

Violencia escolar en América Latina y el Caribe

Superficie
y fondo



Violencia escolar en América Latina y el Caribe

Superficie y fondo

Violencia escolar en América Latina y el Caribe

Superficie y fondo



Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo

Autora: Sonia Eljach

Coordinación de publicación: Matthew Carlson, Sandra Cusato, Mónica Darer, Anna Lucia D'Emilio, Maite Onochie, Larissa Pelletier

Coordinación editorial: Marti Ostrander, Tamar Hahn

Edición: Lyda Guarín, Vernor Muñoz, Idea

Diseño gráfico: Innovación en Diseño, Edición y Alrededores | Idea (Perú)

Fotografías: Plan y UNICEF

Ilustración: Julieta Escobar

ISBN: 978-92-9250-006-1

Publicado en noviembre, 2011

Los comentarios y opiniones expresados en esta publicación no representan necesariamente la política oficial ni los puntos de vista de Plan ni de UNICEF.

Aunque se han realizado todos los esfuerzos para que la información contenida en esta publicación sea exacta al momento de enviarse a la imprenta, ni Plan ni UNICEF son responsables por cualquier falta de exactitud.

Partes de esta publicación pueden ser reproducidas para ser utilizadas en la investigación, defensa y educación solamente, siempre que se cite la fuente (Plan y UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros propósitos sin la previa autorización escrita de Plan y UNICEF.

Impreso en Panamá

Plan International

Oficina Regional para las Américas
Edificio 112, Ciudad del Saber, Clayton
Panamá, República de Panamá
Apartado Postal: 0819-05571
Teléfono (507) 317-1700
Fax: (507) 317-1696
Twitter: @planamericas
www.plan-international.org/americas

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Edificio 102, Ciudad del Saber, Clayton
Panamá, República de Panamá
Apartado postal: 0843-03045
Teléfono: (507) 301-7400
www.unicef.org/lac

Nota aclaratoria:

1. Las fotografías del presente documento han sido utilizadas únicamente con fines representativos; no representan de manera alguna una relación entre los protagonistas de las mismas y el tema que se desarrolla en el documento.
2. Para los efectos del presente documento se entiende por niño y niña a toda persona, hombre o mujer, menor de 18 años de edad, según se establece en el Art. 1° de la Convención Sobre los Derechos del Niño.

Contenido

Presentación	7
Directores regionales de Plan Internacional y UNICEF	
Prólogo	9
•Marta Santos Pais, representante especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre violencia contra la niñez	
•Paulo Sérgio Pinheiro, comisionado y relator sobre los derechos de la niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y experto independiente del Secretario General de Naciones Unidas para el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños	
Introducción	17
PRIMERA PARTE	22
VIOLENCIA CONTRA Y ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DENTRO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS	
Capítulo I: Educadores y otras autoridades educativas y la violencia contra niños, niñas y adolescentes	24
A. Castigos corporales en la escuela: retratos de América Latina y el Caribe	26
B. Golpes en el alma: maltrato emocional	28
C. Maltrato por discriminación étnica y racial	30
D. Violencia sexual en la escuela: de lo poco que se sabe...	30
Capítulo II: El peso de la ley contra el castigo corporal en todos los ámbitos	32
A. Progresos legales en América Latina y el Caribe	33
B. Observaciones sobre la situación de la ley en América Latina y el Caribe	36
C. ¿Para qué sirve prohibir? Las razones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos	39
Capítulo III: Violencia entre pares	40
A. De las agresiones inconscientes a las agresiones conscientes	41
B. Maltrato, acoso...¿Y qué es <i>bullying</i> ?	43
C. Vista del acoso entre pares desde Brasil	44
D. La discriminación: factor común en el acoso escolar	47
E. Datos sobre la intolerancia en las escuelas mexicanas	49
F. Diversidad e inclusión en los centros escolares de Europa	49
G. Los pobres violentos	49

Capítulo IV: Violencia contra los educadores	52
Capítulo V: Convivencia en las escuelas: del reglamento al pacto	56
A. Columnas vertebrales de los reglamentos de Chile, Paraguay, Honduras, Bolivia	57
B. Reglamentos ante el orden constitucional: jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia	60
C. Elementos para un orden legítimo: escuelas secundarias de Buenos Aires	62
D. Un ejemplo de convivencia y aprendizaje: Instituto Ismael Perdomo de Bogotá	63
SEGUNDA PARTE	68
EL MUNDO DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE HOY	
Capítulo VI: Violencia contra los niños, niñas y adolescentes: una aproximación general	70
A. Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños: resumen de conclusiones y recomendaciones	71
B. América Latina en el Estudio Mundial	75
C. El Caribe en el Estudio Mundial	76
D. El maltrato original: violencia intrafamiliar en América Latina y el Caribe	78
Capítulo VII: Un cordón desde el mundo hasta la cuna	82
A. ¿Cuánto vale la democracia en América Latina?	83
B. Todos somos iguales, pero...	84
C. Los malos ejemplos	85
D. Valores para los niños y niñas: obediencia y buenos modales	86
E. Los hijos e hijas del deseo	87
Capítulo VIII: El estado de la educación	90
A. Cobertura, acceso y permanencia en América Latina y el Caribe	91
B. Compromisos de los Gobiernos iberoamericanos	94
C. La calidad de la educación: evaluación a la luz de los propósitos	95
D. Las Escuelas Amigas de la Infancia	98
Capítulo IX: Las dos caras del internet	100
A. Hallazgos inadecuados en internet: armas, pornografía, suicidio y maneras de matar a un profesor	103
B. Expresión y movilización juvenil en las redes sociales	104
Capítulo X: Conclusiones y recomendaciones	106
A. Conclusiones	107
B. Recomendaciones para lograr entornos escolares seguros, protectores y propicios para el aprendizaje	111
Referencias	115

Presentación

Para la mayoría de los niños y las niñas en América Latina y el Caribe, la escuela representa el espacio donde pasan el mayor tiempo de su vida cotidiana. La función central de la escuela es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos. Sin embargo, aún hay escuelas donde se registran dinámicas que vulneran los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. Por ejemplo, se siguen reportando casos de castigos corporales, así como de maltrato emocional y abuso sexual. También se observa una tendencia creciente del acoso entre pares –agravado por el uso del internet– e inclusive de agresiones de estudiantes (sobre todo varones) y, en algunos casos, de padres contra maestros y autoridades educativas.

Donde ocurra, la violencia causa dolor, daño y humillación para los niños, niñas y adolescentes, afectando su aprendizaje, su desarrollo y su futuro. Plan Internacional y UNICEF dedican sus esfuerzos a la realización de los derechos de la niñez y la adolescencia, incluyendo el derecho a ser protegidos de cualquier tipo de violencia. Como parte de este compromiso, ambas instituciones han contribuido a la producción de un conjunto de estudios, investigaciones y análisis, a nivel regional y nacional, que a su vez constituyen parte de una serie de acciones que hemos venido impulsando para abordar la problemática de la violencia que ocurre en las escuelas.

El presente trabajo tiene como propósito principal sistematizar y analizar la información existente en la región sobre la problemática de la violencia en los centros educativos.

Adicionalmente, este estudio revela el papel que juegan diferentes actores –particularmente los medios de comunicación hasta las nuevas tecnologías– tanto en las dinámicas interpersonales que llevan a actos violentos como en la aplicación de medidas de prevención y concientización.

Plan Internacional y UNICEF esperan que este documento sea un instrumento de debate y reflexión que genere medidas sostenibles y efectivas para poner fin a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en las escuelas y en todos los ámbitos de su vida.

Para ello es necesario que los gobiernos asuman posiciones firmes y coherentes respecto a los compromisos asumidos en materia de derechos de la niñez. Solo a través de políticas públicas de protección y restitución de derechos se podrá reducir la incidencia del castigo físico, del abuso sexual y del acoso en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Como Plan Internacional y UNICEF, seguimos firmemente comprometidos con lograr que los entornos escolares sean seguros y garanticen un desarrollo sano y un aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes. Esperamos que el estudio sea de utilidad para nuestros socios y aliados de diferentes sectores que nos acompañan en este esfuerzo compartido.

Bernt Aasen
Director Regional,
UNICEF

Roland Angerer
Director Regional,
Plan International

Prólogo

El Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños, presentado en 2006 ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, puso en evidencia que los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes se violan de manera grave, incesante e impune, en la familia, las escuelas, las instituciones de protección y de justicia, las comunidades y los lugares de trabajo. Esta realidad, presente en todos los países del mundo, refleja los enormes desafíos que deben enfrentar los Estados y las sociedades para hacer realidad la Convención sobre los Derechos del Niño en todas sus dimensiones.

Cerca de cinco años después del Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (Estudio Mundial), celebramos que las oficinas para América Latina y El Caribe de UNICEF y Plan Internacional pongan al alcance de las autoridades gubernamentales, organizaciones sociales, padres, madres y profesores, así como de niños, niñas y adolescentes, la presente sistematización de estudios recientes sobre la violencia en las instituciones educativas, la cual constituye una herramienta referente para el diseño y la implementación de leyes, políticas y programas que busquen prevenir y responder en forma efectiva a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes.

La efectiva prevención y respuesta de todas las formas de violencia contra las personas menores de 18 años es un componente fundamental de los procesos de consolidación democrática en la región. Ello se explica en el hecho de que la violencia subyace sobre una concepción que desconoce al niño como sujeto de derechos, en la que es sometido a relaciones de arbitrariedad y autoritarismo en

todos los contextos.

El castigo físico y humillante en la familia expresa una forma de relacionamiento arbitrario entre miembros de la familia y por ello urge su erradicación. Tal como lo ha establecido la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el castigo físico y humillante es una violación de derechos humanos.

Si el castigo físico y humillante no es condenado en todos los ámbitos, si no se acompaña la legislación con garantías apropiadas y, sobre todo, con decididas campañas educativas, ninguna política contra la violencia que afecta a niños, niñas y adolescentes será exitosa. Una vez más es imperativo que los Estados prioricen la efectiva prohibición legal de todas las formas de violencia contra los niños en sus agendas políticas.

Según muestra el presente estudio, la violencia psicológica contra los niños, niñas y adolescentes y entre pares se ha intensificado, en especial aquellas formas de violencia asociadas al uso de los medios de información y comunicación. Ello evidencia una gran dificultad de relacionamiento entre los componentes de la comunidad educativa: padres, madres, estudiantes y autoridades, sobre todo de clases medias y altas, donde distintas formas de violencia psicológica se presentan con mayor frecuencia, como se puede leer en este documento.

El Estudio Mundial reconoció que la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en las escuelas y centros de aprendizaje se perpetra a través de formas de violencia física o

psicológica que pueden ser realizadas por profesores, personal de las instituciones educativas –con o sin aprobación de las autoridades gubernamentales– y, en algunos casos, por otros niños.

Luego de casi cinco años desde la presentación del Estudio Mundial, podemos percibir que a nivel global se han intensificado y diversificado las iniciativas para prevenir y responder a las distintas formas de violencia en las escuelas. Reconocemos la incidencia positiva que tienen las campañas para empoderar a los niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos, la promoción de la educación sin miedo y sin violencia, incluidas la violencia física, psicológica o sexual, la intimidación, el *cyber-bullying*, el *grooming* y la violencia basada en el género. Estos son mecanismos importantes de prevención que buscan contribuir al desarrollo de estándares éticos y que permiten garantizar el monitoreo y evaluación de resultados y de impacto. Pero muchos retos persisten y, tal como se identificó en el informe conjunto presentado por la representante especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños y la relatora especial sobre venta de niños, pornografía y prostitución infantil, es fundamental el desarrollo de mecanismos de consejería, queja, reporte y asistencia a víctimas de violencia adaptados para niños, niñas y adolescentes; asimismo, las reformas legales para prohibir todas las formas de violencia en el sistema educativo constituyen elementos esenciales del proceso para prevenir y erradicar la violencia contra la infancia.

Tal como evidenció el Estudio Mundial, las escuelas juegan un papel decisivo para cambiar los patrones de violencia y para promover el desarrollo de habilidades para comunicar, negociar y apoyar soluciones pacíficas en casos conflictivos. La educación que promueve el respeto de los derechos humanos tiene un potencial enorme para generar ambientes en donde predominen la tolerancia y el respeto y donde las actitudes que condonan la violencia pueden ser cambiadas. Un ambiente educativo libre de violencia es fundamental para promover

el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en particular asegurando la educación para niños de todas las edades y sin discriminación de ninguna índole. Esta aproximación tiene sustento jurídico en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), que reconoce que el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos los niños debe promover el pleno desarrollo de este hasta el máximo de sus potencialidades y promover la no violencia en las escuelas.

La educación es una herramienta fundamental para cambiar patrones culturales que perpetúan o condonan la violencia contra los niños. Recientemente el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General 13 sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (2011), estableció que la defensa del derecho del niño contra todas las formas de violencia es responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas educativas. La aproximación a las formas de violencia que ocurren en las escuelas, considerada por este estudio, se basa en el reconocimiento de que es importante prevenir “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual contra la infancia”, de conformidad con lo establecido en el Artículo 19 de la Convención y el marco conceptual que plantea el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños.

Infortunadamente, no podemos desconocer que en todas las regiones, y así también lo evidencia el presente estudio regional, la realidad es que niños, niñas y adolescentes se encuentran expuestos en la escuela a distintas formas de violencia. De forma particularmente importante, esta investigación nos recuerda que los niveles y formas de violencia que se verifican en las escuelas reflejan, a menudo, el universo alrededor del niño en la comunidad y la familia. La violencia en las escuelas no constituye un mundo aislado del resto de la sociedad, sino que tiene un impacto gravísimo

en el acceso a la educación, en la capacidad para aprender y desarrollarse plenamente; por lo tanto, la violencia compromete el capital social de un país. Las escuelas tienen un rol único para ayudar a cambiar los patrones de violencia, para promover la tolerancia y el respeto mutuo y para dar a las personas menores de 18 años, a sus padres y a sus comunidades, el conocimiento y las habilidades que necesitan para resolver sus controversias en forma pacífica y constructiva.

El presente estudio avanza en la identificación de buenas prácticas y progresos alcanzados en este ámbito en los últimos cuatro años. De esta forma, es un referente esencial para contribuir a la desmitificación de las distintas dimensiones de la violencia contra los niños en las escuelas de América Latina y el Caribe. Esta investigación refleja los desafíos y aprendizajes específicos que se vienen registrando en la región latinoamericana y caribeña y que sin duda constituyen herramientas clave en el seguimiento del Estudio Mundial.

Este estudio aborda los distintos factores que confluyen para generar las denominadas dos revoluciones que inciden en la educación de los niños, niñas y adolescentes en la región. Por un lado, la necesidad de cambiar el modelo tradicional de trato entre adultos y niños en las escuelas y, por otro, la revolución del conocimiento y acceso a la información que plantea el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información, cuyo acceso

puede crear nuevos riesgos de violencia para los niños, niñas y adolescentes y, al mismo tiempo, configurar un escenario alentador para avanzar en la prevención de la violencia y la defensa de los derechos del niño contra todas las formas de abuso y explotación. Para caminar en ese sentido es fundamental promover una educación basada en derechos humanos y en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. El presente estudio no sólo identifica los retos que subsisten para prevenir y responder de manera adecuada a las formas de violencia en el sistema educativo, sino que nos alienta en esta lucha a través de la sistematización de buenas prácticas registradas en la región para responder a la violencia contra los niños en las escuelas. De este modo, los resultados de esta investigación constituyen un referente inspirador para quienes estamos comprometidos con los derechos de los niños en los sistemas escolares. Claramente, no podemos permitirnos asumir el inmenso costo que tiene la violencia en las escuelas, en la calidad de vida de las personas menores de 18 años, en sus comunidades y en sus países.

**Marta Santos
Pais**

Representante
especial del
Secretario General
de las Naciones
Unidas sobre la
violencia contra
los niños

**Paulo Sérgio
Pinheiro**

Comisionado y
relator sobre los
derechos de la
niñez de la
Comisión
Interamericana de
Derechos Humanos







Con respecto a la creación de nuevos instrumentos, cada vez más eficaces, o sea capaces de alcanzar los objetivos propuestos, cabe hablar con toda razón de “revolución permanente”, entendiendo la revolución en su sentido pleno de transformación tan radical que no deja espacio alguno para el retorno al estado de cosas precedente.

De revolución permanente, en cambio, no podemos hablar con tanta seguridad en la esfera de las costumbres, de las relaciones sociales, de las reglas de conducta, donde a las revoluciones pueden suceder, y casi siempre suceden, épocas de restauración, entendida ésta como la reaparición del viejo estado de cosas tras el agotamiento o la debilitación del espíritu innovador.

Norberto Bobbio, *Autobiografía*

Introducción

En las sociedades primitivas, donde el sacrificio humano fue una práctica ritual muy extendida, las víctimas eran individuos a los que no se les consideraba parte de la sociedad, entre ellos los niños, niñas y adolescentes (Girard, 1995, p. 19 y ss).¹

La repetida paradoja de la prédica del amor y la práctica de la agresión contra los más pequeños en edad es un peso muy grande del cual aún no se ha librado la humanidad y cuyas implicaciones en la historia universal son inimaginables, puesto que otro –muy distinto, mucho menos violento– podría ser el mundo si la agresión no hubiera recaído sobre niños y niñas, siglo tras siglo, generación tras generación.

Este trabajo muestra las realidades y tendencias de la violencia escolar en América Latina y el Caribe, para enmarcarlas en escenarios del mundo actual, del cual la escuela se nutre.

El desafío es complejo y su abordaje no es fácil. Una de las principales conclusiones de la revisión de estudios recientes sobre el tema pone de manifiesto que la histórica subordinación y sometimiento de niños, niñas y adolescentes está dando un viraje trascendental

por el poder que les otorga el diestro manejo que ellos y ellas tienen de las nuevas tecnologías informáticas, que les convierten en dueños y dueñas de un mundo donde es posible escapar a toda autoridad, desmitificar los secretos y actuar sin cortapisas, debilitando cada vez más la legitimidad del acompañamiento del adulto en su proceso de desarrollo.

Los estudios sobre la violencia que padecen los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar, que fueron la base para la elaboración de este documento de sistematización², dan cuenta de prácticas anacrónicas y deleznable, como el castigo físico y el abuso sexual, a la vez que muestran la tendencia creciente del maltrato emocional a posicionarse como nefasto reemplazo de los golpes físicos de los educadores a sus alumnos y alumnas.

Algunos de los trabajos analizados auscultan el acoso entre pares, que consiste en el maltrato emocional sistemático. Aunque las burlas y humillaciones contra compañeros y compañeras son fenómenos viejos, la novedad estriba en que el uso del internet los agrava, mientras que los sistemas educativos no tienen respuestas para abordar un problema cuyas consecuencias pueden ser fatales para las víctimas, que llegan incluso al suicidio.

¹En su libro *La violencia y lo sagrado*, René Girard entra en las profundidades de la violencia primitiva buscando desentrañar los mitos y develar las paradojas de acciones violentas revestidas de carácter sagrado. “Si, en un panorama general del sacrificio humano, se conforma el abanico formado por las víctimas nos encontramos, diríase, ante una lista extremadamente heterogénea. Aparecen los prisioneros de guerra, los esclavos, los niños y los adolescentes solteros, aparecen individuos tarados, los desechos de la sociedad, como el *pharmakos* griego... Girard explica la presencia de los más chicos en este listado por el hecho de que sus derechos son casi inexistentes en razón de su edad, que les limita su pertenencia plena a la comunidad.

²Algunos realizados por Plan Internacional en el marco de su campaña mundial *Aprender sin miedo* (ASM); otros, por iniciativa de las oficinas de País de UNICEF y otros documentos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, el Comité de los Derechos del Niño, el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños y los informes de América Latina y el Caribe en el marco del mismo; informes de Save the Children y de la Iniciativa Global para acabar con el Castigo Corporal, estudios de la CEPAL y encuestas de organismos nacionales e internacionales, han sido las fuentes principales.

La violencia contra los educadores también está presente y por ello merece considerarse, tanto por sus consecuencias en la profesión docente como por ser un síntoma claro de la pérdida de legitimidad de las autoridades educativas y de la ruptura del acuerdo básico entre madres, padres y educadores sobre las pautas de educación.

El acuerdo tácito se vertebró en el autoritarismo y el maltrato, bajo la consigna “la letra con sangre entra”, pero no ha tenido reemplazo adecuado en los tiempos que corren, donde la obediencia y la sumisión no pueden ser la base de un nuevo acuerdo.

Estamos en la era del internet, que resulta natural para los niños, niñas y adolescentes porque han nacido en ella, pero que implica grandes dificultades para las personas adultas, que aprendimos a estar en el mundo de una manera muy distinta. Aun los niños, niñas y adolescentes que viven en situaciones de pobreza tienen, en significativas proporciones, acceso a los medios informáticos que están removiendo una base fundamental de todos los poderes: el dominio de la información.

La nueva era obliga a replantear el poder sobre la base de la transparencia y la coherencia entre lo que se predica y lo que se practica. La incongruencia entre ambos elementos tiene como resultado que los niños y niñas no crean más en el mundo de los adultos; pero entonces, necesariamente, el pacto entre familia y autoridades educativas tiene que fundamentarse en el respeto a su condición de seres pensantes y capaces para, a partir de allí, interpelarles y realizar acuerdos de convivencia sobre la base de que serán cumplidos también por las personas adultas involucradas.

La revolución del internet se suma a la no concluida revolución de los vínculos entre niños, niñas, adolescentes y adultos que instauró la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), al establecer su condición de sujetos de derechos y de progresivas obligaciones.

El 10 de diciembre de 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos inauguró una nueva era en materia de relacionamiento entre los miembros de la familia. El reconocimiento de la dignidad intrínseca de todas las personas sin distinción alguna, y los derechos que de ella se desprenden, constituye el más grande avance formal que ha dado la humanidad para eliminar la injusticia y la discriminación en todas sus manifestaciones.

La CDN, por su parte, subraya la condición de seres humanos que tienen los niños, niñas y adolescentes, a la vez que les declara sujetos de derechos y les otorga garantías especiales —en función de su edad— que obligan principalmente a los Estados y las familias.

Habiendo transcurrido cerca de 22 años desde la aprobación de la CDN, persisten prácticas, costumbres y normativas que contradicen sus postulados: la violencia es la parte más visible y dramática, pero también existen otras falencias enormes, como la resistencia a otorgar garantías jurídicas a los y las adolescentes infractores de la ley penal, y las pocas medidas reales para el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de los menores de 18 años, negándoles así su condición de ciudadanos y ciudadanas.

El discurso de los derechos humanos está generalizado, mientras que las actitudes y prácticas muchas veces lo objetan. Así, se deriva una incoherencia grave entre el comportamiento que se demanda de los niños, niñas y adolescentes y las acciones de los adultos, que envían un mensaje confuso e incoherente.

Como se lee en el cuerpo de este documento, la obediencia es el valor primordial que los adultos de América Latina (Informe Latinobarómetro 2010) quieren transmitir a las generaciones que vienen. Ello refleja lo asentado que se encuentra la concepción de los niños, niñas y adolescentes como seres que deben someterse a la voluntad de los mayores de edad.

La sistematización de los estudios sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe que aquí se presenta fomenta la reflexión y el análisis sobre la actual crisis –que no es la primera ni será la última– de la educación, caracterizada por la gran complejidad que involucra el hecho de seguir batallando sobre la agenda pendiente respecto a la cobertura, las prácticas violentas y, también, la concreción de la agenda de calidad que propone la CDN. Como elemento anexo, el internet aparece cual instrumento de varias caras: democratiza la información, desmitifica los poderes adultos y es contundente en la destrucción emocional.

El presente trabajo consta de dos partes: la primera documenta las expresiones de violencia contra los niños y niñas, en particular dentro de los establecimientos educativos, tomando como base los estudios de Plan Internacional y de UNICEF en varios países de América Latina y el Caribe; la segunda ofrece elementos para el análisis sobre entornos ajenos a la escuela pero que tienen incidencia directa en ella, puesto que las conductas de los adultos impactan en la conciencia de los niños, niñas y adolescentes, sobre todo cuando se trata de líderes que generan opinión. En síntesis, esta parte pone en evidencia la contradicción entre las conductas que los adultos pretenden de los niños, niñas y adolescentes, basadas en el respeto y la honestidad, y las que se practican en el mundo “de los grandes”, donde justamente estas reglas se rompen. Esta contradicción, develada cada vez más gracias a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, ha deslegitimado profundamente la autoridad de los adultos, lo cual instaura el más grande desafío que ha tenido que enfrentar la educación.

La primera parte, titulada *Violencia contra y entre niños, niñas y adolescentes dentro de los establecimientos educativos*, se desarrolla en cinco capítulos, a través de los cuales se organiza la información contenida en los estudios y se da cuenta de los comportamientos de los maestros y maestras respecto al castigo físico, el maltrato emocional y la violencia

sexual (**Cap. I**); se reseña la situación legal actual del castigo corporal en América Latina y el Caribe, mostrando los argumentos que sustentan la importancia de su prohibición legal, en especial los de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (**Cap. II**); para luego ilustrar la violencia entre pares con un estudio del Brasil, de lo cual se pasa a poner en evidencia el fenómeno y sus motivaciones, atadas a la homofobia y la xenofobia y otros tipos de discriminación (**Cap. III**).

Luego, se reseñan algunos estudios que se refieren a la violencia contra los educadores (**Cap. IV**), y se concluye la primera parte con un capítulo dedicado al registro de los estudios que miran el problema de la violencia escolar entendida como un asunto de convivencia de toda la comunidad educativa, mediante el análisis de reglamentos escolares de algunos países, encuestas sobre convivencia y un estudio de caso, esperanzador, sobre la viabilidad de la convivencia pacífica en un entorno de características desfavorables (**Cap. V**).

La segunda parte, titulada *El mundo de los niños, niñas y adolescentes de hoy*, se divide también en cinco capítulos, en los que se da cuenta de factores que afectan, de manera directa e indirecta, la educación de los niños, niñas y adolescentes.

En el primer capítulo se describe lo que sucede en otros ámbitos donde se ejerce la violencia contra niños y niñas, reseñando, en primer lugar, el Estudio Mundial de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2006), y los que se hicieron en América Latina y el Caribe como insumos para el primero. Por la decisiva importancia que tiene la violencia intrafamiliar en la vida de los niños, niñas y adolescentes, se dedica una sección a reseñar un estudio sobre el tema (**Cap. VI**).

El capítulo siguiente se refiere a las percepciones ciudadanas respecto a la democracia y la discriminación, seguidas de una sección sobre hechos escandalosos

protagonizados por autoridades políticas y religiosas, que precede a la reseña de encuestas recientes que revelan el contraste entre lo que predicán y lo que practican los adultos, para concluir con una sección sobre los motivos para tener hijos, que sirve para reflexionar sobre la responsabilidad que implica traer un ser humano al mundo y la manera en que lo cotidiano, lo doméstico, también se constituye en educación **(Cap. VII)**.

El estado de la educación **(Cap. VIII)** se inicia con el problema del acceso, sustentado en datos de cobertura y permanencia en escuelas primarias y secundarias en América Latina y el Caribe; a continuación, se hace referencia al tema de la calidad y las debilidades en su medición, respecto a los propósitos de la

educación fijados en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Finalmente, se revisan algunas cuestiones relevantes sobre los efectos contradictorios del internet y se ilustra con búsquedas en Google, dando cuenta, además, de la reivindicación de la libertad de expresión por parte de los adolescentes en el sonado “caso Wikileaks” **(Cap.IX)**.

Este trabajo finaliza con un acápite de conclusiones y recomendaciones que involucran la responsabilidad principal de los Estados, pero que también merecen ser tomadas en consideración por la sociedad civil y los movimientos a favor de los derechos de la infancia y la adolescencia **(Cap.X)**.

PRIMERA PARTE



Violencia contra y entre niños, niñas y adolescentes dentro de los establecimientos educativos

La violencia perpetrada por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin la explícita o tácita aprobación de los ministros de Educación y otras autoridades que supervisan las escuelas, puede revestir la forma de castigos corporales, diversos castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o motivada por el género y acoso entre compañeros.

Los castigos corporales, tales como palizas y golpes con vara, son prácticas habituales en las escuelas de numerosos países. La Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados partes que tomen las medidas apropiadas para garantizar que en las escuelas la disciplina se administre de modo acorde con la Convención.

INFORME FINAL DEL EXPERTO INDEPENDIENTE DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL ESTUDIO MUNDIAL DE LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006.

La primera parte de este documento está

dedicada a ilustrar el panorama de la violencia escolar en América Latina y El Caribe en sus diversas manifestaciones, dando cuenta de las realidades y las tendencias de las agresiones contra, entre y por parte de los niños, niñas y adolescentes.

El cuadro es difícil, puesto que los estudios tomados como base para la elaboración de este documento dejan ver una seria crisis de relacionamiento entre los distintos estamentos que forman parte de la comunidad educativa (docentes, autoridades educativas, estudiantes, padres y madres) y ponen en evidencia la ruptura del tradicional e implícito acuerdo para la crianza y disciplina de los hijos y las hijas que, sobre la base de la represión y el autoritarismo, funcionaba entre la familia y la escuela.

Capítulo I

Educadores y otras autoridades educativas y la violencia contra niños, niñas y adolescentes



Contenido:

A. Castigos corporales en la escuela: retratos de América Latina y el Caribe

B. Golpes en el alma: maltrato emocional

C. Maltrato por discriminación étnica y racial

D. Violencia sexual en la escuela: de lo poco que se sabe...

Lejos se encuentran los países de América Latina y el Caribe de un cambio de paradigma educativo para que los niños y niñas acepten, comprendan y participen en la construcción de las pautas para la convivencia social y, a la vez, logren un buen desempeño académico.

Las vías de la represión y la descalificación se mantienen vigentes, mientras que las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos de los niños y niñas se encuentran ante múltiples dificultades para imponerse como nuevo modelo, tal como lo formula la Convención sobre los Derechos del Niño (1989):

2. Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención (Artículo 28, párrafo 2).

El arraigo cultural del castigo físico se encarnó en el macabro refrán que reza: “La letra con sangre entra”, y en innumerables casos se respaldó con leyes, muchas de las cuales se encuentran vigentes, como se verá en el siguiente capítulo.

Es notorio, sin embargo, que el respaldo social a las prácticas violentas contra los niños, niñas y adolescentes muestra una tendencia a la disminución, aun en países del Caribe, donde la legitimidad del maltrato físico continúa presente.

