propicio para ello a lo largo de la formación. La calidad docente, así como su distribución y organización, afectan directamente a la equidad. Las formas en que se selecciona a quienes se formarán como docentes, las características del proceso de su preparación y certificación como profesionales de la educación, los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de América Latina y el Caribe (UNESCO: 2017). Asimismo, la disponibilidad de los docentes, referida a que haya un número suficiente, y también en relación a su formación (intelectual, moral, teórica y práctica) son factores que inciden en el hecho de que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad y al desarrollo de una ciudadanía democrática.

En este sentido, un estudio reciente de UNESCO enfatiza cómo los currículos de la región “no son suficientes para la socialización política que requieren los ciudadanos en las actuales sociedades latinoamericanas, donde los procesos de democratización que se están promoviendo, necesitan una participación activa en los espacios institucionalizados definidos para promover el compromiso y la valoración de los sistemas democráticos que se están construyendo”. Así como “la articulación entre los objetivos curriculares y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela han sido complejas, especialmente por las características de la formación docente en las temáticas referidas a la educación ciudadana”. En el caso de los docentes, estos se constituyen como actores claves a la hora de implementar una educación ciudadana en los centros escolares, “ya que de sus capacidades depende casi por completo el desarrollo de actividades que permita experimentar reales oportunidades de aprendizaje para desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes ciudadanas en el alumnado” (UNESCO, 2017:14-16).

Según el mismo estudio, uno de los problemas centrales de la educación ciudadana es que los docentes en América Latina y el Caribe no están lo suficientemente formados para transmitir la materia, no habiendo logrado incorporar el enfoque pedagógico que se requiere. Y, en el caso de la prevención de la violencia en contextos escolares, se requiere de la enseñanza de conocimientos y habilidades para el siglo XXI, lo que implica una nueva pedagogía que tenga en cuenta a los y las estudiantes como sujetos activos del proceso educativo y que considere la diversidad de las aulas, así como también de los docentes. La formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo de estos deben reforzarse y reorientarse en prepararlos para generar experiencias de aprendizaje que desarrollen dichas habilidades.

Los docentes deben estar preparados para transmitir a los y las estudiantes el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, lo cual implica que sean conscientes y reflexivos acerca de su diversidad y sus diferencias, conscientes del bullying y capaces de prevenirlo, capaces de trabajar en espacios de educación comunitaria y de estar preparados para lidiar en la gestión post-desastres, además de generar iniciativas que promuevan el intercambio y el aprendizaje colaborativo entre pares.

Finalmente, en el contexto del siglo XXI, es preciso que se garantice la adquisición de conocimientos más diversificados, pensamiento crítico y analítico, resolución de conflictos, creatividad, respeto y tolerancia, habilidades empresariales y digitales, habilidades para resolver problemas, así como la obtención de valores y actitudes que permitan a los ciudadanos llevar vidas responsables y saludables, es decir, “aprender para convivir juntos”. La aplicación de estrategias que impulsen estas nuevas habilidades será clave para favorecer un marco en la región que impulse la prevención de la violencia escolar.

1.3. Experiencias previas

A continuación se presenta una breve revisión de algunas de las estrategias de prevención de la violencia en contextos escolares que se han desplegado en América Latina y el Caribe durante el transcurso de los últimos años, con el propósito de identificar los objetivos perseguidos por estas y las acciones implementadas para alcanzarlos. En este sentido, uno de los abordajes propuestos por UNICEF (2011) apunta a profundizar en el reconocimiento de los sujetos violentados, es decir, visibilizar quiénes son vulnerados a raíz de su identidad étnica, sexual, religiosa o social. Esto implica complejizar el análisis de las violencias, atendiendo tanto a las condicionantes histórico-estructurales que inciden en su reproducción, como a las singularidades que asumen estas violencias en cada situación concreta. Lo anterior, teniendo como eje central un marco valorativo basado en el derecho de niños, niñas y jóvenes a vivir en contextos libres de violencia, el cual debe ser promovido en términos de contenidos enseñables (diversidad, inclusión, respeto, etc.), enfatizando el estudio contextual de las violencias escolares, las complejidades y especificidades que adquieren estas en los distintos espacios educativos, así como la promoción de una mirada integradora que visualice al conjunto de la comunidad educativa como responsable de hacerle frente a todo tipo de violencia, contando para ello con el indispensable apoyo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Como se ha reiterado en varias oportunidades, resulta inviable desplegar esta aproximación obviando los contextos históricos, económicos, sociales, políticos y culturales de cada país y/o región. Así, como veremos más adelante, en Centroamérica y el Caribe el problema de la violencia en las escuelas se entrelaza con las experiencias de guerras civiles, violencia étnica, desplazamiento de población, narcotráfico y delincuencia que les afectan. De allí entonces que al enfrentarla se conjuguen estrategias de reforzamiento de la seguridad, mediante el desarrollo de experiencias centradas en el aprendizaje y la adopción de un marco valórico que se desprenda de los principios indicados tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Convención sobre los Derechos del Niño. En los casos de El Salvador y República Dominicana, lo anterior ha sido puesto en marcha mediante un modelo de carácter mimético, de imitación o contagio, consistente en identificar a jóvenes que sean líderes en sus escuelas para que encarnen e irradien los valores de la paz.

A su vez, en El Salvador está vigente actualmente el plan “El Salvador Educado”, que desde un enfoque integral le otorga especial énfasis al rol de los/as docentes, quienes son concebidos como “la médula del sistema educativo y catalizadores del aprendizaje”. La integralidad del enfoque se complementa con medidas orientadas a: otorgar un acceso universal a una educación de calidad, vincular el desarrollo individual de los y las jóvenes con el desarrollo de la matriz productiva del país, garantizar un ambiente seguro para el aprendizaje atendiendo a un contexto nacional caracterizado por situaciones recurrentes de inseguridad,

incrementar el alcance territorial del sistema educativo mediante la inversión en infraestructura y promover un marco legal que facilite la coordinación entre el sistema educativo y las otras instituciones gubernamentales. Ahora bien, este enfoque se sustenta en una visión acerca de la superación de los problemas educativos desde una perspectiva de derechos, sin embargo, se evidencia una escasa atención al rol protagónico que debiese caberles a niños, niñas y jóvenes en la elaboración tanto de los planes educativos, como de las políticas de convivencia escolar implementadas al interior de los establecimientos educacionales.

Un camino diferente es el que ha adoptado Brasil, cuyas políticas públicas en materia de prevención de la violencia en contextos escolares han puesto el acento en construir una “cultura de la paz”. Lo anterior, entendiendo que la violencia como fenómeno responde a la intersección entre una multiplicidad de relaciones y de condicionantes (físicas, sexuales, raciales, sociales, culturales, económicas, políticas, ideológicas, etc.), por tanto es necesario desplegar abordajes de carácter multidisciplinario que estén sustentados en los conocimientos y las prácticas de intervención, tanto de las ciencias de la educación como de las distintas ciencias sociales; buscando con esto visibilizar situaciones que regularmente no son tipificadas como manifestaciones de violencia, como es el caso de aquellas violencias que se ejercen desde profesores hacia estudiantes y viceversa. Lo anterior, mediante la generación de sistemas de normas y de reglamentos consensuados por las comunidades educativas que permitan procesar, adecuada y oportunamente, los conflictos que puedan presentarse, e impedir así que estos desemboquen en situaciones de violencia. A modo de ejemplo, el programa “Abriendo Espacios” está orientado a la realización de talleres en las escuelas los fines de semana, en aras de incentivar la creación de vínculos positivos entre estudiantes y, al mismo tiempo, brindarles un espacio de seguridad a jóvenes que en sus contextos cotidianos se ven expuestos a situaciones de violencia. Ciertamente, una particularidad del programa, identificada como uno de los factores que explican su éxito, es que los talleres son impartidos preferentemente por jóvenes, ya sea como facilitadores o voluntarios (UNESCO: 2003).

En Colombia, por su parte, el problema de la violencia en las escuelas se vincula indisolublemente con el de la violencia estructural que azota al país, derivado del conflicto armado entre los grupos guerrilleros y las Fuerzas Armadas, el narcotráfico y la delincuencia, constituyéndose en desafíos permanentes no solo para la configuración de ambientes libres de violencia en las escuelas, sino también para la concreción misma de la acción educativa. En relación con los objetivos de los programas implementados para enfrentar el fenómeno de la violencia escolar, estos están dirigidos a: a) identificar los valores asociados a los derechos humanos como centro de la actividad educativa (paz, respeto, equidad, responsabilidad, solidaridad, justicia, colaboración, tolerancia y autoestima); b) potenciar estudiantes críticos y democráticos, mediante su incorporación en instancias de participación y reflexión acerca de las problemáticas que les afectan; c) fortalecer una educación no mecánica por medio del arte, el juego, la ciencia y el deporte; d) generar instancias de resolución pacífica de conflictos; y e) involucrar al conjunto de la comunidad educativa en la tarea de identificar las manifestaciones de la violencia en las escuelas y de buscar las soluciones que permitan hacerles frente.

Mientras que en Uruguay destaca el proyecto “Crecer en Amor”, una iniciativa que apunta a prevenir la violencia en las escuelas, centrando su foco en los procesos de construcción de identidad y autonomía de niños, niñas y jóvenes por medio de la difusión en las escuelas de un marco valórico centrado en las ideas de afecto y respeto como principios fundantes de las relaciones que establecen consigo mismos y con quienes interactúan en su cotidianeidad. Para esto, se considera central el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa en el desarrollo de dichos valores, con tal que niños, niñas y jóvenes

incorporen criterios para que sus decisiones y acciones estén orientadas hacia una convivencia pacífica y respetuosa con los demás. Entre los propósitos que se persiguen con esta iniciativa están: que los y las estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades respecto del resto, inculcándoles como principios de su actuar el respeto hacia los puntos de vista ajenos, la tolerancia y la participación; y convencerles de la necesidad de renunciar a la violencia y de adoptar métodos pacíficos para la resolución de eventuales conflictos, transfiriéndoles competencias emocionales que les permitan fortalecer su capacidad de autocontrol y su confianza en sí mismos/as. Lo anterior, teniendo como condición de posibilidad el manejo por parte del profesorado de técnicas pedagógicas adecuadas para enseñarle a niños, niñas y jóvenes a resolver pacíficamente los conflictos y a valorar la diversidad en sus múltiples manifestaciones.

En el caso de Chile, el problema de la violencia en las escuelas está inexorablemente unido a la fisionomía del sistema educativo definido por la dictadura, pues su carácter descentralizado, su dependencia de los gobiernos municipales y su financiamiento mediante mecanismos de subsidio a la demanda han condicionado los abordajes del fenómeno en materias de prevención. Es así como desde el retorno a la democracia, se han impulsado una serie de políticas por parte del Ministerio de Educación para paliar y compensar la incapacidad del sistema educativo para hacer frente de manera organizada a la problemática de la violencia, debido a su carácter fragmentado. A su vez, el eje predominante al momento de intentar volver inteligible el fenómeno de la violencia ha girado en torno a la figura de la “convivencia escolar” concebida desde un enfoque psicosocial. En esa lógica, la tendencia ha sido tipificar los actos de violencia escolar, recurriendo a la categoría de bullying, traducida en términos de “acoso” entre estudiantes, lo que ha conducido a una cierta patologización del fenómeno (Álvarez & Reyes: 2013). Así, la violencia escolar en términos de “desviación” respecto de una convivencia escolar “sana” ha sido abordada sin tomar en cuenta los contextos sociales y culturales que la originan, radicando el problema en quienes perpetran los actos de violencia, quienes tienden a ser designados/estigmatizados como “abusadores”.

