

Violencia y Diversidad Cultural

J. Martín Ramírez
Valentín Martínez-Otero Pérez
(Eds.)



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander
en Gestión de Riesgos y Conflictos



Violencia y Diversidad Cultural

J. Martín Ramírez
Valentín Martínez-Otero Pérez
(Eds.)



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander
en Gestión de Riesgos y Conflictos





Jornadas Internacionales 2019
y
LICICA

VIOLENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Programa y presentaciones

Madrid, 13-14 septiembre 2019



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander
en Gestión de Riesgos y Conflictos



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Grupo Psicosociobiología de la Violencia:
educación y prevención

© Universidad Nebrija y CICA

Cátedra Global Nebrija Santander en Gestión de Riesgos y Conflictos

Editorial:

Universidad Antonio de Nebrija

Diseño y maquetación:

Servicio de Publicaciones de la Universidad Nebrija

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida de ninguna forma o por ningún medio, ya sea fotocopiadora electrónica o mecánica, sin el permiso previo de los Editores.

ISBN: 978-84-120747-0-3

Depósito Legal: xxxxxxxx

Impreso en España. 2019

Contenido

LI CICA

Introducción	7
Comités	11
Patrocinadores	13
Programa científico	15
Presentaciones (en orden cronológico)	21
Miembros del Grupo de Investigación	
Complutense (en orden alfabético)	200
Otros participantes (en orden alfabético)	213
Publicaciones de CICA	227

Introducción

■ Estas Jornadas Internacionales 2019 (LI CICA) sobre “Violencia y diversidad cultural”, organizadas por el Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención” junto con la Fundación CICA Internacional y la Cátedra Global Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, pretenden el diálogo entre los miembros del Grupo que actualmente trabajan en distintas temáticas relacionadas y, al mismo tiempo, el intercambio científico y humanístico con otros reconocidos profesionales a nivel nacional e internacional. Con las Jornadas se quiere promover el papel de la educación en la salvaguarda y la promoción de la diversidad cultural, así como en la prevención de la violencia y, desde una perspectiva más positiva si cabe, en el fomento de la convivencia. En las mismas, se tratarán importantes aspectos, tales como: la conceptualización de la diversidad cultural, la formación de educadores en diversidad cultural, la violencia de género, un abordaje pedagógico del racismo y la xenofobia, las modalidades de violencia, la educación intercultural, así como el papel del Derecho ante la violencia.

La diversidad hace referencia a la variedad, a la diferencia, a una abundancia de realidades desemejantes. Aunque hay diversidad en distintos aspectos, incluso en el mundo de la educación, en estas nuevas Jornadas de nuestro Grupo de Investigación en su segunda etapa, nos centraremos sobre todo en su perspectiva cultural. Esta diversidad, patente en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.), precisa una sensibilidad, un respeto y una atención especiales por parte de los profesionales.

Aunque el concepto de 'diversidad cultural' no está consensuado, al ser una noción en desarrollo, inclusiva, entendemos que ha de tener una creciente significación en el terreno científico por su compromiso con la mejora de la vida personal y social. De ahí que, al hablar de ella en un sentido positivo, constructivo, valioso, reclamemos una adecuada consideración política, jurídica, laboral, social, psicológica, pedagógica, etc.

La diversidad cultural nos lleva a preguntarnos por la cultura, sobre la que se descubren referencias en la Constitución Española desde el mismo Preámbulo, en el que la Nación española proclama la voluntad de: "proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones." Y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO , 1982), por su parte, declaró hace décadas que la cultura: "...hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden".

La cultura -material e inmaterial- es esencial para nuestro despliegue como personas en un mundo compartido. La convivencia se afirma con el respeto a todas las culturas, que integran el rico patrimonio de la humanidad. De ahí que se ha de respetar y proteger la cultura de todos los pueblos, por pequeños que sean, con la salvedad de las prácticas violentas que atentan contra la dignidad humana. Las reflexiones sobre estas cuestiones resurgen con fuerza, porque hoy día, merced en gran parte a los medios de comunicación y de transporte, en nuestra sociedad hay más intercambio cultural, pero también más tensiones. En estas circunstancias, puede surgir una actitud cercana al llamado "relativismo cultural", que, sin ser una noción cerrada, lleva a considerar igualmente válidas todas las formas culturales. Sin embargo, esta posición, a veces demasiado comprensiva y tolerante, no nos satisface; por ejemplo, ¿cabe respetar, con el pretexto de que se trata de "señas culturales", la ablación del clítoris o la pena de lapidación?

Tampoco nos parece adecuada una postura basada en el “etnocentrismo”, que también aflora con facilidad en este tiempo de significativos movimientos migratorios, entendida como la tendencia a servirse de la propia cultura como único criterio para interpretar los comportamientos de otros grupos culturales, ya que un planteamiento así, a menudo acompañado de intransigencia, puede obstaculizar la convivencia intercultural.

Nuestro Grupo de Investigación es particularmente sensible a la realidad multicultural. Está comprometido con la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación o violencia. La educación permite ensayar nuevas prácticas comunicativas y relacionales distinguidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y del otro como persona con toda su dignidad. Unas interacciones fundadas en el respeto al derecho a ser diferente, porque como dice el lema crecientemente repetido: “No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes”.

La actitud aproximativa hacia la otredad “diferente” o considerada como tal queda favorecida en los ambientes donde se cultiva la cordialidad, un imperativo de convivencia. La interacción emocional cotidiana de signo favorable acrecienta el sentido positivo de la vida, advertido en la seguridad, la confianza, la amistad y el entusiasmo entre otras beneficiosas vivencias. En cambio, cuando el tejido emocional en un determinado contexto es deficitario o negativo, lo que surge es tensión, suspicacia, rechazo, hostilidad, recelo, etc. Si, en los entornos multiculturales, no se favorecen los lazos emocionales y comunicativos de carácter comprensivo y empático con facilidad surge la violencia en cualquiera de sus modalidades.

En definitiva, nuestro Grupo, la Fundación CICA y la Universidad Nebrija, conscientes de la necesidad de abordar científica y educativamente fenómenos como los mencionados, organizan estas Jornadas

¹UNESCO (1982): “Declaración de México sobre las políticas culturales”, Conferencia mundial sobre las políticas culturales, México D. F., 26 de julio-6 de agosto de 1982. Disponible en: https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

Internacionales centradas en la violencia y la diversidad cultural, en las que, desde perspectivas aparentemente diversas -jurídica, psicológica, social y pedagógica...-, se destaca su convergencia en un mismo horizonte preventivo e impulsor de convivencia.

Valentín Martínez-Otero Pérez
Jesús Martín Ramírez

Madrid, 13 de septiembre, 2019

Comité Organizador

Presidentes del LI CICA

Prof. Dr. Jesús Martín Ramírez

Presidente de CICA International
Director de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos,
Universidad Nebrija (Madrid)

Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Presidente del Centro Asturiano de Madrid
Director del Grupo de Investigación Psicosociobiología de la Violencia:
Educación y Prevención
Universidad Complutense (Madrid)

Miembros del Comité Organizador

Prof. Dr. Juan Carlos Fernández

Director Responsable de Psicología, Universidad Nebrija

Dr. Luis G^a Segura, Coordinador

Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija

Prof. Dr. Jesús Martín Ramírez

Director, Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos,
Universidad Nebrija

Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Director, Grupo de Investigación Psicosociobiología de la Violencia
Universidad Complutense (Madrid)

Prof. Dr. José Vicente Merino

Catedrático de Pedagogía, Universidad Complutense (Madrid)

Prof^a. Dr^a. Belén Sáenz-Rico de Santiago

Directora del Departamento de Estudios Educativos
Universidad Complutense (Madrid)

Patrocinadores



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander
en Gestión de Riesgos y Conflictos



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Grupo Psicobiología de la Violencia:
educación y prevención



Con la colaboración de:



CENTRO ASTURIANO
DE MADRID



Santander
UNIVERSIDADES



Programa

Con estas Jornadas Internacionales 2019 (LI CICA) sobre “Violencia y diversidad cultural”, organizadas por el Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención”, se quiere promover el diálogo entre los miembros del propio Grupo que actualmente trabajan en distintas temáticas relacionadas y, al mismo tiempo, potenciar el intercambio científico y humanístico con otros reconocidos profesionales a nivel nacional e internacional. Con las Jornadas se pretende enfatizar el papel de la educación en la salvaguarda y la promoción de la diversidad cultural, así como en la prevención de la violencia y en el fomento de la convivencia. En las mismas, se abordarán importantes aspectos, tales como: la conceptualización de la diversidad cultural, la formación de educadores en diversidad cultural, el abordaje pedagógico del racismo y la xenofobia, las modalidades de violencia, la educación intercultural, etc.

13 de septiembre de 2019

Mañana: 10:30 - 14:00 h.

Sesión de Apertura:

10:30 -11:00 h.

Valentín Martínez-Otero Pérez, Director del Grupo Complutense de Investigación Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención
Jesús Martín Ramírez, Presidente de la Fundación CICA International
Belén Sáenz-Rico de Santiago, Directora del Dpto. de Estudios Educativos, UCM

1ª sesión: Violencia y diversidad cultural

Moderador: Dr. Jesús Martín Ramírez, Director de la Cátedra Global Nebrija Santander sobre Gestión de riesgos y Conflictos, Presidente de la Fundación CICA International

Participantes:

11:00 - 11:15 h.

Dependencia emocional como factor clave en violencia

Dª Annita Onyekwere, Psicóloga, Universidad de Jaen
Dr. Damian Onyekwere, (Nigeria), Vicesecretario Fundación CICA International

11:15 - 11:30 h.

Violencias post-acuerdo de paz

Dr. Miguel Bettin, Presidente IEPSIV, Bogotá (Colombia)

11:30 - 11:45 h.

Comportamiento violento, programas, menores y adolescentes en hogares de acogida

Dr. Luis Millana, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
Dr. Juan Carlos Fernández, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
Dr. Fernando Miralles, Universidad San Pablo CEU, Madrid

11:45 - 12:00 h.

Types and forms of violence experienced by juvenile refugees

Joana Röser, (Franckfurt / Oder, Alemania)

Dr. Marzanna Farnicka, Universidad de Zielona Góra (Polonia)

12:00 - 12:15 h.

The key factors of acculturation in a diverse society.

The reflection after the implementation of selected projects aimed at social integration and activation of individuals

Dr. Marzanna Farnicka, (Polonia) Universidad de Zielona Gorá

12:15 - 12:30 h.

Preguntas y respuestas

12:30 - 12:45 h.

Descanso

2ª sesión: Violencia y diversidad cultural: un enfoque jurídico

Moderadora: Dr. Maria Caterina La Barbera, (Italia), Investigadora Ramón y Cajal, Profesora del Departamento de Derecho, Universidad Nebrija

Participantes:

12:45 - 13:00 h.

La incitación al odio y la violencia en el Código Penal español

Dr. Tania Garcia Sedano, Magistrada, Audiencia de Madrid

13:00 - 13:15 h.

*# Me too. La ausencia de diversidad cultural en violencia de género.
Perspectiva jurídico-penal*

Dr. Pilar Otero González, Catedrática Dº Penal, Universidad Carlos III

13:15 - 13:30 h.

Resolución de conflictos en entornos digitales: el rol de la diversidad cultural

Dr. Luis García Segura, Universidad Nebrija

13:30 - 13:45 h.

Preguntas y respuestas

ALMUERZO LIBRE (14:00 - 16.00h)

Tarde: 16:00 - 17:30 h.

3ª Sesión: La educación intercultural

Dr. José V. Merino Fernández, Catedrático de Pedagogía Social, UCM

Participantes:

16:00 - 16:15 h.

La atención escolar y social a la diversidad cultural: ¿La acción/intervención y aprendizaje inclusivo socio-escolar con y en el marco de la diversidad?

Dr. José V. Merino Fernández, UCM

16:15 - 16:30 h.

Western Institutional Education System, Cultural Diversity and Violence

Dr. Tina Lindhard,

International University for Professional Studies (Hawaii, EEUU)

16:30 - 16:45 h.

La violencia en las redes sociales: análisis del ciberacoso

Drª Yara Magalhães dos Santos, Universidad Federal de São Carlos (Brasil)

16:45 - 17:00 h.

Educación intercultural y desarrollo humano sostenible

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

17:00 - 17:15 h.

Los vehículos de significación como claves metodológicas para una educación intercultural contra la violencia

Dr. Juan Martín López Calva, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México)

Los valores del profesorado en la promoción de la convivencia y la inclusión de las personas con discapacidad a la universidad

Paulina Iturbide Fernández, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México)

17:15 - 17:30 h.

Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: entre el diagnóstico y el reconocimiento: aproximaciones a una violencia relacional

Rodolfo Cruz Vadillo, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México)

17:30 - 17:45 h.

*Violencia de la familia en la primera infancia.
Una mirada desde la diversidad cultural*

Da Ma Cristina del Val Esteban, Facultad de Educación, UCM

17:45 - 18:00 h.

El papel de la Educación ante la Discriminación Cultural

Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez, Facultad de Educación, UCM

18:00 - 18:15 h.

Identidad, violencia y diversidad cultural

M^a Luisa Sánchez Fernández, UCM

Dr. Andrés Serrano Molina, UCM

18:15 - 19:00 h.

Preguntas y respuestas

14 de septiembre de 2019

Mañana: 10:30 - 13:00 h.

4ª Sesión: Líneas de trabajo del Grupo de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención.

Clausura:

13:00 h.

D. Juan Cayón, Rector de la Universidad Nebrija

D. Valentín Martínez-Otero, Presidente del Centro Asturiano de Madrid

Presentaciones

Annita Onyekwere, Universidad de Jaen

Damian Ikechi Onyekwere, Fundación CICA Internacional

Dependencia emocional como factor clave en violencia

Correspondencia: annita.ope@gmail.com
damiankechi@hotmail.com

Miguel Bettin, EPSIV, Bogotá (Colombia)

Violencias post-acuerdo de paz

■ Resumen

El periodo posterior a una guerra civil o de posconflicto, suele estar caracterizado por la aparición de nuevas formas de violencia a manera de coletazos dejados por la guerra previa. No obstante se encuentran similitudes en dichas manifestaciones de violencia entre un periodo de posconflicto y otro, en un posconflicto como el colombiano, después de 60 años de guerra, se observan algunas particularidades básicamente relacionadas con el mismo fenómeno que hizo especial el conflicto armado colombiano; “el narcotráfico en el país primer productor y exportador de cocaína del mundo. La agresión y la violencia, aquí entendidas, sólo por efectos didácticos como un mismo fenómeno, se revisan desde sus manifestaciones interespecífica e intraespecífica, caliente o emocional, fría o instrumental, hasta abordar la guerra como la máxima expresión de la agresión o la violencia, y muy especialmente la guerra civil y en particular la guerra civil colombiana con sus cruentas formas de aniquilamiento entre los ejércitos enemigos.

1. La Violencia

Tal como lo expresó décadas atrás el destacado etólogo Konrad Lorenz (1971) la conducta agresiva se da entre especies (Agresividad Interespecífica) o incluso entre individuos de la misma especie (Agresividad Intraespecífica), permitiéndoles con ella, aumentar su eficacia biológica. Entre las especies la agresividad se despliega fundamentalmente en relación con la lucha por la depredación y la alimentación en general, mientras que la agresividad entre individuos de una misma especie es una conducta de tipo defensivo u ofensivo, muchas veces ligada al sexo.

La mayoría de los psicobiólogos y etólogos, reconocen en los animales no humanos, la agresividad interespecífica como la agresividad propiamente dicha, mientras que los denominados inhibidores de la agresividad, reconocidos desde Darwin (1872), existentes en la agresividad intraespecífica, dificultan reconocer los comportamientos aparentemente agresivos entre individuos de una misma especie, como claramente agresivos. Dichos inhibidores se muestran en un instante de la “lucha” por el individuo que está siendo intimidado y garantizan que el “combate” termine.

Por el contrario la agresividad entre humanos puede alcanzar los mayores niveles de crueldad, sin que operen de manera efectiva inhibidores de la conducta agresiva.

La violencia es la agresividad patologizada, hipertrofiada, es un comportamiento excesivo, negativo e inapropiado tal como lo expresa Ramírez J.M. (2.000). La agresión por el contrario, tal y como puede desprenderse de su acepción latina; acometer, emprender una tarea, acercarse, dirigirse a, debe entenderse, en palabreas del mismo autor, como una conducta biológica, natural, y común a todo el mundo animal, adaptativa e intencional y propositiva. No obstante usaremos con ánimo didáctico indistintamente en los párrafos siguientes los términos agresión y violencia.

Siguiendo a Gil Verona (2002), de acuerdo con la naturaleza de la agresión se pueden distinguir dos tipos de violencia. La violencia directa, entendida como la que ejerce un individuo o un grupo de individuos sobre otro u otros, y la violencia indirecta o estructural en la cual los responsables del acto violento no son concretos.

Así mismo, de acuerdo con quién sea el perpetrador del acto violento, podemos reconocer cinco clases de comportamientos agresivos: Suicidio, crimen pasional, crimen contra la sociedad, pena de muerte y guerra/terrorismo.

La agresión puede ser de dos tipos; la agresión impulsiva u hostil que se da motivada por el enojo, demostrada a través de explosiones instintivas asociadas con la rabia, y sin ningún otro fin más que el de causar daño a una víctima pese a las consecuencias. Pero cuando el daño se produce premeditadamente y con la intención de obtener algo a cambio, ya sea con o sin respaldo social, es decir, justificado o no socialmente, se puede llamar agresión fría o instrumental.

Al igual que en otras áreas del saber, en la agresión y la violencia, las corrientes biológicas y sociológicas han visto enfrentados sus postulados al respecto. Para los primeros, la violencia está determinada genéticamente.

La agresividad humana debe estudiarse a partir de variables de tipo biológico y variables de tipo psicológico y social, y en su interacción. Desde lo biológico la agresión es una categoría natural e innata, necesaria para la supervivencia. En este orden de ideas Lorenz (1971), consideraba a la violencia como patrones de comportamiento innatos e instintivos que se desencadenaban a partir de estímulos medioambientales.

1.1. Genética y Agresión

La relación entre genética y comportamiento violento se pudo establecer de manera clara a partir de los estudios de Brunner (1993) en una familia holandesa y después corroborados en ratones knock-out, en los cuales se pudo determinar que una mutación en el gen de la monoaminoxidasa A, se relacionaba estrechamente con dicho comportamiento.

El reconocido estudio de Cloninger, Sigvardsson, Bohman y von Koring (1982), pudo demostrar la importancia de la interacción entre variables ambientalistas y biológicas. En el estudio se dividió a unos sujetos varones en 4 grupos, y se comprobó que el 40% de los sujetos presentaban comportamientos violentos cuando eran hijos de criminales y habían sido criados inadecuadamente por los padres adoptivos, mientras que solo el 12% mostraban dichos comportamientos cuando no eran hijos de padres violentos

y solo habían crecido en hogares inestables. Sólo el 6.7% de los sujetos con herencia violenta, pero criados en hogares armónicos, mostraban conductas violentas. Menos del 3% de los sujetos sin padres biológicos violentos y sin hogares adoptivos con ambientes hostiles, presentaban comportamientos violentos.

Los niños adoptados, hijos de padres biológicos con trastorno de personalidad antisocial o abusadores de sustancias psicoactivas, según el estudio de Ge, Conger, Cadoret, Neiderhiser (1996), presentaron más comportamientos agresivos e incluso antisociales que los niños que habían sido adoptados y que tenían padres biológicos no drogodependientes ni antisociales.

Es evidente la participación de las variables genéticas en la violencia, no obstante y pese al avance en los estudios en este campo, resultan insuficientes para explicar por si solos dicho comportamiento.

1.2. Cerebro y Agresión

La corteza prefrontal, tiene entre sus funciones ajustar las reacciones agresivas, a través del trabajo sincronizado de tres zonas: la corteza ventromedial, la corteza dorsolateral y la corteza orbitofrontal.

Una baja actividad en la corteza prefrontal predispone a la violencia debido a una pérdida de la inhibición o regulación de los impulsos provenientes de las estructuras subcorticales. Así, para Raine y Sanmartín, (2002), los déficit prefrontales se asocian a la transgresión de normas, los arranques emocionales y agresivos descontrolados, a la incapacidad para cambiar los comportamientos, a la imprudencia e inadecuación, y a una limitada capacidad para construir soluciones no agresivas a los conflictos. No obstante estas lesiones son características de los asesinos emocionales, impulsivos y no de los asesinos depredadores de sangre fría, psicópatas.

De otra parte se considera que entre el 10 y el 20% de los casos de maltrato se deben a la presencia de trastornos de tipo psiquiátrico del agresor. Sanmartín, J. (2004).

En el mismo orden de ideas, varios estudios muestran asociaciones significativas entre el comportamiento violento y algunas complicaciones durante el parto, y la exposición durante el embarazo a la nicotina.

1.3. Variables sociales, culturales y psicológicas asociadas a las violencias

Los enfoques sociales entienden la agresión como el resultado de aprendizajes durante las experiencias vitales. Bandura (2015) asegura que la conducta agresiva se aprende a partir de la observación y seguimiento de figuras de autoridad, esto es: por el aprendizaje de modelos agresivos y el respectivo refuerzo de esas conductas.

En efecto la teoría del aprendizaje social de la violencia enfatiza en que los sujetos que han sido expuestos a la violencia o la han padecido, sobre todo en periodos significativos del desarrollo, tendrán mayores probabilidades de cometer actos violentos, en comparación con aquellos que no experimentan situaciones de violencia o las viven mínimamente.

En efecto desde el punto de vista ambiental, uno de los factores, aparentemente determinantes en la instauración de conductas violentas en un individuo es haber sido maltratado física y psicológicamente en su infancia, por un lado porque aprende a través de esquemas violentos de conducta a responder ante ciertos estímulos, y además porque consolida este estilo comportamental, no obstante sea perjudicial y destructivo, e ineficaz como método para lograr propósitos. Este estilo, que incluso puede verse recompensado positivamente en un ambiente proclive a la violencia y en el que por ende valoran altamente estos comportamientos, termina por caracterizar al individuo. Así, crecen siendo agresivos y egoístas, con enormes dificultades para empatizar e identificar las señales de inhibición de la agresividad (intraespecífica) que envía la víctima, pero lo que es peor aún, reconociéndolas, pareciese que fuesen un potenciador de la crueldad.

Es sabido que las tasas de violencia y en general de crímenes violentos son mucho mayores en las grandes metrópolis que en ciudades pequeñas.

Otros factores individuales pueden ser; evocar o estar en presencia del contexto o la situación en la que se vivió algún episodio violento lo que hace que se desencadenen de nuevo reacciones violentas y se conviertan en patrones comportamentales.

Los sujetos con baja tolerancia a la frustración, suele presentar conductas violentas. Presenciar imágenes violentas en periodos clave del desarrollo

psicofisiológico podría influir en la generación de conductas agresivas. La educación que promueve tácita o explícitamente valores xenófobos, machistas, discriminadores, impulsa a los individuos a volverse violentos. El abuso y/o dependencia de sustancias alteradoras anímicas como el alcohol y otras drogas, también se correlaciona con el accionar violento, dado que tienen un efecto ya sea estimulante o inhibitor en las respuestas de índole neurotrasmisora.

Dentro de los factores sociales que pueden definir los comportamientos violentos se encuentran por ejemplo; la ausencia de algunas competencias interpersonales como el autocontrol, la asertividad, la empatía, para la toma de decisiones, para la resolución de conflictos, solidaridad, cooperación, etc., así como la influencia, transformación o identificación de variables externas de tipo económico, moral, sociocultural (raza, religión, creencias, ideologías, entre otras) que incrementan los niveles de estrés y de descontrol del proceso de regulación de la agresividad, la exclusión y/o aislamiento social.

1.4. Enfoques biopsicosociales

Mas allá de los enfoques biológicos y ambientalistas, un tercer modelo intenta dar cuenta de la violencia y sus variantes a partir de reconocer las interacciones de lo genético, lo neuroendocrinológico, lo psicológico y lo sociocultural en la producción del fenómeno. En consecuencia reconoce la participación de las variables genéticas, de género, las variaciones fisiológicas, neuroendocrinas, así como también los factores exógenos como la cultura, el consumo de sustancias psicoactivas, la territorialidad, la idiosincrasia, la moralidad, entre otros aspectos.

En los últimos tiempos además, los estudios en epigenética de la agresión han contribuido con grandes aportes a dar claridad en el estudio de la violencia. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (2015).

Es por todo lo anterior que el estudio actual de la agresión y las violencias se lleva a cabo desde la interdisciplinariedad, que comprende investigaciones neuropsicológicas, genéticas y epigenéticas, culturalistas y sociológicas.

2. La Guerra

Aún en nuestros tiempos, cuando las guerras podrían producir el exterminio de la humanidad entera, la referencia de Sun Tzu (2009) en su famoso libro “tratado La guerra” cobra absoluta vigencia: *“la guerra es el asunto más importante para el Estado. Es el terreno de la vida y de la muerte, la vía que conduce a la supervivencia o a la aniquilación. Por tanto es imperativo estudiarla profundamente”*.

La guerra es la máxima expresión de la agresión, de la violencia. Si se quiere es una forma muy particular de manifestación de la agresión. Aunque parezca paradójico, es una forma social y jurídicamente aceptada y regulada de la agresión que suele darse entre naciones, aunque muy comúnmente entre agrupaciones políticas, étnicas o religiosas.

La guerra es una forma de agresión intraespecífica exclusiva de la especie humana.

La guerra es generalmente desatada por el afán de posesión territorios, de los recursos económicos y naturales, por el poder, etc. “La guerra no es una necesidad biológica, predeterminada por la herencia, sino un producto artificial” (Martínez, 2.000).

Durante el pasado siglo vivimos las más grandes guerras que ha enfrentado la humanidad y quizá por ello se avanzó mucho en la regulación de estos fenómenos humanos.

Las guerras evidentemente han cambiado a lo largo de la historia de la humanidad en relación obviamente al desarrollo científico y tecnológico, hasta parecer tener como objetivo tácito el aniquilamiento del ejército oponente. No se trata ya de la rendición del enemigo y de conservarlos como esclavos, sino al parecer el de eliminarlos, dadas las armas que hemos creado.

3. La Guerra civil colombiana

Para algunos, la guerra civil colombiana se ha venido librando desde el mismo momento de la irrupción violenta de Europa a tierras americanas. Este conflicto dejó la no despreciable cifra de cinco millones quinientas mil

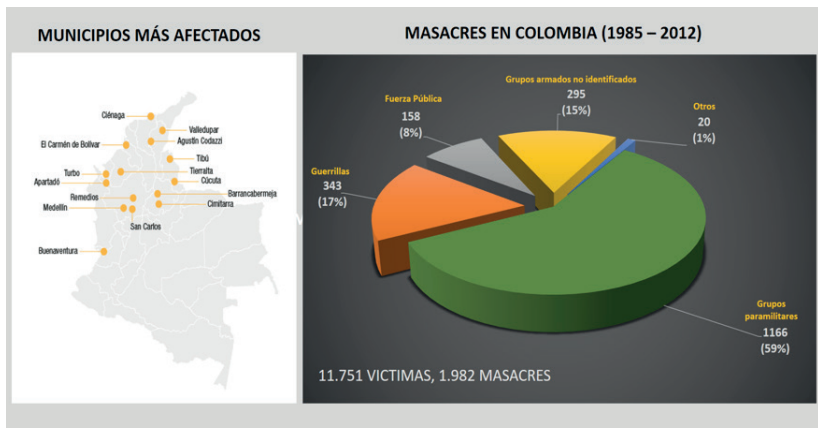
víctimas entre mediados del siglo pasado y el año 2.014. Esta cifra sólo ha sido superada en Alemania en la segunda guerra mundial.

Por lo menos 220 mil personas murieron entre 1.958 y 2.012 como consecuencia de la guerra. En Colombia se perpetraron entre 1.982 y 2.007 más de 2.500 aterradoras masacres, que produjeron la muerte de por lo menos 14.660 personas. Más de 4 millones de personas fueron desplazadas de su lugar de residencia en esas décadas.

Mas allá de las aterradoras cifras acerca del número de muertos, de desaparecidos y personas secuestradas, fue la sevicia, la extrema crueldad con la que se combatió y aniquiló al enemigo, casi siempre un no combatiente, un civil, a veces un niño, una mujer y no pocas veces un familiar o un vecino lo que caracterizo a la guerra colombiana.

Si bien en la mayoría de las guerras civiles suelen darse formas extremadamente cruentas para eliminar a los opositores, en Colombia ello adquirió dimensiones demenciales.

Los estudios acerca de la violencia colombiana habían estado dirigidos en su mayoría a descubrir las causas sociales y económicas del conflicto armado, sin considerar la que podría ser una de las características mas sobresalientes de esta guerra: Los atroces mecanismos de aniquilación del ejército enemigo. Con lo cual surgía necesariamente la pregunta; qué ha generado en este conflicto armado estas formas tan cruentas y despiadadas de aniquilación del enemigo?



Las últimas décadas, fueron de las más macabras que se vivieron en el conflicto colombiano. Miles de personas; niños, ancianos, mujeres y hombres no pertenecientes a los ejércitos en guerra murieron a manos de los combatientes, la mayoría de veces simplemente por vivir en zonas que pretendían ser dominadas por los grupos que se enfrentaban.

La guerra se degradó al máximo posible; se usaron métodos de ataque y aniquilamiento del enemigo o de la población civil que suponían aliada, que horrorizaron. Fueron masacres de decenas de personas inocentes, que dejaron huérfanos y viudas, y millones de colombianos desplazados. Colombia llegó a ser el segundo país del mundo con mayor desplazamiento forzado, después de Sudán.

Evidentemente no podrían ser solo las características sociales y económicas colombianas, esas que lo constituyen en uno de los países más desiguales e inequitativos del mundo, las que explicaran las particulares formas de exterminio en esa guerra.

Nuestras investigaciones pudieron establecer que tanto los exmiembros de las agrupaciones paramilitares como los exintegrantes de la guerrilla (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia- farc), que participaron en la guerra civil colombiana, mostraban una alta filiación a la ideología de la organización y por ende una evidente desconexión moral en cuanto a la concepción de las fuerzas enemigas y las formas en que debían ser enfrentadas y aniquiladas. En consecuencia si bien un porcentaje importante de militantes de las organizaciones combatientes presentaban déficits prefrontales, ellos eran más compatibles con individuos proclives al acometimiento de actos violentos de características impulsivas y no del orden de los crímenes cometidos en esta guerra, es decir; fríos, premeditados, de tipo psicopático.

Fue evidente entonces para nuestras investigaciones, que si bien la confluencia de variables tales como: los rasgos psicopatológicos en los combatientes, un pobre desarrollo moral, déficits prefrontales en una buena parte de los guerrilleros y paramilitares, que el mayor peso para la explicación de las atroces formas de exterminio del enemigo que se dieron en la guerra colombiana, estaba en la profunda *desconexión moral* que se produjo en los combatientes con respecto al acto criminal, alimentada en primer lugar por un sistemático discurso de ideologización que contenía todos los ingredientes necesarios para cosificar y demonizar al oponente.

Para Bandura (2015), el proceso de desconexión moral es la restructuración cognitiva del comportamiento. Se da de manera gradual, a través de entrenamientos especializados, el desarrollo de la capacidad para asesinar evoluciona de tal manera que los sujetos posiblemente no tienen plena consciencia de la transformación que están experimentando. Ese entrenamiento se caracteriza por desinhibirlos frente al acometimiento del acto violento, y se produce con fuertes influencias interpersonales, casi siempre por fuera de los contextos sociales. De esta manera, cada militante en la organización delictiva se apropia de la ideología y asume el rol que se le asigna en el grupo.

Bandura (2004, 2015), establece 8 formas de desconexión moral:

1. *Reconstrucción de la acción dañina o inhumana* (justificación de la acción).
2. *Justificación moral*. (porque está orientada al logro de objetivos loables socialmente).
3. *Lenguaje eufemístico*. (una misma actividad puede llegarse a percibir de formas distintas de acuerdo a como se le denomine).
4. *Comparación ventajosa*. (comparar la conducta con otras aparentemente mas graves e inmorales).
5. *Minimización, distorsión o ignorancia de las consecuencias*. (subvaloración del hecho y atribución de repercusiones positivas).
6. *Deshumanización*. (atribuirle a la víctima características no humanas o extrañas).
7. *Atribución de culpa*. (auto-convencimiento de que no hay mas alternativa).
8. *Difusión de la responsabilidad*. (se reparte la responsabilidad).

4. El Acuerdo de Paz

El acuerdo firmado en Colombia entre el gobierno y los representantes de las FARC, después de muchos intentos fallidos, es un documento que contiene 578 compromisos, pero que puede reducirse a los 6 puntos básicos que lo componen.

- 1) *La Reforma Rural Integral*. Dado que este ha sido uno de los principales problemas colombianos, en la medida en que la tierra está en manos de unas pocas familias, constituye uno de los principales acuerdos a los que se llegó. Dicha tierra se usa poco, o se destina a la ganadería. Otra buena parte de la tierra no está titulada. La guerra contribuyó además a que muchos campesinos abandonaran sus pequeñas propiedades, y tanto la guerrilla, como los paramilitares y narcotraficantes se apropiaron de grandes extensiones de terreno.

El gobierno se comprometió a entregar 10 millones de hectáreas a las comunidades (tres millones deberán entregarse gratuitamente y siete millones serían formalizadas en un programa que se llama Fondo de Tierras, que va a estar integrado por las tierras que logren retenerle a los narcotraficantes y las que logren rescatar en la formalización de la tierra.

- 2) *Participación política*. Este constituye un punto fundamental para garantizar la reinserción de los guerrilleros a la vida civil.
- 3) *Fin del Conflicto*. Este punto permitió establecer las bases para la entrega de armas, la reincorporación de las FARC a la vida civil y la seguridad de todos.
- 4) *Solución al Problema de las Drogas Ilícitas*. En este punto se acordó darle un manejo de salud pública a los adictos a las drogas, combatir el narcotráfico y continuar con la erradicación manual de los cultivos.
- 5) *Víctimas*. En este punto se establecieron las bases para establecer la verdad de lo ocurrido, reparar a las víctimas y garantizar la no repetición.
- 6) *Implementación, verificación y refrendación*. Con el cual se establecieron las reglas para poner en marcha el acuerdo, para verificarlo y acompañarlo con estamentos internacionales.

5. El Posacuerdo; Logros y Dificultades

Las violencias que subsisten en Colombia o que incluso se han generado con posterioridad a la firma del acuerdo de paz con la agrupación guerrillera más grande y mas antigua del mundo, las FARC, tiene en común la característica que atravesó la guerra civil colombiana; su vinculación con el narcotráfico. La guerra en Colombia si bien ha tenido los mismos componentes de otras guerras civiles del mundo, se ha diferenciado de las otras, por la fuerte vinculación con el narcotráfico, en el país primer productor y exportador de cocaína del mundo.

En efecto en los últimos 2 años la producción de coca y cocaína en Colombia alcanzo niveles inimaginables, y ello sumado a la llegada masiva de ciudadanos venezolanos al país, le ha puesto nuevos retos a la consolidación de la paz

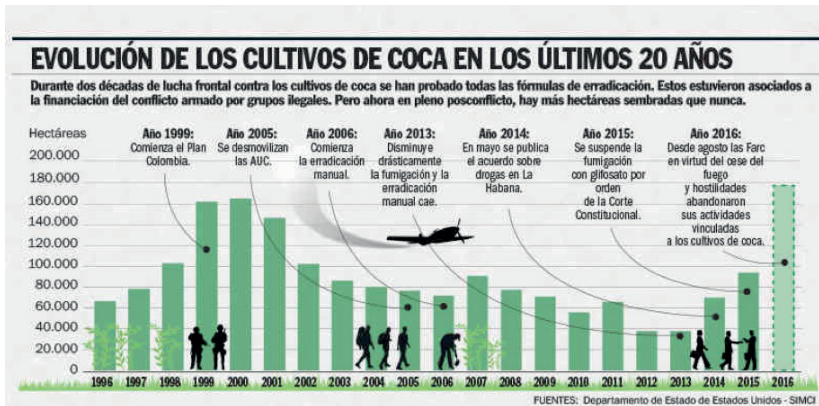
Para la ONU, existen varios factores que obstaculizan la implementación del acuerdo de paz. El primero de ellos es el empeño del actual gobierno en intentar una vez mas acabar con los cultivos de coca mediante la aspersión aérea con glifosato.

Aparentemente el programa de sustitución de cultivos ilícitos, que habían firmado miles de familias campesinas dedicadas a esta práctica, venía dando resultados, sin embargo el actual gobierno de los Estados Unidos de America (USA), en cabeza de Donald Trump, ha exigido la utilización del glifosato. En 2018, 100.000 familias habían firmado acuerdos de sustitución.



Según Naciones Unidas, Colombia presentó en 2.017 la más alta tasa de cultivos de coca en toda la historia; 171.000 hectáreas. En consecuencia, el gobierno del presidente

Duque le restó importancia a los programas de sustitución y en cambio potenció la erradicación forzada y también volvió a utilizar la aspersión aérea, ahora con drones.



Otro de los factores que aparece como una gran talanquera para la construcción de la paz en Colombia, es el incumplimiento en lo pactado con respecto a la redistribución de tierras y al mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos.

La reforma rural integral parece no empezar, con lo cual uno de los principales pilares para sostener la paz naufragaría, considerando que una de las causas fundamentales de esta guerra fue la concentración de la tierra en unos pocos.

Cumplirle a las comunidades rurales a las que se les prometió un cambio en la vida después de que se firmara el Acuerdo de Paz es una acción fundamental para consolidar la paz. Muchas de estas comunidades están preocupadas porque no se están cumpliendo las cosas. Eso significa cumplir los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial que se aplican a 170 municipios priorizados para el posconflicto.

De otra parte no se ha cumplido a cabalidad con lo que se le prometió a las FARC en materia de reincorporación y de seguridad para los exintegrantes de ese movimiento.

Los jefes guerrilleros han iniciado su vida política legal. En las elecciones legislativas las FARC, no obtuvieron ni el 1% de los votos. Uno de los líderes de las FARC fue acusado de narcotráfico y en la actualidad se encuentra prófugo. De otros de los líderes no se conoce su paradero.

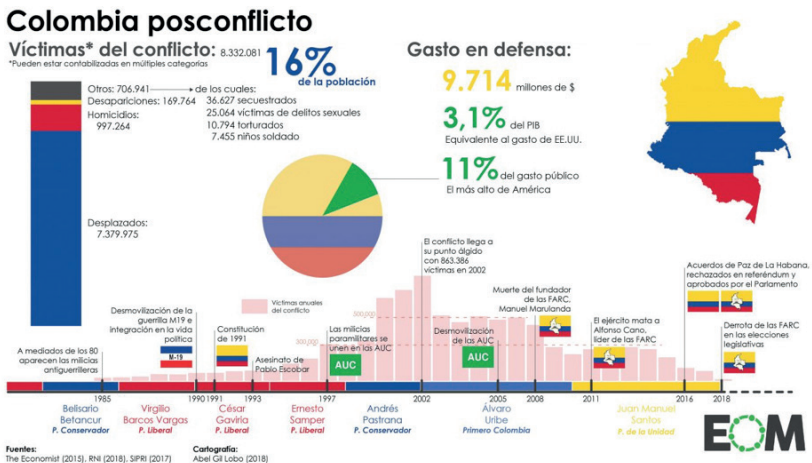
Actualmente hay 13.194 excombatientes acreditados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. De esa población, la Agencia entrevistó a 10.415 (el 90,5%) para entender cómo va este proceso de reincorporación en el país. De ellos, 2.935 se encuentran en los 24 espacios territoriales (zonas de concentración) dispuestos por el Gobierno Nacional”.

El informe, además, revela que el 95,7% de las personas que hacen parte de la reincorporación están interesadas en emprender para desarrollar un proyecto productivo de carácter individual, colectivo o familiar. Tan solo el 4,6% restante tiene la intención de emplearse. El 74% (7.708) de los excombatientes son hombres y el 25% (2.608) son mujeres.

De ese total, el 50,8% de las edades de los hombres oscilan entre los 26 y 40 años, y las edades de las mujeres, en un 20,5%, entre los 18 y los 25 años.

La generación de ingresos de esas personas proviene en un 64,6%, en el caso de los hombres, de la actividad agropecuaria. Para el 52% de las mujeres, los ingresos provienen de esa misma actividad económica.

Al 31 de octubre había 203 proyectos y 91 iniciativas productivas, de las cuales solo 36 recibieron insumos. Y de 24 proyectos evaluados, solo a 2 se les desembolsó dinero por \$ 1.048 millones, uno en Miravalle, Caquetá, y otro en Icononzo, Tolima.



Continuar las negociaciones con el ELN se ha vuelto un imperativo necesario para lograr una verdadera paz en el país. Actualmente dichas negociaciones están bloqueadas después de los atentados terroristas del ELN contra la Escuela de Cadetes de la Policía General Santander.

El sometimiento a la justicia de las organizaciones criminales que han surgido o se han fortalecido después de la firma del acuerdo es prioritario. La primera de ellas es el Clan del Golfo o Autodefensas Gaitanistas, la más grande organización de narcotráfico que opera en el país, es una tarea inaplazable del actual gobierno. El Clan del Golfo está integrado aproximadamente por 3.000 hombres armados, respaldados por el poder del tráfico de drogas.

Otra de las organizaciones criminales es la denominada Águilas Negras, de la que aparentemente no se tienen pruebas de su existencia más allá de los panfletos amenazantes que envían constantemente a diferentes sectores de la sociedad. Pero se sabe que son realmente pequeñas bandas delincuenciales. Por otra parte existen otras bandas criminales como La Constru que opera en el sur del país, Los Caparrapos, con presencia en Córdoba y Antioquia, con origen en las otrora autodefensas.

Otras Organizaciones criminales, que si bien pequeñas en número de integrantes, cuentan con el poder del dinero del narcotráfico, y que deben ser sometidas por el gobierno para lograr la pacificación de la nación son: Los Pelusos, La Oficina de Envigado, Los Pachelly, Los Pachenca y los Neoparamilitares.

Aproximadamente 3000 milicianos de las FARC se han reincorporado a la lucha armada, con lo cual evidentemente la relativa paz lograda hasta ahora corre peligro.

Desde que se firmó el acuerdo de paz, al menos 500 activistas y líderes comunitarios han sido asesinados y más de 210.000 personas han sido desplazadas de sus hogares debido a la violencia. Eso afecta uno de los principales objetivos del acuerdo: brindarles seguridad y estabilidad a los ciudadanos.

De las 26 zonas veredales que se crearon cuando las FARC se concentraron para dejar las armas, quedan 24.

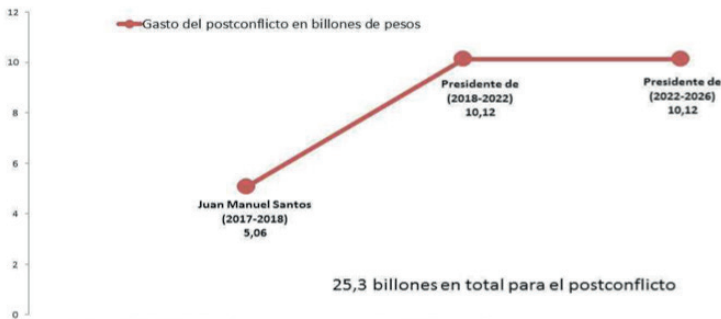
De acuerdo al último informe anual de la Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, las masacres han aumentado un 164% en el último año, pasando de 11 casos 2.017, a 29 en 2.018. Los desplazamientos forzados, por su parte, aumentaron de alrededor de 127.000 personas víctimas en 2.017 a 145.287 en 2018. Con todo esto, afirman las organizaciones, "podemos decir que Colombia atraviesa una crisis humanitaria".

De otra parte el aumento del número de ciudadanos venezolanos que llegan al país "complica" el posconflicto porque acarrea unos grandes costos para Colombia y por ende dificulta la puesta en marcha de algunas de las políticas para el posconflicto en cuanto que muchos de los recursos que el gobierno tiene destinados para ello, deben utilizarse para responder a esta gran crisis humanitaria.

En febrero de 2.018, Migración Colombia reportó un aumento del flujo de venezolanos que llegó a cerca de 37 mil diarios. El creciente volumen y su cada vez más precaria situación ya están provocando conflictos con la población local de frontera, venida a menos ante la ausencia del mercado dinámico que antes se manejaba con Venezuela. Poco a poco, se acaba la solidaridad inicial de la población de frontera al competir por recursos escasos y un mercado laboral deprimido, que ahora tienen que disputarse con los venezolanos.

Colombia calcula que han llegado unos 450.000 venezolanos al país en el último año y medio, que es "cuando más ha aumentado" ese movimiento poblacional.

Costo del postconflicto en Colombia



Asistencia social y económica a desmovilizados	528.000 millones
Desminado y sustitución de cultivos	6,1 billones
Participación en Política	323.000 millones
Desarrollo territorial zonas de conflicto	18,3 billones
Total postconflicto	25,3 billones

Fuente: Grupo de trabajo de la Senadora Claudia López

■ Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1973): *Aggression: A Social Learning Analysis*, Engelwood Cliffs, Prentice-Hall
- (1994) “Mecanismos de desconexión moral”, en Reich, W. (ed.), *Orígenes del Terrorismo*, Barcelona, Pomares – Corredor.
- Barón, Porras, Luis Fernando (2006). *Historias no oficiales de guerra y paz (2006)*. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared belief in a society. Social Psychological Analysis*. New York: Sage.
- Bettin, M., Ramírez, J. M. y Walters, T. K. (2010). *Aggression, Political Violence and Terrorism*. Ed. Global. Cartagena. Colombia.
- Bettin, M. (2015). *Psicobiología e Ideología de Guerrilleros y Paramilitares*. En Prensa. Ed. Global. Bogotá. Colombia.
- Braun, Hebert. (2008). *Mataron a Gaitán, Vida Pública y Violencia Urbana en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar.
- Buss, D. (1.996): *La evolución del deseo*. Madrid, Alianza, Libro de Bolsillo.
- Brunner, H. G., Nelen, M., Breakefield, X. O., Ropers, H. H., van Oost, B. A. Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A. *Science* 262: 578-580, 1993.
- Cloninger, C. R.; Sigvardsson, S.; Bohman, M.; y von Korring, A.L. (1982): “Predisposition to petty criminality in Swedish adoptees: II. Cross-fostering analysis of gene-environmental interactions”, *Archives of General Psychiatry*, 39: 1242-1247.
- Damasio, A. (1.996): *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica.
- (2.001): *La sensación de lo que ocurre*, Madrid, Debate.
- Darwin, Ch. (1872): *The Expression of Emotions in Animals and Man* (hay diversas ediciones en castellano. Una de ellas es Darwin C, [1984]: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, Madrid, Alianza, Libro de bolsillo).
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1977): *El hombre preprogramado*, Madrid, Alianza Universidad
- (1979): *Etología* Barcelona, Omega
- (1987): *Guerra y Paz*, Barcelona, Salvat
- (1993): *Biología del Comportamiento Humano. Manual de etología humana*, Madrid, Alianza Psicología.
- Ge, K.; Conger, R. D.; Cadoret, R. J.; Neiderhiser, J. M.; Yates, W.; Troughton, E., y Stewart, M. A. (1996): “The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behavior”, *Developmental Psychology*, 32: 574-589.

Gil-Verona, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*. 18 (2). 293-303.

Lorenz, K. [1971]. *La Agresión El pretendido mal*. Mexico, Siglo XXI.

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 - 7467 Vol. 6, Núm. 11 Julio - Diciembre 2015 RIDE El modelo epigenético en el desarrollo de la violencia en México The epigenetic pattern in the development of violence in Mexico Miguel Ángel Ibarra UNIVA sup_marcos@hotmail.com

Ramirez, J.M.; (1996): *Aggression: causes and functions*. Hiroshima Forum for Psychology. (2.000). *Agresión: Un enfoque Psicobiológico*. Prolibro: Valencia, España.