A la vez, el maltrato emocional tiende a imponerse, siendo esta forma de agresión una más difícil de derrotar y que deja secuelas tan graves como las del castigo físico. Dada la relevancia que tiene este factor, se resalta en acápite separado la motivación racial para el maltrato, más aún cuando se trata de un tipo de discriminación ejercida por maestros y maestras.

El otro escollo grande, que se suma a la cultura y a la ley, está en la dificultad de las autoridades del sistema educativo para desarrollar métodos de aprendizaje de convivencia que respeten la dignidad de niños, niñas y adolescentes, así como sus derechos.

El castigo corporal y el maltrato emocional fueron materia de la Observación General No. 8 del Comité de los Derechos del Niño (2006):

El Comité define el castigo “corporal” o “físico” como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños (“manotazos”, “bofetadas”, “palizas”) con la mano o con algún objeto –azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarles del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos (por ejemplo, lavarles la boca con jabón u obligarlos a tragar alimentos picantes). El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante.

Además, hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño.

(El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes. Artículo 19, párrafo 2 del artículo 28, y artículo 37, entre otros, 42º período de sesiones.)

La práctica del abuso sexual por parte de los docentes y otras autoridades educativas contra los niños, niñas y adolescentes no obedece a la lógica del maltrato para lograr el aprendizaje, que actúa bajo el supuesto interés por un beneficio para los menores de edad; la lógica del abuso sexual implica el aprovechamiento de una situación de poder en función de la satisfacción de perversos deseos sexuales del agresor y donde el dominio, el control, la amenaza y la humillación son algunos de sus componentes.

Como se verá en el acápite dedicado al tema, no hay suficiente información que permita extraer conclusiones totalmente

argumentadas. Sin embargo, de acuerdo con los pocos datos disponibles, parecería que los casos de abuso y de violación sexual por parte de los educadores contra los niños y niñas estaría en proceso de disminución, mientras que el cambio de “favores sexuales” entre maestros y alumnas por calificaciones se mantiene. Semejantes favores constituyen también actos de violencia sexual pues, aun en el caso que sean las adolescentes quienes propongan o insinúen el trato, se da un ejercicio abusivo de poder.

A. Castigos corporales en la escuela: retratos de América Latina y el Caribe

El castigo físico se ejerce en las casas, las escuelas y en las instituciones de cuidado y de privación de libertad. El respaldo social a estas prácticas varía de un país a otro y, aunque es más fuerte en el Caribe, también está presente en varios países de América Latina.

Cinco retratos permiten ilustrar lo dicho: Trinidad y Tobago, Barbados, Bolivia, Perú y República Dominicana.

En Trinidad y Tobago, por ejemplo (UNICEF, 2005), hubo llamados al Parlamento pidiendo la restauración del castigo corporal.

Trinidad y Tobago

Eliminar la violencia en las escuelas del Caribe se vuelve un asunto problemático cuando se tiene en cuenta el tema del castigo corporal. Su utilización no sólo está consignada en muchas leyes sino que está engranada en la cultura caribeña. En Trinidad & Tobago ha habido llamados al Parlamento por parte de los padres, los maestros e incluso los estudiantes para que se restaure el recientemente abolido castigo corporal.

(Violence Against Children in the Caribbean Region/ Regional Assessment/ UN Secretary General's Study on Violence, UNICEF, 2005.)

En Barbados (UNICEF y Sindicato de Maestros de Barbados, 2009) la ley sanciona, desde 1996, el ataque, descuido y “sufrimiento innecesario de los niños”, pero permite el “castigo moderado”. Entre 2004 y 2009 se ha producido una baja importante en los niveles de aceptación del castigo corporal, a saber:

Barbados

Apoyo al castigo corporal por parte de los adultos

- En 2009, el 54% apoya el castigo corporal, aunque en 2004 lo apoyaba el 69%. (-15%).
- Sin embargo, el 75% de la población apoya el uso del castigo corporal en el hogar.
- Actualmente, el 63% de la población admite haber azotado a su hijo, mientras que sólo el 16% dijo no haberlo hecho nunca.

Apoyo al castigo corporal por parte de los niños

- En cuanto al apoyo que recibe por parte de los niños el castigo corporal en la escuela, en 2004 era del 44% y actualmente es del 22%.
- En relación con el castigo corporal en el hogar, el 54% de los niños lo apoya, aunque esta cifra es menor que la que se recogió en 2004, cuando ascendía al 76% (-22%).
- En la actualidad, el 86% de los niños admite haber sido azotado en la casa y el 56% en la escuela.

(Corporal Punishment and other major Educational Issues in Barbados, by Caribbean Development Research Services.)

En Bolivia, el Código del Niño, Niña y Adolescente (1999) estableció que “el niño, niña o adolescente es víctima de maltrato cuando la disciplina escolar no respeta su dignidad ni su integridad” (Art. 109). El castigo físico es ejercido por los educadores y cuenta con amplio apoyo de padres y madres, según señala Karenka Flores Palacios (2009).

Bolivia

Cinco de 10 docentes señalaron que, cuando es necesario, se deben corregir algunas faltas de

indisciplina utilizando la violencia física; por dependencia, son 5 de 10 docentes en los establecimientos públicos y 4 de 10 en los establecimientos privados; por género, 6 de 10 varones y 4 de 10 mujeres afirman que se debe utilizar de vez en cuando la violencia física. Siete de 10 docentes señalan que son los padres y madres quienes les autorizan a utilizar el castigo para corregir a sus hijos/as, para que obedezcan y cumplan con sus obligaciones escolares.

(Por el derecho a una vida escolar sin violencia. La Paz, Bolivia. Asociación Voces Vitales. Soipa Ltda.)

En el Perú la ley es ambigua, pues el Código de los Niños y Adolescentes (1993, actualizado en 2000) estipula en su artículo 74 que: “Son deberes y derechos de los padres que ejercen la patria potestad: ...d) Darles buenos ejemplos de vida y corregirlos moderadamente”. Pero la opinión ciudadana es contundente contra el castigo físico por parte de los educadores, ya que el 94% de las personas mayores de edad encuestadas en septiembre de 2009 sobre el tema rechazó la violencia contra los niños y las niñas en las escuelas, como se registra en el recuadro que sigue:

Perú

Encuesta nacional cara a cara aplicada a mayores de 18 años.

Opiniones sobre uso de violencia contra los(as) niños(as) en las escuelas:

- El 94 % de los entrevistados estuvo de acuerdo con que los gobiernos deben prohibir cualquier tipo de violencia en contra de los y las estudiantes.
- El 91% afirmó que acusaría al maestro(a) ante las autoridades si golpea a su hijo(a).
- El 85% aceptó que las víctimas de la violencia escolar no reportan lo sucedido porque dudan que las autoridades tomen cartas en el asunto.

(Encuesta nacional a mayores de edad. Violencia escolar. Ipsos Public Affairs para Plan Internacional.)

En el caso del Perú, los cambios culturales avanzaron más que los legislativos, tornando la ley obsoleta. La transformación ha sido incentivada por campañas de comunicación –como la denominada Tengo Derecho al Buen Trato, promovida por el Ministerio de Educación y a la que se ha vinculado Plan Internacional– y por un sistema estatal de quejas y denuncias que ha permitido el enjuiciamiento de maestros(as) y otros funcionarios del sistema educativo.

En República Dominicana se registra una situación particular, dada por la institucionalización de la Policía como ente de vigilancia en los establecimientos educativos, lo que conlleva a su intromisión en el control del comportamiento de los estudiantes.

En 2003 se creó, mediante Decreto del Poder Ejecutivo No. 220, la Dirección de la Policía con la misión de “dar plena seguridad a la Comunidad Educativa nacional, incluyendo sus instalaciones físicas y propiedades patrimoniales, además de velar por la tranquilidad y el orden de los centros educativos y su entorno”.

En la prensa de República Dominicana (Plan Internacional & Tahira Vargas, 2011) se registra una fuerte demanda social por aumentar el número de efectivos policiales en los colegios, aunque el pedido apunta al control de los comportamientos de los y las estudiantes, habiéndose evidenciado que para tal tarea se emplean varazos y otros golpes, tal como se desprende del testimonio que sigue:

República Dominicana

También en el momento de clases en los pasillos se observa al policía escolar caminar con varas para recoger a los/as niños/as que no han querido entrar a las aulas. *“El policía nos da varazos para que entremos del recreo”. “La policía viene y pone a los muchachos de castigo, nos pone 15 minutos al sol si nos portamos mal”. “La policía le da varazo a uno y le da duro”. “Uy, la*

policía nos va a dar mucho, y da duro”.

(Violencia en la escuela. Estudio cualitativo. 2008-2009. República Dominicana.)

B. Golpes en el alma: maltrato emocional

También es cierto que apenas me has pegado alguna vez, de verdad. Pero aquellas voces, aquél rostro encendido, los tirantes que te quitabas apresuradamente y colocabas en el respaldo de la silla, todo eso era casi peor para mí.

FRANZ KAFKA, *Carta al padre*

La eliminación del maltrato emocional es una tarea muy compleja, dado que se expresa de maneras sutiles y dañinas que suelen pasar desapercibidas, excepto para las víctimas. El maltrato emocional involucra, por lo general, la descalificación de la persona o de alguno de sus atributos y no de una determinada conducta.

A manera de ilustración, en el caso hipotético del castigo físico a los niños y niñas que incumplieron algún deber escolar, se les castiga pegándoles con una vara en la mano.

La generalización y el hecho de que se trate de la sanción a una falta concreta ocasiona un daño menos grave en las víctimas, si se compara con el que puede producirle a los niños y niñas ser ubicados en la fila del salón de clase destinada a “los que no saben”; es decir, a quienes se descalifica y discrimina sin que medie una acción censurable. En el recuadro siguiente se incluye un ejemplo de República Dominicana:

República Dominicana

En los cursos observados, sobre todo en 2do y 4to, encontramos que se divide el aula en dos grupos: los que saben y los que no saben. Este elemento lo descubrimos después de observar que en las aulas de 4to hay niños/as que son llamados a leer en voz alta y otros que no. Al observar esto

le preguntamos a una niña, “¿Por qué no lees?, no te he visto leer ninguno de estos días”. Ella nos responde: “Usted no se ha dado cuenta de que yo estoy en la fila de los que no saben, yo no se leer”.

(Violencia en la escuela. Estudio cualitativo. 2008-2009. República Dominicana.)

Humillación, descalificación, burla, ridiculización, negligencia, abandono emocional, son algunas de las formas en que se produce este tipo de maltrato que suele dejar graves secuelas en la mente, marcas para toda la vida difíciles de borrar dada la invisibilidad del daño y la permisividad social.

La tendencia a la disminución del castigo físico en América Latina deja incólumes, con tendencia al aumento, los maltratos emocionales. Aventurando una explicación, parecería que el malestar y la rabia que se deposita en la víctima, al no poder manifestarse con golpes, se canaliza a través de comportamientos hirientes, aunque en el maltrato físico y emocional media el poder que supuestamente educa y disciplina a niños, niñas y adolescentes. La convicción de que es importante maltratar para educar se muestra como una prioridad en los procesos escolares.

En Ecuador, varios estudios realizados en los ámbitos nacional y local permiten constatar, según se observa en el recuadro siguiente (Plan Internacional & Delia Espinoza Ordóñez), la disminución del castigo físico y el aumento en el castigo emocional.

Las cifras son contundentes: la baja del castigo físico, del 35.6% en 1995 al 8% en 2001, indica un profundo cambio de parámetros de comportamiento. Mientras tanto, el porcentaje de maltrato emocional en 2008 alcanzaba un 21.1%.

El contraste es aún más fuerte en los 23 colegios encuestados para la muestra que recoge el estudio: el maltrato emocional registra un 94%, mientras el físico alcanza el 7.6%.

Ecuador

La escuela, otro espacio de violencia en donde los profesores aún mantienen el maltrato físico con una tendencia importante a la disminución (del 35.6% en 1995 a 8% en 2001), pero el maltrato psicológico se mantiene en la actualidad (2008) en un 21,1%.

Esta realidad se hace más evidente en los 23 colegios encuestados para la muestra que recoge el estudio: Guayaquil, Santa Elena, Progreso y Santa Lucía:

Es evidente que las formas de maltrato físico (7.6%) han disminuido; sin embargo, han sido reemplazadas ampliamente por otras formas de maltrato, como el psicológico (92.4%), a través de insultos, burlas, privación del recreo, afectación de las calificaciones, reclamos a madres y padres, que es la que se evidencia en las encuestas realizadas en las 23 escuelas.

(Línea de base para el proyecto “Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas. Santa Elena, Guayaquil. Progreso y Santa Lucía”.)

La tendencia al aumento del maltrato emocional (violencia psicológica) en las escuelas de América Latina también se registra en el ámbito familiar. Así lo deja ver el estudio comparativo sobre el maltrato familiar (ver el recuadro) realizado por UNICEF en Chile (UNICEF, S. Larraín & C. Bascuñán, 2008). Cabe observar que el porcentaje de niños y niñas que han sido víctimas de violencia por parte de sus padres es considerablemente alto: 75.3%, sumadas la violencia grave y la violencia leve.

Chile

Un 75.3% de los niños y niñas entrevistados/as ha recibido algún tipo de violencia por parte de sus padres. Más de la mitad ha recibido violencia física, y uno de cada cuatro, violencia física grave. Las conductas más frecuentes de violencia psicológica ejercidas por ambos padres son gritar, insultar y no

hablar por largos periodos.

Las conductas de violencia física leve son dar cachetadas y tirar el pelo y/o las orejas, y las de violencia física grave son golpear con objetos y dar una golpiza.

Si comparamos los resultados de los años 1994, 2000 y 2006, comprobamos que hay una tendencia a la disminución del castigo físico grave, mientras la violencia psicológica se mantiene...

(Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile, 1994-2000-2006.)

C. Maltrato por discriminación étnica y racial

La discriminación por razones étnicas y raciales en los estudios disponibles de América Latina y el Caribe aparece, en particular, como una motivación relevante para el maltrato entre pares. Sin embargo, se registran en este acápite dos estudios (uno de Brasil y otro de República Dominicana) que visibilizan la incidencia de la discriminación racial más allá del comportamiento del alumnado, involucrando a maestros y maestras.

La Encuesta Nacional sobre Violencia, SIDA y Drogas en las Escuelas, realizada con el apoyo de la UNESCO y publicada en 2002, se refiere a la discriminación racial en las escuelas del Brasil.

En los grupos focales que formaron parte de la metodología de ese estudio, muchos alumnos y alumnas denunciaron casos de discriminación de los que fueron víctimas, de manera preponderante los estudiantes afrodescendientes; asimismo, se documenta que el racismo no es reconocido como una práctica en Brasil y sus manifestaciones son ocultadas. Los estudiantes encuestados consideraron que los tratos despectivos y los apodosos referidos a la raza no son ofensas, sino “juegos”. El estudio *Direitos negados*, a violencia contra a criança e o adolescente no

Brasil (UNICEF, 2006. Segunda edición) constató, además, que la discriminación no ocurre sólo contra los afrodescendientes, sino también contra los indígenas, extranjeros –japoneses– y, en algunos casos, los blancos.

El estudio cualitativo de República Dominicana, ya mencionado, también refleja la discriminación racial ejercida por los educadores, donde las agresiones contra los haitianos, haitianos-dominicanos y dominicanos de piel negra se expresan en testimonios de escolares como los que se recogen en el recuadro siguiente:

República Dominicana

•“A mí me han dicho haitiano porque soy negro”. “A mí me dicen *maldito negro*, me insultan”. “A mí me creen haitiana y me dicen *haitiana* dondequiera que voy”.

•La discriminación racial hacia niños y niñas que no son haitianos/as es también destacada por padres y madres en los grupos focales. “No es solo a los haitianos que discriminan, sino también a los negros que son dominicanos”. “Aquí a los que son negros les dicen *haitianos*”. “Hay profesoras que son malas, que le dicen a uno *haitiano del diablo*”.

•“Algunos profesores discriminan porque te tratan mal, te gritan diciendo *haitiana, tate quieta*”. “En la fila le gritan a uno *cállate, haitiano*”.

•“Hay quienes niegan su raza y tratan a uno mal porque lo ven haitiano y ellos lo son también”.

(Violencia en la escuela. Estudio cualitativo. República Dominicana. 2008-2009.)

D. Violencia sexual en la escuela: de lo poco que se sabe...

Sobre el abuso sexual en las escuelas de América Latina y el Caribe se sabe muy poco. Los estudios disponibles informan de la violencia sexual como una de las expresiones del acoso entre pares, pero indiscutiblemente sigue siendo una expresión significativa entre las personas adultas con los niños, niñas y adolescentes.

A este respecto, el abuso de los educadores contra los estudiantes, la Encuesta Nacional sobre Violencia, SIDA y Drogas en las Escuelas que se realizó en Brasil identificó conductas abusivas como miradas, gestos y comentarios lascivos, así como propuestas de contacto sexual, especialmente contra las niñas y adolescentes. Entre los testimonios recogidos se documentan casos de coacción de maestros para cambiar notas por relaciones sexuales; asimismo, recoge casos de propuestas que provienen de la iniciativa de los alumnos y las alumnas.

En Bolivia, en el marco del estudio sobre reglamentos escolares en la ciudad de El Alto (Plan Internacional & M. I. Alurralde, 2009), se pudo encontrar, durante los talleres con profesores, padres y estudiantes, que hay denuncias contra educadores que utilizan las calificaciones para vengarse y abusan sexualmente de las niñas.

El estudio Rompiendo Silencios (P. Calla, R. Barragán, C. Salazar, T. Arteaga & C. Soliz, 2005) presenta una revisión minuciosa de la dinámica que se esconde tras los actos de abuso sexual perpetrados en áreas rurales por los maestros contra las niñas, y pone en evidencia la manera en que el fuero sindical del magisterio socapa los casos, los “juzga” bajo sus propios reglamentos y los sanciona trasladando al maestro a escuelas lejanas u obligándolo a contraer matrimonio con la alumna víctima del abuso sexual.

Por otra parte, en Ecuador, el informe Línea de base para el proyecto “Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas, en los cantones de Guayaquil, Santa Elena, Progreso y Santa Lucía” ilustra sobre la comparativa baja incidencia de la violencia sexual en el sistema educativo y, a la vez, recoge dos estudios nacionales que muestran una tendencia, en general, a la disminución de los casos de abuso en el país. Los datos

pertinentes se recogen en el recuadro que sigue.

Ecuador

Según los pocos estudios realizados se puede visualizar una disminución en la incidencia del abuso. El DNI ha realizado en la década 1990-2000 dos investigaciones: La primera es ejecutada en 1991 en las ciudades de Quito y Guayaquil (siendo la primera de su género en América Latina), reportando que el 28,8% de las y los encuestados de Quito sufrieron abuso, y el 30,4% de Guayaquil; es decir, tres de cada diez niños/as encuestados señalaron haber sufrido alguna forma de abuso sexual, especialmente entre los 11 y 16 años; “en la mayoría de los casos, el perpetrador es alguien conocido por el menor y su casa es el lugar más frecuente de abuso... Las víctimas sintieron miedo, vergüenza y culpabilidad” (MIES, INFA y DNI, 2009: 30 y 93).

La segunda investigación, realizada en 2008 (MIES, INFA y DNI, 2009: 93), indica que en la ciudad de Quito el 24,5% de NNA fueron víctimas de abuso sexual; en Guayaquil, el 23,3%, y en el resto del país, el 20,3%.

Aunque el tema del acoso sexual es el menor (30,5%) en tanto maltrato, realmente no deja de ser preocupante. Ahora que existe un Plan Nacional de Erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo es urgente su conocimiento y aplicación.

La situación del maltrato obtenida en la línea de base refleja resultados locales y nacionales de las dos últimas décadas que arrojan las siguientes conclusiones: disminución del maltrato físico, elevado porcentaje del maltrato psicológico, un porcentaje menor de abuso sexual en relación a los maltratos anteriores, pero con una tendencia a elevarse si no se actúa.

(Línea de base para el proyecto “Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas. Santa Elena, Guayaquil. Progreso y Santa Lucía”.)

Capítulo II

El peso de la ley contra el castigo corporal en todos los ámbitos



Contenido:

A. Progresos legales en América Latina y el Caribe

B. Observaciones sobre la situación de la ley en América Latina y el Caribe

C. ¿Para qué sirve prohibir? Las razones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Los estudios consultados sobre el tema permiten inferir que el maltrato físico y emocional contra niños, niñas y adolescentes no ha sido un asunto prioritario para la mayoría de los Estados de América Latina y el Caribe, aunque todos han ratificado la Convención de Derechos del Niño (CDN) sin reservas a los artículos específicos que ordenan la protección contra la violencia.

Si bien el derecho humano a la integridad física tiene su correlato en los códigos penales que establecen delitos en este campo, ello no es suficiente para garantizar a los niños, niñas y adolescentes su derecho a la protección contra toda forma de violencia.

Esto quiere decir que si no existe prohibición legal expresa, sólo los casos extremos –heridas graves o muerte– llegan a instancias judiciales.

La práctica sistemática de castigos que ofenden la dignidad física y emocional de los niños, niñas y adolescentes no tiene sanción alguna o, peor aún, en algunos países es amparada por la ley.

A. Progresos legales en América Latina y el Caribe

Hasta el momento, sólo tres países de América Latina y el Caribe (Uruguay, Venezuela y Costa Rica) prohíben, de manera expresa, el castigo corporal en todos los ámbitos.

En los tres países, la prohibición contempla tanto el castigo físico como cualquier trato humillante, abarcando por lo tanto el maltrato emocional, como se lee en las normas que se citan a continuación³, que implican un avance importante en la comprensión y erradicación de la compleja violencia psicológica.

Uruguay

La Ley sobre Prohibición del Castigo Físico y el Respeto a la Integridad Personal de Niños, Niñas y Adolescentes (2007), que modifica el Código de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay (2004), establece:

Artículo 12 bis: Prohibición del castigo físico

Queda prohibido a padres o responsables, así como a

³Información tomada del Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes (2009).

toda persona encargada del cuidado, tratamiento, educación o vigilancia de niños y adolescentes, utilizar el castigo físico o cualquier tipo de trato humillante como forma de corrección o disciplina de niños, niñas o adolescentes. Compete al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en coordinación con las demás instituciones del Estado y con la sociedad civil: a) Ejecutar programas de sensibilización y educación dirigidos a padres, responsables, así como a toda persona encargada del cuidado, tratamiento, educación o vigilancia de las personas menores de edad; y b) Promover formas positivas, participativas, no violentas de disciplina que sean alternativas al castigo físico y otras formas de trato humillante.

Venezuela

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 5.859 Extraordinario Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente del 10/12/2007:

Artículo 32 A: Derecho al buen trato.

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al buen trato. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad.

El padre, la madre, representantes, responsables, tutores, tutoras, familiares, educadores y educadoras deberán emplear métodos no violentos en la crianza, formación, educación y corrección de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar políticas, programas y medidas de protección dirigidas a la abolición de toda forma de castigo físico o humillante de los niños, niñas y adolescentes.

Se entiende por castigo físico el uso de la fuerza, en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con la intención de causar algún grado de dolor o incomodidad corporal con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituyan un hecho punible.

Se entiende por castigo humillante cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante o ridiculizador, realizado en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituyan un hecho punible.

Costa Rica

La Ley 8654 de Abolición del Castigo Físico y Cualquier Otra Forma de Maltrato o Trato Denigrante contra Niños, Niñas y Adolescentes, aprobada por el Congreso el 25 de junio de 2008, que adiciona el artículo 24 bis al Código de la Niñez y Adolescencia y modifica el artículo 143 del Código de Familia, establece:

Artículo 24: Derecho a la disciplina sin castigo físico ni trato humillante

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir orientación, educación, cuidado y disciplina de su madre, su padre o los responsables de la guarda y crianza, así como de los encargados y el personal de los centros educativos, de salud, de cuidado, penales juveniles o de cualquier otra índole, sin que, en modo alguno, se autorice a estos el uso del castigo corporal ni el trato humillante.

El Patronato Nacional de la Infancia coordinará, con las distintas instancias del Sistema Nacional de Protección Integral y las organizaciones no gubernamentales, la promoción y ejecución de políticas públicas que incluyan programas y proyectos formativos para el ejercicio de una autoridad parental respetuosa de la integridad física y la dignidad de las personas menores de edad. Asimismo, fomentará en los niños, niñas y adolescentes, el respeto a sus padres, madres y personas encargadas de la guarda crianza.

El Patronato Nacional de la Infancia velará por que las distintas instancias del Sistema Nacional de Protección Integral incorporen, en sus planes institucionales, los programas y proyectos citados en este artículo, e informará al Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, sobre su cumplimiento.

El siguiente cuadro muestra el estado de las leyes sobre castigo corporal en América Latina:

CUADRO 1

PROGRESO DE LA PROHIBICIÓN DE TODA CLASE DE VIOLENCIA CORPORAL EN AMERICA LATINA

Estado	Prohibido en casa	Prohibido en escuela	Prohibido en el sistema penal		Prohibido en los centros de protección
			Como parte de la sentencia	Como medida de disciplina	
Argentina	NO	SI ¹	SI	SI	NO
Bolivia	NO ²	YES	PARCIAL ³	NO ⁴	NO ⁵
Brasil ⁶	NO ⁷	NO ⁸	SI	NO ⁹	NO ¹⁰
Chile	NO	NO ¹¹	SI	SI	NO
Colombia	NO	NO ¹²	PARCIAL ¹³	NO ¹⁴	NO
Costa Rica	SI ¹⁵	SI	SI	SI	SI
Cuba	NO	NO	SI	NO	NO
República Dominicana	NO	SI	SI	SI	NO
Ecuador	NO	SI	PARCIAL ¹⁶	SI	NO
El Salvador	NO	SI	SI	SI	NO
Guatemala	NO	SI ¹⁷	PARCIAL ¹⁸	SI	NO
Honduras	NO	SI	SI	NO	NO
México	NO ¹⁹	NO	SI	NO	NO
Nicaragua ²⁰	NO	SI	SI	SI	NO
Panamá	NO ²¹	NO ²²	SI	SI	NO ²³
Paraguay	NO	NO ²⁴	SI	SI	NO
Perú ²⁵	NO	SI ²⁶	SI	NO	NO
Uruguay	SI ²⁷	SI	SI	SI	SI
Venezuela	SI ²⁸	SI	SI	SI	SI

Fuente: Progress towards prohibiting all corporal punishment in Latin America Prepared by the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (www.endcorporalpunishment.org). Traducción informal del informe de progreso de la Iniciativa Global contra el castigo corporal publicado en diciembre de 2010.

Notas:

¹ Prohibición pero no explícita.

² La legislación solo prohíbe el castigo corporal cuando es considerado dañino.

³ Prohibición en leyes estatales, pero es legal en los sistemas de justicia indígena.

⁴ Ver nota 2.

⁵ Ver nota 2.

⁶ En julio de 2010, el presidente Luiz Inácio Lula da Silva, antes de dejar su cargo, radicó un proyecto de ley para la prohibición del castigo en todos los ámbitos.

⁷ El borrador de legislación que prohíbe en todas las formas de castigo está bajo discusión (2011).

⁸ Ver nota previa.

⁹ Ver nota 7.

¹⁰ Ver nota 7.

¹¹ La legislación solamente prohíbe el castigo corporal que produce lesiones.

¹² La legislación solamente prohíbe el castigo corporal que produce lesiones.

¹³ Las leyes de la república lo prohíben, pero es legal en comunidades indígenas.

¹⁴ Ver nota 12.

¹⁵ Prohibido en 2008 por la emienda al Código sobre Niñez y Adolescencia y en el Código de Familia.

¹⁶ Illegal en las leyes del Estado pero permitido en las comunidades indígenas.

¹⁷ Prohibición pero no explícita.

¹⁸ Illegal en las leyes del Estado pero permitido en los sistemas de justicia tradicionales.

¹⁹ Pero "el derecho a la corrección" fue retirado del Código Civil del territorio federal.

²⁰ Propuesta de prohibición a todo castigo corporal en borrador del Código de Familia en discusión (2009).

²¹ La legislación solamente prohíbe el castigo corporal que produce lesiones.

²² Ver nota previa.

²³ Ver nota 21.

²⁴ La legislación protege la dignidad pero no es explícita la prohibición del castigo corporal.

²⁵ Prohibición pero no explícita.

²⁷ El Congreso se comprometió a favor de la prohibición (2007); una legislación que prohíba todas las formas de castigo está bajo discusión (2010).

²⁸ Prohibida en el 2007 a través de una enmienda al Código Civil y al Código de la Niñez y la Adolescencia.

El cuadro siguiente demuestra el estado de las leyes sobre castigo corporal en el Caribe:

CUADRO 2

PROGRESO DE LA PROHIBICIÓN DE TODA CLASE DE VIOLENCIA CORPORAL EN EL CARIBE

Estado	Prohibido en casa	Prohibido en escuela	Prohibido en el sistema penal		Prohibido en los centros de protección
			Como parte de la sentencia	Como medida de disciplina	
Antigua y Barbuda	NO	NO	NO	NO	NO
Bahamas	NO	NO	NO ¹	SI ²	PARCIAL ³
Barbados	NO	NO	NO	NO	PARCIAL ⁴
Belize	NO	SI	SI	PARCIAL ⁵	PARCIAL ⁶
Dominica	NO	NO	NO	NO	PARCIAL ⁷
Grenada	NO	NO	NO	NO	PARCIAL ⁸
Guyana	NO	NO	NO ⁹	NO ¹⁰	NO
Haití	NO ¹¹	SI	SI	SI	SI
Jamaica	NO	PARCIAL ¹²	SI ¹³	SI ¹⁴	SI
Saint Kitts & Nevis	NO	NO	NO	NO	NO
Santa Lucía	NO	NO	SI	NO	NO
San Vicente y Las Granadinas	NO	NO	NO	NO	NO
Suriname	NO	(SI)	SI	SI	NO
Trinidad y Tobago	NO	NO	NO ¹⁵	NO	NO ¹⁶

Fuente: Progress towards prohibiting all corporal punishment in the Caribbean Prepared by the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (www.endcorporalpunishment.org). Traducción informal del informe sobre el progreso de la Iniciativa Global contra el Castigo Corporal, de diciembre del 2010.