En México se evidencian de un tiempo a esta parte intentos por entender el fenómeno de la violencia en las escuelas, multidimensionalmente. Es así como los primeros esfuerzos en esta dirección surgieron de intervenciones sociales realizadas en escuelas primarias que tomaron como punto de partida el diagnóstico que los y las docentes efectuaron acerca del fenómeno de la violencia interpersonal en las escuelas (UNESCO, 2000), teniendo como objetivo general lograr que los y las estudiantes aprendiesen y estuviesen en condiciones de poner en práctica en su vida cotidiana una serie de valores claves para una buena convivencia, como son la tolerancia, el respeto, la fraternidad y la cooperación. En específico, se buscaba que mediante la internalización de estos valores se modificasen positivamente las actitudes de estudiantes, apoderados y docentes, en el sentido de propiciar en las escuelas entornos respetuosos e inclusivos. Esto a través de un trabajo de orientación y capacitación dirigido hacia los/as docentes para que se transformen en difusores de dichos valores entre los y las estudiantes, que en términos metodológicos recurre a la utilización de procedimientos socio-afectivos que fortalecen su adopción, como juegos, elaboración de dibujos, técnicas de relajación y discusión de valores. Para ello, se dispuso del apoyo de diferentes instituciones especializadas y se contó con la participación de padres y apoderados, involucrando de esta manera a toda la comunidad escolar, permitiéndoles a los diversos actores plantear sus dudas y exponer sus apreciaciones en el espacio de los Consejos Escolares.

Ahora bien, a partir de la década del 2000, comenzaron a surgir en México voces que han enfatizado la necesidad de replantear el enfoque de valores para prevenir la violencia en las escuelas, esgrimiendo como una de las razones que los mecanismos preventivos habrían fracasado por no disponer de una coordinación efectiva entre el mundo interinstitucional y el mundo no gubernamental.

En este sentido, las recomendaciones realizadas apuntan, en un primer momento, a destacar que la violencia en las escuelas no puede ser enfrentada eficazmente sin contar con organismos, mecanismos y procedimientos dedicados especialmente a su abordaje; señalando a este respecto la necesidad de configurar un enfoque que integre perspectivas provenientes de distintas disciplinas para estudiar la violencia, como la pedagogía, la psicología y las ciencias sociales en general. A esto se adiciona la necesidad de considerar en el análisis de la violencia sus vínculos con otros fenómenos, como la drogadicción, el abuso sexual y las relaciones intrafamiliares. En este nuevo contexto, las acciones violentas desplegadas por estudiantes al interior de las escuelas pasarían a ser entendidas fundamentalmente como expresiones de “abuso de poder entre pares”. Por consiguiente, las sugerencias han estado orientadas, por un lado, a la realización de esfuerzos coordinados que permitan generar sinergias entre las acciones implementadas por el sistema educativo y aquellas desplegadas por instituciones gubernamentales y entidades no gubernamentales dedicadas a prevenir el maltrato infantil, el abuso sexual, la delincuencia y la drogodependencia; y, por otro, a la creación de acuerdos entre docentes, estudiantes y directivos frente la temática de la violencia escolar, a objeto de establecer un posicionamiento común respecto de la importancia de enfrentar esta problemática de manera conjunta (Ortega, Sylvia, Ramírez, & Cedillo: 2005).

1.4. Lo que fundamenta la creación del proyecto

América Latina y el Caribe han sido objeto de estudio de distintas iniciativas que buscan medir la violencia que subyace en sus distintos países. Sin embargo, poco se ha trabajado sobre las formas de violencia que son más invisibilizadas e ignoradas, tanto por los perpetradores como por sus víctimas. Por ejemplo, desde el plano cultural existe una fuerte y bien arraigada tradición machista que no solo oprime, sino que abusa a mujeres sin mediar diferenciación etaria. Las precariedades económicas también son una constante en toda la región, situación que lejos de cuestionarse, se supone en muchas ocasiones como las reglas de un juego naturalmente desventajoso para las capas más vulnerables de la sociedad. Asimismo, distintas dinámicas de violencias cotidianas dentro del entorno familiar también han sido interiorizadas por quienes ejercen y/o padecen las mismas.

En la región, los estudios se han centrado en gran medida en la violencia física, en particular en los efectos derivados de la violencia de las pandillas en las escuelas. Sin embargo, la amplia tolerancia social de la violencia familiar y comunitaria, especialmente contra las mujeres, genera el contexto social propicio para varias formas de violencia, como la violencia sexual contra las niñas por parte de los alumnos y los docentes masculinos.

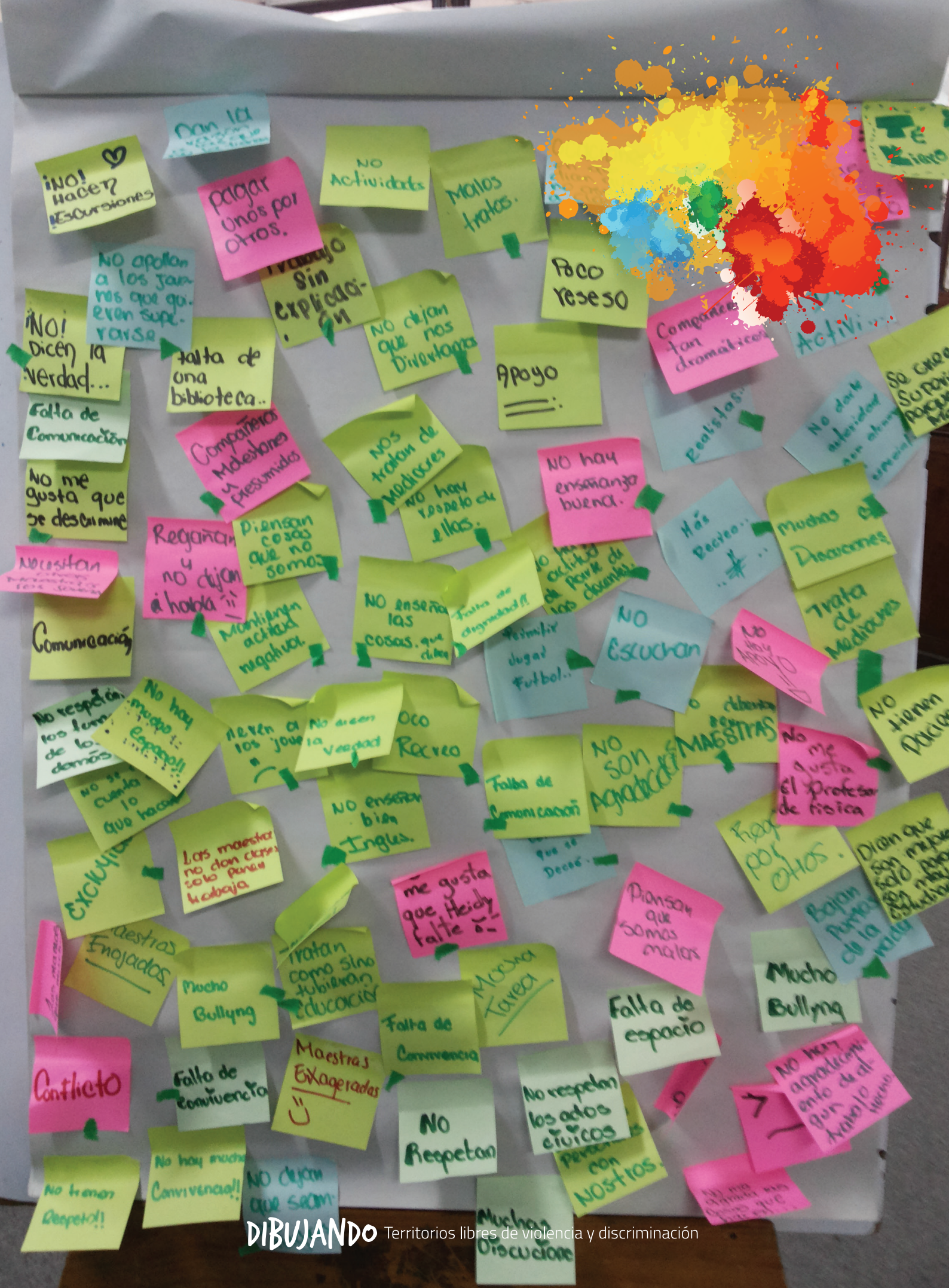
En este contexto, las capas jóvenes son particularmente marginadas de los distintos procesos sociales que ocurren en las distintas esferas de la sociedad, siendo relegados a instancias de precariedad que los instala en sitiales de abandono y peligro en desmedro de una inserción laboral y educativa que los habilite para contextos no violentos.

Por esta razón, la educación toma un rol fundamental debido a su posibilidad de incidir sobre un contexto que tiende a la exclusión de las capas marginales, teniendo como punto de partida asegurar que los estudiantes y los docentes vayan y permanezcan en las escuelas. En la región de América Latina y el Caribe, la violencia en y alrededor de las escuelas es una de las principales causas de abandono escolar y absentismo de los docentes, todo ello es a su vez el reflejo de un contexto social y estructural más amplio. Por lo tanto, esta condicionante estructural opera como una especie de bucle, es decir, la desigualdad

y la marginación generan violencia, lo que a su vez conduce al absentismo escolar y a los abandonos, impidiendo así la movilización social y el activismo cívico para de esta manera perpetuar el status quo. En este contexto, en la Declaración de Buenos Aires se manifiesta que la agenda educativa al 2030 debe contribuir hacia la eliminación de la pobreza, la reducción de las inequidades y el cuidado del medioambiente a través de una educación de calidad inclusiva y del aprendizaje a lo largo de la vida.⁷ Por lo tanto, en el escenario de América Latina y el Caribe, impulsar una educación inclusiva y de calidad plantea un desafío y requiere precisamente hacer frente a la desigualdad y a la exclusión como problemáticas generadoras de dinámicas y escenarios de violencia que van incidiendo en el subcontinente, puesto que la violencia escolar se constituye como uno de los factores generadores de desigualdad y exclusión. Un contexto de violencia en las escuelas es un factor que en muchos países, impide la realización del derecho a la educación, provocando el abandono escolar prematuro o yendo en detrimento de la calidad de la misma, por lo que se constituye como una problemática a la que hacer frente para la consecución de una educación inclusiva, equitativa y de calidad y, por tanto, debe suponer una prioridad a nivel regional.

Dentro del marco recién mencionado, se vuelve especialmente interesante generar profesores que se encuentren educados y sensibilizados sobre dicho panorama, pero que también estén capacitados para realizar un trabajo pedagógico sobre aquel contexto, pues es de vital importancia aquello que se enseña a los estudiantes y cómo se lleva a cabo dicha enseñanza, lo cual constituye las piedras angulares de la relación entre la educación, los conflictos y la consolidación de la paz. En este sentido, uno de los problemas centrales de la educación ciudadana es que los docentes en América Latina y el Caribe no están suficientemente formados para educar esta materia y no han conseguido incorporar del todo el enfoque pedagógico requerido para tal propósito. Esto se debe a dos factores: la formación inicial docente en la región es diversa y los docentes que imparten educación ciudadana no están especializados en el tema.