Sanmartín. José (2.004). *El Laberinto de la Violencia: Causas, Tipos y Efectos*. Ariel: España.

Sun Tzu. 2009). *El arte de la guerra*. Ed. Planeta: España.

Correspondencia: Migbette@yahoo.com

Luis Millana, Universidad Nebrija

Juan Carlos Fernández, Universidad Nebrija

Fernando Miralles, Universidad San Pablo CEU, Madrid

Comportamiento violento, programas, menores y adolescentes en hogares de acogida

■ Resumen

En el presente trabajo se analizan los problemas de violencia y agresión en menores y adolescentes institucionalizados, se revisan algunas estrategias para la detección de las conductas violentas así como ciertos programas de prevención e intervención adaptados a estas poblaciones. Además se señalan las diferencias y déficits de estos sujetos respecto de la población general.

Palabras clave: adolescentes y menores institucionalizados, violencia, conductas disruptivas. Programas.

■ Introducción

Las sociedades avanzadas se caracterizan por saber tutelar adecuadamente los intereses de aquellos segmentos de las mismas que resulten más vulnerables. No cabe duda que los jóvenes y niños de nuestra sociedad se enfrentan a problemas particulares. La delincuencia, el abuso y dependencia de drogas, el maltrato, las conductas disruptivas y la desestructuración familiar han dado lugar a menores de edad que necesitan de un amparo y una protección especial, incluso el fenómeno ya global de la migración, desemboca a menudo en la presencia de menores no acompañados a los que es necesario proporcionarles un amparo con las debidas garantías (Fernández-Aparicio, 2008).

La Constitución española recoge en el artículo 39.4 la especial protección que se les debe dispensar a los menores señalando directamente a los tratados internacionales sobre la materia en cuestión. La protección que se debe proporcionar a los menores se da ante dos situaciones fundamentalmente, por un lado en situaciones de riesgo y por otro lado, en situaciones de desamparo. Se considera situación de riesgo aquella en la que, como consecuencia de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor resulta perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos, siendo precisa la intervención de la administración pública competente con el fin de eliminar, reducir o compensar las dificultades que le afectan, evitando la situación de desamparo y exclusión social sin la necesidad de separarlo de su entorno familiar (Cárcel, 2019). En este caso de situación de riesgo, las intervenciones serían predominantemente preventivas y dirigidas a las familias. Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material. La asunción de la tutela atribuida a la entidad pública lleva consigo la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria. No obstante, como señala el código civil serán válidos los actos de contenido patrimonial que realicen los padres o tutores en representación del menor y que sean beneficiosos para él (Artículo 172 del Código Civil español); en este caso, la comunidad autónoma donde vive el menor, asume la tutela y

se suspende la patria potestad. La mayoría de las leyes de las comunidades autónomas sobre protección de menores dan atención a menores en conflicto social con conductas inadaptadas o disruptivas e incluso algunas de estas leyes equiparan al menor en conflicto social con el menor infractor (Díez García, 2010).

Los estudios neurobiológicos sobre la atención institucional de los menores indican que los ambientes de elevado estrés influyen en el desarrollo del cerebro y pueden causar deterioro cognitivo y déficits sociales. Las investigaciones sobre el desarrollo de los niños que han sido criados en instituciones han puesto de relieve una serie de problemas sociales y de comportamiento que son más frecuentes en ese grupo en comparación con otros niños. En particular, la investigación ha puesto de manifiesto problemas con el comportamiento, la competencia social, el juego y las interacciones entre pares y / o hermanos y comportamientos "cuasi-autistas" en algunos niños severamente privados (Rutter et al., 1999). Sin embargo, la gravedad y la duración de las dificultades variaron mucho entre estos estudios, lo que refleja las diferentes y cambiantes situaciones y experiencias de los niños estudiados.

Los niños acogidos en instituciones tienen una tasa mayor de problemas psicosociales y de alto riesgo y muestran problemas del tipo: agresividad, delincuencia, aislamiento o alteraciones de tipo emocional. Las privaciones físicas y emocionales de la institucionalización pueden dar lugar a un conjunto de problemas entre los que se encuentran dificultades en las relaciones afectivas e interpersonales, retrasos en el desarrollo físico y mental, problemas de lenguaje y de integración sensorial (Johnson et al., 2006). Podemos definir la conducta agresiva como un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres humanos, presente en todo el reino animal. Es por tanto un fenómeno multidimensional en el que están implicados un gran número de factores que pueden manifestarse en cada uno de los niveles que integran al sujeto: cognitivo, social, físico y emocional (Carrasco y González Calderón, 2006). En consecuencia la agresión lejos de ser un concepto unívoco es un fenómeno dinámico y multifacético que abarca conceptos diferentes (Martín Ramírez, 2007). La mayoría de la

literatura muestra dos tipos de agresión, denominadas con distinto nombre, a saber, agresión hostil o agresión impulsiva, reactiva o afectiva que se define como un acto para hacer daño a un sujeto y agresión instrumental conocida también como agresión proactiva, premeditada o predatoria que es un medio o herramienta para resolver problemas o para obtener distintos objetivos (Ramírez y Andreu, 2006). Socialmente los niños y adolescentes agresivos reactivos pero no agresivos instrumentales son, en general, rechazados, aislados y tienen en sus grupos un estatus social bajo. Por el contrario, los agresivos instrumentales (no está precedida de ninguna ofensa y se producen en ausencia de ira) pero no reactivos, aunque no son muy queridos por sus compañeros, si pueden ser muy admirados y temidos. Tienen un nivel de popularidad alta y ser considerados líderes. Este tipo de agresión puede ser muy valorada y puede que estos niños y adolescentes tengan más amigos que sean agresivos instrumentales y que conformen grupos con una alta probabilidad de transformarse en pandillas. A nivel emocional la agresión reactiva se relaciona con las dificultades para regular las emociones propias, en especial la rabia. Sin embargo, la agresión instrumental puede mantenerse en calma, sin ira y no tiene relaciones claras con el manejo de las emociones y el sujeto puede estar muy calmado en el momento de la agresión. Una forma de agresión instrumental, el matonismo, que consiste en acosar e intimidar de forma frecuente durante un prolongado periodo de tiempo de una o más personas poderosas hacia otra más débil se ha relacionado con ausencia de empatía y compasión por la víctima. A nivel cognitivo la agresión reactiva se ha relacionado con la suposición de que otras personas tienen la intención de hacer daño, sin ninguna información clara de las intenciones de las otras personas. Este sesgo hostil en la atribución de las intenciones de los otros eleva la posibilidad de responder agresivamente. La agresión instrumental se relaciona con la inclinación a pensar que la agresión es una forma de obtener beneficios. Este sesgo positivo sobre la efectividad de la agresión de tipo instrumental es considerado por los sujetos como un instrumento o medio útil para conseguir lo que desean. Estas diferencias entre ambos tipos de agresividad que tiene origen en fenómenos distintos y obedecen a manifestaciones diferentes pueden predecir distintos problemas futuros (Chaux, 2003).

Agresión y violencia en menores y adolescentes en centros tutelados y de acogida. Menores infractores en el sistema de protección

Cuando un niño o adolescente ingresa en una institución lleva consigo una “cultura de presentación” procedente de su entorno, de su mundo y de su cultura y es despojado de la misma, de sus actividades y rutina y a veces de su historia y de su forma de hablar, etc., siendo el internamiento un “*método de desajuste que de ajuste y desorganización del yo*” (Goffman, 1972, 2001).

Bowlby (1967) al hacer mención de la privación del cuidado materno informa que los niños institucionalizados casi siempre tienen un retraso en el área intelectual y social. Existe una desvalorización de sí mismo, debido a las angustias sufridas desde la infancia, a errores y fracasos y al temor a la responsabilidad, ya que esta exige un compromiso y supone un lazo afectivo positivo y negativo. Los adolescentes no arriesgan el compromiso que supone crear este lazo por temor al abandono y a la frustración creada (Pérez Arenas, 2008). Estos adolescentes también presentan un aumento de la agresividad, problemas de conducta, mayores problemas de sociabilización y de aprendizaje y una percepción negativa hacia los profesores en función del tiempo de permanencia en la institución disminuyendo el ajuste personal (Delgado et al., 2012)

La mayoría de las teorías psicológicas y sociológicas refieren que la familia es insustituible para el adecuado desarrollo infantil. Surge la problemática cuando la familia deja de realizar y cumplir sus funciones y es perjudicial para el niño. Los niños maltratados o abandonados han sufrido relaciones familiares negativas. Estos niños han vivido una situación de malestar asociada a la hostilidad y la violencia física, y los niños abandonados, una situación de malestar asociada a omisiones en su cuidado y educación. Los niños criados en ambientes de maltrato se comportan más agresivamente con sus iguales, con los objetos y con los adultos que los niños que no viven en esos ambientes. Se observa también un pobre ajuste social y baja autoestima (Musitu et al., 1990). Los educadores que actúan en protección de menores deben educar ante el conflicto y equipar a los menores con estrategias recursos y herramientas para hacer frente a los tropiezos o encontronazos que se producen como consecuencia de la interacción con otras personas y con el medio. Suelen contestar mal a los educadores, no piden las cosas con educación, están a la defensiva, reaccionan de forma exagerada e

impetuosa ante los mínimos inconvenientes, suelen armar bronca con otros menores, etc. Esas conductas disruptivas son un reflejo de la vulnerabilidad, la inseguridad, el desorden emocional, familiar y social de esos menores (Martínez-Reguera, 2004; Bermúdez, 2013). El informe EUROARRCC (1998) presenta la situación de los menores (150 chicos y 37 chicas) en acogimiento residencial de España, Finlandia, Escocia, Irlanda. Se examinó mediante el Inventario del Comportamiento de niños de 6-18 años para padres (CBCL, Child Behavior Checklist for ages 6-18) Entre otros datos, la investigación examina la presencia de problemas conductuales y psicosociales en niños y adolescentes en centros de protección. El 67% de toda la muestra se sitúa en el rango clínico y las puntuaciones medias más altas aparecen en la escala de externalización y en la subescala de conducta agresiva. En la población española el 27% se sitúa en el rango de normalidad y que las puntuaciones medias oscilan entre 25,2% en externalización, 14,1% en internalización y 59,5% en el total de la prueba, apareciendo los valores más altos en conducta agresiva, conducta delincuente y ansiedad (Fernández-Molina et al., 2011). Según un estudio de Timberlake (1981) existe una correlación múltiple entre la conducta agresiva, los procesos depresivos y la situación social de los padres. El abuso físico, psíquico y la negligencia de la infancia son considerados como problemas que son objeto de atención clínica. Las instituciones de tipo educativo no se libran de la problemática de la violencia, encontrándose que gran parte de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de maltrato, manifiestan diferentes tipos de dificultades tanto en el funcionamiento cognitivo como en su desarrollo socioemocional (Deambriso et al, 2018). Diversos estudios sobre el desarrollo emocional y cognitivo en menores institucionalizados han encontrado una mayor impulsividad cognitiva en menores maltratado e institucionalizados con respecto a los no institucionalizados (Fernández-Millán et al., 2002), mayores niveles de agresividad y bajos niveles de autoestima (Musitu et al., 1990), y mayores niveles de depresión (González-Fragoso et al., 2012). Los trastornos de conducta que potencialmente pueden sufrir los menores en acogimiento y otras formas de convivencia institucional, podrían afectar de forma severa a la salud, y también ejercer un enorme efecto negativo sobre todos los ámbitos de la vida, tanto académicamente (Berger, Cancian, Han, Noyes y Ríos-Salas, 2015), como personal y social (Lozano y Lozano, 2017), existiendo una elevada posibilidad de aumentar el riesgo de padecer trastornos mentales,

abuso de sustancias y criminalidad en la edad adulta (Hofvander, Ossowski, Lundstrom y Anckarsater, 2009). Los menores que se encuentran en cuidados alternativos, son especialmente vulnerables a la violencia tanto antes, durante como a largo plazo en el continuo de su experiencia (Brodie y Pearce, 2017). Los niños y adolescentes institucionalizados pasan largos periodos de tiempo bajo control y supervisión de las instituciones y están expuesto no sólo a la violencia y agresiones del personal y autoridades del centro de internamiento con el fin de inculcarles disciplina sino a la violencia de otros niños e iguales y de otros mayores más agresivos al no realizarse una adecuada separación entre los niños más pequeños y vulnerables y puede afectar tanto a la salud física como mental, dañar su capacidad para aprender y socializar y quebrar su desarrollo como adultos funcionales (Pinheiro, 2006, Fernández Daza, 2012).

En resumen, los niños y adolescentes institucionalizados parecen presentar problemas internalizados (aislamiento social, alteraciones emocionales como depresión o ansiedad), externalizados (conductas desafiantes, agresivas, antisociales e hiperactivas) y mixtos, de mayor gravedad que otros niños no institucionalizados (Fernández-Daza et al., 2012)

La ley de responsabilidad penal juvenil (ley 5/2000 de 12 de enero, BOE número 11 de 13/2000) contempla la posibilidad de que los menores que supuestamente se hayan visto involucrados en hechos delictivos, sean derivados a las entidades públicas a los efectos previstos en la Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor. En el estudio de Del Valle (2007) en relación a los expedientes abiertos en protección a menores infractores derivados desde la fiscalía: En 26 meses se abrieron en Oviedo 347 expedientes de chicos y chicas, representado los primeros el 72% de la muestra de menores infractores con expediente abierto en protección. Aunque el grupo de edad más numeroso es el de menores entre 10 y 14 años, el más joven era un niño de 5 años y el mayor un adolescente de 17. Se estableció una clasificación en cinco categorías en función de la gravedad y del tipo de hecho denunciado con el objetivo de poder determinar y establecer un perfil. Las categorías fueron las siguientes: Robo no violento: robos sin violencia, hurtos y allanamientos; Conductas verbales: amenazas, insultos, vejaciones, insultos y acoso escolar; Daños: daños realizados sobre las cosas; Hechos violentos: agresión, lesiones, daños y robos con intimidación y violencia; Conductas sexuales: agresión, acoso y abuso sexual y Otros tipos: contra la

salud pública, contra la propiedad intelectual, contra la seguridad del tráfico, tenencia ilícita de armas, estafa, denuncias falsas y prostitución.

En los casos en los que se cometió más de un hecho, se considera únicamente el de mayor gravedad. Las combinaciones más frecuentes cuando aparecen varios hechos son: agresión y amenazas; lesiones y agresiones; hurtos y daños.

Autores como Spaccarelli, Coatsworth y Bowden (1995) y Mejía, Kliwer y Williams (2006) informan que los delincuentes adolescentes violentos muestran elevadas tasas de exposición a las armas, a la violencia y a sufrir un maltrato físico grave entre adultos de la misma familia. Una menor autoeficacia se asociaba con una grave exposición a la violencia en la familia, una actitud más favorable para la agresión, y un mayor uso de la agresividad como una manera de poder enfrentarse y usar en situaciones conflictivas. Durante el periodo de crianza el comportamiento antisocial, parece ser un indicador predictivo para la delincuencia, donde la exposición de adolescentes a violencia intrafamiliar tiene una relación con el comportamiento violento (Mojica y Moreno, 2014)

La atención y valoración de estos niños y jóvenes, requiere el desarrollo de programas específicos que pueden ser muy efectivos como actuación preventiva. En la década de los 80 En la década de los ochenta los menores en acogida presentaban problemas socio-familiares relacionados con situaciones de marginación y pobreza. En la actualidad hay un aumento de la población adolescente con problemas de conducta (Fernández del Valle y Fuertes, 2000). En España, se ha producido un incremento del acogimiento residencial atendiendo a las conductas violentas en menores y jóvenes que residen fuera del hogar familiar según datos del II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (II PENIA, 2013-2016). Dicho plan, hace referencia a la crisis económica de los últimos años, más grave en hogares monoparentales, propiciando que las familias desestructuradas no puedan dar estudios a sus hijos. El crecimiento de la pobreza crónica en la infancia en España entre el periodo de 2007 a 2010 ha sido de un 53% (entre 2008 y 2010 hay 205.000 niños en riesgo de pobreza) y un 23,7% viven en hogares con un nivel de pobreza alta, hay más niños pobres y son más pobres. Si sumamos los jóvenes que emigran y a aquellos que tienen a sus progenitores en centros penitenciarios, genera un ámbito de intervención en los distintos

tipos de conductas disruptivas (Martínez et al., 2017). Diferentes estudios como el de Fernández-Molina, del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011) tratan de conocer si existen diferencias en problemas de conducta según el tipo de acogimiento en el que se encuentra el adolescente (preadoptivo, residencial o con abuelos), o el de Fellmeth, Heffernan, Nuse, Habibula y Sethi (2013), el cual focaliza sus objetivos sobre las intervenciones socioeducativas en episodios violentos o con actitudes, comportamientos y habilidades relacionadas con la violencia y en diversos contextos de acogimiento.

Estrategias para la detección de las conductas violentas

La agresión es una forma sencilla y fácil de resolver los conflictos. En las familias donde se produce la situación de desamparo ya existen situaciones de conductas violentas y agresivas, de alcoholismo y drogodependencia. El colectivo de menores, en especial los adolescentes, atendidos en hogares y residencias de protección presentan una tasa de problemas conductuales y de riesgo que requieren una actuación más específica. Por el contrario, si no se realiza adecuadamente esa atención, podemos obtener el “efecto tobogán”. Al llegar los adolescentes a los centros de acogida con problemas comportamentales graves dan lugar a serios problemas de convivencia, intimidaciones, agresiones, falta de compromiso para efectuar un trabajo educativo, etc. Si no se cuenta con una respuesta adecuada estos jóvenes pueden incurrir en conductas agresivas y violentas graves que dan lugar a su paso por el juzgado de menores que sin realizar un itinerario educativo acaban en el circuito penal.

Dentro de los programas comunitarios para atender a estas familias diana con el objetivo de realizar una detección temprana y un trabajo preventivo con el fin de recuperación del bienestar familiar y no sólo la interrupción de los episodios de maltrato. Para plantear las hipótesis de las que parten seguiremos a Fernández Del Valle, (2004):

- Las situaciones de riesgo para la infancia se originan con frecuencia en situaciones de falta de cobertura de las necesidades básicas (empleo, economía, vivienda, alimentos).
- Las situaciones de riesgo para la infancia se producen con gran frecuencia debido a la falta de habilidades de los padres para organizar el contexto familiar y muy especialmente para ejercer de educadores,

bien como modelos, bien desarrollando pautas de control y supervisión, o pautas de interacción afectivas en la medida de las necesidades del desarrollo de los hijos (acción protectora).

- Las intervenciones familiares se enfocan tanto en el aprendizaje doméstico como al apoyo social formal e informal del entorno y redes familiares.
- Las habilidades básicas más importantes a desarrollar, cuyo déficit es constatable en los estudios sobre situaciones familiares en casos de desprotección, y que deben convertirse en objetivos de aprendizaje con la adecuada programación serían: Pautas de organización doméstica; Pautas de cuidado y supervisión a los hijos; Pautas de interacción familiar estable; Desarrollo y uso de las redes sociales de apoyo; Utilización de la red de servicios comunitarios; Habilidades de autocontrol ante situaciones estresantes durante el cuidado del niño y Adecuada planificación familiar.
- Al encontrar entre los padres perfiles donde es común los trastornos comportamentales es necesario desarrollar intervenciones terapéuticas.

Atendiendo a los planteamientos anteriores los programas de intervención familiar tienen los siguientes objetivos:

- Reforzar la capacidad de la familia para hacer frente de manera satisfactoria a las diferentes fases de su ciclo vital.
- Mejorar la calidad de las relaciones familiares, incluyendo la relación conyugal, paterno-filial y fraternal.
- Mejorar la calidad de las relaciones de la familia con el entorno y reforzar los sistemas de apoyo social.
- Minimizar los factores de estrés que pueden influir negativamente en la familia y reforzar su capacidad para enfrentarse de manera eficaz a los problemas.

Dentro de estos programas se encuentra la escuela de padres.

Respecto a los programas dirigidos a menores en riesgo tenemos el programa de prevención del absentismo escolar, el programa de detección de menores que habiendo acabado la escolaridad obligatoria no se ha incorporado al

mercado laboral ni han seguido otro itinerario de estudios, el programa de entrenamiento en solución de problemas, el programa de entrenamiento en habilidades interpersonales, el programa de comportamiento prosocial-altruista y cooperativo, el programa en entrenamiento en razonamiento social y el programa de entrenamiento en autocontrol donde el modelo de entrenamiento consta de tres fases:

- Preparación cognitiva: a los adolescentes se les informa sobre la relación entre sus pensamientos, sus emociones y su comportamiento y en concreto sobre los antecedentes de su comportamiento violento.
- Adquisición de habilidades: consiste en un entrenamiento en habilidades de afrontamiento ante la provocación, en especial, a través de auto-instrucciones.
- Aplicación del entrenamiento: se entrena a los adolescentes a través de actividades de juegos de roles y práctica en imaginación.

Estrategias para la intervención ante las conductas violentas

Las intervenciones como psicoterapia individual, el consejo a estudiantes, programas informativos y los orientados al control de la ira, mediación por pares y los programas escolares sobre resolución de conflictos, han sido excluidas, porque su efectividad había sido declarada dudosa por varios grupos expertos (Martínez y Duque, 2008).

Entre las intervenciones dirigidas al niño se encontraron actividades orientadas a:

- Mejorar el rendimiento académico: cuando se inician en la edad preescolar y son de alta calidad (relación maestro/ alumno de 1 a 5), suelen tener un elevado éxito. En estas intervenciones, no se sabe con seguridad, si involucrar a los padres de familia en las actividades educativas es un componente indispensable.
- Fortalecer o mejorar las habilidades prosociales del niño, enseñándole a comprender las manifestaciones emocionales, con el fin de desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción con otros, el análisis y solución de problemas interpersonales en el aula escolar, dirigido por el maestro o en grupos pequeños de niños con problemas

dirigidos por psicólogos y otros profesionales. Estas actividades son efectivas tanto en niños con problemas de comportamiento como en niños con alto riesgo, pero deben adaptar su contenido cognoscitivo para niños menores de 7 años.

- Facilitar su interacción con un 'mentor' o padrino (un adulto del mismo género y raza que sirve de modelo y provee soporte emocional).

Entre las actividades dirigidas a padres de familia se encuentran:

Visitas domiciliarias, principalmente durante el embarazo y primeros años de vida, con el fin de mejorar el soporte social y posibilidades de superación para la madre.

Enseñar a los padres, solos o en grupos pequeños, durante las visitas domiciliarias, consultas individuales o talleres a:

- Comunicarle claramente al niño sus expectativas frente a comportamientos positivos y negativos,
- Identificar aspectos positivos y negativos de los comportamientos del niño
- Identificar factores que anteceden o precipitan estos comportamientos en el niño,
- Responder positivamente (por ejemplo, con atención, elogios, privilegios o premios) ante los comportamientos positivos del niño.
- Prever consecuencias negativas a sus comportamientos negativos (como el 'time out' o pérdida de privilegios).

De forma similar, se entrenaron a maestros en el uso contingente de la retroalimentación positiva y la comunicación clara de normas y expectativas. Esta intervención mostró disminuciones en los problemas en el aula, pero por sí sola no fue suficiente para disminuir la incidencia de delincuencia. Además de esta actividad, los maestros fueron entrenados para fortalecer o mejorar las habilidades pro-sociales del niño, enseñándole a interpretar distintas emociones y desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción con otros, y el análisis y solución de problemas interpersonales en el aula escolar.

Dada la multiplicidad y efecto acumulativo de los factores de riesgo de la violencia temprana, un programa de intervención debe dirigirse a diferentes factores simultáneamente, iniciarse lo más temprano posible y tener la suficiente intensidad y duración (por lo menos dos años), para generar un impacto. Además conviene ofrecer algún tipo de intervención para la población general y reforzar ésta con actividades específicas para los niños con problemas y evitar así los riesgos de estigmatización (Martínez y Duque, 2008).

Desde los distintos marcos teóricos para el tratamiento de las conductas agresivas y violentas tenemos diversos enfoques y estrategias. A continuación se muestra un resumen de las mismas desde el punto de vista de distintos marcos teóricos.

MODELOS TEÓRICO	ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS
Modelos psicodinámicos	Terapia del entorno. Psicoterapia Catarsis.
Modelos conductuales	Modelado conductual. Economía de fichas o programa de puntos. Coste de respuesta. Tiempo fuera. Ensayo conductual. Establecimiento de Contrato. Relajación. Bio-Feedback y Autoobservación del arousal de ira. Exposición.
Modelos cognitivos-conductuales	Auto-instrucciones. Habilidades de afrontamiento. Autocontrol y control emocional. Educación afectiva. Entrenamiento en habilidades sociales. Aumento de autoestima. Aumento de autoeficacia. Desarrollo de asertividad. Inoculación de estrés. Role-playing. Relajación. Habilidades en solución de problemas sociales.
Modelos cognitivos	Entrenamiento atribucional. Reestructuración cognitiva. Resolución de problemas. Razonamiento ético. Adopción de perspectiva.
Modelos de aprendizaje social	Grupo de pares. Modelado de conductas alternativas. Desarrollo habilidades prosociales.
Modelos cognitivos sociales	Resolución de problemas interpersonales. Resolución de conflictos. Discusión de dilemas. Juego cooperativo. Ayuda entre iguales y apoyo social. Desarrollo de autoeficacia en respuestas asertivas frente a agresivas. Entrenamiento atribucional sobre claves sociales. Habilidades prosociales.
Modelos sistémicos	Terapia familiar sistémica, comunicación.

Tomado de: González-Brignardello, 2006.

■ Conclusiones

Si algo no funciona adecuadamente, acercarse al ambiente social de forma amenazante, violenta y hostil es una forma directa, aunque no la más eficaz a largo plazo, de enfrentarse y resolver los conflictos que surgen. Sin embargo, las soluciones dentro del marco prosocial y otros programas alternativos no agresivos son menos directos, más complejos y a veces no exentos de dificultades para aplicar que las soluciones agresivas. Si las soluciones prosociales son más complicadas de aplicar requerirán más habilidades sociales eficaces que necesitan tiempo para aprender y las soluciones violentas, con frecuencia, dan un refuerzo inmediato para el agresor siendo más probable que se mantengan dentro del conjunto de estrategias para dar solución de forma inmediata a situaciones conflictivas. Las habilidades sociales escasas y las competencias deficitarias junto con otros factores provocan el efecto de elevar la probabilidad de que los sujetos adopten estilos de comportamiento más violentos. Estos niños y adolescentes con comportamiento agresivo tienen más dificultades son más impulsivos, poco altruistas y regulan mal emociones, percibiendo comportamientos en su entorno como negativos aunque no lo sean, dando como resultado una respuesta emocional exagerada y conflictiva. La conducta agresiva y violenta se asocia con comportamiento antisocial que es estable a lo largo del tiempo mostrándolo con sus compañeros. Las características que presentan estos sujetos institucionalizados son: adolescentes sin previsión de retorno al hogar familiar, presencia de problemas conductuales, emocionales y de salud mental, menores extranjeros acompañados y no acompañados y adolescentes con comportamientos violentos y menores infractores dan lugar a que la complejidad de las necesidades de estos adolescentes requiera atención especializada. Los programas de prevención y entrenamiento previenen estas conductas y evitan el comportamiento antisocial y delictivo.

■ Referencias bibliográficas

- Berger, L. M.; Cancian, M.; Eunhee Han, E.; Noyes, J. y Rios-Salas, V. (2015). Children's Academic Achievement and Foster Care. *Pediatrics*, 135, (1), 109-116.
- Bermúdez, L. (2013). Proyecto de intervención sobre conflictos para adolescentes en acogimiento residencial.

- Cárcel, A. (2019). Situación de riesgo y desamparo de los menores. <https://www.pedirayudas.com/infancia-y-juventud/situacion-de-riesgo-y-desamparo-de-los-menores/>. Consultado en agosto 2019.
- Carrasco, M. A. y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definiciones y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, (2): 7-38.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva y agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15: 47-58.
- Deambrosio, M.; Gutiérrez de Vazquez, M., Arán, V. y Román, F. (2018). Efectos del maltrato en la neurocognición. Un estudio en niños maltratados institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16, (1), 239-253.
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C., & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 158-171.
- Díez García, H. (2010). La protección de menores en conflicto social, con conductas disruptivas, inadaptadas o antisociales. *Derecho privado y Constitución*, 24, 197-289.
- Fellmeth, G. L., Heffernan, C., Nurse, J., Habibula, S. & Sethi, D. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults. *Public Health Nursing*, 31(5), 441-443. <http://dx.doi.org/10.1111/phn.12115>.
- Fernández Daza, M. P. (2012). Características psicológicas y psicopatológicas de adolescentes venezolanos institucionalizados. Tesis doctoral Universidad de Granada. España.
- Fernández Daza, M. P. y Fernández Parra, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychológica*, 12, (3), 797-810.
- Fernández del Valle, J. y Bravo, A. (2003). Análisis de tareas de los educadores en hogares de protección a la infancia. *Encuentros en psicología social*, 1, 296-300.
- Fernández Molina, M.; Del Valle, J.; Fuentes, M. J.; Bernedo, I. M.; Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23, (1), 1-6.
- Fernández-Aparicio, J. M. (2008). La protección de los menores en España. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 123, 1233-1258.
- Fernández-Millán, J. M., Pérez-Máñez, D., & Carrasco-Salmerón, S. (2002). Impulsividad cognitiva en menores maltratados: factores influyentes. *Universitas Psychologica*, 1(2), 21-26.

- Fernández-Molina, M., del Valle, J., Fuentes, M. J., Bernedo, I. & Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1–6.
- González Fragoso, C.; Ampudia Rueda, A. y Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15, (2), 43-52.
- Gozman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrotu editores.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrotu Editoriales. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8852/BERM%C3%9ADEZCINTADOLEANDRO_TFG_SOCIAL.pdf?sequence=1.
- Hofvander, B.; Ossowski, D.; Lundström, S. y Anckarsäter, H. (2009). Continuity of aggressive antisocial behavior from childhood to adulthood: The question of phenotype definition. *International Journal of Law and Psychiatry* 32 (2009) 224–234
- Johnson, R., Browne, K. & Hamilton, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7(1), 34-60.
- Lozano González, L. y Lozano Fernández, L. M. (2017). Los trastornos internalizantes; un reto para padres y docentes. *Padres y Maestros*, 372, 56-63.
- Martín Ramírez, J. (2007). La utilidad de diferenciar funcionalmente la agresión. XXIV cica México DF, 6-8 de septiembre de 2007.
- Martínez, A.; Ruiz-Rico, G.; Zurita, F.; Chacón, R.; Manuel Castro, M. y Cachón, J. (2017). Actividad física y conductas agresivas en adolescentes en régimen de acogimiento residencial. *Suma Psicológica*, 24, 135-141.
- Martínez-Reguera, E. M. (2004). *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Mejía, R., Kliewer, W., & Williams, L. J. (2006). Domestic violence exposure in Colombian adolescents: pathways to violent and prosocial behavior. *Trauma Stress*, 19, (2), 257-67
- Musitu, G.; Clemente, A.; Escarti, A.; Ruipérez, A. y Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10, 231-250.
- Mojica, C. y Moreno, J. (2014). Adaptación en adolescentes infractores bajo el sistema de responsabilidad penal. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*, 5, (1), 1-11.
- Pérez Arenas, M. X. (2008). *Habilidades Sociales en adolescentes institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Tesis doctoral. Editorial Universidad de Granada.

Pinheiro, P. (2006). Estudio del Secretariado General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Hoja de Datos. New York. United Nations.

Ramírez, J. M. y Andreu, J. M. (2006). Agression and some related psychological constructs (anger, hostility and impulsivity). Some comments a research project. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.

Rutter, M., & The English and Romanian Adoptees Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 39 (4), 465-476.

Spaccarelli, S., Coatsworth, J., & Bowden, B. S. (1995). Exposure to serious family violence among incarcerated boys: its association with violent offending and potential mediating variables. *Violence and Victims*, 10, 3, 163-82.

Timberlake, E. M. (1981). Child abuse and externalized aggression: Preventing a delinquent life style. En Hunner y Walker (eds.). *Exploring the relationship between child abuse and delinquency*. Montclair, Osman and Co., Washington.

Correspondencia: c_millana_c@yahoo.es
jfernandr@nebrija.es
f.miralles@ceu.es

Joana Röser, Universidad San Pablo CEU, Madrid

Marzanna Farnicka, Universidad de Zielona Góra (Polonia)

Types and forms of violence experienced by juvenile refugees

Correspondencia: joanna_roeser@yahoo.de
marzanna@farnicka.pl

Marzanna Farnicka, Universidad de Zielona Góra (Polonia)

The key factors of acculturation in a diverse society.

The reflection after the implementation of selected projects aimed at social integration and activation of individuals

■ Summary

Migration is experienced by millions of people. For some it is a challenge, for others it is a difficult situation. This article aims to discuss a possibility of supporting acculturation in a new society. The paper is based on three projects implemented between 2012 – 2018 in Hungary, Poland and Portugal. The aim of each project was to improve the process of “in – society” integration and prepare people to be part of the society. All were oriented on new skills development. They were held among children, and adults. The results show that it is possible to distinguish some factors important in the process of successful acculturation. Some of factors were specified in each age group adults (future orientation) and children (self - esteem). But in all groups new skills had important impact on the social and psychical functioning of the individual. This means that it is possible to prepare a program which may control and improve this process and the process of personal growth.

Key words: Diversity, equality, self - ability, social intervention, skills.

■ Introduction

The concept of multiculturalism (e.g. Canada, Great Britain) – this approach recognizes the legitimacy of cultural and social diversity of ethnic minorities, the state is actively involved in the integration process – state institutions are modified so that they reflect the different cultural and social origins of all participants (Berry, 2005, 2013; Berry et al. 2011). Since the 1990s a reevaluation of multiculturalism has been taking place, there has been a shift towards assimilation, an effort to avoid excessive multiculturalism, where people lose the sense of a broader civic coherence and enclose themselves in their groups (Berry, 2017). Also, there has been an effort to avoid intolerant assimilationism, which wants to dissolve different group identities in the exclusive loyalty to one homogeneous nation. Diversity and mobility are the

phenomena describing changes in social structure with relation to a selected reference group. It used to refer to social position, income, and prestige, but nowadays it is also agreed that it refers to lifestyles and the manner of life organization (Farnicka, 2016). Diversity is necessitated by economic and social transformations, whose speed forces adaptation on individuals. In diversity society there are hidden patterns of treatment of each group. Societies are characterized as “open” or “closed” with regard to the potential of status change they offer to individuals or groups (i.e. minorities). Diversity and social difference make rivalry between the competitors unequal. This inequality means that layers/groups with higher status or with more power can exclude the weaker ones from the competition using various means (Ambrosini, 2016). The problem of “being part of” or being outside (marginalized or excluded, at the top or under in social structure) affects many different groups (not only refugees, migrants e.g. Cinderella effect). From this point of view, the problems concerning minorities and majorities need to be redefined. Nowadays, the models of life called by Bauman permanent wanderers, pilgrims, adventurers, loners and traditional settlers are alternative standards of living. The pilgrim, adventurers and the wanderer are just representatives of some otherness (2002). Bauman does not point to new forms of existence or new ways of life but to their coexistence in the narrowing spacetime of postmodernism. What is worth to underline many linguistics, sociologists and psychologists noticed of fear which are appeared with dynamic changes in societies (Ahearne, 2017, Bauman, 2006, Salzman, 2001). In the context of dynamic and multicultural transformations of civilisation, the probability of evaluating others through the prism of stereotypes increases. This may result in escalation of conflicts in the already known areas, as well as appearance of new “crossing” points in education and social policy.

The first approach to use coping with diversity, and to teach intercultural skills as an output of personal growth was presented by Berry and al. (2011). Berry (2005) noticed two types of strategies in societies. He described ways of coping with own identity and values in different kinds of societies as a way to integration, assimilation, separation, marginalisation, exclusion or segregation. In this case, the psychological aspects of integration cannot overlook the so-called psychological stress/distress, the acculturative stress (a burden that a person experiences when encountering other cultures), and the psychological disorientation, which is experienced by people trying to

adapt to radically different cultural environments. According to Benett (1986), the process of acculturation requires the engagement of numerous abilities in terms of behaviour, and a number of psychological processes taking place in a group and at the intra-psychological level. Benett (1986) describes and analyses possible responses to the observed cultural differences in society in six stages. The first three stages are ethnocentric, which means that the individual sees their culture as the central and only point of reference. The next stages point to the development of ethno-relativism, which allows the individual to experience their own culture in the context of other cultures. Individual stages are related to: (stage 1) noticing differences between us - them, (stage 2) finding their own identity as a group (both in opposition and in cooperation with the group considered to be the majority), (stage 3.) acceptance of a given state, (stage 4) assimilation to the existing social order, (stage 5) creative adaptation to the existing situation (adaptation) and (stage 6) full integration, which involves creating a climate and conditions for the development of skills that do not only facilitate surviving in a given group, but also bilateral intercultural exchange between "my group" and others. Achieving this goal (stage 6) requires, however, shaping attitudes in a conscious way and learning specific skills (Bennet, 1986) and according to Berzonsky specific cognitive orientation (1993, 2009). According to the mentioned authors, the process of acculturation is supported by practicing specific social skills recognized as crucial for participation in culture and society. All of them are connected with construct of individual identity and skills (Jasinskaja – Lahti, Liebkind, Solheim, 2009). Some researchers noticed core indicators such as emotions (level of fear), openness, self – esteem, creativity, communication skills (Deadroff, 2008; Higgins, 1996; Perloff, 2016; Spitzberg, Chagnon, 2009).

This article presents three projects, which relay on assumption of possibility to improve acculturation skills. The main aims of them was to improve and promote inclusive education in different areas and stage of development. One of them only evaluated crucial variables of adaptation to school and the others referred output of socio – educational interventions. After presenting each project, the factors of integration are discussed. The main psychological concepts which were chosen to discussion were: self – esteem and self - ability.

Projects presentation

1. The factors evaluation

The project "How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in v4 countries" was a Visegrad Fund International Project (ID 11410116). The project studied pupils of primary schools in Hungary and Poland. The project included 1500 pupils (aged 8-11). In each national group (500 in each country) the measurement was held twice a school year (at the beginning and at the end of school year) for two or three year. There was not special intervention. The main aim of the study was identification of the determinants of child adaptation to the challenge of school and time changes in these determinants.

Instruments. Measurements were made with: the SPAS questionnaire by Matějček, Vágnerová (1992, it is an adaptation of the SPAS by F.J. Boersm and J.W. Chapman). SPAS includes 48 questions which are focused on 6 scales: general self-esteem, math, reading, spelling, writing, and - self ability. Two scales were used for the measurement of self - esteem and self-ability; The SUPSO questionnaire (Mikšik, 2004). This questionnaire focuses on 7 scales of feelings. Two of them are directly focused on anxiety and feeling of exhaustion and the Questionnaire of School Life (QSL) was applied to measure the sense of wellbeing and feeling of exclusion (Farnicka, at all, 2014), level of peer support and level of educational success. The national identity was also controlled. The data of all questionnaires were collected with the help of Likert scales.

Results. In all groups the empirical results show that school inclusion is significantly formed by school and classroom achievements, successful students are accepted in their communities, they are supported by their classmates and teachers and consequently their self-esteem is high. It occurred that the indicators of functioning in social environment (in the interactions with peers, teachers) were (1) the sense of wellbeing (including the sense of acceptance and peer support) and (2) sense of exclusion. It was assumed that the process of adaptation to school is affected by the level of evaluation of oneself as a pupil, trust in self-ability and levels of anxiety and depression. The results of hierarchic analysis of regression ($R^2 = 0.477$, $p < 0.001$) indicate that the evaluation of oneself as a pupil measured at time

t2 was significantly affected by the peer support measured at time t1 (beta=-0.252), evaluation of oneself as a pupil at t1 (beta=0.418), peer support at t2 (beta= 0.834) and peer acceptance at t2 (beta= - 0.328). These results mean that the evaluation of oneself as a pupil at t2 is correlated with the peer support at t2 and the evaluation of oneself as a pupil at t1. This result can mean that the earlier experience and earlier educational success is a predictor of later educational success and later peer support at t2 ($r=0.834$, $p<0.01$, Farnicka, Liberska, 2015). An interesting finding in the sample from Hungarian schools where children were differentiated according to national identity (Hungarian, "other": not Hungarian, Romani) was that Romani students regarded themselves less successful, their self-esteem was also lower (Fónai, Hüse, Balogh, Toldi, 2018)

Conclusions. The main aim of the study was identification of the determinants of child adaptation to the challenge of school and time changes in these determinants. The general aim of education is a comprehensive development of the pupils. It is assumed that with passing to higher levels of education the pupil should reach increasing levels of competence and school abilities, so he/she should reach increasing levels of coping in social situations (Liberska, Farnicka, 2014; Zolnai et al., 2017).

2. Intervention on early stage of development – communication skills in pre- school age

The project aimed at promoting a more inclusive education by offering pre-school children opportunities to engage in an array of activities to foster their creativity, intelligences (according to Gardner Multiple Intelligences Theory, Gardner, 1993) and linguistic skills, by enhancing their inherent abilities and giving them the tools to surpass their economic obstacles. This study aims to enhance bilingual language acquisition in very young children in a kindergarten age. The aim of this activities is based on assumption that development of new skills is important to holistic development (e.g. cognitive, self – esteem, self-ability) and it is a way to improve conditions of non- native English people in future on the one labor market (Wolfe, Flewitt, 2010).

Instruments. The basic instruments used in the study were applied to assess: Teachers: (1) Survey on teacher's language skills – according to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) levels;

(2) Awareness of teachers' major strengths and weaknesses/fears concerning English; (3) Awareness of how teachers relate to English; (4) Analysis of teachers' preferences concerning class activities; (5) children's achievements sheet. Parents: parents' questionnaires about their awareness and beliefs about English and children's language development (online, google docs). Children: survey of children's emotions towards English and related activities, questionnaire of self – esteem and evaluation of skills. Because of the different procedure of intervention, the results of two samples and studies are presented (Portugal and Polish).

Portugal sample. The sample includes 140 children, aged 5 months to 6 years, 9 teachers and 17 teaching assistants. Teachers have changed their language beliefs concerning English and the program has influenced their practice. The results showed that children develop communicative skills in both languages when surrounded by a bilingual friendly and emotional environment. They use both languages in their everyday life and have created a positive and emotional relationship with the English not only among children but teachers and parents too.

Intervention. Implementation an L2-immersion teacher and teacher's assistants training program in three school years. In the 1st year: after applied the program instruments, we gathered the main topics to be worked with the children throughout the school year. In the 2nd year the program included the following topics: (1) Language input sessions: focus on speaking and oral interaction for the participants (games and role play) (sessions lasted 1 hour and took place once a month); (2) Practical sessions: exploring children's English literature that could be adapted to the topic of the month; exploring rhymes, experimenting and practicing native English songs and games; learning and preparing the classroom materials (realia) to be used in English (sessions with the teacher lasted 2 hours and took place once a month). All participants kept a journal about their experience, the activities are done in class and the children's responses and/or spontaneous use of English.

Results. Teachers and teachers' assistants have changed their language beliefs concerning English and the program has influenced their practice. They evaluated their own skills in English higher than before the program (t – test, $p < .05$) and what is curious they referred more openness to new activities during class activities and higher level of professional abilities (t – test,

$p < .050$. The results showed also that children develop communicative skills in both languages (Wilcoxon test, $p < .05$) and their parents evaluated their development as a more dynamic and more emotional positive (t- test, $p < .05$).

Polish sample. In the project 120 children were involved. The procedures of participation in the project were as follows: A signed consent form from the child's legal guardian was sought. The children who participated in the project were all between 4 and 6 years old and they were pupils of public and private kindergartens. In the project reports, economic situation of family was controlled. The children were divided into two groups (study $N=60$ and control $N=60$).

The control group. The teaching programme for the project involved teaching English. Learning in early childhood education takes place through the basic principles of manipulation, experimentation and play. Lessons were held twice a week, $\frac{1}{2}$ hour each. The measurement of the skills, self – esteem and self-ability in English were measured twice: before and after 10 months of teaching.

Studied group. The teaching programme for the project involved teaching English (as in Portugal). Learning in early childhood education takes place through the basic principles of manipulation, experimentation and play. This stage contained games and activities of a manipulative nature during the “Creativity Day” (4 hours, one day a month during 10 months).

Results. The comparisons between groups: at the beginning – there were differences between high and low status children, at the end there were significant statistical differences between children who took place in the programme of Creativity days and those who did not. The participants of the study group had higher self-esteem and self-ability, satisfaction than the children who were from the control group (regular way of education) at the end of the project (Wilcoxon test, $p < .05$). Teachers had higher evaluation of satisfaction of teaching (t – test, $p < .05$). Parents evaluated their development as a more dynamic and more emotional positive (t- test, $p < .05$).

Conclusions. From the parents and children perspective the knowledge of the field of education could be an important factor in engagement and satisfaction of learning and teaching. There is worth to notice that in teachers' point of view only practice is not enough factor of satisfaction of own professional skills and openness to new activities (Pocinho, Olczak, Farnicka, 2018).

3. Specific professional skills

The project 'Activities for the social integration of inhabitants of Zielona Góra district' (2008-2013, financed by the EU from the Human Capital Development Fund). The aim of the project was to integrate and raise the social status of the clients of the John Paul II's District Family Assistance Centre (Powiatowy Centrum Pomocy Rodzinie im. Jana Pawła II) in Zielona Góra. The implementation of the project was supposed to cause changes in attitudes that impede participation in social life, to increase motivation for independent actions aimed at improving family and professional situation, and improving the ability to cope with difficult situations among people recognized as requiring reintegration. Action-stimulating activities were aimed at giving their participants the professional and social skills that would make it possible for them to find a job.

The study group involved 690 individuals divided first into two groups: control and studied. The participants were randomly selected in the first stage of recruitment. In study group were 3 groups: 120 people in early adulthood (aged 17-30) from foster families or resocialization centers, 150 people in adulthood (aged 30-50) and 120 people in middle adulthood (aged 50 - 65). In all groups there were unemployed persons, beneficiaries of social assistance due to poverty, addictions, permanent unemployment and cultural restrictions (minorities). The control group involved 300 individuals without training.

Instruments. Evaluation of the Importance of Certain Life Events Questionnaire (Boszkiewicz, 1997); Questionnaire of the Sense of Control over Events (Trempała, 2002); Tool for Investigating Expected Changes (own tool) and Self-esteem Scale (Rosenberg, 1966; Dettinger, Hart, 2007). All instruments use a Likert scale. Measurements were done three times before the project (first stage of recruitment) and after the project and after 6 months (within 3 months after the end of the project).

Intervention. The training consisted of three types of interaction. The first component was a 12-hour group workshop increasing communication skills. The second component was a professional course chosen by participants according to their interests (e.g. hairdressing course, beautician course, fork lift truck operation, driving licence category C - 60 hours, each course offering skills that enabled practising a profession and earning money). Finally, each participant had social meetings. The training lasted 3 months.

Results. On the basis of the surveys carried out three times (before the project commencement, after and 3 months after the project completion) one can observe that the greatest number of specific differences were found in the areas connected with specification of one's readiness for change, evaluation of the importance of certain life events and the sense of control over them. Most differences were found in relation to expected changes, evaluation of the impact of life events on one's life, the sense of control over various spheres of life. To investigate the differences, t statistics was used for dependent groups. No differences between men and women were found.

Conclusions. On the basis of the obtained study results one can conclude that the participation in the project not only raised the level of life competencies or professional skills of the participants but noticeably motivated them to change the way in which they functioned. On the basis of the obtained study results one can find out the significance of participation in proposed training and workshops for the change of expectations towards professional life within 2 years and family life within 2 years. Respondents expected their lives to change in every case; over 70% of them expected their life to change slightly or significantly in the future (only in perspective of 2 years). Those expectations were higher after the programme completion than before its commencement. In the evaluation of expected changes, women were generally more optimistic. Before the programme more women than men expected things to change. After the programme those evaluations were no longer gender-dependent, which means that the level of expectation and motivation related to changes in life has risen in the male respondents group during intervention.