Notas:

- ¹ Prohibición judicial al castigo corporal prohibida en 1984 pero reintroducida en 1991. No está prohibida en la Ley de Protección del Niño (2006).
- ² Pero, a mayo de 2011, algunas leyes aún no lo derogan.
- ³ Prohibido en cuidados institucionales, pero legal en otras formas de cuidado.
- ⁴ Prohibido en cuidados a cargo del Estado, preescolar y centros de día, pero permitido en el ámbito privado de la crianza.
- ⁵ Prohibido en "internados juveniles" de los centros de detención, pero legal en otras instituciones penales.
- ⁶ Prohibido en el cuidado residencial y en los centros de día de cuidado.
- ⁷ Prohibido en las instalaciones de cuidado para la primera infancia.
- ⁸ Prohibido en casas de cuidado en los requisitos para licencia.
- ⁹ Prohibido para los menores de 17 años y legal para los mayores de 17 años.
- ¹⁰ Ver nota previa.
- ¹¹ Posiblemente fue prohibido por la ley en 2001, pero con formación unívoca.
- ¹² Prohibido en la escuela para niños menores de 6 años; prohibición total bajo discusión (2010).
- ¹³ Declarada inconstitucional en 1998; proyecto de ley para la derogación judicial en discusión (2010).
- ¹⁴ Alguna legislación aún no se deroga; proyecto de ley para esta derogación bajo discusión (2010).
- ¹⁵ Ley de Castigo Corporal (para ofensores no mayores de 16 años). Ley derogada en 2000, pero hasta enero de 2011 sigue en vigencia, proveyendo autorización judicial para azotar a los niños.
- ¹⁶ Políticas públicas contra el castigo corporal en salud e instituciones psiquiátricas, pero no es prohibida en la ley.

B. Observaciones sobre la situación de la ley en América Latina y el Caribe

Un criterio general para el análisis es el planteamiento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) quedó plasmado en su informe de 2009. La CIDH concluyó que:

El análisis del derecho interno de la mayoría de los Estados miembros de la OEA pone en evidencia que si

los castigos corporales son practicados en forma moderada y sin poner en peligro la integridad personal de las niñas, niños y adolescentes, no están prohibidos.

(Informe sobre el Castigo Corporal y los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes. OEA/Ser.LV./135.)

Dicho informe contiene ejemplos de normas legales vigentes que ilustran estos datos:

Argentina

En el artículo 278 del Código Civil (1998) se lee:

Los padres tienen la facultad de corregir o hacer corregir la conducta de sus hijos menores. El poder de corrección debe ejercerse moderadamente, debiendo quedar excluidos los malos tratos, castigos o actos que lesionen o menoscaben física o psíquicamente a los menores. Los jueces deberán resguardar a los menores de las correcciones excesivas de los padres, disponiendo su cesación y las sanciones pertinentes si correspondieren.

Barbados

El Acta de Prevención de la Crueldad hacia los Niños (1996) castiga el ataque, descuido y “sufrimiento innecesario” de niños menores de 16 años, pero permite el “castigo moderado”.

Cuba

El Código de Familia (1975), en su art. 86, afirma que: “Los padres están facultados para reprender y corregir adecuada y moderadamente a los hijos bajo su patria potestad”.

Honduras

En el Código de Familia (1984), art 191, se lee: “Los padres están facultados para reprender y corregir adecuada y moderadamente a los hijos bajo su patria potestad”.

Panamá

En el Código de Familia se dice que: “La patria potestad con relación a los hijos o hijas comprende los siguientes deberes y facultades: (...) 2. Corregirlos razonable y moderadamente”.

Perú

En el Código de los Niños y Adolescentes (1993, actualizado el 2000), art. 74, se afirma que: “Son deberes y derechos de los padres que ejercen la patria potestad: ... d) Darles buenos ejemplos de vida y corregirlos moderadamente”.

Santa Lucía

En el Acta de los Niños y Jóvenes (1972), art. 5, figura que: “[es un] derecho de todo padre,

profesor u otra persona con control legal o a cargo de un niño administrarle castigo razonable”.

América Latina

En el registro de la Iniciativa Global contra el Castigo Corporal, el mayor desarrollo legal se ha producido en cuanto a las sentencias judiciales, lo cual puede explicarse por el hecho de que esta medida protege a todos los condenados –adultos y adolescentes–, constituyéndose en una bandera importante de los movimientos de derechos humanos y de los organismos internacionales, en particular del Comité del Pacto de Derechos Civiles y Políticos.

Esto significa que los ámbitos donde el castigo se aplica sólo a niños, niñas y adolescentes, no así a personas adultas, no han merecido la misma atención en las leyes, por lo que los avances de erradicación de la violencia (castigo corporal) en la familia, escuela e instituciones de protección no son representativos.

La prohibición del castigo corporal en los hogares es la que registra menor desarrollo legislativo y no precisamente por la permisividad en el ámbito privado, sino, más bien, por una tendencia a considerar que esta medida es inaplicable y que la solución para el problema no puede apostar a la criminalización de las familias.

Al respecto, la CIDH, en el informe mencionado anteriormente, considera que una medida de estas características tendría un peso simbólico importante para desestimular la violencia al interior de la familia.

En América Latina, tres países se encuentran en proceso de discusión legislativa para la abolición total del castigo corporal: Brasil, Perú y Nicaragua.

Los menores avances se notan en Colombia, Cuba y México, donde la prohibición legal sólo aplica a las sentencias judiciales.



La prohibición legal que se restringe a los castigos que causan lesiones permite, de manera sutil, la práctica de los mismos en todos los casos que no se deja huellas visibles. Esta limitación legal se encuentra en la legislación de varios países, entre ellos Bolivia, Chile, Colombia y Panamá.

Para las comunidades originarias o indígenas se mantiene la legalidad de la práctica del castigo corporal en Bolivia, Colombia, Guatemala y Honduras. En este último país, un proyecto de reforma a la justicia indígena se encuentra en debate desde 2005.

El castigo corporal en las escuelas está prohibido de manera expresa en nueve países: Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Uruguay y Venezuela.

El Caribe

Ningún país contempla la prohibición del castigo

en las familias; en el sistema penal lo prohíben siete de 14 Estados.

La prohibición del castigo en las escuelas figura en las leyes de sólo tres países: Haití, Suriname y Belize. En Jamaica se prohíbe sólo para los menores de 6 años.

En San Vicente y Las Granadinas, por ejemplo, el castigo corporal tiene estatus legal. Así se registra en el Informe de la CIDH citado anteriormente:

El castigo corporal es legal en escuelas bajo el Acta de Regulaciones Educativas (1992) y en escuelas primarias del gobierno o asistidas por el gobierno. Niños desde los 5 años de edad pueden recibir 6 golpes usando una correa de cuero, como “último recurso”, por el profesor principal o un profesor asistente en presencia del principal.

La prohibición en instituciones de protección está presente sólo en Haití y Jamaica. En Bahamas, Barbados, Belize, Dominica y

Grenada existe prohibición parcial, lo que, en la práctica, otorga legalidad a los demás casos.

C. ¿Para qué sirve prohibir? Las razones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

La prohibición legal del castigo corporal es una materia pendiente en la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Cabe preguntarse por qué. Con la importante tarea de abrir un espacio de reflexión, se ensayan algunas motivaciones:

- Ni los gobiernos ni los parlamentos están persuadidos, en suficiente medida, de la impertinencia del castigo corporal como método de enseñanza, disciplina o sanción, ni del daño que ocasiona en los niños, niñas y adolescentes. Tampoco perciben al tema como directamente asociado a la violación de los derechos humanos y, en especial, de la CDN.
- No existe significativa presión social para que el castigo corporal sea prohibido: los niños, niñas y adolescentes no tienen posibilidades de elevar su propia voz contra el castigo; el arraigo cultural del castigo corporal hace de esta una batalla complicada, precisamente por su naturaleza.
- Se considera inútil la prohibición legal para eliminar una práctica generalizada porque sería impracticable identificar y sancionar a todos los responsables.

Al respecto, en 2009, la CIDH, en su Informe

sobre el Castigo Corporal y los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes, propone dos contundentes razones:

...es imperativo que los Estados prohíban explícitamente el castigo corporal, en particular, por dos razones. Primero, porque visibiliza el reconocimiento de la práctica del castigo corporal como una forma de violencia y una violación de los derechos humanos, lo cual tiene un efecto absoluto en la conducta de los agentes públicos, y, segundo, porque si bien el objetivo de la prohibición no es penalizar la conducta de los padres en el ámbito privado, lo importante es reconocer que la prohibición legislativa constituye un referente para la actuación de los operadores jurídicos encargados de implementar el derecho interno a fin de asegurar protección cuando se trata de casos de personas menores de 18 años que alegan ser víctimas de castigo. Asimismo, la experiencia de otros países que ya siguieron el proceso de lucha contra el castigo corporal contra los niños permite argumentar a favor de la necesidad de contar con una prohibición explícita de esta forma de violación de los derechos humanos de los niños.

(Informe sobre el Castigo Corporal y los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes.)

En síntesis, la CIDH defiende la importancia de la legislación como base jurídica que permita sancionar la conducta de los agentes públicos que se desempeñan en instituciones de amparo o privación de la libertad, lo mismo que la de los maestros y maestras, sean o no servidores públicos, mientras que considera la prohibición como una medida simbólica, educativa y disuasiva para los padres y madres.

Capítulo III

Violencia entre pares



Contenido:

A. De las agresiones inconscientes a las agresiones conscientes

B. Maltrato, acoso... ¿Y qué es bullying?

C. Vista del acoso entre pares desde Brasil

D. La discriminación: factor común en el acoso escolar

E. Datos sobre la intolerancia en las escuelas mexicanas

F. Diversidad e inclusión en los centros escolares de Europa

G. Los pobres violentos

A. De las agresiones inconscientes a las agresiones conscientes

Todo el proceso de socialización de los niños y niñas debería pretender la convivencia pacífica bajo la premisa fundamental del respeto al otro y a la otra, implicando la conciencia del daño y la responsabilidad que significa construir relaciones exentas de violencia.

No hay respuesta precisa para establecer el momento en el que un niño, una niña o un adolescente usa a plenitud la capacidad para medir las consecuencias de sus propios actos; lo que no admite duda es la responsabilidad de los adultos en la guía, orientación y desarrollo de capacidades del proceso de evolución progresiva de estos, que transita de la inconsciencia a la conciencia moral; en particular, la mayor responsabilidad reside en el binomio familia-escuela.

El tránsito de la infancia a la adultez pasa por la etapa de la adolescencia, durante la cual se ponen en juego los aprendizajes (adecuados e inadecuados, directos e indirectos) que se haya recibido hasta ese momento.

Una clave vital del comportamiento de la

adolescencia que requiere ser comprendida consiste en el impulso hacia la búsqueda de la propia identidad, en preparación para el vuelo autónomo; cuestionar todo y dudar de todos y de todas, en especial de los adultos, resulta indispensable para quien tiene que definir los rumbos de su propia existencia.

La agresión a otras personas durante la etapa adolescente podría ser interpretado como una vía para el reconocimiento ante sí mismo y ante los o las pares, buscando afirmar la propia valía a través de la confrontación física y/o el menosprecio a quienes consideran débiles o inferiores.

Quienes eligen la destrucción de otras personas para afirmarse son, por lo general, chicos y chicas que no han obtenido el reconocimiento de sus méritos y virtudes en la familia y/o en la escuela. Pero también se encuentran en este grupo adolescentes que no han tenido límites adecuados para sus comportamientos, que tienen madres y/o padres demasiado permisivos o que no logran estar al tanto del comportamiento de sus hijos e hijas.

¿Dónde, cuándo y cómo compartir los límites para que los niños, niñas y adolescentes

aprendan a convivir con los demás? La respuesta no es simple. Sin embargo, está demostrado, desde la psicología y ciencias afines, que el maltrato y el autoritarismo pueden conducir a la obediencia y la sumisión pero no motivan el desarrollo pleno de las capacidades para una convivencia que haga posible el respeto de los derechos de todos y todas.

También es claro que la permisividad extrema; es decir, la ausencia de reglas claras, es nociva para la educación.

Los niños y niñas de corta edad suelen expresar lo que piensan sin ningún filtro; la extrema sinceridad infantil resulta cruel, por la falta de conciencia de los propios actos y del respeto por los demás.

En la infancia, la agresión entre pares no constituye nada nuevo e, incluso, es una etapa normal de su proceso de socialización. Sin embargo, el camino hacia la conciencia del respeto a los otros implica la intervención adulta para poner límites adecuados y precisos.

Es el diálogo y la explicación sobre las consecuencias que producen en los demás las agresiones físicas o verbales la manera inicial de evitar la conducta violenta. Si se repite, la medida de disciplina que se adopte no debe resultar arbitraria ni contraproducente.

Aplicar una sanción –en la casa o en la escuela– por acciones que causen daño a otros es válido y necesario. Aunque no existen modelos específicos para determinar el punto medio en las medidas disciplinarias, es importante tomar como referencia las pautas que ha dado la humanidad para sancionar a quienes infringen las leyes: las normas de convivencia deben ser establecidas con claridad, conocidas y pactadas por los implicados y las implicadas, respetadas y aplicadas con justicia en relación con hechos concretos, sin discriminación alguna.

Entender el aprendizaje de la convivencia como un proceso progresivo parte de

reconocer que la tolerancia y el respeto se acrecientan con la edad. Al respecto, el estudio Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006) pudo establecer que los autorreportes de víctimas de agresiones por parte de sus pares ascendían a un 27% de los niños y niñas de 8 años, mientras que los mayores de 17 que se declararon víctimas eran solo un 7%.

En el mismo sentido, la investigación sobre convivencia y desarrollo humano (UNICEF-PNUD, M. Beguerí & J. C. Zamora, 2009) realizado en Costa Rica escogió los cursos de séptimo y undécimo con el fin de contrastar la capacidad para la convivencia entre los 12 años (promedio) y 17 (promedio), respectivamente, encontrando, en efecto, avances significativos de uno a otro momento. Las conclusiones pertinentes se leen en el siguiente recuadro.

Costa Rica

El nivel cursado (directamente relacionado con la edad) marca en la mayoría de los casos la principal diferencia en cuanto a las habilidades y posibilidades de establecer formas de convivencia positivas con los diversos actores. Esto, por un lado, confirma la idea de que las habilidades para la convivencia se pueden desarrollar con la práctica de convivir y, por otro, habla positivamente del efecto acumulativo que el proceso educativo ejerce en los y las estudiantes.

El sistema educativo de secundaria estaría acumulando un saldo positivo en materia de formar para la convivencia, a juzgar por los mejores “resultados” que presentan los estudiantes de undécimo sobre los de séptimo. En su conjunto, los estudiantes de séptimo año son más optimistas, se muestran más integrados y muestran mayor disposición a entablar relaciones con actores cercanos. Sin embargo, es también este grupo el que presenta mayor temor y desconfianza hacia figuras externas, como las personas extranjeras y

las personas desconocidas en general. Son también los estudiantes de séptimo año quienes presentan mayores dificultades para convivir en medio de la diversidad y para aceptar comportamientos y valores distintos a los propios. Los estudiantes de undécimo año, por su parte, muestran mayores habilidades para relacionarse entre iguales, resolver conflictos de forma asertiva, convivir en medio de la diversidad, ser solidarios y establecer posiciones críticas ante diversas situaciones.

(Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica. Estudio en las instituciones de educación secundaria.)

En síntesis, el proceso de educación para la convivencia implica, por una parte, diferenciar la agresión inconsciente de los primeros años de la agresión consciente en la adolescencia y, por otra, aceptar la normalidad de la agresión infantil y poner límites adecuados a partir de esas conductas, apostando a que el desarrollo progresivo de la infancia lleve consigo el mejoramiento de las capacidades para entender y acatar las reglas de convivencia.

B. Maltrato, acoso... ¿Y qué es “bullying”?

Aunque no es reciente, la violencia entre estudiantes llama cada vez más la atención porque en los países donde se han realizado encuestas o muestreos representativos, como los que se señalan a continuación, los porcentajes de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas, o que tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar, se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil.

Argentina

El documento *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela: un Estudio en Escuelas Secundarias de Gestión Pública y Privada del Área Metropolitana de Buenos Aires* (UNICEF-FLACSO, 2010) señala: “Al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de

humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66.1% contestó afirmativamente”.

Brasil

En el estudio *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório Final* (Plan Internacional & R. M. Fischer, 2010) se indica: “Alrededor del 70% de los estudiantes encuestados afirma haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado en la escuela en 2009”.

Bolivia

Karenka Flores Palacios, en su estudio ya reseñado (2009) menciona: “En el ámbito nacional, 5 de cada 10 estudiantes son víctimas de acoso”.

El maltrato entre compañeros y/o compañeras que más preocupa en la actualidad no es el de las riñas o peleas ocasionales, que se pueden identificar y sancionar con relativa facilidad; la preocupación más grave alude al maltrato emocional repetido y sistemático que se dirige desde una persona o un grupo de personas contra otra y que –de manera consciente o inconsciente– apunta a su destrucción psicológica.

El término *bullying* –que literalmente se traduce “intimidación”– es la denominación que se le dio a este fenómeno en los Estados Unidos e Inglaterra, donde las investigaciones académicas sobre el tema se iniciaron en los años 70.

En América Latina, el término *bullying* no es usual más allá de los entornos académicos. Es más común hablar de acoso sistemático y reiterado entre pares, como lo demuestra el estudio nacional que se hizo en Brasil, reseñado en el acápite siguiente. En este estudio, los profesores, estudiantes y directivos de las escuelas declararon que el término *bullying* es desconocido casi por completo; sin embargo, su práctica fue reconocida de inmediato y asociada con episodios de abuso en las escuelas que responden a las características de repetición, intención y sistematismo propias del *bullying*.

Tal como sucede con el maltrato emocional en la familia, el acoso sistemático entre pares, o *bullying*, suele permanecer oculto e imperceptible, dado que en la mayoría de las ocasiones no produce huellas físicas.

Si bien el internet es una fuente importante de información y aprendizaje, también es utilizado como un arma poderosa para el acoso sistemático entre pares, porque es muy fácil adoptar un nombre o identidad ficticia para enviar mensajes agresivos y humillantes, alimentados, la mayoría de las veces, por sentimientos homófobos, xenófobos o debidos a otro tipo de discriminación.

En Estados Unidos, la incidencia del *bullying* en casos de suicidios de adolescentes homosexuales (o señalados de serlo por sus pares) es tan grave que el Presidente se dirigió a las víctimas, en septiembre de 2010, para enviarles un mensaje de respaldo y apoyo que les alentaba a denunciar el acoso y a no dejarse vulnerar por la situación a la que estaban expuestas.

C. Vista del acoso entre pares desde Brasil

En este subtítulo se reseña el informe final de la investigación sobre acoso escolar y *bullying* en Brasil realizada por Plan Internacional (2010).

El estudio El Acoso en el Entorno de la Escuela –de carácter exploratorio y descriptivo– tuvo como objetivo proveer insumos para la comprensión y análisis de las situaciones de violencia entre iguales en las escuelas de Brasil, en los cursos correspondientes al rango de edad de entre 11 y 15 años.

Los criterios para la selección de las escuelas invitadas a participar en el estudio fueron los siguientes: cinco escuelas por región geográfica del país, Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste y Sur: cuatro municipales públicas y una privada; tres de ellas en la ciudad capital y dos en otros centros urbanos.

La metodología combinó técnicas cuantitativas

y cualitativas e incluyó la aplicación de cuestionarios y trabajo en grupos focales, en los cuales participaron estudiantes, directores, coordinadores y otros funcionarios de las escuelas.

Según el informe final de la investigación, la violencia es un fenómeno relevante en las escuelas brasileñas: alrededor del 70% de los estudiantes encuestados afirmó haber visto, al menos una vez, a un compañero siendo intimidado en la escuela en 2009.

Casi el 9% de los estudiantes dijo haber visto a compañeros siendo hostigados varias veces por semana, mientras que un 10% declaró ver este tipo de escenas todos los días. Es decir, aproximadamente el 20% de los estudiantes ha sido testigo de la violencia en sus escuelas con una frecuencia muy alta, lo cual es indicador de que el *bullying* está presente de manera significativa.

En Brasil, como en la mayoría de los países de América Latina, los apodos y las agresiones verbales se usan de manera generalizada como forma de juego. Los estudiantes reportaron que, a menudo, una situación de violencia se da como consecuencia de bromas que se escapan del control de las personas involucradas. Tanto los como las estudiantes expresaron que les resultaba muy difícil establecer las diferencias y los límites entre el juego y la agresión.

Los investigadores subrayaron en el informe que –contrario a la opinión general de las víctimas, padres, madres y maestros– ser populares y dominar al grupo no son las motivaciones más importantes para los abusadores, lo cual probablemente se debe a que estas necesidades de autoafirmación no son tan conscientes o a que podrían sentir vergüenza de admitirlo.

De acuerdo con los agresores, la principal motivación para la práctica de abusos es que se sintieron provocados. La segunda motivación más frecuente es que se trató de “una broma”. Para las víctimas, y para los estudiantes en

general, el hecho de ser diferentes en algún sentido y el no reaccionar frente a las agresiones es un factor importante que incentiva los malos tratos.

Aunque los y las adolescentes reconocen los efectos negativos del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que, consideran, forman parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodosos son casi un rito de inclusión dentro del grupo.

A continuación se presentan dos cuadros que rescatan las motivaciones para los malos tratos, tanto de las víctimas como de los agresores:



CUADRO 3

RESPUESTAS DE LAS VÍCTIMAS SOBRE MOTIVOS PARA LOS MALOS TRATOS

Motivaciones para los malos tratos	Cantidad	Porcentaje
No fui maltratado(a) en la escuela en 2009	3482	42.8%
Me insultan	795	9.8%
Me ponen sobrenombres vergonzosos	464	5.7%
Me amenazan	393	4.8%
Dicen cosas malas sobre mí o sobre mi familia	284	4.7%
Me insultan por causa de alguna característica física	369	4.5%
Me dan puñetazos, patadas o empujones	312	3.8%
Se ríen y me señalan	305	3.7%
Hacen como si yo no les gustase a los demás	277	3.4%
Inventan que hurto cosas de mis compañeros	183	2.2%
Me halan el cabello o me arañan	162	2.0%
No me dejan formar parte del grupo de amigos	157	1.9%
Dañan mis cosas	135	1.7%
Me ignoran completamente; me hacen “hielo”	120	1.5%
Me insultan por mi color o mi raza	119	1.5%
Agarran mi dinero o mis cosas sin mi permiso	88	1.1%
Hacen bromas por mi acento	63	0.8%
Me acorralan contra la pared	57	0.7%
Me fuerzan a agredir a otro compañero o compañera	57	0.7%
Me humillan por mi orientación sexual	56	0.7%
Me persiguen dentro o fuera de la escuela	54	0.7%
Me asedian sexualmente	47	0.6%
Fui obligado(a) a entregar mi dinero o mis cosas	39	0.5%
Abusan sexualmente de mí	18	0.2%
Total	8136	100.00%

Fuente: PLAN INTERNACIONAL *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório final. 2010.*

CUADRO 4

MOTIVACIONES PARA LOS MALOS TRATOS SEGÚN LOS(AS) AGRESORES(AS)

Motivaciones para los malos tratos	Cantidad	Porcentaje
No maltraté a ningún compañero	2,966	60.6%
Porque me sentí provocado	448	9.2%
Por broma	398	8.1%
No sé	343	7.0%
Porque creo que se lo merecen	230	4.7%
Otros	196	4.0%
Porque soy más fuerte	82	1.7%
Porque quiero ser popular	75	1.5%
Le conté a mi profesor	48	1.0%
Porque no soy castigado o castigada en la escuela	39	0.8%
Porque quiero dominar al grupo	37	0.8%
Porque ellos son diferentes a los demás	34	0.7%
Total	4,896	100.00%

Fuente: PLAN INTERNACIONAL *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório final. 2010.*



UNICEF/Paraguay/Cabrera

Según los resultados del estudio del Brasil, los abusos a través del internet son un tipo de violencia cada vez más ejercido por niños, niñas y adolescentes; se alude, al respecto, a investigaciones de varias ONG realizadas en 2009 sobre los hábitos de los niños, niñas y adolescentes en el espacio virtual. Estos trabajos mostraron que el 33% de los encuestados manifestó que algún amigo o amiga había sido víctima de humillaciones en las redes sociales del internet. Las prácticas más usadas son la difamación, la humillación, la ridiculización y la estigmatización.

El estudio de Plan Brasil pudo establecer que, con frecuencia, las víctimas de acoso escolar son descritas como personas que poseen alguna diferencia en relación con el conjunto, como un rasgo físico notable o alguna discapacidad, el uso de ropa considerada diferente, la posesión de objetos o el consumo de bienes indicativo de un estatus socioeconómico superior.

Cerca de un 30% de los encuestados aceptó haber sido víctima de malos tratos por internet. El Informe incluye una tabla, que se incorpora a continuación, en la cual se registran los modos de agresión a través de las redes virtuales:

CUADRO 5

MODOS DE MANIFESTACIÓN DE MALOS TRATOS POR INTERNET

Motivaciones para los malos tratos	Cantidad	Porcentaje
No fui maltratado	4,127	70.8%
Enviaron mensajes de e-mail hablando mal de mí	373	6.4%
Hablan mal de mí en MSN, Orkut u otros sitios de conversación (<i>chat</i>)	336	5.8%
Robaron mi contraseña e invadieron mi <i>e-mail</i>	207	3.6%
Otros	168	2.9%
Se hicieron pasar por mí en internet	117	2.0%
Me enviaron un virus para perjudicarme	80	1.4%
Me enviaron un <i>e-mail</i> amenazador	77	1.3%
Ponen y divulgan fotografías mías en internet sin mi consentimiento	59	1.0%
Montan y divulgan fotografías mías de forma masiva	51	0.9%
Crearon un grupo en Orkut para humillarme y divulgar fotos mías o mi perfil	48	0.8%
Recibo mensajes insultantes en el celular	46	0.8%
Hicieron vídeos míos y los publicaron en Youtube	45	0.8%
Recibí en el celular mensajes hablando mal de mí	34	0.6%
Recibí en el celular un mensaje con amenazas	31	0.5%
Recibí en el celular fotografías mías que me humillaron	18	0.3%
Publicaron y divulgaron fotografías embarazosas de mi familia	10	0.2%
Total	5,827	100.00%

Fuente: PLAN INTERNACIONAL *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório final. 2010.*

Respecto a las soluciones para el problema del acoso escolar, el estudio del Brasil reveló que, si bien los directores y maestros reconocen la existencia de las prácticas violentas en la escuela, no están preparados para eliminar, o al menos reducir, los incidentes de agresión referidos de manera específica al *bullying*.

De hecho, no existen guías para la gestión escolar al respecto. Para abordar este tipo de violencia se utilizan formas tradicionales, como la disuasión y el castigo, la suspensión o la citación a los padres. El estudio plantea que el *bullying* no se puede abordar como cualquier otra falta de disciplina, ni como un problema individual del estudiante, dado que se produce de manera masiva en el entorno escolar.

Todo esto hace que las escuelas se encuentren incapacitadas para poder revertir la situación.

El estudio contrastó la opinión de las familias con la de las autoridades educativas, encontrándose con que las responsabilidades se trasladan de unos a otros:

- Desde la escuela se acusa a las familias de no ser competentes para una adecuada socialización de los niños, con base en principios y valores que aseguren su capacidad de convivir respetando a los demás.

- Las familias, por su parte, acusan a los docentes y demás autoridades de ser incompetentes para atender de manera adecuada las necesidades y los problemas de los estudiantes.

En conclusión, mientras que el problema del *bullying* crece, el binomio familia/escuela no logra generar esfuerzos conjuntos, ni siquiera lógicas discursivas comunes que enfrenten el problema, por lo que aún no se ha iniciado el camino hacia una solución.

D. La discriminación: factor común en el acoso escolar

En sintonía con los resultados del estudio sobre acoso en el Brasil, reseñado en el acápite anterior, otros estudios afirman que la



discriminación es el trasfondo del acoso escolar entre pares, expresando homofobia y xenofobia en distintas variantes.

Como resulta obvio, las actitudes discriminatorias de los niños, niñas y adolescentes provienen de imitaciones y aprendizajes del mundo adulto en el cual se desenvuelven y que puede estar provisto de abusos de poder y situaciones de desigualdad.

Las conductas excluyentes son muy marcadas en Estados Unidos y Europa donde, en especial, el fenómeno de la migración suscita actitudes xenófobas.

Para ilustrar la situación, se muestran a continuación dos estudios que dan cuenta de los motivos de exclusión: uno en México (2008) y el otro en varios países de Europa (2010). En ambas latitudes, la discapacidad, enfermedad, homosexualidad, raza y etnia aparecen como los motivos más recurrentes.

La discriminación tiene consecuencias gravísimas para la vida de las víctimas, como se evidencia en la encuesta mexicana; se trata de una “muerte psicológica”, es decir, de la destrucción de la autoestima, que es el motor y el combustible para avanzar y conseguir metas positivas en la vida.

Ahora bien, si el problema se continúa encarando como un asunto individual de algunos estudiantes que se consideran desadaptados, focalizando en ellos la responsabilidad, el fracaso está garantizado. La discriminación es uno de los problemas más grandes que afronta la lucha por los derechos humanos y un problema que, sobre todo y de manera principal, concierne a todos y a todas.

Por otra parte, respecto al acoso entre pares y la consecuente violencia escolar, se tiende a la asociación de estas conductas con la pobreza, lo cual demuestra también una discriminación hacia ella. Al contrario de esta creencia, que

resuena mucho en los medios de comunicación, varios estudios demuestran que el acoso y la violencia se producen por igual en centros educativos públicos y privados; más aún, las conductas más sofisticadas de acoso y maltrato, así como de exclusión, se dan en mayor medida en los colegios privados.

E. Datos sobre la intolerancia en las escuelas mexicanas

En México, la primera Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008),⁴ consideró una muestra representativa nacional de estudiantes de educación media, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 19 años.

Los resultados denotaron los motivos principales para la discriminación:

- El 54% de los alumnos no quiere tener como compañero a un enfermo de sida. El 52.8% no quiere varones “afeminados” en su salón.
- El 51.1% prefiere no tener un compañero con discapacidad.
- El 47.7% no quiere indígenas en su salón.

Los resultados sobre las graves consecuencias de la discriminación son los siguientes:

- El 45.2% de las alumnas cree que su vida ha sido un fracaso tras sufrir discriminación; 35.7% de los hombres piensa lo mismo.
- El 30.5% de las mujeres dice que ha pensado que vale más morir; 19% de los hombres siente lo mismo tras ser segregado.
- El 16.8% de las mujeres ha pensado en quitarse la vida; 8.5% de los hombres quiere hacer lo mismo.
- El 42.6% de las mujeres siente que tras ser discriminada no vale la pena vivir; 28.7% de los hombres siente lo mismo.