⁷ En septiembre de 2015 se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que demuestran la escala y lo ambicioso de una nueva agenda universal para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para 2030. En el momento en el que la agenda fue aprobada, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para la consecución de los 17 objetivos de desarrollo, particularmente al incluir sus metas en un objetivo singular (ODS 4), el cual ambiciona “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” hacia 2030.



¡NO! Hacer excursiones

Non la

Pagar unos por otros.

NO Actividades

Malos tratos.

Poco Reseso

¡NO! Dicen la Verdad...

NO apalan a los jarras que quieren superarse

Sin explicación

NO dejan que nos Divertamos

Apoyo

Compañeros tan dramáticos

Activi...

Se chao

Falta de Comunicación

Falta de una biblioteca..

Compañeros Molestos y presumidos

NOS tratan de Mediocres

NO hay respeto de ellos.

NO hay enseñanza buena.

Realistas

No darle autoridad

Se chao

No me gusta que se desanimen

Regañan y no dejan a hablar

Piensen cosas que no somos

NO enseñan las cosas que ellos

NO hay actividad de parte de los docentes

Há Decido...

Muchos de Docentes

Trata de Mediocres

Comunicación

Mantienen actitud negativa.

NO enseñan las cosas que ellos

NO hay actividad de parte de los docentes

NO Escuchan

No hay respeto

NO tienen Dignidad

No respetan los turnos de los demás

No hay mucho respeto

NO enseñan los juegos

Poco Recreo

Falta de Comunicación

NO SON AGRADECIDOS

MAESTRAS

No me gusta el profesor de física

NO tienen Dignidad

Exclusión

Los maestros no dan clases solo panean la cabeza

NO enseñan bien Inglés.

me gusta que Heidi falte

que se Decido.

Piensen que somos malos

Hay por otros.

Dicen que son malos

Maestras Enojadas

Mucho Bullying

tratan como si no tubieran educación

Falta de Convivencia

Mucha Tarea

Falta de espacio

Mucho Bullying

No hay respeto

Conflicto

Falta de convivencia

Maestras Exageradas

NO Respetan

No respetan los ados chicos

No hay respeto con nosotros.

No hay respeto con nosotros.

No hay respeto con nosotros.

No tienen Respeto!!

No hay mucha Convivencia!!

NO dicen que seom

Muchas Discusiones

Muchas Discusiones

Muchas Discusiones

Muchas Discusiones

Muchas Discusiones

Muchas Discusiones

1.5. Objetivos del proyecto en construcción

1.5.1. Objetivos Generales

- Contribuir a la consecución de la Agenda de Educación 2030 por parte de los países de América Latina y el Caribe, en particular a su meta 4.7 que insta a promover la cultura de la paz y la no violencia.
- Contribuir a fortalecer las estrategias de prevención de la violencia en contextos escolares desplegada por las comunidades educativas, entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil de América Latina y el Caribe.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Sensibilizar a las autoridades gubernamentales y educacionales de los países de América Latina y el Caribe acerca de la importancia de afrontar el fenómeno de la violencia escolar desde un abordaje multidimensional.
- Promover la producción de conocimientos acerca de las manifestaciones que adopta la violencia escolar en los distintos contextos de América Latina y el Caribe.
- Fomentar la adopción de metodologías lúdicas no convencionales como estrategias pedagógicas efectivas para promover una buena convivencia escolar por parte de profesores de América Latina y el Caribe.
- Incentivar que la ECM se incorpore en los currículos de educación nacionales de los países de América Latina y el Caribe.

1.6. Fases proyectadas para el proyecto en construcción

FASE INICIAL

El proyecto contempla la realización de cinco fases, correspondiendo el presente informe a la presentación de los resultados obtenidos a partir de la ejecución de la primera de ellas, denominada Fase Inicial y cuyo propósito apuntó al levantamiento de información que permitiese elaborar un diagnóstico acerca de la realidad de la violencia en contextos escolares en los países de Centroamérica que conforman el Triángulo Norte, así como evaluar la pertinencia e idoneidad de metodologías de juego como herramientas pedagógicas para la promoción de los contenidos que impulsa la Educación para la Ciudadanía Mundial, específicamente los relacionados a la convivencia escolar. En este sentido, a continuación se exponen las principales causas atribuidas al fenómeno de dicha violencia por parte de distintos actores de los países en cuestión y los principales aprendizajes obtenidos respecto del uso de dichas metodologías en contextos escolares.

FASE 1

Por su parte, la Fase 1 contempla la validación y el perfeccionamiento de la herramienta pedagógica en cuestión, junto con el desarrollo de una guía pedagógica que contenga tanto las instrucciones para su utilización como sugerencias de temáticas a tratar mediante la misma, además de consideraciones a tener en cuenta para alcanzar los objetivos esperados.

FASE 2

La Fase 2 implica la validación de la herramienta pedagógica con docentes y autoridades gubernamentales de los distintos países de América Latina y el Caribe donde será implementada, con el objeto de evaluar junto a ellos y ellas la pertinencia tanto de los contenidos tratados como de las metodologías propuestas para, de esta manera, maximizar el impacto de la misma en cuanto a la prevención de la violencia y la promoción de una cultura de paz dentro de los establecimientos educacionales y sus respectivas comunidades. Lo anterior permitirá ajustar y adecuar la implementación de la herramienta pedagógica a los contextos específicos de cada país.

FASE 3

La Fase 3 supone la revisión de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de los países de América Latina y el Caribe a fin de establecer un diagnóstico sobre los modos en que actualmente abordan, en la formación inicial docente, los contenidos y las habilidades asociadas con la Educación para la Ciudadanía Mundial. Esto con miras a diseñar un curso de un semestre de duración a ser incorporado de forma piloto en la malla curricular de las carreras de pedagogía de dichos países con los cuales se consiga establecer convenios de cooperación recíproca. Asimismo, implica generar conocimiento acerca de las maneras en que los profesores incorporan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje los principios de la ECM, para así contar con insumos que permitan diseñar estrategias relacionadas con la formación continua de quienes se desempeñan como docentes, mediante la creación de instancias de perfeccionamiento que les permitan actualizar sus conocimientos y competencias en materia de ECM.

FASE 4

Finalmente, la Fase 4 contempla desplegar un trabajo de sensibilización entre los tomadores de decisiones de los distintos países de América Latina y el Caribe respecto de las potencialidades de herramientas pedagógicas y metodologías no tradicionales en tanto estrategias de prevención de la violencia escolar, con el fin de promover su incorporación como parte de las políticas públicas orientadas a abordar esta problemática. Esto supone transferir competencias a los funcionarios a cargo de los organismos centrales y a aquellos docentes que puedan ser identificados como actores claves dentro de sus respectivas comunidades educacionales para que, de esta manera, puedan irradiar a sus colegas tanto los conocimientos como las disposiciones requeridas para la implementación de dichas herramienta y metodologías no tradicionales.



2. INFORME TÉCNICO: Misión Triángulo Norte

2.1. Presentación de la misión

Lo siguiente da cuenta de las principales problemáticas de violencia en contextos escolares existentes actualmente en Latinoamérica, y propone nuevas herramientas pedagógicas que aporten en la construcción de una cultura de la paz y no violencia en la región. Esto a partir de los hallazgos obtenidos por la misión que se llevó a cabo en El Salvador, Guatemala y Honduras (Triángulo Norte) durante 2016, cuyo objetivo fue producir información significativa respecto a estrategias de prevención de la violencia en escuelas a partir de las experiencias previas en la temática, para así proponer una herramienta pedagógica que permita a las y los docentes contar con apoyo en esta materia.

2.2. Objetivos de la misión

2.2.1. Objetivo General

- Contribuir al fortalecimiento de las estrategias de prevención de la violencia escolar desplegadas por las comunidades educativas, entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil de Guatemala, Honduras y El Salvador.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Recopilar las comprensiones acerca del fenómeno de la violencia escolar de diversos actores educacionales, gubernamentales, académicos y de la sociedad civil de Guatemala, Honduras y El Salvador.
- Evaluar las potencialidades de la metodología de juego como herramienta pedagógica efectiva y eficaz para la promoción de una buena convivencia en los contextos escolares de Guatemala, Honduras y El Salvador.
- Identificar obstáculos para la implementación de la metodología de juego como herramienta pedagógica para promover una buena convivencia en los contextos escolares de Guatemala, Honduras y El Salvador.

2.3. Metodología

La misión implicó la realización de cuatro talleres con jóvenes de distintas características. En Honduras, participaron jóvenes líderes de instituciones de educación pública (representantes de sus gobiernos estudiantiles). En Guatemala, se trabajó con un grupo variado de jóvenes pertenecientes a una escuela secundaria pública de Santa Inés (a las afueras de Ciudad de Guatemala). En El Salvador, participó un grupo de estudiantes pertenecientes al Municipio San Jacinto (zona roja en San Salvador) en la sede comunal de la colonia Cruz Roja. Los niños y las niñas de este grupo pertenecían a distintos establecimientos educacionales (también habían estudiantes que habían desertado del sistema educacional). Adicionalmente, en El Salvador se sostuvo una reunión con un grupo de jóvenes estudiantes universitarios de la Universidad Francisco Gavidia. La edad de los escolares de los tres países fluctuó entre 12 y 19 años, y la de los universitarios entre 21 y 23 años. Además, se llevaron a cabo talleres con expertos y con equipos docentes en los tres países.

A continuación, se describe en detalle la realización de las distintas actividades contempladas como parte de la metodología.

2.4. Reportes diarios

Reporte día 1: Guatemala

Fecha: 21-11-16.

Lugar: Sede UNESCO Guatemala.

Actividad: Taller con expertos en juventud, violencia y escuela.

Participantes: Asisten 19 expertos. Académicos, investigadores, procurador, directivos de ONG, sociedad civil, sacerdote, entre otros.

Metodología: Presentación de seis tesis/preguntas relativas a distintos ámbitos de la relación entre violencia juvenil y escuela (paradigma del acoso escolar, pandillas, patriarcado, imaginarios juveniles sobre la escuela, participación comunitaria e innovación pedagógica). Las tesis fueron presentadas en dos momentos. En cada momento los participantes escogieron una tesis y desarrollaron una postura/planteamiento, en un tiempo de 3-4 minutos. Finalizada la presentación de las posturas se desarrolló un breve debate.

En paralelo, se les pidió a los participantes que identificaran un actor fundamental (y sus funciones) para el desarrollo efectivo de acciones de prevención de violencia en contexto escolar. Esta última fue registrada en una hoja designada para ello.

Observaciones: El taller se desarrolló de manera fluida y contó con la participación activa de los asistentes. Las tesis/preguntas abrieron reflexiones y debates relevantes para los objetivos de la misión. En general, se generó consenso entre los participantes. La evaluación de los mismos (consignada en un pequeño cuestionario que respondieron los participantes) fue positiva y bien evaluada. Algunos participantes señalaron la necesidad de revisar estas temáticas de manera “más profunda”.

Ajustes y recomendaciones: Respecto del desarrollo de los próximos talleres con expertos, se considera reducir el número de tesis presentadas (en particular las relativas a las causas de la violencia en jóvenes), y enfatizar las relativas a experiencias de prevención de la violencia en las escuelas, la coordinación de actores relevantes para su ejecución y la importancia de la participación de las comunidades educativas (profesores, directores, jóvenes, institucionalidad) para su ejecución efectiva.