Other observed results were the increased sense of control over one's life in various aspects, improvement of communicative skills, self – esteem, and improvement of professional qualifications.

The change of evaluation of the impact on one's life was also mainly found for job-related events and control over financial situation. Therefore, making self-esteem more real and learning the ability to recognize the significance of various events enables one to leave the minority (island) and enter the first level of acculturation according to M. Bennett (1986). As for changes connected with participation in the project that occurred in the dimensions of social knowledge and self-knowledge, differences in them lead to a conclusion

that as a result of active participation in the project the respondents' real self-appraisal increased and therefore they came into closer contact with their environment and the reality. Changes at the cognitive and emotional level related to 'self' enabled them to get to know their own competencies. It was after that stage that they could focus on looking for alternatives to their hitherto pursued life path instead of defending their own self-image. As a consequence of the project, they considerably changed their perceptions in the field of evaluation of selected events, as well as self-esteem and sense of control. This may indicate that they have become more open and that they are going to undertake more frequent attempt to change their professional situation in the future (Farnicka, 2014, 2016).

■ Summary and conclusions

The unimpeachable expectation of the participants is that the interventions have a positive influence on social processes. Together with the specific content, the main instrument of this is the realization of integration and inclusion in the education system, from kindergarten through to adult education. Therefore, the projects results demonstrate that preventive work should concentrate on shaping and offering multi-dimensional support to the individual. This may trigger the processes of self-perception (i.e. perceiving the difference between the declared and the real self). Also, attention should be paid to activities from the sphere of professional knowledge that may tangibly increase the level of necessary professional skills. Such an activity may trigger a sequence of recognition and bring about real change in both perception and functioning. Without awakening the real need to change, neither the best professional programmes nor the best specialist will achieve the intended effects. Openness, curiosity and stimulating the need to change through diminishing the distance is one of the key prerequisites for co-existence and transfer of knowledge, skills and joint co-functioning of many cultures in the future perspective.

The presented projects aimed at exploring the existence of a connection between identity (as other) and self-esteem, and self- ability. Because diversity leads to constant reformulation and "fluidity" of the "Self" construct, it is worthwhile to note the need of including adults from difficult sociocultural environments in programmes that combine knowledge, practical useful skills

and good psychological experience (self-esteem, communication, new group). Such programmes could improve competencies to protect the social capital of societies. The content and scope of these programmes should be drawn from knowledge of the relationships between the various risk factors, protective factors and developmental processes in groups and societies. And social policy in general assumes the mutual dependence and emphasises the value of sharing, whereas, in many areas of European culture the superior values are individualism and autonomy. These two planes of functioning coexist and determine the attitude towards the weaker, less affluent or less educated.

Therefore, schools and other social – educational institutions are central platforms in the formation of social cohesion in social and community space, where diverse social groups can have contact with each other or have a positive or negative effect on each other's lives. In future intervention and educational programmes preparation noticed objective and subjective factors should be taken into consideration.

■ Bibliographic references

Ahearne J. (2017). Cultural insecurity and its discursive crystallization in contemporary France, *Modern & Contemporary France*, 25(3), s. 265-280. <https://doi.org/10.1080/09639489.2017.1285276>

Ambrosini M. (2016). From “illegality” to Tolerance, *International Migration*, 54, 144-159. DOI: 10.1111/imig.12214

Bauman Z. (2002). *Society Under Siege*. Cambridge: Polity Press.

Baumann Z. (2006). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Bennet J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. in J. Martin (Ed.), *Special Issue on Intercultural Training*, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 10, No.2. 179-186.

Berry J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 29,6, 697-712. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, UK: Cambridge University Press.

Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663–675.

Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. B. Unger

(Eds.), Oxford library of psychology. The Oxford handbook of acculturation and health (pp. 15-28). New York, NY, US: Oxford University Press.

Berzonsky, M. D. (1993). A constructivist view of identity development: People as post-positivist self-theorists. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 169-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berzonsky, M. D. (2009). Forming a personal sense of identity in the contemporary world: Challenges and difficulties. *Psychologia Rozwojowa*, 14(4), 9-20.

Boszkiewicz, H. (1997). *Reability of Non Clasical Tests*. Bydgoszcz: Institute of Psychology.

Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad. In: V. Savicki (ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (32-52). Sterling, VA: Stylus.

Dettinger, S., Hart, G. (2007). The Relationship between Self-Esteem and Indirect Aggression in the Workplace. *Journal of Psychiatry and Psychology*, 1, 1-8.

Farnicka, M. (2016). Mobility, Social. [w:] C. Shenan (ed.). *Encyclopedia of Family Studies*, 605-607, Wiley Blackwell.

Farnicka M. (2014). Future perspectives as a condition of positive adaptation of young adults after traumatic experience, *Current Issues in Personality Psychology*, 2(3), 164-170.

Farnicka, M. (2016). Is the Social Integration Possible? The Role of Training among Young Adults Beneficiaries of Social Services Institutions. *Psychology*, 7, 1092-1103. doi: 10.4236/psych.2016.78109.

Farnicka M., Liberska H. (2014). A Child of many Worlds: a new meaning of acculturation. In: H. Liberska, M. Farnicka (eds.), *Child of many worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities* (213-223), Frankfurt am Main, Peter Lang.

Farnicka M., Liberska H. (2015). Intrapyschic and social conditionings of feeling excluded in a school environment, In: G. Puszta, Á. Engler, I. R. Markóczy (eds.), *Development of Teacher Calling in Higher Education* (115-125). Nagyvárad - Budapest: Partium Press.

<http://mek.oszk.hu/14700/14766/14766.pdf>

Farnicka M., Liberska H., Kosikova V., Minhova J., Lovasova V. (2014). A New Tool in the Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). In H. Liberska, & M. Franicka (Eds.), *Childs of Many Worlds. Focus on the Problem of Ethnic Minorities* (171-185). Frankfurt am Main - Bern - Bruxelles - New York - Oxford - Warszawa - Wien: Peter Lang GmbH. DOI 10.3726/978-3-653-05055-4.

Fónai M., Hüse L., Balogh E., Toldi A. (2018). School integration, inclusion and exclusion: experiences of empirical researches, In: N. Tóth (ed): *Peremhelyzetben III. Romológiai írások. Writings from the Field of Romology* (pp. 221-238).

Debrecen: Didakt Kft.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Higgins, E. T. (1996). The „self digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.

Jasinskaja – Lahti, I., Liebkind K., Solheim, E. (2009). To identify or not to identify? National disidentification as an alternative reaction to perceived ethnic discrimination. *Applied Psychology: An International Review*, 58, 105-128.

Matejcek, Z., & Vagnerova, M. (1992). Dotazník sebezpečení školní úspěšnosti dětí SPAS. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika.

Mikšik, O. (2004). Dotazník SUPSO: Manuál. Brno: Psychodiagnostika.

Salzman, M.B. (2001). Globalization, Culture, and Anxiety: Perspectives and Predictions from Terror Management Theory, *Journal of Social Distress and the Homeless* 10 (4), 337- 352. doi:10.1023/A:1011676025600

Perloff, R. M. (2016). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century*, New York, London: Routledge.

Pocinho M., Olczak A., Farnicka M. (2018). Bilingual Language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 30-39.

Rosenberg, M. (1966). SES.

http://www.practest.com.pl/files/SES_arkusz.pdf downloaded 20.10.2013

Spitzberg, B. H., Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Trempala, J. (2002a). *The Time and the Change*. Bydgoszcz: AB Press.

Wolfe, S., Flewitt, R. S. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education* 40 (4), 387–399.

Zolnai, E., Hüse, L., Balogh, E., Farnicka, M., Holecek, V. (2017). Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primary School's Excellence—a Cross-Cultural Perspective. *Educational Review [Przegląd Badań Edukacyjnych]*, 2(23), 105-124. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2016.075>

Correspondencia: marzanna@farnicka.pl

Tania Garcia Sedano, Magistrada, Audiencia de Madrid

El Fomento, la promoción y la incitación al odio: una aproximación

■ Resumen

El fomento, promoción e incitación al odio constituyen conductas especialmente graves por afectar a la seguridad de ciertos colectivos especialmente vulnerables frente a potenciales comportamientos de discriminación, violencia, odio u hostilidad. Estas conductas no son nuevas pero adquieren una especial relevancia por el uso de las nuevas tecnologías y la trivialización de determinados discursos populistas.

Palabras clave: incitación al odio, discurso de odio, libertad de expresión.

■ Introducción

El tema que nos ocupa es un fenómeno de indudable trascendencia. Por un lado, según la Memoria de la Fiscalía General del Estado del año 2017¹ todos indicadores apuntan a un incremento de estos delitos, fomentados por el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs)².

La Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, que entró en vigor el 1 de julio de 2015, modificó el Código y con él el artículo 510 del Código Penal y lo hizo ampliando su tenor literal³.

¹FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO. Memoria anual. Madrid, 2017. p. 724.

²Según la Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 18 de enero de 2017, ROJ: STS 4/2017: «intensifica de forma exponencial el daño de afirmaciones o mensajes que, en otro momento [histórico], podrían haber limitado sus perniciosos efectos a un reducido y seleccionado grupo de destinatarios».

³VALLS PRIETO, J., "Capítulo trigésimo. Delitos contra la constitución", en MORILLAS CUEVA, L. (dir.), Estudios sobre el Código Penal reformado. Leyes orgánicas 1/2015 y 2/2015, Dykinson, Madrid, 2015, p. 865.

Según dispone el Preámbulo de la meritada Ley Orgánica la reforma obedece a la necesidad de incorporar lo establecido por el Tribunal Constitucional en la STC n.º 235/2007, de 7 de noviembre, sobre el delito de negación del genocidio, y a la preceptiva transposición a nuestro ordenamiento jurídico de la Decisión Marco (DM) 2008/913/JAI, de 28 de noviembre, del Consejo de la Unión Europea, relativa a la lucha contra determinadas formas y manifestaciones del racismo y xenofobia mediante el Derecho Penal.

La meritada reforma del artículo 510 del Código Penal constituye una mejora regulatoria, evitando antinomias, eliminando imprecisiones y ampliando las conductas que pueden ser castigadas penalmente, tanto desde un punto de vista objetivo como subjetivo⁴.

Conducta típica

La regulación tipifica dos grupos de conductas⁵. En primer lugar, el párrafo 1º del artículo 510 dividido en tres apartados tipifica en el párrafo a) las conductas de "fomento, promoción o incitación al odio, hostilidad, discriminación o violencia"; en el apartado b) se sanciona la producción, elaboración, posesión para distribuir o facilitar el acceso a terceros, distribución, difusión o venta de material idóneo para la realización de alguna de las comidas previstas en el apartado a) y por último el epígrafe c) se castiga la negación, trivialización grave o enaltecimiento de los delitos de genocidio, lesa humanidad o contra personas o bienes en caso de conflicto armado.

⁴VERDUGO MORENO, M. T. Análisis práctico de los delitos de odio en el Código Penal: tipificación, prueba de indicios y especial atención al discurso de odio. Encuentro entre magistrados de secciones penales de las Audiencias Provinciales con jueces, magistrados del orden penal. Madrid, 7 al 9 de mayo de 2018. Servicio de Formación Continua. Consejo General del Poder Judicial.p. 15.

⁵La Recomendación General nº 35 de 2013 del CERD (Comité para la Eliminación de la Discriminación racial, órgano independiente que supervisa la aplicación de la Convención de 1965) declaró: "La criminalización de las formas de expresión racistas debe ser reservada para casos serios, probados más allá de toda duda razonable, mientras los casos menos serios deben ser tratados por medios diferentes a la ley penal....legalidad, proporcionalidad y necesidad".

En segundo lugar, el párrafo 2º del artículo 510 tipifica los actos de humillación o menosprecio contra ellos y el enaltecimiento o justificación de los delitos cometidos contra los mismos o sus integrantes con una motivación discriminatoria, sin perjuicio de su castigo más grave cuando se trate de acciones de incitación al odio o a la hostilidad contra los mismos, o de conductas idóneas para favorecer un clima de violencia.

Se establece una agravación en el párrafo 3º del meritado precepto una agravación de la pena para los supuestos de comisión de estos delitos a través de Internet u otros medios de comunicación social y en el párrafo 4º para los supuestos en los que se trate de conductas que, por sus circunstancias, o por el contexto en el que se produzcan, resulten idóneas para alterar la paz pública o menoscabar gravemente el sentimiento de seguridad de los integrantes de los grupos afectados.

El bien jurídico protegido

El bien jurídico protegido en el vigente⁶ artículo 510 del Código Penal tiene carácter supraindividual⁷ e incide en la protección de la seguridad o indemnidad de ciertos colectivos especialmente vulnerables frente a potenciales comportamientos de discriminación, violencia, odio u hostilidad.

Tipicidad subjetiva

El Tribunal Supremo⁸ ha señalado que nos encontramos ante delitos que no requieren un dolo específico.

No obstante, el elemento subjetivo caracteriza a los delitos de odio y está representado por la motivación que conduce al autor a la comisión de la conducta típica, quedará excluida la posibilidad de un *animus* ajeno al contenido agresivo.

⁶Tras la reforma acaecida en el año 2015 se ha aclarado que los miembros de los grupos enunciados en el tipo pueden ser objeto material del ataque aunque la titularidad del bien jurídico tenga naturaleza colectiva y se refiera a los grupos objeto de ataque.

⁷Auto de la Audiencia Provincial de Gijón de fecha 30 de enero de 2019, ROJ: AAP GI 46/2019; Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 24 de abril de 2019, ROJ: SAP B 6141/2019.

⁸Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 9 de febrero de 2018, ROJ: STS 345/2018.

Las “motivaciones” que determinan la comisión de un delito de odio subsumen las “opiniones preconcebidas negativas, ideas estereotipadas, la intolerancia o el odio dirigido a un determinado grupo que comparte una característica común⁹, como raza, el origen étnico, idioma, religión, nacionalidad, orientación sexual, género o cualquier otra fundamental característica¹⁰”.

Sujetos activo y pasivo

Nos encontramos ante un delito común y en ese sentido vamos a detenernos en dos cuestiones. La primera, la responsabilidad de los líderes políticos en este tipo de conductas por cuanto que constituye uno de los factores que coadyuvan a la difusión de discursos de odio, fundamentalmente proveniente de partidos políticos de extrema derecha y populistas tanto en la Unión Europea como en Estados Unidos y Brasil. En ese sentido, es destacable, en el contexto francés, el discurso esgrimido por Marine Le Penn¹¹, Presidenta del Front National que ganó las últimas elecciones al Parlamento Europeo, que fue juzgada en 2015 por incitar al odio racial contra los musulmanes por unas declaraciones públicas que realizó en diciembre de 2010 cuando arguyó “lo siento, pero para todos esos a los que tanto les gusta recordar la II Guerra Mundial, si se trata de hablar de la Ocupación, se podría comparar.

⁹Esas características comunes les permiten conformar una aparente unidad que permite configurar una serie de tipos de personas. Auto de la Audiencia Provincial de Valencia de fecha 20 de mayo de 2019, ROJ: AAP V 1461/2019.

¹⁰Organización para la Seguridad y Cooperación europea. OSCE. Hate Crimes in the OSCE Región: Incidents and Responses. Polonia, OIDDH, 2003.p. 13. Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 2 de abril de 2019, ROJ: STS n.º 1070/2019: “el ánimo consiste en la animadversión hacia la persona, o hacia colectivos, que unificados por el color de su piel, por su origen, su etnia, su religión, su discapacidad, su ideología, su orientación o su identidad sexual, o por su condición de víctimas conforman una aparente unidad que permite configurar una serie de tipos de personas. Además, estos delitos se conforman sobre una acusada circunstancialidad de la tipología, lo que obliga a interpretar la calificación jurídica de los hechos en función de la realidad social del tiempo en el que ha de aplicarse la norma. Por otra parte, desde la tipicidad objetiva, las expresiones y actos han de tener una gravedad suficiente para lesionar la dignidad de los colectivos contra los que se actúa”.

Porque esto es una ocupación del territorio. Ciertamente, no hay blindados, tampoco soldados, pero es igualmente una ocupación”.

Como decíamos no es un fenómeno del que podamos estar alejados, en nuestro país, por ejemplo Javier Ortega Smith, número dos del partido VOX ha realizado declaraciones¹²: “Seremos más fuertes que el enemigo común que tiene un nombre muy claro y yo no dejaré de decirlo en todas las intervenciones. Nuestro enemigo común, el enemigo de Europa, el enemigo de la libertad, el enemigo del progreso, el enemigo de la democracia, el enemigo de la familia, el enemigo de la vida, el enemigo del futuro se llama la invasión, la invasión islamista “que fueron objeto de denuncia por el Ministerio Fiscal aunque, posteriormente, desde la Fiscalía de Sala del Tribunal Supremo no se apreció delito¹³.

En ese sentido, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos¹⁴ concluyó que no se había producido vulneración del artículo 10 del Convenio de Roma por la condena penal a un diputado, al que se había retirado la inmunidad parlamentaria por publicaciones en las que utilizaba un lenguaje que incitaba a la discriminación y el odio racial, a pesar de llevarse a cabo de manera paralela a un proceso electoral. Señalando que «la incitación al odio no requiere necesariamente el llamamiento a tal o cual acto de violencia ni a otro acto delictivo. Los ataques que se cometen contra las personas al injuriar, ridiculizar o difamar a ciertas partes de la población y sus grupos específicos o la incitación a la discriminación, como en el caso de autos, son suficientes para que las autoridades privilegien la lucha contra el discurso racista frente

¹¹CANAS, G. “Marine Le Pen, juzgada por incitar al odio racial contra los musulmanes”. El País, 20 de octubre de 2015. Disponible en línea en http://internacional.elpais.com/internacional/2015/10/20/actualidad/1445329835_872529.html

¹²Declaraciones efectuadas en el Casino de Agricultura de Valencia el día 16 de septiembre de 2018.

¹³MARRACO, M. “La fiscalía no ve delito de odio en las “abominables” palabras de Javier Ortega Smith”. El mundo, 3 de julio de 2019.

¹⁴Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 16 de julio de 2009, caso Féret contra Bélgica.

a una libertad de expresión irresponsable y que atenta contra la dignidad, incluso la seguridad, de tales partes o grupos de la población. Los discursos políticos que incitan al odio basado en pre-juicios religiosos, étnicos o culturales representan un peligro para la paz social y la estabilidad política en los Estados democráticos”.

Asimismo con cita a su Sentencia en el caso *Erbakan contra Turquía*¹⁵ expresó la relevancia de que los políticos, en sus discursos públicos, eviten difundir palabras susceptibles de fomentar la intolerancia. Continuando, los políticos deberían ser particularmente escrupulosos, en términos de defensa de la democracia y de sus principios, puesto que su objetivo último es la propia toma del poder. El Tribunal consideró que la incitación a la exclusión de los extranjeros representa una lesión fundamental de los derechos de las personas y debería justificar, en consecuencia, la pre-caución especial de todos, incluidos los políticos. El Tribunal no negó el derecho de los partidos políticos tienen a defender públicamente sus opiniones, incluso si algunas de ellas ofenden, chocan o inquietan a una parte de la población. Pero deben evitar hacerlo promoviendo la discriminación racial y recurriendo a expresiones o actitudes vejatorias o humillantes, ya que tal comportamiento puede suscitar en el público reacciones incompatibles con un clima social sereno y podría minar la confianza en las instituciones democráticas.

La segunda, se vincula con la tipificación cuando las conductas estén desarrolladas por personas jurídicas. Así, la Decisión Marco 2008/913/JAI establece en su artículo 5 la responsabilidad penal de las personas jurídicas y el artículo 6 prescribe las sanciones que encuentra su trasunto en el artículo 510 bis del Código conforme a las vías de imputación para las mismas previstas en el art. 31 bis CP.

Por lo que se refiere al sujeto pasivo, la identificación de los grupos protegidos ha sido establecida por el Legislador en el tipo penal a través de la enumeración de un *numerus clausus* de motivos discriminatorios : “Por razón

¹⁵Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha de fecha 6 de julio de 2006, caso *Erbakan contra Turquía*.

de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad”.

Los "motivos discriminatorios" nos proporcionan una doble información, de forma coherente con la naturaleza supraindividual del bien jurídico las conductas presentes en el artículo 510 del Código Penal deben reconducirse a comportamientos discriminatorios fundados por la pertenencia del sujeto a un grupo determinado, más allá de los concretos motivos o animo interno del autor del delito. Lo que significa que no se configura el artículo 510 como un delito de tendencia interna trascendente, sino que ofrece una protección reforzada a ciertos colectivos ante expresiones que pueden generar un clima de opinión desfavorable o atentatoria contra la dignidad del grupo.

Pese a lo que ocurría con anterioridad a la reforma, el vigente precepto posibilita que el sujeto pasivo sea un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél.

No obstante, el delito de odio no puede confundirse con otro delito individual de ofensa, pues requiere que exista un grupo discriminado o amenazado al que se pertenezca sujeto pasivo, no deberán incluirse policías, jueces, fiscales ni políticos¹⁶, y que el delito se realice como una incitación a la lesión de derechos de los miembros de ese grupo¹⁷.

¹⁶Sobre este particular son destacables dos resoluciones del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. La primera, Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 28 de agosto de 2018 dictada en el caso Savva Terentyev v. Rusia, considera que los cuerpos policiales no han de considerarse un grupo o colectivo que necesite una protección especial bajo el paraguas del discurso del odio. Por el contrario, se trata de una institución pública, que como otras de su clase, debe tener mayor grado de tolerancia ante las palabras ofensivas. La segunda, Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 20 de noviembre de 2018, caso Toranzo Gómez contra España sigue el mismo criterio pero se dicta en un contexto más amplio en relación con la libertad de expresión y el delito de calumnias.

¹⁷Auto de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 30 de enero de 2019, ROJ: AAP GI 46/2019.

Naturaleza del delito

El Tribunal Supremo¹⁸ *ha declarado que se trata de un tipo penal estructurado bajo la forma de delito de peligro, bastando para su realización, la generación de un peligro que se concreta en el mensaje con un contenido propio del "discurso del odio", que lleva implícito el peligro al que se refieren los Convenios Internacionales de los que surge la tipicidad. Estos refieren la antijuricidad del discurso del odio sin necesidad de una exigencia que vaya más allá del propio discurso que contiene el mensaje de odio y que por sí mismo es contrario a la convivencia por eso considerado lesivo.*

La más reciente línea jurisprudencial¹⁹ viene exigiendo la concreción de riesgo como elemento necesario para punición de los delitos de odio más allá de la represión a la libertad de expresión, exigiendo que junto a esa transgresión, grave, un riesgo para el bien jurídico en el que se ubican los tipos penales.

Fomento, promoción e incitación al odio y discurso de odio

Tras la reforma operada en el año 2015, el artículo 510 párrafo 1 articula la conducta típica a través de tres modalidades: el fomento, la promoción y la incitación.

La incitación como verbo típico sustituye a la provocación, con ello se ha pretendido evitar la interpretación de la provocación como acto preparatorio punible, conforme al artículo 18 del Código, entendida como incitación directa a la comisión de delitos²⁰. De este modo, es indiscutible la autonomía de este delito de la provocación al delito como acto preparatorio punible.

¹⁸Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 9 de febrero de 2018, ROJ: STS 345/2018.

¹⁹Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 25 de enero de 2018, ROJ 95/2018: " la sanción penal de las conductas de exaltación o justificación de actos terroristas o de sus autores, requiere como una manifestación del discurso del odio una situación de riesgo para las personas o derechos de terceros o para el propio sistema de libertades como condición para justificar su compatibilidad con el estándar derecho de libertad de expresión por ser necesarias su injerencia en una sociedad democrática".

²⁰PORTILLA CONTRERAS, G., "La represión penal del <<discurso del odio>>", EN QUINTERO OLIVARES, G. (dir.), Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015, Tirant lo Blanch, Valencia, 2015, p. 725.

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa, en su Recomendación R (97) 20 del Comité de Ministros, define la incitación al odio como «...todas las formas de expresión que propagan, incitan, promueven o justifican el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo y otras formas de odio basadas en la intolerancia, entre otras, la intolerancia expresada por el nacionalismo agresivo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante”.

Por su parte, el fomento y la promoción son conductas de favorecimiento, por lo que se refiere a su interpretación podrá tomarse como criterio el establecido jurisprudencialmente para esos verbos a propósito de los delitos contra la salud pública.²¹

Todas estas conductas pueden ser directas o indirectas²² y deben realizarse, en todo caso, públicamente. No obstante, tanto el fomento como la promoción poseen un claro matiz indirecto²³.

Incitación al odio y discurso de odio

El discurso de odio ha sido definido²⁴ como *“aquel que contiene una densa carga de hostilidad que incita a veces directa y otras subliminalmente a la violencia por la vía de la vejación. El efecto explosivo de tales ingredientes así mezclados es algo que la experiencia ante nuestros ojos permite predecir sin apenas margen de error por haber un encadenamiento causal entre unos y otros”*.

²¹DOCAL GIL, D. Indicadores de polarización. Encuentro entre magistrados de secciones penales de las Audiencias Provinciales con jueces, magistrados del orden penal. Madrid, 7 al 9 de mayo de 2018. Servicio de Formación Continua. Consejo General del Poder Judicial.p. 7.

²²VALLS PRIETO, J., en Morillas Cueva, L. (dir.), Estudios sobre el Código Penal reformado, Op cit., p. 866.

²³ROIG TORRES, M., "Los delitos de racismo y discriminación (arts. 510, 510 bis, 511 y 512)", en GONZÁLEZ CUSSAC, J. L. (dir.), Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015, Tirant lo Blanch, Valencia, 2015, p. 1255.

²⁴Sentencia del Tribunal Constitucional 176/1995 de 11 de diciembre.

La Recomendación de Política General nº 15 de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), proporciona criterios para la contextualización de las conductas de incitación al odio y evaluar si existe o no el riesgo de que se produzcan estos actos, conocidos como test de Rabat : "(a) el contexto en el que se utiliza el discurso de odio en cuestión (especialmente si ya existen tensiones graves relacionadas con este discurso en la sociedad); (b) la capacidad que tiene la persona que emplea el discurso de odio para ejercer influencia sobre los demás (con motivo de ser por ejemplo un líder político, religioso o de una comunidad); (c) la naturaleza y contundencia del lenguaje empleado (si es provocativo y directo, si utiliza información engañosa, difusión de estereotipos negativos y estigmatización, o si es capaz por otros medios de incitar a la comisión de actos de violencia, intimidación, hostilidad o discriminación); (d) el contexto de los comentarios específicos (si son un hecho aislado o reiterado, o si se puede considerar que se equilibra con otras expresiones pronunciadas por la misma persona o por otras, especialmente durante el debate); (e) el medio utilizado (si puede o no provocar una respuesta inmediata de la audiencia como en un acto público en directo); y (f) la naturaleza de la audiencia (si tiene o no los medios para o si es propensa o susceptible de mezclarse en actos de violencia, intimidación, hostilidad o discriminación)."

En esta línea, se han identificado un conjunto de cinco criterios para determinar cuándo el discurso del odio, concebido en términos amplios, puede ser relevante por convertirse en "discurso peligroso" en sentido penal²⁵: a) Un orador poderoso con un grado alto de influencia sobre el auditorio. b) Un auditorio influenciado y vulnerable, con sentimientos de agravio y miedo que el orador pueda explotar. c) Un acto de habla que se interpreta con claridad como una llamada a la violencia. d) Un contexto social o histórico propicio a la violencia. e) Un medio de difusión influyente en sí, vgr. por ser la única o principal fuente de noticias para el auditorio relevante.

²⁵Auto de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 12 de diciembre de 2018 , ROJ: AAP B 10066/2018.

Conclusión

La cuestión analizada adquiere singular relevancia pues la conducta típica no es la expresión de una idea, sino la expresión de una idea cuando ésta incorpore una fomenten, promuevan o inciten al odio, a la discriminación, o a la violencia, vulnerando los valores fundamentales de dignidad humana, artículo 10 de la Constitución, y no discriminación por causa de nacimiento, origen racial, sexo o religión, o por cualquier otra circunstancia de carácter personal o social, artículo 14 de la Constitución .

Así, la función jurisdiccional deberá ponderar considerando tanto el contexto como las circunstancias concurrentes si la conducta objeto del procedimiento representa un legítimo ejercicio del derecho fundamental a la libertad de expresión o si por el contrario, la expresión vulnera los derechos y la dignidad de las personas a las que se refiere.

La restricción del derecho a la libertad de expresión o de opinión exige una justificación que solo existirá *cuando colisione con otros bienes jurídicos defendibles que se revelen acreedores de una mayor protección tras la necesaria y previa labor de ponderación. Y no solo eso, sino que será preciso que las características de la colisión sean tales que justifiquen la intervención penal.*

■ Referencias bibliográficas

CANAS, G. “Marine Le Pen, juzgada por incitar al odio racial contra los musulmanes”. El País, 20 de octubre de 2015.

DOCAL GIL, D. Indicadores de polarización. Encuentro entre magistrados de secciones penales de las Audiencias Provinciales con jueces, magistrados del orden penal. Madrid, 7 al 9 de mayo de 2018. Servicio de Formación Continua. Consejo General del Poder Judicial.

FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO. Memoria anual. Madrid, 2017.

LANDA GOROSTIZA, J.M. Los delitos de odio: artículos 510 y 22.4 del Código Penal. Tirant lo Blanch, Valencia, 2018.

MARRACO, M. “La fiscalía no ve delito de odio en las “abominables” palabras de Javier Ortega Smith”. El mundo, 3 de julio de 2019.

ORGANIZACIÓN PARA LA SEGURIDAD Y COOPERACIÓN EUROPEA. OSCE. Hate Crimes in the OSCE Región: Incidents and Responses. Polonia, OIDDH, 2003.

PORTILLA CONTRERAS, G., "La represión penal del «discurso del odio»", en QUINTERO OLIVARES,

- G. (dir.), Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015, Tirant lo Blanch, Valencia, 2015.
- ROIG TORRES, M., "Los delitos de racismo y discriminación (arts. 510, 510 bis, 511 y 512)" en GONZÁLEZ CUSSAC, J. L. (dir.), Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015, Tirant lo Blanch, Valencia, 2015
- VALLS PRIETO, J., "Capítulo trigésimo. Delitos contra la constitución", en Morillas Cueva, L. (dir.), Estudios sobre el Código Penal reformado. Leyes orgánicas 1/2015 y 2/2015, Dykinson, Madrid, 2015.
- VERDUGO MORENO, M. T. Análisis práctico de los delitos de odio en el Código Penal: tipificación, prueba de indicios y especial atención al discurso de odio. Encuentro entre magistrados de secciones penales de las Audiencias Provinciales con jueces, magistrados del orden penal. Madrid, 7 al 9 de mayo de 2018. Servicio de Formación Continua. Consejo General del Poder Judicial.
- Anexo Jurisprudencial
- Sentencia del Tribunal Constitucional 176/1995 de 11 de diciembre de 1995.
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha de fecha 6 de julio de 2006, caso Erbakan contra Turquía.
- Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 18 de enero de 2017, ROJ: STS 4/2017.
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 16 de julio de 2009, caso Féret contra Bélgica.
- Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 25 de enero de 2018, ROJ 95/2018.
- Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 9 de febrero de 2018, ROJ: STS 345/2018.
- Sentencia Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 28 de agosto de 2018 dictada en el caso Savva Terentyev v. Rusia.
- Sentencia Tribunal Europeo de Derechos Humanos de fecha 20 de noviembre de 2018, caso Toranzo Gómez contra España.
- Auto de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 12 de diciembre de 2018, ROJ: AAP B 10066/2018.
- Auto de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 30 de enero de 2019, ROJ: AAP GI 46/2019.
- Auto de la Audiencia Provincial de Gijón de fecha 30 de enero de 2019, ROJ: AAP GI 46/2019.
- Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 2 de abril de 2019, ROJ: STS n.º 1070/2019.
- Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona de fecha 24 de abril de 2019, ROJ: SAP B 6141/2019.
- Auto de la Audiencia Provincial de Valencia de fecha 20 de mayo de 2019, ROJ: AAP V 1461/2019.

Pilar Otero González, Universidad Carlos III , Madrid

#MeToo. La ausencia de diversidad cultural en las manifestaciones de violencia de género. Perspectiva jurídico-penal

■ Resumen

Este trabajo pretende demostrar la ausencia de diversidad cultural en las manifestaciones de violencia de género. Se analiza el fenómeno desde la perspectiva jurídico-penal poniendo el foco en la legislación española y en las conductas constitutivas de malos tratos y de acoso, abuso y agresión sexuales sobre la mujer, que pueden extrapolarse a cualquier país o cualquier cultura. Se pone en evidencia igualmente la perspectiva de género que están adoptando los tribunales españoles para abordar este problema. Sin embargo, más allá del derecho penal, la solución a estas manifestaciones solo puede provenir de la educación.

Palabras clave: violencia de género, acoso sexual, malos tratos, #MeToo, delito, abuso sexual, agresión sexual.

■ Abstract

This paper aims to demonstrate the absence of cultural diversity in the manifestations of gender violence. The phenomenon is analyzed from a legal-criminal perspective, focusing on Spanish legislation and the behaviors of sexual abuse and harassment, abuse and aggression against women, which can be extrapolated to any country or any culture. It also highlights the gender perspective that the Spanish courts are adopting to address this problem. However, beyond criminal law, the solution to these manifestations can only come from education.

Keywords: gender violence, sexual harassment, abuse, #MeToo, crime, sexual abuse, sexual assault.

Introducción

Reflexionemos unos segundos...



Desgraciadamente, si hay algo común a todas las culturas y a todas las épocas es el fenómeno de la violencia de género. La propia terminología de *Violencia de género punible* es un logro muy reciente, fundamentalmente porque las manifestaciones culturales de cualquier país han reforzado y han relativizado este problema hasta hace muy poco tiempo.

Malos tratos y homicidios

Cualquier manifestación cultural, cualquier refranero popular de cualquier país¹ han recomendado tradicionalmente la violencia hacia la mujer -junto con la maternidad- como instrumento “natural” de sumisión. De otro lado, desde el siglo XIX hasta prácticamente la actualidad es un problema que se ha relegado al ámbito casero, manteniéndose oculto hacia el exterior. Constituye, pues, un logro reciente la propia diferenciación de conceptos tales como “violencia de género *versus* violencia doméstica”. En España, por ejemplo, se empiezan a estudiar jurídicamente estos términos y a diferenciarlos fundamentalmente a raíz de la LO 1/2004 de Protección Integral contra la Violencia de Género. Por su parte, el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul, 2011²), es el primer instrumento vinculante en el ámbito europeo en esta materia, que diferencia claramente estas manifestaciones violentas, siendo considerado el tratado internacional más completo y de mayor alcance sobre esta lucha.

La visibilidad de este problema ha conllevado una percepción por parte de la sociedad de un aumento exponencial de la violencia sobre la mujer. Sin embargo, ello no es cierto. Cuando se analiza cualquier estadística criminal y, especialmente, cuando se analiza cualquier estadística relativa a este tema, deben tenerse en cuenta dos advertencias: en primer lugar y por lo que

¹“La mujer que recibe una paliza será mejor esposa” (Corea). “Los palos hacen que la mujer se vuelva virtuosa” (China). “Si amas de verdad a tu esposa tienes que pegarla” (Eritrea). “Si no azotas a tu esposa pensará que ya es viuda” (Armenia). “La mujer, como el perro, cuanto más la pegan más quiere” (Argentina). “La maté porque era mía” (España).

²<https://rm.coe.int/1680462543>

respecta a España, ha habido un aumento en las últimas décadas en el número de denuncias que no supone un incremento real de la incidencia de los malos tratos, porque paulatinamente se ha ido ampliando el ámbito típico de estas conductas objeto de cómputo. En efecto, en el año 1989 se introduce por primera vez en el Código penal español³ el delito de malos tratos entendidos en aquel momento como violencia física al cónyuge o pareja de hecho de forma habitual. Actualmente, en cambio, las estadísticas recogen cualquier manifestación violenta contra la mujer de acuerdo con la progresiva ampliación del ámbito típico de estas conductas, incluyendo la violencia física, la psíquica, sea habitual u ocasional, cuando la ofendida sea o haya sido esposa, o mujer que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, y diferenciándolo, a su vez, de la violencia doméstica ejercida sobre otras personas del círculo familiar. Ello conlleva un aumento sobre el número de denuncias, que no supone un incremento real de este tipo de violencia. Así de 17.000 denuncias en 1999 se ha pasado a 166.961 en 2018⁴ (Fuente: Observatorio del Consejo General del Poder Judicial).

Y, en segundo lugar, debe tenerse en cuenta la inmensa cifra negra que acompaña a este fenómeno y que implica relativizar estos resultados. La violencia de género permanece oculta, soterrada, entre otras cuestiones porque la víctima bien minimiza y justifica la violencia que sufre, bien se culpabiliza o bien no es consciente de que está siendo agredida y, de otro lado, por la complejidad de las relaciones entre víctima y agresor presididas por una dependencia afectiva y, muchas veces económica, que desvirtúa las estadísticas reales.

³LO 1/1995, de 23 de noviembre que aprueba el Código penal español.

⁴<http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Anual-2018>

No obstante, podemos aproximarnos a ciertas cifras⁵ en España que pueden ser extrapolables a otros países. El momento anual de mayor comisión de los homicidios es agosto y Navidades, coincidente con las vacaciones. En cuanto al contagio, si la media de los homicidios es cada 5,4 días, pero el 50,4% dentro de los tres días siguientes (principalmente en los dos primeros). Por lo que respecta a la edad de la víctima y del agresor, se consolidan como grupos de mayor incidencia de la violencia los comprendidos en edad entre 31 y 40, seguidos de 41 a 50. En referencia a los suicidios tras el homicidio, el 31% se suicidan, es decir, uno de cada tres agresores se suicida después de dar muerte a su pareja, por el contrario, se entrega voluntariamente el 17,1%. No hay diferencias destacables desde el punto de vista sociocultural; de los maltratadores que trabajaban, el 53% gozaba de trabajo cualificado. En cualquier caso, hay un dato cierto, este fenómeno no se limita a los países latinos de “sangre caliente”. Por ejemplo, en Suecia el 80,9% de los asesinatos son en el ámbito familiar, encabezando los países nórdicos la lista de mujeres muertas por maltrato⁶.

¿Qué ha hecho el Derecho penal para frenar esta lacra? En primer lugar, como hemos señalado, a través de las sucesivas reformas atinentes a la materia, se ha ampliado el ámbito típico de estas conductas y en segundo lugar se han endurecido progresivamente las penas en el marco de los delitos de violencia doméstica y de género. Endurecimiento que ha llegado también al ámbito jurisprudencial. En efecto, en el ámbito del maltrato, la reciente Sentencia N° 677/2018, de 20/12/2018 dictada por la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo acuerda en Pleno que los actos de violencia que ejerce el hombre sobre la mujer con ocasión de una relación afectiva de pareja constituyen actos de poder y superioridad frente a ella con independencia de cuál sea la motivación o la intencionalidad. Por tanto, implica una aplicación

⁵<http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Anual-2018>

⁶Vid., ampliamente VÁZQUEZ, C. “La medición de la violencia contra la mujer en el ámbito europeo (Un ejemplo de los problemas que plantea el análisis comparado de la delincuencia entre países)”, Revista de derecho penal y criminología, 3ª Época, nº3 (2010), pp. 519-536.

automática y mecánica de la agravación prevista en el art. 153.1 Código penal, sin necesidad de probar el elemento machista o de dominación. Es una solución polémica que puede vulnerar el derecho a la presunción de inocencia, pero supone un paso para comprender que el problema de la violencia sobre la mujer requiere una perspectiva distinta del maltrato, como es el reconocimiento, tal como ya se había puesto de manifiesto en varios textos internacionales (Declaración de las Naciones Unidas, de 20 de diciembre de 1993⁷) de que estos comportamientos no son sino *una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre*; en definitiva, se trata de reconocer la necesidad de que los tribunales adopten en esta materia la denominada perspectiva de género.

Sin embargo, este esfuerzo legislativo no ha ido acompañado de una paralela disminución de la criminalidad en este contexto, constatándose el escaso efecto intimidatorio de las penas en este ámbito. El maltratador es un delincuente por convicción que está dispuesto a suicidarse con tal de acabar con su víctima. Con este perfil la pena no puede motivarle.

Ello ha provocado: 1. Un desequilibrio de los límites del *ius puniendi*: fundamentalmente problemas de proporcionalidad en relación con otros delitos, y de constitucionalidad por posible vulneración del principio de igualdad. 2. El Derecho penal en este ámbito cumple únicamente una finalidad simbólica por lo que, si no va acompañado de una función preventivo general, resulta inútil e ineficiente. La incapacidad del derecho penal se evidencia especialmente en dos momentos: cuando la víctima retira la denuncia y cuando desea seguir conviviendo con el agresor.

Todo ello, genera una preocupante desconfianza de los ciudadanos en el sistema penal quedando afectada gravemente la prevención general positiva. Es decir, este uso abusivo del Derecho penal con estricta finalidad simbólica, demuestra el déficit de medios con que cuenta y, a la postre, la incapacidad del sistema para afrontar el grave problema de este tipo de

⁷<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

violencia. Si, desde la perspectiva jurídico-penal, la situación no mejora con incremento de pena, tiene que intentarse por la vía de utilizar adecuadamente los instrumentos que el propio sistema penal proporciona a través de una correcta imposición y ejecución de la misma. Y ello pasa, fundamentalmente, por la correcta aplicación de la pena de alejamiento por su efecto preventivo y victimológico. En consecuencia, resulta justificable la obligatoriedad de la imposición de la pena de alejamiento en este ámbito, tal como previene el Código Penal (art. 57), aunque la víctima no lo haya solicitado. Para conseguir una mayor efectividad de la orden de alejamiento, debe asimismo reforzarse y extenderse su control, tanto cuando funciona como medida cautelar como cuando se impone como pena, a través de medios telemáticos. La LO 15/2003 de modificación del Código penal, añade un cuarto párrafo al art. 48: “El juez o tribunal podrá acordar que el control de estas medidas se realice a través de aquellos medios electrónicos que lo permitan”. Del mismo modo, la LO 1/2004 (art. 64.3, 2º párrafo) establece a este respecto: “Podrá acordarse la utilización de instrumentos con la tecnología adecuada para verificar de inmediato su cumplimiento”.

Sin embargo, este sistema no ha surtido el efecto esperado: en la actualidad no llegan a 1000 los brazaletes implantados, lo que significa menos de la tercera parte de los disponibles; se han detectado defectos técnicos a lo largo de los años de implantación con falta de cobertura en ocasiones porque utilizan un sistema de geolocalización anticuado. La tecnología, pues, ha quedado obsoleta. De otro lado, la valoración de riesgo que realiza la policía debe complementarse con las unidades de Valoración Forense Integral (VFI) que rastreen el delito en toda su complejidad y que, a día de hoy, siguen sin estar instaurados en todas las zonas del territorio. En este sentido, es difícil que la implantación de la pulsera alcance impactos notorios. A lo anterior ha de sumarse la falta de estudios de rendición de cuentas que pudieran publicarse por el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer sobre la apreciación de la eficacia, tanto de la medida cautelar como de la pena, y su asociación a los medios telemáticos. Por tanto, urge el planteamiento de un debate a fondo sobre la implementación de este sistema para valorar su eficacia y eficiencia, evitando su instrumentalización política.

Todo ello demuestra la ausencia de una línea político criminal clara y racional frente al fenómeno del maltrato. Desde este punto de vista, debe abordarse

desde una respuesta integral que abarque todos los ámbitos de forma conjunta: civil, penal y social. Este fue el espíritu y a la vez la ambición de la LO 1/2004, de concebirse como una ley de protección integral contra la violencia de género. Pretendió dar la batalla en dos frentes: trató de buscar la igualdad de la mujer; romper su techo de cristal en el ámbito laboral, familiar y social, pero sobre todo trató de conjurar la violencia ejercida sobre las mujeres dentro de sus hogares. Sacar de la estadística criminal general aquellos casos de agresiones, lesiones, malos tratos y, en ocasiones, muertes dirigidas contra ellas y generalmente realizadas por sus parejas. No debe olvidarse que fue una de las primeras legislaciones a nivel europeo en la que se trató de dar una respuesta al gravísimo fenómeno de la violencia ejercida contra la mujer. Visibilizó lo que estaba oculto.

Sin embargo, decíamos que ni esta ley ni el progresivo endurecimiento de las penas han surtido el efecto esperado. Habrá fracaso de la respuesta punitiva, primero si estas medidas legales no van complementadas con una dotación presupuestaria realista. Y segundo, si no se acompaña de medidas globales que descubran la raíz del problema, que pasa por medidas educacionales y de concienciación. La esperanza en la ESCUELA.

Acoso, abuso y agresión sexuales

Gracias al movimiento **#MeToo** iniciado en el año 2017⁸, millones de mujeres víctimas de acoso, abuso y agresión sexuales han señalado a sus agresores, alzando la voz empoderándose y desafiando la invisibilidad tradicional de la víctima en este tipo de violencia. Esto ha supuesto un punto de inflexión en la concienciación sobre la magnitud de este problema en todos los ámbitos sociales y en todas las partes del mundo. Sin embargo, apenas hay estadísticas. El único estudio al respecto es una **macro encuesta de la Unión Europea realizada en 2014 sobre violencia contra la mujer**⁹. Este estudio revela que más de la mitad de las mujeres encuestadas (un

⁸A raíz del escándalo de Harvey Weinstein, productor cinematográfico, quien exigía favores sexuales a las actrices a cambio de promocionar sus carreras y, si se negaban, las amenazaba con destruir su reputación. Algunas de ellas afirman que las violó y otras muchas que abusó de ellas.

⁹https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf

55%) reconocieron haber sufrido algún tipo de acoso sexual en algún momento de su vida y un tercio de las víctimas señalaron que se había producido en el trabajo, señalando como autor a un jefe, un compañero o un cliente. La OIT¹⁰ estima que entre 30 y 50 por ciento de las trabajadoras han sido objeto en su vida laboral de diversos grados de acoso sexual. En España, un informe del Instituto de la Mujer de 2006 con motivo de la Ley de Igualdad¹¹ -informes posteriores del Observatorio de la imagen de las mujeres, hasta el último publicado de 2014, no recogen ningún dato estadístico al respecto- señala entre un 10 y un 15 por ciento de las trabajadoras. La vulnerabilidad de las mujeres en el mercado de trabajo hace que la pérdida de un empleo para escapar del acoso sexual sea una decisión que muchas mujeres no pueden permitirse: el 49% de las mujeres aguantan el acoso sexual para no perder el trabajo y el 38,2% reconoce que el entorno tiende a culpabilizar a las mujeres acosadas sexualmente.

¿Cómo distinguir, entonces, el flirteo del acoso? En realidad, el límite puede variar de una persona a otra, pero hay algo seguro: un galanteo torpe no es delito, por el contrario, los tres ejes sobre los que gira son: la violencia contra las mujeres, un entorno laboral sexista y un marco de abuso de poder (que no implica, necesariamente, superioridad), cuyo objetivo es suscitar temor, doblegar o denigrar a la víctima. Por tanto, no significa coqueteo basado en la atracción recíproca, sino toda actitud que hace gala de un poder que el otro no tiene para hostigarlo sobre la base del sexo, cuando la víctima clara y firmemente ya ha manifestado su oposición a esa solicitud. Resulta degradante, ofensivo e intimidatorio para la mujer. Así, la STS 1135/2000, 23-6, establece que “la atención sexual se convierte en acoso sexual si continúa una vez que la persona objeto de la misma ha indicado claramente

¹⁰La OIT adopta por fin el 21 de junio de 2019 un convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, así como una recomendación sobre violencia y acoso https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_711719.pdf

¹¹Estudio sobre el acoso sexual a las mujeres en el ámbito laboral: resumen de resultados. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Abril 2006. http://www.istas.ccoo.es/descargas/21_res_res_aco_sex%5B1%5D.pdf

que la considera ofensiva y que lo que distingue el acoso del comportamiento amistoso es que el primero es indeseado y el segundo es aceptado y mutuo.”