⁴Primera encuesta nacional exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior. Secretaría de Educación Pública, SEP de México. Abril de 2008.

F. Diversidad e inclusión en los centros escolares de Europa

Lo que sucede en estas latitudes es muy similar a lo que ocurre en los centros escolares en Europa. Así lo dejó en claro el estudio La Diversidad e Inclusión en los Centros Escolares, realizado por el British Council y cuyos resultados fueron presentados al Parlamento Europeo en febrero de 2010.⁵

El estudio se elaboró con las respuestas de 3.500 adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 13 y los 16 años, pertenecientes a los 50 colegios que mayor multiculturalidad presentan en Europa, cuya media de inmigrantes es del 30%.

Los países abarcados por la encuesta fueron España, Italia, Portugal, Holanda, Bélgica, Alemania y el Reino Unido.

Según el estudio, cerca del 50% de los alumnos de colegios europeos discrimina a sus compañeros de clase por su orientación sexual. Los jóvenes que tienen diferencias en la apariencia física o que sufren de alguna discapacidad también sufren burlas por parte de los otros alumnos.

Los porcentajes de discriminación que resultaron de la encuesta son los siguientes:

- Por diferencias en el aspecto físico: 39%
- Por discapacidades: 34%
- Por ropa: 30%
- Por color de la piel: 30%

G. Los pobres violentos

Las investigaciones sobre la violencia ejercida por los menores de edad, en especial por los y las adolescentes, tienden a radicar la explicación de las causas de esta en las condiciones del entorno en el que ellos y ellas viven, centrandose en la pobreza la raíz de los

⁵Esta encuesta se enmarca dentro del Proyecto INDIE (Inclusión y Diversidad en la Educación) del British Council.



comportamientos por fuera de la ley o de las normas de convivencia pacífica.

Sin embargo, como ya se ha señalado, varios de los estudios referidos a la violencia escolar realizados en América Latina han encontrado que las acciones agresivas se producen en similar proporción tanto en las escuelas públicas como en las privadas, e incluso han hallado que algunas conductas violentas prevalecen entre los estudiantes con mayor poder adquisitivo.

A continuación, se mencionan ejemplos tomados de investigaciones realizadas en Colombia, Costa Rica, Argentina y Brasil, y que ilustran lo dicho:

Colombia

El estudio Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D.C. (Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, 2006) realizado en todos los colegios de enseñanza secundaria, públicos y privados de la capital colombiana,⁶ arrojó datos elocuentes sobre la similitud de las agresiones violentas en colegios de todas las clases sociales.

Cabe resaltar que las conductas excluyentes y homofóbicas son superiores en los colegios privados. La gráfica siguiente habla por sí sola:

⁶Documento avalado por el comité interinstitucional integrado por la Secretaría de Gobierno Distrital, la Secretaría de Educación Distrital, la Oficina de Jóvenes sin Indiferencia y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

CUADRO 5

VIOLENCIA GENERALIZADA*

Porcentaje de estudiantes que reportan que...	Públicos	Privados
Se venden drogas dentro de sus colegios	7,4%	3,3%
Compañeros han entrado al colegio armas blancas en el último año	26,4%	19,0%
Compañeros han entrado al colegio armas de fuego en el último año	3,3%	1,9%
Compañeros pertenecen a pandillas	15,6%	12,4%
Han sido víctimas de robo en el colegio el último año	57,9%	54,2%
Excluyeron de sus grupos a algún compañero en la última semana	24,8%	29,0%
Se debería expulsar a los compañeros homosexuales (homofobia)	25,1%	28,9%
Han sido agredidos físicamente en el último mes	33,3%	32,2%
Han sufrido matoneo (<i>bullying</i>) en el último mes	22,0%	19,4%

*Estos datos, recolectados en el Estudio de Violencia Escolar de la Secretaría Distrital de Gobierno en 2006, muestran que la diferencia de comportamientos agresivos entre los colegios privados y públicos es muy poca.

Costa Rica

El trabajo realizado por UNICEF-PNUD (2009) concluye que:

Los datos también indican que la cantidad de estudiantes que han sido víctimas de distintas formas de violencia son muy similares independientemente de que se trate de colegios públicos, privados o subvencionados. La única variante importante es que los y las estudiantes de colegios privados y subvencionados afirman ser víctimas de violencia emocional con casi el doble de frecuencia que en los colegios públicos.

En cuanto a la presencia de drogas, en los colegios públicos parece ser mucho más frecuente que en los colegios privados y subvencionados; mientras que la presencia de armas es igualmente frecuente en los distintos tipos de colegios.

Argentina

El estudio de UNICEF y FLACSO realizado en 2010 registra entre sus conclusiones:

No hemos observado un aumento de los hechos de violencia entre los alumnos de nivel económico y social inferior. Por el contrario, hemos hallado que en los

hechos no vinculados con agresiones físicas (en los que en general no hallamos diferencias), la conflictividad y la violencia resultan inferiores entre los alumnos más desfavorecidos socialmente.

Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22.3%, en mayor medida en las escuelas privadas); falta de respeto a algún profesor (8.0%, especialmente en las escuelas privadas).

Brasil

El Consejo Nacional de Justicia editó para su proyecto Justicia en las Escuelas el documento **Bullying: Cartilla para profesores y profesionales de las escuelas (2010)**, en el que se refiere a la lucha contra este fenómeno en las escuelas públicas y privadas en los siguientes términos:

La intimidación existe en todas las escuelas, la principal diferencia entre ellas es la actitud con la que cada una enfrentará la intimidación. Sorprendentemente, varios estudios apuntan a que es más eficaz luchar contra el acoso escolar entre las escuelas públicas, porque ya tienen una activación más normalizada de una institucionalidad para el manejo de los casos...

Capítulo IV

Violencia contra los educadores



Las agresiones contra los educadores por parte de los y las estudiantes y, en algunos casos, por parte de padres y madres, han sido registradas en varios de los estudios contemplados para esta sistematización, configurando un cuadro bastante caótico que evidencia la fuerte crisis de relacionamiento en la que se encuentran involucrados todos los estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres, madres y profesores y profesoras.

El tradicional acuerdo familia/escuela sobre las pautas de crianza y disciplina –sustentadas en el autoritarismo de los adultos y la obediencia de los menores de edad– parece haberse fracturado o, al menos, debilitado seriamente debido a la irrupción de un nuevo tiempo en el cual las relaciones verticales han perdido vigencia.

Para ilustrar el panorama, se citan a continuación tres estudios de México, Argentina y Costa Rica.

México

En el Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica en México (UNICEF, 2009) se precisa que:

Al desagregar por sexo esta información se observa que han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas. La mitad de docentes restantes admitió haber recibido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar. El porcentaje más alto es el que menciona haber sido agredido por un alumno varón (7.7%), seguido por quienes han sido agredidos(as) por algún padre de familia, específicamente el papá.

Argentina

En el ya mencionado estudio de UNICEF-FLACSO (2010) se anota:

Considerando ahora un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente de menciones figuran:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22.3%, en mayor medida en las escuelas privadas);
- Falta de respeto a algún profesor (8.0%, especialmente en escuelas privadas);
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1.5%)”.



Costa Rica

El documento *Convivencia y Desarrollo Humano en Costa Rica (UNICEF et al)* se toma nota que:

Los conflictos de los estudiantes con profesores y personal administrativo son menos frecuentes que los conflictos entre estudiantes, pero afectan a alrededor del 20% del total de estudiantes. En este caso son los estudiantes de undécimo (24.4%) los que tienen mayor conflicto, y dentro de estos destacan los hombres, con un 28.3%.

El fenómeno de las agresiones contra los educadores parece ir en aumento; los

porcentajes de docentes agredidos son significativos y merecen atención porque es un factor negativo que, sumado a la baja remuneración y la poca capacitación, afectan la calidad educativa y disminuyen –aún más– el atractivo por la profesión docente.

Sin embargo, es importante que en esa reflexión sobre la situación de los maestros se comprenda que ésta forma parte de contextos de violencia y que de ninguna manera puede convertirse en una justificación para la violencia de los docentes contra alumnos y alumnas.

Capítulo V

Convivencia en las escuelas: del reglamento al pacto



Contenido:

- A. Columnas vertebrales de los reglamentos de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia
- B. Los reglamentos ante el orden constitucional: jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia
- C. Elementos para un orden legítimo: escuelas secundarias de Buenos Aires
- D. Un ejemplo de convivencia y aprendizaje: Instituto Educativo Distrital Ismael Perdomo de Bogotá

Para la elaboración de este capítulo se contó con diversos insumos. A saber:

- Los estudios sobre reglamentos que, por iniciativa de UNICEF, se realizaron en Honduras, Bolivia, Paraguay y Chile, de cuya lectura se puede extraer elementos vertebrales que son comunes a los cuatro países y, probablemente, ser extensibles a toda la región de América Latina y el Caribe.
- Una investigación realizada en Argentina sobre conflictos en las escuelas secundarias, que da luces para el análisis de la legitimidad de las reglas de convivencia.
- Finalmente, se tomó el ejemplo del colegio Ismael Perdomo de Bogotá (Colombia), en el cual, pese a tener en contra todos los elementos del entorno, los estudiantes consiguen importantes índices de rendimiento académico y convivencia. La importancia de los pactos entre la comunidad educativa para lograr un ambiente armónico que favorece el aprendizaje se resalta en esta sección.

A. Columnas vertebrales de los reglamentos escolares de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia

Los elementos vertebrales de los reglamentos comunes a los cuatro países son:

- Nula participación en la elaboración y escasa divulgación.
- Insuficiente adecuación a las normas legales y al reconocimiento de derechos.
- Estricto uso del uniforme.
- Ambivalencia en la aplicación de sanciones.
- Respecto al proceso de elaboración de las normas, estas suelen ser definidas y aplicadas de manera vertical por parte de las autoridades de los colegios.

1. Participación en la elaboración y divulgación

Los estudios analizados revelan la poca importancia de la divulgación y apropiación de los reglamentos por parte de los y las estudiantes:

Chile

El documento *La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación* (UNICEF, Ministerio de Educación & Centro de Investigaciones Jurídicas Universidad Diego Portales, 2008) anota:

En la mayoría de los casos no había una narrativa de quién lo había elaborado, cuándo y cómo. Las respuestas sugeridas eran que lo había elaborado la dirección o simplemente el colegio. Mayoritariamente [los reglamentos impresos] se difunden a través de la agenda, se da lectura del mismo a los apoderados en la primera reunión de padres/madres, o se entrega al momento de la matrícula. La entrega del reglamento a los padres y no a los estudiantes fue razonada, señalando que los padres son las personas que celebran el contrato con la escuela y, por ello, deben tomar conocimiento de las reglas aplicables.

Paraguay

En 2009, el Estudio sobre Reglamentos Escolares y Prácticas de Convivencia en las Comunidades Educativas (UNICEF & Grupo Consultor Paraguay) señaló:

Los reglamentos en general establecen un sesgo enunciando más obligaciones que derechos, centrados sobre todo en los estudiantes y no en la distribución equilibrada de derechos y obligaciones para toda la comunidad. Los reglamentos se informan de una manera formal y no en un clima de comunicación e interacción de los estamentos o actores, y es parte del “rito” escolar en los inicios de cada año escolar. Adquiere la forma de un “mero trámite”.

Honduras

Para el Estudio de Garantía de Derechos de la Niñez en el Sistema Educativo Nacional (UNICEF, Ministerio Público & Secretaría de Educación, 2008), queda claro que:

El análisis de los Reglamentos Internos existentes ha permitido, además, conocer la escasa o ninguna participación que en el proceso de aplicación de las medidas disciplinarias tienen los padres de familia, y en los casos en los que expresamente participan es para avalar algunas medidas que contravienen la

normativa en materia de derechos de la niñez existente, o son llamados hasta que la sanción ha sido aplicada ya, sobre todo en el caso de sanciones muy graves”.

Bolivia

La realidad que encontró el Estudio sobre Reglamentos Escolares (UNICEF en acuerdo con el Ministerio de Educación de Bolivia, 2009) arrojó que:

En cuanto a la participación, los alumnos prácticamente fueron excluidos de la elaboración del reglamento. La difusión del mismo se limita a “colocar una copia del texto en la puerta de la dirección o de la secretaria” o “entregar una copia” a los padres en el momento de la inscripción.

2. Adecuación a la legislación y reconocimiento de derechos de la infancia y la adolescencia

La formulación de los reglamentos no considera plenamente los derechos de los niños, niñas y adolescentes, o no se respetan al momento de aplicar las sanciones. Merece ser subrayada la situación de Honduras, en donde el castigo físico (con varas) está contemplado en los reglamentos y, además, cuenta con la anuencia de los padres y madres.

Chile

Sólo la mitad de los reglamentos se ajusta al orden legal vigente, en tanto la otra mitad no lo hace. Al analizar por nivel y dependencia, se puede distinguir que el nivel de cumplimiento (entendido como adecuación al orden legal) es mejor en las escuelas básicas y en los establecimientos municipales, y es más deficitario entre los establecimientos particulares subvencionados y los liceos de enseñanza media (UNICEF *et al*, 2008).

Paraguay

Los reglamentos y prácticas normativas se basan en el saber popular y no en conocimientos científicos, con poca referencia a la normativa vigente en DDHH, por lo que quedan descontextualizados y disfuncionales.

Existen disposiciones reglamentarias que no se ajustan o violan derechos; entre ellos el debido proceso, la educación, organización, participación y libertad de conciencia (UNICEF & Grupo Consultor Paraguay, 2009).

Honduras

En algunos centros educativos se establecen medidas disciplinarias que pueden subsumirse dentro de la categoría de maltratos propiamente dichos, de acuerdo al Artículo 173 del Código de la Niñez y la Adolescencia, o maltratos por transgresión de acuerdo al Artículo 168, entre las que destacan sanciones como castigar con una vara (en este caso, incluso los padres de familia de algunos centros educativos autorizan que a su hijo se le discipline con estas medidas) e incluso maltratos por supresión, al privar en primera instancia de la jornada de recreos a los alumnos (UNICEF *et al*, 2008).

Bolivia

En este estudio se pudo comprobar que en los reglamentos los derechos se reconocen pero se vulneran al aplicar las sanciones, no se resuelven problemas de convivencia, no se otorga seguridad a los miembros de las Unidades Escolares y no hay garantía para su protección (UNICEF, 2009).

3. Uso del uniforme

Tal como se explicita en los estudios sobre reglamentos escolares, el tema del uniforme es de complicado manejo, dada la tensión que se produce entre el derecho de los y las estudiantes a la libre expresión de su personalidad, el valor del sentido de pertenencia institucional y la generación de un simbólico sentido de igualdad que inspira la vestimenta. La reglamentación tiende a ser estricta en este sentido y las fallas en su cumplimiento conllevan medidas que van desde la loable negociación con la comunidad estudiantil sobre el tema hasta la medida extrema de la expulsión, como es el ejemplo conocido en unidades educativas en la ciudad de El Alto (Bolivia).

Chile

Este tema se encuentra altamente detallado en los reglamentos escolares; se establece el uso obligatorio de uniforme en cada uno de los casos estudiados; el largo, color y la presentación del pelo en hombres y mujeres; la utilización de adornos; el uso de maquillaje; el largo de faldas; el uso y forma de uso de pantalones, y los tatuajes.

Todos los entrevistados coinciden en que esta es un área de constante fricción con los estudiantes; un directivo expresó que “esta es una lucha diaria” y, por lo mismo, en algunas comunidades el reglamento escolar se había modificado en esta materia con la expresa participación del cuerpo estudiantil, en el razonamiento de que los alumnos se comprometieran con las reglas adoptadas y se lograra de esta manera mayores niveles de observancia de las mismas (UNICEF *et al*, 2008).

Paraguay

En algunos reglamentos el requisito del uniforme es una obligación excluyente para el alumno, ya que dispone que aquel que no trajera el uniforme no será admitido en el colegio (UNICEF *et al*, 2009).

Bolivia (El Alto)

Existen dos posiciones frente al uniforme escolar: para unos se constituye en un alivio económico y convierte a los estudiantes en iguales; para otros representa una imposición que anula o coarta la individualidad y personalidad de cada alumno. El aprendizaje no está condicionado a su uso. Sin embargo, hay quejas sobre, primero, el abuso de algunos directores, quienes le dan suma importancia, a tal extremo que, en la idea de cuidar “el prestigio y la calidad” del establecimiento, se procede muchas veces aplicar sanciones y hasta expulsiones a quienes no cumplen con esa obligación; y, segundo, sobre los altos costos, calidad y continuos cambios.

Con referencia a los padres, se encontró que envían a los niños a las escuelas para cobrar un bono (Juancito Pinto); están de acuerdo con restricciones sobre la manera de vestirse, al uso de aretes, a teñirse el pelo; no aceptan la presencia de homosexuales en las escuelas y sí aceptan los reglamentos de manera impositiva (UNICEF, 2009).

4. Debido proceso

Un asunto común y de gran relevancia que se destaca en los estudios sobre los reglamentos escolares consiste en el desconocimiento de la garantía del debido proceso, la inconsistencia entre las normas y su aplicación –que tiende a ser discrecional– y la no gradualidad en las sanciones.

Chile

Es significativo que una proporción importante de establecimientos reconozca la gradualidad y proporcionalidad de las medidas que aplican, lo que alcanza un 70.37%, pues insta a que las comunidades hagan un camino antes de aplicar las sanciones más drásticas a un estudiante. Sin embargo, las prácticas que se revelan a través del estudio de casos muestran algunas debilidades que la cultura escolar debe subsanar, como son la ausencia de sentido pedagógico o formativo de las medidas que se aplican.

Otra área problemática es la inexistencia de reglas sobre procedimientos para aplicar sanciones, lo que representa un 38%, equivalente a 72 establecimientos. Cuando no existe una regla opera la discrecionalidad (UNICEF *et al*, 2008).

Paraguay

Uno de los desafíos más importantes es que los reglamentos escolares no pierdan eficacia. En este sentido, lo que se observa en las prácticas es una brecha entre lo establecido en las normas internas y lo que finalmente se utiliza. Las comunidades flexibilizan la aplicación de medidas disciplinarias, especialmente.

Un 66.66% establece en sus cláusulas las categorías de faltas y las sanciones que proporcionalmente le corresponden al alumno ante la comisión de una falta. Un 13.33% de los reglamentos no se ajusta en lo referente a la proporcionalidad de la sanción, ya que describen las faltas y establecen que serán aplicadas sanciones, pero no describe tales sanciones, dejando al arbitrio discrecional del cuerpo directivo del colegio la formulación y aplicación de las medidas disciplinarias. Entre el 14% y el

20% no han regulado un sistema de faltas y sanciones.

Entre el 71.42% y el 80% de los reglamentos no mencionan en sus cláusulas disposiciones tendientes a garantizar la debida defensa del alumno (UNICEF *et al*, 2009).

Honduras

Las prohibiciones y medidas disciplinarias no establecen diferenciación para un nivel u otro; por consiguiente, la aplicación de la disciplina difícilmente está adaptada al rango de edad o el grado de madurez de la población (UNICEF *et al*, 2009).

B. Los reglamentos ante el orden constitucional: jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia

La Corte Constitucional colombiana, creada en la Constitución de 1991, se ha pronunciado en muchas ocasiones sobre las normas de convivencia en los establecimientos educativos (en fallos de revisión de sentencias de acciones de tutela), refiriéndose a las potestades y los límites de las autoridades escolares en la definición y aplicación de sanciones, cuidando la protección de los derechos fundamentales, en especial el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

La Corte ha insistido en que los reglamentos escolares no pueden ir en contravía de la Constitución y, en ese sentido, su jurisprudencia reitera la obligación de respetar el derecho al debido proceso en la aplicación de sanciones disciplinarias.

Por considerar de vital importancia este elemento de los manuales de convivencia escolar, a continuación se presentan de forma textual aspectos relevantes de una sentencia sobre el tema:

Corte Constitucional, Sentencia T-459 de 1997

CONVIVENCIA EN COMUNIDAD EDUCATIVA-
Sujeción a valores, principios y derechos

constitucionales / REGLAMENTO EDUCATIVO-
Establecimiento de normas sujeto a la Constitución:

Con fundamento en normas constitucionales y legales, los colegios ostentan un grado notable de autonomía para expedir las normas que habrán de regular la convivencia en la comunidad educativa. Sin embargo, esta garantía institucional no es total, como quiera que el establecimiento de las mencionadas normas de convivencia es un ejercicio que se encuentra sujeto a los valores, principios y derechos consagrados en la Constitución Política.

Garantía de debido proceso

Las faltas y procedimientos disciplinarios constituyen uno de los temas fundamentales cuya regulación corresponde a los manuales de convivencia. Si bien el ejercicio de las potestades sancionatorias de los colegios está amparado por la autonomía antes mencionada, la cual les permite aplicar un grado considerable de discrecionalidad a la hora de juzgar las faltas cometidas por los estudiantes e imponer las sanciones que correspondan, ésta se encuentra sometida a las garantías que comporta el derecho fundamental al debido proceso...

La jurisprudencia constitucional sobre esta materia ha señalado que los procedimientos disciplinarios de las instituciones educativas deben garantizar el derecho de defensa de la persona a quien se impute la comisión de una determinada falta, razón por la cual los reglamentos deben contener como mínimo (1) la determinación de las faltas disciplinarias y de las sanciones respectivas y, (2) el procedimiento a seguir previo a la imposición de cualquier sanción.

En un pronunciamiento que hacía referencia a los procesos disciplinarios llevados a cabo por las universidades y que esta Sala juzga aplicable al caso de los colegios, la Corte señaló el contenido mínimo del procedimiento que deben observar las instituciones educativas en orden a la efectividad del derecho de defensa:

En resumen, la efectividad del derecho al debido proceso dentro de los procedimientos sancionadores aplicados por las instituciones universitarias, sólo queda garantizada si el mencionado procedimiento comporta, como mínimo, las siguientes actuaciones:



- (1) la comunicación formal de la apertura del proceso disciplinario a la persona a quien se imputan las conductas pasibles de sanción;
- (2) la formulación de los cargos imputados, que puede ser verbal o escrita, siempre y cuando en ella consten de manera clara y precisa las conductas, las faltas disciplinarias a que esas conductas dan lugar (con la indicación de las normas reglamentarias que consagran las faltas) y la calificación provisional de las conductas como faltas disciplinarias;
- (3) el traslado al imputado de todas y cada una de las pruebas que fundamentan los cargos formulados;
- (4) la indicación de un término durante el cual el acusado pueda formular sus descargos (de manera oral o escrita), controvertir las pruebas en su contra y allegar las que considere necesarias para sustentar sus descargos;
- (5) el pronunciamiento definitivo de las autoridades competentes mediante un acto motivado y congruente;
- (6) la imposición de una sanción proporcional a los hechos que la motivaron;
- (7) la posibilidad de que el encartado pueda controvertir, mediante los recursos pertinentes, todas y cada una de las decisiones de las autoridades competentes.

A manera de ejemplo, se profundizará a continuación en un caso de Argentina y otro de Colombia.

C. Elementos para un orden legítimo: escuelas secundarias de Buenos Aires

El ya mencionado estudio desarrollado por UNICEF-Argentina y FLACSO (2010), abarcó todas las escuelas secundarias, públicas y privadas de Buenos Aires (Ciudad Autónoma) y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana).

Se trató de una investigación cuanti/cualitativa que involucró a estudiantes, profesores y directivos en una muestra representativa del universo del alumnado de educación secundaria.

En relación con las normas de convivencia, las respuestas de los directivos reflejan una imagen mucho más positiva del clima escolar que la retratada por los estudiantes, quienes dan cuenta de una visión muy crítica.

Sin embargo, resulta sorprendente el altísimo apoyo del alumnado a la implementación de

medidas más estrictas, en fuerte contraste con la respuesta de los directivos. Según el estudio, algo más del 63% de los alumnos y las alumnas apoyan medidas más estrictas, y la demanda más alta provino de las mujeres.

Sobre este tema, la investigación encontró también que:

La demanda de medidas más estrictas para resolver los problemas de los conflictos y la violencia en la escuela es sostenida por un porcentual significativamente mayor de los alumnos de familias de nivel educativo más bajo. Y claramente y en sentido inverso se verifica que a mayor nivel educativo de las familias, aumenta el desacuerdo con que se tomen medidas más estrictas... (UNICEF-Argentina & FLACSO, 2010).

La participación de los y las estudiantes para resolver los problemas denota, asimismo, una diferencia significativa con la respuesta de los docentes, como se ilustra en el siguiente cuadro:

CUADRO 6

CONTEXTO REGULATIVO

Clima educativo (más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	E	Directivos	ES
Las normas de convivencia en mi colegio me parecen adecuadas	70.9%	1.8%	98.9%	1.0%
Los alumnos conocen cuáles son las normas de convivencia del colegio	64.5%	2.0%	96.0%	2.5%
En este colegio deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos para resolver los problemas	63.2%	2.0%	19.8%	4.8%
En mi división se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas (En las aulas en general se consideran las opiniones de los alumnos para resolver los problemas)	60.4%	1.8%	96.1%	1.8%
No creo ser un alumno problemático en cuanto a la convivencia (Los alumnos en general se sienten tranquilos en relación a la convivencia)	91.7%	1.1%	97.5%	2.0%
Me siento cómodo hablando con los docentes cuando tengo algún problema con alguien (Los alumnos en general se sienten cómodos hablando con los docentes sobre los problemas de la convivencia)	64.8%	1.8%	96.8%	1.8%

Los contrastes también son notorios en cuanto a creatividad y libertad de expresión. Como se puede observar en la tabla que sigue, la más fuerte discrepancia se encuentra en la participación de los y las estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia, donde la diferencia porcentual es del 60% entre el no de los estudiantes y el sí de los directivos.

Clima educativo (más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	E	Directivos	ES
En este colegio los profesores nos ayudan a ser creativos (En esta escuela los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos)	58.1%	2.7%	79, .7%	5.2%
En las clases se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor (Se espera que los alumnos puedan seguir los procedimientos que los profesores enseñaron)	40,7%	1,9%	94,6%	2.9%
En el colegio los temas y las actividades son aburridos (En la escuela los temas y las actividades tienen poco interés para los alumnos)	46.1%	1.9%	41.4%	6.3%
En las clases, en general, los docentes nos enseñan que no hay un solo modo de resolver los problemas, ni una sola perspectiva para ver las cosas (Los docentes enseñan que hay más de un modo de resolver los problemas y de ver las cosas)	77.6%	1.7%	84.8%	4.4%
Yo he participado en la elaboración de las normas de convivencia	25.2%	1.6%	89.9%	4.1%
En el colegio generalmente puedo decir lo que pienso (En la escuela los estudiantes pueden decir lo que piensan)	66.1%	1, .8%	100.0%	.,0%

Las conclusiones sobre las normas ponen de manifiesto los elementos que definen la legitimidad de las mismas:

Allí donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, encontramos también menores niveles de conflictividad y violencia (UNICEF-Argentina & FLACSO, 2010).

D. Un ejemplo de convivencia y aprendizaje: Instituto Educativo Distrital Ismael Perdomo de Bogotá

La necesidad de indagar sobre los elementos fundamentales para conseguir una educación de calidad condujo a la unión de dos iniciativas que se dedican a mejorar la educación en Colombia: los proyectos Educación, Compromiso de Todos⁷ y Conversemos sobre Educación⁸, que consistió en un estudio orientado a explorar los elementos

⁷Alianza público-privada cuya finalidad es contribuir a la garantía de la educación como derecho humano en condiciones de equidad, igualdad y calidad, desde el Estado, la sociedad y la familia. Sus socios en Colombia son las fundaciones Corona, Restrepo Barco, Plan, UNICEF y la Corporación Región.

⁸Alianza conformada por Corpoeducación, el Centro de Estudios para el Desarrollo Económico –CEDE– de la Universidad de los Andes, la Fundación Corona y el proyecto Educación Compromiso de Todos.

institucionales y del aula que pueden convertirse en facilitadores efectivos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia en la institución escolar.

Se formuló un índice para medir competencias básicas y competencias ciudadanas. Para ello, el equipo de investigación⁹ tomó como insumo los resultados de las pruebas de matemática, ciencias y lenguaje de las instituciones educativas de Bogotá y, por otra parte, los resultados del estudio sobre victimización y violencia escolar realizado por la Secretaría de Gobierno de la ciudad (2006).

De los colegios con mejores puntajes, según el índice construido, se escogió, con el objetivo de realizar un estudio de caso, al Instituto Educativo Distrital Ismael Perdomo, que se encuentra en una de las zonas más pobres y con mayores índices de violencia de Bogotá (Ciudad Bolívar), y cuyos estudiantes pertenecen a los sectores de menores ingresos (estratos 1 y 2).

A continuación se presenta un resumen de los resultados del estudio de caso que toma en cuenta los siguientes elementos:

⁹Christian Hederich, Gloria Calvo y Carlos Lizcano.

1. Contexto donde se encuentra el instituto
2. Estado de las instalaciones físicas
3. Competencias básicas y competencias ciudadanas
4. Ejes del manual de convivencia
5. Explicación de los logros:
 - a. Una pedagogía basada en el afecto
 - b. Uso del aprendizaje cooperativo
 - c. Una concepción del aprendizaje que implica hacer algo más para lograr avanzar
 - d. El énfasis temprano en la autonomía
 - e. La importancia de los proyectos pedagógicos

1. Contexto donde se encuentra el instituto

El Instituto Ismael Perdomo se encuentra ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, a pocos metros de discotecas, salas de juego, locales de video-juegos y lugares frecuentados por pandillas; predominan estudiantes del estrato 1 y, en menor medida, del estrato 2¹⁰.

Las viviendas en las que residen los estudiantes son, en importante porcentaje, arrendadas (68%), y el 30% de ellas no cuenta con alguno de los servicios básicos.

Los padres y madres son, en su mayoría, personas que viven del rebusque (vendedores ambulantes, recicladores) y empleadas del servicio doméstico.

2. Estado de las instalaciones físicas

Al momento de realizarse el estudio, el colegio se encontraba en construcción para expandir su infraestructura. Por esta razón, en ese momento se percibían niveles altos de ruido y polvo, y las áreas de trabajo y esparcimiento eran reducidas para la cantidad de estudiantes, pero nuevas: presentaba pasillos amplios, baños bien dotados y salones grandes e iluminados.

¹⁰En Colombia existe un sistema de estratos que organiza la prestación de los servicios públicos y sociales. El estrato 1 corresponde a poblaciones de muy bajos ingresos y el estrato 2 corresponde a poblaciones de bajos ingresos con alguna mínima capacidad adquisitiva.