Finalmente, varios participantes manifestaron interés en conocer y aplicar el prototipo del juego. A pesar de que solo fue brevemente mencionado, la propuesta del juego como forma de enfrentar los problemas de violencia en escuelas les pareció muy pertinente. Por ello es que se está evaluando presentar algunos elementos del prototipo de juego en el próximo taller de expertos y reflexionar sobre su aplicabilidad.

Fecha: 22-11-16.

Lugar: Sede IIARS Guatemala.

Actividad: Taller con jóvenes escolares.

Participantes: Asisten 9 escolares (entre 12-19 años) de la Telesecundaria de Santa Inés.

Metodología: Se realizó una jornada de juegos y reflexión con los estudiantes, mediante una dinámica para que se conozcan y presenten entre ellos (juego rompehielos de sordos, mudos y ciegos). Luego se jugó el prototipo Dos Ciudades, se dividieron en dos grupos y realizaron distintas pruebas. Trabajo orientado a la colaboración. Se reflexionó sobre la competencia como incentivo para actuar. Segunda actividad: anotar los problemas y las cosas que no les gustan y molestan de la escuela. Se reflexionó sobre las causas del bullying y la violencia en la escuela. Tercera actividad: prototipo de juego Actuemos, identificación de emociones primarias y secundarias a partir de emoticones. En un primer momento, identificaron emociones primarias y secundarias a través de imágenes; luego actuaron emociones y sus compañeros debieron adivinarlas. Se reflexionó sobre el lugar de las emociones en la escuela.

Observaciones: Juego generó entusiasmo e interés en los estudiantes. Se rieron con las actividades donde tienen que actuar, bailar e improvisar. El prototipo de juego Dos Ciudades permitió la colaboración y produjo desconcierto cuando los grupos fueron desarmados, esto conectó bien con la reflexión sobre las motivaciones a la competencia y el deseo de ganar.

Ajustes y recomendaciones: Hay que considerar la interacción de los estudiantes más tímidos que tienden a aislarse de la dinámica del juego. Es urgente adaptar los términos y expresiones al habla de cada país.

Fecha: 22-11-16.

Lugar: Sede IIARS Guatemala.

Actividad: 22-11-16. Taller con profesores.

Participantes: Asisten 16 personas (profesores, directores, miembros del Ministerio de Educación y el procurador de DD.HH. para la educación).

Metodología: Primera actividad. Video con dramatización hecho por estudiantes chilenas que refiere al trato docente-alumnas desde la percepción de estas últimas desarrollado por Fundación Semilla. Se les pidió que anoten sensaciones, emociones e ideas. Se abrió el debate. Segunda actividad. Se les pidió que generaran un relato colectivo en que algunos participantes debían por regla introducir elementos de violencia en las escuelas que sepan por experiencia. Relato dio pie a una reflexión sobre la relación entre arte, deporte y lúdica para la motivación de los estudiantes y para mantenerlos alejados de situaciones violentas. Tercera actividad. Se explicó el modelo general del prototipo de juego diseñado. Se les pidió a los docentes que reflexionaran según su experiencia sobre qué condiciones se requieren para que un instrumento de prevención de la violencia en la escuela pueda ser exitosamente aplicado.

Recomendaciones: Necesidad de integrar profesores que no sean "sobresalientes" y con una vocación de transformación y compromiso para con el destino de sus estudiantes. Se debe testear el instrumento con profesores que puedan estar desmotivados.

Reporte día 3: Guatemala

Fecha: 23-11-16.

Lugar: Sede IIARS Guatemala.

Actividad: Taller con colectivos juveniles.

Participantes: Asisten 9 personas de distintas organizaciones de trabajo con juventud (Radio Sónica, CONJUVE, GO JOVEN, INCIDEJOVEN, Rincón Juvenil, SODEJU, Scouts de Guatemala, Consejo Ecuménico).

Metodología: Se presentó un video desarrollado por Fundación Semilla que refiere al trato docente sobre estudiantes desde la percepción de estas últimas. Los participantes anotaron las violencias que observaron. Se abrió discusión en torno a las violencias identificadas. Se reflexionó sobre emociones, tipos de violencia en la escuela, sus causas y formas de enfrentarlo. Segundo momento, se explicó el prototipo del juego Raíz, su concepto y metodología. Luego se propuso jugar el prototipo Actuemos. Se reflexionó sobre la dinámica del juego, las preguntas que abre, su aplicabilidad para las escuelas y jóvenes de Guatemala. Finalmente, se conversó sobre las condiciones institucionales, profesionales y humanas para que el juego pudiera ser implementado en la escuela guatemalteca.

Observaciones: Gran recepción de los participantes del taller. Se reflexionó sobre emociones, su valor, su rol y su ausencia en la reproducción de las violencias. El prototipo de juego Actuemos generó mucho entusiasmo y de manera espontánea gatilló la reflexión sobre el carácter subjetivo con que se identifican las emociones; también de cómo nuestra alfabetización emocional es limitada, de cómo, en términos cognitivos, identificamos emociones distintas y cómo en la reflexión colectiva de ello podemos nombrar de mejor manera nuestros estados emocionales, junto con identificar los de otros y así empatizar con ellos.

Ajustes y recomendaciones: Adaptar terminología de prototipo de juego Actuemos a expresiones del país, en particular buscar expresiones coloquiales referidas a emociones.

Reportes día 4: Honduras

Fecha: 24-11-16.

Lugar: Sede CIE, Tegucigalpa, Honduras.

Actividad: Taller con expertos.

Participantes: Asisten 19 expertos de distintas organizaciones, entre ellas la Secretaria de Educación Especial, Cruz Roja, Ajh-USAID, Alternativas y Oportunidades, AshonPlafa, Save the Children, Plan Int y Word Vision.

Metodología: Se presentó un video desarrollado por la Fundación Semilla que refiere al trato docente sobre estudiantes desde la percepción de estas últimas. Los expertos anotaron las violencias que observaron. Se abrió la discusión en torno a las violencias identificadas. Se reflexionó sobre el bullying y sus causas, sobre violencias estructurales y violencias que sufren los docentes. Segundo momento, se conversó sobre las pandillas y Maras en Honduras, y su penetración en la escuela. Luego se conversó sobre la escuela como espacio de contención de la violencia Mara. ¿Qué hemos dejado de hacer? Luego, se presentó el prototipo de juego Raíz y se discutió su factibilidad en Honduras y sobre sus condiciones de aplicabilidad.



Observaciones: Contexto muy formal. Se vislumbró que la percepción de penetración de las Maras en el país es muy aguda. Señalaron que muchas escuelas están dominadas por ellas y que incluso son uno de los ámbitos de socialización de los jóvenes.

Ajustes y recomendaciones: Una estrategia razonable es identificar a los profesores encargados de los planes de educación cívica como agentes embajadores del juego de prevención de violencia.

Fecha: 24-11-16.

Lugar: Sede CIE, Tegucigalpa, Honduras.

Actividad: 24-11-16 Taller con profesores (docentes de distintas escuelas de Tegucigalpa).

Participantes: Participan 16 profesores.

Metodología: Se presentó un video desarrollado por Fundación Semilla que refiere al trato docente sobre estudiantes desde la percepción de estas últimas, y se inició la reflexión en torno a las violencias en la escuela. Se discutió sobre las violencias y vulneraciones de las que son objeto los propios docentes. Segundo momento se presentó el prototipo del juego Actuemos. Se reflexionó acerca de la identificación de emociones y alfabetización emocional, sobre el rol de los valores, las emociones y el amor en la práctica docente. Se realizó ejercicio de identificación de actores relevantes para la implementación de un programa de prevención de la violencia estudiantil en las escuelas.

Observaciones: El planteamiento del juego generó entusiasmo y también preguntas pertinentes sobre la aplicabilidad en términos de no sobrecargar las funciones del docente. A pesar de ser docentes más conservadores, los valores de respeto, tolerancia y diversidad les parecieron los correctos para abordar el tema de la violencia escolar. Las indicaciones entregadas para gestionar el juego –dónde posicionarlo, la relación con la Secretaría de Educación, cómo motivar a los docentes– resultaron muy informativas.

Reporte día 5: Honduras

Fecha: 25-11-16.

Lugar: Sede CIE, Tegucigalpa, Honduras.

Actividad: Taller con jóvenes.

Participantes: Asisten 4 escolares (12, 13 y 14 años), miembros de sus gobiernos estudiantiles.

Metodología: Se presentó el prototipo de juego #Hashtag, consistente en un tablero que explora modalidades de solidaridad, reconocimiento de atributos personales y compañerismo. Luego se abrió la reflexión sobre el individualismo y el sentido de ganar el jugar. Luego se conversó sobre violencias en la escuela, anotando las cosas que no les gustan (en sentido amplio) de la escuela.

Segundo momento: Se les presentó el prototipo de juego Actuemos. De manera individual atribuyeron emociones (del tablero de juego) a cada emoticón (de manera individual). Luego, de manera grupal, intentaron ponerse de acuerdo en cada identificación. Finalmente jugaron a explicar con palabras cada emoción y que los otros adivinen. En la última ronda se hizo actuando. Terminado el juego, se abrió la discusión sobre las emociones, tanto en la familia como en la escuela, y sobre violencias de género y abusos, centrando la reflexión en las emociones que provocan.

Observaciones: Ambos juegos lograron entretener y motivar. Las reflexiones gatilladas por estos hacen sentido; se expresan y participan de ellas. Los participantes sugirieron que podrían jugar sin supervisión de docentes. Se debe explorar la posibilidad de plantear una modalidad de juego entre pares. Por otro lado, al igual que en el taller anterior, el carácter conservador de la sociedad hondureña es un factor a considerar en términos del marco valorativo y ético que conduce la reflexión de cada juego.

Reporte día 6: El Salvador

Fecha: 28-11-16.

Lugar: Sede comunal, Municipio San Jacinto, Colonia Cruz Roja. (Zona de El Salvador con alta presencia de pandillas).

Actividad: Taller con jóvenes.

Participantes: Asisten 12 escolares (12, 13, 14, 17 y 23 años).

Metodología: Para conocerse entre sí y a los facilitadores, se realizó el juego rompehielos Sordos, Mudos y Ciegos. Se reflexionó sobre cómo algunas tareas son imposibles para personas con algunas limitaciones, y cómo ser solidarios y ayudarse permite vencer esas dificultades. Se jugó el prototipo de juego Dos Ciudades. Participaron de las distintas actividades: sumar pasos de baile, curanderos y enfermos. Se reflexionó sobre la vergüenza y la identidad de género, también sobre estereotipos de género.

Segundo momento: Prototipo de juego Actuemos. De manera individual atribuyeron emociones (del tablero del juego) a cada emoticón. Luego, de manera grupal, intentaron ponerse de acuerdo en cada identificación. En seguida jugaron a explicar con palabras cada emoción, y que los otros adivinen. En la última ronda se hizo actuando. Terminado el juego se abrió la discusión sobre las emociones, tanto en la familia como en la escuela, y sobre la violencia de género y abusos en términos de las emociones que provocan.