En el ámbito comunitario (Sentencia del Tribunal de Justicia, Sala 3ª, de 23 de abril de 2002, Asunto C-62/01) y en la jurisprudencia laboral (SSTSJ, Comunidad Valenciana, 1099/2004, 7-4) es preciso diferenciar dos tipos de acoso sexual : el llamado chantaje sexual, esto es, la imposición de una condición abierta o implícitamente ofrecida a cambio de favores sexuales (*quid pro quo*), y el acoso sexual ambiental, es decir, la creación de un ambiente hostil de trabajo mediante una conducta sexual suficientemente severa y persuasiva, por ejemplo, bromas sexuales, ofensas verbales, comentarios sobre la vida sexual del trabajador, posters obscenos, etc.

En el ámbito penal el delito de acoso sexual está regulado en el art. 184 Código Penal, del que derivan tres tipos de acoso punibles: Ambiental 184.1: solicitar favores de naturaleza sexual de palabra, por escrito, gestos. Ej. Comentarios obscenos reiterados que manifiesten una proposición sexual¹²: “acuéstate conmigo”, “desnúdate”, “mastúrbate”. Por el contrario, no sería delito decir: “Qué polvo tienes”, “qué buena estás”; o estar el acusado desnudo. Debe realizarse en el ámbito de una relación laboral, docente o de prestación de servicios. Por tanto, esta misma conducta realizada en el metro, por ej., no es acoso sexual. Debe provocar en la víctima una situación objetiva y gravemente intimidatoria, hostil o humillante (acorralarla, solicitarlo en público, etc.).

El tipo cualificado (184.2) contiene una doble modalidad comisiva añadida a la del tipo básico. En primer lugar, exige que el sujeto activo se encuentre en *una situación de superioridad y se prevalga de ella*. Y la segunda modalidad

¹²A su vez, debe distinguirse el acoso sexual del acoso por razón de sexo. La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su art. 7: “1. Sin perjuicio de lo establecido en el Código Penal, a los efectos de esta Ley constituye acoso sexual cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. 2. Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo”.

alternativa requiere que se cometa el acoso *con el anuncio expreso o tácito de causar a la víctima un mal relacionado con las legítimas expectativas que aquélla pueda tener en el ámbito de la indicada relación*. En otras palabras, se recogen alternativamente: 1º) *El acoso con prevalimiento*, y 2º) *El chantaje sexual*.

En esta segunda modalidad comisiva cualificada, el anuncio del mal —serio, verosímil, como en cualquier amenaza— es un elemento esencial para coartar la libertad de decisión de la víctima, y, por tanto, para que el acoso sexual sea típico, porque no se castiga la venganza ante una solicitud no atendida sino la vulneración de la libertad sexual mediando un anuncio de causar mal.

En todo caso, este mal ha de estar relacionado con las *legítimas expectativas* (según criterios de mérito y capacidad) que pueda tener el sujeto pasivo en el ámbito de dicha *relación o situación*, excluyéndose las ilícitas, pero en ningún caso las adjudicaciones discrecionales (LAMARCA). La *“legítima expectativa”* ha de ser objetiva y real, y no mero fruto de la imaginación o de los deseos infundados, y, por tanto, subjetivos, del sujeto pasivo; y, por otra parte, la frustración de las expectativas debe ser consecuencia directa y única de la negativa por parte de la víctima a acceder a la solicitud sexual, de forma que no puede apreciarse este delito cuando la persona haya cometido graves y reiterados incumplimientos profesionales, aunque el motivo final del eventual despido, por ejemplo, fuera la negativa de la víctima a esa solicitud. O, en el ámbito docente, si el alumno ha suspendido y se le amenaza con no aprobarle si no accede a la solicitud sexual. En otras palabras, no hay *“chantaje sexual”* cuando se amenaza con un trato de favor, y en cambio, sí lo hay cuando se conmina con frustrar aquello que legítimamente merece (OTERO).

Ello guarda relación con el hecho de que, en muchos casos, el ofrecimiento expreso de un bien no es más que el anuncio tácito de un mal (“si quieres el contrato, tendrás que hacerme un pequeño favorcillo”: SAP, Santa Cruz de Tenerife, 2ª, 24/2018, 26-1); Por tanto, la combinación *prometer un bien que no entra dentro de la legítima expectativa* del sujeto pasivo aun cuando la condición sea ilícita, no constituye delito de acoso sexual en la modalidad condicional, aunque en estos últimos casos pueda apreciarse, bien acoso del tipo básico, bien acoso de prevalimiento si se cumplen sus presupuestos. Es más, hay que reconocer que en la práctica es difícil que pueda darse un acoso sexual con el anuncio de causar a la víctima un mal relacionado con las

legítimas expectativas, sin que exista situación de superioridad del acosador respecto del acosado.

Para diferenciar el delito de acoso de otras figuras delictivas como el abuso o la agresión sexuales, debe excluirse el contacto físico para mantener su autonomía –solicitud-. Sin embargo, la jurisprudencia suele incluir los tocamientos porque ayudan a verificar la conducta (SAP, Madrid, 23ª, 187/2004, 27-2). Si se pasa de las palabras a la acción nos encontraríamos ante el delito de abuso con prevalimiento. Si, por el contrario, el atentado a la libertad sexual es con violencia o intimidación constituiría un delito de agresión sexual.

Relacionado con estos últimos delitos y fruto, de otro lado, del empoderamiento de las mujeres a raíz del movimiento *#MeToo*, ha sido la reacción contra el fenómeno “la Manada”¹³, que, en el ámbito de los delitos contra la libertad sexual, ha puesto en cuestión la interpretación tradicional de conceptos como intimidación, prevalimiento, abuso de la voluntad anulada de la víctima, así como los límites entre la agresión y el abuso sexual, y que ha culminado en la STS 396/2019, de 21 de junio¹⁴, consolidando una doctrina jurisprudencial contra la libertad sexual que reinterpreta estos tipos penales y, especialmente, el “sexismo” en el concepto de *intimidación* hasta ahora mantenido.

Para perseguir los delitos contra la libertad sexual es necesario denuncia de la persona agraviada o del Ministerio Fiscal (191.1 CP). Por tanto, la impunidad en ocasiones se sustenta en la ausencia de denuncia y, sobre todo, en el caso del delito de acoso sexual, en las dificultades probatorias porque 1. Se realiza en la intimidad, sin testigos; 2. No existen pruebas físicas; 3. No se denuncia por el miedo a represalias; 4. En el acoso horizontal se agrava la dificultad porque se trivializan estas situaciones para difuminar la frontera entre el acoso y el piropo grosero, derivado en parte de la tolerancia social sobre los roles atribuidos a mujeres y hombres. Todo ello determina

¹³La SAP Navarra 38/2018, 20 de marzo y la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra de 5 de diciembre de 2018 les condenó por delito de abuso sexual con prevalimiento.

¹⁴Les condena por delito continuado de violación (agresión sexual más grave) a 15 años de prisión revocando la sentencia del TSJ de Navarra de 5 de diciembre de 2018.

la poca credibilidad de quien se atreve a contarlo. Como habitualmente solo consta el testimonio víctima, para facilitar la prueba su declaración constituye la prueba reina en el proceso. Para que sea considerada prueba de cargo suficiente para enervar la presunción de inocencia, es necesario, según la jurisprudencia: 1º: La declaración debe ser subjetivamente creíble (que no haya relaciones interpersonales que pudieran conducir a la deducción de la existencia de un móvil de resentimiento, enemistad, venganza, enfrentamiento o interés). 2º: Que la declaración sea objetivamente verosímil: es necesario que la versión de los hechos se encuentre confirmada por la concurrencia de corroboraciones periféricas de carácter objetivo. 3º: Que la declaración testifical sea persistente en el tiempo; esto es, plural y sin ambigüedades, ni contradicciones sobre extremos o elementos esenciales.

Conclusiones

Desgraciadamente, la violencia de género es un fenómeno transnacional y común a cualquier clase de cultura. En España la LO 1/2004 abordó el problema de los malos tratos desde una respuesta integral que abarcó todos los ámbitos de forma conjunta: civil, penal y social. Además, sacó de la estadística criminal general aquellos casos de agresiones, lesiones, malos tratos y, en ocasiones, muertes dirigidas contra ellas generalmente realizadas por sus parejas y, por tanto, visibilizando lo que estaba oculto. Por otro lado, gracias al movimiento *#MeToo* iniciado en el año 2017, millones de mujeres víctimas de acoso, abuso y agresión sexuales han señalado a sus agresores, alzando la voz empoderándose y desafiando la invisibilidad tradicional de la víctima en este tipo de violencia. Esto ha supuesto un punto de inflexión en la concienciación sobre la magnitud de este problema en todos los ámbitos sociales y en todas las partes del mundo. En España este empoderamiento de las mujeres ha visto su fruto en la reacción contra el fenómeno “la Manada” que, en el ámbito de los delitos contra la libertad sexual, ha puesto en cuestión la interpretación tradicional de conceptos como *intimidación*, *prevalimiento*, abuso de la voluntad anulada de la víctima, así como los límites entre la agresión y el abuso sexual, y que ha culminado en la STS 396/2019, de 21 de junio, consolidando una doctrina jurisprudencial contra la libertad sexual que reinterpreta estos tipos penales y, especialmente, el “sexismo” en el concepto de *intimidación* hasta ahora mantenido, adoptando así una

perspectiva de género. Sin embargo, ni esta interpretación ni el progresivo endurecimiento de las penas han surtido el efecto esperado. Habrá fracaso de la respuesta punitiva, primero si esta respuesta legal no va complementada con una dotación presupuestaria realista. Y segundo, si no se acompaña de soluciones globales que descubran la raíz del problema, que pasa por medidas educacionales y de concienciación. La esperanza en la ESCUELA.

■ Referencias bibliográficas

CONVENIO DEL CONSEJO DE EUROPA sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul, 2011). <https://rm.coe.int/1680462543>

DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, de 20 de diciembre de 1993. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

AMARCA, C. “Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales”, en Lamarca Pérez (coord.), Delitos. La parte especial del derecho penal, Madrid: Dykinson, 2018.

Ley Orgánica 1/1995, de 23 de noviembre que aprueba el Código penal español.

Ley Orgánica de Protección integral contra la Violencia de Género (LO 1/2004).

Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. Instituto de la Mujer, Estudio sobre el acoso sexual a las mujeres en el ámbito laboral: resumen de resultados, abril 2006. http://www.istas.ccoo.es/descargas/21_res_res_aco_sex%5B1%5D.pdf

OBSERVATORIO CONSEJO GENERAL PODER JUDICIAL <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial---Anual-2018>

OIT Convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo y recomendación sobre violencia y acoso https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_711719.pdf

OTERO, P. “El nuevo delito de acoso sexual (tras su modificación por LO 11/1999, de 30 de abril)”, RDPC, nº extr. 1, 2000, pp. 499-452.

OTERO, P. “El acoso sexual”, en la Obra Colectiva: Derecho Penal Español. Parte Especial (I), Valencia: Tirant lo Blanch, 2010, pp. 627-644

SAP, Madrid, 23ª, 187/2004, 27-2.

SAP Navarra 38/2018, 20 de marzo.

SAP, Santa Cruz de Tenerife, 2ª, 24/2018, 26-1

SSTSJ, Comunidad Valenciana, 1099/2004, 7-4;

Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra de 5 de diciembre de 2018

Sentencia del Tribunal de Justicia, Sala 3ª, de 23 de abril de 2002, Asunto C-62/01)

Sentencia Tribunal Supremo 1135/2000, 23-6

Sentencia Tribunal Supremo Nº 677/2018, de 20/12/2018

Sentencia Tribunal Supremo 396/2019, de 21 de junio

UNIÓN EUROPEA, macro encuesta realizada en 2014 sobre violencia contra la mujer https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf

VÁZQUEZ, C. “La medición de la violencia contra la mujer en el ámbito europeo (Un ejemplo de los problemas que plantea el análisis comparado de la delincuencia entre países)”, Revista de derecho penal y criminología, 3ª Época, nº3 (2010), pp. 519-536.

Correspondencia: pilar.otero@uc3m.es

Luis García Segura, Universidad Nebrija, Madrid

Resolución de conflictos en entornos digitales: el rol de la diversidad cultural

Correspondencia: lgarcise@nebrija.es

José V. Merino Fernández, Catedrático de Pedagogía social de la UCM

La atención escolar y social a la diversidad cultural

¿La acción / intervención y aprendizaje inclusivo socio-escolar con y en el marco de la diversidad?

■ Resumen

En este trabajo, se sale al paso del pensamiento único y de los tópicos reduccionistas asociados a la expresión “diversidad cultural”. Pensamiento y tópicos que contribuyen a parcelar la cultura en compartimentos estancos y a clasificar a las personas según se identifiquen o difieran con uno u otro. Con el objetivo de deshacer estos tópicos, articulo el estudio sobre cuatro ejes, que, por ser tan obvios, se olvidan con frecuencia en el análisis intelectual:

- 1) La diversidad cultural radica en las personas. Diversidad que se exterioriza en sus numerosas manifestaciones creativas. El problema surge cuando la expresión “diversidad cultural” se convierte en un constructo subjetivo confuso fuente de reduccionismos. Entre estos, el desarrollado por el culturalismo que convierte la cultura en el único criterio de diversidad humana.
- 2) Las vertiginosas revoluciones, principalmente globalización, conocimiento y tecno-digital, producen cambios tan profundos en la sociedad actual y en las formas de pensar y vivir de las personas que los sistemas de organización social y política del pasado, fundamentadas en la uniformidad, no sirven hoy. Se requieren nuevas formas convivencia en las que la diferencia y la diversidad constituyan el eje y el objetivo de la organización social y política.
- 3) Las culturas y las civilizaciones no dialogan ni chocan. Las personas son quienes dialogan, difieren, confluyen o chocan desde su personal identidad.
- 4) La misión de la escuela es educar. Aprendizaje, enseñanza, cultura etc. son solo medios del proceso educativo.

En el marco de estos cuatro ejes se examina la expresión “atención a la diversidad cultural en la escuela” como recurso para potenciar que la escuela sea un escenario inclusivo, o, por el contrario, de etiquetación y exclusión. Fundamentados en la educación como proceso y producto humano y social de individualización y socialización humanizante a lo largo de la vida, alertamos sobre el *síndrome escolar* y la *pedagogización* de la cultura. Sistematizamos principios de una educación y escuela inclusiva, añadiendo líneas de intervención sobre el eje de que el objetivo relativo a la diversidad cultural no es enseñar para la inclusión ni para la diversidad, sino *normalizar la inclusión* en la escuela desarrollando climas sociales positivos que faciliten el *vivir inclusivamente dentro de la misma*, puesto que todos somos y pensamos diferente.

Palabras clave: Educación inclusiva, diferente, diversidad, diversidad cultural, escuela inclusiva educación intercultural.

■ Introducción

“Diversidad cultural”, “educación intercultural”, “atención social y política a la diversidad cultural”, “atención a la diversidad cultural en la escuela”, y expresiones similares son tópico presente en jornadas educativas, sociológicas, etc. Son asimismo contenido de tertulias de medios de comunicación, con el consiguiente riesgo de tergiversación del problema inherente a la superficialidad de estas tertulias.

Es indudable que las vertiginosas revoluciones, principalmente globalización, conocimiento y tecno-digital, que se dan simultáneamente en la sociedad actual, producen cambios tan profundos que la vida de personas se ve substancialmente afectada. Las transformaciones del tejido social, cultural, político, económico y la forma de vivir son tan globales, que la afirmación de que vivimos un *cambio de era* refleja una realidad objetiva, aunque en permanente y acelerado cambio.

En este contexto, donde la interdependencia de personas y pueblos adquiere relevancia especial, es fácil reducir el eterno problema de la diferencia humana a la diversidad cultural. Reduccionismo que implica un craso error porque las fuentes de diversidad son muchas. Razón por la cual, planteamos el siguiente interrogante: la expresión “diversidad cultural”, ¿responde a una realidad objetiva?, o lo objetivo, ¿son las personas que viven y crean contextos

sociales y culturales plurales?, siendo la expresión “diversidad cultural” un constructo subjetivo que evade la complejidad del problema de la diversidad. Un efecto pernicioso de este subterfugio es unificar bajo dicha expresión a personas y pueblos distintos cual si fueran grupos homogéneos que se identifican o difieren con otros grupos. ¡Tremendo sofisma! La clarificación de los dos interrogantes siguientes ayudará a profundizar en este problema:

- a) ¿Forman las personas y grupos humanos agrupados bajo cada “diversidad cultural” un conjunto humano homogéneo? La respuesta es negativa porque no son grupos homogéneos sino aglomeración de personas diferentes entre sí. Recuérdese que los únicos factores heredados de diferenciación entre personas son los biológicos. Todos los demás son adquiridos, y, por lo tanto, son opcionales y objeto de aprendizaje.
- b) ¿Es la realidad cultural incluida en cada “diversidad cultural” un bloque cerrado e inmutable por estar asociada a un lugar geográfico o determinado biológicamente? Respuesta negativa porque la cultura es producto de la diferenciación y de la capacidad creativa humana. Como tal, es subjetiva y en cambio permanente. No se niega la existencia de productos culturales donde la huella creativa de generaciones se transmite y cuyo patrimonio hay que conservar, tampoco la de realidades socio-culturales diversas en las que el hombre nace y desarrolla su vida. Sin embargo, la persona no es quien ha de conformarse a esas realidades sino quien las interpreta y cambia cuando interacciona con otras personas. En esa interacción, persona y realidad socio-cultural se implementan. No olvidemos que aprender, y por lo tanto cambiar, es característica del ser humano.

El debate anterior, plantea la duda siguiente. Si lo objetivo es, sin más calificativos, la diferencia humana, ¿no sería más correcto hablar de atención a la diversidad y al diferente con el fin de evitar las etiquetas que catalogan a las personas en función de su lugar de nacimiento, su color de piel o su identificación con grupos que se dicen homogéneos, pero que no son tales, porque cada persona es realmente diferente dentro de cada grupo, aunque por razones de nacimiento, geográficas o de otro tipo se encuentren en el mismo marco geográfico, social o cultural?

Este razonamiento permite contrarrestar el equívoco implícito en las expresiones *choque de civilizaciones, encuentro de civilizaciones, conflictos entre culturas, dialogo de culturas, etc.*, porque las civilizaciones y las culturas no se comunican ni chocan; se comunican las personas, individualmente o agrupadas, que viven, interpretan y configuran realidades y contextos diferentes.

En el cauce de esta argumentación, considero que es más objetivo plantear el problema, centrándolo en la diferencia, porque la diferencia entre personas es lo realmente objetivo, siendo la cultura un factor más de diferenciación entre los muchos existentes. Si la expresión “diversidad cultural” deriva en circunscribir la diferencia humana a grupos culturales uniformes y cerrados, no solo estaremos dificultando la gestión positiva del problema de comunicación y encuentro entre personas y pueblos, sino contribuyendo a poner los *cimientos de distintas formas de exclusión y de nuevos conflictos violentos, porque etiquetamos a las personas en función de estereotipos étnicos, geográficos, sociales, culturales o ideológicos.*

La reducción de la capacidad de aprendizaje y en consecuencia de socialización es otro riesgo encerrado en este reduccionismo. Desde que Ausubel, D.P. (1960) puso las bases del aprendizaje significativo, se asume que el aprendizaje será más eficaz ante las situaciones y retos que la vida plantea, si conecta no solo con la capacidad cognitiva y con el caudal cultural que cada persona posee sino también con sus motivaciones, deseos y aspiraciones (aprendizaje significativo). El aprendizaje es un proceso natural de la especie humana, personal y complejo, que implica a la persona en su totalidad y a su realidad social y cultural, o como diría Ortega, a su circunstancia.

El aprendizaje, por lo tanto, no depende solo de la capacidad cognitiva de la persona ni es un proceso acontextual y ahistórico, sino que se activa y desarrolla a lo largo de la vida en la interacción de cada persona con los diferentes contextos en los que vive. Más aún, está organizado institucionalmente en función del contexto social y cultural predominante durante gran parte de la vida. El reto está en armonizar la capacidad y libertad individual con cada contexto, no en reducir el aprendizaje y la socialización a asimilar acríticamente el contexto cultural dominante

Fundamentado en lo anterior, someto a su análisis cuál de las dos formulaciones siguientes aborda el problema en su integridad, *¿la atención escolar y social a la diversidad cultural?*, o *¿la acción/intervención y aprendizaje inclusivo socio-escolar en el marco de la diversidad (cultural)?* Es cierto, como afirmó Bunge, que delimitar el estudio es requisito del análisis científico, pero también afirmó que ello no debe implicar la desvinculación del problema global.

Otro tópico presente todavía en el imaginario social, en tertulias donde algunos popeyes de la cultura pontifican, y, también en algunas reuniones y publicaciones, es separar escuela y sociedad, potenciando la idea de que el aprendizaje se da solo en la escuela. Frente a esta idea, recuérdese que la escuela es parte de la sociedad, y, como tal, un escenario más de aprendizaje entre los muchos existentes.

Desarrollo brevemente el problema planteado a través de sistematizar los principios en los que se basa la diferencia y la diversidad, la cultura como creación y activo humano, los lastres del pasado que dificultan la atención cualitativa a la diversidad cultural y la educación como proceso necesario a desarrollar desde una perspectiva inclusiva en la escuela y en la sociedad.

1. Principios

1.1. La diferencia: característica inherente al ser humano.

El reduccionismo de limitar la diferencia humana a la diversidad social y en mayor medida a la cultural propicia un doble riesgo de error:

- a) Una idea esencialista de cultura en cuyo cauce se desarrolla un concepto de la misma como algo transmitido, cerrado e inmutable con lo que el hombre se identifica o rechaza.
- b) Encerrar el tema de la diversidad cultural en un círculo vicioso del que es difícil salir, y, además, contradice los principios de igualdad, diferenciación y libertad de la persona humana. Este círculo vicioso, ¿lleva implícito a medio plazo el riesgo de asentar las bases de nuevas formas de racismo, xenofobia y exclusión?

1.1.1. Lo novedoso no es la diversidad ni la diversidad cultural, sino la interpretación y gestión de la misma.

En un trabajo anterior (Merino, 2009) mostré que lo novedoso del problema actual no está en la diferencia humana, porque la diferencia es algo natural al hombre; tampoco está en la diversidad ni en los conflictos que existen desde que el hombre es hombre y se relacionaba con otros hombres. Lo novedoso está en la interpretación y gestión que se haga de la diferencia y de los contextos socio-culturales generados en cada momento. El problema radica en las dinámicas relacionales de las personas y en los nuevos conflictos generados por las mismas que, según se interpreten y gestionen, pueden derivar en encuentros y paz o en conflictos violentos, asimilacionismo, exclusiones, radicalismos, etc. (Merino, 2019, 52).

La coexistencia vital de personas de etnias y culturas diferentes en un mismo lugar, la rapidez de traslado y la posibilidad de comunicación en tiempo real, fruto de la activa eficacia de los procesos de globalización y de la tecno-digitalización, configuran hoy una sociedad cada vez más plural e interdependiente. *Esta nueva realidad globalizada genera formas inéditas de relacionarse que configuran a su vez contextos socio-culturales complejos y diversos, originando conflictos que es necesario abordar y gestionar desde esa misma realidad globalizada, plural y, y en progresiva y ascendente globalización.* Dinámicas y realidad que hacen que la diferencia y la diversidad se constituyan en el eje y el objetivo de la convivencia y de la organización social y política. Estancarse en parámetros de organización social del pasado basados en la uniformización se considera ya algo arcaico y causante de conflictos violentos.

El reto está en lograr que las relaciones entre personas no deriven en conflictos violentos sino en encuentro y paz. Educar para vivir con y en la diversidad es buen camino para fomentar procesos de inclusión social. Sin embargo, esta necesidad de construir una sociedad sobre la base de la diversidad puede llevarnos a confundir el deseo con la realidad, porque la realidad no camina tan rápidamente como las ideas y las proyecciones. Numerosos lastres y resistencias del pasado no detectables fácilmente siguen activos en la sociedad actual. Veamos algunos de ellos.

1.1.2. Nuevos y sutiles mecanismos de homogeneización se activan hoy a través de los procesos de globalización.

Esta realidad globalizada y en creciente globalización ¿construye sociedades basadas y respetuosas con la diversidad, o por el contrario, genera nuevas divisorias y nuevos mecanismos de homogeneización y colonización más invisibles? Parece que esta nueva realidad sigue levantando muros y fronteras no solo físicos sino también otros más complejos y sutiles, debido a que actitudes como la intolerancia con sus radicalismos derivados, los intereses egoístas, el miedo al diferente, el ansia de poder y dominio sobre el otro, la insaciable especulación en busca de rentabilidad, por no decir, avaricia económica, una cultura pseudohedonista del disfrute pasajero de usar y tirar enmascarada bajo la expresión “sociedad del bienestar”, el consumismo insaciable, disfrazar la mentira de verdad, etc. siguen presentes y muy activos hoy en los comportamientos humanos y en sus organizaciones y estructuras.

Sin duda que asistimos en la sociedad actual a procesos de hipocresía social, cultural y política que disimulan su intencionalidad real de imposición y adoctrinamiento cultural, enmascarándola mediante populismos baratos o bajo expresiones como *cultura del mainstream* o estrategia velada de colonización global mediante la artimaña comercial de “es fashion” para vender como cultura lo que es simple mercancía de entretenimiento, adulterando el concepto de cultura. Frederic Martel (2011) analiza este fenómeno del nacimiento de la cultura de masas, formulándolo en la segunda parte del libro como *la guerra cultural mundial*.

Son muchos y complejos los lastres históricos de colonización homogeneizante forjados durante siglos que siguen activos hoy, aunque han mutado su virus maligno adaptando sus estrategias colonizadoras a la nueva realidad. Desarrollé estos lastres históricos en (Merino, 2019a, 263-266) Me permito reproducir un resumen:

- a) La *tiranía de las culturas de trinchera* con su concepto cerrado de cultura lleva a personas y pueblos a blindarse en sus castillos culturales como defensa de su identidad.

- b) *La tiranía del conocimiento centrado exclusivamente en la ciencia* (Naval, 1995) conduce al error de reducir la educación a uno de sus instrumentos, concretamente al *aprendizaje-enseñanza de conocimientos y éstos al conocimiento científico*.
- c) *La tiranía de la escuela* apropiándose de la tarea de educar. Pero la escuela no siempre educa, porque desde la revolución industrial se limita mayoritariamente a formar para la academia y el trabajo en lugar de educar para la vida.
- d) *La tiranía de los modelos humanos basados en la eficacia competitiva medida por parámetros de rentabilidad económica*. La búsqueda exagerada de rentabilidad económica de las acciones humanas tiene un triple efecto negativo.
- *La rapiña del medio natural*.
 - *Inversión de la jerarquía de valores*. Lo económico substituye al hombre en la cúspide de la pirámide axiológica y el economicismo al humanismo.
 - *Deshumanización de las relaciones humanas*. La inversión de la jerarquía de valores pervierte de tal manera las relaciones humanas a nivel individual, institucional y de pueblos que estamos asistiendo a una deshumanización progresiva. Una mirada no contaminada por egoísmos insolidarios, intereses económicos o de poder, ideologías medievales o actitudes pseudohedonistas permite comprobar que la sociedad actual fuerza a que las motivaciones, objetivos y esfuerzos de las personas en sus procesos de formación y promoción se muevan en el deshumanizante círculo economicista/hedonista.
- e) *La tiranía de los medios de comunicación e información* que, controlados por lobbys económicos y de poder, se convierten en cauces de homogeneización manipulación y social. El sistema de red no se libra de esta manipulación.
- f) *La tiranía de las lenguas habladas y escritas*. La diversidad de lenguas y formas escritas dificultan la comunicación intercultural.
- g) *La tiranía del regreso a la tribu*. El miedo al diferente en medio de las olas amenazantes del océano que la globalización agita, y pese a vivir

en un mundo más intercomunicado que nunca, la sensación de soledad no solo no se elimina, sino que el sentimiento de identidad con el semejante emerge con fuerza, y, renunciando a cotas de libertad, las endogamias nacionalistas intransigentes, la búsqueda de refugios en grupos ideológicos y culturales cerrados y otras formas de trincheras surgen amenazantes ante la percepción y sentimiento de desamparo que la globalización genera. ¿Estaremos volviendo a la tribu?

Frente a ello, podemos permanecer inactivos, refugiarnos en modelos de convivencia y organización social y política del pasado, adoptar la conducta indiferente del avestruz o trabajar para desarrollar formas creativas, éticas y solidarias de convivencia y organización social, política y económica.

La escuela como institución que fundamenta su razón de ser en la educación, si quiere seguir cumpliendo su misión educativa, ha de comprometerse en esta tarea de responder a las demandas educativas en cada momento, innovándose permanentemente, no solo de forma teórica sino bajando a la realidad de sus sistemas organizativos y metodológicos (UNESCO/ INNOVEMOS, 2008).

1.2. Cultura: capital humano dinámico y cambiante.

La cultura como creación humana permanente, abierta y flexible es un capital humano que ha contribuido notablemente a la evolución y progreso de la humanidad. En este sentido, la cultura es una realidad dinámica, diversa e interactiva en permanente evolución que las personas interpretan y gestionan desde su diferencia e identidad personal, al tiempo que, desde esa diferencia e identidad, generan nuevas creaciones y contextos culturales a partir de y en el seno de las anteriores. Esta dinamicidad hace que la cultura constituya un potencial humano y educativo muy valioso.

Por el contrario, en el marco de la interpretación esencialista de la cultura, la expresión “diversidad cultural” se ha convertido en un constructo subjetivo cargado de ideología, que conduce a una especie de engendro conceptual difícilmente inteligible, y que genera una dinámica clasificadora de las producciones culturales y agrupa a las personas en función de su identificación con una u otra clasificación o compartimento.

1.2.1. La obsesión ideológica del culturalismo contradice la dinamicidad de la diversidad como característica humana.

El culturalismo con su obsesión ideológica de separar cultura de sociedad o de reducir lo social a cultural ha avivado, por una parte, la tendencia a explicar cualquier dinámica y proceso social en función de las diferencias culturales; por otra, promueve la tendencia cosificadora y clasificadora de la cultura en compartimentos que generan procesos bastante primarios de adhesión o de oposición. Esta compartimentalización suele configurar un nuevo reduccionismo del concepto de educación, consistente en limitar el proceso educativo a la adquisición de la cultura establecida y predominante. El riesgo etnocentrista, mercantilista y de exclusión social y cultural implícito en esta moda ideológica fue ya apuntado en el siglo pasado por autores como Baudrillard (1969); Mattelart (1974); Touraine (1993 y 1997). Otro riesgo de esta obsesión objetivadora y mercantilizadora es la *pedagogización* de la cultura y, en consecuencia, la alimentación del *síndrome escolar*, por el mero hecho de que la cultura pierde su dinamicidad cualitativa y se convierte en la práctica en el único objeto y contenido de enseñanza/aprendizaje, dejando al margen lo social y otros valores humanos.

En el cauce de este modelo esencialista y cosificador de la cultura la expresión “diversidad cultural” vicia la interpretación dinámica y cualitativa de la diversidad humana, y además desvirtúa la idea de interculturalidad porque está favoreciendo el desarrollo de una dinámica perniciosa que conduce a clasificaciones humanas según se adhieran a un compartimento cultural u otro. Dewey (1927) y Lakatos (1983) advirtieron del riesgo de etiquetación que conlleva la obsesión de centrar los análisis científicos en los modelos y no en las dinámicas. Advertencia extrapolable a los compartimentos que la expresión “diversidad cultural” fomenta. Son muchos los modelos educativos relacionados con la diversidad cultural que han sido analizados desde hace décadas (Muñoz Sedano, 2003; Merino, 2009; Ruiz Cabezas, 2011) en los que puede observarse esta tendencia.

Esta compartimentalización de la diversidad humana en modelos culturales lleva consigo la semilla de pensamientos únicos y también de radicalización de actitudes y comportamientos, promoviendo la confrontación entre las personas y los pueblos, ¿regreso a la tribu? La aparición de procesos, estrategias y estructuras de la exclusión es una deriva previsible en el cauce

de este enfoque y dinámica social y cultural.

Es fácil concluir, a tenor de esta doble perspectiva de entender la cultura, que el enfoque esencialista es contradictorio con el hecho de que la diversidad es nota definitoria de la especie humana. Por lo tanto, no es asumible desde la perspectiva social y educativa porque limita la libertad, la capacidad creativa y la evolución humana.

1.2.2. La cultura como factor de diferenciación es una opción, nunca una imposición.

Durante siglos se ha utilizado la cultura como instrumento de imposición de unos grupos y pueblos sobre otros. Este riesgo sigue activo en la sociedad globalizada como hemos visto antes al apuntar los lastres históricos. Procesos y estrategias que es fácil disimular bajo la expresión “atención a la diversidad cultural”. Frente a esta dinámica, no olvidemos que la cultura, como afirma la UNESCO (2006), es sólo un factor entre otros de diferenciación.

Las migraciones ponen de manifiesto que la cultura sigue utilizándose como factor de enfrentamiento entre personas, porque las dinámicas asimilacionistas y de exclusión sigue vivas todavía. Las estrategias políticas, sociales y educativas asimilacionistas y de clasificación del diferente culturalmente se manifiestan con mayor nitidez en la actuación con los inmigrantes. Como ejemplo, indico dos procesos:

- a) Sigue activo el proceso tradicional de colonización cultural llevado a cabo con mecanismos más sutiles. Recuérdese, por ejemplo, el mainstreaming.
- b) El riesgo de aparcamiento en una discriminación positiva de los inmigrantes es alto. Consiste en la tendencia de alargar el mantenimiento de los inmigrantes en el contexto cultural de su país de origen bajo el mecanismo de atención a la diversidad cultural, con el peligro de generar y desarrollar “guetos culturales”, dificultando la libertad de elección.

Uno y otro son imposición y nocivos para el desarrollo libre de cada persona. La escuela actual tiene aquí un reto educativo importante. Recordemos que la misión de la escuela es educar como afirmaba García Morente. Por lo tanto, las diferentes funciones de la institución escolar tienen su razón de ser en la educación. El aprendizaje y la enseñanza, al igual que otras actividades como motivación, tutoría, lectura, etc. son simplemente recursos para educar.

Razón por la cual, el objetivo de garantizar un aprendizaje/enseñanza y socialización inclusiva, y por lo tanto libre y ética, es función prioritaria y urgente de la escuela, pero no solo de la escuela sino de toda la sociedad.

1.3. Educación

La educación como proceso y producto humano y social de individualización y socialización humanizante es un proceso libre de optimización personal y permanente a lo largo de la vida que integra la totalidad de la persona (Delors: 1996; Merino, 2011).

Esta concepción dinámica y cualitativa del proceso educativo requiere, a nivel conceptual y de praxis, superar el *síndrome escolar* que ha circunscrito la educación a la escuela, y, dentro de ésta, a la instrucción y la enseñanza. El derecho a la educación no se acaba en el sistema formal sino que ha de estar garantizado a todas las personas durante toda la vida, es un derecho humano inalienable. Ello implica recuperar el aprendizaje y la enseñanza para la educación en la escuela como recursos educativos. El aprendizaje como un proceso activo que se genera y desarrolla en la interacción permanente de cada persona con el medio natural, cultural y social, y la enseñanza como un instrumento para facilitar el aprendizaje. Requiere asimismo recuperar lo social para la educación, esto es, activar y desarrollar la *sociedad educadora*. En suma, recuperar la educación para la escuela y la escuela y la educación para el hombre y para la sociedad.

Aristóteles analizó esta relación individuo/sociedad en la educación buscando la armonía entre lo individual y lo social (polis¹⁵), considerando la educación una propiedad individual y política. Para Aristóteles el hombre es racional y político por esencia. No en vano, el problema de la educación en el mundo griego, donde solo los ciudadanos eran libres, era el mismo problema de la

¹⁵Para el mundo griego, la ciudad (polis) era el horizonte. En el cauce de la idea de Aristóteles, podemos decir que el horizonte para los hombres y mujeres del siglo XXI es crear una sociedad global y sostenible en la que sea posible la convivencia en la diversidad sea cual fuere el origen y el nivel de las diferencias.



vida. Para Aristóteles no se concibe la educación sin el elemento social y político, y por lo tanto, sin que sea una educación para la ciudadanía, de manera que educación y política van siempre unidas, forman un tándem en el desarrollo de la vida del hombre y de la sociedad. Tándem que Freire puntualizó con claridad meridiana.

En el cuadro siguiente se insiste en esta idea de interacción frente a las teorías *individualistas* que eliminan la parte socio/cultural de la educación, y a las *deterministas* que consideran la educación como una imposición del medio, convirtiéndola en simple proceso de adquisición cultural (conocimiento) o de adaptación social. Tal vez haya que decir de adaptación pasiva o “acomodación a...”. El riesgo de convertir la enseñanza en un proceso de adoctrinamiento es muy alto en la tendencia determinista.

2. Intervención para una educación inclusiva en la escuela: Objetivos, estrategias y metodologías

2.1. Objetivos

2.1.1. Desarrollar la inclusión normalizada: vivir la inclusión social en la escuela.

La *inclusión normalizada* o la *normalización de la inclusión* como proceso educativo es uno de los principales objetivos de la escuela como institución educativa, objetivo que debe inspirar las diferentes funciones de la escuela frente a la diversidad, incluido el ámbito cultural. La interculturalidad es un objetivo intermedio de la inclusión. Si la llamada “educación intercultural” no es capaz de superar el culturalismo etnocentrista vinculado a la asimetría de poder de los diferentes grupos etno-culturales existentes hoy en todas las sociedades y, por lo tanto, bastante influenciadas, por no decir dependientes, de factores de poder económico, político, demográfico, religioso, social, etc. no pasará de un “funcionalismo cultural” que convierte la educación intercultural en pura estética, “estética cultural” (Aguilar, 2017).

El gran y activo potencial creativo de la diversidad humana puede coartarse desarrollando procesos asimilacionistas o incrementarse mediante la gestión positiva de la diversidad basada en los principios de igualdad, libertad y respeto de las diferencias, es decir, normalizando las dinámicas y estrategias inclusivas. Los procesos y estructuras asimilacionistas ralentizan el desarrollo y creatividad humana, los basados en el respeto y búsqueda de cauces y estrategias que posibiliten que las diferencias individuales, sociales y culturales se armonicen en proyectos sociales y políticos comunes, son un cauce de enriquecimiento y desarrollo humano porque son inclusivos.

Ello implica salir del círculo vicioso al que puede conducir la expresión “diversidad cultural”. El objetivo de la escuela con relación a la diversidad cultural no es enseñar para la inclusión sino generar climas positivos que faciliten el vivir inclusivamente dentro de la escuela. Es decir, centrar la educación no en la enseñanza/aprendizaje de un currículum sino en el desarrollo humano y social basado en la convivencia, donde el currículum es un elemento más, no el único.

2.1.2. Superar el modelo de “bloques compartimentalizados” que la expresión “diversidad cultural” está creando y el riesgo en la práctica de tergiversar la “educación intercultural”.

La interculturalidad como modelo social, político y educativo de intercomunicación, participación, intercambio e interinfluencia enriquecedora entre personas de diferentes culturas está sucumbiendo ante un multiculturalismo estancado en crear guetos que se justifica bajo el nombre de interculturalismo, desvirtuando la idea de interculturalidad como recurso y proceso educativo. Reconducir este problema implica superar el riesgo del interculturalismo a aparcarse en una discriminación positiva y trabajar por una educación ecológica real (Merino, o.c.2019).

2.1.3. Educación para una ciudadanía ecológica.

En el editorial del nº 30, tercera época de la revista *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, julio-diciembre, 2017, analicé la necesidad de una ciudadanía ecológica en la sociedad globalizada. Reproduzco los dos objetivos principales de la educación ecológica (Merino, 2017, 11):

- Conciencia del riesgo y compromiso y acción responsable y solidaria en la protección del medio ambiente natural, del que el hombre es parte.
- Compromiso y acción responsable para que la diversidad personal, cultural, religiosa y étnica no se convierta en un factor de división, de intolerancia y de enfrentamiento entre personas y pueblos, sino de respeto, entendimiento y encuentro.

Se trata de trabajar socio-educativamente para que la globalización y la rapidación (cambio vertiginoso) no se conviertan en procesos de división y exclusión social, ni la denominada “sociedad del bienestar” en un pretexto para justificar la explotación del medio natural y humano.

2.1.3.1. Recuperar la filosofía del humanismo y la sabiduría popular para la escuela y para la sociedad.

Ello implica superar la filosofía de las cosas y del pensamiento único. En la práctica didáctica se traduce en pasar de un currículum centrado en el tener a otro radicado en el ser, donde el tener conocimiento, cultura etc. es importante como recurso para implementar el ser.

2.1.3.2. Pedagogía humanista personalizada, crítica y transformadora.

Es sencillamente recordar que es necesario trabajar para que la pedagogía supere el *síndrome escolar/curricular* y sea más vital, centrándose en la educación como proceso integral a lo largo de la vida donde el aprendizaje y la enseñanza son simples instrumentos de esa implementación integral de la persona como ser social, no solo como ser económicos, sapiens, tecnológicos, hedonicus, etc.

La intercomunicación, interdependencia en todos los sentidos de la sociedad globalizada actual, y, especialmente la vivencia en un mismo lugar de la diversidad socio-cultural resalta la importancia de que la escuela desarrolle estrategias y metodologías con capacidad para generar procesos inclusivos personales.

2.2. Estrategias y metodologías

2.2.1. Innovación organizativa y metodológica en función de la educación en el marco de la diversidad social y cultural.

El proyecto educativo de centro (PEC) ha de tener muy en cuenta la diversidad humana individual, social y cultural (Sánchez, P. 2002). El PEC es la fuente que riega los demás proyectos del centro como el curricular o el de aula. Es importante trabajar y reflejar en el mismo, por lo menos al mismo nivel que lo curricular, lo vital, esto es las actitudes, valores, normas, climas sociales positivos en el marco de la diversidad, teniendo en cuenta a los diferentes y a las minorías, etc.

2.2.2. Desarrollar metodologías interactivas que faciliten un aprendizaje significativo y la participación de toda la comunidad educativa.

Estas estrategias y metodologías interactivas requieren una innovación permanente en dos direcciones:

- Superar las metodologías transmisoras y repetitivas que convierten el aprendizaje y la enseñanza en un simple instrumento de adquirir contenidos curriculares y la cultura en una imposición de identidad. Las metodologías repetitivas no favorecen la inclusión social porque dificultan la interacción y la participación puesto que parten de un concepto de cultura esencialista que es necesario adquirir, no de un concepto de cultura abierto y en permanente implementación.

- Desplegar recursos, procesos y procedimientos para crear climas sociales positivos que posibiliten una vivencia inclusiva en la escuela, lo que incluye el dialogo intercultural.

2.2.3. Desarrollar una organización institucional dirigida a unir escuela y sociedad.

Desde hace décadas se repite hasta la saciedad que la sociedad actual globalizada se caracteriza por la diversidad y la interdependencia, siendo la cultura un factor significativo en esa diversidad. La cultura como factor de diversidad puede convertirse en un activo educativo muy valioso o en foco de tensiones y conflictos. Optemos por lo primero.

La escuela ha de realizar un esfuerzo organizativo importante de integrarse en la sociedad y viceversa, porque si permanece al margen de esta dinámica social dejará de cumplir su misión educadora y social. Las experiencias de comunidades de aprendizaje desarrolladas desde los centros escolares han mostrado eficacia en este sentido integrador.

Propongo, en suma, que en esta mesa redonda, no nos subamos de forma acrítica al carro fácil de estos reduccionismo, sino que seamos capaces de superarlos para analizar y debatir en profundidad el tema de la diferencia y de la diversidad en las instituciones escolares, instituciones que son educativas por naturaleza.

■ Referencias bibliográficas

Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2017). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico transformadora. *Interaçoes*, nº 43, 233-253.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Es Jean Baudrillard, J. (1969). *Le système des objets*. México, Siglo XXI.

Dewey, John. (1927). *The Public and its Problems*. New York: Holt. (Se han publicado posteriormente numerosas reediciones).

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza editorial.

- Martel, Fr. (2011). *Cultura Mainstream. Como nacen los fenómenos de masas*. Barcelona: Taurus.
- Mattelart, A. 1974, *La cultura como empresa multinacional*, México, Era.
- Merino, J.V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Merino, J. V. [editorial] SIPS. Educación para una ciudadanía ecológica: Exigencia ineludible en nuestra sociedad globalizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* [(2017) 30, 9-12] tercera época
- Merino, J. V. (2019). Prevention of Violent Conflicts through an Ecological Citizenship. En *Towards a paradigm shift in Security*. Madrid: Universidad de Nebrija/XLVIII CICA.
- Merino, J. V. (2019a). Arte: linguagem inclusiva universal ante o desafio atual de uma cidadania ecológica. En Abreu, G., Dantas, J. y De Sousa, M. (coords): *As Artes na Educação Especial*. Chaves: Associação para a Promoção Cultural, 263-272.
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación intercultural e intercultural. En. M^a Reyzabal (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lenguas de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid, 19-33.
- Ruiz Cabezas, A. Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista Luna Azul [en línea]* 2011, (Julio-Diciembre). [Fecha de consulta: 2 de julio de 2019]. Disponible en: <http://uaeh.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235003>
- Sánchez, P. (2002). Atención a la diversidad cultural en los centros educativos. Propuestas de reflexión/acción sobre el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la práctica en el aula. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496 Vol. 13 Núm. 2 (2002) 677-706
- Touraine, A. (1993). *Critique de la modernité*, París, Fayard.
- (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, París, Fayard.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO
- UNESCO/INNOVEMOS (2008). *Educación y Diversidad Cultural*. Santiago de Chile: Oreal/Unesco

Correspondencia: merino@ucm.es

Tina Lindhard,

International University for Professional Studies (Hawaii, EEUU)

Western Institutional Education System, Cultural Diversity and Violence

■ Abstract

In this article, I look at the Western Educational system within the mark of cultural diversity and violence. To understand the socializing role of the Western Educational system from this perspective I also look at its roots in the Ancient Greece concept of *Paideia* and suggest the emphasis of Western education on the cultivation of the mind to achieve intellectual excellence is related to this term. Although at one time the development of the mind was evolutionary whether its' training was undertaken in the service of the ideal and the common good linked to the State or the soul and divine as suggested by Plato, it has become overextended in modern-day society and we have lost touch with our feeling heart-mind, a deeper level of consciousness. Living from the heart is related to caring, feeling, empathy, intuition and creativity. To transform the Western educational system, I suggest we need to include the investigation of the nature of our consciousness which incorporates the role of the feeling heart. This training bypasses cultural differences as it connects with the spiritual underpinning of all humanity regardless of their religion, culture, gender or background. I suggest this would make the Western educational system more universal and also provide a new evolutionary step forward for humankind.

Key Words: education, cultures, Western Education, evolution, Greek philosophy, thinking mind, intellect, feeling heart, consciousness.

■ Introduction

In this article, I look at education as a socializing agent specific to the culture of each society and question whether the Western Educational system, which is expanding all over the world, is the most appropriate system to bring humanity to the next stage of its evolutionary development. Here I also reconsider the importance of experiments of Harlow and his monkeys which

points to youngsters need of affect, feeling and contact. Among other things, I explore the roots of the Western educational system in the Ancient Greece concept of *Paideia*, and the development of the intellect through the training of the rational mind.

Background

Educational systems regardless of their nature, socialize children and young people in a certain way. The family has always played a major role in imparting life skills, religion, and gender roles which supports living in a manner that is traditional to that specific society. The role of affect and emotional skills are also mainly learnt in the family environment, a major social institution which is beginning to break down today in some Western countries, with Luxemburg having the highest divorce rate, then Spain (Unifiedlawyers, n.d.)