A raíz de estos cambios hubo que adecuar la manera de impartir las clases, puesto que se tuvo que implementar turnos para rotarse los salones disponibles. Cada aula de clase estaba conformada por 45 estudiantes.

3. Competencias básicas y competencias ciudadanas

La evaluación tomó como base los resultados de las pruebas nacionales SABER.

Los más notables resultados comparativos se encontraron en el área de matemática, en el que el instituto alcanzó más de 81 puntos en promedio, superando no sólo el promedio nacional del área (59) y el de la ciudad de Bogotá (69), sino incluso el de las instituciones bogotanas del sector privado (71 puntos).

En la prueba de lenguaje, la institución supera al promedio nacional en más de 7 puntos, situándose en niveles comparables al promedio de las instituciones de la ciudad de Bogotá.

En el caso de ciencias naturales, los promedios superan la media nacional en 6 puntos y la media de las instituciones de Bogotá en 3 puntos. En el caso de las ciencias sociales, las diferencias son mucho menos notorias: apenas se supera el promedio nacional por 2 puntos.

La explicación de tan exitosos resultados académicos estriba en el hecho de que la institución ha logrado mantener un equipo de profesores que comparten sus proyectos, discuten sus metodologías de enseñanza y acreditan con orgullo su formación normalista.

En cuanto a la prueba de competencias ciudadanas, la institución muestra un promedio de 34 puntos que, aunque resulta inferior al promedio nacional (40), supera en casi 9 puntos los promedios obtenidos por la totalidad de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá (25 puntos).

Los niveles de agresión y violencia en el instituto son bajos. El coordinador de la

institución reporta la ausencia total de incidentes relacionados con drogas, armas o delitos sexuales, si bien aceptó tácitamente la presencia de robos menores sin violencia y de un caso aislado en el que un estudiante amenazó verbalmente a un profesor.

4. Ejes del manual de convivencia

El manual de convivencia se estructura alrededor de cuatro ejes, a saber:

- Curricular, que incluye la formulación de proyectos que potencien la articulación entre las áreas y la creación de ambientes de aprendizaje.
- Convivencial, que incluye el diagnóstico de los conflictos, la formulación de principios para la convivencia, la concertación de reglas, la definición de instancias para la conciliación y la formación de la cultura de los derechos humanos.
- Investigación y participación comunitaria, que busca la articulación con la comunidad educativa a través de proyectos y programas de acción participativa.
- Componente de gestión administrativa, que diseña y desarrolla procesos institucionales de calidad, proactivos, eficientes y eficaces, con alto impacto en el clima, en el trabajo institucional y en el contexto comunitario.

5. Explicación de los logros

A continuación se presenta un extracto de los factores que inciden en el logro reseñado, de acuerdo con los resultados de la investigación:

a. Una pedagogía basada en el afecto

Sin lugar a dudas, una de las características más distintivas de la institución es la presencia, permanente y constante, de un trato afectuoso entre maestros/as y alumnos/as, expresado en muchos indicadores cotidianos, entre los cuales pueden mencionarse:

- 1] el conocimiento, por parte de maestros y directivas, del nombre de pila de los y las estudiantes y su uso constante en la comunicación;
- 2] el uso de expresiones cariñosas para el trato cotidiano;
- 3] la ausencia del castigo, en el sentido tradicional del término; esto es, suspensión de clases y aislamiento;
- 4] la consideración de diferencias individuales y casos especiales.

Algunos ejemplos demuestran lo enunciado:

- Un joven lleva el cabello largo, a pesar de que está expresamente prohibido por el manual de convivencia; la negociación con este joven le implicó comprometerse a llevar el cabello sujeto.
- En otro caso, se observa que, frente a una falta, se inicia el manejo con la reflexión sobre el comportamiento indebido y se procede a la constitución de acuerdos sobre una estrategia de reparación (borrar el pupitre rayado, por ejemplo) y, sólo en último caso, se acude a una reunión conjunta con los padres y/o acudientes.

Estos ejemplos reflejan que el afecto no implica condescendencia, sino alta exigencia y elevadas expectativas académicas y para el desarrollo de las capacidades relacionales.

Hablamos de pedagogía afectiva no condescendiente. La consideración de las dificultades no puede ser una excusa que justifique bajos rendimientos, aunque este no sea el fin último de la pedagogía. También es importante considerar que deben tenerse en cuenta factores diferenciales como la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

b. Uso del aprendizaje cooperativo

En la institución seleccionada, los maestros reconocen que los grupos no son homogéneos y saben que los más avanzados, o aquellos que aprenden más rápido, pueden ser un acicate para los rezagados.

La estrategia aplicada es el llamado aprendizaje cooperativo, que consiste en aprovechar el papel fundamental que representa el otro como apoyo –o



andamiaje– para el logro del aprendizaje. La explicación del par recoge elementos que a veces el docente no tiene presentes. Además, la cercanía en términos de vocabulario es un elemento que facilita de forma notable el proceso del aprendizaje.

c. Una concepción del aprendizaje que implica hacer algo más para lograr avanzar

La tarea, el taller, el ejercicio, son analizados y evaluados en función del aprendizaje y de aquello que debe lograr el alumno. En ese sentido se orienta el llamado Comité de evaluación. Este comité es un espacio formal, conformado por los coordinadores de áreas (matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales), además de un representante de los profesores y uno de los estudiantes. El comité se reúne para sesionar al final de cada período académico con el objetivo de discutir los logros y las dificultades de los alumnos y buscar soluciones alternativas a los problemas observados.

La pregunta que guía al comité es: ¿Cómo lograr que el estudiante avance en el conocimiento? ¿Cómo

lograr algo más? En ese sentido, se observa una permanente búsqueda de soluciones innovadoras y alternativas para las dificultades.

d. El énfasis temprano en la autonomía

Otra de las características más notorias del comportamiento de los alumnos al interior del aula es el alto nivel de autonomía alcanzado por cada uno, lo que hace innecesaria la supervisión permanente por parte del docente.

En la institución seleccionada se ha llevado a cabo un proceso de larga data, mediante el cual se ha tratado que, desde los primeros niveles de la escolaridad, el niño y la niña sean responsables por sus responsabilidades. Este proceso parece estar dando sus frutos, y así lo atestigua lo observado en numerosas ocasiones al interior del aula. Este énfasis en la autonomía se fundamenta en una concepción del aprendizaje como una responsabilidad personal y un compromiso de cada quien.

Una de las características más distintivas del

comportamiento de los estudiantes en la institución examinada fue su alto nivel de apropiación de las labores académicas y un alto sentido de su responsabilidad personal al respecto.

Esta condición facilita en gran medida el trabajo del docente y libera su tiempo de las tareas de control disciplinario, permitiéndole mayor dedicación a las actividades de aprendizaje.”

e. La importancia de los proyectos pedagógicos

Un buen proyecto pedagógico de lectura y escritura pone bases para la totalidad de los aprendizajes. La presencia de este proyecto parece haber conseguido ampliar el acceso de niños y niñas a los libros, a su uso y a su cuidado, e involucrarlos activamente en una cultura de lo escrito.

Nuestras observaciones mostraron que, de forma verdaderamente notable, los cuadernos de los alumnos de las clases observadas llaman la atención por el manejo del espacio, la buena caligrafía y el uso cuidadoso de los signos de puntuación.

Igualmente, se observa un buen nivel de lectura silenciosa y en grupo.

Indagados los maestros y maestras participantes en el grupo focal al respecto, trajeron a colación que el colegio ha tenido, como eje, proyectos de lectura y escritura a partir de propuestas innovadoras para la enseñanza derivadas de instituciones universitarias (Universidad Distrital), y que se tiene a la biblioteca, tanto la de la institución como la de la localidad, como un recurso de uso continuo. Se pudo observar a los estudiantes de primaria que salían del colegio para dirigirse a una biblioteca situada fuera de la institución.

El énfasis en la artes tiene importantes repercusiones. Las artes, aunque han tenido una presencia histórica en los programas curriculares, parecen, en la generalidad de las instituciones, tener menor importancia que las otras áreas. Esta poca valoración constituye un grave error y la institución analizada es una buena muestra de cómo una perspectiva estética puede involucrarse, no sólo en los aprendizajes tradicionalmente considerados más duros, sino en la convivencia cotidiana, favoreciendo un clima general de armonía.

SEGUNDA PARTE



El mundo de los niños, niñas y adolescentes de hoy

A veces, mirando la trama del presente, la pobreza en que persiste media humanidad, la violencia que amenaza a la otra media, la corrupción, la degradación del medio ambiente, tenemos la tendencia a pensar que la educación ha fracasado. Cada cierto tiempo la humanidad tiende a poner en duda su sistema educativo, y se dice que si las cosas salen mal es porque la educación no está funcionando. Pero más angustiante resultaría admitir la posibilidad de que si las cosas salen mal es porque la educación está funcionando (...). ¿Cómo convertir la educación en un camino hacia la plenitud de los individuos y de las comunidades?

WILLIAM OSPINA, *Preguntas para una nueva educación*

La segunda parte de este documento está dedicada a ofrecer elementos para la reflexión y el análisis sobre el mundo que les toca vivir a los niños, niñas y adolescentes de hoy, caracterizado por la violencia en todos los ámbitos, acuñada en injusticia, discriminación e inequidad.

A ello se agrega la contradicción entre los comportamientos que se demandan de parte de los niños, niñas y adolescentes, respecto de los que practican las personas adultas. Las escuelas no son islas impermeables a las realidades que les circundan. Por el

contrario, lo que sucede dentro de ellas es reflejo y consecuencia de lo que ocurre afuera. De tal forma, la noción del entorno debe atender no sólo a la vecindad real sino, también, a la vecindad virtual que, a través de los medios masivos de comunicación y el internet, está derribando las fronteras de la información y contribuye a deslegitimar, cada vez más, la autoridad adulta. Esto crea el desafío mayúsculo de educar sobre la base de la verdad y el respeto a estos niños, niñas y adolescentes que tienen ahora en sus manos el poder de la información, todo lo cual se convierte en una conminación para que su condición de sujetos de derechos, tal como contempla la Convención de Derechos del Niño, se convierta en una realidad concreta.

Si bien la inversión en la educación denota un esfuerzo importante por parte de los Estados de América Latina y el Caribe, la deuda con la calidad educativa es aun alta, si se parte de considerar que los propósitos de la educación no consisten solo en formar a los niños, niñas y adolescentes para el rendimiento en las materias claves que los habiliten para desenvolverse en el mundo, sino para hacer a este más equitativo, democrático, respetuoso y, por ende, menos violento.

Capítulo VI

Violencia contra los niños, niñas y adolescentes: una aproximación general



Contenido:

- A. Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños: resumen de conclusiones y recomendaciones
- B. América Latina en el Estudio Mundial
- C. El Caribe en el Estudio Mundial
- D. El maltrato original: violencia intrafamiliar en América Latina y el Caribe

A. Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños: resumen de conclusiones y recomendaciones

La violencia que padecen millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo fue materia de un estudio de las Naciones Unidas, a iniciativa del Comité de los Derechos del Niño e inspirado en el Informe Mundial sobre Violencia y Salud realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2002, el cual arrojó valiosas luces sobre el grave impacto que la violencia tiene en el estado físico, mental y emocional de las víctimas.

Considerando que la violencia en las escuelas forma parte de un conjunto de ámbitos, en los cuales los niños, niñas y adolescentes padecen agresiones que interfieren con el goce efectivo de sus derechos, este acápite está dedicado a reseñar el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (el Estudio Mundial), que ha marcado un hito en las acciones de los Estados y la sociedad civil, puesto que sus conclusiones y recomendaciones han estimulado la realización de decididos esfuerzos orientados a que los niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse a plenitud, libres de las consecuencias físicas, mentales y emocionales

que generan las acciones violentas.

La reseña del Estudio Mundial contenida en las páginas siguientes es una síntesis del informe final presentado a la Asamblea General de Naciones Unidas¹¹ por el profesor Paulo Sérgio Pinheiro¹², nombrado por el Secretario General como experto independiente a cargo de este.

El Estudio Mundial abarcó la violencia contra los niñas, niños y adolescentes en ámbitos como la familia, la escuela, las instituciones, los lugares de trabajo y las comunidades. Sus hallazgos evidencian numerosas formas de agresión física, sexual y emocional afincadas en la cultura y la aceptación social, silenciadas por el miedo, albergadas por la ley y/o no perseguidas de manera efectiva.

¹¹Documento A/61/299 de la Asamblea General de Naciones Unidas. Sexagésimo primer período de sesiones Tema 62 del programa provisional "Promoción y protección de los derechos de los niños". El documento se inicia con la siguiente nota del Secretario General: "Nota del Secretario General: El Secretario General tiene el honor de transmitir a los miembros de la Asamblea General el informe del experto independiente de las Naciones Unidas para el estudio de la violencia contra los niños, Paulo Sérgio Pinheiro, presentado con arreglo a la resolución 60/231 de la Asamblea General. El Secretario General espera que la Asamblea General considere con detenimiento este estudio y los mecanismos necesarios para el seguimiento y vigilancia de la aplicación de las conclusiones y recomendaciones que adopte sobre esta importante cuestión."

¹²El profesor brasileño Paulo Sérgio Pinheiro fue designado por el Secretario General de Naciones Unidas como director del Estudio Mundial, en calidad de experto independiente.

El siguiente párrafo, tomado del Informe final del profesor Pinheiro, es una buena síntesis de los resultados del Estudio Mundial, dando cuenta de la dimensión universal de las violaciones a los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes:

1. La violencia contra los niños jamás es justificable; toda violencia contra los niños se puede prevenir. A pesar de todo, el estudio pormenorizado sobre la violencia contra los niños (el Estudio) confirma que dicha violencia existe en todos los países del mundo, independientemente de las culturas, clases sociales, niveles educativos, ingresos y origen étnico. En contra de las obligaciones que exigen los derechos humanos y de las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia contra éstos está socialmente consentida en todas las regiones, y frecuentemente es legal y está autorizada por el Estado.

(Informe del experto independiente de las Naciones Unidas para el estudio de la violencia contra los niños. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/69/299.)

La violencia en las escuelas, vista en el conjunto de los ámbitos estudiados, refleja la incidencia de lo que se vive fuera de ella y, a su vez, denota las limitaciones de los sistemas educativos para funcionar como referentes de respeto y solución amistosa de conflictos.

El abanico de las violaciones de los derechos humanos de los menores de edad es sumamente amplio e incluye, entre otras manifestaciones graves, la tortura, los tratos crueles, humillantes y degradantes, la violencia sexual, la mutilación genital y el homicidio.

1. El Estudio Mundial arribó a las siguientes conclusiones:

... queda mucho por hacer, y hay varios factores que limitan los efectos de las medidas que se han

introducido o propuesto relativas a la violencia contra los niños. Incluyen la falta de conocimientos o comprensión sobre la violencia contra los niños y sus causas fundamentales, y la escasez de datos y estadísticas sobre el tema contribuyen a ello. Las iniciativas para hacer frente a la violencia contra los niños a menudo son reactivas, se centran en los síntomas y las consecuencias y no en las causas. Las estrategias tienden a estar fragmentadas y no integradas, y se asignan recursos insuficientes a las medidas para resolver el problema. Además, los compromisos internacionales para proteger a los niños de la violencia a menudo no se traducen en medidas en el plano nacional.

Los Estados Miembros ya han hecho compromisos para proteger a los niños de todas formas de violencia. Sin embargo, debemos aceptar, de los testimonios de los niños durante el estudio, así como de las investigaciones, que esos compromisos distan mucho de haberse cumplido.

2. El mensaje central del Estudio Mundial es:

...no hay ningún tipo de violencia contra los niños que pueda justificarse, y que toda la violencia contra los niños se puede prevenir. No puede haber más excusas. Los Estados Miembros deben actuar ahora de manera urgente para cumplir sus obligaciones y otros compromisos de derechos humanos y garantizar la protección contra todas las formas de violencia. Si bien son los Estados los que tienen obligaciones jurídicas, todos los sectores de la sociedad, todas las personas, comparten la responsabilidad de condenar y prevenir la violencia contra los niños y responder ante sus víctimas. Nadie puede mirar a los ojos a los niños si continúa aprobando o consintiendo toda forma de violencia contra ellos.

... las consecuencias de la violencia contra los niños varían según su naturaleza y gravedad, y en consecuencia, la respuesta a esa violencia debe ser multifacética y reflejar el tipo de violencia, su entorno y quién la perpetra, teniendo en cuenta siempre el interés primordial del niño.

El Estudio Mundial presenta recomendaciones tanto generales como específicas:

3. Recomendaciones generales

Fortalecer los compromisos y medidas nacionales y locales

... que todos los Estados elaboren un marco multifacético sistemático para responder a la violencia contra los niños que se integre en procesos de planificación nacional. Se debe formular una estrategia, política o plan de acción nacional para hacer frente a la violencia contra los niños con objetivos y calendarios realistas, coordinado por un organismo que tenga capacidad para lograr la participación de múltiples sectores en una estrategia de aplicación de amplia base.

Prohibir toda violencia contra los niños

Insto a todos los Estados a que garanticen que ninguna persona menor de 18 años pueda ser condenada a la pena de muerte o a cadena perpetua sin posibilidad de libertad.

Insto a los Estados a que prohíban toda forma de violencia contra los niños en todos los entornos, incluidos todos los castigos corporales, las prácticas tradicionales dañinas, como los matrimonios tempranos y forzados, la mutilación genital femenina y los denominados delitos contra el honor, la violencia sexual y la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Dar prioridad a la prevención

Recomiendo que los Estados den prioridad a la prevención de la violencia contra los niños abordando sus causas subyacentes (...) En línea con los objetivos de desarrollo del Milenio, se debería centrar la atención en las políticas económicas y sociales que aborden la pobreza, el género y otras formas de desigualdad, las diferencias salariales, el desempleo, el hacinamiento urbano y otros factores que socavan la sociedad.

Promover valores no violentos y concienciación

Recomiendo que los Estados y la sociedad civil procuren transformar las actitudes que aceptan o consideran normal la violencia contra los niños, incluidos los papeles de género estereotipados y la discriminación, la aceptación de los castigos corporales y las prácticas tradicionales dañinas. Los Estados deberían garantizar la difusión y comprensión de los derechos de los niños,



inclusive por parte de los niños. Se deberían utilizar campañas de información para sensibilizar al público sobre los efectos dañinos que tiene la violencia en los niños (...) Los Estados deberían alentar a los medios de difusión a promover valores no violentos y aplicar directrices para garantizar un pleno respeto de los derechos de los niños en toda cobertura de los medios.

Aumentar la capacidad de todos los que trabajan con y para los niños

Recomiendo que se aumente la capacidad de todos los que trabajan con y para los niños a fin de contribuir a eliminar toda la violencia contra ellos. Se debería proporcionar capacitación inicial y en el servicio que imparta conocimientos y respeto de los derechos de los niños. Los Estados deberían invertir en programas sistemáticos de educación y capacitación para profesionales y no profesionales que trabajan con o para los niños y las familias a fin de prevenir, detectar y responder a la violencia contra los niños.

Proporcionar servicios de recuperación y reinserción social

Recomiendo que los Estados proporcionen servicios de salud y sociales accesibles, que tengan en cuenta a los niños y sean universales, incluidos cuidados pre-hospitalarios y de emergencia, asistencia jurídica a los niños y, cuando proceda, a sus familias si se detectan o comunican casos de violencia. Los sistemas de

salud, justicia penal y servicios sociales deberían poder abordar las necesidades especiales de los niños.

Garantizar la participación de los niños

Recomiendo que los Estados logren activamente la participación de los niños y respeten sus opiniones en todos los aspectos de la prevención, la respuesta y la vigilancia de la violencia contra ellos.

Crear sistemas de denuncia y servicios accesibles y adecuados para los niños

Recomiendo que los Estados establezcan mecanismos seguros, bien publicitados, confidenciales y accesibles para los niños, sus representantes y otras personas para denunciar la violencia contra los niños. Todos los niños, incluidos los que están en régimen de tutela y en instituciones judiciales, deberían conocer la existencia de mecanismos de denuncia.

Asegurar la rendición de cuentas y poner fin a la impunidad

Recomiendo que los Estados aumenten la confianza de la comunidad en el sistema de justicia haciendo que todos los que cometan actos de violencia contra los niños rindan cuentas ante la justicia y garantizando que se les responsabiliza de sus actos mediante procedimientos y sanciones penales, civiles, administrativas y profesionales apropiadas. Se debe impedir que trabajen con niños personas culpables de delitos violentos y abusos sexuales contra los niños.

Abordar la dimensión de género de la violencia contra los niños

Recomiendo que los Estados aseguren que las políticas y los programas contra la violencia se elaboran y aplican con una perspectiva de género, teniendo en cuenta los diferentes factores de riesgo a que se enfrentan las niñas y los niños por lo que respecta a la violencia; los Estados deberían promover y proteger los derechos humanos de las mujeres y las niñas y hacer frente a todas formas de discriminación de género como parte de una estrategia amplia de prevención de la violencia.

Elaborar y aplicar sistemáticamente sistemas nacionales de reunión de datos e investigación

Recomiendo que los Estados mejoren sus sistemas de reunión de datos e información a fin de detectar subgrupos vulnerables, informar a la policía y elaborar

programas a todos los niveles, y hacer un seguimiento de los progresos hacia el objetivo de prevenir la violencia contra los niños.

Fortalecer los compromisos internacionales

Recomiendo que todos los Estados ratifiquen y apliquen la Convención sobre los Derechos del Niño y sus dos Protocolos facultativos, relativos a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, y a la participación de niños en los conflictos armados.

4. Recomendaciones específicas referidas a las instituciones educativas:

El informe final contempla recomendaciones para todos los ámbitos en los cuales se produce violencia contra los niños, niñas y adolescentes. A continuación, por tratarse de la materia específica de este documento, se transcriben las referidas al entorno escolar:

Considerando que todos los niños deben poder aprender en entornos libres de violencia, que las escuelas deberían ser seguras y estar adaptadas a sus necesidades y que los planes de estudio deberían fundamentarse en sus derechos, y considerando también que las escuelas proporcionan un entorno en el que puede modificarse cualquier actitud de tolerancia con respecto a la violencia y pueden aprenderse comportamientos y valores no violentos, recomiendo que los Estados:

- a) Alienten a las escuelas a aprobar y aplicar códigos de conducta para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otras formas de discriminación;
- b) Se aseguren de que los directores y los maestros de las escuelas empleen estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física;
- c) Eviten y reduzcan la violencia en las escuelas mediante programas específicos que se centren en



el conjunto del entorno escolar, por ejemplo fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar;

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

5. Recomendación para el seguimiento del Estudio Mundial

En su informe final, el profesor Pinheiro afirma que:

En vista de la importancia de la coordinación entre los distintos sectores para hacer frente al problema de la violencia contra los niños, recomiendo que la Asamblea General pida al Secretario General que designe un

representante especial sobre la violencia contra los niños que actúe como promotor mundial prominente de los derechos del niño para impulsar la prevención y eliminación de toda forma de violencia contra los niños, alentar la cooperación internacional y regional y asegurar un seguimiento de las presentes recomendaciones.

Para darle cumplimiento a esta recomendación, el Secretario General nombró a Marta Santos Pais como su representante especial sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes.

B. América Latina en el Estudio Mundial

Con el fin de nutrir el Estudio Mundial respecto de la situación en América Latina se conformó una Secretaría Regional integrada por representantes de la Alianza Save the Children, Defensa de Niñas y Niños Internacional, Plan Internacional, Visión Mundial Internacional, la Oficina de UNICEF para América Latina y el Caribe y el Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil de la Organización Internacional

del Trabajo (OIT). Esta Secretaría tuvo a su cargo la elaboración del documento *La Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006)*.

El informe auscultó las múltiples expresiones de violencia contra los niños, niñas y adolescentes en los siguientes escenarios: hogares y familias, escuelas, instituciones de amparo y de privación de libertad, centros de trabajo y comunidades; su elaboración se basó en los documentos y las cifras disponibles al momento de su elaboración, en 2005.

A continuación, y a manera de síntesis, se presentan las principales constataciones:

... la violencia en América Latina es una realidad que cotidianamente acaba con la vida de miles de niños, niñas y adolescentes y que deja secuelas irreversibles en miles de ellos y ellas.

Existe una gran “carencia de datos fiables, actualizados, desagregados y comparables que permitan conocer con certeza la magnitud y consecuencias que tienen la violencia contra niñas, niños y adolescentes, [lo que] parecería indicar que a nivel gubernamental, este tema no ha sido una prioridad dentro de los sistemas de información y estadísticas.

Siendo la violencia contra niños, niñas y adolescentes el resultado de múltiples factores –sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales que se manifiestan a nivel individual, familiar y comunitario– es esencial contar con políticas integrales que se orienten a erradicar sus factores estructurales, con un enfoque esencialmente preventivo, superando el abordaje de sus consecuencias y de medidas exclusivamente represivas.

La prevención se debe iniciar desde la más temprana infancia, siendo esencial además, la adopción de medidas concretas que conduzcan a disminuir las grandes inequidades en cuanto a la distribución de ingresos que persiste en la región.

La amplia documentación generada en la región

durante los últimos 5 años pudiera permitir afirmar que el tema de la violencia en los países de la región, ha estado presente, en particular, en la agenda de las Agencias del Sistema de Naciones Unidas y de Organizaciones no Gubernamentales que velan por los niños, niñas y adolescentes.

No se puede seguir posponiendo la necesidad de contar con políticas para el apoyo integral y el fortalecimiento de las familias; la generación de empleos dignos para las personas adultas; erradicar la pobreza extrema; promover la formación y sensibilización de padres y madres de familia sobre prácticas alternativas de crianza y disciplina; la capacitación a funcionarios y funcionarias en las instituciones del sector público para asumir y poner en práctica cotidianamente los principios de los derechos humanos y la sensibilización para que toda la población asuma solidariamente la corresponsabilidad que tiene en la erradicación de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

Ha llegado la hora de pasar a la acción y del discurso a los hechos. Los países de la región, no solo cuentan con una legislación positiva, sino que tienen a disposición numerosas experiencias y conocimientos valiosos que permiten a los Estados disponer de herramientas para cumplir con el compromiso de avanzar hacia la erradicación de los factores que están incidiendo en las altas tasas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes que se registran en la región.

C. El Caribe en el Estudio Mundial

En la región del Caribe también se produjo un estudio para alimentar el Estudio Mundial, para el cual se realizó una revisión documental que se tituló *Violence Against Children in the Caribbean Region/ regional assessment/ UN Secretary General’s Study on Violence*.

La revisión abarcó los siguientes países: Jamaica, Haití, Belize, Suriname, Guyana, Trinidad y Tobago, Barbados, Santa Lucía, Antigua y Barbuda, Dominica, Grenada, St. Kitts y Nevis, San Vicente y Las Granadinas, las Islas Vírgenes Británicas, Montserrat, Islas Turcas y Caicos.

El estudio del Caribe ofrece elementos del contexto en el que se incuban las diferentes manifestaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia, las que, de manera resumida, se presentan en las siguientes líneas:

1. En la región del Caribe ha surgido, en las últimas décadas, el narcotráfico, en relación con el embarque de mercancía desde América Central a Estados Unidos y Europa.

2. Aunque muchos de los países del Caribe se perciben como islas “relajadas y sin problemas”, la realidad es que existe una larga historia de violencia relacionada con la rivalidad política. El punto al que ha llegado esta rivalidad varía de acuerdo con el país que se estudie.

3. Existen y han existido vínculos históricos entre las tensiones étnicas, la política y la violencia, principalmente entre los afrodescendientes y los indígenas en los países en que estos grupos son dominantes.

4. La marginación de los hombres y el surgimiento de las mujeres en los ámbitos académicos y de los negocios es otro fenómeno social que puede estar influyendo en el problema de la violencia. Se ha sugerido que este cambio de roles ha afectado los patrones de autoridad tradicionales en los hogares y traído como resultado un incremento de la violencia intrafamiliar que se atribuye a una “re-toma” de la autoridad por parte de los hombres.

5. La violencia afecta en forma desproporcionada a los niños, bien sea en forma directa o indirecta. Los actos de violencia cometidos por los jóvenes son bastante visibles y la mayoría de los perpetradores y de las víctimas de crímenes violentos son adolescentes y hombres jóvenes.

6. El estudio mostró que “el 78.5% de los estudiantes ha sido testigo de violencia en su comunidad, 60.8% en la escuela y 44.7% en

el hogar. El 29% de los estudiantes ha causado heridas a personas”.

Se destacan algunos de los hallazgos contenidos en el estudio del Caribe:

1. El castigo físico es una práctica arraigada en la cultura y, en algunos casos, permitida y regulada por las leyes.

2. El castigo corporal como forma de impartir disciplina es común, cotidiana y generalizada en los países del Caribe. Sólo Haití tiene leyes que prohíben el castigo corporal en el hogar, aunque estas no se cumplen.

3. Varias encuestas a niños muestran que ellos mismos creen que el castigo físico es una forma válida y necesaria para imponer disciplina. Se cree que el apoyo al castigo corporal a los niños proviene de una compleja interacción de normas sociales y culturales, entre los cuales se cuentan las creencias según las cuales los niños nacen “malos” o “malignos” y necesitan corrección, que los niños les pertenecen a los padres y que el castigo físico fortalece el carácter. De igual forma incide la importancia que se le da a que los niños sean obedientes y respeten a los adultos, la admonición religiosa de que “si no se usan los azotes se arruina al niño” y la creencia generalizada entre los adultos de que el castigo físico que les dieron cuando eran niños no los ha afectado en nada.

4. La violencia intrafamiliar registra alta prevalencia en la región. En Jamaica, cerca de una cuarta parte de todos los asesinatos ocurridos en los últimos tres años fue resultado de ésta. El 50% de los hombres informó haber golpeado a su pareja y el 30% de los adolescentes se mostró preocupado por las peleas y la violencia que presencia en su casa. En las Islas de Virginia Británica y Barbados, el 30% de las mujeres informó haber sido abusada físicamente.

5. La tasa de homicidios en el Caribe, de 22.9 por 100,000 habitantes, es dos veces más alta

que la tasa mundial (10.7). Jamaica tiene una tasa de homicidios de 35, y Kingston, su capital, una de más altas del mundo.

6. A los niños se les expone a la violencia en los medios de comunicación. Un estudio en Jamaica muestra que los niños creen que la violencia en los medios es tomada como normal y aceptable. Algunos de los crímenes son perpetrados por celebridades, lo que incentiva el involucramiento de los jóvenes en el crimen.