Observaciones: Ambos juegos lograron entretener y motivar. Hubo resistencias muy profundas a la reflexión sobre la teoría género. Sin embargo, la conversación y los ejemplos fueron propiciando la reflexión. En espacios comunitarios-abiertos puede haber muchas distracciones para el juego.

No se aplicaron listas de asistencia ni pautas de evaluación porque el contexto no lo permitió (jóvenes entraban y salían de la sala de juegos).

Ajustes y recomendaciones: Se aplicaron ajustes en el prototipo de juego Dos Ciudades en base a las condiciones del grupo. Resulta efectivo jugar colectivamente.

Fecha: 29-11-16.

Lugar: Universidad Federico Gaviria, San Salvador, El Salvador.

Actividad: Taller con expertos.

Participantes: Asisten 19 expertos (docentes universitarios, investigadores, representantes del magisterio, ONGs y fundaciones).

Metodología: Se plantearon preguntas sobre el bullying. ¿Es un buen descriptor de las violencias presentes en la escuela? Se conversó al respecto sobre distintas perspectivas. Se identificaron causas estructurales que producen el bullying.

Se mostró un video desarrollado por Fundación Semilla que refiere al trato de docentes sobre estudiantes desde la percepción de estas últimas. Se procedió a identificar violencias que luego fueron anotadas en post-it. Se conversó sobre las distintas violencias que se experimentan en la escuela por parte de docentes y estudiantes, sobre las políticas públicas al respecto y sobre las violencias invisibilizadas.

Segundo Momento: Identificar emociones. En el ejercicio resultaron identificaciones dispares. Se abrió una discusión sobre el rol de las emociones en la escuela y la necesidad de educarnos emocionalmente. Se discutió sobre las áreas específicas que hay que trabajar para prevenir la violencia. El facilitador abrió la pregunta de qué actores y qué funciones debe cumplir el establecimiento para que una herramienta de este tipo funcione. Los participantes lo anotaron en papeles.

Observaciones: Rondaron las ideas de que El Salvador tiene una de las sociedades más violentas del mundo y que el bullying es una ironía para la realidad del país. La criminalización de los jóvenes permeó las opiniones de algunos expertos. Muy notable fue el caso de un joven estudiante secundario que participó (por invitación de un experto) de la charla, pero que había sido invisibilizado por todos los participantes. Cuando se le pidió participar, y el experto en metodologías de Fundación Semilla mostró cómo se le había invisibilizado, él lloró emocionado y dio su testimonio de experiencias de violencias de parte de adultos. Aquello desata una reflexión sobre la invisibilización de los jóvenes. Los ejes en los que se fueron estructurando las conversaciones abarcaron temas como las emociones, la empatía, la colaboración, la comunidad, la participación y el amor.

Fecha: 29-11-16.

Lugar: Universidad Federico Gaviria, San Salvador, El Salvador.

Actividad: Taller con jóvenes de la Universidad Francisco Gaviria.

Participantes: Asisten 5 estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas (carrera de Relaciones Internacionales) de la Universidad Francisco Gaviria.

Metodología: Se introdujo la pregunta qué es para ustedes la violencia. Dieron distintas razones. Se presentó el video desarrollado por la Fundación Semilla que refiere al trato docente sobre estudiantes desde la percepción de estas últimas. Se trabajó sobre los tipos de violencias identificadas en la actividad. Se reflexionó sobre por qué son exitosas las pandillas, qué están dejando de entregar las familias a los jóvenes. Luego se jugó el prototipo #Hashtag. Se trató de un grupo muy colaborativo, reflexionaron sobre la competitividad y sobre sus aportes y aplicabilidad en los jóvenes y en la escuela.



Observaciones: Se observó que el prototipo de juego #Hashtag funciona mejor, es más dinámico, cuando los participantes se conocen entre sí. Participó un investigador en violencia escolar de la universidad, su intervención dio cuenta de una mirada centrada en las variables de criminalidad y desviación de la juventud como causas de la violencia escolar.

2.5. Aprendizajes de la misión

Aproximarse al análisis de las violencias exige realizar ejercicios permanentes de contextualización, situando histórica y subjetivamente los procesos involucrados.

En el caso de Centroamérica, la violencia es un dato social, constituye una variable fundamental que determina las acciones del Estado, las conductas de las comunidades, la agenda de los medios de comunicación y la percepción de los individuos. Es un manto que cubre todas las interacciones sociales, incluidas por supuesto las que se despliegan en la institución escolar. Sin embargo, afortunadamente, la violencia no se experimenta solo como padecimiento. La violencia organiza a la sociedad civil, moviliza colectivos: académicos, gubernamentales, juveniles, docentes, estudiantiles y eclesiásticos. Con esto se pretende señalar que en Guatemala, El Salvador y Honduras la violencia es estudiada, diagnosticada y enfrentada por diversos actores y organizaciones. Fue así como en el transcurso de la misión se sostuvieron diálogos con expertos, docentes, colectivos juveniles y jóvenes-niños/as. En esta línea, los aprendizajes recabados responden a los consensos y disensos que emergieron en cada uno de los grupos respecto del fenómeno de la violencia en las escuelas.

2.5.1. ¿Qué entendemos por violencia en las escuelas?

■ *La mirada de los expertos y colectivos juveniles: causas estructurales de la violencia*
Para los expertos en temas de violencia, esta sin duda responde a causas estructurales. Ya al iniciar el primer taller con expertos en Guatemala, el director de UNESCO para ese país señaló que las causas “endógenas” de la violencia juvenil serían la desigualdad, la discriminación, la exclusión social e incluso respondería a razones fisiológicas puesto que Guatemala presenta un 43,4% de desnutrición infantil². Ahora bien, pese a evidenciarse un relativo consenso respecto a que la violencia responde a causas estructurales, los distintos expertos resaltan unas sobre otras. En Guatemala, un experto de Catholic Relief Services enfatizó en la historia de discriminación y racismo que ha afectado al pueblo Maya. En Honduras, un miembro de la Secretaría General de Educación sostuvo que es la pobreza y su relación con la autoestima lo que pone a los jóvenes en la senda de la violencia.

Otro de los factores identificados dice relación con la pérdida de soportes morales y éticos en la conducta de los y las jóvenes. Al respecto hay quienes señalan que la relación entre violencia juvenil y lo que identifican como anomia respondería a la desestructuración familiar y a la consiguiente ausencia de un marco valorativo que oriente a los y las jóvenes. En palabras de una experta de El Salvador, representante de las Organizaciones No Gubernamentales: “Los niños se quedan solos en casa, a veces cuidados por los abuelos, ante las largas jornadas laborales de los padres. Entonces no tienen de quién aprender a comportarse”. Posición que es sostenida sobre todo por instituciones y ONG vinculadas a los

² https://www.unicef.org/guatemala/spanish/panorama_18467.htm

Estados Unidos, que en los países del Triángulo Norte lideran el trabajo en materia de violencia juvenil, como USAID, Save the Children y World Vision, entre otras. Esta visión no debe ser etiquetada de conservadora o ingenua, pues como veremos más adelante, el surgimiento y la reproducción de las pandillas juveniles están vinculadas a las posibilidades que tienen de ofrecer espacios de solidaridad, reconocimiento y apoyo a jóvenes que no suelen encontrarlo tan fácilmente en sus redes familiares más próximas. En el caso de Guatemala y El Salvador, los expertos identifican otro factor histórico-estructural referido a la violencia política, las guerras civiles y la fragilidad de los acuerdos de paz firmados recientemente, afirmando que estas experiencias recurrentes habrían hecho que estas sociedades se “acostumbraran” a enfrentar altos índices de violencia, aumentando así su tolerancia ante los hechos de violencia. Finalmente, si bien relevan la existencia de causas estructurales de la violencia juvenil y escolar, los expertos concuerdan que estas últimas no se explican automáticamente por las condiciones estructurales que las posibilitan, siendo por tanto preciso atender a las manifestaciones específicas que asume el fenómeno de la violencia en cada caso particular.

■ Especificidades de la violencia en las escuelas

Resulta posible afirmar que las investigaciones en materia de violencia escolar se han centrado mayoritariamente en las expresiones de violencia física, especialmente en las consecuencias generadas por el actuar de las pandillas al interior y en los alrededores de las escuelas. Sin querer desconocer la necesidad y utilidad de estos estudios, es preciso señalar que han contribuido a cierta sobrevisibilización y excesiva significación de la violencia física, cuya consecuencia inmediata ha sido que exista escasa preocupación por indagar en otras formas de violencia presentes en la institución escolar, o bien en el entorno inmediato de los y las jóvenes. Así, por ejemplo, la amplia tolerancia social frente a la violencia familiar y comunitaria, particularmente ante aquella dirigida hacia las mujeres, genera el contexto propicio para que estudiantes y docentes varones ejerzan violencia sexual en contra de las estudiantes mujeres (UNESCO-UNGEI, 2015). En complementariedad con lo anterior, se puede sostener que gran parte de los esfuerzos destinados a investigar la relación entre violencia y escuela se han centrado de manera preferente, y hasta excluyente, en las dinámicas de violencia que involucran a estudiantes. Así, se suele omitir del análisis aquellas expresiones de violencia que pudiesen tener como protagonistas a integrantes de otros estamentos de la comunidad escolar, o bien resultan más difíciles de reconocer sus manifestaciones, como suele ocurrir en el caso de la violencia de género, simbólica, política, económica, racial o institucional.

En términos teórico-conceptuales, los estudios sobre la temática pueden ser organizados a partir del uso que hacen de dos enfoques teóricos no necesariamente excluyentes entre sí: “un enfoque centrado en las consecuencias psicopatológicas de la violencia, dentro del cual se desarrolla el concepto de bullying, y un enfoque centrado en la descripción del origen y sentido de la violencia en los grupos que la utilizan en sus interacciones comunicativas”. (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007:46-47). En este sentido, los resultados conseguidos por estos trabajos permiten afirmar que en tanto forma de relación social, la violencia juvenil se vincula con la búsqueda de aceptación por parte del grupo de pares, el deseo de vivir nuevas experiencias y la construcción de sus identidades de género. Es decir, se vinculó a procesos que definirían aquello que ha sido entendido como el fenómeno de la sociabilidad juvenil. A este respecto, los expertos coinciden en que ciertos conceptos utilizados recurrentemente para analizar la violencia en las escuelas, como es el caso de la categoría de bullying, resultan insuficientes para entender la especificidad

de la violencia escolar en los países del Triángulo Norte. En palabras de Cándida Chévez, miembro del Programa Mundial de Alimentos y de la Red de Investigadores Latinoamericanos de Juventudes en CLACSO: “La idea de bullying esconde e invisibiliza las violencias. Los contextos son diferentes entre escuelas privadas y públicas, pone la idea de que la violencia solo está en los jóvenes. Pero la violencia en jóvenes es una relación entre adultos con jóvenes. Violencia de la autoridad, policías en las escuelas. Represión de la autoridad de docentes, administrativos y personal, además de otros actores de la comunidad educativa. El bullying pone toda la culpa en los chicos y la palabra homogeniza los tipos de violencia y los centra en ellos”.