In addition to the family, there are various kinds of formal and informal educational systems in different countries, all geared to furthering the socialization process of children and young adults within the specific culture. Any educational system as a socializing agent that is not indigenous to a culture, will change that society and the way they traditionally live, thereby undermining cultural diversity. This has happened throughout the ages when conquering nations invaded or colonized other countries. However, it is the rate and way this is occurring these days that is exacerbating the loss in cultural diversity. Today a country does not need to colonize another to change its culture; media such as television has played this role since its inception in houses in 1946 and today's global network system is having and will have an even greater and more rapid effect everywhere. In spite of their extensive use, these systems can be classified as informal educational systems, the content of which there is little or no control. The internet like the television, has positive and negative consequences. One is that IT makes information available to everyone and if we include mobile phones, increasing contact between people over large distances, but more alienation between one's closest family members and friends, especially physical and affective contact.

Expansion of the Western Educational System

The Western educational system has and is still expanding far beyond its original boundaries in the West and its effects are not always positive,

especially when one considers the high use of anxiolytics and suicides among young people in the West (Ramirez & Lindhard, 2017). One can also only wonder what education and its effects will be like in the future. Some speculate that future education will be mostly online and geared towards a learning and knowledge society. There is also talk of a more personalized higher education system where the needs of each student are attended and the focus is shifted from memorizing information “to the quality of understanding” and to problem-solving (Ramirez & Lindhard, 2017). But personalized education is likely to be expensive and therefore not readily available to everybody. Also, what about a youngster who cannot keep up with this type of approach because of emotional instability, hyperactivity or even mental problems? Is it only psychologists who have to deal with these problems, or do we need to change aspects of our educational system to include emotional and attention training through techniques like mindfulness to improve the ability to focus? These aspects are already being incorporated into schools in various places including Spain. Although the inclusion of these aspects is positive, what is conspicuous by its absence in the formal Western educational is any mention of the importance of affect and feeling to the human being, particularly the young human being.

Harlow's Monkeys

We are all aware of experiments undertaken by Harlow on monkeys and the behavior of infant monkeys when placed in the presence of a wire and a cloth mother. This experiment showed how they turned to the surrogate mother when faced with new and scary situations. The “social isolated monkeys also showed disturbed behavior, hyperactive behavior and even self-mutilation and when reintroduced to the group, they were “unsure of how to interact — many stayed separate from the group, and some even died after refusing to eat” (APS, n.d. para. 2). Summarizing, these experiments reveal the importance of contact with the mother figure that is beyond the need for food, and where contact with something soft is preferred to nothing. By implication, they also reveal that the mother supplies something more which can be seen as being vital to knowing how to live in a group. Although these studies were undertaken in the nineteen sixties, their implications regarding human behavior are as relevant today as it was then, and maybe even more so with the breakdown of the family structure and the impersonal nature of information technologies.

The question then arises how can education address the need for affect and feeling? Is emotional training enough or is this a bigger topic that is not being addressed? To be able to answer this, I consider the roots of our educational system which is summed up in the Ancient Greek concept of *Paideia*.

The Roots of the Western Educational System

To comprehend the early Greek educational system, one needs to understand the context in which it developed. Greece was not a unified country but consisted of many warring poleis or city-states; the most important being Athens, Sparta, Corinth, Thebes, Syracuse, Aegina, Rhodes Argos Eretria and Elis (Cartwright, 2013). Each polis was an autonomous socio-political system and although the warring competitive nature of the Greeks seems to have been the common feature (Leach, 1972), a different way of socializing their children arose in the different states (Robertson, 2018). The two systems that I outline briefly are that of Sparta and Athens as the contrast helps us realize the evolutionary nature of certain aspects of the Athenian system in its time.

Sparta - a military State

Sparta was a military state and their educational system prepared students for military activities where discipline, simplicity and self-denial, and stealing were prevailing features. Dance and music were taught in Sparta but to enhance patriotism and the capacity of acting as a unit during military undertakings. Spartan boys took part in choral singing at religious festivals and “were said to be extremely pious and devout” Choral Songs were also a way of “teaching patriotism and morals” (Robertson, 2018, p. 67). Both genders received physical training, but women did not partake in the military. In Sparta, healthy babies were seen as being related to the woman’s health (Wiesner-Hanks, 2010). Women had a lot of freedom of movement when they married, as their husbands were still in the military until the age of thirty. Reading and writing did not play an important role in Spartan society.

The Athenian Educational System and the Concept of Paideia

Education in Athens was only open to males and non-slaves. The objective of mainstream Athenian education system can be summed up in the concept to *paideia*: the development of the mind in a superb body, the union of moral perfection, intellectual excellence, artistic harmony, and physical beauty. It was a universal ideal to which each male sort to strive and its goal was a political man 'both beautiful and good', the servant of the polis or state (Fieser, 2017; Roberson, 2018). As such, education in Athens had military, political, social and economic undertones where the educational system helping prepare students for both peace and war. It was a complex system where the love of beauty and military undertones existed side by side, for example, physical training was seen as necessary for improving one's appearance, preparation for war, and good health at an old age (Plutarch, 1927).

In this system, the inherent warlike and competitive nature of the early Greeks can be seen as being sublimated into organized games which included different components of physical education such as athletics, sport, wrestling, throwing the javelin. This training was imparted by the state. Originally the Gymnasiums in Ancient Greece were not enclosed but large open public areas where young men performed physical activities in the nude. These places changed over time and in Athens they developed into areas where men met for "punching the sack, anointing (with oils), bathing and dressing . . . Young men engaged vigorously in the athletic games and exercises while the older men were spectators or critics, or perhaps participants in the discussions and lectures that formed an important part of the activities of the place . . . As the instructors in the gymnasia had to be paid, the places were patronized principally by the well-to-do" (Gymnasium, 1920).

Physical education was accompanied by intellectual training, which was imparted by private individuals at a price, first at the elementary level and then after 420BC at a higher level (Roberson, 2018). The Athenian state played little part in schooling and anyone could open a school (Coulson, 1999; Cordasco, 1976). Schools, which were most likely to be just one room, "were private enterprises established and run for profit by individual entrepreneurs who followed their own curricula and methods" (Golden in Robertson, 2018, p. 51). Both levels were only open to males and only the richest could afford to receive higher education which included rhetoric, grammar and

philosophy and more scientific subjects like arithmetic and medicine. Girls rarely received any type of formal education. They were considered to have an inferior intellectual capacity and social expectations limited them to the home (O'pry, 2012).

According to Spencer (2019), the motivation by men who were the creators of rhetoric and logic was to win arguments, a non-violent expansion of the warrior values of competition and winning. "Argument was simply a verbal analogue of a combat dual between two warriors but with less lethal results. These values have been maintained ever since in European societies, so the Clever Men have continued with their valuable role 'educating' the next male generation of their societies' rulers" (abstract).

Not all Greek philosophers saw the goals of education in the service of the ideal for the common good of the State. For Plato the primary directive of education was in the service of the soul and divine, where philosophy focused on "inner perfection realized through disciplined education involving the development of the intellect, will, and the body motivated by a ceaseless desire to regain the lost union with the eternal" (Tamas, 1991, 42-43).

From one perspective the individual can be seen as sublimating his basic nature to the ideal and the common good through service to the State and from the other perspective, education involves training in the service of the soul leading to union with the eternal. However, what unites both perspectives are their emphasis on the development of the intellect.

Western Educational System of today

Our present-day education system owes much of its Greek origins. Although many aspects of what constitutes an ideal man, have dropped away, the accent on training the thinking mind in service of the intellect still exists today and has become the chief goal of the Western Educational system. The deeper meaning of education as conceived by Plato as being of service to the soul and divine is rarely considered except by religious educational systems. However, whether one considers education as being of service to an ideal and the common good or to the soul, the development of the intellectual principle although a great evolutionary feat in its' time, has become overextended in modern-day humans. Lindhard (2019a; 2019b) associates the development of

the thinking intellectual mind with the masculine principle. Spencer suggests it the thinking mind that has led our society to the verge of an abyss (Spencer 2019) and cut us off from the deeper feeling-heart mind which Lindhard (2019a; 2019b) associates with the female principle and caring. Although she is talking about principles, the Athenian educational system discriminated against females who were supposed to be silent and thus in politics and power lacked any right to be heard (Beard, p. 37). This bias has only begun to be overcome in the West during the past hundred years, with women getting the vote in England in 1918.

The Rational Thinking Mind and the Emotional Feeling Heart

The rational thinking mind with training develops into intellect. This is associated with the surface of the brain, whereas the feeling heart-mind is associated with the deeper Self or soul (Arka, 2013; Lindhard, 2016; 2017). They are both different levels of consciousness where the deeper level can be experienced consciously through practicing a heart-based method of meditation like Prayer of the Heart or the Intuitive Meditation (IM) (Lindhard, 2016; 2017; 2018). However, most mothers have access to this level naturally (Arka, 2013). Exploring the different levels consciousness Arka talks about in his Theory of the Six Main Levels of Consciousness, involves experiencing ever-increasing depths of different levels of our consciousness comprising of certain factors or qualities like intuition, peace, unity, being centered, silence, and a feeling of being connected with the deeper Self (Lindhard, 2016; 2017; 2018). Rather than living from the plane of the mind, with time and practice heart-based methods enable the person to live from the heart which involves “living with depth, with feelings, with emotions, and with creativity where the “heart uses the mind to express its guidance” (Arka, 2003, p. 61). Arka also identifies a third plane which involves “living in the core being . . . where the self uses both the heart and the mind, the heart first and the mind next” (p. 61), which he maintains is difficult to maintain.

■ Summary

In this article, I have outlined the role of present-day Western education as a socializing agent which has as its goal the development of the intellectual mind associated with the Masculine Principle. The continued expansion of this system throughout the world together with new technologies has and will

continue to affect different cultures and their traditional ways of living. The role of affect and feeling is conspicuously absent in the Western educational system and in the new technologies, which are impersonal even though they can connect people at a distance. The emphasis on the development of the rational thinking mind has cut people off from their deeper feeling heart-mind and the female principle. I suggest therefore, we need to include the exploration of our own consciousness which includes the role of the feeling heart in our educational system to make our educational system more universal. This bypasses cultural differences as it connects with the spiritual underpinning of all humanity regardless of their religion, culture, gender or background. Although there is another deeper plane of living mentioned by Arka (2003), this author feels that if humanity could just learn to live from the heart it would create a new evolutionary step forward for humans.

■ Acknowledgement

I thank the yogi Srinivas Arka for showing me how to explore the nature of my own consciousness and encouraging me to think, feel, and see things in their true perspective, through science, logic, and intuitive experience. I also thank Dorina Grossu for the stimulating exchanges of ideas while writing this paper and lastly, I thank my husband, whom I know does not agree with all I say, but in spite of that, still encourages me to publish my work.

■ Bibliographic references

APS (2018). Harlow's Classic Studies Revealed the Importance of Maternal Contact. The Association for Psychological Science. Retrieved from <https://www.psychologicalscience.org/publications/observer/obsonline/harlows-classic-studies-revealed-the-importance-of-maternal-contact.html>

Arka, S. (2003). *Becoming inspired*. London: Coppersun Books.

Arka, S. (2013). *Arka Dhyana Intuitive Meditation. An enlightening journey into your inner realms initiated by your breath, sound and touch*. Middlesex, UK: Coppersun Books.

Beard, M. (2013): *Confronting the Classics: Traditions, Adventures and Innovations*. NY: Liveright Publishing Corporation.

Cartwright, M. (2013). Polis. *An Ancient History Encyclopedia*. Retrieved from <https://www.ancient.eu/Polis/>.

- Coulson, Joseph: "Market Education: The Unknown History", 1999, Transaction Publishers; ISBN 1-56000-408-8, ISBN 978-1-56000-408-0; at pages 40–47
- Cordasco, Francesco: "A Brief History of Education: A Handbook of Information on Greek, Roman, Medieval, Renaissance, and Modern Educational Practice", 1976, Rowman & Littlefield; ISBN 0-8226-0067-6, ISBN 978-0-8226-0067-1; at pp. 5, 6, & 9
- Gymnasium (1920), Encyclopedia Americana. Retrieved from [https://en.wikisource.org/wiki/The_Encyclopedia_Americana_\(1920\)/Gymnasium](https://en.wikisource.org/wiki/The_Encyclopedia_Americana_(1920)/Gymnasium)
- Lindhard, T. (2016). Unlocking the secrets of the heart through meditating on the self. PhD diss., Dept. of Consciousness Studies, University of Professional Studies. DOI: 10.13140/RG.2.2.16952.96008.
- Lindhard, T. (2017). Experiencing peace through heart-based meditation on the Self. *The Open Psychology Journal*. 10(1): 27–40. doi:10.2174/1874350101710010027
- Lindhard, T. (2018). The Theory of Six Main Levels of Consciousness: A Study of the Third level. *Journal of Consciousness Exploration & Research*, Vol 9, Issue 1. DOI10.13140/RG.2.2.35972.22402
- Lindhard, T. (2019a). Education, Myths and The Female Principle. *Jornadas Internacionales sobre Violencia y Educación (XLVI CICA)*.
- Lindhard, T. (2019b). Discovering Our Full Potential: Resuscitating the Female Principle. *Open Journal of Social Sciences*. In press.
- Lynch, J. P. (1972). *Aristotle's School. A study of a Greek Educational Institution*. Berkley: University of California Press.
- Fieser, J. (2017). *Hellenistic Philosophy. The History of Philosophy: A Short Survey*. Retrieved from <https://www.utm.edu/staff/jfieser/class/110/3-hellenistic.htm>
- O'pry, K. (2012). *Social and Political Roles of Women in Athens and Sparta. Saber and Scroll*. (Revised 2015). Retrieved from <https://saberandscroll.weebly.com/social-and-political-roles-of-women-in-athens-and-sparta-by-kay-orsquopry.html>
- Plutarch (1927). "The Training of Children". *Moralia*. Loeb Classical Library. p. 7.
- Ramirez, J. & Lindhard, T. (2017). Education for the Future: SOME BITS AND BOBS. Conference paper. Second International Conference on Future Education: Effective Learning in an Age of Increasing Speed, Complexity and Uncertainty, Rome
- Robertson, E. A. (2018). Growing up Greek: The differing journeys through childhood in ancient Athens and Sparta. MA Thesis, Faculty of Arts and Social Sciences, Stellenbosch University
- Wiesner-Hanks, M. E. (2010). *Gender in History: Global Perspectives*, 2nd Ed.

UK, Wiley-Blackwell.

Spencer, H. (2019). LOGICA CRITICA – a critical essay on WESTERN LOGIC. Academia Edu. Retrieved from https://www.academia.edu/38799820/LOGICA_CRITICA_-_a_critical_essay_on_WESTERN_LOGIC

Tarnas, R. (1991). The Passion of the Western Mind. NY: Ballentine

UnifiedLawyers (n.d.). Divorce Rate by Country: The World's 10 Most and Least Most Divorced Nations. UnifiedLawyers. Retrieved from <https://www.unifiedlawyers.com.au/blog/global-divorce-rates-statistics/>

Wiesner-Hanks, M.E. (2010). Gender in History: Global Perspectives, 2nd Ed. Wiley Blackwell.

Correspondence e-mail: t.lindhard@iups.edu
consol.tina@gmail.com

Yara Magalhães dos Santos, Universidad Federal de São Carlos (Brasil)

La violencia en las redes sociales: análisis del ciberacoso

■ Resumen

El objetivo de este texto es presentar algunas consideraciones sobre un estudio que busca analizar las manifestaciones de la violencia simbólica en las redes sociales, especialmente las relacionadas con el ciberacoso. La sociedad contemporánea vive una profunda influencia de la tecnología. El fácil acceso, los precios flexibles y el imperativo social de la tecnología han ayudado a popularizar los dispositivos tecnológicos y hacer de las redes sociales una especie de mundo paralelo en el que muchos jóvenes se manifiestan y socializan. En este contexto, observamos nuevos formatos de comunicación, relación y también prácticas de violencia, mediadas por elementos de una cultura digital, como la publicación de mensajes en formato de imágenes y redes de publicación de videos. El estudio ha demostrado que, en la cultura digital, el ciberacoso a menudo se disfraza de humor, bromas o chistes, que se mezclan con el lenguaje digital y finalmente resultan en un proceso de naturalización. A partir de este elemento, analizo a lo largo del texto el proceso mediante el cual la práctica de la violencia simbólica representada por el ciberacoso gana espacio en las redes sociales, abordando dos puntos

principales: la producción y el compartimento rápido de imágenes y vídeos, lo que ayuda en la reproducción indiscriminada del contenido, y el proceso de reconocimiento y anonimato asociado a las redes sociales.

Palabras clave: ciberacoso, violencia, redes sociales.

■ Introducción

Vivimos tiempos marcados por la presencia e influencia de los más variados aparatos digitales. La facilidad de acceso, la reducción de costos y el imperativo sociocultural que se apoya en la sobrevalorización del mercado mediático contribuyen a la popularización de las redes sociales como medio de comunicación e interacción social.

En el contexto escolar no es diferente. Las redes sociales han ganado cada vez más importancia. La internet representa un sitio de relacionamiento entre los alumnos, y entre esos con el mundo. Además, muchas veces también media algunos procesos de enseñanza, de trabajo educativo, y la propia relación entre alumnos y profesores. Podremos decir que el ambiente virtual actúa como una especie de prolongación del ambiente escolar. Todavía, la internet e las redes sociales se han convertido en un sitio común donde vemos surgir nuevas expresiones de la violencia, sobre todo entre los jóvenes estudiantes.

Para Martínez-Otero Pérez e Miranda (2010) la violencia en las escuelas se debe a una variedad de factores, entre ellos se destacan: el aumento de la educación obligatoria, como una asociación al aumento de estudiantes desmotivados y rebeldes que se ven obligados a ir a la escuela, la influencia de los medios de comunicación en los estudiantes y el aumento de la violencia en la sociedad en general.

Como sabemos, no hay una definición única de la violencia. Los cambios sociales e históricos permiten entendimientos distintos de los procesos materiales de la violencia, como en el uso de la fuerza física, o de prácticas simbólicas. Así, es necesario resaltar que la violencia no se refiere sólo a las agresiones físicas. Hay también las violencias sutiles, enmascaradas por la omisión, por las injurias o bromas que esconden discriminaciones culturales (Morais, 1995).

Entre los investigadores hay un consenso no reconocimiento do bullying como un tipo de violencia que se estructura como violencia psicológica, común en el entorno escolar. Pereira (2009), afirma que los alumnos jóvenes tienden a ser, comúnmente, apuntados por profesores como agentes de la violencia y lo hacen no solo con prácticas físicas o verbales, pero también por medio de la apatía, escarnio o de la afronta.

En Brasil, la violencia en las escuelas ha aumentado en los últimos años, y la práctica del bullying es uno de los grandes problemas afrontados por las escuelas hoy en día. Y, en el contexto de internet, este fenómeno adquiere otras caracterizaciones.

Para los investigadores, *cyberbullying*, que aquí voy llamar de ciberacoso é un tipo de violencia contra alguien a través de la internet u otras tecnologías relacionadas, e incluyen el uso de espacios virtuales para intimidar, ofender, humillar y hostilizar a una persona.

En el contexto educativo, la internet actualiza las relaciones educativas dentro y fuera de las escuela. Según Zuin (2017), el imperativo digital pasa a reinar en los espacios sociales, y sobre todo en las escuelas, caracterizando lo que el autor llama de supremacía de la era digital. Dentro de las clases, esta situación es cotidiana y plantea desafíos a la concentración de alumnos, reconfigura prácticas de enseñanza y crea más uno ambiente para la interacción entre alumnos y profesores. Fuera de la escuela asistimos a la publicidad de escenas educativas, la divulgación de registros escolares, y a veces la divulgación de situaciones de violencia escolar.

Los niños, e jóvenes alumnos reconocen los espacios virtuales no solamente como sitio de conexión de ideas, oportunidad de socialización y fuente de entretenido y ocio. Cada vez más la internet gana importancia en la vida de los jóvenes, que pasan a tener gran parte de su vida entrelazada a las redes sociales. E así, fenómenos, como el ciberacoso, se convierten en expresiones de un tipo de violencia online, muchas veces marcado por elementos de violencia simbólica que amplían el ambiente de agresión e intimidación.

O'Higgins & Connoly (2011) destacan las prácticas más comunes de ciberacoso, como el envío de mensajes groseros y ofensivos a través de cualquier red de comunicación virtual, el envío constante de mensajes de

amenazas, difamación de personas o grupos en la red y la publicación de información privada o vergonzosa. La práctica de ciberacoso, generalmente empieza en el entorno escolar, pero con una diferencia, pues en el entorno virtual la red de espectadores se amplía, y de forma muy rápida.

Eso porque el entorno virtual está marcado por varias particularidades. Una de ellas es la producción y reproducción de escenas e imágenes. Es posible observar cómo las fotos, imágenes y vídeos son figuras destacadas en las redes sociales. Entre esas figuras las imágenes tienen aún más protagonismo, ya que generalmente están marcadas por el rápido compartir de mensajes y rápida asimilación de aquellos que reciben.

Otro elemento importante está asociado a forma como las redes sociales impulsan el proceso de reconocimiento y no reconocimiento de aquellos que son protagonistas de las acciones de violencia, porque en algunas situaciones destacan un falso carácter de anonimato, al mismo tiempo que permiten un tipo de reconocimiento y popularidad de algunos involucrados.

En este texto, abordaré estos dos aspectos en un intento de analizar cómo el fenómeno de el ciberacoso gana espacio en las redes sociales y como se estructura.

La producción y reproducción de escenas e imágenes: de la seducción al rápido compartir

Estamos viviendo la era de la conexión, que invade lo cotidiano y nos permite pensar en elementos de una cultura asociada con el entorno digital, lo que algunos académicos llaman cultura digital o *cibercultura*. Lemos (2003, p. 11) afirma que *cibercultura* es la forma sociocultural que surge de la relación simbiótica entre la sociedad, la cultura y las nuevas tecnologías microelectrónicas que surgieron con la convergencia de las telecomunicaciones con la tecnología de la información en los años noventa 1970.

Estos elementos culturales, inaugurados por las interacciones en el entorno virtual, reconfiguran las prácticas sociales, como la disponibilidad de información, las interacciones sociales, la producción y reproducción de opiniones, los movimientos de enseñanza y aprendizaje, la producción artística y también las manifestaciones de los fenómenos, como la violencia.

Hoy ya sabemos que, tan pronto se conoce una noticia, luego se puede difundirla y reproducirla, llegando a millones de personas en todo el mundo en cuestión de minutos. De manera similar, la clase de un profesor, una situación rara, un discurso político, o la nueva música lanzada, llegan a una gran parte de la población por un acelerado movimiento de la internet. Una de las principales marcas de la cultura digital es la velocidad y la amplitud de comunicación, y en este aspecto se destaca la comunicación en formato de imágenes.

Guy Debord, un filósofo francés, en su obra "Sociedad del Espectáculo" habla de cómo las condiciones modernas de producción y cultura fundamentan expresiones de la vida en sociedad manifestadas por la cultura del espectáculo. Para él, el espectáculo es el capital de valor que se expresa por imágenes, imágenes que median las relaciones sociales entre los hombres. En la sociedad del espectáculo las imágenes son objeto de consumo y median gran parte de las interacciones entre los individuos. Las imágenes invaden la vida de los individuos, asumiendo cada vez más características de seducción y espectacularización, en el formato de propagandas, en la comunicación de acontecimientos, en el formato de arte, en las ilustraciones irónicas con bromas y chistes.

Se suma a esto la forma en que el ambiente virtual instiga la producción y reproducción de imágenes. Su formato, aparentemente sencillo y de comunicación fácil hipnotiza y puede producir en el espectador diferentes percepciones. El ambiente virtual popularizó y enalteció la comunicación por imágenes, haciendo de esas imágenes elementos típicos de una cultura digital. En el medio digital el carácter de difusión y compartir ideas y expresiones culturales es notoriamente observado y experimentado.

Así, podremos decir que transita por internet variados contenidos, ideas y representaciones sobre el mundo. De la misma manera, las imágenes pueden ser comprendidas como expresiones de algunos tipos de violencia en las redes sociales.

La cultura digital popularizó las comunicaciones de imágenes. En este escenario, la producción de imágenes con contenido de humor aparente ha ganado prominencia en las redes sociales en los últimos años, siendo conocido en algunos países como "memes", que son caricaturas, ilustraciones humorísticas y sátiras, imágenes que se reproducen de forma rápida e indiscriminada.

El aparente valor humorístico hace que esas imágenes sean un elemento característico de la *cibercultura*. Sin embargo, la producción estética de estas imágenes va más allá del contenido humorístico, y produce elementos subjetivos que, muchas veces, presentan contenidos que intimidan, ofenden, o humillan a los actores de la escena ilustrada.

La intención humorística oculta el mensaje de humillación, la burla pública de un personaje o una persona real, cuya intimidad expuesta sirve para ridicularizar. No es infrecuente que los estudiantes utilicen fotos personales y privadas de otros alumnos para difundir imágenes como los llamados memes, acompañados de frases que burlan, mismo que implícitamente.

Además de las imágenes, en la cultura digital hay también la gran difusión de vídeos, sobre todo en los canales creados específicamente para este tipo de divulgación. Por supuesto que la modernidad de los medios hizo posible la difusión de los hechos reales y, por lo tanto, las escenas de violencia cotidiana o de las grandes guerras comenzaron a verse en todo el mundo.

Sin embargo, en la cultura digital contemporánea, la difusión de escenas violentas va más allá de la intención de las noticias e involucra una serie de elementos culturales y subjetivos que refuerzan y fomentan la violencia dentro y fuera de las redes.

La facilidad de tener siempre un dispositivo tecnológico a mano, provoca una revolución en el mundo de la comunicación digital, en el que cualquiera persona puede grabar y transmitir un video que puede ser visto por millones de personas en todo el mundo.

En este contexto la violencia es divulgada, asistida, y muchas veces aplaudida. En los registros de video de escenas reales o imaginarias, tragedias privadas que luego ganan dimensión pública, es demostrado claramente el espectáculo de la violencia en la contemporaneidad.

Aquellos que graban y difunden vídeos que contiene contenido violento lo hacen por una variedad de causas. A veces, la difusión de los videos va acompañada de una alerta, una especie de advertencia. Otras veces, la divulgación se produce para informar algo, mismo que no atribuya valor al contenido. Otras veces las divulgaciones están directamente acompañadas de burlas que intentan ridicularizar a los involucrados, o comentarios de fomento a violencia.

Pero en todos los casos, publicitar la imagen o el video es solo el primer paso en un proceso que puede involucrar el fomento de la violencia. Cada espectador del video, mira la escena, y mientras es golpeado por los valores revelados en el video, tiene la oportunidad de expresar públicamente su opinión, rechazando o alimentando los valores de violencia retratados. Así que la divulgación puede ser solo el comienzo de un proceso complejo, que puede involucrar los comentarios de los espectadores, el compartir de escenas y todo el proceso de valoración subjetiva que acompaña al contenido.

Como ejemplo, traigo un video que circuló en Brasil en 2015, que presentaba escenas de violencia física entre dos adolescentes. El video muestra una pelea entre dos chicas estudiantes de una escuela pública brasileña. En poco más de un minuto, puede ver a las dos chicas adolescentes agrediendo físicamente, uno de ellas lanza golpes y pateas violentamente a otra. Ellas están rodeadas de otros estudiantes que parecen estar entusiasmados con la escena, ellos gritan y vibran. Al final del video, una de las chicas se levanta del suelo y pregunta si la otra " había terminado", refiriéndose al final de la pelea.

Lo que sigue es una serie de comentarios que juzgan el video de agresión con el humor. Los espectadores se ríen, hacen bromas, hacen comentarios que ridiculizan a las chicas, algunos dicen que les gustaría ver toda la pelea. Muchos brasileños miran el video y lo reproducen, incluyendo reproducciones con ediciones, canciones o destacados. En cada una de las reproducciones, sigue los comentarios que identifican el video a partir de contenido humorístico. El video se vuelve tan popular que es creado un "meme" a partir de la frase final de la escena, dicho por una de las chicas. Otros sitios web interesados en la historia entrevistan a las chicas que aparecen peleando en el video. Lo que vemos es que el contenido explícito de violencia presentado en el video se ha convertido en una escena humorística con una supuesta popularidad de las involucradas.

El compartir do video parece seducir la gente, que atraídos por la popularidad del video y la risa de otros, parecen no se molesta con las escenas. Mucha gente parece ajena al hecho de que el video demuestra una agresión explícita entre alumnos, uno de los grandes problemas afrontados en las escuelas.

El reconocimiento y anonimato asociados a violencia en las redes sociales

Las innovaciones tecnológicas y la simbiosis entre la tecnología y la vida contemporánea influyen en la subjetividad humana, las formas de pensar, actuar y reconocerse en un mundo lleno de productos culturales de la cultura digital.

Una de esas influencias está relacionada con el proceso de estandarización y anonimato que surge de la industria de la cultura digital. Para algunos filósofos, como los de la Escuela de Frankfurt, el proceso de comercialización de productos culturales promueve la estandarización de los miembros de una sociedad, dando como resultado el proceso de despersonalización individual y privado. Por lo tanto, se puede decir que, con la estandarización, la persona que aparece en las imágenes o vídeos con contenido de ciberacoso, no es percibida como una persona en su carácter particular, pero solo como otro personaje del entorno digital.

La relación de quién se dirige a las imágenes y los videos es como alguien que se dirige a una persona anónima, y esto es crucial para comprender las motivaciones de aquellos que rechazan públicamente, atacan agresivamente con sus comentarios, o refuerzan la humillación pública revelada por la escena. Si, por un lado, la persona delante de la pantalla percibe al otro que aparece en el video o imagen como anónimo, por otro lado, también existe la falsa sensación de anonimato de quien expresa su opinión, quién juzga y quien a veces ataca violentamente el protagonista de la escena.

La falsa sensación del anonimato también puede crear la falsa sensación de la no punición, sea por medios legales o sociales. Cuando una persona está delante de la pantalla, puede haber una especie de seducción que alienta la voluntad de manifestarse con la ilusión de que no hay personas allí que juzguen su acción. Además, hay otro proceso que también se relaciona con una especie de seducción. Adorno (2012) lo llama de “identificación ciega con colectivos”. Cuando una persona se ve delante de un colectivo que actúa agresivamente, se siente alentada a actuar igual para sentirse parte del grupo, motivada pela identificación con aquel grupo social que le sirve como modelo.

Además, las redes sociales crean un espacio para la fantasía, en el que las personas pueden ser otros y pueden parecer vivir una vida lejos de la realidad. Se puede crear perfiles falsos, adoptar características de una vida personal falsa y, en otros casos, no identificarse, lo que también contribuye para una especie de anonimato.

La Internet también se destaca al ofrecer refuerzos positivos de las manifestaciones de violencia divulgadas por medio de videos e imágenes, porque puede proporcionar reconocimiento público a los protagonistas de la escena, o a quien comparte el registro. El ejemplo que presento anteriormente es una demostración de cómo la popularidad de un video puede convertirse en una falsa popularidad de la persona involucrada, mismo que el video muestra escenas de violencia explícita.

La cultura digital cambia los medios de popularidad, fama y reconocimiento. Antes la televisión era la principal forma de alcanzar popularidad. Hoy, la internet asume este papel, y hace posible que las escenas cotidianas sean responsables de presentar nuevos ídolos. Los campos destinados a los comentarios de fotos y vídeos también se vuelven en juicio negativo o positivo de la escena y contribuyen para la popularidad y difusión de mensajes con contenidos violentos.

En Brasil, así como en muchos países occidentales, la popularidad que proviene de internet puede convertirse no solo en reconocimiento sino también en una fuente de dinero. Eso no solamente puede explicar el motivo de compartir videos populares, como también el comportamiento de algunos protagonistas de esos vídeos. Al fin y al cabo, ¿qué le sucede a una chica que días después de sufrir agresión física, y probablemente otros tipos violencia psicológica, después de tener una pelea expuesta a juicio público y otros tipos de agresiones, se le invitan a dar entrevistas a revistas y sitios web? No se trata de una cuestión sencilla, pero un complejo proceso de sufrimiento delante del placer por reconocimiento social.

Además, un otro elemento llama atención en este proceso, que es el movimiento de compartir e manifestar su juicio públicamente. Es posible que ocurre el enaltecimiento del sadismo de aquellos que asisten y comparten los registros casi como en un acto automático, pero que enaltece la espectacularización del sufrimiento del otro. Para Zuin (2017) la producción de escenas violentas y su divulgación pueden reforzar una especie dedesensibilización delante la barbarie.

Por lo tanto, existe una contradicción de una sociedad estructurada a partir de la oposición a la barbarie (Freud, 1996), pero que a veces eleva la barbarie al estado de espectáculo. Como en el video con la exposición de la pelea entre las chicas. El video ha sido visto millones de veces. A cada reproducción, entre aquellos que miran, leen o hacen comentarios de broma, que burlan la escena, el video pierde su esencia original para dejar espacio al valor cultural que se le atribuye. La esencia retratada por la violencia se pierde en un movimiento de naturalización, lo que contribuye para la desensibilización por aquellos que lo miran.

■ Conclusiones

La violencia está cada vez más presente en las escuelas, e sus manifestaciones en el mundo online han aumentado mucho en los últimos años. La influencia que la tecnología ejerce en nuestra sociedad contribuye a la manifestación de nuevos formatos de violencia como el ciberacoso. En este texto, podemos ver cómo algunas características peculiares de la internet están asociadas con el ciberacoso, fomentando la producción y difusión de contenido violento en la web y influyendo las percepciones de las personas sobre lo que se muestra en pantalla.

La comunicación en la red virtual está resultando cada vez más ágil. La facilidad de producción y reproducción de contenido hace que el ciberacoso gane grandes proporciones, incluso fuera del contexto escolar.

En una sociedad en la que los jóvenes viven una especie de simbiosis con el entorno virtual, el problema del ciberacoso es actual y urgente, y requiere nuevas investigaciones y propuestas de intervención social.

■ Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (2012). Educação e emancipação. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- DEBORD, G. (1997). A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro, Brasil: Contraponto,
- FREUD, S. (1996). O mal – estar na civilização. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.
- LEMONS, A. (2003). Cibercultura: alguns pontos para compreender nossa época. In: Lemos, A.; Cunha, P. (Org.). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre, Brasil: Sulina..

Martínez-Otero Pérez, V., & Jardim de Miranda, R. (2010). A violência escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-8.

MORAIS, R. de. (1995). *Violência e educação*. Campinas, Brasil: Papirus.

PEREIRA, M. R. (2009). Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A. M. F. de; SOUZA, R. M. de (Orgs.). *Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades*. Campinas, Brasil: Editora Alínea.

O'Higgins, J.N.; Connolly, J. (2011). Mimetic theory and scapegoating on the age os cyberbullying. *The case os Phoebe Prince*. *Pastoral Care in Education*, 29 (4), 287-300.

RÜDIGER, F. (2011). *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.

ZUIN, A. A. S. (2017). *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

Correspondencia: yara_msantos@hotmail.com

Martha Leticia Gaeta González,

Universidad Popular Autónoma del Esta- do de Puebla (México)

Educación intercultural y desarrollo humano sostenible: El papel del aprendizaje socio-emocional

■ Resumen

El propósito de este escrito es reflexionar sobre el vínculo entre la educación intercultural y el desarrollo humano sostenible, destacando la función de la dimensión emocional y su consideración pedagógica en la educación intercultural, que permitan vivir y convivir mejor en sociedades cada vez más pluriculturales. Con tal propósito, en primer lugar se presenta un panorama general sobre el desarrollo humano sostenible. En segundo lugar, la discusión se centra en el papel de la educación intercultural para el desarrollo humano sostenible, mediante el reconocimiento de las prácticas docentes y de gestión escolar, así como del vínculo necesario con las familias. Posteriormente, se lleva a cabo una revisión de las prioridades educativas en favor de los aspectos socio-emocionales, más allá de las habilidades cognitivas y los desempeños,

como una oportunidad de un óptimo desarrollo humano. Finalmente, se plantea la reflexión y la discusión respecto al aprendizaje socio-emocional desde la educación intercultural, a través del autoconocimiento y del diálogo, reconocimiento y aceptación del otro, con miras a reducir paulatinamente la discriminación y la exclusión que se viven en las escuelas insertas en sociedades pluriculturales.

Palabras clave: emoción, afectividad, interculturalidad, humanización, sostenibilidad.

■ Introducción

El desarrollo para el bienestar de las personas, en un sentido amplio, ha sido una preocupación que ha estado presente durante largo tiempo. Sin embargo, hoy más que nunca es necesario un desarrollo sostenible humano y social, en un mundo crecientemente interconectado e interdependiente, que desafortunadamente en muchas ocasiones ha generado efectos nocivos, en términos de deterioro y desequilibrio del medio ambiente, aumentando diferencias entre los grupos sociales y produciendo tensión en el entendimiento y la convivencia entre las personas.

Como planea Harari (2018) debemos reconocer que si bien la globalización ha reducido las diferencias culturales entre los seres humanos, el incremento de personas que cruzan las fronteras entre los países, buscando seguridad, un trabajo y un futuro mejor, así como la complejidad que representa el atender las necesidades de grupos étnicos minoritarios, ha puesto en tensión los sistemas económicos, sociales, culturales y políticos. En este contexto, la mayoría de la gente acepta que existen algunas diferencias importantes entre las distintas culturas humanas y no se esperaría que las sociedades asimilen completamente a distintos grupos culturales (extranjeros, migrantes, etc.) pero, por otro lado, desde el punto de vista individual el adoptar la cultura mayoritaria puede representar una misión casi imposible.

Es por ello que se requiere de una educación que reconozca la pluralidad de la sociedad y en tal sentido asegure un futuro que posibilite un desarrollo sostenible de todos los seres humanos, para ser y manifestarse en paz y libertad. Ello demanda necesariamente el respeto a las diferencias, así como un mejor entendimiento y cooperación entre las personas. De ahí que

un desafío de la educación es promover la educación intercultural para la construcción de mejores aprendizajes, donde la diversidad se acepta como un valor y una oportunidad para el desarrollo humano. Como señala Sáez (2001, p. 714) “la educación sigue siendo uno de los medios más seguros para lograr un conocimiento eficaz del marco de la vida donde efectuar un cambio positivo y sostenible. Educar para una sociedad intercultural es algo ineludible en el momento presente”.

Desarrollo humano sostenible

Con la finalidad de clarificar el término “desarrollo humano sostenible” es necesario, en primer lugar, precisar el concepto de “desarrollo”. Tal como afirma Sáez (2001, p. 715), el término desarrollo “se refiere a la capacidad de satisfacción de las verdaderas necesidades de la población, como sanidad, educación, vivienda, cultura, etc.”. Como plantea este autor, es en este sentido que el desarrollo humano sostenible enfatiza la dimensión sistémica de la vida, que involucra tanto la obligación de cubrir necesidades básicas de las personas (nutrición, salud, seguridad, vivienda y trabajo) como la necesidad de formarse para ejercer de manera responsable los valores de paz progreso y libertad.

El desarrollo humano sostenible conlleva ciertos principios (López Ospina, 2000, citado en Sáez, 2001), que van desde la conservación de la diversidad biológica, mediante el reconocimiento de la interdependencia entre las necesidades humanas y las exigencias del medio ambiente, así como la pluralidad cultural, hasta la conservación de la base ecológica de los recursos naturales y la elevación de la calidad de vida de todas las personas. Se trata pues de educar a través del desarrollo humano sostenible en favor de la dignidad humana y del bienestar y desarrollo en todos los ámbitos: biológico, político, económico, cultural y humano y para todos los seres humanos.

Tal como se plantea en la Agenda 2030 de la UNESCO (2016), la nueva visión es transformar las vidas mediante la educación a partir de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esta preocupación ha estado presente durante mucho tiempo. Ya en el 2006, la Asamblea General de la ONU reclamaba el decenio de la educación para el desarrollo sostenible (2005-2014) en la que se gestan los objetivos del milenio o Programa de

Acción Mundial para la Sostenibilidad. La meta 4.7 alude a la “Educación para el Desarrollo Sostenible” con dos objetivos:

- a) Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que contribuir al desarrollo sostenible.
- a) Fortalecer la educación y el aprendizaje en programas, agendas y actividades de promoción del Desarrollo Sostenible exige formación específica para la acción de la sostenibilidad en términos de competencias para reconocer problemas reales de la época en que ha tocado vivir, en tres dimensiones: ambiental, económica y social.

El bienestar que se proyecta, debe incluir también un bienestar emocional en el que las personas y sus familias se sientan seguras y satisfechas; vivan un clima de amor, de apoyo, de protección y de autoestima. Este bienestar constituye “el mejor caldo de cultivo y de desarrollo de la persona” (Sáez, 2001, p. 719). En este sentido, la educación que promueva el aprender a ser y aprender a convivir para aprender a ser y aprender a conocer (Delors, 1996) favorecerá el desarrollo sostenible, a partir de la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la libertad, de cara a una experiencia vital, abierta a una sociedad que considere a todos los grupos de la comunidad y promueva nuevas formas de pensamiento y de acción (Aznar y Barrón, 2017; Sáez, 2001).

Educación intercultural y desarrollo humano sostenible

El término educación intercultural ha tenido distintas interpretaciones y enfoques en las diferentes regiones del mundo, de acuerdo a los antecedentes políticos y económicos, así como al espíritu filosófico con el que se ha entendido la diversidad en un determinado contexto. Así, mientras en Europa las iniciativas de educación intercultural se enfocan hacia las comunidades de migrantes, en América Latina postcolonial la educación intercultural se enfoca a las comunidades indígenas (Rodríguez-Izquierdo, 2018). En términos generales, la educación intercultural se puede definir como la estrategia recíproca de integración o acomodación minoritaria-mayoritaria (Palaiologou Dietz, 2012, citado en Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Por su parte, Martínez-Otero (2006, citado en Martínez-Otero y Jardim de Mirnada 2010, p. 3), refiere a la educación intercultural como "la formación teórico-práctica dirigida a favorecer el intercambio entre culturas". A pesar de la complejidad de la educación intercultural, la definición que ofrece el autor enfatiza varios puntos esenciales:

- Es formación porque busca el crecimiento personal y social, a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Es por ello que se debe proporcionar información realista y positiva sobre otras culturas y promover encuentros emocionales constructivos entre ellas que posibiliten que dichas acciones sean congruentes. Por tanto, se puede decir que es una educación para la interculturalidad desde la multiculturalidad.
- Se trata de un intercambio constructivo porque aumenta el conocimiento de la realidad humana, promueve valores positivos y avanza hacia la convivencia.

De lo dicho hasta aquí, la educación intercultural tiene como propósito asistir en la lucha contra el racismo y la discriminación, al alentar a los estudiantes a que desarrollen un pensamiento crítico. Como afirma Sáez (2001, p. 713) "los dos ámbitos, la educación intercultural y el desarrollo humano sostenible se fundamentan en la centralidad del ser humano, en la aceptación de las diferencias personales y ecológicas y en la ampliación del conocimiento acerca de las costumbres y valores propios y de los otros".

Es por ello relevante que en el contexto del aula se aborden asuntos sociales fundamentales como la migración, la pobreza o las desigualdades, la injusticia y la exclusión. Todo ello se puede realizar al promover que el alumnado reflexione sobre sus representaciones particulares, sentimientos y experiencias personales. Además de incentivar que los estudiantes aprendan a comunicar sus sentimientos y a reconocer los de otros, esto es, una empatía cognitiva y afectiva que se transforma en práctica de la solidaridad y la reciprocidad moral.

La relación conocimiento-emoción en la educación

Desde hace tiempo se ha planteado el desarrollo integral de la persona como uno de los fines básicos de la educación, que posibilite el logro de un desarrollo personal y de una sociedad más justa y responsable. Ello implica aportar una variedad de elementos, que promuevan tanto la formación intelectual como la dimensión emocional y relacional; lo que sustenta la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).

A partir de estos planteamientos, se han realizado diversas propuestas educativas, en los distintos países, que han buscado articular los aspectos actitudinales y valorales con lo conceptual y procedimental, aunque los resultados no han tenido las repercusiones prácticas deseadas. Si bien en las etapas iniciales los aspectos de la persona han tenido y siguen teniendo una mayor presencia, a medida que se avanza en el sistema educativo, la adquisición de conocimientos toma más fuerza, en detrimento del espacio dedicado a las dimensiones personal y de convivencia, tan necesarias para el pleno desarrollo de las potencialidades humanas (Lanas, 2017), lo cual refiere necesariamente a la dimensión emocional.

Se trata pues de aprovechar el potencial de las emociones como recurso para que desde la educación se oriente y religue lo que tradicionalmente se ha separado: el cuerpo y el espíritu, la razón y la emoción. Para ello, es necesario superar la visión de las emociones como algo puramente fisiológico y que no tiene nada que ver con nuestra inteligencia o que constituye una amenaza para ésta, lo cual imposibilita la oportunidad de humanización que las emociones representan (Darder y Bach, 2006; Martínez-Otero, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, los estudios desde la neurociencia han puesto de manifiesto la importancia de las emociones para el buen funcionamiento de la razón. Así, se plantea la paradoja que “mientras la mente emocional se puede activar independientemente de la racional, la mente que piensa necesita a la que siente para poder funcionar” (Ferrés, 2014: 32). De ninguna manera se trata de privilegiar uno sobre el otro, sino de poder gestionar el cerebro emocional para que pueda funcionar de manera adecuada con el cerebro racional.

De lo dicho hasta aquí, coincidimos con otros autores (Darder y Bach, 2006; Martínez-Otero, 2007) en que la emoción constituye un constructo multidimensional en el cual intervienen aspectos subjetivos (afectivos), fisiológicos, funcionales y sociales. De acuerdo con Darder y Bach (2006) las emociones:

Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido (p. 67).

De modo que estas dimensiones que constituyen a las emociones actúan de manera coordinada, involucrando a la persona en su totalidad, permitiéndole valorar opciones y tomar decisiones. Lo cierto es que todas nuestras decisiones y acciones están influenciadas de alguna manera por nuestras emociones y si las tenemos en consideración y aprovechamos su potencial se convierten en motor de proyectos vitales, de encuentro con otros y por tanto en posibilidad de desarrollo humano.

El aprendizaje socio-afectivo en la educación intercultural

Las investigaciones que se han llevado a cabo desde distintos campos (fisiología, antropología, psicología, pedagogía...) han permitido estructurar las dimensiones emocionales que hemos señalado y a partir de ellas la incorporación de distintas premisas para la educación, las cuales se sintetizan a continuación (Darder y Bach, 2006, p. 76):

- Las dimensiones emocionales son educables, por lo que la influencia educativa ayuda a los estudiantes a integrar mejor sus emociones.
- Emoción y cognición son dos procesos con conexiones e implicaciones mutuas por lo que no pueden ser abordados de manera individual. La escuela debe tenerlo en consideración y emprender una educación integral e integrada de las dimensiones racionales, las emocionales y la acción.
- La acción educativa debe ser continua y estructurada, mediante el entrenamiento en la realización de los cambios que sea necesario llevar a cabo.

- La persona debe implicarse en su formación, lo que a su vez refuerza su singularidad, teniendo en consideración que ello concierne a lo individual pero también a lo colectivo.
- La satisfacción personal y la eficacia social se encuentran íntimamente relacionadas. Esta relación incide de manera importante en la vida personal y escolar.

Estas y otras aportaciones sobre los beneficios de las emociones en la motivación y el desempeño académico (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Pekrun, Elliot y Maier, 2006), así como en la reducción de problemas de violencia, victimización y en general para una mejor convivencia escolar (Martínez-Otero y Jardim de Mirnada, 2010; Nickerson, 2018), nos conducen a la necesidad de una formación socio-emocional, de manera explícita, organizada y reflexiva, en la que se integren el pensamiento, la emoción y la acción como expresión de la persona, que permitan formas de encuentro más humanas. Como apunta Rodríguez-Izquierdo (2018), es en la micro-cultura del aula donde el alumnado realiza encuentros con otros estudiantes con diferentes antecedentes, visión del mundo y formas de expresar sus sentimientos.