7. En cuanto al abuso sexual, se documenta que en la mayoría de los casos reportados las víctimas son niñas. En algunos casos los perpetradores son los novios o amantes de las madres que no tienen esposos, los padres biológicos y, en algunos pocos casos, personas que no pertenecen a la familia. En general, los perpetradores de los abusos sexuales son hombres y, con bastante frecuencia, conocidos de la víctima.

8. Hay muy pocos casos de informes de violencia sexual en niños varones, pero se cree que esto se debe a un sub-reporte y no necesariamente a una diferencia significativa en la ocurrencia de casos.

D. El maltrato original: violencia intrafamiliar en América Latina y el Caribe

Hacer sufrir a otros, sobre todo a mujeres, niños y niñas, en su integridad física y/o moral ha sido una constante conocida en lo más íntimo, más querido y seguro: el entorno familiar. Es un hecho comprobado que los padres y las madres marcan para siempre la existencia de sus hijos e hijas, gracias a lo determinante que resulta tanto lo que hagan como lo que dejen de hacer las personas llamadas a cuidarles, amarles y orientarles en la vida.

Si bien toda violencia contra los niños, niñas y adolescentes origina secuelas importantes cuando el menosprecio y el irrespeto se producen en la casa, la marca es más grave por el origen, por la importancia afectiva del agresor o agresora, lo cual, entre otras consecuencias para la salud física y/o mental, revierte en una baja autoestima que les transforma en personas vulnerables frente a las agresiones en otros ámbitos; dicho de otra manera, si los progenitores respetan a su hijo o hija, es poco probable, por ejemplo, que estos permitan que en la escuela se les castiguen.

Lo que se sabe sobre las agresiones contra los niños, niñas y adolescentes en el seno familiar en América Latina y el Caribe fue sintetizado en el boletín Desafíos No. 9 (UNICEF-CEPAL) que dio cuenta de porcentajes muy altos, que van desde el 33% hasta el 93% de niños y niñas que se declararon víctimas de violencia doméstica, en todos los casos donde se han hecho estudios sobre abuso sexual, castigo físico, maltrato emocional y negligencia.

Las tablas que a continuación se reproducen, tomadas del artículo “Maltrato infantil. Una dolorosa realidad puertas adentro” (Larraín, S. & Bascuñán, C.) aparecido en el mencionado boletín, permiten avizorar una realidad plagada de agresiones contra los niños, niñas y adolescentes que no es ajena a las escuelas, donde los educadores son protagonistas de similares historias.



CUADRO 8

AMÉRICA DEL SUR: ESTUDIOS SOBRE PREVALENCIA DE MALTRATO INFANTIL EN PAÍSES SELECCIONADOS

País	Año de última medición	Muestra	Metodología	Principales resultados
Argentina (a)	2000-2001	450 alumnos	Estudio retrospectivo	El 55% de los encuestados admitió haber recibido castigos físicos en la infancia
Bolivia (b)	2007	20,000 hogares de todo el país	Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDSA) 2003	En el 83% de los hogares los niños y niñas son castigados por algún adulto
Chile (c)	2006	1,525 niños de 12 a 17 años	Cuestionario administrado a los niños y niñas de la muestra	El 75.3% de los niños y niñas entrevistados ha recibido algún tipo de violencia por parte de sus padres (física y psicológica)
Colombia (d)	2005	Probalística, conformada por 37,000 hogares	Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDSA) 2005	El 42% de las mujeres informó que sus esposos o compañeros castigaban a sus hijos con golpes
Ecuador (e)	2005	Sin información	La encuesta nacional de hogares 2004 indagó a niños de 6 a 11 años	El 51% de los niños y niñas reporta haber sido víctima de maltrato
Perú (f)	2000	27,259 madres con edades de 15 a 49 años y sus hijos menores de 5 años	Encuesta solicitada por el Ministerio de Salud. Se entrevistó a las madres y a sus hijos sobre el uso del castigo físico	El 41% de padres y madres recurre a los golpes para corregir a sus hijos e hijas
Uruguay (g)	2008	Muestra de hogares polietápica de 1,100 casos	Mide utilización de castigo físico y psicológico dentro del hogar.	El 82% de los adultos entrevistados reporta alguna forma de violencia psicológica o física hacia un niño de su hogar

Fuente: Elaboración propia con datos de: (a) Eva Giberti (comp.), Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes: perspectiva psicológica y social, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2005; (b) Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Bolivia: determinantes de la violencia contra la niñez y adolescencia, La Paz, 2008; (c) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: análisis comparativo 1994-2000-2006, Santiago, 2008; (d) Profamilia, Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2005 (ENDS 2005), Bogotá; (e) Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA), Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2005 (EDNA 2005), Quito, 2006; (f) Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del 2000 (ENDES IV o ENDES 2000), Lima, 2001; (g) Ministerio de Desarrollo Social Programa Infamilia, Estudio Prácticas de Crianza y Resolución de Conflictos Familiares, Montevideo, 2008.

CUADRO 9

MÉXICO Y PAÍSES SELECCIONADOS DE CENTROAMÉRICA: ESTUDIOS SOBRE PREVALENCIA DE MALTRATO INFANTIL

País	Año de última medición	Muestra	Metodología	Principales resultados
Costa Rica (a)	2003	Muestra representativa de la población de 18 años y más (600 casos)	Encuesta telefónica	El 74.2% de los encuestados maltrata verbalmente a sus hijos e hijas. El 65,3% ejerce violencia física
México (b)	2000	4.000.000 de niños, niñas y adolescentes de 6 a 17 años	Cuestionario con administración directa	Una tercera parte de los niños y niñas de 6 a 9 años señaló que es tratado con violencia, tanto en su familia como en la escuela
Nicaragua (c)	2004	Sin información	Estudio sobre la base de denuncias, realizado por el Centro de Investigación en Demografía y Salud (CIDS) de la Facultad de Ciencias Médicas UNAN-León	El 68% del abuso sexual ocurre en los hogares

Fuente: Elaboración propia con datos de: (a) Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), Percepciones de la ciudadanía costarricense sobre la niñez, Heredia, agosto-setiembre de 2004; (b) Instituto Federal Electoral (IFE), Consulta Infantil y Juvenil 2000, México D.F.; (c) Save The Children Noruega Programa en Nicaragua 2006, Informe sobre abuso sexual de niñas, niños y adolescentes: Nicaragua 2005, Managua, Marca, 2006.



CUADRO 10

CARIBE: ESTUDIOS SOBRE PREVALENCIA DE MALTRATO INFANTIL EN PAÍSES SELECCIONADOS

País	Año de última medición	Muestra	Metodología	Principales resultados
Guyana (a)	2004	3,855 niños y niñas	Entrevistas individuales a los propios niños sobre uso de violencia física dentro del hogar	El 33% de los niños y niñas ha sido dañado físicamente por miembros de su familia
Haití (b)	2000	10,150 mujeres y 3,170 hombres	Encuesta administrada a hombres y mujeres	El 93% de las mujeres y el 87% de los hombres piensan que es normal maltratar a niños y niñas con golpes y cachetadas. El 23% de los varones y el 15% de las mujeres encuentran normal el castigo corporal que incluye golpes con cinturones u otros medios
Haití* (c)	2005-2006	Sin información	Sin información	El 49% de las mujeres, en su infancia, sufrió violencia sexual dentro de su familia
Jamaica (d)	2005-2006	Sin información	Base mundial de datos UNICEF, sobre la base de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados, las encuestas de Demografía y Salud y otras encuestas nacionales realizadas en 29 países (UNICEF 2007b)	El 73% de niños de 2 a 14 años recibió castigos físicos menores
República Dominicana (e)	1997	Sin información	Sin información	El maltrato físico es, en el 48.2% de los casos, el tipo de corrección más utilizado por los padres
Trinidad y Tobago (d)	2005-2006	Sin información	Base mundial de datos UNICEF, sobre la base de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados, las encuestas de Demografía y Salud y otras encuestas nacionales realizadas en 29 países (UNICEF 2007b)	El 51% de niños de 2 a 14 años recibió castigos físicos menores

Fuente: Elaboración propia con datos de: (a) Christie Cabral y Violet Speek-Warnery, "Voices of Children: Experiences with Violence", Informe preliminar, Georgetown, Ministry of Labour, Human, Services and Social Security, UNICEF-Guyana, Red Thread Women's Development Programme, octubre de 2004; (b) IHE (Instituto Haitiano de la Infancia), Encuesta de morbi-mortalidad y uso de servicios (EMMUS-III 2000), Pétienville, junio de 2001; (c) Instituto Haitiano de la Infancia (IHE), Encuesta de morbi-mortalidad y uso de servicios (EMMUS IV 2005-2006), Pétienville, abril de 2007; (d) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Progreso para la infancia: examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas, N° 6, Nueva York, 2007; (e) Isis Duarte, Carmen Julia Gómez y Marina Ariza, Menores en circunstancias especialmente difíciles en la República Dominicana: Informe de la encuesta MCEd-IEPD, Santo Domingo, UNICEF, Asociación Dominicana Pro Bienestar de la Familia, Instituto de Estudios de Población y Desarrollo (IEPD), 1991.

Capítulo VII

Un cordón desde el mundo hasta la cuna



Contenido:

- A. ¿Cuánto vale la democracia en América Latina?
- B. Todos somos iguales, pero...
- C. Los malos ejemplos
- D. Valores para los niños y niñas: obediencia y buenos modales
- E. Los hijos e hijas del deseo

A. ¿Cuánto vale la democracia en América Latina?

La democracia, entendida como sistema de gobierno y de relaciones entre las personas, se estructura sobre los principios básicos que inspiran los derechos humanos, los cuales pueden condensarse en no discriminación, libertad, justicia y equidad.

Valorar la democracia implica, entonces, el respeto irrestricto por las reglas de juego, constitucionales y legales, que enmarcan las acciones del Estado con la ciudadanía y de los individuos entre sí desde un marco de derechos humanos.

Transcurridos veinte años desde el fin de la dictadura chilena, en 1990, la última en ser derrotada en América Latina, ni las democracias de esta región ni el respeto por las leyes gozan de unanimidad en la preferencia de la ciudadanía. Según se aprecia en el Informe de Latinobarómetro 2010¹², no son despreciables

los porcentajes de personas que apoyarían un gobierno militar y el rompimiento del respeto a la ley; otra cara de la misma moneda muestra la opinión mayoritaria respecto del control de grupos de poder, en detrimento de los intereses comunes.

El 60% de las personas encuestadas en el ámbito regional estuvo de acuerdo, o muy de acuerdo, con la siguiente afirmación: *“Algunas personas y/o grupos tienen tanta influencia que los intereses de la mayoría son ignorados”*.

Por otra parte, las respuestas a la afirmación *“Cuando hay situación difícil está bien pasar por encima de las leyes”* arrojó que, a nivel regional, estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo el 39%. Cabe anotar aquí que el apoyo a esta formulación subió del 30% en 2001 al 39% en 2010.

Sobre al apoyo a un gobierno militar, ante la formulación *“Bajo ninguna circunstancia apoyaría a un gobierno militar”*, el 63% manifestó que no lo aceptaría en ninguna circunstancia.

¹²FICHA TÉCNICA 2010. Se aplicaron 20,204 entrevistas cara a cara en 18 países entre el 4 de septiembre y el 6 de octubre, con muestras representativas del 100%, de la población nacional de cada país de 1,000 y 1,200 casos, con un margen de error de alrededor de 3%, por país. Corporación Latinobarómetro es una ONG sin fines de lucro, con sede en Santiago de Chile, única responsable de la producción y publicación de los datos. Información tomada de la página web <www.latinobarometro.org>.

B. Todos somos iguales, pero...

“...Algunos somos más iguales que otros”. Así reza el dicho popular que pone de manifiesto el enorme trecho que falta recorrer para el respeto mutuo, sin distinción alguna, siendo que ahí reside la esencia de los derechos humanos.

El artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos instituye la no discriminación, que luego se repite en todos y cada uno de los tratados y convenciones que la desarrollan, varias de ellas dedicadas, de manera específica, a subrayar lo que parecería obvio: la condición humana de los trabajadores migrantes, las mujeres, los niños y las niñas, las poblaciones afrodescendientes y los pueblos indígenas, por ejemplo¹³.

Los niños, niñas y adolescentes, como se evidenció en la primera parte de este documento, discriminan a sus compañeros en la escuela y, entre más pequeños, más crueles son en sus descalificaciones, puesto que no han adquirido conciencia propia de la importancia del respeto, ni del daño que pueden ocasionar.

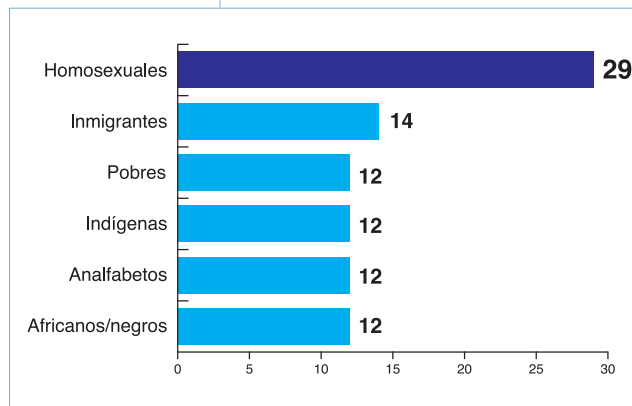
Pero, ¿de dónde provienen estos comportamientos que podríamos llamar “canibalescos”? Se cae de su peso que la discriminación no es un invento de los niños ni de las niñas. Ellos y ellas han bebido de la influencia del mundo de los adultos.

El Informe de Latinobarómetro 2010 relevó los motivos de discriminación en América Latina con la pregunta: “*En esta lista tiene usted varios grupos de personas: ¿podría señalar si hay algunos de ellos que no le gustaría tener de vecinos?*”.

Los homosexuales son el grupo más rechazado, seguido por inmigrantes, pobres,

indígenas, analfabetos y africanos/negros, como se aprecia en la gráfica tomada del informe aludido.

GRÁFICO 1



No es por azar, subrayemos, que los motivos que conducen a la agresión de los niños, niñas y adolescentes contra sus pares sean similares. Motivos que, con excepción de la homosexualidad, están muy relacionados con la pobreza y la exclusión.

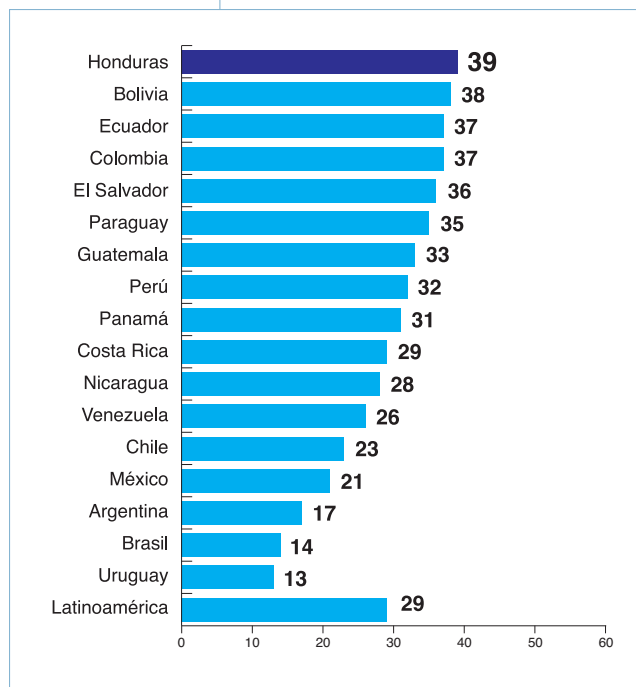
Resulta esperanzador el que la discriminación por homosexualidad muestre una tendencia a la baja muy importante, según las encuestas de Latinobarómetro (2009), que comparó el rechazo hacia estas personas entre 1998 y 2009, encontrando una diferencia notable de 30 puntos porcentuales: en 1998, el 59% rechazaba a los homosexuales; en 2009, este guarismo bajó al 29%. Sin embargo, los niveles de rechazo siguen siendo muy significativos, al analizarlos por país. Los países con mayor aceptación son Argentina (17%), Brasil (14%) y Uruguay (13%).

¹³“Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 2.



La siguiente gráfica (tomada del Informe Latinobarómetro 2010) ilustra la situación:

GRÁFICO 2



C. Los malos ejemplos

Hoy por hoy, los medios de comunicación han conseguido ampliar el concepto de entorno, puesto que lo que sucede en el mundo es conocido por la mayoría de la población a través de la radio, la televisión y el internet. Esto quiere decir que las pautas educativas que proceden del comportamiento de los adultos no se reducen a la casa, la escuela, el barrio, el alcalde local y la autoridad religiosa lugareña.

Las violaciones a los derechos humanos que suceden por doquier (inequidad, injusticia, impunidad, actos violentos de delincuencia común, delincuencia organizada, trata de seres humanos y de órganos, agresiones contra el ambiente, por ejemplo) son el día a día de las noticias que impactan en la conciencia colectiva, la más de las veces de manera negativa, acentuando el sentido del éxito a través de hacerle un esguince a los caminos honestos. La cita que sigue es contundente al respecto:



El emblema de privilegio (tal vez uno de los más poderosos factores de estratificación) es el acceso a los atajos, a los medios que permiten alcanzar la gratificación instantáneamente. La posición de cada uno en la escala jerárquica se mide por la capacidad (o la ineptitud) para reducir o hacer desaparecer por completo el espacio de tiempo que separa el deseo de su satisfacción...

ZYGMUNT BAUMAN. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*

El comportamiento de los líderes políticos, religiosos y sociales tiene una influencia sustantiva en la ciudadanía. No son escasas las situaciones de conocimiento público que involucran a líderes por acciones delictivas o contrarias a la ética de los derechos humanos. Por ejemplo: líderes que se vanaglorian en público de su vida sexual poco convencional, religiosos que cometen delitos sexuales contra niños y niñas, políticos señalados de paternidad irresponsable, Estados que se niegan a pactar medidas para contrarrestar el deterioro del ambiente, funcionarios públicos que roban las arcas del Estado... En fin, son incontables los malos ejemplos que la humanidad ofrece a los más pequeños.

D. Valores para los niños y niñas: obediencia y buenos modales

En contraste con su propio comportamiento, las personas adultas en América Latina pretenden

transmitir a las siguientes generaciones la obediencia y los buenos modales como valores principales.

El Informe Latinobarómetro 2010, ya mencionado, interrogó sobre los valores que los adultos desean transmitir a sus hijos e hijas. En el ámbito regional, el 89% quiere inculcar, en primer lugar, los buenos modales. El informe anota que este valor subió 5%, desde 2002, cuando se hizo la misma pregunta.

La obediencia ocupó el segundo lugar, con un 80%, subiendo también en importancia, 6%, en comparación con 2002, cuando registró un 74% de elegibilidad. Por otra parte, trabajar duro, dedicación y perseverancia son valores para los que disminuyó el apoyo entre 2002 y 2010. Trabajar duro descendió el 9%: pasó del 42% al 33%; la dedicación y la perseverancia bajaron el 3% y pasaron del 47% al 44%.

Los valores que se mantuvieron en el mismo rango fueron las creencias religiosas, en el 58%, y ahorrar dinero, que subió sólo un punto, del 48 al 49%.

La tolerancia y el respeto subieron en el apoyo ciudadano, como valor para la generación que viene, del 71% al 75%, entre 2002 y 2010.

Lo que vale para los movimientos juveniles en América Latina

En respuesta a los valores del mundo actual, signado por el individualismo y la renuncia a las grandes causas políticas, los movimientos juveniles tienden a tomar partido por la democratización en ámbitos específicos y por la preservación del medio ambiente a través de organizaciones horizontales y coyunturales, tipo redes, en las cuales el internet está jugando un rol trascendental.

Así lo ha documentado el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el documento Diálogo Regional de Política, del 2005, que se cita en el siguiente recuadro:

Evolución de la participación juvenil

La evolución de la participación juvenil ... se caracteriza por haber transitado hacia un mayor énfasis en la individualidad, hacia la coordinación horizontal, la organización ad hoc (en función de necesidades puntuales) y la débil institucionalización. El cambio de paradigma denota una transición desde la alta filiación hacia la agrupación en función de redes temporales y coyunturales.

El internet está jugando un papel crucial en la organización horizontal de manifestaciones colectivas en torno a intereses de amplio espectro. La convocatoria a través de este medio se multiplica de manera exponencial.

(Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. Diálogo Regional de Política.)

E. Los hijos e hijas del deseo

En nuestra época los hijos son, ante todo y fundamentalmente, un objeto de consumo emocional. Los objetos de consumo sirven para satisfacer una necesidad, un deseo o las ganas del consumidor. Los hijos también.

ZYGMUNT BAUMAN, *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*

Quienes deciden no tener descendencia, hoy por hoy, resultan tan atípicos como quienes tienen una gran prole. La media de las parejas añora y decide tener uno, dos o tres hijos, dependiendo de la capacidad económica para mantenerlos.

¿Para qué se tiene un hijo? La pregunta va dirigida a quienes desean, con toda legitimidad y derecho, traer un nuevo ser humano a la tierra.

No será tan descabellada la interrogante, puesto que el buscador de internet Google lo



tiene registrado; quien quiera comprobarlo puede teclear “motivos para tener...” y antes de terminar la frase saldrá un listado en el que se encuentran: hijos, perros, efectivo, una beca, celos, entre otros.

Del mismo modo, se puede ensayar la frase “motivos para no tener...” y se desplegará otra lista que comienza por hijos y le siguen: novia, Facebook, dinero, etc.

Los motivos no son tan obvios como hace apenas medio siglo, cuando la pregunta era impensable.

Si se continúa la pesquisa en internet se logran hallazgos interesantes, como el que se reseña en el siguiente recuadro, que registra el punto de vista de las parejas norteamericanas sobre sus razones para tener o no tener hijos.

Razones para tener y no tener hijos

Dr. Raúl E. Martínez M.

El año 1992, los psicólogos norteamericanos Rathus y Nevid preguntaron a cientos de parejas matrimoniales las razones que habían tenido para decidir tener o no tener hijos. A continuación, se resumen las respuestas comunes, que apuntan a motivaciones egoístas (egocéntricas) y altruistas (humanitarias).

Razones para tener hijos:

- a. Tener la experiencia de ser padre/madre.
- b. Disfrutar la alegría y el placer de ver crecer a los hijos.
- c. Prolongar la herencia genética o el nombre de la familia.
- d. Disfrutar del estrecho vínculo afectivo con los hijos.
- e. Experimentar la satisfacción derivada de enfrentar el desafío de la paternidad/maternidad.
- f. Tener la oportunidad de preocuparse por el bienestar y la educación de los hijos.
- g. Obtener satisfacción por llevar a cabo un acto bueno y moralmente obligatorio como es el tener hijos, desprovisto de egoísmo, en el sentido de poner en primer lugar la vida de otro ser.
- h. Obtener el respeto que la sociedad concede a quienes son padres/madres.
- i. Disfrutar del sentido/ejercicio de la autoridad sobre los hijos.

Razones para no tener hijos:

- a. Disponer de mayor tiempo para compartir en pareja y para cultivar otros intereses en conjunto.
- b. Tener una mayor posibilidad de dedicarse a otras áreas de la vida.

- c. Poder dedicarse uno y otro miembro de la pareja a tiempo completo a sus respectivas carreras profesionales.
- d. Obtener mayor seguridad financiera, disponiendo de más dinero para dedicarse a cultivar otros intereses.
- e. Poder disfrutar de otros niños y ayudarlos por medio de acciones “paternales/maternales” o caritativas.
- f. Experimentar reservas respecto a la paternidad/maternidad, en cuanto a que es una tarea demandante y difícil que no siempre es agradable.
- g. Tener mayor oportunidad de poder involucrarse en actividades de organizaciones de la comunidad.
- h. Pensar que el mundo está sobre poblado y que sus recursos son ya insuficientes para sostener a las personas que ya viven en él.
- i. Pensar que aumentar la sobrepoblación incrementa la escasez de recursos y todos los problemas derivados.
- j. Pensar que la paternidad/maternidad tiene que derivar de una elección y que no todos están destinados a asumirla.
- k. Pensar que la decisión de tener hijos es irrevocable y que por lo tanto se debe estar muy seguro de que realmente se desea.
- l. Pensar que el mundo es un lugar peligroso y que no es justo traer otro niño a la vida.
- m. Temor a no ser buenos padres porque se ha tenido una niñez infeliz o se ha sufrido abusos.

Fuente: http://www2.udec.cl/~ramartin/razones_para_tener_y_no_tener_hi.htm

Más que la respuesta, importa introducir la pregunta a fin de subrayar que traer un hijo o una hija al mundo debe ser un acto responsable en el que menos importancia tiene la capacidad económica para sustentar las necesidades materiales, que la reflexión acerca de ese nuevo ser, de lo que será su vivencia, más allá de la necesidad de sus progenitores de prolongar su existencia después del final de sus propias vidas.

Las razones para tener hijos o hijas, anotadas en el recuadro, giran en torno a la satisfacción de necesidades y deseos de los progenitores, que incluyen aspectos emocionales vinculados al afecto (amar, ser amados, dar, experimentar), al placer de tener sobre quien ejercer autoridad,

y motivaciones sociales y económicas, como obtener respeto y prolongar la herencia y el nombre de la familia.

Si de la maternidad y la paternidad se hace un acto responsable para con el niño o la niña que se desea traer al mundo, las motivaciones para tener hijos deberían trascender los mandatos culturales, sociales y económicos, o el impulso amoroso, para pensar e imaginar, sobre todo, el bienestar integral de quien se trae a la vida, que un día dejará de ser el bebé maravilloso, hecho a nuestra imagen y semejanza, para convertirse en un adolescente y, luego, en un adulto que contribuirá o no a mejorar el mundo, dependiendo de lo que haya recibido de su padre y su madre.

Capítulo VIII

El estado de la educación



Contenido:

- A. Cobertura, acceso y permanencia en América Latina y el Caribe
- B. Compromisos de los Gobiernos iberoamericanos
- C. La calidad de la educación: evaluación a la luz de los propósitos
- D. Las Escuelas Amigas de la Infancia

A. Cobertura, acceso y permanencia en América Latina y el Caribe

El Panorama Social de América Latina (CEPAL, 2010) pone énfasis en el rol de la educación para aminorar las desigualdades y la inequidad, destacando el esfuerzo de los Estados de la región –que se refleja en el aumento considerable de la inversión– y señalando, a la vez, los desafíos que deben asumir para mejorar la cobertura, en particular en educación secundaria, post-secundaria y preescolar, en una apuesta por conseguir la calidad que pueda responder a las demandas del mundo moderno.

... se destaca el papel de la educación como uno de los principales mecanismos de que disponen el Estado y la política pública para revertir la reproducción intergeneracional de las desigualdades y disociar los orígenes sociales de los individuos de sus logros en términos de bienestar. Sin embargo, la región no ha logrado transformar el sistema educativo en un mecanismo potente de igualación de oportunidades. Si bien se han registrado avances importantes en este ámbito en las últimas

décadas, la mayor expansión del acceso también ha provocado una mayor segmentación en materia de logros y calidad de la oferta. A las desventajas socioculturales con que llegan al sistema educativo los estudiantes de menores recursos se suma su acceso a servicios de enseñanza de menor calidad relativa respecto de los estudiantes de mayores recursos, lo que refuerza la desigualdad de las trayectorias de aprendizaje.

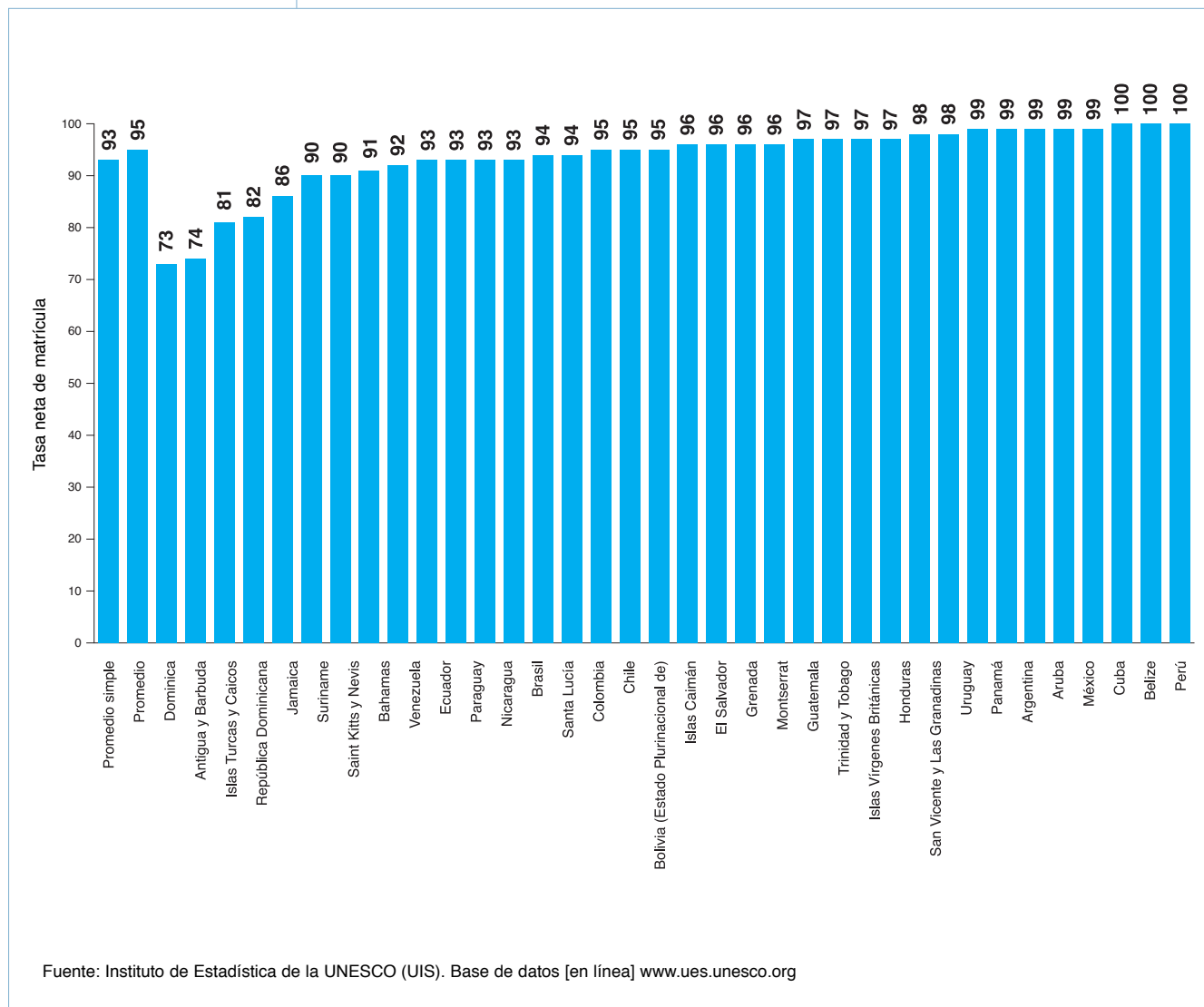
(CEPAL, 2010. Panorama social de América Latina. Documento Informativo, p. 8.)