En la misma línea, según los expertos el racismo es una forma de violencia que resulta ininteligible desde la categoría de bullying, puesto que los marcadores culturales indígenas, en particular los rasgos fenotípicos que identifican a los y las jóvenes afrodescendientes, constituyen estigmas arraigados en las sociedades de los países del Triángulo Norte. Estos tienden a reproducirse en las escuelas bajo la forma de prácticas violentas o discriminatorias. Es así como para los representantes de los colectivos juveniles en Guatemala (profesionales de la sociedad civil y de iglesias que trabajan con jóvenes), las violencias en las escuelas se relacionan con elementos culturales propios de su sociedad. Un ejemplo de lo anterior, en primer lugar, es la vulneración al derecho a la identidad expresado en la costumbre de poner apodosos racistas a los jóvenes, por ejemplo “esclavos” a los afrodescendientes e “indios” a la población indígena. En segundo lugar, la violencia de género que resulta extremadamente difícil de afrontar dado que muchas veces los profesores no se muestran demasiado interesados en hacerle frente. En efecto, en este ámbito se menciona la realización de actos de violencia sexual por parte de los docentes hacia los y las estudiantes. En tercer lugar, se señala como otra forma de violencia que puede ser catalogada como “adultocéntrica”, la que refiere a aquella violencia ejercida por los y las docentes en su condición de adultos/as sobre los y las estudiantes en cuanto jóvenes, y que se expresaría tanto en forma de castigos físicos y psicológicos (avalados por la primacía de relaciones autoritarias entre mundos adultos y mundos juveniles), así como también de manera institucional dado que en ocasiones el sistema educativo restringe la entrada de estudiantes (límites de inscripción y matrículas) e inclusive les expulsa (saca a estudiantes con bajo rendimiento y/o a quienes son considerados “problemáticos/as”).

En síntesis, resulta posible afirmar que un supuesto implícito que tiende a no ser problematizado en las investigaciones sobre estos temas es aquel que sostiene el carácter predominantemente masculino de la violencia escolar. Un planteamiento que no solo invisibiliza a las mujeres jóvenes que sufren o ejercen violencias sino, lo que es más preocupante aún, omite que en muchas ocasiones se trata de violencias marcadamente generizadas que no solo operan en un plano simbólico. De ahí que puede detectarse la persistencia de un sesgo de género en los estudios sobre violencia en las escuelas, lo cual ha conllevado a que el género, como perspectiva teórica y recorte metodológico, sea considerado solo como un elemento accesorio o secundario en el análisis, impidiendo así que sea concebido como un proceso productor y catalizador de la violencia. Esto explica la insistente naturalización de lo que se asume sería ser hombre o mujer, la asunción biológica, y no ideológica, de las diferencias que asumen las expresiones de violencia entre hombres y mujeres, o la construcción de la personalidad individual como factor explicativo de la violencia, invisibilizando que esta construcción es el resultado de procesos históricos y sociales en que las dinámicas de relación entre los géneros desempeñan un papel constitutivo.

En este sentido, se propone una forma distinta de observar y analizar la violencia escolar cuyo punto de partida es asumir que la producción, circulación y reproducción de la violencia por parte de los y las estudiantes está mediada y se inscribe, en una matriz sociocultural patriarcal. Esto hace

posible modos específicos de relación social y una forma determinada de procesamiento de la experiencia, centrada en la eficacia instrumental en desmedro de la emocionalidad de los sujetos. Además de determinados patrones, roles e identidades de género que se naturalizan en la cotidianeidad escolar.

■ Las Pandillas como elemento clave de la violencia

Sería equívoco suponer que el extendido consenso acerca de las limitaciones de la categoría de bullying para comprender las diferentes manifestaciones de violencia que confluyen en las escuelas conduce hacia el despliegue de un marco interpretativo que exime de responsabilidades a los y las jóvenes en el origen y la reproducción de las violencias escolares. En este sentido, un tema recurrente en las discusiones sobre violencia escolar dice relación con el fenómeno de las pandillas juveniles, aunque no existe acuerdo respecto de cómo volver este tema inteligible ni mucho menos en cómo hacerle frente. Una de las posiciones presentes en el debate queda ilustrada por la opinión de un académico de la Universidad Francisco Gavidia, quien señaló lo siguiente: “el bullying es un dato menor en miras de las conductas criminales de los jóvenes en las escuelas”, lo cual evidencia que aún persiste, desde la mirada experta, una perspectiva de análisis que tiende a criminalizar y responsabilizar a los y las jóvenes tanto del fenómeno de las pandillas como de la violencia en que están inmersos.

Ahora bien, en cuanto a las causas atribuidas al fenómeno de las pandillas, se señaló primeramente el abandono de los territorios por parte del Estado, pues las pandillas o Maras aprovecharían la existencia de ese vacío de poder para proceder a controlar estos espacios mediante el uso de las armas; cuestión que resulta especialmente significativa y considerable ya que contrario a lo que se suele creer comúnmente, la principal fuente de financiamiento de las Maras no proviene del narcotráfico, sino de las prácticas de extorsión ejercidas sobre el comercio. Por otra parte, también hay quienes atribuyen la expansión de las Maras a lo que identifican como procesos de desintegración de los vínculos familiares, puesto que les ofrecerían a los y las jóvenes la posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia y contar con redes de apoyo mutuo.

Sin embargo, es menester destacar que el debate sobre el fenómeno de las pandillas juveniles tiende a generar bastante efervescencia, siendo los juicios ponderados acerca del mismo difíciles de hallar. No obstante, se destacan en especial dos de ellos. El primero sostenido por Marcelo Colussi, docente e investigador en juventudes de la Universidad de San Carlos en Guatemala, quien a partir de los resultados de sus investigaciones advierte acerca de la necesidad de desmarcarse de dos posiciones encontradas que, a su juicio, constituirían una falsa dicotomía. Por un lado, superar las miradas que tienden a la psicopatologización de aquellos jóvenes que son reclutados por las Maras, las cuales definirían que se trataría de jóvenes “sin moral”, psicópatas, sádicos, que detentarían una cierta fascinación intrínseca por el uso de la violencia como modo de relación social. Y por otro lado, abandonar aquellas perspectivas que tienden a concebir a las pandillas como el resultado inexorable de una combinación de factores estructurales, en particular, los referidos a la estructura de clases de las sociedades en cuestión y a la posición que ocupan en ella los jóvenes que son reclutados por las Maras.

Para escapar de esta dicotomía, Colussi propone centrar la atención en las trayectorias vitales de los y las jóvenes, atendiendo especialmente a aquellos eventos de sus biografías que los llevan a elegir formar parte de las pandillas, despojándose del mito que tiende a identificar la marginalidad como la principal causa de la emergencia de pandillas y relevando la complejidad tanto de los factores como de las circunstancias que se conjugan para su ocurrencia. Así es como desde una aproximación complementaria, Salvador Stadhage, investigador en Agency for International Development de Honduras (USAID),

señala que el principal factor de riesgo al que se ven expuestos los jóvenes durante sus trayectorias biográficas dice relación con los traumas derivados de las experiencias de violencia a las que se ven expuestos, cuestión evidenciada por el elevado número de huérfanos y viudas existente.

Finalmente el vínculo entre pandillas y escuelas resulta complejo y, por consiguiente, difícil de dilucidar. Tanto es así que en el taller con expertos efectuado en Guatemala se generó un debate que permite ilustrar estas complejidades. Para el defensor procurador de DD.HH. del Ministerio de Educación, “las Maras se mantienen al margen de las escuelas”, situación que atribuye a la persistencia de un sentimiento de respeto hacia los maestros y la institución educativa por parte de las pandillas juveniles que los mantendrían ajenos de su ámbito de acción e influencia. Por el contrario, el representante de Fe y Alegría Guatemala sostiene que las Maras sí han penetrado en las escuelas: “las Maras ya llevan 30 años operando, hay hermanos, hijos y hasta nietos de mareros en las escuelas”.

2.5.2. ¿Qué dicen los actores acerca de la violencia en las escuelas?

■ Niños, niñas y jóvenes

Uno de los elementos recurrentes en la forma en como niños, niñas y jóvenes del Triángulo Norte significan aquellas experiencias de violencia ocurridas en las escuelas es la utilización de la categoría de bullying o acoso entre pares, lo cual conlleva que identifiquen la violencia escolar principalmente en términos de agresiones físicas (golpes, riñas, forcejeos) y psicológicas (insultos, burlas, acoso). Por otro lado, al consultarles por las causas que atribuyen a dichas conductas, sus respuestas tienden a revelar características individuales de agresores y agredidos, como la arrogancia, la envidia, el afán de llamar la atención, la timidez, entre otras. Pareciera ser que la categoría bullying permite identificar aquellas interacciones agresivas entre estudiantes pero, al mismo tiempo, excluye de la consideración otras relaciones que también contribuyen a configurar la experiencia de la violencia escolar, como por ejemplo las interacciones que establecen estudiantes y otros agentes del sistema educativo.

En este sentido, al sostener conversaciones entre pares, los y las estudiantes relevan un conjunto diverso de experiencias de vulneración, agresión y violencia que habitualmente permanecen naturalizadas por el contexto escolar. Entre este tipo de violencias se identifican fuertemente las expresiones de violencia de género, lo cual queda ilustrado por el relato de una niña hondureña, quien señaló cómo sus compañeros la expulsaban a ella y a sus amigas de la cancha que les correspondía; o bien por los dichos de otro niño hondureño, quien replicaba satisfecho que él aceptaba incorporar mujeres en los partidos de fútbol “siempre y cuando jueguen a un ritmo normal”, dejando entrever las huellas de un machismo resistente e implícito que se mantiene en las escuelas de Latinoamérica y que es reproducido por niños y jóvenes del subcontinente. Esta naturalización se evidencia también en los discursos de las propias niñas y jóvenes, al autoexcluirse o justificar su exclusión de ciertos dominios y/o deberes del espacio escolar que son considerados “evidentemente” masculinos, como se expresa en el relato de una joven hondureña, quien justificaba que son los hombres los destinados a realizar tareas pesadas “porque dice en la Biblia que la mujer es frágil como un cristal”.

Otras de las violencias invisibilizadas son aquellas ejercidas por docentes y la propia institución escolar en contra de los y las estudiantes. Un hecho muy ilustrativo al respecto sucedió en El Salvador cuando en el taller de expertos, uno de los participantes invitó a un escolar para que asistiera. Lo llamativo

asistiera. Lo llamativo de la situación fue que luego de finalizado el primer bloque de conversación, el estudiante no había intervenido ni una sola vez, a pesar de que el tema del que se estaba conversando eran las violencias que los adultos ejercen sobre los jóvenes. Al hacerles notar al conjunto de los participantes la invisibilización a la que era sometido el estudiante, y por extrapolación, los estudiantes en general representados en su figura, tuvo entonces la oportunidad de dar a conocer su parecer. Emocionado, el estudiante dijo que normalmente sentía una ausencia de tiempo para ser escuchado en la escuela y contó además sobre una profesora que ejercía agresión física en su contra. Es menester señalar que testimonios como este, referidos a situaciones violentas que son percibidas como normales por niños, niñas y jóvenes, abundaron en los talleres. En este sentido, la violencia ejercida por sus padres en forma de golpes y castigos era entendida como “correctivos justificados” ante la comisión de “faltas muy graves” y/o “muchas travesuras”. Cabe señalar que esta normalización de la violencia adulta puede ser entendida a partir de la vigencia de un modelo de relación entre las clases de edad de carácter adultocéntrico, que ubica a quienes son reconocidos socialmente como adultos en una posición de dominio y control respecto de aquellos/as que son concebidos como menores, ya sea que se trate de niños, niñas o jóvenes.