De ahí que se debe aprovechar el potencial del aprendizaje socio-emocional, no sólo como una forma de evitar ciertas conductas disruptivas y problemas psicológicos de los estudiantes, sino para el desarrollo de la persona y la convivencia. Es así como la dimensión emocional como plantean Darder y Bach (2006) se debe objetivar y proyectar más allá de una cuestión meramente individual, sino en la que se destaque el vínculo entre el ámbito personal y social, a partir de la consideración que el sentido último de la educación emocional es el descubrimiento y aceptación de la propia humanidad en su sentido más amplio.

Es importante subrayar que las emociones dependen de una valoración del significado personal, esto es, nuestras emociones son en realidad producto de la manera como personalmente interpretamos lo que está ocurriendo (Lazarus y Lazarus, 2000). Así, las diferencias individuales son una parte importante en el modo en damos significado a una situación. De ahí que un mismo evento puede desencadenar emociones muy intensas en algunas personas y emociones moderadas en otros (Boekaerts, 2002). De igual

forma, el cómo se interprete la situación está influenciado por las experiencias anteriores, así como de las percepciones de sí mismo y por factores culturales (Pekrun et al., 2002).

En lo educativo, una de las bondades del aprendizaje socio-emocional es que puede desarrollarse tanto en contextos formales como informales y recibe la influencia de las interacciones de los factores individuales, situacionales y culturales. De modo que se deben buscar espacios educativos comunes en los que quepan las diferencias, mediante un currículum abierto flexible y adaptable (Ortega-Ruiz y Mínguez Vallejos, 1997). De esta forma, los esfuerzos formativos estarían encaminados en promover lo que se percibe como competencias de índole personal e interpersonal, a partir de la multiculturalidad, las cuales incluyen la conciencia emocional (que refiere a la capacidad para reconocer y dar nombre a las propias emociones y a las de los demás), a la habilidad de expresar y gestionar las emociones en conflicto, a tomar decisiones de manera responsable, a desarrollar relaciones sociales positivas y a manejar eficientemente situaciones interpersonales que implican un reto (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Con base en estos planteamientos, es fundamental que los esfuerzos educativos encaminados al aprendizaje socio-emocional del alumnado consideren las diferencias culturales y la diversidad y, a partir de ello, se lleve a cabo una adaptación cultural acorde a las necesidades de la diversidad de estudiantes. Como señala Rodríguez-Izquierdo (2018), la verdadera transformación en las escuelas requiere de una intervención sistemática, por lo que es necesario realizar esfuerzos para articular todos los aspectos de la práctica educativa (estructura del aula, clima escolar, políticas educativas e involucramiento de los padres de familia y la comunidad), a fin de garantizar que todos asuman el mismo propósito formativo. Este autor plantea diferentes estrategias que se pueden llevar a cabo desde los centros escolares de manera sistemática, entre ellas se incluyen:

- Una pedagogía que aliente el cuestionamiento, los diferentes puntos de vista y la posibilidad para que los estudiantes contribuyan con su propio pensamiento inevitablemente incentivará la apertura.
- Las aulas culturalmente responsables requieren que los educadores estructuren su práctica de manera que permita el acceso al conocimiento a todos los estudiantes, a partir de su vida fuera del ámbito escolar.

- La promoción de la comunicación intercultural en el aula. Ello debido a que las personas con diferente bagaje cultural tiende a tener diferente entendimiento de lo que es una comunicación adecuada.
- Las representaciones que los profesores mantengan sobre su propia relación con los estudiantes puede afectar las relaciones con los estudiantes y su desempeño académico.
- Debe existir una estrecha comunicación entre la escuela y la familia para lograr una visión completa del desarrollo del alumnado, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo (Bolívar, 2006).
- Crear comunidades de aprendizaje participativas, de diálogo y reconocimiento del otro, con miras a reducir paulatinamente las condiciones de discriminación y exclusión que se viven en las escuelas.
- Promover el uso de actividades de aprendizaje cooperativo y métodos pedagógicos creativos (a través de lecturas, resolución de problemáticas, construcción de modelos, participaciones orales, etc.) que promuevan el sentido de comunidad.

■ Conclusiones

El pensar la teoría y la práctica educativas interculturales desde un enfoque de las emociones constituye una oportunidad de humanización, teniendo en consideración, como hemos señalado, que la afectividad es la base del propio conocimiento, así como del reconocimiento, el entendimiento, la solidaridad y la convivencia con los otros. Se trata pues de repensar la educación a partir de un énfasis en la formación socio-emocional, que tome en consideración la vivencia plena de las propias emociones y de una afectividad saludable, que lleve a los educandos a una convivencia armónica y a sentirse parte de una comunidad, independientemente de su origen cultural.

Consideramos que los estudiantes comprenderán el valor de la sostenibilidad si logran desarrollar una identidad personal y social positiva, mediante el reconocimiento de su propio crecimiento en experiencias, conocimientos y afectividad, así como de aceptación propia y del otro. Cada persona desarrolla su proceso vital de manera individual y toma decisiones en función de la

visión que tenga de sí misma y de su realidad, de modo que la implicación progresiva del alumnado, en cuanto a lo que piensa y realiza, en relación con la diversidad, permitirá reforzar su singularidad a la vez que promueve el respeto por los otros. Es así como el pensamiento crítico será posible si se considera como parte de la competencia para tomar decisiones de forma autónoma y responsable.

Si se busca promover un desarrollo humano sostenible, habrá que educar las emociones más que para lograr un bienestar individual, para que en la medida de lo posible permita un mayor acercamiento, comunicación, intercambio y convivencia multicultural, que revierta en un bien común. Ello sólo es posible en un clima de confianza, compromiso y reciprocidad, generado a partir de un sistema de convivencia escolar positivo que promueva espacios de encuentro más profundo. La forma de vida escolar, en el día a día, debe posibilitar por tanto actitudes más positivas y el entrenamiento de hábitos acordes a dichas actitudes. Es por ello que, desde el ámbito escolar, todos los actores deberán implicarse individual y colectivamente para un aprendizaje en el diálogo, el respeto al punto de vista del otro, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En suma, el desarrollo humano sostenible, que ofrece una visión sistémica del hombre, puede ser posible mediante una educación intercultural, la cual muestra una manera de relacionarse holísticamente con otras personas de distintas culturas, lo cual puede lograrse en la medida en que se ponga al centro el aprendizaje socio-emocional, que al tomarse como opción personal, mediante un pensamiento crítico, parte de la conciencia para tomar decisiones de forma autónoma y responsable y para actuar de manera solidaria para vivir y convivir mejor.

■ Referencias bibliográficas

Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación*, 29, 25-53.

Boekaerts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies? *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 401-412.

Bolívar A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, 119-146

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ferrés, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Barcelona: Gedisa
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Ciudad de México: Debate.
- Lanas, M. (2017). An argument for love in intercultural education for teacher education. *Intercultural Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1389541>
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones (M. Ribas Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica (Trabajo original publicado en 1994).
- Martínez-Otero, V. (2007). La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa. Madrid: Editorial CCS.
- Martínez-Otero, V. y Jardim de Mirnada, R. (2010). A violència escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (extra 3), 1-8.
- Nickerson, A. (2018). Can SEL Reduce School Violence? *Educational Leadership*, october, 46-50.
- Ortega-Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- ONU (2006). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): plan de aplicación internacional. Disponible en: <file:///C:/Users/JCCisnerosO/Downloads/148654spao.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Elliot, A., J. y Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>
- Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-737.
- UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Juan Martín López Calva Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Los vehículos de significación como claves metodológicas para una educación intercultural contra la violencia

■ Resumen

El filósofo canadiense Bernard J. F. Lonergan (1904-1984) plantea su libro *Método en Teología* (2006) que los seres humanos vivimos en un mundo mediado por la significación, de modo que la significación actúa como el filtro a través del cual se percibe, se experimenta, se interpreta y comprende, se conoce, se valora y se toman decisiones acerca de las situaciones diversas que nos presenta la vida. Esta significación que es individual y colectiva da origen a la diversidad cultural.

Los significados que filtran la interacción de los sujetos humanos con el mundo se comunican a través de cinco vehículos fundamentales que según este pensador son: la intersubjetividad, el lenguaje, el arte, los símbolos y las personas en sus vidas y sus hechos.

Esta ponencia describe estos vehículos de la significación y desarrolla una propuesta que los asume como claves metodológicas para la construcción de una educación intercultural que promueva una convivencia que acepte la diversidad, promueva una conciencia que rechace la violencia y desarrolle la comprensión intersubjetiva.

Palabras clave: Significados, educación intercultural, violencia, convivencia.

■ Introducción

El punto de partida de este trabajo es la visión de la violencia como fenómeno complejo, compuesto por tres dimensiones que según la perspectiva de Galtung (2016) son; la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, y desde la ética de Lonergan (1998) y la Estructura dinámica del bien humano como objeto se relacionan con el mal particular –estadísticamente medible, el mal estructural y el mal como distorsión o aberración de a cultura.

Se asume aquí que la dimensión cultural de la violencia es la más difícil de revertir y al mismo tiempo la más esencial porque si bien existe una relación dinámica, recursiva y retroactiva entre las tres dimensiones o niveles que se alimentan y refuerzan entre sí, la dimensión o nivel cultural no solamente se vuelve legitimadora de los actos de violencia directa y de las estructuras reproductoras de la violencia sino que distorsiona las formas de significar y valorar la vida humana de manera que se constituye en vuelve el horizonte que determina las formas de violentas de convivir, perpetuándolas y volviéndolas incluso normales o aún dignas de admiración.

Si entendemos la cultura desde el planteamiento de Lonergan (1988) como el conjunto de significados y valores que determinan las formas concretas de vivir de una persona o un grupo social, resulta claro que una buena parte de la dinámica de la violencia se genera en la dimensión cultural y en la incomprensión e intolerancia entre distintas culturas, es decir, entre diferentes mundos de significados y valores.

De manera que el trabajo educativo en contra de la violencia tendría que enfocarse en la creación de una visión intercultural en la que se construyan dinámicas de comprensión y respeto entre los diversos modos de significar y valorar entre los futuros ciudadanos de un mundo cada vez más diverso y plural.

Para construir esta visión intercultural resulta necesario transformar los medios a través de los cuales se comunican los significados y valores de toda cultura para generar procesos de resignificación y revaloración que desde la dimensión cultural puedan reformar las estructuras y las formas particulares o directas de convivencia entre los seres humanos.

Estos medios se denominan en la visión de Lonergan (1988) Vehículos de significación desde la propuesta de esta contribución pueden asumirse como claves metodológicas para una educación intercultural que revierta el triángulo de la violencia y construya una nueva cultura de paz que se traduzca operativamente en estructuras renovadas y en formas particulares de convivencia armónica y constructiva que contribuyan a “salvar a la humanidad realizándola” (Morin).

1. La violencia como fenómeno complejo

...la violencia cultural se puede añadir a modo de una tercera categoría, tercer súper-tipo, quedando así convertida en el tercer vértice de un triángulo (vicioso) con el que puede representarse en toda su amplitud el término violencia. Cuando el triángulo se coloca con la base en el lado que une la violencia estructural con la directa, la violencia cultural queda como legitimadora de ambas. Si el triángulo se yergue sobre el vértice de la *violencia directa*, la imagen obtenida refleja las fuentes estructurales y culturales de dicha violencia. Por supuesto, el triángulo continúa siempre inscrito en un círculo vicioso de fuerza, autoridad, dominio y poder, pero la imagen producida es diferente, y en sus seis posiciones la visión que refleja y los efectos que produce son diferentes., 2016, p. 154.

En el mundo de la investigación relacionada con la violencia y la convivencia en las escuelas es bastante conocido el enfoque de Galtung (2003) que aporta el esquema del triángulo dinámico que explica la violencia como fenómeno complejo.

Este triángulo fue construido progresivamente desde una primera visión en la que se explicaba que este fenómeno no debe verse únicamente desde la perspectiva simple de las acciones particulares sino que tiene que incorporar la dimensión estructural puesto que la violencia no se explica solamente desde las decisiones individuales de sujetos que por su temperamento o algún a patología psicológica se comporta de forma agresiva o destructiva con los demás.

A esta visión bidimensional, el autor agregó posteriormente la dimensión cultural de la violencia, con la consecuente imagen del triángulo que explica en esta cita y que se ha vuelto clásica en los estudios de violencia.

El triángulo de Galtung aporta entonces una visión compleja y tridimensional del fenómeno de la violencia que se constituye de tres grandes dimensiones: la de la violencia directa que es la ejercida por individuos o grupos concretos en contra de otros; la de la violencia estructural que es de carácter sistémico y que es muchas veces la causa de que la violencia directa se reproduzca y se profundice porque la manera en que está estructurada y normada una

sociedad produce y regenera las condiciones que incentivan los actos violentos y las formas violentas de convivencia. Finalmente, la dimensión cultural que es la que funciona como legitimadora de los actos violentos y de las estructuras generadoras de violencia.



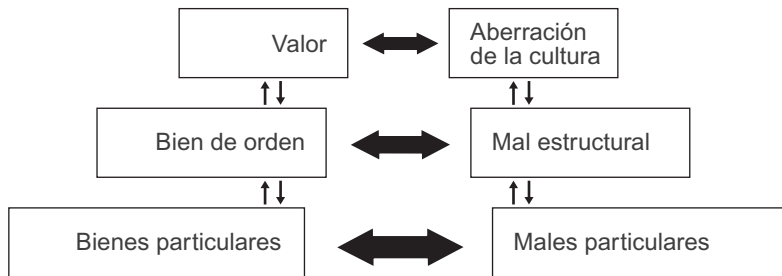
Figura 1. Triángulo de Galtung. Elaboración propia.

Como afirma Galtung en la cita que abre este apartado, este triángulo es dinámico puesto que si el triángulo se pone con la base que une a la violencia directa con la estructural, la dimensión cultural funciona legitimando esta relación. Si el triángulo gira y la violencia directa se pone en el vértice superior, las dimensiones estructural y cultural se miran como las fuentes que originan las acciones violentas.

Desde una mirada más amplia que tiene que ver con la ética, el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) plantea en su obra *Topics in Education*, traducida como *Filosofía de la Educación* (1998) una Estructura dinámica del bien humano considerado como objeto. Esta estructura es también tridimensional y parte de una tensión entre el bien y el mal que son dialécticamente inseparables.

Lonergan postula entonces tres niveles de esta relación bien-mal: el primer nivel es el de la relación entre el bien particular y el mal particular o el mal considerado como fenómeno estadísticamente medible; el segundo nivel es el del bien de orden en tensión con el mal estructural y finalmente, el tercer nivel contiene la relación en tensión entre el valor terminal y el mal como aberración de la cultura.

Si tomamos de esta estructura el lado del mal humano en sus tres dimensiones, podemos ver que existen males particulares es decir, acciones y fenómenos deshumanizantes que tienen momentos en los que aumentan y etapas en las que disminuyen; existe también un mal estructural que es la (des) organización social que se manifiesta en ciclos de esquemas de recurrencia de actividades que van produciendo y regenerando la deshumanización en lugar de contribuir a la distribución sistemática de los bienes para todos los miembros de la sociedad. Finalmente existe el nivel del mal como aberración cultural que consiste en que los significados y formas de valorar de una persona o un grupo social determinado se distorsionan de manera que se empieza a entender como positivo y humanizante lo que es en realidad destructivo para una vida auténticamente humana y para una convivencia social respetuosa, justa y armónica.



La estructura dinámica del bien humano desde Lonergan.

Fuente: López-Calva, 2009, tomo III, p. 50.

La violencia puede enmarcarse en esta línea tridimensional del mal humano y de manera análoga al triángulo de Galtung considerar que existe una violencia particular expresada en acciones que violan los derechos de los demás y llegan incluso a privarlos de la vida, una violencia estructural que construye sistemas económicos y sociopolíticos que producen y regeneran sistemáticamente la violencia en la sociedad y una violencia cultural que hace que los actos violentos se vayan progresivamente normalizando hasta verse no solamente como naturales sino incluso exaltarse como modelos de comportamiento y de convivencia social.

Como resulta evidente, estas tres dimensiones o niveles de la violencia están relacionadas de manera dialógica, recursiva y retroactiva (Morin, 2003) de manera que se alimentan entre sí y para revertirlos es necesario plantear acciones que abarquen la estructura completa y no solamente uno de sus niveles. No es posible revertir la violencia si se atacan solamente las acciones particulares y se ignoran todos los factores estructurales y culturales que la re-generan.

Pero también resulta claro que es relativamente más sencillo atacar la violencia directa como mal particular que la violencia estructural o sistémica, puesto que esta segunda dimensión implica la transformación de las instituciones, leyes, normatividad, políticas públicas, etc. que constituyen el orden –o el desorden– social y no solamente la sanción de acciones individuales o grupales. De la misma forma es mucho más complicado y lento el cambio que se tiene que hacer en el nivel o la dimensión cultural de la violencia porque este trabajo implica la transformación profunda de la manera de significar y de valorar de toda una comunidad o sociedad y esta es una tarea que abarca generaciones.

Esta es la tarea fundamental de la educación: la transformación de la cultura de violencia gestada a lo largo de décadas en una cultura de paz basada en el respeto y la tolerancia que comprenda y acepte la diversidad de formas de significar y valorar que se expresa en una multiplicidad de formas concretas de vida.

¿Cómo abordar este desafío educativo de nuestro tiempo?

2. Un mundo mediado por la significación: el origen de lo cultural

“En este mundo más amplio vivimos nuestra vida. A él nos referimos cuando hablamos del mundo real. Pero es un mundo inseguro. Porque ese mundo está mediado por la significación y la significación puede desviarse, ya que en ella hay mito lo mismo que ciencia, ficción lo mismo que hechos, fraude lo mismo que honestidad, error lo mismo que verdad”.

(Lonergan, 1988; p. 80)

El punto de partida para abordar el reto de una educación intercultural que contribuya a combatir la violencia en que hoy vive la sociedad mundial es que los educadores conozcan y comprendan cabalmente que los educandos son seres culturales, estructural e inevitablemente culturales.

Como afirma Lonergan, los seres humanos vivimos en el mundo más amplio y más inseguro que es el mundo mediado por la significación. Porque la especie humana no tiene acceso directo al mundo sino a través del filtro de la significación que empieza a gestarse en cada uno a partir de la adquisición progresiva del lenguaje y a través de la vida en comunidad.

Se trata de un mundo amplio, rico y plural porque está constituido por múltiples formas de entender e interpretar lo que la experiencia sensorial nos aporta en forma de datos, un mundo enormemente abierto a connotaciones diversas y aún contradictorias. Pero también se trata de un mundo inseguro porque la significación puede ser fruto de la experiencia atenta, de la comprensión inteligente, de la reflexión razonable y la deliberación responsable pero también puede ser producto de desviaciones producidas por la falta de atención, la cerrazón a la inteligencia, la falta de reflexión crítica y la deliberación interesada e irresponsable.

Es por ello que el mundo humano está compuesto de mito y de ciencia, de ficción y realidad, de honestidad pero también de fraude, de error lo mismo que de verdad. Muchos elementos que originan y mantienen las situaciones y acciones de violencia tienen que ver precisamente con mitos de carácter egocéntrico, etnocéntrico o sociocéntrico que promueven la intolerancia o de fraudes y errores fomentados por discursos políticos o religiosos de corte fundamentalista, de elementos ficticios que se asumen como reales y orientan las acciones de agresión hacia los diferentes.

Una tarea fundamental para la construcción de una educación intercultural que promueva la lucha contra la violencia es el de formar ciudadanos críticos, capaces de asumir este mundo mediado por la significación y vivirlo en toda su riqueza pero con plena conciencia de sus riesgos y clara vigilancia epistémica y ética que evite caer en situaciones de violencia a partir de las desviaciones de la significación.

Lonergan (1988, p. 81) afirma también que una función de la significación -la tercera- es constitutiva, porque tanto en lenguaje como las instituciones sociales y las culturas humanas están constituidas intrínsecamente por conjuntos de significaciones. Esta es una segunda tarea de la educación intercultural contra la violencia: desarrollar las competencias necesarias para que los futuros ciudadanos sean capaces de analizar las significaciones que están en el fondo de los lenguajes, las instituciones y las culturas para poder entablar un diálogo abierto y crítico con ellas.

Una cuarta función de la significación según Lonergan (1988) es la comunicativa. Se trata de una función clave que tiene una relación muy directa con la propuesta que se hace en este trabajo, puesto que como afirma el filósofo: Lo que un hombre significa es transmitido a otro de forma intersubjetiva, artística, simbólica, lingüística y personificada...” (p. 81)

La construcción de una educación intercultural que contribuya a combatir la violencia tiene en la función comunicativa de la significación un eje fundamental. Es por ello que resulta importante conocer estos vehículos a través de los cuales se realiza esta función comunicativa de la significación.

3. Vehículos de significación como claves metodológicas para educar contra la violencia

Vivimos en un mundo mediado por la significación y esta significación tiene una función comunicativa que se realiza a través de cuatro grandes vehículos o soportes que son: la intersubjetividad, el arte, los símbolos, el lenguaje y las personas.

El primer vehículo de significación es la intersubjetividad humana. Lonergan (1988) plantea la existencia de un nosotros primario que es anterior a todos los nosotros libre y responsablemente construidos. Se trata de un nosotros vital y

funcional que está en la estructura misma del ser humano que es relacional y social. Antes de que cada sujeto se comunique a través del lenguaje o del arte o de cualquier otra forma, existe una comunicación primaria e implícita que está impresa en la relación intersubjetiva espontánea. Se trata de la comunicación de significados que se da a través del ambiente, la que se respira en cualquier espacio en el que se encuentran dos o más personas aunque no se conozcan.

En el ámbito educativo podemos equiparar este vehículo con lo que en la investigación se llama Clima, ambiente o atmósfera del aula (UNESCO, 2013). Muchos autores han hablado e investigado acerca de la relevancia que tiene la creación de un ambiente de aceptación, inclusión y diálogo en cualquier grupo escolar para generar mejores resultados de aprendizaje (Sandoval, 2014). Otros han estudiado las diferentes sintonías o personalidades grupales que pueden ser más o menos excluyentes o incluyentes, colaborativas o competitivas, dialógicas o conflictivas, etc.

Es indudable que la generación de un clima escolar positivo y respetuoso es una de las claves metodológicas relevantes para construir una educación intercultural que trabaje en contra de la violencia y regenere la cultura deshumanizante que parece estar invadiendo la escuela a partir del incremento de la intolerancia hacia los diferentes porque como afirma Lonergan (1988): “Además de la intersubjetividad de acción y de sentimiento, se dan también comunicaciones intersubjetivas de significación” (p. 63).

Otro vehículo de significación es el arte. Para plantear su relevancia toma la definición de Langer que afirma que el arte es la objetivación de un esquema puramente experiencial. A través del arte en efecto se expresa el patrón de experiencia humana objetivado en distintos soportes físicos o virtuales. La comunicación de significados a través del arte se caracteriza por su enorme riqueza connotativa y su impacto no solamente cognitivo sino mayoritariamente afectivo o emocional. El arte según este autor puede ser considerado como ilusión pero también puede verse como más verdadero y más real porque expresa de una manera profunda y esencial los significados compartidos por una sociedad y los sueños y aspiraciones o las frustraciones y conflictos humanos que se viven en una época.

El arte es una de las expresiones fundamentales de lo que Morin (2001) llama la dimensión poética de la vida humana que expresa el deseo de vivir para vivir de nuestra especie en el planeta y trasciende lo meramente prosaico, lo que tiene que ver con la necesidad primaria de sobrevivir.

La construcción de una educación intercultural orientada a la reversión de la violencia tiene en el arte otra clave metodológica fundamental. La educación artística puede expresar la experiencia primaria de los educandos respecto a la violencia y la aspiración a construir una vida y un mundo libres de toda agresión entre seres humanos. Las artes plásticas, la música, la literatura, la poesía, el teatro o el cine son elementos potencialmente riquísimos para el trabajo hacia una educación que reconstruya los significados y valores de los futuros ciudadanos en la línea de una comprensión y aceptación de la propia cultura y las culturas diferentes para la construcción de una convivencia armónica y pacífica.

”Un símbolo es una imagen de un objeto real o imaginario que evoca un sentimiento o es evocado por un sentimiento” afirma Lonergan (1988; p. 68). Un tercer vehículo de comunicación de significados es el símbolo. Como afirma Lonergan se trata de objetos reales o imaginarios que evocan o son evocados por un sentimiento. Aquí se encuentra su enorme potencial educativo, en su impacto afectivo sobre las personas a partir de objetos reales a veces muy simples que sintetizan significados complejos y profundos.

Toda sociedad en cualquier tiempo se ha ido cohesionando a partir de ciertos símbolos. Los grupos humanos y las comunidades tienen generalmente símbolos con los que todos se identifican y a través de los cuales expresan su identidad y sus aspiraciones. Porque como dice Lonergan, los símbolos obedecen a leyes pero no a las de la lógica sino a las de la imagen y el sentimiento comunitario.

Las escuelas y universidades que quieren realmente construir una educación intercultural contra la violencia deberían hacer una revisión muy seria y sistemática de los símbolos que cohesionan y representan a sus comunidades y buscar creativamente la manera de innovar y resignificar estos símbolos o de crear nuevos. Se trata de otra clave metodológica sumamente poderosa.

Los símbolos deben irse adecuando a los tiempos y al desarrollo de las comunidades porque como afirma el autor (Lonergan, 1988) : “El desarrollo afectivo o la aberración, conlleva una transvaloración y transformación de los símbolos...Así pues, los símbolos cambian para expresar las nuevas disposiciones y capacidades afectivas” (p. 69).

En sociedades marcadas profundamente por la violencia se han hecho experimentos educativos muy interesantes con respecto a la creación de símbolos a partir de la resignificación de ciertos objetos. Es el caso de Colombia y la iniciativa del Ministerio de Educación respaldada por artistas y medios de comunicación para crear, difundir y distribuir el “balígrafo”, que es una bala que se vacía y se convierte en un bolígrafo que se usa en la escuela como un recordatorio de lo indeseable que es la violencia y la potencia transformadora que tiene la palabra. Para conocer esta iniciativa se puede consultar la siguiente liga: <https://www.youtube.com/watch?v=IYyibjxCDQ>

De acuerdo con Lonergan (1988): “La significación alcanza su máxima liberación encarnándose en el lenguaje, es decir, en un conjunto de signos convencionales” (p. 73).

Uno de los vehículos de significación más poderosos es el lenguaje, que es “la casa del ser” según decía Heidegger¹. Este conjunto de signos convencionales se convierten en un instrumento muy rico a través del cual se libera el significado y se comunica de persona a persona y de grupo a grupo.

Como afirma Lonergan (1988), “el lenguaje no solamente moldea la consciencia...sino que estructura también el mundo que rodea al sujeto” (p. 74). El mundo de cada persona es tan amplio o tan reducido como su lenguaje, el mundo de cada individuo o grupo social es tan violento o pacífico, tan respetuoso o intolerante, tan abierto o cerrado como sea su lenguaje.

El lenguaje se ha ido desarrollando y volviendo un elemento complejo en el que se puede distinguir la expresión ordinaria del lenguaje técnico, científico, literario o poético. Todas estas dimensiones del lenguaje constituyen otra clave metodológica, tal vez la principal, para construir una educación intercultural que contribuya a terminar con la violencia.

En último lugar pero no menos importante encontramos el significado personificado, es decir, el significado que se comunica a través de la vida y

las acciones de las personas. Todos los vehículos de significación encuentran su síntesis en la capacidad que tienen determinadas personas de volverse ellas mismas significado para los demás.

Se maneja con mucha frecuencia la idea de que para educar es mucho más importante el testimonio o el ejemplo de los educadores que todos sus discursos y en efecto, el poder de comunicación de significados –y valores– que tiene la vida de una persona es mucho más poderoso en términos formativos que muchos discursos bellamente contruidos.

Esta es una clave metodológica fundamental para la construcción de una educación intercultural que genere una cultura en contra de la violencia. Porque el testimonio de vida de personas que han integrado en su proyecto existencial ciertos significados y valores fundamentales de tolerancia, respeto y aceptación incondicional de los que piensan y viven diferente es una de las herramientas educativas más poderosas.

Esto implica que los procesos de formación del profesorado se vuelvan verdaderos espacios de transformación de los docentes en su manera de concebir y de vivir diariamente su labor en las aulas (López-Calva, 2006).

■ Conclusiones

Por la complejidad del problema de la violencia resulta indispensable abordar el desafío de una educación intercultural para la paz desde una perspectiva que tome en cuenta las tres dimensiones que conforman este fenómeno: directo o particular, estructural y cultural o de valor. Este trabajo propone que la educación se enfoque prioritariamente en el nivel de lo cultural por la fuerza que tiene la mediación del significado en las maneras concretas de vivir y convivir.

Para abordar la tarea educativa desde esta dimensión cultural se plantea la necesidad de comprender el significado concreto de los seres humanos como sujetos culturales desarrollando las competencias necesarias para entender y vivir la función constitutiva y la función comunicativa del significado.

En el trabajo educativo desde la dimensión comunicativa del significado se proponen como claves metodológicas los vehículos de significación estudiados por Lonergan que son; la intersubjetividad humana –entendida como clima o atmósfera educativa–, el arte, los símbolos, el lenguaje y el significado personificado.

■ Referencias bibliográficas

Galtung, J. (2003). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratz. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>

Galtung, J. (2016). La violencia estructural, cultural y directa. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016, págs. 147-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Loneragan, B. (1988). Método en Teología. Salamanca. Ed. sígueme.

Loneragan, B. (1996). "The notion of structure". In Method vol. 14 n. 2 (Fall). Boston, MA. The Lonergan Institute/ Boston College.

Loneragan, B. (1998). Filosofía de la educación. Ed. Universidad Iberoamericana. México.

López-Calva, M. (2006). Una filosofía humanista de la Educación. México. Ed. Trillas. Segunda edición.

López-Calva, M. (2009). Educación humanista. Tres tomos. México. Ed. Gernika.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Ed. Nueva visión.

Morin, E. (2003). El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid. Ediciones Cátedra.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima Escolar: Claves de la gestión del conocimiento. Última Década, núm. 41, diciembre, 2014, pp. 153-178. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile.

UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en america latina y el caribe? LLECE-UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

Correspondencia: juanmartin.lopez@upaep.mx

Paulina Iturbide Fernández,

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Los valores del profesorado en la promoción de la convivencia y la inclusión de las personas con discapacidad a la universidad

■ **Resumen**

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación doctoral de corte cualitativo, en la que se entrevistaron a profesores universitarios que trabajaron con estudiantes con discapacidad en su clase. Aquí, analizamos los valores que están presentes en la dimensión ética de la enseñanza y en el perfil profesional de los docentes como elementos centrales para el reconocimiento de la diferencia y la promoción de la convivencia, en los procesos de formación de los jóvenes con discapacidad.

Rodolfo Cruz Vadillo,

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: entre el diagnóstico y el reconocimiento: aproximaciones a una violencia relacional

■ **Resumen**

El presente trabajo es parte de una investigación posdoctoral cuyo objetivo central fue caracterizar las relaciones que se construyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este escrito tiene como propósito dar cuenta de un tipo de violencia que se constituye desde las relaciones entre el profesor y el estudiante. La metodología fue cualitativa, se trabajó con una técnica de grupos focales, doce fueron los participantes, todos profesores de diferentes niveles. Los resultados permiten identificar un tipo

de violencia relacional que mediante la necesidad del diagnóstico clínico, su condición orgánica y su estatus funcional frente a lo que puede o no puede realizar en la escuela se construye un saber del otro, poder que lo sigue colocando en desventaja.

Palabras clave: relación, educación inclusiva, profesores, estudiantes con discapacidad, violencia.

1. La educación inclusiva: nuevas relaciones y formas de poder

La educación inclusiva parece implicar una visión que no se agota en dotar de conocimientos escolares a los sujetos, es decir, su finalidad no se circunscribe al aula y los procesos que se dan al margen de la escuela, más bien representa un emplazamiento onto-epistemológico que si bien tiene que ver con algunas metodologías escolares, refiere centralmente a un proceso de encuentros e interacciones entre los sujetos, un ejercicio de intercambio simbólico y relacional en donde lo que se juegan son las subjetividades, identidades y relaciones que permiten la construcción de oportunidades de vida más justas y humanas.

En los discursos educativos contemporáneos y en las reformas educativas, la necesidad y voluntad de cambiar la educación y con ello la escuela misma ha sido una constante a nivel mundial (Popkewitz, 1994). Algunas de esas reformas señalan su carácter inclusivo, donde el límite no es la institución educativa, sino un horizonte social y político. Así, en las últimas décadas la necesidad de repensar las formas de existencia y convivencia ha posibilitado el advenimiento de la perspectiva de los derechos humanos en el ámbito jurídico, social y sobre todo educativo, dicha visión es fruto de un intercambio (envío y reenvío) simbólico donde la dinámica de las representaciones y visiones han promovido un cambio de percepción y una nueva sensibilización, desnaturalizando lo que antes podría haberse considerado legítimo (Míguez, 2012) y desvelando las “nuevas formas” de posible violencia simbólica (Bourdieu, 2009) que otrora época parecían aceptadas, toleradas e incluso legitimadas.

La educación inclusiva refiere a muchos elementos de lo educativo, por un lado tiene que ver con un conjunto de políticas y principios normativos y organizativos que buscan, desde lo estructural, un cambio en las formas

de vivir y existir en la escuela y fuera de ella. Desde este plano jurídico-político parece acontecer una lucha contra toda forma de discriminación, diferenciación negativa, exclusión social y educativa (Pérez- Castro, 2016), pero también se relaciona con una recolocación y reivindicación del lugar no sólo espacial o geográfico de los colectivos históricamente invisibilizados y marginados, sino también simbólico, interrogando significados y modelos de pensamiento que, con base en su condición personal, legitiman la desigualdad y perpetúan las posiciones asimétricas ocupadas en el campo social y educativo (Broyna, 2009).

Por otra parte, la educación inclusiva se ha pensado como un elemento pedagógico- didáctico que, como respuesta especializada a esa serie de ordenamientos, pretende concretizarlos y materializarlos en formas de actuar que permitan su visibilizando y participación con igualdad y equidad (Fernández- Batanero, 2012; Valenciano, 2009).

El encuentro de ambas posturas, tanto la que implica el cambio de lo social, lo político y jurídico, como la materialización de técnicas y metodologías didácticas, aunque pueden estar imbricados de alguna forma, no precisan un *continuum* estructurado en donde la alineación fines y medios ya esté resuelta. Al parecer, los cambios a nivel estructural y normativo, por lo menos en el terreno discursivo, parecen comprender una serie de postulados medianamente coherentes entre sí, sobre todo en su carácter y relación con todo el movimiento y visión desde los derechos humanos (Broyna, 2009), conformando un corpus más o menos organizado de visiones que apuntan a una misma meta, el logro de incluir a aquéllos que estaban excluidos de alguna forma y en determinados espacios.

El reto entonces son las formas en que se materializan las acciones educativas desde la institución escolar, donde se pueden hacer visibles o no los ideales inclusivos, esto porque son los propios sujetos en su diversidad, los profesores del aula regular los que deben hacerse cargo de construir una “nueva” práctica educativa (Carr, 2002) que esté articulada coherentemente con principios como la equiparación de oportunidades y valores como la equidad y la inclusión, construcción que debe realizarse en el marco de una organización que no fue pensada precisamente para ser inclusiva.

La escuela como institución histórica y política posee una identidad propia donde han predominado unas reglas organizativas sobre otras, donde se han exaltado algunos valores en detrimento de otros y donde han hegemonizado unos saberes y se han soterrado otros (Popkewitz y Brennan, 2000; Bourdieu, 2009). Dichos saberes y valores no han precisado siempre su interés por la participación equitativa e igualitaria de todos, sino más bien por su clasificación, etiquetación y en algunos casos exclusión, lo cual presenta un escenario lleno de tensiones y retos para construir una escuela inclusiva.

En este trabajo interesan las relaciones que se constituyen en el día a día y que son atravesadas por los sistemas (micro, meso, macro), visibles en el encuentro del profesor y el estudiante (agentes educativos), en aquello que se da o no, en las tensiones, posibilidades, encuentros y desencuentros que pueden o no permitir que los principios de una educación inclusiva se materialicen en prácticas educativas concretas.

En este sentido, el propósito de este texto es dar cuenta que en la constitución histórica, política y social de las relaciones entre los participantes de lo educativo y sobre todo de lo escolar, en el intento de materializar los postulados de una educación que debe ser inclusiva, no sólo se han concretado espacios simbólicos que han posibilitado la presencia de personas con discapacidad, grupos de origen indígena, etc. también se han establecido nuevas reglas en torno a la forma en que dichos sujetos son incluidos. Es decir, si bien hoy por hoy no se puede negar que los espacios escolares se han “abierto” a la diversidad, también es de identificar que en dichos lugares se han constituido formas más sutiles (no así menos prejuiciosas) de constituir diferenciaciones.

En línea con lo anterior, es preciso dar cuenta de otras lógicas de exclusión que al ser pasar como “incluyentes” no permiten su fácil visibilización, incluso se han convertido en nuevos eufemismos que, dotados de una aparente neutralidad, siguen los razonamientos más tradicionales en las que se enmarcan las visiones en torno a quién puede o no ser educado en las instituciones escolares. Dicha exclusión que dice ser incluyente puede ser entendida como una nueva forma de violencia, que ya no es física y por ende no es fácilmente asequible a la mirada cotidiana, pues en su constante iteración se ha naturalizado hasta llegar a ser una forma aceptada y tolerada de acción. Un tipo de violencia que sin ser física o incluso verbal (insultos) ha crecido y convertido en un perjuicio frente a algunos sujetos.

En este trabajo, dichos sujetos son las personas con discapacidad que han sido “incluidos” en las aulas regulares y, que al hacerlo, se han enfrentado a formas de subjetivación, de regulación y de poder que los han colocado, en otros lugares, ya no geográficos como antaño, sino más bien simbólicos. La violencia que se señala en este trabajo tiene que ver con las formas en que se han constituido las relaciones entre los sujetos en el espacio escolar, interacciones que al estar “eufemizadas” por estructuras y formas de proceder supuestamente válidas, siguen generando como resultados diferenciaciones que no posibilitan los ideales marcados por la educación inclusiva, sobre todo lo que tiene que ver con el reconocimiento del otro. Este trabajo gira en torno a la violencia relacional que el uso del diagnóstico constituye a partir de su aplicación con personas con discapacidad.

2. La perspectiva relacional: algo más que escolarizar

Como ya se había señalado en líneas anteriores, la educación inclusiva no sólo tiene que ver con cuestiones jurídicas y de derechos o con situaciones de aprendizaje escolar, más bien es una apuesta filosófica donde lo que se buscan es el desmontaje representacional. La representación es hoy por hoy, un bien simbólico al que se aspira y por ende se encuentra atravesado por relaciones de poder y saber (Montaño, 2015). La educación inclusiva pretende precisamente abordar esa lucha por el cambio de representación de algunos grupos considerados en desventaja y de la estructura societal en general.

En lo que respecta a las personas con discapacidad, la lucha por la representación parece ser una constante en su día a día, sobre todo en el plano educativo, en donde dicha actividad ha roto algunas separaciones territoriales/ espaciales, permitiendo la convivencia de la diversidad. Históricamente, las personas con discapacidad se han representado desde la mirada de lo anormal, lo patológico y lo desviado (De la Vega, 2010; Thomas & Loxley, 2007; Skirc, 1996). Mirada que señaló la “necesidad” de procesos ortopédicos y pedagógicos para la modificación no sólo de las conductas sino también de las formas cognitivas más simples, un proceso que se pudiera denominar de normalización (Foucault, 1999, 2005).

Dicha representación también llevo a considerar la cuestión territorial o espacial, es decir, a creer que por sus condiciones personales, las personas con discapacidad deberían recibir atención en centros o instituciones

pensados ad hoc para ellos, creyendo que de esta forma se hacía justicia, puesto que así podrían recibir, desde una perspectiva de equidad, lo que ellos “necesitaban”, estructura educativa que de forma genérica es conocida como “educación especial”.

El problema con esta forma educativa- organizacional es que escasamente permitió el encuentro de la diversidad desde los primeros años de vida y por ende tampoco posibilitó la construcción de relaciones entre los sujetos considerados diferentes. Esta fue una de las principales críticas que desde el discurso de la educación inclusiva se ha señalado y que hoy han permitido nuevas formas de ubicación espacial, donde cabe la posibilidad de que todos puedan convivir en los mismos lugares, sin embargo y no obstante estas loables y genuinas intensiones, dicho movimiento (educación inclusiva) en su materialización es decir, en su concreción en prácticas educativas reales, no ha estado lejos de tener algunos problemas.

Uno de ellos tiene que ver con el sentido y la representación que se ha construido en torno a la educación escolar. Por un lado, si la escuela tiene como encomienda constituir una experiencia educativa (Contreras & Pérez de Lara, 2010), la relevancia de la misma estaría centrada en la construcción de relaciones que no sólo beneficien a algunos (por ejemplo estudiantes), sino que implican el crecimiento de todos los agentes sin importar el rol que tienen en la estructura social, escolar y organizacional. Por otro lado, si la escuela es el espacio donde se adquieren competencias y habilidades que serán requeridas para el mundo productivo y económico, entonces la finalidad de la inclusión podría ser principalmente el dotar a los estudiantes de dichas herramientas, sea cual sea el precio.

En otro punto tendría que haber la posibilidad de una tercera vía, donde al mismo tiempo que se aprenden contenidos escolares útiles para la vida en el trabajo, también se construyan relaciones que permitan pensar un mundo más justo y equitativo en lo social. Sin embargo, en las formas en que se ha materializado la educación inclusiva se han hecho presentes nuevas tensiones en torno a la prioridad que debe seguir, dejando muchas veces en segundo plano la cuestión relacional, cuestión que si bien responde a una perspectiva de derechos humanos, escasamente se ha considerado central en todo este proceso.

En línea con lo anterior, es de reconocer que nuestra realidad es relacional y son nuestras relaciones las que pueden permitir transitar hacia nuevos espacios sociales más humanos (Garro, 2017). Las valoraciones, actitudes, emociones y sentimientos son elementos constitutivos de dichas relaciones y por ende centrales en todo proceso que se asigne como educativo. Por tanto, no basta el que los estudiantes aprendan determinados contenidos escolares si no han tenido experiencias que hayan posibilitado potenciar sus relaciones. Una educación inclusiva tendría que pensarse desde este tónica, colocando en el centro a la persona y posibilitando experiencias educativas ricas, relacionalmente hablando.

Sin embargo, hoy por hoy, a los procesos “inclusivos” se le han asignado (desde cuestiones prácticas y concretas) necesidades de índole más académico, lo cual ha volcado los esfuerzos que de inicio pudieran ser loables, en nuevas formas de poder. Dichas formas en su materialización e implementación han devenido en serios obstáculos para la constitución de relaciones y experiencias, tornándose sutilmente en nuevas modalidades de violencia y exclusión en el espacio escolar que debería ser “inclusivo”. Una de las herramientas que han hegemonizado esta nueva manera de proceder es el uso de los diagnósticos de necesidades en personas con discapacidad en el plano educativo.

3. El diagnóstico de necesidades en el estudiante con discapacidad: representación de una necesidad

En el ámbito escolar el diagnóstico en su sentido más general frente a la presencia de un estudiante con discapacidad parece ser el principal instrumento que viene a la mente de los educadores, profesores, trabajadores sociales, etc. En el inicio, en el primer encuentro, la pregunta por el qué, cómo, cuándo y dónde parece ser una necesidad de primer orden. Este encuentro por lo regular siempre es en las primeras entrevistas, donde los padres de familia deben dar cuenta al personal seleccionado en la institución sobre la historia y situación del estudiante con discapacidad.

Dicho espacio se convierte en una forma de interrogación donde aparece la necesidad de objetivar la propia historia y dar cuenta de la “naturaleza” del padecimiento y también de las acciones realizadas u omitidas que pueden

tener alguna relación con la situación actual de la persona con discapacidad. Cabe señalar que no es que se considere innecesario o incluso importante tener la información sobre las formas en que se gestó el evento, muchas veces trágico (Oliver, 1998) para la familia; en la literatura abundan argumentos sobre la necesidad de tener conocimiento que permita construir un plan de intervención adecuado para el estudiante con discapacidad. Sin embargo, el problema no está en dar cuenta de ello, sino en cómo dicha información juega simbólicamente para determinar la “necesidad” que el estudiante tiene y que los profesionales deben intentar atender.

En este sentido el problema es la “naturalización” de la necesidad en los criterios diagnósticos. Vlachou (2007) menciona que la idea de necesidad educativa especial se ha relacionado con una cuestión orgánica en donde, por ejemplo, lo que se considera necesario tiene que ver con cuestiones vitales y básicas como el comer, convivir, pertenecer o el dormir, las cuales pueden ser consideradas fundamentales para poder perpetuar una vida, sin embargo, en el plano educativo, la necesidad “educativa” se ha equiparado casi en el mismo orden, materializando dicha ausencia- deseo- aspiración sobre los sujetos que, desde la perspectiva escolar, son considerados necesitados de determinadas acciones, las cuales sólo son útiles en el plano de lo institucional, es decir, desde la escuela.

En concreto, si bien los diagnósticos de necesidades que se realizan en la escuela son un recurso importante para que se pueda atender a los estudiantes con discapacidad, el problema recae en pensar que las necesidades que ahí se determinan lo son a tal grado que si no son asequibles es posible que se imposibilite el acto educativo y por ende no se puedan establecer relaciones educativas entre los agentes que ahí interactúan. Sin embargo, la idea anterior olvida que las necesidades que se han marcado en dichas intervenciones sólo se circunscriben al orden de lo escolar y no así a lo más dignamente humano.

En otras palabras, las necesidades más prioritarias como el pertenecer a una comunidad, socializar, convivir, etc. señaladas en los derechos humanos, pasan a segundo plano frente a la exigencia escolar. Exigencia que poco se reconoce como invención y fruto de relaciones de poder en donde se crea la necesidad de un ideal de hombre para la sociedad moderna (Montaño, 2015).

Por otra parte, una vez que las supuestas necesidades se han establecido, las relaciones que suelen constituirse giran en torno al cumplimiento de dicho diagnóstico, sustentando su proceder en la falta del sujeto frente a la propuesta ético- política- educativa que dicta, desde una perspectiva universal y homogénea, el deber ser y la idealización de un sujeto que debe responder a un contexto económico determinado.

En este marco, el diagnóstico se ha establecido como el instrumento que señala principalmente necesidades y carencias frente a un tipo ideal de sujeto cuya existencia no es posible determinar, pues sólo está constituida en ese plano ideacional; así el diagnóstico es convertido en un instrumento que permite la instauración de un tipo de violencia simbólica (Bourdieu, 2009) que, estando arraigada en las estructuras cognitivas y sociales, ya no es cuestionada, por el contrario, es aceptada y tolerada como forma de establecer y legitimar nuevas desigualdades.

Las traducciones más cotidianas en este nuevo juego de poder se hacen visibles en los centros escolares donde la exigencia de un diagnóstico médico es moneda de uso corriente cuando se sospecha “anormalidad”. El argumento es la necesidad de anticipar lo que el estudiante “tiene” o “padece” para poder establecer las acciones pedagógicas a seguir, es decir, las necesidades educativas más apremiantes.

Si bien aquí se ha abordado brevemente el propio discurso de la educación inclusiva que invita a pensar en los derechos humanos de la diversidad de los educandos, también, su puesta en marcha ha convocado a los profesionales de la educación a realizar esos diagnósticos y programas de intervención con la finalidad de que todos puedan aprender lo marcado en el programa.