La universalización de la educación primaria es destacada en el informe de CEPAL, puesto que las tasas de cobertura son altas en todos los países, alcanzando 100% en un buen número de ellos, sin que existan diferencias relevantes de acceso por condición económica.

El informe aludido ilustra la situación con una gráfica que presenta el avance de la región –exceptuando algunos casos– en una educación primaria para todos y para todas.

GRÁFICO 3

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (36 PAÍSES Y TERRITORIOS): TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2007-2008
(En porcentajes)

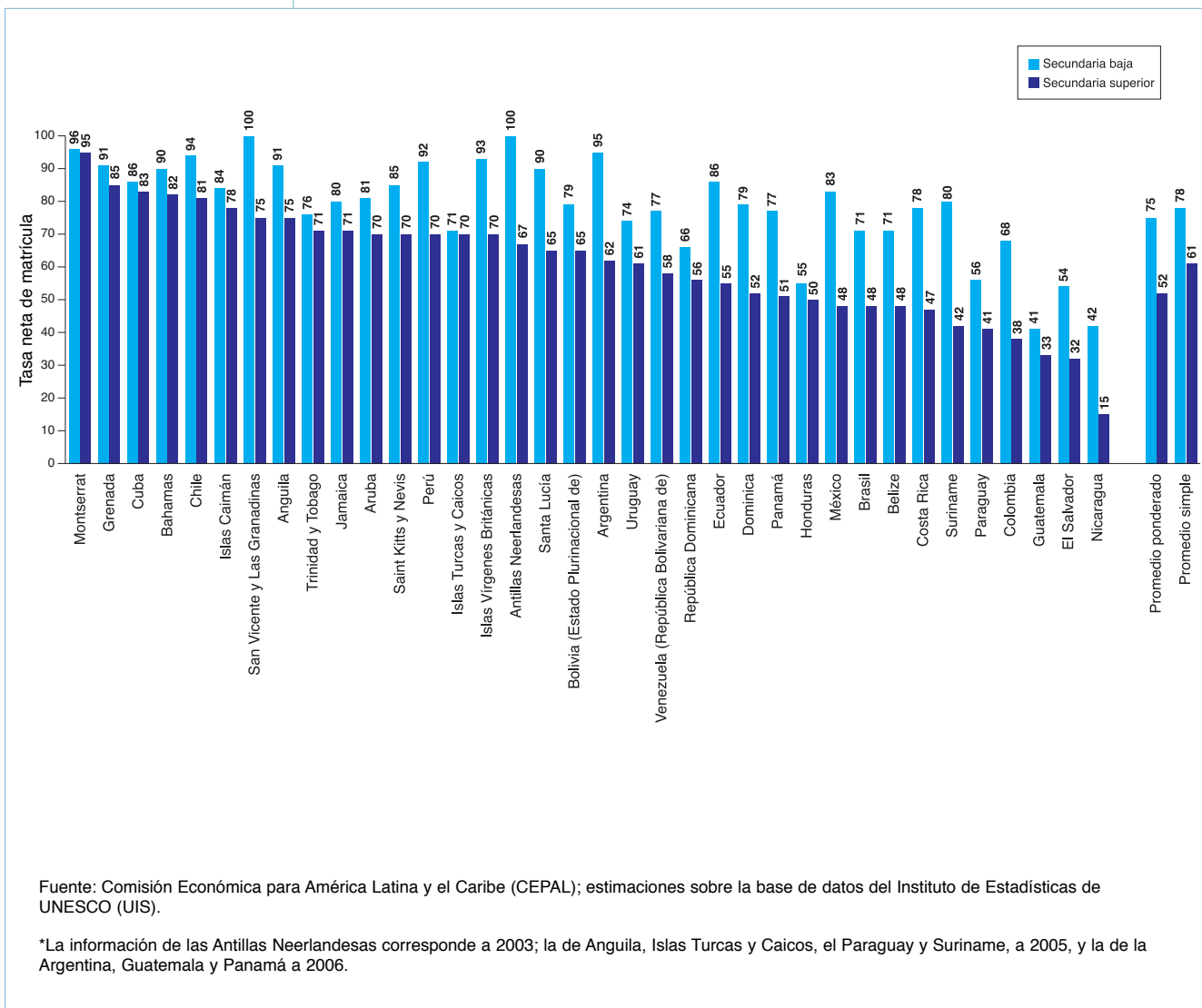


En cuanto a la educación secundaria, las brechas frente a la universalización y entre países se acrecientan, de manera notoria, en relación con el acceso y la permanencia. El promedio regional se sitúa alrededor del 50%. Las tasas netas más altas se registran en Cuba, Chile, Bahamas, Granada y Montserrat, con porcentajes de matrícula neta superiores al 80%, y las más bajas en El Salvador, Guatemala y Nicaragua.

A continuación se reproduce la gráfica correspondiente, extraída del ya mencionado documento Panorama Social 2010.

GRÁFICO 4

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (36 PAÍSES Y TERRITORIOS): TASA DE MATRÍCULA NETA EN EL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA 2007-2008
(En porcentajes)



En este nivel, la discriminación por procedencia económica, que abarca de manera notoria a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, son evidentes como determinantes para el acceso y la permanencia, según lo destaca el informe al que nos venimos refiriendo:

A la heterogeneidad entre países se suma una heterogeneidad cada vez más pronunciada dentro de los países, que produce diferencias entre zonas urbanas y rurales, estudiantes pobres y no pobres o de distintos estratos socioeconómicos, indígenas y

no indígenas, entre otros factores de discriminación.

(...)

Entre los estudiantes de hogares de más altos ingresos (quinto quintil), cuatro de cada cinco logra terminar la enseñanza secundaria; entre los de nivel socioeconómico bajo solo lo hace poco más de uno de cada cinco.

(CEPAL, 2010. Panorama social de América Latina. Documento Informativo.)

El panorama dista mucho aún de acercarse a los mandatos de la Convención sobre los Derechos del Niño que, en su artículo 28, se concentra en las obligaciones de los Estados de garantizar el derecho a la educación.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la implantación de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

B. Compromisos de los Gobiernos iberoamericanos

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, reunida en la Ciudad de Mar del Plata, Argentina, durante los días 3 y 4 de diciembre de 2010, tuvo como tema central la educación para la inclusión social. Se recogieron, en esa ocasión, deliberaciones y metas acordadas en cumbres anteriores¹⁴. El acuerdo central que forma parte de la Declaración de Mar del Plata es:

Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región, el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos.

El programa Metas Educativas 2010: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, fue aprobado en mayo de 2008 por los ministros de Educación iberoamericanos reunidos en San Salvador. Los propósitos fundamentales del programa son:

... abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del

¹⁴Dentro de los considerandos de la Declaración de Mar del Plata se encuentra: “Considerando las valiosas contribuciones sobre la educación que emanaron de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, especialmente aquellas centradas en profundizar los compromisos sobre la educación en nuestras naciones: Madrid (1992), Bariloche (1995), Panamá (2000), Bávoro (2002), Santa Cruz de la Sierra (2003), San José de Costa Rica (2004), Salamanca (2005), Santiago de Chile (2007), y los programas de acción que de ellas derivaron”.

conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Era necesario caminar de prisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI.

... Una educación más justa exige mayor equidad social y mayor nivel cultural, aspiración que si bien se extiende a toda la ciudadanía, pretende orientarse especialmente hacia aquellos colectivos tantos años olvidados: los grupos originarios, los afrodescendientes, las mujeres y las personas que viven en zonas rurales¹⁵.

Con este compromiso, que apuesta por la inclusión y la calidad de la educación, se inaugura un decenio prometedor por los contenidos, las metas y los recursos involucrados para avanzar en la universalización del derecho a la educación.

C. La calidad de la educación: evaluación a la luz de los propósitos

En lo que concierne a la calidad de la educación, referida a los logros del aprendizaje, el informe de CEPAL advierte de la dificultad de evaluar el asunto considerando todas sus aristas, puesto que las pruebas que existen (refiriéndose a las dos internacionales, PISA y SERCE) se restringen a evaluar las competencias básicas en algunas materias claves.¹⁶

Amplio revuelo ha tenido en los medios de comunicación el bajo rendimiento demostrado por los y las estudiantes de América Latina que participaron en dichas pruebas, en particular la

¹⁵Párrafos tomados de la presentación del libro 2021. Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, suscrita por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la CEPAL y la OEI.

¹⁶“En general, la investigación y la toma de decisiones de políticas públicas educativas han centrado la medición de la calidad en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Generalmente, estas mediciones se restringen a la evaluación de materias básicas del aprendizaje, como el desarrollo del lenguaje, las habilidades matemáticas y, en algunos casos, los conocimientos científicos. Aunque este tipo de medición limita el análisis sobre el abanico de competencias que niñas y niños deberían adquirir en su período de formación escolar, las que se han realizado a nivel internacional en los últimos años han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de la región en estas habilidades básicas es preocupante” (CEPAL, 2010. Panorama social de América Latina, p.97).

prueba PISA, que evalúa el rendimiento a través de exámenes de matemática, ciencias y lectura, y cuyos resultados se publicaron en noviembre de 2010.

El énfasis en el rendimiento académico demuestra el olvido de lo que implica, por ejemplo, la formación para la ciudadanía, la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos, que son propósitos fundamentales de la educación pero que evidentemente no han sido materia de evaluaciones formales, lo que no permite contar con un panorama integral de la evaluación de su calidad.

Sin embargo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado entre los años 2002 y 2006, entre los estudiantes de 3° y 6° de primaria, indagó sobre los factores que tienen mayor incidencia en el aprendizaje, encontrando que el clima escolar ocupa el primer lugar, por encima de los factores económicos y culturales:

El clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes (...) la mejora del clima escolar en una unidad produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos, dependiendo del área y grado que se trate. La magnitud del efecto del clima es mayor en Lectura y Ciencias 6° grado, así como en el 3° grado de Matemática. Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.¹⁷

Este ángulo del análisis guarda armonía con los propósitos de la educación contenidos en el artículo 29 de la CDN y explicados en la Observación General No.1 del Comité de los Derechos del Niño¹⁸, en tanto que el desarrollo de la personalidad y las aptitudes de los niños y niñas depende en gran medida de un clima escolar adecuado, cimentado en los derechos

¹⁷El párrafo está tomado del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (2008).

¹⁸Presentado por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ante la Asamblea General de la ONU el 27 de noviembre de 2003.

que asisten a las personas menores de edad. Es evidente que la medición de la calidad de la educación es un desafío pendiente.

La calidad de la educación, en síntesis, está referida en la CDN a la capacidad de estimular el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas para que su vida, individual y colectiva, sea dignificada mediante el ejercicio de sus derechos y responsabilidades frente a la sociedad, así como el cuidado de la naturaleza.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

La Observación General Número 1 del Comité de los Derechos del Niño reviste especial trascendencia porque enmarca los propósitos de la educación en el conjunto de la CDN, lo que facilita la comprensión integral de esta y, sobre todo, porque define los elementos esenciales para conseguir buena calidad en la educación. La Observación General No. 1 interpreta el sentido y alcance del artículo 29 de la Convención en los siguientes términos:

1. Dignidad humana y derechos del niño:

... Los propósitos de la educación que en él se enuncian y que han sido acordados por todos los Estados Partes, promueven, apoyan y protegen el valor supremo de la Convención: la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables. Estos propósitos, enunciados en los cinco incisos del párrafo 1 del artículo 29 están directamente vinculados con el ejercicio de la dignidad humana y los derechos del niño, habida cuenta de sus necesidades especiales de desarrollo y las diversas capacidades en evolución.

2. Preparación para la vida cotidiana:

... La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados.

3. Educación más allá de la Escuela:

... En este contexto, la 'educación' es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

4. Educación en los deberes y responsabilidades:

Los derechos del niño no son valores separados o aislados y fuera de contexto, sino que existen dentro



de un marco ético más amplio que se describe parcialmente en el párrafo 1 del artículo 29 y en el preámbulo de la Convención. Muchas de las críticas que se han hecho a la Convención encuentran una respuesta específica en esta disposición. Así, por ejemplo, en este artículo se subraya la importancia del respeto a los padres, de la necesidad de entender los derechos dentro de un marco ético, moral, espiritual, cultural y social más amplio y de que la mayor parte de los derechos del niño, lejos de haber sido impuestos desde fuera, son parte intrínseca de los valores de las comunidades locales.

5. El proceso y las metodologías educativas:

En segundo lugar, el artículo atribuye importancia al proceso por el que se ha de promover el derecho a la educación. Así pues, los valores que se inculcan en el proceso educativo no deben socavar, sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. En esto se incluyen no sólo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el que se imparte la

educación, ya sea en el hogar, en la escuela u otros ámbitos. ... la educación debe impartirse de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a éste expresar su opinión libremente, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 12, y participar en la vida escolar.

6. Preparación para la vida activa:

... Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales.

7. Enseñar a la no discriminación:

El Comité también desea destacar los nexos entre el párrafo 1 del artículo 29 y la lucha contra el racismo,



la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Los fenómenos del racismo y sus derivados medran donde imperan la ignorancia, los temores infundados a las diferencias raciales, étnicas, religiosas, culturales y lingüísticas o de otro tipo, la explotación de los prejuicios o la enseñanza o divulgación de valores distorsionados. Una educación que promueva el entendimiento y aprecio de los valores que se exponen en el párrafo 1 del artículo 29, entre ellos el respeto de las diferencias, y que ponga en tela de juicio todos los aspectos de la discriminación y los prejuicios constituirá un antídoto duradero y seguro contra todos estos extravíos. Por consiguiente, en todas las campañas contra el racismo y las formas conexas de intolerancia debe asignarse a la educación una elevada prioridad. Asimismo, se ha de prestar especial atención a la enseñanza sobre el racismo tal como éste se ha practicado históricamente y, en especial, en la forma en que se manifiesta o se ha manifestado en determinadas comunidades. El comportamiento racista no es algo en que solamente caen “los otros”. Por lo tanto, es importante centrarse en la propia comunidad. Esta enseñanza puede contribuir

eficazmente a la prevención y eliminación del racismo, la discriminación étnica, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

8. Educación en derechos humanos:

... La educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, en el hogar, en la escuela y en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños, niñas y adolescentes.

D. Las Escuelas Amigas de la Infancia

Desde finales de los años 90, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, ha promovido las Escuelas Amigas de la Infancia en muchas regiones del mundo para incentivar la calidad de la educación primaria. Cerca de 60 países han puesto en marcha esta iniciativa, basada en la aplicación de un manual que pone en el centro del proceso educativo a los niños y niñas, adaptando los elementos fundamentales a sus realidades específicas.

El concepto de calidad que sirve de sustento a las Escuelas Amigas de la Infancia ha sido formulado por UNICEF en los siguientes términos:

“Los modelos de escuelas amigas de la infancia consagran un concepto de calidad que va más allá de la excelencia pedagógica y de los resultados en materia de rendimiento. La prioridad se centra en las necesidades de la personalidad integral del niño, y no solamente en las cuestiones educativas (Manual de las Escuelas Amigas de la Infancia, 2009).

El manual recoge los elementos centrales de la propuesta y da cuenta de las muy diversas maneras en que se ha puesto en práctica:

Las Escuelas Amigas de la Infancia son un modelo de calidad que ha sufrido numerosas modificaciones en su evolución y que se ha enriquecido gracias a ese proceso.

El objetivo es aumentar progresivamente las normas de calidad y los sistemas educativos, abordando todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos del niño como educando y como principal beneficiario de la enseñanza, al mismo tiempo que se mejoran otras funciones escolares en el proceso.

Las normas de calidad deben facilitar que todos los niños tengan acceso a la escuela, pasen de un curso a otro y terminen el ciclo a tiempo; también deben ofrecer una rica experiencia educativa por medio de la cual los estudiantes puedan progresar, desarrollarse y lograr su pleno potencial.

Algunos ejemplos de las Escuelas Amigas de la Infancia son:

BRASIL: Vecindarios como proyectos escolares

En Vila Madalena, un pequeño distrito de la mayor ciudad de Brasil, Sao Paulo, se ha formulado un nuevo concepto educativo. Conocido como “Vecindario como Escuela”, lo dirige una organización no gubernamental, Cidade Escola Aprendiz, que desde 1997 ha

transformado en aulas las plazas, los callejones, los cines, los talleres, los centros culturales y los teatros.

El Vecindario como Escuela, una extensión de la educación oficial, tiene por objetivo ampliar los espacios para el aprendizaje en la comunidad, creando un laboratorio pedagógico en el que el aprendizaje consiste en conocerse a uno mismo e intervenir socialmente en la comunidad por medio de la comunicación, el arte y los deportes.

México: Inclusión de los niños indígenas

Las Escuelas Amigas de la Infancia se han promovido desde 2000 en Chiapas y Yucatán, dos estados de México caracterizados por la presencia de vastas poblaciones indígenas y tasas elevadas de marginación. Las Escuelas Amigas de la Infancia son fundamentales para promover la participación entre los niños, los maestros y los progenitores, y para lograr un desarrollo sostenible en el contexto de la cultura indígena ... mejoran el aprendizaje por medio de una enseñanza intercultural bilingüe, la participación activa de los estudiantes, las familias y la comunidad, así como la enseñanza de una educación cívica basada en valores democráticos, el respeto por la diversidad y la promoción de la igualdad, la cooperación y la participación. También trabajan en favor de un entorno educativo sano, limpio y amistoso.

Capítulo IX

Las dos caras del internet



Contenido:

A. Hallazgos inadecuados en internet: armas, pornografía, suicidio y maneras de matar a un profesor

B. Expresión y movilización juvenil en las redes sociales

Mientras el cambio cultural, normativo y social que implica relacionarse teniendo como base el respeto a los derechos humanos es aún precario, una segunda revolución empezó a gestarse en las postrimerías del siglo XX y no ha parado de producir efectos a todo nivel.

Se trata de la nueva dimensión en las relaciones humanas que provee el internet, cuya incidencia en la vida de las personas menores de edad y en sus relaciones con los adultos está produciendo un viraje social insospechado, debido al diestro manejo que los niños, niñas y adolescentes tienen de esta poderosa herramienta, lo que les otorga un poder y libertad que es muy difícil, si no imposible, de encauzar con los parámetros tradicionales de obediencia y disciplina.

El internet ha irrumpido con fuerza arrolladora, creando un mundo virtual. Los niños, niñas y adolescentes han encontrado en este nuevo mundo una fuente de poder que amenaza con resquebrajar seriamente lo que queda de la legitimidad de los padres, madres y educadores para acompañar el proceso de desarrollo de niños y niñas y fortalecer sus capacidades para el ejercicio de sus derechos y el respeto de los derechos de los demás para la vida.

Las bondades del acceso ilimitado e inmediato a la información y a la comunicación son enormes e incuestionables. De hecho, el acceso a internet es ya un indicador de desarrollo y los países de la región han elaborado planes de ampliación de la cobertura, puesto que la conectividad resulta indispensable para la educación y el trabajo. Así lo sostiene la CEPAL:

Formación de competencias digitales: nuevas formas de exclusión

Otra novedad es que, por sí solas, las credenciales educativas están cubriendo una porción más reducida que en el pasado las calificaciones necesarias para la participación plena en la economía, la sociedad y la política. La penetración de las TIC en todos los rincones de la sociedad también impone como condición necesaria para la inclusión social la superación de umbrales de competencia digital, cuyo cambio es aún más vertiginoso que el que afecta a la educación.

(...)

El potencial de las TIC en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población.

También se espera que las TIC se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado.

(CEPAL, 2010. Panorama Social de América Latina. Documento Informativo.)

Sin embargo, está visto que internet es un arma de doble filo y aún no se han dimensionado por completo las consecuencias de su uso para fines perversos. Los niños, niñas y adolescentes están usando, para bien y para mal, la libertad infinita que tienen en sus manos.

En el sentido negativo, se están produciendo fenómenos complicados para la vida de los niños y niñas en sociedad, tales como el aislamiento, el reemplazo de las relaciones reales por relaciones virtuales y la ruptura con las reglas de convivencia en el mundo concreto.

Entre las primeras noticias de 2011, muchos diarios del mundo han recogido los resultados del experimento denominado *Unplugged* (Desconectado) que puso en evidencia las consecuencias que sufrieron cerca de 200 jóvenes de 12 universidades del mundo, a quienes se les pidió desconectarse por 24 horas de todos los aparatos electrónicos: computador, celular, televisión, iPods, *blackberries*, etc.

El estudio fue realizado por el Centro Internacional de Medios y Agenda Pública de la Universidad de Maryland, Estados Unidos. El resultado fue contundente: la gran mayoría de los estudiantes sufrió lo que ya tiene nombre: “trastorno de privación de la información”, un síndrome cuyos síntomas son similares a los que padecen quienes se abstienen de consumir drogas, alcohol o cigarrillos.

Del creciente fenómeno del hostigamiento escolar (también llamado *bullying*) no se sabe la medida exacta, pero es obvio que supera todas



las formas actuales de control y que está generando consecuencias gravísimas para las víctimas, entre las cuales se destaca el suicidio por supuesta, o real, condición homosexual, por ejemplo.

Las motivaciones del *bullying* tienen en común el irrespeto de las diferencias; es decir, la discriminación por condición social, étnica, racial, sexual, etc.

Las bondades de lo virtual respecto al acceso a la información son infinitas: para los niños, niñas y adolescentes de hoy, el apego a la televisión ha pasado a un segundo plano, siendo reemplazado por el computador, que da mayores opciones y tiene la ventaja de ser un mecanismo de interacción donde todas las órdenes las da el usuario.

El manejo del internet por parte de los niños, niñas y adolescentes es un completo universo donde no cabe la autoridad, ni hay reglas que cuiden al respeto por los derechos de las demás personas.

A. Hallazgos inadecuados en internet: armas, pornografía, suicidio y maneras de matar a un profesor

El internet es un universo infinito en el que se puede hallar información de acuerdo con los intereses del que la use. Allí no hay secretos ni tabúes. Google tiene las respuestas a casi todas las preguntas imaginables: ¿existe Dios?, ¿qué es la virginidad?, ¿todo acerca de las relaciones sexuales?, ¿soy homosexual?

De la misma forma como en Google se encuentran 63,700,000 respuestas cuando se busca Derechos Humanos y se encuentran 9,000 respuestas sobre las formas de suicidio rápido y sin dolor, una búsqueda de “páginas pornográficas” arrojó 301,000 resultados en 0.26 segundos.

A la pregunta “¿dónde comprar armas?” se encontraron 11,300,000 respuestas en medio segundo.

Cómo matar a alguien sin ser descubierto tiene más de 250,000 respuestas y, con mayor especificidad, la búsqueda de “matar al profesor” produjo más de 1,700,000 respuestas.

En la página de Yahoo respuestas de México se encuentra el diálogo en la red que se transcribe en el siguiente recuadro:

¿¿¿¿¿cómo puedo matar a mi profesor de matemáticas!!!?

Mejor respuesta - elegida por quien preguntó:

Metete la regla al C.U.L.O

Comentario de la persona que pregunta:

mmm buena idea!!! tengo una de metal ^^

•by PEPON

Miembro desde:

03 diciembre 2008

Total de puntos:

259 (Nivel 2)

mira...conozco 247 formas de matar a un ser humano...pero como esas cosas que vos denominas profesores no lo son te puedo decir cómo darle un buen susto...primero hace buena letra por un tiempo....al final de la clase le preguntas cosas cosa de chupar las medias...entonces un día cuando ya este formada la “amistad”... lo invitas a volar en parapente... y le cortas as cuerdas principales... si dios quiere que se salve lo va a hacer... si no no va a ser tu culpa sino el designio de dios... y asegúrate de sabotear el paracaídas de emergencia... y sino le das un tiro en la cabeza en un callejón oscuro y te inventas alguna coartada... tené cuidado de no dejar evidencias.

Fuente:



B. Expresión y movilización juvenil en las redes sociales

Facebook es la red social más extendida: cuenta con quinientos millones de usuarios en el mundo, de los cuales la gran mayoría son adolescentes y jóvenes, y ha tenido un crecimiento exponencial desde 2004, cuando fue creada por un estudiante de la Universidad de Harvard.

Entre otras aplicaciones, permite crear grupos (por temas o coyunturas) que se convocan entre sí para motivos muy variados, como hacer una fiesta, no ir a clases, manifestaciones públicas en contra o a favor de alguna causa, entre otros. Mitines, marchas, plantones y otras formas de protesta suelen coordinarse a través de las redes sociales.

En Colombia, por ejemplo, se tornó en hecho histórico la convocatoria juvenil a través de las redes sociales para manifestarse contra los grupos guerrilleros. La movilización, que se

organizó con gran rapidez, juntó a millones de personas en muchas ciudades de Colombia y del mundo, en febrero de 2008.

En la ciudad de Mendoza, Argentina, en abril de 2010, se creó un grupo en Facebook que convocaba a lo que denominaba “la gran *rateada* mendocina” (“ratear”, en Argentina, significa faltar a clases). Once mil adolescentes se juntaron con gran rapidez en el grupo y el día del paro estudiantil más de 3,000 cumplieron el pacto de no ir a clases, lo que generó obvia alarma entre las autoridades educativas porque, a partir del éxito de la convocatoria, el movimiento continuó extendiéndose, abarcando la capital, Buenos Aires, y otras ciudades del país, que se juntaron esta vez en la propuesta de una “gran *rateada* nacional”.

Los ministros federales de educación se reunieron de emergencia, tratando de buscar fórmulas para frenar la ola que llegó a contagiar al vecino Uruguay.

La amenaza del caos total en el sistema educativo conllevó a un proceso judicial contra Facebook, que concluyó con la orden de cese inmediato de los grupos creados por menores de edad con propósitos dañinos y, específicamente, los de faltar a clases en las escuelas secundarias del país.

Otro hecho trascendental, producido gracias a internet y las redes sociales, fue generado por Wikileaks, la organización que se ha dedicado a la filtración de información reservada, en especial la referida a las relaciones internacionales de los Estados Unidos sobre el tema de Irak y Afganistán; un verdadero escándalo mundial al filtrar miles de comunicaciones entre el Departamento de Estado y sus misiones diplomáticas en todo el mundo. Como es de conocimiento público, el fundador de Wikileaks (Julian Assange, de nacionalidad sueca) entregó la voluminosa información a cinco grandes diarios en todo el mundo; una de las reacciones que generó el hecho consistió en la cancelación de cuentas de la organización en diferentes empresas multinacionales que le prestaban servicios comerciales y bancarios. Este hecho generó la

operación “Anonymous”, organizada a través del internet, a la cual se vincularon *hackers* que se dedicaron a averiar los sitios web de algunas empresas que habían censurado a Wikileaks.

A esta ofensiva se le ha llamado, por parte de los protagonistas, “La primera ciberguerra”. Los servicios de policía e investigación en todo el mundo intentaron frenar la ofensiva tratando de identificar y apresar a los anónimos organizadores. En el marco de esta operación, un adolescente holandés, de 16 años, fue arrestado por la policía en su domicilio en La Haya. Al día siguiente del apresamiento, las páginas de la Fiscalía General y la Policía Nacional holandesas fueron bloqueadas.

Los autores, adolescentes, se vanagloriaron de lo hecho a través de la red Twitter: “Chico, esta va por ti, los de la Fiscalía están fregados”. Los adolescentes y jóvenes manifestaron a través de las redes que su cruzada era por la libertad de expresión.

En conclusión, la revolución informática es imparabile e irreversible. Por ende, no es posible ignorar su doble cara.

Capítulo X

Conclusiones y recomendaciones



Contenido:

A. Conclusiones

B. Recomendaciones para lograr entornos escolares seguros, protectores y propicios para el aprendizaje

A. Conclusiones

1. La violencia contra los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe continúa siendo de enorme gravedad en las familias, las escuelas, las instituciones de protección, los centros de privación de libertad y las calles, tal como quedó en evidencia en el Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños¹⁹.

2. El mundo de los niños, niñas y adolescentes está signado por abundantes muestras de la incoherencia de los adultos entre la ética de los derechos humanos y las prácticas que la contradicen, en una etapa donde los secretos son casi imposibles por obra del internet. Las prácticas violentas contra las personas menores de edad son un signo irrefutable de lo crudo que es aún el compromiso de la humanidad con la ética de los derechos humanos y la democracia, lo cual, en los tiempos que corren, no admite ocultamiento, puesto que los medios de comunicación masivos, y en especial el internet, se han

encargado de facilitar el acceso a la información a ritmo acelerado. El comportamiento de líderes de opinión, así como los sucesos dramáticos que hablan de inequidad, injusticia, violencia y depredación del medio ambiente impactan en la conciencia colectiva y, también, en la de niños, niñas y adolescentes, a la vez que se continúa exigiendo de ellos y ellas buen comportamiento, cumplimiento de las reglas que los adultos rompen y sometimiento a la voluntad de los mayores.

3. La Convención sobre los Derechos del Niño y el internet han generado el desafío mayúsculo que implica educar en dos revoluciones. La CDN subraya la condición de sujetos de derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes, demandando de las autoridades gubernamentales, educativas y familiares, el establecimiento de vínculos basados en el reconocimiento de su capacidad progresiva para expresar sus opiniones, ejercer sus libertades y participar en todos los asuntos que les conciernen. Está demostrado que las pautas de relacionamiento entre adultos y menores de edad –en particular en la familia y la escuela– no han conseguido transformarse para encontrar modos de entendimiento en el marco de los derechos y los deberes. A ello se

¹⁹“El mensaje central del Estudio Mundial es que no hay ningún tipo de violencia contra los niños que pueda justificarse, y que toda la violencia contra los niños se puede prevenir. No puede haber más excusas”. Informe final del profesor Paulo Sérgio Pinheiro a la Asamblea General de las Naciones Unidas.

suma la aún débil voluntad de los Estados y Gobiernos para legislar y formular políticas adecuadas para reconocer, en la práctica, los derechos que les corresponden, de manera principal en lo que respecta al derecho de participación y libertades que les competen a los niños, niñas y adolescentes.