Además, debido a la amplia cobertura mediática de la que es objeto, el tema de las pandillas o Maras es identificado como uno de los principales factores que incidiría en los fenómenos de violencia ocurridos en las escuelas y en las comunidades donde se emplazan. Para los jóvenes, la capacidad de atracción que tendrían las pandillas radicaría en el repertorio de elementos simbólicos de diversa índole que ofrecerían a quienes deciden incorporarse a ellas, referidos a disponer de expresiones estéticas, crear lazos de solidaridad, obtener protección y configurar un cierto tipo de masculinidad, entre otros. En este sentido, la presencia de pandillas es transversal en las escuelas centroamericanas, lo cual queda ejemplificado por el hecho de que en conversaciones sostenidas con jóvenes universitarios de Honduras, al menos la mitad de ellos indicaron que cuando eran escolares había pandillas funcionando en sus respectivos establecimientos educacionales; cabe destacar que se trata en su mayoría de jóvenes pertenecientes a la clase media o a sectores emergentes.

Desde la perspectiva de los jóvenes la conjugación entre barrio, pandilla y escuela se encuentra marcadamente normalizada, pasando a constituirse en parte de su cotidianidad. Esto pudo ser observado y vivenciado en El Salvador, pues de no haber sido por una profesional del Programa Mundial de Alimentos de la Organización de Naciones Unidas habría resultado imposible llevar a cabo el taller que se contemplaba realizar en la sede comunal de la colonia Cruz Roja en el Municipio de San Jacinto, por tratarse de una zona cruzada y marcada por las fronteras que establecen las distintas Maras (Salvatrucha, 18 y Mau-Mau). Estas fronteras materiales y simbólicas trazadas por las organizaciones delictuales marcan en muchos sentidos las trayectorias biográficas de los jóvenes que habitan los territorios donde estas operan. Así, por ejemplo, por el solo hecho de pertenecer a un barrio determinado a ciertos jóvenes les resulta particularmente difícil asistir a la escuela cuando esta se emplaza en un territorio dominado por la pandilla rival y, además, deben cargar con una serie de estigmas provenientes tanto de las Maras como de la policía. En El Salvador, lo anterior adquiere proporciones dantescas pues una práctica recurrente de la policía es detener a decenas de jóvenes solo en función de su lugar de procedencia y, además, es frecuente que se aplique la detención por asociación ilícita, cuestión que repercute en que como señalan los jóvenes hasta reunirse con sus amigos pueda significar un riesgo. La imagen es de un estado de excepción permanente, con policías armados y encapuchados recorriendo los barrios a toda hora.

En síntesis, se puede afirmar que en Centroamérica existen serios peligros asociados a la condición de ser joven, convirtiéndose los jóvenes en una de las poblaciones cuyo ejercicio pleno de sus derechos ha sido negado. Por consiguiente, de forma prioritaria se debiesen dirigir los esfuerzos y recursos dispuestos por las políticas públicas de los distintos países a mejorar la condición actual de los jóvenes.

Ciertamente la situación de los jóvenes se puede considerar de carácter dramático. Así lo evidencia el relato de vivencias compartido por uno de ellos, presente en los talleres de la misión, perteneciente a la colonia Cruz Roja. Se trata de un joven con dificultades en la escuela, pues no le iba bien en términos de rendimiento académico, quien vivía solo con su madre y sus hermanos. Relata él que un día un joven de su barrio, mayor en edad, involucrado en una pandilla, le preguntó si quería ganar dinero, ante lo cual este respondió afirmativamente. Consecuencia de su respuesta fue invitado a participar de una reunión en una casa, la cual en el momento de estar presente fue allanada por la policía. Resultado, el joven quedó procesado por asociación ilícita y apresado en la cárcel varios meses. Una vez cumplida su condena, intentó regresar a la escuela pero fue estigmatizado por tener fama de “marero”, lo cual sumado a su bajo desempeño académico, hizo que decidiera desertar de esta. Según lo que expresó, no tenía interés en volver a involucrarse con las pandillas y ahora se ganaba el dinero criando gallos de pelea. En este sentido, pareciera ser que debido a una situación puntual, su trayectoria biográfica y social quedó inscrita de manera irreversible en los límites de la legalidad y la ilegalidad.

■ **Violencias ejercidas por y hacia los docentes**

Según la visión y percepción de los docentes que participaron de los talleres, la violencia en las escuelas responde a diversas causas, sin que necesariamente se estableciese una jerarquización de ellas. En sus opiniones es recurrente la referencia al hecho de que se trataría de un problema cultural, asociado con la preeminencia de valores autoritarios que se verían replicados en el contexto de los establecimientos educacionales. Asimismo, hay quienes incipientemente apuntan a la prevalencia de una visión adultocéntrica del mundo como uno de los factores que reforzarían las expresiones de violencia al interior de las escuelas. En palabras de una docente de Guatemala, el problema es “la censura de la opinión de los jóvenes” por parte de las personas adultas.

Otra causa comúnmente identificada por el grupo de docentes se relaciona con el contexto familiar en que se desenvuelven los y las jóvenes, descrito en términos de la desestructuración progresiva de los vínculos familiares; la “escasa” edad y madurez (esta última atribuida a los padres) y el relativo abandono parental al que se verían expuestos los jóvenes fueron señalado como causantes de la violencia. En Guatemala particularmente, dos participantes mencionaron como una causa la escasa o deficiente formación de los docentes en el tema, señalando que no existen capacitaciones al respecto, al contrario de antaño, cuando en su formación los “profesores normalistas recibían cursos de psicología”³. Lo anterior se conjugaría con la falta de interés por parte de los docentes nuevos.

Por último, hay quienes mencionan la incapacidad o bien las limitantes que conlleva la utilización del concepto de bullying para poder dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la violencia dentro del espacio escolar. La idea central detrás de este argumento es que existen un conjunto de expresiones de violencia que trascienden a aquella ejercida entre pares y que igualmente afectan al estudiante, como las que provienen de los mismos

³ Las Escuelas normales en América Latina son aquellas que tradicionalmente han formado a los docentes en cada país, especialmente en Centroamérica.

docentes o las que enfrentan diariamente en otros contextos de sus vidas donde se desenvuelven cotidianamente.

En relación con las expresiones de violencia ejercidas por los propios docentes, existe relativo consenso de que se trataría de un fenómeno presente y medianamente extendido en sus respectivos

contextos escolares. En este sentido, mientras hay quienes habían logrado identificar su presencia con anterioridad, al menos una participante se mostró sorprendida por las experiencias compartidas por sus colegas al conversar sobre la temática. Esto permitió visualizar una serie de prácticas comunes de los docentes como formas de violencia que anteriormente les parecían normales, es decir, permanecían naturalizadas para ellos y ellas. Ahora bien, entre las formas que asumiría esta violencia se mencionan las siguientes: las burlas dirigidas hacia los estudiantes, las cuales dotarían de legitimidad a las burlas que con posterioridad lleven a cabo con sus pares; la toma de partida o preferencia explícita por ciertos estudiantes en función de diversos criterios y una concepción punitiva de la disciplina escolar, que examinándola más detenidamente, revela un ejercicio de abuso de poder sobre el estudiantado por parte del mundo adulto al interior de las escuelas y las aulas.

Resulta pertinente también señalar que varios docentes aludieron a la falta de información y capacitación con que contarían respecto del tema de la violencia, con miras a poder comprender los mecanismos que la generan y así mejorar sus prácticas para la prevención y el abordaje de sus expresiones. A modo de contrapunto, un docente participante del taller en Guatemala mencionó “lo beneficioso que fue para su establecimiento el hecho de recibir capacitaciones sobre el tema”, oportunidad que le permitió enterarse de que los mismos estudiantes reconocían la problemática de la violencia como una realidad muy presente en su escuela.

Por su parte, la violencia hacia los docentes también es reconocida como un problema en los países del Triángulo Norte, aunque sus manifestaciones suelen ser sutiles y tienden a pasar mayormente desapercibidas. Entre las formas que esta violencia asume, se señala como la más recurrente el hecho que se responsabilice de manera exclusiva a los docentes por las dificultades conductuales o los comportamientos disruptivos que puedan presentar los y las estudiantes. Estas acusaciones suelen venir dirigidas tanto de padres y/o apoderados como de las propias autoridades a cargo de sus respectivos establecimientos educacionales.

Otra forma de violencia identificada es de carácter simbólico y dice relación con la desvalorización social de la que ha sido objeto la profesión docente, lo cual se expresaría legalmente en la formulación de las leyes que regulan su actividad y relacionalmente en la falta de respeto que los y las estudiantes demostrarían hacia los docentes. Asimismo, una participante hizo alusión a una manifestación de violencia machista, referida a que comúnmente se tiende a culpabilizar a las mujeres de las prácticas violentas efectuadas por los jóvenes hombres, aludiendo a que serían ellas quienes los crían, naturalizando así la educación familiar de niños y niñas como una tarea evidentemente femenina e invisibilizando, al mismo tiempo, el hecho que muchas de las conductas violentas ejercidas por los jóvenes varones derivan del deseo por cumplir con las exigencias impuestas por el modelo de masculinidad hegemónico en un contexto patriarcal.

Finalmente resulta de interés señalar que un grupo de docentes, especialmente en Honduras, señaló como principal causa de la violencia a la que se ven expuestos, y de la violencia escolar en general, lo que a su juicio sería el progresivo avance de una cultura que socaba la legitimidad y la autoridad de la que antaño disponía la figura docente.

3. CONCLUSIONES: ¿Cómo prevenir la violencia en las escuelas?

3.1. Las voces de los actores

Uno de los principales hallazgos recabados a partir de la misión realizada en Centroamérica fue comprobar que la categoría de bullying como violencia entre pares ha concentrado, y en algunos casos monopolizado, los esfuerzos desplegados por los distintos gobiernos para prevenir y enfrentar la violencia escolar en términos de intervención socioeducativa.

Lo anterior ha repercutido, a modo de ejemplo, en que según indicó la Subdirectora General de Educación para la Prevención y Rehabilitación Social de la Secretaría de Educación de Honduras, en su país el Congreso aprobará una ley contra el acoso escolar cuyas limitaciones residirían, a su juicio, precisamente en que solo tipifica el acoso entre pares. Mientras que en Guatemala, según relató el Secretario General de WMCA, también se han desplegado esfuerzos dirigidos hacia la tipificación del delito de acoso escolar. Sin embargo, expertos de ambos países coincidieron en señalar que este tipo de leyes resultan sumamente difíciles de aplicar en la práctica, pues los delitos estipulados en estas no serían priorizados por los tribunales de justicia. Además, estas leyes, que se han traducido en protocolos para afrontar la violencia, debiesen ser implementadas por las escuelas. Sin embargo, surge el problema de que las mismas escuelas manipularían los resultados obtenidos ante los organismos encargados de fiscalizar su aplicación, lo cual dificultaría la medición del impacto conseguido mediante la implementación de las medidas. Por su parte, un experto dedicado al estudio de las pandillas en El Salvador indicó que el Estado de ese país ha actuado frente a este fenómeno desde un enfoque centrado en la seguridad, lo cual se ha traducido en que una de las medidas adoptadas haya sido disponer de policías armados al interior de las escuelas.