Murillo (2008), por ejemplo, en la búsqueda de una justicia educativa que está fuertemente relacionada con la educación inclusiva, ha trabajado el tema de las escuelas eficaces, aportando elementos valiosos frente a versiones pesimistas sobre la imposibilidad de la escuela de cambiar las estructuras sociales que ya están supuestamente dadas desde el nacimiento, sin embargo, en la demanda de esa eficacia, ha dado cuenta de varios elementos que deben estar presentes para conseguirla, uno de ellos tiene que ver con el concepto de educabilidad, el cual recae nuevamente en el estudiante. En palabras del autor, para que pueda darse una educación eficaz, hace falta

el juego de una diversidad de insumos de distinta índole como la acción propia del profesor, pero también, el estudiante debe tener algunos recursos personales mínimos, idea que nuevamente puede generar la sospecha de que existan personas que no son educables, sobre todo en lo que respecta a las personas con discapacidad.

Si las necesidades escolares son de primer orden y los estudiantes con discapacidad no las alcanzan, entonces ¿pueden considerarse nuevamente ineducables? ¿deberían estar en la escuela con los demás? ¿vale la pena agotar los recursos o desgastarse por algo que no pasará? Estas pueden ser algunas interrogantes que los profesores o profesionales que trabajan en la escuela pueden hacerse y que, en el contexto que se ha marcado pueden sonar legítimas, sobre todo cuando se han olvidado las otras necesidades como por ejemplo, el pertenecer a una comunidad y el sentirse parte de un determinado colectivo.

En general, no es que se considere que los diagnósticos de necesidades, médicos, clínicos, escolares, etc. no deban existir en las instituciones educativa, definitivamente son instrumentos útiles para el trabajo del profesor, sin embargo, su naturalización o colocación casi al nivel de lo orgánico puede funcionar como una nueva forma de violencia que al establecer una serie de diferenciaciones y colocar necesidades escolares sobre las más humanas, no permite que las relaciones se den entre los agentes, es decir, posibilita que se constituya una nueva forma de violencia que es relacional.

4. La violencia invisible: simbólica, social y relacional

El tema de la violencia ha sido abordado desde diversas perspectivas y a partir de diferentes fenómenos sociales, desde las guerras hasta los espacios institucionalizados como la escuela se ha podido dar cuenta de formas explícitas e implícitas de violencia. Cuervo (2016) menciona que la violencia puede ser definida como una acción intencional, cuyo objetivo es generar un perjuicio (físico o psicológico) en otro, sin embargo, existe otro tipo de violencia que al ser más sutil, se torna casi imperceptible, una violencia que no se encuentra personalizada ni se presenta de forma individual o psicológica, sino más bien está sostenida por una representación colectiva que es aceptada y reconocida como verdadera.

Galtung (1990) en sus estudios, ha dado cuenta de formas de violencia que pueden pasar desapercibidas (violencia social o estructural), pues al haber sido naturalizadas, forman parte de un *habitus* (Bourdieu, 2009) que las hace aparecer como legítimas. En este sentido Solís (2017) aborda a la violencia como ese proceso que no sólo tiene que ver con las personas, sino que abarca a instituciones y diversos grupos, que de forma consciente o inconsciente causan una especie de daño en la dignidad de otros. Son relaciones de poder que posibilitan estructuras asimétricas y relaciones desiguales (violencia simbólica) y que se ejercen en las acciones y prácticas cotidianas.

En este trabajo este es el tipo de violencia que interesa, pues representa una forma de dominación que si bien no es directa, posibilita sometimientos, diferenciaciones y legítimas decisiones, como por ejemplo, que el estudiante deba o no estar en una determinada escuela. Así, la violencia puede estar no sólo en las cosas, sino también en las relaciones, donde se aceptan unas formas de organización sobre otras. En este sentido se podría mencionar el papel que juega el diagnóstico escolar de necesidades usado en personas con discapacidad en la posibilidad de construir relaciones de reconocimiento e igualitarias y no de falta y deficiencia.

Es así como se puede hablar de un tipo de violencia (relacional), en la cual la relación que se constituye no es aquella que permite el encuentro de las subjetividades, que posibilita el conocimiento mutuo de los sujetos, sino aquella más bien de interés técnico (Cruz, 2019) cuya finalidad no es el crecimiento de la persona en su integralidad, sino la acumulación de un tipo de capital escolar que pueda ser transferido al mundo moderno del trabajo y el mercado.

La violencia relacional es un tipo de violencia simbólica que es aceptada y legitimada por los profesionales de la educación en donde, mediante una serie de instrumentos como el diagnóstico, invalidan a la otra persona y la consideran necesitada, señalando una ausencia que no es sólo secundaria, sino que en muchas ocasiones es decisoria para poder pensar si el sujeto debe o no seguir en la escuela, interrogándose si ese lugar es para él o si mejor sería que regresara con los suyos.

Lo anterior se considera un tipo de violencia pues, al legitimar las necesidades, constituye nuevas representaciones sobre el otro, miradas que lo vuelven a colocar en desventaja frente a otros, formas de proceder que vuelven a excluir y segregar en lo que está incluido, en separar simbólicamente lo que al parecer pertenece a un mismo grupo. Es relacional porque las relaciones bajo este tipo de violencia se tornan casi utilitarias, donde los fines tienen que ver con el alcance de los objetivos marcados en los currícula escolares, que al no ser alcanzados devienen en representaciones de imposibilidad y en la ruptura de la relación que debía ser establecida en el encuentro cotidiano con el otro, en la aceptación de su diversidad.

Conclusiones

Como ya se había mencionado en líneas anteriores, la violencia relacional es un tipo de violencia en el entendido que lo que pasa con ella está en el plano de las relaciones que se establecen desigualmente. Si se reconoce que son las relaciones las que constituyen las realidades, la escuela y la educación en general tendrían que brindar experiencias que permitan enriquecerlas y potenciarlas. Sin embargo, aunque se habla de una educación que debe ser inclusiva, las finalidades educativas han tendido a legitimar y validar el conocimiento, la inteligencia, la habilidad en todas sus manifestaciones, sobre lo subjetivo, emocional y relacional.

Cuando se usan instrumentos como los diagnósticos para construir representaciones de necesidad, sin que medie una perspectiva crítica sobre su uso y alcance, muchas veces se inicia un complejo proceso que deviene en una violencia relacional, es decir, en la imposibilidad de trabajar con los otros reconociéndolos como pares, en igualdad de dignidad y humanidad. El problema tiene que ver en cómo dichos recursos no permiten construir relaciones de reconocimiento cultural y cognitivo y más bien imposibilitan que, por ejemplo, profesores piensen en sus estudiantes con discapacidad como personas que no sólo están en la vida para aprender contenidos escolares y del mundo del trabajo, sino para contribuir desde su singularidad a la riqueza de lo social que, definitivamente se construye día a día por medio de la interacción y relación con los otros.

■ Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna, P. (Compilador) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Contreras J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (pp.21-86). Madrid: Morata
- Cruz- Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Revista Sinéctica*. Núm. 53, pp. 1-28. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/964>
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Revista Política y Cultura*. Núm. 46. Pp. 77-97
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández- Batanero, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumno en educación superior. *Revista de la educación superior*, vol.41 (2), no. 162. pp. 9-24.
- Foucault, M. (1999) *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2005) *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Argentina: Fondo De Cultura Económica (FCE)
- Galtung, J. (1990) La violencia, estructural, cultural y directa. *Journal of peace reserch*. Vol. 27 (3). Pp. 391-305
- Garro, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista Mexicana de Sociología*, vol- 79, núm. 3. pp. 633-600. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00633.pdf>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Revista Política y cultura*. Núm. 46. Pp. 7-31
- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En A. Furlan, (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 72-101). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Montaño, L. (2015). *Representación y violencia simbólica. Una reflexión acerca de ma*

modernización de las universidades públicas en México. En: G. Sánchez y I. Sánchez (Coord.). *Miradas críticas a la complejidad de la violencia universitaria*. (pp-81-106). Ciudad de México: Fontamara

Murillo, J. (2008). *Hacia un modelo de eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas*. Vol. 6, núm. 1. Pp. 4-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>

Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada*. En Barton, L. (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (34-58). Madrid: Morata, S.L.

Pérez- Castro, J. (2016). *La inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior en México*. *Revista Sinéctica*, vol. 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Popkewitz, T. (1994). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. *Revista de Educación*, núm. 305. pp. 103-357. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1994/re305/re305_04.html

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000) *Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares*. En T. S. Popkewitz y M. Brennan (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 17-48). Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.

Solís, D. (2017). *Procesos educativos en contextos de desigualdad, discriminación, exclusión y violencia. Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes*. México: Editorial Fontamara.

Skrtic, T. (1996). *La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva*. En B. Franklin (Comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 35-72). España: Ediciones Pomares.

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. En Ma. Sarto y Ma. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 14-24). Salamanca: INICO.

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Correspondence e-mail: rodolfo.cruz@upaep.mx

M^a Cristina del Val Esteban, Universidad Complutense, Madrid

*Violencia de la familia en la primera infancia.
Una mirada desde la diversidad cultural*

■ Resumen

La pedagogía escolar y social puede realizar una labor muy positiva en lo que se refiere por ejemplo a la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación o violencia. La educación permite ensayar nuevas prácticas comunicativas y relacionales distinguidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y del otro como persona con toda su dignidad. Unas interacciones fundadas en el respeto al derecho a ser diferente. Debe recordarse que la actitud aproximativa hacia la otredad “diferente” o considerada como tal queda favorecida en los ambientes educativos donde se cultiva la cordialidad, un imperativo de convivencia. En las relaciones interpersonales conflictivas se descubren con frecuencia errores valorativos sobre la alteridad, deformaciones cognitivas y arbitrariedades que se acompañan de reacciones afectivas negativas.

Palabras clave: Educación, pedagogía, discriminación, violencia, convivencia.

Correspondence e-mail: cristina@edu.ucm.es

Valentín Martínez-Otero Pérez,

Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Madrid, España

El papel de la Educación ante la Discriminación Cultural

■ Resumen

La pedagogía escolar y social puede realizar una labor muy positiva en lo que se refiere por ejemplo a la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación o violencia. La educación permite ensayar nuevas prácticas comunicativas y relacionales distinguidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y del otro como persona con toda su dignidad. Unas interacciones fundadas en el respeto al derecho a ser diferente. Debe recordarse que la actitud aproximativa hacia la otredad “diferente” o considerada como tal queda favorecida en los ambientes educativos donde se cultiva la cordialidad, un imperativo de convivencia. En las relaciones interpersonales conflictivas se descubren con frecuencia errores valorativos sobre la alteridad, deformaciones cognitivas y arbitrariedades que se acompañan de reacciones afectivas negativas.

Palabras clave: Educación, pedagogía, discriminación, violencia, convivencia.

■ Introducción

La educación tanto escolar como social es fundamental en la prevención de cualquier forma de violencia. En nuestras sociedades, el fomento de la convivencia pasa por respetar y valorar la diversidad cultural, porque como dice el lema crecientemente repetido: “No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes”.

La interacción emocional cotidiana de signo favorable acrecienta el sentido positivo de la vida, advertido en la seguridad, la confianza, la amistad y el entusiasmo entre otras beneficiosas vivencias. En cambio, cuando el tejido emocional en un determinado contexto es deficitario o negativo lo que surge es la tensión, la suspicacia, el rechazo, la hostilidad o el recelo, etc. Si en los entornos multiculturales no se favorecen los lazos emocionales y comunicativos de carácter comprensivo y empático con facilidad surge la

exclusión y la enemistad. Este tipo de reacciones se nutre a menudo de la distorsión personal, que suele reflejar la que acontece en la sociedad en cierto modo espoleada por los medios informativos, por ejemplo, la que tiende a asociar la inmigración con la delincuencia.

No es extraño que en las relaciones conflictivas en entornos multiculturales haya errores valorativos sobre los considerados diferentes. El rumbo comportamental del proceso puede escaparse de todo control y desembocar en acciones de extrema gravedad, particularmente para las personas que se hallan en una situación desventajosa. A semejanza de lo indicado por el intelectual francés Morin (1999, 52) las ideas preconcebidas, las racionalizaciones derivadas de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la falta o la incapacidad de autocrítica, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, así como la fabricación y la condena de culpables son causas y consecuencias de las peores incomprensiones y de que se despoje en ocasiones al extranjero de su condición humana; de ahí que la lucha contra los racismos deba focalizarse en las raíces “ego-etno-céntricas” más que en sus síntomas.

El compromiso con la diversidad y la convivencia exige hacer frente a numerosas amenazas que nos llevan a repasar en estas hojas distintos aspectos de interés pedagógico. A la educación escolar y social corresponde en gran medida impulsar la convivencia intercultural.

Revisión de conceptos y actitudes

Nos adentramos ahora en la exploración de los conceptos utilizados por el pensador galo citado líneas arriba. El ‘egocentrismo’ queda definido por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (RAE, 2014) como la “exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales”. En el egocentrismo el “yo” asume el lugar central, atrae en exceso la atención y el interés sobre sí. La sobreestimación del egocentrista le hace considerarse el ombligo del mundo y desde esta posición puede sentenciar inconsistente e injustamente al otro, por su color de piel, por su origen o por cualquier otro motivo. Esta percepción de rasgos “extraños”, distanciados de la yoidad, puede llevarle a ver en el otro un ser peligroso o inferior y servirle para justificar su conducta xenófoba o racista, negativa en cualquier caso.

El psiquiatra Alonso Fernández (2006, 155), explica la repulsa al diferente mediante la contraidentificación, mecanismo que designaría el rechazo, recelo u hostilidad hacia el sujeto percibido, parcial y engañosamente, como extraño o distinto, y que conduce a la discriminación negativa, motor del segregacionismo social común, practicado con frecuencia de modo latente, entre otros lugares, en las aulas.

En cuanto al 'etnocentrismo', puede leerse en el DRAE (RAE, 2014) que es la "tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades". El etnocentrismo (del gr. *ἔθνος* *éthnos* 'pueblo'), como sostiene la ciencia antropológica, lleva a analizar a los demás desde la propia realidad cultural, incluso a considerarlos inferiores, lo que frecuentemente se refleja en la manera de referirse a los miembros del exogrupo. Aunque este fenómeno trasciende el terreno lingüístico no es raro que se denomine peyorativamente a los sujetos de otra etnia. Se trata de exónimos (de *ex*, fuera y *ónimo*, nombre) negativos, a semejanza del término de origen onomatopéyico, a partir del sonido *bar, bar*, 'bárbaro' (el que balbucea), con el que los antiguos griegos designaban a los extranjeros que parecían balbucir. Posteriormente, la palabra 'barbarie', que llega hasta nosotros, asumió el significado de ausencia de cultura o civilidad, así como el de primitivismo e inhumanidad. También despectivo es el término náhuatl 'popoluca' o 'popoloca' (de *pol, pol*, hablar entre dientes, gruñir), con el que los aztecas denominaron a otros pueblos vecinos.

En contraposición, los endónimos (de *endo*, dentro y *ónimo*, nombre), esto es, los nombres con los que los miembros de un grupo cultural se denominan a sí mismos, suelen ser positivos.

El fenómeno etnocéntrico, de un modo u otro, se advierte también en nuestros días y refleja una tendencia universal a menospreciar a los miembros de otro grupo étnico, a los que a veces se niega la condición humana. No es extraño que la propia identidad cultural se configure a partir de supuestos rasgos positivos del propio grupo en contraste con los rasgos negativos atribuidos a los miembros de los otros grupos culturales. La discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia son expresiones del etnocentrismo que llevan a estigmatizar a los otros por su color de piel, por su nacionalidad, por su religión, etc. En nuestras sociedades crecientemente multiculturales constituyen

manifestaciones extremadamente perturbadoras de la convivencia. Aunque hay una amplia gama de conductas más o menos debilitadoras del tejido social todas tienden a generar tensión, conflicto, sufrimiento y violencia, aunque no sea visible, física ni directa. Se pueden localizar estos comportamientos y sus consecuencias en la escuela, en el trabajo, en la calle, etc. y se recrudecen en períodos de crisis económica y política. Las sociedades caracterizadas por la competitividad, la penuria, el desempleo, el estrés, la inseguridad o la falta de democracia abonan el terreno al rechazo y la exclusión.

Nos referimos ahora al prejuicio, concepto de gran relevancia en las ciencias sociales, que en inicial acercamiento nos sitúa ante un juicio prematuro (del lat. *praeiudicium* 'juicio previo'), generalmente negativo, sobre alguna realidad humana o no insuficientemente conocida. Aunque hay prejuicios de diversa índole, aquí tiene sentido hablar de los étnicos o raciales. Morales (1999, 302) recuerda que los prejuicios se han estudiado: a) en conexión con la cognición social, como un producto de sesgos cognitivos; b) como un tipo de actitudes; c) en el contexto de los encuentros intergrupales.

A partir del mismo autor (1999, 302-303) señalamos que el prejuicio se manifiesta como una actitud negativa que se acompaña de conductas discriminatorias y siempre se dirige contra un grupo, aunque la víctima pueda ser una persona aislada. En el prejuicio se pueden identificar tres componentes: un componente cognitivo, el estereotipo; un componente afectivo, el prejuicio propiamente dicho, y un componente conductual de carácter discriminatorio. Morales (1999, 302) da un paso más y recurre a la definición formulada hace décadas por el psicólogo Ashmore, que incluye cuatro notas sobre el prejuicio: a) es un fenómeno intergrupar; b) conlleva una orientación negativa hacia el objeto de prejuicio, lo que puede implicar agresión, evitación, etc.; c) es sesgado, injusto, incurre en generalizaciones excesivas; d) se trata de una actitud. Desde esta perspectiva, el prejuicio, sería una "generalización excesiva", tendenciosa, que conduce a errores cognitivos como la categorización o la estereotipia. Se tiende por ello a tratar a los demás como miembros de grupos y no como personas individuales, lo que genera fallos o desajustes con graves repercusiones sobre las relaciones entre las personas y los grupos.

Los sesgos cognitivos se traducen por ejemplo en una intensificación de la percepción dicotómica entre "nosotros" (nuestro grupo) y "ellos" (el otro grupo),

así como en explicaciones diferentes de las conductas de las personas, aunque sean las mismas acciones, según se trate de miembros del endogrupo o del exogrupo. En concreto, las conductas positivas de alguien del endogrupo se explican recurriendo a causas internas y estables, del tipo: “las personas de nuestro grupo somos honradas”. Es probable, por el contrario, que las conductas negativas de una persona del endogrupo se expliquen mediante causas externas e inestables. Así, un fracaso, sería atribuido “a la mala suerte”. Esta pauta explicativa se invierte para los integrantes del exogrupo, pues las conductas positivas se atribuyen a causas externas e inestables, por ejemplo, la buena suerte, y las negativas a características internas y estables, como la escasa moralidad. Este sesgo se conoce como “error último de atribución” (Morales 1999, 304).

La cohesión en estos grupos puede acrecentarse por numerosos motivos. Por ejemplo, en el escenario social multicultural es posible que se estreche la unión entre los miembros del endogrupo (población autóctona) si ven amenazados sus intereses, su empleo, su seguridad, etc. En el caso de los integrantes del exogrupo (los inmigrantes) también pueden experimentar la necesidad de reforzar sus lazos si perciben que son objeto de prejuicios.

Los peligros de la estigmatización

La actitud negativa hacia el “extraño”, tal como se concreta en el prejuicio hacia los inmigrantes, refugiados o “diferentes”, en ocasiones conduce a acciones como la denominada “chivo expiatorio”, expresión que surge de la ofrenda sacerdotal de un macho cabrío, según recoge la Biblia, para expiar los pecados de los judíos, y que en la actualidad designa a personas o grupos desfavorecidos culpabilizados por problemas o daños que no han generado ellos. Mediante esta práctica, también conocida como “cabeza de turco”, cuyo origen nos retrotrae al tiempo de las Cruzadas y en concreto a la macabra acción de poner en la punta de una pica la cabeza del infiel, símbolo de todos los males, se exime a los verdaderos culpables. A lo largo de la historia han sido muchos los grupos vulnerables que han desempeñado tan indeseado papel. En nuestros días, la estigmatización prejuiciosa parece dirigirse especialmente hacia los gitanos y los inmigrantes.

El racismo y la xenofobia son insidiosas modalidades de prejuicio. El racismo es la exacerbación del sentido racial y lleva a justificar la discriminación o el

ataque de otras personas o grupos, so pretexto de que pertenecen a una raza inferior. Suele asociarse a características físicas diferenciales como el color de la piel o ciertos rasgos de la tez. Desde la sociología, Giddens y Sutton (2014, 766), apoyados en varios estudios, señalan que el concepto biológico de raza ha quedado totalmente desacreditado y, por ello, el “racismo tradicional” apenas se manifiesta abiertamente en la sociedad actual. A ello contribuyeron decisivamente el fin de la segregación legal en los Estados Unidos y el derrumbe del *apartheid* en Sudáfrica en las postrimerías del siglo XX. Verdaderamente, el problema del racismo en Estados Unidos adquirió proporciones gigantescas y debemos recordar, por ejemplo, con el mayor repudio al *Ku Klux Klan*, organización criminal fundada en el siglo XIX, asentada en la idea de la supremacía blanca, y que protagonizó episodios de terror para oprimir a sus víctimas, principalmente afroamericanos. En lo que se refiere al *apartheid*, aunque la segregación racial establecida en la República de Sudáfrica por la minoría blanca, estuvo vigente hasta finales del siglo XX, son todavía muchos los retos para alcanzar una genuina convivencia libre de racismo.

En general, más allá de los abominables casos mencionados, parece que las actitudes racistas, lejos de desaparecer, han cedido el paso a un “nuevo racismo” de carácter “cultural”, más complejo, político y simbólico, que no basa la discriminación en la superioridad de “raza”, sino de “cultura”, lo que llevaría a defenderse de las culturas consideradas inferiores, amenazantes e invasoras, susceptibles de ser rechazadas, excluidas, eliminadas, etc.

Cuando se escriben estas líneas asistimos horrorizados al atentado terrorista de carácter islamóforo perpetrado el 15 de marzo de 2019 en Christchurch (Nueva Zelanda), que acabó con la vida de medio centenar de personas y que muestra con la mayor crudeza la presencia global del discurso supremacista y xenóforo.

Huntington (2001) ya señalaba en su célebre y polémico libro *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* que la supervivencia de Occidente dependerá de que Estados Unidos fortalezca su identidad occidental y los occidentales acepten su civilización como única, pero no universal, así como de que se unan para renovarla y defenderla de los ataques procedentes de sociedades no occidentales. En el mundo de la posguerra fría, agrega el famoso politólogo, las distinciones más importantes entre los

pueblos son culturales. Personas y naciones se definen a partir de la religión, la lengua, la historia, los valores, las costumbres, las instituciones, etc., y se identifican con grupos culturales, étnicos, comunidades religiosas, naciones y, en el nivel más alto, civilizaciones. Para este profesor estadounidense, y en el marco de su paradigma civilizacional, la rivalidad entre las superpotencias queda sustituida por el conflicto entre pueblos pertenecientes a diferentes entidades culturales, por el choque de las civilizaciones, en cuya configuración acaso el elemento más importante sea la religión. Así, al tenor de lo expuesto por este pensador, la propia civilización constituye el “nosotros”, distinguido del “ellos”, externo a la misma; algo, por otra parte, constante en la historia humana y que explica las diferencias en la conducta *ad intra* y *ad extra* de una civilización, según se advierte, por ejemplo, en los sentimientos de superioridad que podrían surgir respecto a los considerados distintos y peores, y, si pensamos en el fenómeno migratorio, quizá más acusados cuando se trata de personas procedentes de sociedades no occidentales, con lengua, color de piel y religión diferentes.

Hemos de permanecer alerta porque no es que el racismo esté en declive, sino que adopta nuevas formas. Desde el ángulo pedagógico, bien dicen Arnáiz y Escarbajal (2012, 101) que tanto el racismo biológico como el cultural impactan en el ámbito educativo, y así como el racismo biológico justifica formar según las diferentes “potencialidades genéticas”, el racismo cultural justifica la separación por grupos culturales en las aulas. Al respecto, podría hablarse también de racismo institucionalizado en su versión escolar, pues en lugar de fomentar la convivencia, el respeto a la dignidad de la persona y la igualdad de oportunidades, se estarían creando ambientes de discriminación, de segregación, de conflicto y de injusticia.

Al consultar el Informe Raxen leemos en el editorial firmado por Ibarra (2018) que nos hallamos ante la “mundialización de la intolerancia”, evidenciada por sus frutos, alimentada por la consideración mítica, sagrada e inamovible de la identidad cultural, así como por procesos etnocentristas y supremacistas cuya aspiración es crear una identidad nacional única y acabar con el idioma y la cultura de los demás grupos étnicos. El Presidente del Movimiento contra la Intolerancia agrega en el mismo texto que se extiende el rechazo al mestizaje y a la interculturalidad, que crece el racismo y la xenofobia, que se fomenta la etno-diferencia y que aparecen múltiples expresiones identitarias que se viven desde conductas de fanatismo.

Por ello resulta tan importante, en un contexto político nacional e internacional apropiado, en el que se aborde adecuadamente el fenómeno migratorio, se trabaje por la democracia y se fortalezca la convivencia, la prevención pedagógica mediante orientaciones formativas realistas, consistentes, dirigidas a toda la comunidad educativa y generadoras de cauces de concordia, comprensión y empatía en entornos escolares y sociales pluriculturales.

El cultivo de la xenofilia

En cuanto a la xenofobia (del gr. *xeno*- 'extranjero', 'extraño' y *-phobía* 'aversión' o 'rechazo'), muy extendida cuando se trata de personas inmigrantes, en realidad se dirige sobre todo a quienes carecen de medios económicos. Expresaría, por tanto, aporofobia (del gr. *áporos* 'pobre'), un rechazo a las personas desfavorecidas; concepto muy trabajado por la filósofa Adela Cortina, autora de un libro con el mismo título (2017), en el que sostiene que los extranjeros con recursos no generan rechazo porque se espera de ellos que aporten ingresos. El desprecio se proyecta sobre los pobres, sean inmigrantes o refugiados, de los que no se espera nada, salvo problemas.

Por la misma senda aporofóbica podría explicarse el rechazo a muchos gitanos, aunque no tienen por qué ser extranjeros. El pueblo gitano es uno de los más desconocidos y marginados social y económicamente a lo largo de los siglos. No es extraño que todavía hoy en Europa y en España un número significativo de personas de esta etnia vivan en condiciones de exclusión y pobreza. Una comunidad peculiar, ágrafa y errante, lo que ha contribuido a su desconocimiento, sobre la que se ha tejido a lo largo de la historia una particular “leyenda negra” acrecentada por los numerosos conflictos surgidos con los naturales de los lugares donde se asentaban, con los ‘payos’. Su presencia en Europa se retrotrae al siglo XV y a finales de esa centuria, en 1499, los Reyes Católicos dictaron en España la pragmática que les obligó a sedentarizarse y a realizar oficios conocidos. Desde el siglo XVI la persecución de los gitanos se extendió por toda Europa. En 1749 se produjo en España la Gran Redada con la autorización de Fernando VI, por la cual todos los gitanos debían ser encarcelados. Más recientemente, durante el holocausto nazi, se calcula que fueron aniquilados medio millón de gitanos. El estigma sobre este pueblo “maldito”, incluso considerado descendiente de Caín, persiste, particularmente sobre sus miembros más pobres, tal como sucede

en nuestros días con los gitanos rumanos llegados a España, en situación de exclusión más severa que la de los gitanos españoles. Muy distinta es la situación de los gitanos que tienen un estatus socioeconómico holgado, incluso claramente triunfadores en sus respectivas actividades, sobre los que no se cierne la lacra de la discriminación, sea en forma de xenofobia o de aporofobia.

Las actitudes xenófobas en la escuela y en la sociedad, consideradas ahora en el sentido del rechazo al “diferente”, extranjero o no, deben prevenirse. El acercamiento a la otredad es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Es comprensible que se experimente cierto comedimiento ante lo que se desconoce, ante personas recién llegadas o que tienen costumbres diferentes, pero la educación no puede ignorar un fenómeno así y dejarlo a su albur, tiene que canalizar el proceso hacia la comprensión y el desarrollo. Se trata de promover un discurso pedagógico xenofílico (del gr. *-philia* 'amistad'), en modo alguno buenista, aunque sí humanista, personalizador, respetuoso, cordial y acrecentador, sensible a las verdaderas dificultades de la relación interétnica, realista y consciente de la complejidad multicultural, impulsor de inclusión participativa y de convivencia.

El abordaje educativo de la diversidad cultural ha de tener en cuenta la frágil noción de “etnicidad” (del gr. *éthnos* 'pueblo'), preferida por algunos autores frente a la de “raza”, ya que como apuntan Giddens y Sutton (2014, 762-763), su significado es totalmente social y prescinde de los componentes biológicos, aunque advierten que también su uso puede ser problemático, particularmente si se utiliza para referirse a prácticas y tradiciones alejadas de las realizadas por la población nativa. Cuando se maneja lo étnico o la etnicidad en este sentido colectivo, asociado a grupos minoritarios, es fácil acrecentar la división entre “nosotros” y “ellos”. La etnicidad es un atributo de todas las personas de una población. Otro de los posibles problemas que destacan estos autores (2014, 763) es el que resulta de referirse a la etnicidad para explicar ciertos conflictos, como los que se produjeron en la antigua Yugoslavia.

Quizá, como señala García Martínez (2004, 151-153), el concepto de ‘etnia’ sea un sucedáneo o un remedo edulcorado del de ‘raza’, aunque en realidad no anula la noción de ‘raza’ sino que la enmascara y puede convertirse en un criterio para establecer la segregación no sólo de los fenotípicamente

diferentes sino también entre personas o grupos cuya piel u otros rasgos físicos no revelan desemejanzas. Esto es lo que parece haber sucedido en España con el nacionalismo vasco, en el que la etnicidad ha resultado clave, aunque se haya negado desde la doctrina oficial, y que, según recoge Montero (2015, 139), queda demostrado por el desequilibrio a favor de los apellidos vascos en todos los espacios políticos, de gestión y de representación, si se compara con el peso que tiene en la sociedad. Una desigual presencia que se advierte en todos los niveles, desde el local al autonómico, y en todos los ámbitos geográficos, incluso en los que escasean tales apellidos. Y aunque no se aborda en el artículo consultado el caso catalán, es fácil deducir, más aún si se revisan y comparan los apellidos de los políticos independentistas y constitucionalistas en Cataluña, que acontece lo mismo en esta Comunidad. Una disparatada y peligrosa etnicidad que discrimina socialmente y pone en riesgo la convivencia.

No es extraño que en España los nacionalismos busquen acreditar una inquietante y segregadora “pureza de sangre”, más basada en intereses políticos y económicos que en fundamentos consistentes. Una espuria doctrina repleta de elementos de carácter étnico al servicio de una identidad ficticia construida a la medida de los calculados beneficios.

El fenómeno no es nuevo en España, porque si nos retrotraemos varios siglos descubrimos la coexistencia de las tres castas: judíos, moros y cristianos, realidad ampliamente estudiada por el egregio Américo Castro. Los cristianos, consumada la expulsión de judíos y musulmanes, pasaron a ser la única casta, y se dividieron en cristianos viejos y nuevos. En esta etnicidad desempeñó un papel fundamental la “limpieza de sangre” para acreditar que no había contaminación judía o musulmana. Ahora, para los nacionalistas, la pureza de su pretendida etnicidad diferencial, arbitraria y dañina, pasa por evitar la mezcla con “lo español”.

En el terreno pedagógico, y al tenor de lo afirmado por García Martínez (2004, 139), la reflexión sobre los cauces que posibilitan el abordaje de la diversidad social y cultural no puede realizarse sin la consideración de conceptos como los que venimos analizando (eticidad, racismo, xenofobia...). Con referencia en el mismo autor, y desde una perspectiva teórico-práctica, cabe adelantar que la educación intercultural que aquí se propugna ofrece una senda abierta, en contraste con otras vías, como la multiculturalista, cuyos fundamentos se

sostienen en orientaciones 'culturalistas', donde nociones como la de 'etnia' son esenciales, a pesar de su endeblez, de su escasa capacidad explicativa de las características de los grupos humanos y de acrecentar la confusión sobre el proceso educativo que debe promoverse con dichos grupos y sus culturas.

Conclusiones

En este trabajo se enfatiza la trascendencia de la educación en la defensa y el fomento de la diversidad cultural, así como en la prevención de la violencia y en la construcción de la convivencia.

La diversidad hace referencia a la variedad, a la diferencia, a una abundancia de realidades desemejantes. Aunque hay diversidad en distintos aspectos, incluso en el mundo de la educación, nos hemos centrado sobre todo en la cultural. Esta diversidad es patente en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.) y precisa una sensibilidad, un respeto y una atención por parte de los profesionales y de toda la comunidad educativa.

En el texto se subraya el compromiso con la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación o violencia. A este respecto, tras repasar diversos conceptos, se ofrecen claves pedagógicas potenciadoras de entendimiento en contextos multiculturales. En definitiva, la convivencia se construye desde el respeto a la dignidad de la persona y a todas las culturas que integran el rico patrimonio de la humanidad.

■ Referencias bibliográficas

Alonso Fernández, F. (2006). El hombre libre y sus sombras: una antropología de la libertad: los emancipados y los cautivos. Barcelona, España: Anthropos.

Arnáiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 83-106.

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Barcelona, España: Paidós.

García Martínez, A. (2004). A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de 'etnia'? *Educatio*, 22, 139-156.

- Giddens, A. y Sutton, Ph. W. (2014). Sociología. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, España: Morata.
- Ibarra, E. (2018). La mundialización de la intolerancia normaliza el odio identitario, 4-7. En: Movimiento contra la Intolerancia: Informe Raxen. Especial 2018, Madrid, España: Movimiento contra la intolerancia. Documento disponible en: <http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/informeraxenespecial2018.pdf>
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, España: Morata.
- Marcelo, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, España: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Morales, J. F. (1999). El estudio del prejuicio en Psicología Social, 301-316. En Morales, J. F. (Coord.): Psicología Social. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: UNESCO.
- Pumares, L. (2012). I. El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad. En Gonzalo V.: Desarrollo profesional de docentes y educadores. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Real Academia Española. 23ª edición. Disponible en: <https://dle.rae.es/>

Correspondencia: valenmop@edu.ucm.es

Damian Ikechi Onyekwere, Fundación CICA International

La paradoja de la agresión

Correspondencia: damiankechi@hotmail.com

Dr. M^a Luisa Sánchez Fernández, UCM

Dr. Andrés Serrano Molina, UCM

Identidad, violencia y diversidad cultural

■ Resumen

En la actualidad nuestras ciudades se están convirtiendo en crisol de culturas en el que confluyen grupos con identidades y culturas diferentes. Situación que se hace extensiva a los centros escolares transformando la faz de las aulas, haciendo necesarios nuevos modelos para la gestión de la diversidad cultural. Al mismo tiempo se observa un aumento de la conflictividad y la violencia, no siempre provocada por circunstancias personales, sino debida a otros factores de carácter institucional, simbólico o estructural, dando lugar a lo que se conoce como violencias escolares.

Palabras clave: Identidad, diversidad cultural, violencia estructural, gestión de la diversidad.

■ Introducción

“Hay que comprender que el discurso de la diversidad, es el discurso de la legitimidad del otro”

(López Melero, 2002, p.14)

El aumento de la conflictividad escolar es una realidad. Contemplar la nueva composición del alumnado en los sistemas educativos europeos, puede hacernos pensar que el profesorado vea a los alumnos inmigrantes como causantes del mismo.

En opinión de Soriano (2007) esta conflictividad viene condicionada por la forma y modelos que utiliza la escuela para gestionar la diversidad cultural. En contraposición Essomba (2008) considera lo “diverso” como determinante de lo organizativo, y de impulsar prácticas para su gestión. A esto se une el hecho de que a su vez la escuela es una institución constitutiva del espacio social, y posiblemente se verá afectada por los modelos de gestión social reflejo de la ideología social dominante.

Teniendo en cuenta este planteamiento, a partir de la identidad y diversidad cultural, abordaremos los modelos de esta en la institución escolar, para concluir con nuevos enfoques más amplios de la violencia escolar, que trasciende su consideración como fenómeno individual.

1. Identidad

En la sociedad contemporánea el término identidad es de gran actualidad, muy utilizado en distintos contextos, con interpretaciones diferentes que han dificultado su comprensión.

Identidad proviene del término "idéntico", resalta la semejanza más que la diferencia, lo común más que lo extraño, lo homogéneo más que lo diverso. No obstante, la identidad nos permite diferenciarnos y nos hace diferentes de los otros. Es una riqueza que todo ser humano posee, que lo hace singular e insustituible, que se construye y transforma a lo largo de nuestra vida.

Entendemos la identidad como un proceso de construcción social en el que los individuos y grupos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos. Se produce en un doble sentido, la construcción de la identidad individual, resultado de un ejercicio de autorreflexión en el que se toma conciencia de lo que se es como persona y se reafirma en la confrontación con otras identidades. Y la identidad social, proceso paralelo por el que la persona se reconoce como miembro del grupo con el que convive, concebida por Tajfel & Turner (1986) como un vínculo psicológico de unión entre la persona y su grupo permitiéndole a su vez diferenciarse de los miembros de otros grupos. Incluye conocimientos, juicios y sentimientos provocados por el grupo al que se pertenece.

Las perspectivas sociológica y antropológica consideran la identidad como una construcción subjetiva, determinada por el contexto social, siguiendo mecanismos diferentes. Así, en la sociedad tradicional, donde prima la homogeneidad social, se construye por imposición de los rasgos culturales de un grupo de referencia, mientras que en las sociedades modernas la pluralidad de pertenencias sociales y el abanico de repertorios culturales, no siempre concurrentes, complican su internalización y la construcción de la identidad.

De este modo, la identidad de los individuos es multidimensional, con distintas filiaciones como fuentes de identificación (Sen, 2007). La ciudadanía, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales son identidades que pueden coexistir sin prevalecer ninguna sobre la otra, debiendo diferenciar la identidad individual de la colectiva.

Otras identidades a reseñar las propuestas por Castells (2000) que diferencia entre identidades legitimadoras promovidas por las instituciones dominantes de la sociedad para sustentar y expandir su dominación y las identidades de resistencia, generadas por actores en posiciones devaluadas y estigmatizadas por la lógica de la dominación, que surgen como una forma comunitaria de resistencia contra la opresión.

Desde esta perspectiva los fundamentalismos, los nacionalismos, los movimientos ecologistas, feministas, etc. expresan identidades de resistencia al considerar que pierden el control sobre sus vidas, sus trabajos y sus países. Son identidades múltiples y diversificadas que desafían la globalización y el cosmopolitismo, reivindicando el particularismo cultural y el control de los pueblos sobre su vida y su entorno ecológico. En palabras de Castells (2000) la globalización y la sociedad de redes han determinado el paso de las identidades de legitimación a las identidades de resistencia a la globalización capitalista.

Frente a la globalización, la mayor parte de la población mundial sigue identificándose a una comunidad nacional, independientemente que las funciones del Estado-Nación hayan cambiado o se hayan debilitado. Históricamente los seres humanos han manifestado la pertenencia a una identidad cultural plural y diversa en continua transformación.

1.1. Identidad y violencia

La identidad como destaca Putnam (2002), puede contribuir a la firmeza y calidez de nuestras relaciones con otros. El sentirse identificado con un grupo, puede hacer que la vida de todos sea mejor dentro de una comunidad determinada (Sen, 2007). El problema radica en que ese mismo sentido de la identidad puede excluir a quien no forme parte de ese grupo, o cuando se plantea desde una perspectiva singularista y desde una lógica excluyente.

Identificarse con una comunidad y no tener acceso a otras concepciones identitarias diferentes nos hace prisioneros de nuestras ubicaciones y filiaciones. Así, en el caso de los denominados comunitaristas reivindican una identidad afín a la comunidad, entendida como una extensión del yo a la que no pueden renunciar, llegando incluso a convertirse, en ocasiones, en fuente de conflicto con otras identidades.

La posibilidad de convivir pacíficamente y evitar los conflictos en nombre de la identidad es posible con el reconocimiento de la pluralidad de las filiaciones identitarias, el razonamiento, y la capacidad de elección que nos hacen conscientes de la amplitud del mundo en el que convivimos, eliminando rigideces en la percepción de las diferencias, resaltando lo que tenemos en común (PNUD, 2004).

2. Escuela y diversidad cultural

La diversidad es una característica definitoria de la humanidad y se expresa en la pluralidad de identidades y expresiones culturales en torno a los modos de ser, convivir, pensar y hacer. Debe ser entendida y valorada como pilar de convivencia y factor clave de desarrollo. En opinión de López Melero (2002) la cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001) afirma que es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, crea un mundo rico y variado, acrecienta el abanico de posibilidades, sustenta las capacidades y los valores humanos, constituyendo, por tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones. Su conocimiento nos permite fomentar valores como el respeto y la tolerancia, dando un paso adelante en nuestra formación como seres humanos.

Es un dinamizador de aprendizajes y saberes sobre el ser y el hacer, cuando se apropian y valoran, fortaleciendo el sentido de pertenencia y calidad de la vida social y escolar. En este sentido la educación como proceso de adquisición de valores, actitudes y conocimientos asegura la convivencia

en entornos caracterizados por la diversidad cultural, en los que se aprende a convivir de manera pacífica con los conflictos, presentes en todas las relaciones humanas (Tuvilla, 2006).

Hoy la escuela presenta gran diversidad entre su alumnado, no solamente en el ámbito cultural, también descubrimos variedad de género, edad, credo, situación socioeconómica, grupo sociocultural, etc. La aceptación de estas características, conviviendo desde la diferencia sin perder la propia identidad, es fundamental para la integración de todos y punto de encuentro hacia un dialogo intercultural.

La escuela debe promover climas y ambientes propicios para la convivencia y el intercambio de valores y actitudes desde lo diferente, aportándoles sentido y permitiendo el reconocimiento del otro en espacios diversos y cambiantes. Convivencia favorecida por todos, que debe ir acompañada de apertura y participación de los alumnos en la resolución de conflictos, estableciendo espacios para la discusión y resolución de los problemas que les afectan, en el marco del respeto mutuo y la aceptación de la diferencia como fortaleza.

3. Modelos para la gestión de la diversidad

La problemática escolar surgida en contextos educativos heterogéneos de carácter multicultural, lleva a los gobiernos a probar e implementar diversas políticas públicas para afrontar el fenómeno migratorio y resolver las dificultades que se presentan (Garreta, 2011). Esto teniendo en cuenta que la conflictividad y la violencia van a estar condicionadas por las formas y modelos que utilice la escuela para gestionar la diversidad cultural.

Los diversos modelos de gestión de la diversidad cultural, denotan una preocupación por considerar la diversidad como determinante de lo organizativo, dando lugar, por consiguiente, a prácticas organizativas más racionales de dicha diversidad (Essomba, 2008).

Siguiendo a Giménez Romero (2009) el primer modelo que da respuesta a esta multiculturalidad es la Escuela **Asimilacionista**, en ella no se consideran tan importantes ni las diferencias culturales ni las individuales, lo considera un Modelo de la Homogeneidad centrado en el curriculum, con los mismos objetivos, contenidos y metodologías, basado en el alumno medio de la cultural nacional hegemónica.

Desde el punto de vista educativo, la crítica a este modelo se centra en la no introducción de modificación, adaptación o flexibilización pedagógica, confiando en la homogeneidad como forma de integración, sin dar oportunidad al alumno minoritario para que exprese su cultura en el espacio público de la escuela. A su vez el alumno nativo ve amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa recibida (Besalú, 2002). Intentar conseguir la igualdad educativa anulando las diferencias incrementa la desigualdad entre alumnos nativos y los pertenecientes a minorías o colectivos de inmigrantes (Essomba, 2006).

Consecuencia de esta situación, surge el Modelo de Heterogeneidad centrado en el currículum, en el que cobran relevancia las diferencias culturales e individuales, a través de distintos itinerarios educativos con variaciones en objetivos, contenidos y metodologías. Se fundamenta en la necesidad de diversificación de la oferta para dar respuesta a los problemas que presentan los alumnos de grupos minoritarios e inmigrantes. Así pues, con este planteamiento la Escuela Asimilacionista sienta las bases de la educación compensatoria (Besalú, 2002). Al educar por separado contribuye a la fragmentación escolar y social, al tiempo que impide que el alumnado minoritario desarrolle la biculturalidad, o capacidad de desarrollar procesos de aculturación sin renunciar necesariamente a los referentes culturales familiares y étnicos.

En respuesta a las desventajas de la Escuela Asimilacionista surge la Escuela **Multiculturalista**. Asume de ella la voluntad integracionista y el interés por el alumnado minoritario, a lo que añade y enfatiza el reconocimiento y respeto hacia las diferencias (Santos Guerra, 2009). La Escuela Asimilacionista se ampara en la idea del déficit y la compensación, en tanto que la Multiculturalista muestra preocupación y da importancia al reconocimiento de las diferencias, así como a las experiencias de contacto multicultural.

Desde este planteamiento multicultural se aboga por un currículum centralizado pero adaptado y por la normalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Da lugar a lo que Banks (1995) denomina aditividad étnica en el currículum, permitiendo que se tengan en cuenta saberes culturales de la diversidad étnica, al tiempo que dejan de existir itinerarios y espacios diferenciados, proporcionando al alumno minoritario el mismo itinerario y en condiciones muy parecidas a las de la mayoría social.

Este Modelo considera importante el desarrollo social del alumno, la construcción de una identidad positiva y el logro de oportunidades igualitarias. Trabaja con metodologías que acerquen a todos los alumnos, estimulen el conocimiento mutuo y la comunicación, confiriendo un carácter positivo a las diferencias culturales (Díez Gutiérrez, 2004).

La crítica al modelo Multiculturalista el predominio de una pedagogía de bricolaje superficial (Liégeois, 2004), considerando que los planteamientos y medidas adoptadas resultan insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades y superar las actitudes de rechazo y desigualdad en las relaciones entre los integrantes de la institución escolar.

En un intento de superar las limitaciones de los modelos anteriores surge la Escuela **Interculturalista**. Insiste en la diferencia entre interculturalidad y minorías, señalando que la educación intercultural debe ser algo universal (Abdallah-Preteuille, 2001). Centra su acción más en el reconocimiento de las desigualdades en el contexto escolar, que en su aceptación y transformación. Considera la importancia de la igualdad entendida desde la diversidad cultural, superando el etnocentrismo de la escuela multicultural, el reconocimiento de las diferencias permite al alumnado conocer y reconocer elementos culturales que antes eran ignorados y la incorporación de referentes culturales que permitan la comprensión de la realidad.

Adopta una perspectiva con una clara orientación y vocación inclusiva, presentando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica equitativa, adaptando los programas de enseñanza para facilitar el éxito académico y la inserción social de todo el alumnado independientemente de su origen cultural.

La Escuela Intercultural entiende la igualdad educativa como la incorporación de referentes culturales al espacio escolar de manera que tanto la perspectiva hegemónica como las perspectivas minoritarias contribuyan a la comprensión de la realidad, avanzando desde el saber académico corriente al saber académico transformador (Banks, 1995).

A partir de los diferentes modelos que la escuela implementa para hacer frente a la diversidad cultural pasaremos a abordar su influjo en la conflictividad y la violencia escolar.

4. El fenómeno de la violencia escolar

La violencia es un fenómeno que afecta, en mayor o menor medida, a la vida social en general y a la vida de la escuela en particular. Preocupa a docentes, investigadores, e incluso a las administraciones educativas que intentan adoptar medidas de intervención para hacer frente a una situación compleja y de difícil definición.

Tradicionalmente la violencia se ha abordado desde un enfoque interpersonal, como ponen de manifiesto los diferentes estudios llevados a cabo en Escandinavia (Heinemman, 1972; Olweus, 1973, 1998; Mooij, 1997) y en otros países europeos incluida España (Smith y Sharp, 1994; Ortega, 1992; Piñuel y Oñate, 2007). Todos ellos centrados en la violencia directa hacia compañeros y profesores, manifestada en el acoso escolar, sobre el que existe un ingente número de publicaciones.