La segunda revolución en curso es el internet, que ha permeado todas las esferas de la vida humana e influye de manera especial en los menores de edad, quienes tienen un manejo diestro de las tecnologías.

Las potencialidades del internet para conectar personas y grupos ofrecen la libertad de expresión y opinión, pero también constituyen una herramienta útil para ofender y maltratar a otros y a otras. Educar con internet obliga a introducir cambios en los sistemas educativos, dentro de los cuales el menos complicado consiste en aumentar la conectividad. Lo más complicado estriba en el cambio profundo de los parámetros educativos en la familia y en la escuela; en ambos, internet obliga a la renuncia del monopolio del saber por parte de los adultos y eso cambia las relaciones, ubicando a padres, madres y educadores en el rol de orientadores y estimuladores del pensar, muy distinto y demandante al rol tradicional de transmisores de saberes y destrezas.

4. Las prácticas violentas en las escuelas conforman en la actualidad un complejo cuadro de agresiones, que pone en evidencia una seria crisis de relacionamiento entre todos los estamentos de la comunidad educativa. En primer lugar, se sigue registrando la práctica de castigos corporales (con mayor peso en los países del Caribe), así como el maltrato emocional y la violencia sexual por parte de los educadores; en segundo lugar, se registra una tendencia creciente del acoso entre pares²⁰ (agravado por el uso del internet) y, en tercer lugar, estudios

realizados en México, Costa Rica y Argentina dan cuenta de agresiones de estudiantes (sobre todo varones), y en algunos casos de padres, contra docentes y otras autoridades educativas.

5. El castigo corporal en las escuelas muestra una tendencia decreciente, mientras que el maltrato emocional (violencia psicológica) va en aumento. El abuso sexual está poco documentado. En los países del Caribe, donde el castigo corporal ha gozado de fuerte legitimidad social y amparo legal en varios de ellos, parece estar abriéndose el camino para otra concepción, sin violencia, de la crianza y la disciplina.

Asimismo, en América Latina varios estudios dan cuenta de la disminución del castigo físico como método de disciplina y aprendizaje. Como contracara, la tendencia al aumento del maltrato emocional es preocupante porque se trata de prácticas poco visibles pero que son muy dañinas y atentan contra la autoestima de las víctimas y promueven patrones violentos de relación.

No existe suficiente documentación respecto de los niveles de incidencia de la violencia sexual que permita arribar a conclusiones certeras. En Brasil y Bolivia, sin embargo, hay estudios que refieren el chantaje de maestros contra estudiantes mujeres para cambiar favores sexuales por calificaciones.

6. La prohibición legal del castigo corporal en todos los ámbitos avanza con lentitud y dificultad en América Latina y el Caribe, lo que da cuenta de resistencias ideológicas y culturales que inciden en las y los legisladores. Uruguay, Venezuela y Costa Rica son los únicos países que han prohibido el castigo corporal contra niños, niñas y adolescentes, mediante leyes que incluyen la prohibición de cualquier trato humillante en todos los ámbitos, abarcando así a la violencia psicológica. En Brasil, Perú y Nicaragua existen proyectos de ley en el mismo sentido.

²⁰También denominado hostigamiento, manoteo o *bullying*, aunque este último término es desconocido fuera de los ámbitos académicos.



La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su Informe sobre el Castigo Corporal y Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes, concluyó, luego de revisar la legislación, que si sólo se prohíben los castigos corporales que no ponen en peligro la integridad personal de los niños y las niñas, en realidad no están prohibidos.

Todos los países de América Latina, y la mitad de los del Caribe, han prohibido los castigos corporales en establecimientos de privación de la libertad o como parte de sentencias judiciales, lo cual abarca a adolescentes y adultos.

En contraste, el menor desarrollo legislativo se encuentra en la prohibición en los ámbitos que corresponden, de manera exclusiva, a niños, niñas y adolescentes: la familia, las instituciones de protección y las escuelas. Si bien en el ámbito familiar la prohibición tiene carácter simbólico, puesto que no se trata de penalizar a padres y madres, el peso de la

prohibición incentiva cambios en los parámetros de crianza.

7. El acoso entre pares muestra un crecimiento alarmante y el uso del internet actúa como factor agravante. Los porcentajes de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas o tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar sistemático (*bullying*) entre pares se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil, en los países donde se han realizado encuestas o muestreos representativos: Argentina, Brasil y Bolivia. Según los resultados del Estudio de Brasil, los abusos a través del internet son un tipo de violencia cada vez más practicado por los niños, niñas y adolescentes; se alude, al respecto, a investigaciones de algunas ONG realizadas en 2009, sobre los hábitos de los niños, niñas y adolescentes en el espacio virtual, las cuales mostraron que el 33% de los encuestados manifestó que algún amigo o amiga había sido víctima de humillaciones a través de las redes sociales del internet.

8. La discriminación es el trasfondo del acoso entre pares. Las diferencias físicas, de apariencia, discapacidades, capacidad económica y origen étnico son motivaciones fuertes para el acoso entre pares, cuyos practicantes buscan víctimas que, por algún motivo, consideran débiles o inferiores.

9. Algunas de las conductas agresivas cometidas por estudiantes registran mayor prevalencia en las escuelas privadas. Estudios realizados en Colombia, Argentina, Brasil y Costa Rica constataron que las acciones agresivas o violentas se producen en similar proporción en las escuelas públicas y las privadas. En general, los guarismos no registran grandes diferencias respecto de los de la violencia física, pero las agresiones vinculadas con actitudes homofóbicas y la violencia psicológica (maltrato emocional), a compañeros y/o compañeras son producidas, en mayor medida, por estudiantes de colegios privados.

10. Los reglamentos escolares actuales no están concebidos como pactos de convivencia y las sanciones no atienden al principio elemental del debido proceso. Las faltas principales, halladas en los estudios de los reglamentos escolares de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia, son las siguientes: falta de participación en la elaboración, escasa o nula divulgación, desconocimiento de las normas constitucionales y legales, falta de adecuación a los principios establecidos en la CDN, abusos en la aplicación de sanciones por faltas relacionadas con el uniforme y carencia de los elementos centrales del debido proceso al aplicar las sanciones. El conocimiento y apropiación de las reglas de convivencia como elemento básico para que sean cumplidas fue tratado en el Estudio sobre Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela realizado en Argentina.

11. Es posible conseguir alto rendimiento académico y alta competencia para la

convivencia en entornos adversos por condición económica y violencia. Una amplia alianza de entidades que trabajan a favor del mejoramiento de la calidad educativa en Colombia realizó un estudio para explorar los elementos institucionales y del aula que pueden convertirse en instrumentos facilitadores efectivos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia. Encontró elementos claves en un estudio de caso, como la concertación de reglas para la convivencia, la pedagogía basada en el afecto, el énfasis temprano en la autonomía y la implementación de proyectos pedagógicos que buscan incentivar la lectura, la escritura y el énfasis en las artes. Estos elementos han dado como resultado que el Instituto Distrital Ismael Perdomo, situado en una de las zonas más pobres y conflictivas de Bogotá, haya alcanzado resultados muy destacados, a nivel nacional, en aprendizajes básicos, a la vez de convertirse en ejemplo de convivencia.

12. Se requieren nuevos parámetros para evaluar la calidad de la educación. Las agendas gubernamentales en materia educativa han conseguido logros notorios en materia de acceso y cobertura en la educación primaria. Los Estados de América Latina y el Caribe han asumido el reto de mejorar el acceso, cobertura y calidad en los primeros grados. Asumir el desafío de la calidad educativa implica ampliar el horizonte de la evaluación basada en competencias básicas de aprendizaje, hacia la evaluación de la calidad respecto de los propósitos de la educación contemplados en el artículo 29 de la CDN, según el cual la educación de los niños, niñas y adolescentes deberá estar encaminada a desarrollar su personalidad, ejercer sus derechos y “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión y de paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”. (Artículo 29 de la CDN)

B. Recomendaciones para lograr entornos escolares seguros, protectores y propicios para el aprendizaje²¹

1. Las sociedades adultas tienen la difícil tarea de transformar principios y prácticas altamente violentos hacia la niñez y la adolescencia; estos imaginarios y conceptos crean mundos subjetivos, objetivos y estructurales marcados por el adultocentrismo y los estatutos de minoridad. En ese sentido, se plantea una serie de desafíos cuyo actor principal es la comunidad educativa.

2. No solo implica centrarse en la construcción de currícula y estrategias pedagógicas sino, ante todo, en la construcción y reconocimiento de sujetos, para de esa manera permitir la emergencia de actores sociales, políticos, económicos y culturales, dejando de fortalecer miradas y posiciones que encierran a los niños y niñas en lo salvaje, lo incivilizado, lo torpe, lo incapaz; solo así los cambios serán posibles y la violencia de cualquier tipo no tendrá justificación.

3. El reconocimiento de que la violencia escolar no solo se da entre pares, sino también en las relaciones altamente jerárquicas y patriarcales, como la de educadores y niños y niñas, e inclusive entre maestros y maestras, permitirá construir otro tipo de estrategias donde no solo los niños, niñas y adolescentes sean considerados problemáticos y necesitados de disciplina, toda vez que las maestras también sufren violencia; estas afirmaciones permiten comprender lo complejo que es la violencia escolar, en la que se entran diferentes actores y diferentes tipos de violencia.

4. El silencio es también otra expresión de violencia cuando es ejercido como mecanismo de control, de castigo, de discriminación, de jerarquía, de inequidad. Lo es el silencio al interior de los hogares, las escuelas y las comunidades, y lo es también la respuesta

silenciosa de los que toman decisiones y de los operadores, que son los encargados de preservar las estructuras, oponiéndose a reformas y acciones que actúan en pro de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, negando que estas realidades existen, negando la diversidad y buscando parámetros “homogenizantes”.

5. Entonces, los cambios deben ser estructurales al momento de formular leyes y políticas vinculadas a la violencia escolar ligada de forma directa con la calidad educativa y a aquellos compromisos, recomendaciones y observaciones contenidos en los instrumentos de Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, como, por ejemplo:

- a. Observación General No. 1 del Comité de los Derechos del Niño sobre los propósitos de la educación.
- b. Observación General No. 8 del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes.
- c. Observación General No. 13 del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
- d. Recomendaciones del Estudio Mundial de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños.
- e. Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre los castigos corporales y los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- f. Declaración de Mar del Plata de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (OEI).

6. Pero no se trata solamente de construir leyes y políticas desde estos instrumentos sino, también, hacerlo con acciones locales claras y

²¹Estas recomendaciones se elaboraron con base en las conclusiones y hallazgos señalados por la autora del estudio, por expertos regionales en educación y protección y por los equipos técnicos de UNICEF y Plan.

concretas, lo que implicará un cambio de paradigma en las propuestas estructurales; es decir, que la presencia de niños y niñas debe ser una obligación en la construcción de políticas públicas, y que estas no pueden seguirse construyendo a partir de supuestos o desde los recuerdos infantiles de quienes toman las decisiones. La política pública tiene actores no beneficiarios pasivos y debería constituirse en acciones que respondan no sólo a su protección sino a su participación y protagonismo.

7. Es importante que tanto los Estados como la comunidad educativa propicien un cambio cualitativo, en el que el acceso y la permanencia en el sistema educativo no sean los únicos retos, sino que abarque la calidad educativa desde la mirada de los Derechos Humanos; es decir, “educación sin violencia”. El Estado tiene obligaciones vinculadas a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y rendición de cuentas, definidas en el Pacto Internacional de los Derechos

Económicos, Sociales y Culturales²², criterios útiles para vislumbrar una educación de calidad:

a. Disponibilidad: Deben existir instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre ellos, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios, instalaciones sanitarias, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán, además, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

b. Accesibilidad: Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos y todas, sin discriminación, en el ámbito del Estado

²²Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (21º período de sesiones, 1999). Observación general 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). N.U. Doc. E/C.12/1999/10.



Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

- 1) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos y todas, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación.
- 2) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia);
- 3) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos y todas. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos y todas, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuitas.

c. Aceptabilidad: La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los y las estudiantes.

d. Adaptabilidad: La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a los requerimientos de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

8. Estos conceptos deben transformarse en prácticas pero también en posibilidades de monitoreo, ya que permiten vislumbrar una educación material y económicamente disponible, no discriminatoria y, por lo tanto, flexible, centrada en la diversidad y no en la homogenización; elementos todos que permiten trabajar –y convencer– en la idea de que es posible la creación de formas de relacionamiento basadas en los Derechos

Humanos y la solución pacífica de los conflictos. Es importante, entonces, generar y construir indicadores que permitan la determinación de las causas y el impacto de la violencia, pero ante todo que vislumbren los múltiples esfuerzos de los Estados y de las comunidades educativas por desnaturalizarla y erradicarla como estrategia de disciplina, de discriminación, exclusión y de homogenización.

9. La construcción desde lo diverso se constituye también en otra recomendación. Diversidad en todo sentido: cultural, genérica, social, étnica, de aptitudes, de necesidades e incluso de nociones que construyen a los sujetos. Todas las diversidades imaginadas convergen en espacios educativos, o deberían hacerlo. Estos espacios deben invitar a la pluralidad, pues son los procesos educativos los llamados a recomponer un tejido social solidario.

10. El reconocimiento, pero también el ejercicio de la diversidad, es un ejercicio gradual y altamente complejo. Quizá, como un primer intento sea necesario que, como sociedad, reconozcamos la desigualdad y la discriminación como elementos constituyentes de nuestra estructura social; esto nos permitiría reconocer y enfatizar en nuestras prácticas el derecho a la educación de las comunidades y los grupos sociales discriminados. De esta forma se debe procurar, en el desarrollo de la cotidianidad de la escuela, prácticas de horizontabilidad, de dignidad y de no discriminación, así como tener mecanismos de abordaje cuando las formas de relacionamiento abandonen estos principios.

11. Más aún, como señala Abraham Imagendzo (2004):

... la diversidad presupone cuestionar el conformismo, las diferencias sociales y también las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumir la diversidad como relación significa aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el

empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan.

12. Todas las construcciones estructurales tienen la difícil tarea de plasmarse en la vida cotidiana; es decir, trascender la norma, lo escrito, para hacerse vida, práctica social. En caso contrario, los discursos no lograrán verdaderos procesos de cambio y transformación. Aquí surgen desafíos que invitan a la generación de diversas estrategias, como por ejemplo:

- a. Los Estados deben reconocer que un espacio de erradicación de la violencia escolar que aglutina muchas formas de violencia son las escuelas mismas, y por lo tanto la asignación económica debe ser acorde a tal responsabilidad.
- b. La formación docente no solo debe centrarse en el avance curricular, sino en estrategias que permitan transversalizar tanto los contenidos como las prácticas basadas en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.
- c. Los niños, niñas y adolescentes deben ser considerados como actores y no como depositarios de contenidos académicos; la cosificación de las personas produce altos niveles de violencia, de impotencia y de frustración.

13. Es importante incentivar la transformación de los reglamentos escolares en pactos de convivencia que sean construidos desde procesos locales, considerando que Latinoamérica y el Caribe se caracterizan por la diversidad de sus pueblos indígenas, originarios y campesinos. Los procesos locales, bajo una mirada de Derechos Humanos, auguran mayor práctica y ejercicio del cumplimiento de los instrumentos normativos, los que no solo deben centrarse en mecanismos de control, sanciones y castigos sino también en la promoción de

relaciones seguras y protectoras y en el ejercicio pleno de los derechos.

14. Impulsar y desarrollar investigaciones con dos objetivos: el primero, explicitar la violencia escolar desde ópticas particulares –como, por ejemplo, la violencia basada en el género, que se manifiesta en una educación sexista– e, igualmente, tratar temas estructurales relacionados con la violencia, como la discriminación étnica, cultural, de elección genérica, económica y todas las que confluyen cotidianamente en las aulas, por lo que también es importante realizar estudios sobre clima escolar. El segundo objetivo es permitir la utilización de estas investigaciones y estudios para formular políticas públicas y construir indicadores asentados en la realidad; es decir, investigar para promocionar el cambio y poder responder de forma inmediata, pero al mismo tiempo estructural, a la violencia al interior de las escuelas.

15. Todas estas estrategias de cambio implican la construcción y los conocimientos, prácticas y voluntades identificados con este cambio y, por lo tanto, con la posibilidad de modificar prácticas cotidianas. Para fortalecer estos procesos es importante: por un lado, continuar desarrollando campañas y otras iniciativas que, siguiendo el ejemplo de Uruguay, Costa Rica y Venezuela, aboguen por la prohibición legal del castigo corporal humillante y degradante y el maltrato psicológico en todos los ámbitos que involucran a los niños, niñas y adolescentes; por otro, elaborar y poner en marcha programas, campañas en medios de comunicación y materiales pedagógicos orientados a fomentar una cultura del buen trato, no solo en los ámbitos educativos sino en todos los espacios de la vida, considerando que las familias, las calles y los espacios laborales son escenarios de violencia.

Referencias

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1999) *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*.
- Aitkin, M. & Longford, N. (1986) *Statistical modelling issues in school effectiveness studies*. *Journal of the Royal Statistical Society*.
- Alvarez Correa, M., Parra, S., Louis, E., Quintero, J. & Corzo, L. (2007) *Pescador de ilusiones, niños y jóvenes infractores de la Ley Penal*.
- Astro, A., Vargas, L., Pitner, R. & Meye H. (1999) *School violence: Research, theory, and practice*, Washington, National Association of Social Workers Press.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2005) *Diálogo regional de política*.
- Barrow, C. (2001) *Situational analysis of children and women in twelve Caribbean countries, protection: children at risk and in need of special protection*.
- Batista de Costa Saraiva, J. (1999) *Adolescente e ato infracional, garantias processuais e medidas socioeducativas*.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005) *School violence in context, culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford.
- Bergalli, R. & Rivera Beiras, I. (2007) *Jóvenes y adultos, el difícil vínculo social. Observatorio del sistema penal i els drets humans*, Anthropos.
- Blum, R. W. & Ireland, M. (2004) *Reducing risk, increasing protective factors: Findings from the Caribbean youth health survey*. *Journal of Adolescent Health*.
- Bobbio, N. (1996) *Autobiografía*. Madrid. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1988) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Brandao, C. (2004) *Criar sin violencia, todas y todos podemos*. Río de Janeiro, Instituto Pro Mundo.
- Bustelo, E. (2001) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo, infancia y derechos*.
- Castejón, J. (1996) *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- Castillo, D. N. (2004) *Children's well-being in small island developing states: The Caribbean experience*.
- CEPAL. (2010) *Panorama social de América Latina*. Documento informativo.
- CERE & Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Vasco. (1993) *Evaluar el contexto educativo*. Documento de estudio. Vitoria.
- Charlot, B. & Emin, J-C. (1997) *Violences a l'école, etats des savoirs*, Paris, Mason & Armand Collins.
- Coleman J. (1996) *Equality of educational opportunity*. Washington, Center for Education Statistics.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009) *Informe sobre el castigo corporal y los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes*.
- Comité de los Derechos del Niño (2003) *Observación General No. 1 : Propósito general de la educación*.
- Comité de los Derechos del Niño (2006) *Observación General No. 8 : El derecho del niño a la protección contra*

los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes. 42º. período de sesiones.

Consejo Nacional de Justicia de Brasil (2010) *Bullying, cartilla para profesores y profesionales de las escuelas*. Proyecto Justicia en las Escuelas.

Cornella de Blanco, L. & Litvinoff, N. (1998) *El adolescente del milenio y el milenio del adolescente*.

Correa, C. & Lwekowitz, I. (2009) *Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas, familias perplejas (2004-2008)*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Cuadros Ferré, I. & Ordóñez Vera, M. (2006) *La infancia rota, testimonios y guías para descubrir y tratar al abuso sexual infantil*.

De Albuquerque, K. & Elroy, J. (1999) *A Longitudinal Study of Serious Crime in the Caribbean*, Caribbean Journal of Criminology and Social Psychology.

De Felippis, I. C. (2004) *Violencia en la institución educativa, una realidad cotidiana*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Debarbieux, E. (2003). *School Violence and Globalisation*. Journal of educational administration, 41, 2004.

Debarbieux, E. (1996) *La violence en milieu scolaire: état de lieux*. Paris.

Dinkes, R., Cataldi, E. F., Kena, G. & Baum, K. (2006) *Indicators of school crime and safety*, Washington, Departments of Education and Justice.

Edmonds, R. (1979) *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership.

Elliot, D. (1999) *Blueprints for Violence Prevention: Bullying Prevention Program*, University of Colorado.

F Joseph. (2002) *Contravening the convention on the rights of the child: Healthcare, education and quality of Life among the Caribbean indian children of Dominica and St. Vincent*. Kingston, Jamaica.

Flores Palacios, K. (2009) *Por el derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz, Bolivia, Asociación Voces Vitales, Soipa Ltda.

Galeano, E. (1998-2007) *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*.

García, M. & Madriaza, P. (2004) *Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: Conflicto y aspiración por recrear un orden social*. Revista Persona y Sociedad.

García Méndez, E. (1998) *Infancia de los derechos y de la justicia*.

García Méndez, E. (2001) *Adolescentes y responsabilidad penal*.

Girard, R. (1995) *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children: Caribbean Special Report. (2005). *Report for the Caribbean regional consultation the UN Secretary General's study on violence against children*, Trinidad, 2005.

Gomes da Costa, A. C. (1999) *Aventura pedagógica, caminhos e descaminhos de uma acao educativa*.

Haynes, F. *Ética y escuela, ¿Es siempre ético cumplir las normas de las escuelas?*

Jung, C. (1993). *Psicología y educación*. Paidós Psicología Profunda.

Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Argentina, Milo y Dávila.

Leal, F., Meneses, M., Alarcón, A. & Karmelic, V. (2005) *Agresión y resentimiento en los estudiantes secundarios*. Revista de Psicología.

Lisboa, C. & Berger, C. (2009) *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado.

López Díaz, I. C. (2008) *Cultura democrática, educar en derechos humanos: Un camino a la paz*.

Magendzo, A. (2004) *Evaluación y rendición de cuentas en la educación en Derechos Humanos*. Conferencia internacional, 4 de abril de 2004.

Miller, A. (2006) *Por tu propio bien: raíces de la violencia*

en la educación del niño. España, Editorial Reinbook Impresiones.

Monclús Estella, A. (2005) *La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas*. Revista Iberoamericana de Educación.

Muñoz, M., Cerdán, J., Murillo, F., Calzón, J., Castro, M., Egido, I. & García, R. (1995) *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, Cide.

Naciones Unidas. (1948) *Declaración universal de los Derechos Humanos*.

Naciones Unidas. (2006) *Informe mundial sobre la violencia contra los niños*.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999) *Observación general No. 13: El derecho a la educación*.

Nietzsche, F. (2000) *La genealogía de la moral*. Madrid, Editorial Edaf.

Noel, G. (2000) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar, una perspectiva etnográfica*. San Martín, Unsam.

O'Donnell, D. (2004) *The convention on the rights of the child and law reform in the Caribbean: Fifteen years later*.

Olweus, D. (1996) *The revised olweus bully/victim questionnaire*, Mimeo, Bergen, Norway research. Centre for Health Promotion. University of Bergen.

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Editorial Morata.

Olweus, D. (2001) *Core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Center for Health Promotion.

Olweus, D. (2006) *Acoso y violencia en la escuela, cómo detectar, prevenir y resolver el 'bullying'*. Barcelona.

Ortega, J. & Mora, M. (1997) *Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre escolares*. Revista de Educación.

Osorio, F. (2006) *Violencia en las escuelas*. Argentina, Novedades Educativas.

Ospina, W. *La escuela de la noche, reflexiones sobre la educación*.

Ospina, W. (2010) *Preguntas para una nueva educación*.

Perea Restrepo, C. M. (2007) *Con el diablo adentro, pandillas, tiempo paralelo y poder*.

Perea Restrepo, C. M. (2008) *¿Qué nos une? Jóvenes y cultura ciudadana, la carreta social*.

Plan Internacional & Fischer, R. M. (2010) *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório final*.

Plan Internacional Ecuador & Espinoza Ordóñez, D. *Línea de base para el proyecto 'Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas. Santa Elena, Guayaquil, Progreso y Santa Lucía'*.

Plan Internacional Perú (2009) *Violencia escolar. Encuesta nacional a mayores de edad*. Ipsos Public Affairs para PI-Perú.

Plan Internacional República Dominicana & Vargas, T. (2011) *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*.

Rodríguez, P. & Mannarelli, M. E. (2007) *Historia de la infancia en América Latina*. Bogota, Colombia. Universidad Externado.

Roudinesco, E. *La familia en desorden (2002-2003)*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ruiz M., D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. & Musitu Ochoa, G. (2009) *Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia*.

Rutter, M.; Mortimore, O., Ouston, J. & Maughan, B. (1979) *Fifteen thousand hours*. London, Open Books.

Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, Ofsted.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford. Pergamon.

- Secretaría de Educación Pública de México (2008) *Primera encuesta nacional: Exclusión intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación media superior.*
- Secretaría General Iberoamericana (2010) *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Declaración de Mar del Plata.* XX Cumbre Iberoamericana Argentina 2010.
- Sen, A. (2007) *Identidad y violencia, la ilusión del destino.*
- Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*, Premio Nobel de Economía, 2010.
- Shaw, M. (2001) *Promoting Safety in schools: International experience and action, crime prevention.*
- Smith, P. K., Madisen, K. C. & Moody, J. C. (1999) *What causes the age decline in reports of being bullied at school, towards a developmental Analysis of risks of being bullied.*
- Smith, P. K., Pepeler, D. & Rigby, K. (2004) *Bullying in schools: How successful can interventions be.* Cambridge.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Catalano, R. & Slee, P. (1999) *The nature of School Bullying: A cross-national perspective.* London.
- Stanley, J. (2001) *Child abuse and the internet.* Child abuse prevention issues, No. 15.
- Straus, M. A. (2000) *Corporal punishment of children and adult depression and suicidal ideation, in coercion and punishment: Long term perspectives.* New York.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá (2006) *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá.* Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sullivan, K. (2005) *Bullying, el acoso escolar, cómo se presenta y cómo tratarlo,* España.
- Surgeon, U. S. (1999) *Youth violence: A report by the Surgeon General.*
- Thompson-Ahye, H. *Youth and crime.* Caribbean Journal of Criminology & Social Psychology, 1999, 4, 169-191.
- Thornton, T. N. (2002) *Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action, 2002.*
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones.* UNICEF.
- UNESCO-LLECE (2008) *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile, OREAL/UNESCO.
- UNICEF (2005) *Violence against children in the Caribbean region/ Regional assessment/ UN Secretary General's Study on Violence.*
- UNICEF, en acuerdo con el Ministerio de Educación de Bolivia. (2009) *Estudio sobre reglamentos escolares.*
- UNICEF (2009) *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.* México.
- UNICEF. (2009) *Manual de las escuelas amigas de la infancia.* Nueva York.
- UNICEF, Larraín, S. & Bascuñán, C. (2008) *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile, 1994-2000-2006.*
- UNICEF, Larraín, S. & Bascuñán, C. (2009) *Maltrato infantil. Una dolorosa realidad puestas adentro.* Boletín Desafíos No. 9, UNICEF-CEPAL.
- UNICEF-FLACSO (2010) *Clima, conflictos y violencia en la escuela: Un estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del Area Metropolitana de Buenos Aires.*
- UNICEF & Grupo Consultor Paraguay (2009) *Estudio sobre reglamentos escolares y prácticas de convivencia en las comunidades educativas. Informe ejecutivo.*
- UNICEF, Ministerio de Educación de Chile & Centro de Investigaciones Jurídicas Universidad Diego Portales (2008) *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación.* Estudio de reglamentos escolares. Serie: Reflexiones, infancia y adolescencia, número 11.
- UNICEF, Ministerio Público de Honduras & Secretaría de Educación de Honduras (2008) *Estudio de garantía de derechos de la niñez en el sistema educativo nacional.*

UNICEF, PNUD, Beguerí, M & Zamora J. C. *Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica. Estudio de las instituciones de educación secundaria.*

UNICEF & Sindicato de Maestros de Barbados (2009) *Corporal Punishment and other major Educational Issues in Barbados.* Caribbean Development Research Services.

Velásquez, A. & Chau, E. (2006) *Aggression, violence & competencias.* Bogotá, Universidad de los Andes.

Vernieri, M J. *Violencia escolar ¿se puede hacer algo?,*

propuestas y taller de reflexión.

Weber, G. (1971) *Children can be taught to read: Tour successful schools,* Washington. Council for Basic Education.

Zygmunt, B. (2005) *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* México. Fondo de Cultura Económica.

Zygmunt, B. (2006) *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid, Siglo XXI.





Plan International

Oficina Regional para las Américas
Edificio 112, Ciudad del Saber, Clayton
Panamá, República de Panamá
Apartado Postal: 0819-05571

Teléfono (507) 317-1700
Fax: (507) 317-1696
roa.ro@plan-international.org
www.plan-international.org

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Edificio 102, Ciudad del Saber, Panamá
Apartado postal: 0843-03045

Teléfono: (507) 301-7400
Fax: (507) 317-0258
www.unicef.org/lac

Acerca de Plan Internacional

Fundada hace 75 años, Plan es una de las más antiguas y más grandes organizaciones de desarrollo internacional que trabaja por los derechos de la niñez en el mundo. Está presente en 50 países en vías de desarrollo en África, América y Asia y cuenta con oficinas en 17 países en Europa, América del Norte, el este de Asia y Oceanía. Brinda apoyo directo a más de un millón y medio de niños, niñas y sus familias y, además, apoya indirectamente a una cantidad estimada de nueve millones de personas que viven en las comunidades con las que trabaja. Plan Internacional trabaja directamente con diversos actores de la sociedad civil y de los Gobiernos para contribuir a la realización de los derechos de todos y todas los niños, las niñas y los adolescentes. Plan trabaja de manera independiente y no cuenta con ningún tipo de afiliación religiosa, política o gubernamental.

Acerca de UNICEF

UNICEF trabaja sobre el terreno en más de 155 países y territorios para ayudar a garantizar a los niños y las niñas el derecho a sobrevivir y a desarrollarse desde la primera infancia hasta la adolescencia. UNICEF es el mayor proveedor de vacunas para los países en desarrollo, trabaja para mejorar la salud y la nutrición de la infancia, el abastecimiento de agua y saneamiento de calidad, la educación básica de calidad para todos los niños y niñas y la protección de los niños y las niñas contra la violencia, la explotación y el VIH/SIDA. UNICEF está financiado en su totalidad por las contribuciones voluntarias de individuos, empresas, fundaciones y Gobiernos.