Ahora bien, cabe señalar que la implementación de este tipo de medidas responde a la presión ejercida por la opinión pública y los medios de comunicación, lo que ha provocado una serie de efectos no deseados, como por ejemplo, que las denuncias por casos de acoso sexual perpetrados por policías en contra de estudiantes se hayan multiplicado. En este sentido, han sido fundamentalmente las organizaciones de la sociedad civil las que han explorado estrategias alternativas. Así, en El Salvador se menciona como ejemplo de estas la realización de instancias de diálogo y tregua con las pandillas, bajo el alero de un acercamiento comprensivo y desprejuiciado. El fenómeno pasa, en gran medida, por reconocer que para los jóvenes buena parte del atractivo de pertenecer a una pandilla reside en que les otorga la posibilidad de participar de una organización social fuertemente cohesionada.

En el ámbito de la escuela, durante la realización de los talleres contemplados en la Misión Triángulo Norte como parte del proyecto en construcción “Prevención de la violencia escolar en la región de ALC”, se identificó la educación en derechos humanos, el deporte y las actividades recreativas como mecanismos eficaces para educar a los y las estudiantes en la paz. Si bien esto constituye sin duda un avance, según lo discutido anteriormente resulta insuficiente, dado que si asumimos que la violencia es un fenómeno cuyas causas son múltiples y diversas, no puede ser abordado desde los planes curriculares escolares exclusivamente. Tal como mencionó una experta: “en la búsqueda de soluciones y opciones es importante incluir a las madres y padres de familia, otros actores de la comunidad, y sin duda alguna escuchar las voces de la niñez y adolescencia”.



En otras palabras, la prevención debiese ir acompañada de un conjunto articulado de acciones que involucren a los distintos actores que confluyen en el espacio escolar. Sin perjuicio de lo anterior y habiéndose establecido que existirían causas estructurales de la violencia en las escuelas, resulta indispensable desarrollar herramientas metodológicas adecuadas que permitan hacerles frente. Al respecto una de las alternativas posibles consiste en concebir el juego como una herramienta capaz de prevenir la violencia, invitando a estudiantes y a docentes a imaginar otras realidades posibles, atendiendo tanto a los elementos cognitivos y racionales, como a los emocionales y afectivos.

3.2. El juego como herramienta pedagógica

Si bien el uso del juego como estrategia metodológica en las prácticas educativas no constituye una novedad, es posible constatar que ha sido escasamente utilizado para enfrentar las condiciones generadoras de las situaciones de violencia que afectan a las escuelas en el contexto actual. En este sentido, los abordajes desplegados a la fecha han estado marcados por el predominio de una perspectiva que pone el acento en lo normativo (bueno/malo) y que se centra en lo cognitivo, entendido como la internalización de valores y la adopción de conductas positivas. Esto a partir de una comprensión del fenómeno que le otorga una centralidad casi exclusiva al bullying como categoría y realidad a intervenir, evidenciando así sus limitaciones para entender a cabalidad la complejidad, especificidad y dinámica que caracteriza la violencia escolar. Ante este escenario, se concibe la metodología lúdica como una estrategia que, recurriendo a la experiencia de los y las jóvenes y al contexto del grupo de pares, permitiría procesar las distintas situaciones que están en la base de las manifestaciones y las relaciones de violencia en las escuelas.

Lo anterior bajo el supuesto de que incorporar el juego en las aulas contribuye a fortalecer la cohesión entre pares, a la creación de una cultura de respeto y a incrementar la autoestima de niños, niñas y jóvenes (Bernabeu & Goldstein, 2009). Esto dado que el jugar brinda la posibilidad de imaginar otra vida y obliga a quienes participan de él a examinar los riesgos asociados a cada una de las decisiones que deben tomar, así como las consecuencias positivas y negativas que se desprenden de sus decisiones una vez que estas son adoptadas.

Asimismo, utilizado como herramienta pedagógica, el juego permite resignificar la pregunta por las reglas que lo constituyen (normas sociales), por las relaciones esperadas entre quienes participan de él (comunidad educativa) y por la responsabilidad que le cabe a cada jugador o jugadora respecto de sus acciones (jóvenes-estudiantes). Todo esto mediante la reflexión acerca de la experiencia que despliega y constituye al propio juego en su dinámica interna. De este modo, ofrece la posibilidad de generar espacios de encuentro entre los y las estudiantes que trasciendan los límites del aula, que es donde regularmente interactúan, según ciertos parámetros ya establecidos. Así, se permite visibilizar otros modos de convivir o estar juntos/as, junto con construir solidaridades y relaciones de compañerismo distintas de aquellas que en la actualidad son ofertadas de manera casi exclusiva por grupos vinculados a pandillas o bandas delictuales. En palabras de una experta: “el juego crea espacios alternativos que se ofrecen para reconocer el liderazgo, la participación y el aprendizaje cooperativo” a la vez que existiría “un gran interés por prácticas pedagógicas que permitan metodologías para educar la convivencia pacífica”.

En este sentido, la totalidad de los y las docentes que participaron de los talleres consideró positivamente la incorporación de metodologías lúdicas para trabajar cuestiones relativas con la convivencia escolar, destacando que debiese garantizarse que la metodología resulte llamativa tanto

para profesores como para estudiantes. Por otro lado, los y las jóvenes evalúan positivamente el establecimiento de vínculos entre arte y creatividad como factores facilitadores a la hora de alejar las conductas violentas. Asimismo, aquellos estudiantes partícipes cuyas edades eran menores en comparación al resto del grupo valoran positivamente el juego como estrategia de aprendizaje pues, a su juicio, contrasta con la lógica de las metodologías y las evaluaciones estandarizadas que tienden a reforzar factores negativos que están en la base de muchas de las dinámicas de violencia escolar, como son el individualismo, la competencia, la rivalidad, el exitismo, entre otros.

En los talleres, también se identificaron variadas limitantes u obstaculizadores para una efectiva puesta en práctica de la metodología de juego en el contexto escolar. Al respecto, los expertos coinciden en que una de las principales dificultades para su implementación consiste en el escaso tiempo del que disponen los y las docentes, sumado a la elevada carga laboral a la que se ven sometidos, lo cual redundaría en dificultades para innovar pedagógicamente. Un segundo factor que conciben como obstáculo dice relación con la lentitud e ineficiencia que caracterizaría el actuar de las burocracias de los Ministerios de Educación de sus respectivos países, lo cual les hace suponer que la implementación de innovaciones metodológicas pudiese enfrentar resistencias administrativas.

Ahora bien, entre las recomendaciones formuladas para intentar hacer frente a estos obstáculos se mencionó de manera recurrente la necesidad de establecer una mayor y mejor coordinación entre el Estado y las ONGs dedicadas a trabajar estas temáticas, así como de involucrar a las familias, dándoles a conocer el sentido de estas metodologías y haciéndoles partícipes de su puesta en práctica. Otra consideración importante a tener en cuenta refiere a la necesidad de que las metodologías de juego sean ajustadas según los diversos contextos culturales en que pretendan implementarse, especialmente en lo relativo al habla y la jerga de cada país, o incluso localidad, recurriendo tanto a expresiones como a situaciones con que niños, niñas y jóvenes estén lo suficientemente familiarizados para así facilitar que los contenidos enseñados y las experiencias incentivadas les hagan sentido y, por tanto, les resulten atractivas.

Por su parte, se mencionan condicionantes relativas a la gestión docente y especialmente a la necesidad de una renovación generacional del profesorado, para lo cual se sugiere tanto generar incentivos al retiro anticipado y voluntario de los y las docentes que así lo deseen, como también destituir a quienes demuestren falta de motivación. Resulta relevante detenerse en este punto dado que una amplia gama de docentes de los países del Triángulo Norte identifican la falta de interés o motivación por parte del profesorado como uno de los factores claves a superar al implementar metodologías de juego enfocadas en prevenir la violencia. En esta misma dirección, es recurrente la apelación a la necesidad de desarrollar un proceso de concientización generalizado en el profesorado acerca de la relevancia de atender a los conflictos que ocurren entre estudiantes, cuestión que pudiese llevarse a cabo mediante capacitaciones y ciclos de formación permanentes. Esto, incentivando a que el profesorado potencie su capacidad de empatizar con los y las estudiantes, para lo cual es imprescindible que puedan concebirlos en su condición de jóvenes diversos y complejos, ampliando su comprensión de ellos más allá del rol que desempeñan como estudiantes. Así, en Guatemala emergió con fuerza la idea de que sería necesario “rescatar la vocación docente”; mientras que en Honduras se destacó la figura del profesor como “un maestro que debe transformar las vidas de sus alumnos”. Lo anterior reconociendo la prevalencia de un contexto marcado por una fuerte desvalorización social de la profesión docente, cuestión que redundaría en la necesidad de establecer incentivos concretos para los y las docentes, ya sea considerando la metodología de juego como parte de sus competencias pedagógicas, lo cual implicaría realizar

capacitaciones que les permitan certificarse como conocedores del tema; como también entregando beneficios materiales y/o de tipo económico a quienes estén dispuestos a participar de estas instancias de formación.

Álvarez, E., & Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación* (Colombia, Chile y México). Santiago: Piso Diez Ediciones.

Bernabeu, N. & Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Gómez-Johnson, Cristina (2015). De la migración económica a la migración forzada por el incremento de la violencia en El Salvador y México. *Revista Estudios Políticos*, N° 47. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, Medellín. Pp. 199-220.

Ortega, Sylvia, Ramírez, M., & Cedillo, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 38. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. Pp. 147-169.

PEN (2016). *Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José de Costa Rica.

UNESCO (2000). *Cultura de paz en la escuela: mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Resultados del concurso regional de la Red de las Escuelas Asociadas de UNESCO en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>.

UNESCO (2003). *El enfrentamiento de la violencia en las escuelas: el papel de la UNESCO/Brasil*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132251s.pdf>.

UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe*. Estrategia Regional sobre Docentes. Centro de Estudios de Políticas en Educación, Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>.

UNESCO (2015a). "Educación para la ciudadanía mundial. Concepción de la UNESCO". Disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/GECD-Questions-Answers_ES.pdf.

UNESCO (2015b). *Guía para el desarrollo de Políticas Docentes*. París, Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272s.pdf>.

UNESCO-UNGEI (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento de Política N° 17. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>.

UNESCO (2016a). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. París, Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>.

UNESCO (2016b). Llamamiento Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia. Disponible en: https://es.unesco.org/sites/default/files/call_for_action_2016_08_05-es.pdf.

UNESCO (2017). La formación inicial docentes en Educación para la Ciudadanía Mundial. Análisis comparado de seis casos nacionales. OREALC, Santiago de Chile. Disponible en: <http://docplayer.es/40754454-La-formacion-inicial-docentes-en-educacion-para-la-ciudadania-en-america-latina.html>.

UNICEF (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. OREALC, Panamá. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf.

UNICEF (2015). "Strong Schools and Communities Initiative: Working Together to Build Safe Schools and Protective Learning Environments". Septiembre de 2015.

Villalta, M.A., Saavedra, E. & Muñoz, M.T. (2007). "Pasado a llevar". La violencia en la educación media municipalizada. Estudios Pedagógicos, Vol. 33, N° 1. Valdivia, Chile. Pp. 45-62.



DIBUJANDO

Territorios libres de violencia y discriminación



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

**Educación
2030**




La Educación
para la Ciudadanía
Mundial

 **Semilla**
fundación