Nuestra pretensión es abordar la violencia presente en la institución educativa, desde perspectivas más globales, como producto de un orden social injusto que no posibilita a las personas satisfacer las necesidades básicas, incluida la educación. Seguiremos la conceptualización y clasificación propuesta por Van Soest (1997) quien considera diferentes niveles de violencia esquematizados en forma de pirámide. En la base coloca la violencia estructural y cultural, en el siguiente nivel ubica a la violencia institucional y en la cúspide de la pirámide sitúa la violencia Individual.

La Violencia **Individual**, ejercida por personas concretas sobre otras, produce acciones perjudiciales a distintos niveles. Podríamos postular que en los centros escolares y entre el profesorado la violencia se manifiesta desde una perspectiva individual, quedando reducida a aquellas situaciones en las cuales se producen acciones perjudiciales entre personas y más específicamente, entre el alumnado o desde el alumnado hacia otros actores educativos.

Centrar el fenómeno de la violencia en aspectos individuales y/o psicológicos del alumnado, libera de responsabilidad a la propia institución escolar en la generación de episodios o situaciones de violencia escolar. No tener en cuenta otras esferas, dificulta el diseño e implementación de proyectos de mejora con un enfoque holístico. Para Muñoz (2003) el gran desafío de la escuela no es hacer frente a los episodios puntuales de violencia, sino cómo conseguir convertirse en un escenario de convivencia y aprendizaje para sus miembros.

La **Violencia Institucional**, incluye acciones dañinas llevadas a cabo por unidades organizativas, desde posiciones corporativas, que pueden provocar situaciones perjudiciales, obstaculizar el desarrollo y el potencial humano. Se da en el interior de las instituciones, tiene carácter casi invisible, es ejercida de forma indirecta y legitimada al no reconocer estos actos como delictivos, manifestándose las consecuencias a largo plazo.

Esta dimensión se toma como referente para analizar la violencia en contextos multiculturales, y dado que la violencia no es un fenómeno único, acotado y atribuido en última instancia a ciertos actores específicos, plantea la necesidad de hablar de violencias escolares.

Un enfoque complementario al de la Violencia Institucional es el propuesto por Bourdieu y Passeron (1998) relativo a la Violencia Simbólica, consistente en la utilización del poder para imponer ciertos significados en un contexto social determinado, enmascarando las relaciones de fuerza que sostienen y dan sentido a dicha imposición. Aplicado a la institución escolar y al contexto educativo, toda acción pedagógica puede ser entendida como una forma de expresión de violencia simbólica en tanto implica la imposición de una arbitrariedad cultural.

De acuerdo con lo anterior, en la escuela es posible hablar de violencia tanto cuando ocurren situaciones de agresión física o psicológica visible y deliberada entre sus miembros –sean puntuales o prolongadas en el tiempo–, como al remitirnos a las consecuencias que una determinada forma de imposición cultural, proveniente de una acción pedagógica institucional, puede tener para dichos participantes.

Conectando las dimensiones institucional y simbólica de la violencia, se puede argumentar que determinadas formas de imponer y organizar los procesos educativos, entendidos como estilos de transmisión cultural, denotan una violencia simbólica en sus prácticas.

Por último la Violencia Estructural y Cultural, corresponde a acciones dañinas resultantes de la manera cómo piensa la sociedad, así como de los valores convencionales y de las prácticas cotidianas. Incide en lo individual, lo institucional y lo estructural-cultural (Van Soest, 1997; García-Reid, 2008). Por su naturaleza, tiende a ser indirecta e invisible para el ciudadano que la recibe, percibiéndose como algo normal aunque pueda resultar patológica (La Parra

y Tortosa, 2003; Farmer, 2004). Incluye la discriminación por género, religión, preferencia sexual, etnia, raza, entre otras. Forma de violencia enmascarada de la cual nadie se siente responsable.

Emerge de los niveles superiores de las estructuras de poder. Es sancionada por las leyes que integran los códigos sociales y legales que nos rigen (Farmer, 2004) y en muchas ocasiones se asume como efecto normal de acciones humanas no siempre cuestionadas por la ciudadanía. También incluye Violencia Simbólica en los procesos a través de los cuales los sistemas simbólicos -palabras, imágenes y prácticas- promueven los intereses de los grupos sociales dominantes.

Hoy la violencia se entiende como un fenómeno amplio y multidimensional (Lederach, 2000), que ha de abordarse desde un enfoque sistémico o ecológico, considerando la violencia directa como consecuencia de la violencia estructural, por la dificultad para proporcionar una educación inclusiva que permita, la convivencia y un crecimiento personal escolar y social armónico a quienes la necesitan.

4.1. La violencia escolar desde los modelos de gestión de la diversidad cultural

La violencia escolar será definida y abordada de manera diferente en función de los valores y principios éticos, ideológicos, políticos y culturales desde los que se encare. Así, para comprender y afrontar los conflictos educativos habrá que tener en cuenta la organización y cultura del centro educativo, resultando determinante la explicación que da a los problemas de convivencia para la adopción de medidas.

En nuestro contexto escolar, los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural, muestran diferentes grados de violencia simbólica en relación a la integración e inclusión del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías culturales.

El Modelo Intercultural, en contextos multiculturales, reconoce y respeta la diversidad cultural, preocupándose por generar un contexto educativo que permita la expresión, el mantenimiento, y desarrollo cultural e incluso bicultural de sus participantes. Los principios de acercamiento, interés, enriquecimiento, igualdad y discriminación positiva de los que parte, invitan a un marco de convivencia profundamente democrático y pacifista.

En contraposición a este, la práctica del Modelo Asimilacionista en la gestión de la diversidad cultural en contextos multiculturales, con sus prácticas hacia las minorías, promueve e incluso legitima, en cierta medida, la violencia Institucional-Simbólica. Las investigaciones (Garreta, 2011) revelan su existencia en las propias intenciones educativas o directrices generales de lo que la escuela debe enseñar y cómo hacerlo.

La escuela a través de sus valores, creencias y visiones de mundo transmite una cultura oficial sin tener en cuenta las culturas minoritarias presentes, hecho que obliga a este alumnado minoritario a reservar los referentes propios de su cultura para el ámbito privado (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003). Tener que renunciar a su bagaje cultural en el espacio escolar y en ocasiones sentirse discriminado por profesores y compañeros, tiene repercusiones negativas en su desarrollo identitario, contribuye a la aparición de conflictos, contradicciones y malestares. Llegando incluso a la aparición de guetos psicológicos fruto del rechazo y la propia autocensura étnica-cultural (Jordan, 2000).

La violencia institucional simbólica, se da en el ámbito curricular con la escasa o nula representatividad cultural del currículum en los contextos multiculturales, y los consiguientes efectos negativos para las minorías étnicas, invisibilizándolas o reproduciendo prejuicios o estereotipos en torno a ellas (Besalú, 2002, 2010). También ejercida *a través de los discursos y actitudes del profesorado*, con lo que se describe como “ilusión del trato igualitario” (Aguado et al. 2003; Pizzinato, 2010), al no proporcionar ayuda al diferente cuando la necesitan hacemos que aumente la desigualdad de oportunidades.

Es primordial continuar investigando y que sus resultados se implementen en prácticas reales para superar los modelos asimilacionista e interculturalista y que en los colectivos minoritarios no se produzcan resistencias a lo que perciben como dominación y asimilacionismo de la cultura dominante.

■ Conclusiones

Vivimos en un espacio cultural complejo, en el que conviven culturas e identidades diferentes crecientemente interrelacionadas, dando lugar a la cultura de la diversidad. Construir la convivencia desde los valores de la diversidad se logra respetando al otro, aceptando sus puntos de vista, costumbres, lengua, reconociendo la diversidad subjetiva, social, y cultural.

La gestión de la diversidad con este desconcierto adopta múltiples manifestaciones, desde las más conservadoras a las más novedosas. Tradicionalmente la educación ha tendido a la uniformidad de criterios y valores en un intento de autoconservación. Hoy la convivencia se construye, a través del respeto al diferente, tratando de dar respuesta a cómo actuar ante las diferencias individuales y las disposiciones institucionales, a cómo reconocer y aceptar las diferencias.

Necesitamos clarificar y comprender qué entendemos por diversidad y qué papel desempeña el docente ante esta problemática. En el plano ideológico la diversidad cultural es un sistema de creencias, normas, valores, que abren caminos a la acción y que pueden llevarnos a diferentes lugares y escenarios.

Debemos delimitar el universo de trabajo entre diversidad y homogeneidad. La diversidad nos comprende a todos, trabajar para la diversidad supone evaluar las diferencias desde la positividad, pues son siempre relativas, mirando al diverso, al diferente, ni mejor ni peor, nunca como un estigma o déficit.

La escuela y sus integrantes deben valorar las diferencias desde la positividad, trabajar en y para la diversidad. Transformarse a los diversos mundos posibles, donde el aprendizaje y la convivencia deben ser simultáneos, construyendo actitudes reflexivas y críticas para dar respuesta a la diferencia, pensar la convivencia escolar y el conflicto.

Debemos comprender los fenómenos de violencia escolar desde enfoques más amplios que trascienden la individualidad, abordarlo desde dimensiones sociopolíticas y culturales, sus implicaciones y consecuencias para las políticas de inclusión escolar y atención a la diversidad.

El gran reto que se plantea y al que debemos dar respuesta, cómo abordar los distintos tipos de violencia interrelacionados, para avanzar en la resolución real del fenómeno y al mismo tiempo convertir a la escuela en un motor de cambio social.

■ Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Banks, J. A. (1995). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Revista Kikiriki*, 41, 4-16.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2010). Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa. *Revista Valors, Idees, Actituds*, 13, 119-132.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. II: *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque*, 18, 49-76.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Farmer, P. (2004). An Anthropology of Structural Violence. *Current Anthropology*. 45(3), 305-325. doi: 0011-3204/2004/4503-0001
- García-Reid, P. (2008). Understanding the Effect of Structural Violence on the Educational Identities of Hispanic Adolescents: A call for Social Justice. *Children & Schools*, 30(4), 235-238.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Giménez Romero, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. Barcelona societat. *Revista de Coneixement i Anàlisi Social*, 16, 32-41.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jordán, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Revista Teoría de la Educación*, 12, 67-84.

- La Parra, D.; Tortosa J. M., (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Liégeois, J. P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: Un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123.
- López Melero, M. (2002). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En E. Rubio y L. Rayón, (Coords.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 17-47). Morón: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Muñoz, B. (2003). Educar para la gestión alternativa de conflictos como vía de profundización de la democracia. En E. Vinyamata (Ed.), *Aprender del conflicto*. Conflictología y educación (pp. 71-79). Barcelona: Graó.
- Olweus, D. (1973). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Narcea.
- Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims Problems in Spain. Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology. (p. 27 del libro de Actas) Sevilla.
- Piñuel I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: Ediciones IIEDDI.
- Pizzinato, A. (2010). Diversidad cultural y aprendizaje colaborativo: Análisis del discurso docente. *Liberabit, Revista de Psicología*, 16(2), 171-181.
- PNUD (2004). *Informe sobre el desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Mundiprensa.
- Putnam, R. (2002). *Sólo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de Filosofía*, 28, 175-200.
- Sen A.K. (2007). *Identidad y Violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.
- Smith, P.K y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-125). Madrid: La Muralla.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tuvilla, R. (2004). Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. Materiales de Apoyo Nº 2, Junta de Andalucía, 2004. Numero 00 026.


UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Paris: Unesco

Van Soest, D. (1997). The global crisis of violence: Common problems, universal causes, shared solutions. Washington, D. C: NASW Press.

Correspondencia: msanch51@ucm.es
anserr03@ucm.es



Lista de participantes



Miembros del Grupo de Investigación Complutense sobre la psicosociobiología de la violencia: educación y prevención



Dr. José Luis Barrio de la Puente (España)

El Dr. José Luis Barrio de la Puente, nacido en Riego de Lomba (Zamora), es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1995) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación) (1984), por la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. También es Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (1978), por la Escuela Universitaria “María Díaz Jiménez” de Madrid; y realizó el Master de Especialización, Experto Universitario en Educación de Personas Adultas (2004), por la UNED.

Tiene las siguientes acreditaciones y evaluaciones positivas por la ACAP: Profesor Contratado Doctor (2008), Profesor Doctor de la Universidad Privada (2008), Profesor Ayudante Doctor (2006) y Profesor Colaborador Doctor (2006). El Dr. Barrio tiene la siguiente experiencia docente y profesional: Funcionario de Carrera y Profesor de Enseñanza Secundaria durante 40 años y Profesor Asociado en la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado durante 22 años. Ha desempeñado los siguientes cargos: Director del CEPA de San Fernando de Henares (16 años), Jefe de Estudios (1año), Secretario (3 años), Asesor de Formación Permanente del Profesorado (6 años), Coordinador de las TIC y Medios Audiovisuales (8 años), Administrador del Aula Mentor de San Fernando de Henares (12 años) y Colaborador, Coordinador y Tutor del Practicum durante 20 años. Ha realizado 11 Proyectos de Investigación, Innovación y Mejora docente, uno de la Comunidad de Madrid y diez de otras Entidades Públicas y Privadas, habiendo publicado 26 artículos en revistas de Educación y 3 libros. Igualmente ha realizado 48 cursos de formación inscritos en el Registro General de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, y participado en Jornadas de formación y educación, Intercambio de experiencias educativas y Escuelas de verano con 15 ponencias. Sus líneas de investigación más importantes son: la educación de personas adultas, la

educación social, la atención a la diversidad, las escuelas inclusivas, las comunidades de aprendizaje y las nuevas metodologías en la educación del siglo XXI.

jlbarrio@edu.ucm.es



Dra. Natalia E. Fares Otero (Uruguay)

Natalia E. Fares Otero es Doctora en Psicología (mención europea) por la Universidad Complutense de Madrid por su experiencia internacional en investigación sobre los correlatos neuropsicológicos y psicofisiológicos en niños y adultos que han sufrido maltrato y abandono. Ha trabajado como investigadora en el Departamento de Psicología Médica del Hospital Charité-Berlin (Alemania) y ha realizado una estancia post-doctoral en el departamento de Psiquiatría y Medicina Psicosomática del Hospital Universitario de Zúrich, Universidad de Zúrich (Suiza), donde continúa colaborando. Ha sido miembro del grupo de investigación en sociopsicobiología de la agresión, actualmente denominado de violencia y educación, de la Universidad Complutense de Madrid. También integra el grupo multicéntrico en adicciones del Departamento de Medicina Nuclear, Udelar, Uruguay. Ha sido financiada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (MAEC-AECID), la Agencia Alemana de Intercambio Académico (DAAD) y el gobierno suizo mediante una Excellence Scholarship for Foreign Scholars (ESKAS).

Desde hace algunos años es docente en en la Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad Internacional de Valencia y la Universidad Europea de Valladolid, en modalidad on-line y presencial. Sus principales áreas de estudio son la Neurociencia cognitiva, la Psicofisiología y la Neuropsicología.

natfares@hotmail.com



Lic. María Eugenia López Barranco (España)

María Eugenia López Barranco es actualmente Directora del Centro de Educación de Personas Adultas “Arganzuela” (Madrid), Profesora de Educación Secundaria (Filóloga y especialista en Orientación Educativa y Psicopedagógica) y Profesora Asociada en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (Universidad Complutense de Madrid). Ha impartido docencia en los campos de la Psicología Evolutiva, Trastornos del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Educación, Trastornos y Dificultades del Aprendizaje, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Entrenamiento en Competencias de Aprendizaje, Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo, Trastornos del Aprendizaje y en Educación Especial. También ha impartido cursos de actualización para el profesorado y coordinado actividades de formación permanente para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria en activo. Ha dirigido Trabajos Fin de Máster de Educación Especial y de Psicopedagogía. María Eugenia Ha desplegado gran actividad en Congresos y Encuentros nacionales e internacionales, presentado trabajos y comunicaciones; en la Asociación Española e Iberoamericana de Medicina y Salud Escolar y Universitaria, y en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UCM). Ha trabajado en los ámbitos de la Integración de los Adolescentes y Jóvenes Inmigrantes, la Escolarización de las Personas en Riesgo de Exclusión Social, el Fracaso y el Éxito Escolar, la Educación Permanente de Personas Adultas, la Orientación Educativa y Psicopedagógica, Las Competencias Básicas, la Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar, la Elaboración de Protocolos para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional, la Adquisición de Competencias Básicas y la Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas.

melop@edu.ucm.es



Dr. Jesús Martín Ramírez (España)

Director, Cátedra Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, y Presidente de CICA International.

Nace en Madrid. Culminando sus estudios médicos, humanistas y jurídicos con tres licenciaturas, doctorándose en Medicina y Cirugía (Neurociencias) y en Filosofía y Letras (Pedagogía) y un Master en Altos Estudios de la Defensa. Ha trabajado en: a) Educación Comparada, en las Escuelas Europeas de la entonces Comunidad Económica Europea, en Italia y en el Benelux; b) Neuropsicología, en las Universidades Libre de Berlín, Stanford y Paris 5 René Descartes; c) Defensa y Seguridad, en el CESEDEN y en la Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard y en la Hoover Institution de Stanford; y d) Psicobiología, en la Universidades del Ruhr en Bochum, en Autónoma y Complutense de Madrid y en Sevilla, de cuyo Departamento de Psicobiología fué Director, al igual que en el Laboratorio de Etología del Centro Ramón y Cajal de Madrid. También ha sido Director del Departamento de Psicobiología y del Grupo de Investigación sobre Agresión de la Universidad Complutense de Madrid. Igualmente fue Director el Gabinete de Estudios de la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad, es director de la Cátedra sobre Gestión de Riesgos y Conflictos de la Universidad Nebrija.

Entre las sociedades científicas internacionales a las que pertenece o ha pertenecido son de destacar: la Sociedad Internacional para la Investigación de la Agresión (ISRA), de cuya Junta Directiva ha sido Vocal durante los periodos 1998-2000 y 2002-2006, así como de sus Comités de Medios de Comunicación y de las Naciones Unidas (como consultor no gubernamental), además de Miembro de su Nominations Committee (2002), la Association Européenne des Enseignants, la Sociedad de Neurociencias, la Sociedad Internacional de Psicología Comparada, la Asociación Americana de Psicología,

la Sociedad Psiconómica y de l'Alliance Internationale. También es miembro de la Academia Mundial de Arte y Ciencias, de la Academia de Ciencias de Nueva York, de la Professors World Peace Academy, y de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Murcia, así como del Comité científico de la UNESCO - HUU Network of Science for Peace, del Comité Ejecutivo de la Delphi University for World Leaders (Grecia) y del Consejo Asesor del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Es igualmente Presidente del Grupo Español del Movimiento Pugwash, originado en el Manifiesto de Bertrand Russell y Albert Einstein y Premio Nobel de la Paz 1995. También es Presidente de la Fundación CICA International.

Entre las múltiples ayudas científicas internacionales recibidas, destacan las becas Humboldt y DAAD, Fulbright, European Training Program in Brain and Behavior Research, British Council, Programa Erasmus, así como Acciones Integradas con Gran Bretaña y con Francia.

Pertenece al Consejo Editorial de numerosas revistas científicas, a saber: Arcano, International Journal on World Peace, International Journal of Comparative Psychology, International Journal of Evolutionary Psychology, Approaches to Psychology and Behavior, Behavioral Sciences on Terrorism & Political Aggression, Terrorism: An Electronic Journal and Knowledge Base, The Open Criminology Journal, Partnership for Peace: An Academic Inter-Disciplinary Review, Austin Anthropology ,Security Dimensions. International & National Studies, Security, Economy & Law, Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje, y Polish Psychological Forum (PPF) y Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Igualmente ha sido Editor Invitado del International Journal of Neuroscience (dos números), del Neuroscience and Biobehavioral Reviews, de Terrorism Research, del International Journal of Organisational Transformation and Social Change, de Aggression and Violent Behavior,

The Open Criminology Journal (dos números), y The Open Psychology Journal (dos números). Cuenta con medio millar de publicaciones, entre libros, artículos y comunicaciones a congresos.

Pico de la Pala, 6 28792 Miraflores (Madrid) - Spain

Phone: 34 918 444 695

Fax: 34 918 591159

mramirez@ucm.es

jmartinramirez@nebrija.es

<http://www.jmartinramirez.org>

[http://www.nebrija.com/catedras/
nebrija-santander-resolucion-conflictos](http://www.nebrija.com/catedras/nebrija-santander-resolucion-conflictos)



Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (España)

Director del Grupo Complutense de Investigación:
Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención.
Facultad de Educación, UCM

El Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez nació en Oviedo (Asturias). Es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Realizó la especialidad de Psicología Clínica en la Escuela de Psicología y Psicotecnia (UCM), así como diversos cursos de Formación del Profesorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la UNED, entre otras instituciones, que suman más de 3000 horas. Es Máster Universitario en Psicopatología y Salud, así como Experto Profesional en Salud Mental Comunitaria y Formador de Formadores. En la actualidad es profesor-investigador en el Departamento de Estudios Educativos (UCM), así como conferenciante, investigador y docente invitado en academias y universidades de España, Europa e Iberoamérica: México, Brasil, Ecuador, Venezuela, República Dominicana, Chile, Bolivia, Cuba, Perú, Argentina, Paraguay, Uruguay, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Portugal, Francia, Reino

Unido, Italia, Grecia, República Checa, Suecia, Noruega, Polonia, Rumanía, etc. Entre otras publicaciones, es autor de: Los adolescentes ante el estudio; Temas de nuestro tiempo y Formación integral de adolescentes, publicados por la editorial Fundamentos, así como de La inteligencia afectiva; El discurso educativo; Literatura y educación; Teoría y práctica de la educación; Comunidad educativa; 10 Criterios para educar en valores con El Quijote; Orientación personal y familiar; Modelos de intervención socioeducativa publicados en editorial CCS. Ha recibido varios premios del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid por su labor de creación y difusión científica a través de los medios de comunicación. También le ha sido concedido el premio "Aula de Paz" (Mieres, Principado de Asturias). Director del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense: "Psicosociobiología de la violencia: educación y prevención", evaluado positivamente en 2018 por la Agencia Estatal de Investigación (AEI, España). El Dr. Martínez-Otero es también Presidente del Centro Asturiano de Madrid.

valenmop@edu.ucm.es



Dr. José-Vicente Merino Fernández (España)

El Dr. José-Vicente Merino Fernández es Catedrático de Pedagogía Social en la UCM. También ha impartido docencia en universidades de Puerto Rico, México, Cuba y Perú, así como en otras universidades públicas y privadas de España. En todas ellas ha impartido conferencias, módulos de master y de doctorado. Conferenciante y director de cursos de verano en la UCM y la UNED. Director de Formación del Profesorado en el ICE de la UCM. Director y secretario del Departamento de Tª e Hª de la Educación. Fuera del sistema formal, ha sido asesor y profesor en las Universidades Populares, Escuelas de a.s.c., de educación social y de formación en la empresa, así como social worker en EEUU. Educador social, animador sociocultural. Pertenece a varios comités científicos de revistas. Editor y subdirector de la revista

Pedagogía social: Revista interuniversitaria. Presidente o miembro de numerosos comités científicos de congresos y seminarios. Presidente del observatorio antisistema. Líneas de investigación: socialización educativa, educación social, animación sociocultural; planificación, participación y mediación social; violencia; educación intercultural. Autor de más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos de revistas, entre las que cabe resaltar: Merino, J. V. (2006). La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socio-educativa. Santiago de Chile: Arrayán. Merino, J. y otros (2008) Cuestionario Meesco-TO5. Merino, J.V. (2017). Educación para una ciudadanía ecológica: exigencia ineludible en nuestra sociedad globalizada. (Editorial). Pedagogía social. Revista interuniversitaria [(2017) 30, 9-12] Tercera época.

merino@ucm.es



Dr. Andrés Serrano Molina (España)

El Dr. Andrés Serrano Molina (España) es Maestro en las especialidades de Ciencias y Pedagogía Terapéutica, Logopeda, Graduado en Pedagogía y Doctor por la UCM. Inició su vida profesional en Centros de la Comunidad de Madrid, dependientes de los servicios sociales, donde ejerció funciones de educador y ocupó cargos de gestión. Posteriormente se incorporó a la docencia en Centros Universitarios dedicados a la Formación de maestros y educadores sociales, donde impartió distintas materias. En la actualidad imparte docencia en la Facultad de Educación de la UCM. Tiene en su haber distintas publicaciones. Su línea de trabajo e investigación versa sobre el bullying, el odio, la vulnerabilidad la promoción de resiliencia en apoyo al desarrollo y la narrativa como técnica de investigación. Es miembro del Grupo Académico de Investigación Sociopsicobiología de la Agresión de la UCM.

anserr03@ucm.es



Sara Tejera Díaz-Terán (España)

Sara Tejera Díaz-Terán, nacida en Madrid, está Graduada en Pedagogía en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, siendo Especialista en Intervención Socioeducativa con personas con Diversidad Funcional en CESI Iberia. Realizó sus estudios de Master en Sexología en INCISEX en la Universidad de Alcalá de Henares. De carácter proactivo y entusiasta, desarrolla su labor profesional como responsable de proyectos de Vida Independiente en tercer sector, y está acreditada como formadora de atención sociosanitaria para personas en situación de dependencia, así como asesora y educadora sexual en el proyecto Shiro Kuma, centro de salud y bienestar para personas con Diversidad Funcional. Sara ha sido colaboradora honorífica en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la UCM y colabora de forma activa en diversos proyectos de cooperación al desarrollo, envejecimiento activo y defensa de los derechos humanos.

saratejeradt@hotmail.com



Lic. Mª Cristina del Val Esteban (España)

Mª Cristina del Val Esteban está Licenciada en Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid en 1985; acreditada por la Comunidad de Madrid como especialista en Servicios Sociales; y especializada como Terapeuta de Familia, desde el enfoque Sistémico, por la asociación ADAPSHU en 1990. Empleada laboral fija desde 1986 en el INSERSO, y después como Técnico Superior del área educativa en la Comunidad de Madrid, asignada a la Consejería de Políticas Sociales y Familia, adscrita desde hace 30 años en Dirección General de la Familia y el Menor, como Técnico primero en el Área de Coordinación de Centros de Protección y después en el

Área de Adopción y Acogimiento Familiar. Formadora en el I.M.A.P.(instituto madrileño de administraciones públicas) de la Comunidad de Madrid en temas relacionados con la mejora de la calidad en el acogimiento residencial de menores del sistema de protección. Profesora asociada en la Universidad Complutense desde el curso 2005 hasta la actualidad, en las Facultades de Psicología y Educación, adscrita al Departamento de Estudios Educativos. Formadora en el área de maltrato infantil en el Máster y experto de” terapia familiar sistémica y de pareja para profesionales de la salud” desde el año 2007 en la Facultad de Psicología. Experta en Infancia y Familia y en la formación de profesionales de los Servicios Sociales.

cristina@edu.ucm.es



Lic. Adela Vión Cacenate (España)

Adela Vion Cacenate es natural de Cáceres, actualmente es orientadora en el Colegio integrado María Moliner de Andorra. Participa en el proyecto de Igualdad y Convivencia e imparte la optativa Psicología en Bachillerato. Es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la especialidad de Psicología, también es diplomada en Lengua y Literatura e Idiomas modernos. Tiene el título de experto por la UNED en intervención con familias. Ha estudiado Francés, Italiano, Inglés y Portugués certificados por la EEOOII de Madrid. Ha trabajado como psicóloga clínica y escolar con niños y adolescentes Tiene experiencia como docente en la escuela privada y pública, Escuelas Oficiales de Idiomas, en la especialidad de Francés. Ha trabajado como orientadora en Institutos de Educación Secundaria de distintas localidades de la Comunidad de Madrid. Ha trabajado muy especialmente el tema de la Convivencia y la resolución de conflictos coordinando seminarios de formación, profesorado, alumnado y familias, a través del programa “Convivir es Vivir” y mediante Equipos

de Mediación y alumnos ayudantes en el IES María Moliner de Coslada. Ha realizado estudios y elaborado proyectos para promocionar hábitos de vida saludable en la adolescencia de carácter interdisciplinar. Ha colaborado con las Universidades Madrileñas públicas y privadas. Ha trabajado como delegada Sindical UGT zona Norte-Área funcional Orientación Educativa- y miembro de la Junta de Personal.

Ha publicado artículos en la Revista Sindical UGT. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid desde el curso académico 2010-2011 hasta el curso 2017-2018.

adevion@pdi.ucm.es



Otros participantes



Dr. Miguel Bettin (Colombia)

Presidente del IEPSIV y Presidente del Comité Colombiano de CICA

Presidente del Instituto de Estudios Psicobiosociales y Violencia (IEPSIV) de Bogotá, ha sido miembro del Grupo Complutense de Investigación sobre Sociopsicobiología de la Agresión. Tiene el Doctorado en Psicobiología por la UCM y un Master en Drugdependencia por la Universidad de Barcelona. Es Director de la Revista Quicio, y de la Fundación CreSer. También es Presidente del Comité Colombiano de CICA.

Tel. 57-1 2137615

Móvil: 315 2487663

Migbettin@yahoo.com



Dr. Juan Cayón Peña (España)

Rector, Universidad Nebrija, y miembro de Pugwash-Spain

El Dr. Cayón Peña es doctor en derecho por la Universidad Pontificia Comillas (ICADE). Ha sido Secretario General, Vicerrector de Relaciones Internacionales, Jefe del Departamento Académico de Derecho y Relaciones Internacionales, Asesor Jurídico, Profesor Titular (Filosofía del Derecho, Moral y Política) y actualmente es Rector en la Universidad Nebrija. También ha sido profesor asistente en el Ministerio de Justicia y en el Ministerio del Interior (Policía Nacional). Es autor de muchos artículos y coautor de varios libros. Académico de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Benefactor de las Fundaciones Elías de Tejada y Erasmo Percopo, Presidente de la Asociación Sudamericana. De Cultura Católica, Mmiembro de la Società Internazionale Tommaso d'Aquino y de la Unión Internacional de Juristas Católicos, así como de la Academia de Artes y Ciencias, de Puerto Rico (EE.UU.). Ha sido profesor visitante en diferentes universidades: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

(Ecuador), Universidad Interamericana de Puerto Rico y Universidad Panamericana de México. El Prof. Cayón es miembro del Movimiento Pugwash y de la Academia Mundial de Arte y Ciencia.

Campus de La Berzosa
28240 Hoyo De Manzanares, Madrid, España
Tel. 91 452 11 01
jcayon@nebrija.es



Rodolfo Cruz Vadillo (México)

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
(UPAEP, México)

Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Realizó estudio de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente realiza estudios de y estudia la licenciatura en Sociología en la misma institución. Actualmente es Profesor- investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Es autor de más de 30 artículos científicos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. Autor y coordinador de más de 20 publicaciones entre libros y capítulos de libro sobre temas como políticas educativas e inclusión educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Además es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad.

rodolfo.cruz@upaep.mx



Dr. Marzanna Farnicka (Poland)

Institute of Psychology Professor at the University of Zielona Góra and Chair of the Polish Committee of CICA

Dr. Marzanna Farnicka es licenciada y doctora en psicología, y profesora adjunta en el Instituto de Psicología de la Universidad de Zielona Góra. Es formadora de habilidades sociales y terapia antirretroviral. Es presidente de la rama local de la Asociación Polaca de Psicología, y miembro de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Agresión (ISRA), así como cofundadora del Grupo de Investigación sobre la Familia y los Adolescentes en Europa Central. Su investigación incluye temas de psicopatología del desarrollo relacionados con la vida familiar, sobrellevar el estrés y la agresión y el apoyo al desarrollo. La Dr. Marzanna Farnicka preside el comité polaco de CICA.

marzanna@farnicka.pl



Dr. Juan C. Fernández Rodríguez (España)

MBA ,Director de los Estudios del Grado de Psicología, Universidad Nebrija

Juan Carlos Fernández Rodríguez está Licenciado en Psicología por la Universidad de Oviedo y es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales y Experto Universitario en Gestión de Personas. Profesor acreditado por ANECA. Ha sido profesor titular y visitante en diversas universidades españolas y americanas, desempeñando distintos puestos de gestión universitaria. En la actualidad es Director del grado de Psicología de la Universidad Nebrija.

Campus de La Berzosa
28240 Hoyo De Manzanares, Madrid, España

Tlf: 91 452 11 01

jfernandr@nebrija.es



Dr. Martha Leticia Gaeta González (México)

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
(UPAEP, México)

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España, la Dra. Gaeta es también Maestra en Psicología por la Universidad de las Américas Puebla, México. Actualmente está como profesora de tiempo completo de los posgrados en Investigación Educativa en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), así como de la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en España. La Dra. Gaeta colabora como miembro del comité científico de diferentes revistas nacionales e internacionales entre las que destacan la Revista Panamericana de Pedagogía, la Revista Cognition et Doctrina y la Revista A&H, de Artes y Humanidades, siendo autora de diversas publicaciones de impacto relacionadas con el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socio-afectivas, para un aprendizaje autónomo y eficiente en las diferentes etapas de la formación humana. Entre sus publicaciones más recientes en coautoría se destacarían: Márquez, M. C. y Gaeta, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-25; Gaeta, M. L. y Martínez-Otero, V. (Coords.) (2017). Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. México: Colofón, UPAEP; Hernández, M. J., Gaeta, M. L. y García, S. (2017). Variables socio-familiares y afectivo-motivacionales en relación al rendimiento académico en Educación Media Superior. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(2), 5-74; Y Márquez, C. y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.

marthaleticia.gaeta@upaep.mx



Dr. Tania García Sedano (España)

Magistrada, Audiencia de Madrid
Profesora Asociada, Universidad Carlos III, Madrid
Secretaria de la Fundación CICA International

Tania García Sedano es Magistrada adjunta en la Audiencia Provincial de Madrid, y doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid, donde imparte clases como Profesora Asociada y en la Universidad Pontificia de Comillas. Su trabajo de investigación se centra principalmente en el estudio de los derechos humanos de las personas especialmente vulnerables, los inmigrantes y las víctimas de la trata de seres humanos. Es secretaria de la Fundación CICA. International.

c/ Valderribas 13, 4^º-B. 28007, Madrid

Tlf: 651788144

taniagarciasedano@yahoo.es



Dr. Luis García Segura (Republica Dominicana/España)

Coordinador, Cátedra Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija

Luis A. García Segura nació en la República Dominicana. Ha estudiado Derecho, obteniendo un Master en Derecho Empresarial y un Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Nebrija. Ha trabajado para los sectores público y privado en proyectos de Educación, Derecho y TIC. Actualmente es miembro del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid y miembro asociado de la American Bar Association. El Dr. G^a Segura es el Coordinador, de la Cátedra Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija.

Campus de La Berzosa

28240 Hoyo De Manzanares, Madrid, España

Tel. 91 452 11 01

lgarcise@nebrija.es

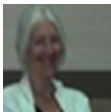


Paulina Iturbide Fernández (México)

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México)

Profesora e investigadora Mexicana, Licenciada en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla, Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP y estudiante del Doctorado en Educación en la misma universidad. Pertenece a los cuerpos académicos de Ética y Procesos Educativos y Profesionalización Docente. Es miembro de la Red Nacional de Educación y Valores (REDUVAL). Trabaja las líneas de investigación: educación inclusiva, ética profesional y profesionalización docente. Ha participado en distintos foros nacionales e internacionales y ha publicado trabajos de investigación sobre estas líneas. Actualmente se desempeña como Directora académica de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en la UPAEP y tiene más de 15 años de experiencia docente en niveles de educación básica, media y superior, así como en contextos educativos formales y no formales, educación indígena y sociocultural.

paulina.iturbide@upaep.mx



Dr. Tina Lindhard, (Dinamarca./EEUU)

International University for Professional Studies (IUPS) de Hawaii, (EE.UU.)

La Dr^a Tina Lindhard tiene un B.Sc. en Psicología y Sociología por la University of Cape Town, Sudáfrica, Master en Psicología Transpersonal por la Universidad de Sofía (California, EE. UU.) y un Doctorado en Consciousness Studies sobre el método de meditación intuitiva, por la Universidad Internacional de Estudios profesionales

(IUPS) de Hawaii, (EE.UU.). Sus investigaciones se ocupan principalmente de la conciencia y de la embriología. Es presidenta del Center for Conscious Awareness Spain y miembro de Pugwash-Dinamarca.

t.lindhard@iups.edu
consol.tina@gmail.com

www.tinalindhard.org

Pico de La Pala 6, 28792

Miraflores de la Sierra - Madrid (Spain)

Mobil: 34 659 067797



Dr. Maria Caterina La Barbera (Italia)

Profesora Contratada Doctora e Investigadora “Ramón y Cajal” en la Universidad Nebrija

Doctora en Derechos Humanos por la Universidad de Palermo, Italia. Es Profesora de derechos humanos e investigadora Ramón y Cajal en el Departamento de Derecho de la Universidad Nebrija, Madrid. Con anterioridad, ha sido investigadora en la Universidad de Palermo, la Universidad de California-Berkeley, el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales y profesora en la UNED y la Universidad Carlos III de Madrid. Su línea de investigación abarca los derechos humanos en la intersección entre género y migración. A través del análisis crítico del derecho y las políticas públicas, su investigación socio-jurídica aborda la discriminación de género, la interseccionalidad, la diversidad cultural y los regímenes de ciudadanía. Sus artículos han sido publicados en revistas de impacto como Journal of Ethnic and Migration Studies, Journal of Comparative Policy Analysis, Global Jurist y Migration Letter. Ha editado los volúmenes Identity and migration in Europe (Springer 2015), Igualdad de género y no discriminación en España (CEPC 2016) y Challenging the Borders of Justice in the Age of Migrations (Springer 2019).

mlabarbera@nebrija.es

<https://nebrija.academia.edu/MariaCaterinaLaBarbera>.

<https://www.dropbox.com/s/l468pjurh8ogs4u/Perfil%20mclb docx?dl=0>



Juan Martín López Calva (México)

Decano de Postgrados en Artes y Humanidades
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
(UPAEP, México)

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado veintinueve libros –como autor, coautor, coordinador-, cuarenta y ocho artículos y alrededor de treinta capítulos de libro. Actualmente es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP y profesor-investigador del Doctorado en Educación de la misma universidad, además de tutor externo en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) de la cual formó parte de su mesa directiva de 2013 a 2017. Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo en Educación. Coordina el Cuerpo Académico de Ética y Procesos Educativos de la UPAEP y forma parte del Cuerpo Académico de Profesionalización docente de la misma universidad. Es miembro del comité editorial de la revista Perfiles educativos y de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos además de ser parte del cuerpo de dictaminadores de seis revistas nacionales e internacionales especializadas en Investigación educativa. Escribe semanalmente un artículo en el periódico digital E-consulta y la columna “Educación personalizante” en el portal Lado B.

juanmartin.lopez@upaep.mx



Yara Magalhães dos Santos (Brasil)

Universidad Federal de São Carlos (Brasil)

Bachillerato y licenciatura en Psicología - Universidad Federal de Uberlândia (2008). Especialización en Trabajo Social con Familias - Facultad Católica de Uberlândia (2010). Maestría en Educación - Universidad Federal de Goiás CAC (2013). Actualmente es doctoranda del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de São Carlos - Brasil, y desarrolla su tesis de doctorado a partir de investigaciones sobre la violencia en las instituciones escolares en la era de la comunicación digital. Tiene experiencia en las áreas de psicología clínica y salud mental, y en el área de educación como docente de cursos técnicos, donde impartió disciplinas de psicología aplicada y psicología del trabajo. Como investigadora, ya desarrolló investigaciones sobre los temas de psicología de la educación, salud mental de profesores y violencia en las instituciones escolares. Es miembro de la comisión de diversidad étnica de la Universidad Federal de Uberlândia desde julio de 2018.

yara_msantos@hotmail.com

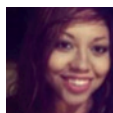


Dr. Luis Millana Cuevas (España)

Funcionario de Prisiones, Ministerio del Interior.
Profesor Asociado, Universidad Nebrija

El Dr. Millana es Doctor en Psicobiología por la Universidad Complutense de Madrid y ha sido miembro del Grupo Complutense de Investigación sobre Sociopsicobiología de la Agresión. Actualmente es profesor asociado de la Universidad nbrija y miembro de la Cátedra Nebrija-Santander. Gestión de riesgos y conflictos. Su investigación se centra en el estudio de la agresión y el placer en los delincuentes. Luis trabaja en el Ministerio del Interior español, en la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

c_millana_c@yahoo.es



Annita Onyekwere, (España/Nigeria)

Psicóloga, Universidad de Jaen

Graduada en Psicología por la Universidad de Jaén, ha estudiado también en las Universidades Pablo Olavide de Sevilla y en la Università di Torino (Italia) (2016/2017) dentro del programa Erasmus. Becafía de un curso de idioma inglés (MEC): Zoni Languages New York (USA) (2011).

annita.ope@gmail.com



Dr. Damian Ikechi Onyekere (Nigeria/España)

Doctor en Psicobiología por la Universidad Autónoma de Madrid, y Vice-Secretario de la Fundación CICA International

damiankechi@hotmail.com



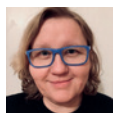
Dr. Pilar Otero González, (España)

Director Adjunto del Master en Derecho Público, y .Catedrática de Derecho Penal, en la Universidad Carlos III, es autora de siete libros y de más de 50 publicaciones académicas, entre artículos y capítulos de libros.

C/ Madrid, 126, 28903 , Getafe (Madrid). España

Tfno. 91 624 95 62

pilar.otero@uc3m.es



Joana Röser (Polonia/Alemania)

Centro de Refugiados Protegidos en Frankfurt Oder

Joanna Röser, nacida en Polonia, vive en Alemania. Estudió Ciencias de la Cultura, Filología y Psicología Alemanas en la Universidad de Zielona Góra (Polonia) y en Frankfurt (Oder) en Alemania, siendo Oficial del Departamento de Antirracismo de la organización estudiantil ASTA.

Ha trabajado como gerente en el Centro de educación SupraLingua, como traductora y mediadora, y ha sido fundadora y coordinadora de la Children University, llevando a cabo una gran cantidad de proyectos culturales enfocados a niños y estudiantes, tales como la transmisión de radio: Hichhiking around Europe- Language and Culture.

Desde el verano de 2015, Joanna trabaja con refugiados. Primero como trabajadora social del Initial Reception Center en Eisenhüttenstadt y Frankfurt, donde fue responsable de la organización, planificación e integración, y luego profesora de Educación para la Ciudadanía Democrática, en la escuela primaria de Eisenhüttenstadt, centrada en la enseñanza a los niños refugiados. Actualmente, está trabajando en el Centro de Refugiados Protegidos en Frankfurt Oder.

Tiene experiencia en reclutamiento de RRHH en muchos países europeos y está interesada en idiomas extranjeros y política.

joanna_roeser@yahoo.de



Dr. Belén Sáenz-Rico de Santiago (España)

Directora del Departamento de Estudios Educativos Universidad Complutense (Madrid)

La Dr^a Sáenz-Rico es Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, adscrita al Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación. Miembro del grupo de trabajo Sostenibilización Curricular de la CRUE-SOSTENIBILIDAD. Su labor docente e investigadora se ha desarrollado en el ámbito de la Atención a la diversidad, comportamiento neonatal, desarrollando gran parte de sus investigaciones en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria destacando su especialización en Comportamiento neonatal; presenta un largo recorrido investigador adscrita a equipos de investigación interuniversitarios en Neurociencia y su aportación a los procesos de enseñanza-

aprendizaje para la implementación de un modelo inclusivo en la Educación. Desde la cooperación al Desarrollo ha trabajado en pro de los Derechos Humanos, justicia social para sociedades más equitativa e inclusivas. En el ámbito universitario ha desarrollado gestión académica ocupando cargos como Vicedecana de Relaciones Internacionales, Miembro de Consejo de Gobierno, Secretaria Académica y actualmente Directora de Departamento.

bsaenzri@edu.ucm.es



Dr. María Luisa Sánchez Fernández (España)

Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología por la UCM

Dr. María Luisa Sánchez Fernández, es Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología por la UCM donde también obtuvo su Doctorado. Inicia su actividad laboral en el entorno de la Educación Especial Ocupacional. Su vida profesional ha transcurrido en el ámbito de la Enseñanza Superior Universitaria, dedicada a la formación de Maestros, Pedagogos y Educadores Sociales en un Centro de Enseñanza Superior adscrito a la UCM. Fue Coordinadora del Servicio de Orientación y desempeño funciones de tutoría en grupos clase, Practicum y TFG. En los últimos años compatibiliza la docencia en Enseñanza Superior no Universitaria formando Técnicos Superiores en Educación Infantil y en Integración Social, con la actividad Docente e investigadora en la Facultad de Educación de la UCM. Ha trabajado en distintas líneas de investigación tales como el Sentido de vida de los jóvenes, Resiliencia en entornos educativos, Inteligencia emocional y esquemas desadaptativos en futuros docentes, Odio y violencia en distintos ámbitos.

msanch51@ucm.es



Publicaciones de CICA

Aggression: Functions and Causes (1985)

J. Martin Ramirez & Paul F. Brain (eds.)

Cross-disciplinary Studies on Aggression (1986)

Paul F. Brain & J. Martin Ramirez (eds.)

Essays on Violence (1987)

J. Martin Ramirez, Robert A. Hinde & Jo Groebel (eds.)

Research on Aggression (1987)

J. Martin Ramirez (ed.)

International Journal of Neuroscience, 1988 Vol 41 (3 & 4)

J. Martin Ramirez & David Benton (eds.)

Terrorism: Psychological Perspectives (1989)

Jo Groebel & Jeffrey Goldstein (eds.)

Terrorismo (1989)

Francisco Gómez-Antón & Carlos Soria (eds.)

Aggression in Children (1989)

Lea Pulkkinen & J. Martin Ramirez (eds.)

Comparative Psychobiology of Aggression (1990)

Orlando Gutierrez (ed.)

Violence. Some Alternatives (1994)

J. Martin Ramirez (ed.)

Neuropsiquiatría de la Conducta Agresiva (1995)

J. Martin Ramirez & Hector Peñaloza (eds.)

Cross-cultural Approaches to Aggression and Reconciliation (2001)

J. Martin Ramirez & Deborah Richardson (eds.)

Neuroscience and Biobehavioural Reviews (2006)

J. Martin Ramirez (ed.)

Aggression and Terrorism (2007)

J. Martin Ramirez (ed.)

Aggression, Terrorism, and Human Rights. (2008)

Tali Walters, J. Martin Ramírez & Malgorzata Kossouska (eds.)
Krakow: Javelonian University

Aggression and Terrorism. (2009)

J. Martin Ramirez (ed.)
Journal of Organisational Transformation and Social Change. Vol 6 (2)

Political Violence and Collective Aggression: Considering the Past, Imagining the Future. (2009)

Rachel Monaghan, J. Martin Ramirez, Tali K. Walters (eds.)
Jordanstown: University of Ulster

Attitudes towards Conflict and Aggression: A cross-cultural Approach (2009)

J. Martin Ramirez & Simha F. Landau (eds.)
Bodrum, Turkey

An interdisciplinary analyses of terrorism. (2010)

Daniel Antonius, Adam D. Brown, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Samuel Justin Sinclair (eds.)
Cambridge Scholars Publishers

Conflict and Aggression in a Society in Transition (2010)

Borisz A. Szegál (ed.),
Leányfalu: Willa Székely

Aggression, Political Violence, and Terrorism (2010)

Miguel Bettin, J. Martin Ramírez & T. Walters (eds.)
Cartagena de Indias: IEPSIV

The Brain and Aggression (2010)

J. Martin Ramirez (ed.)
International Social Science Journal, 200/201

Contemporary Issues on Aggression, Violence, Terrorism: Global to Local Perspectives (2011)

Stephen N. Thom, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez (eds.)
University of California, Irvine

Violence is not Biologically Determined. (2011)

The Seville Statement on Violence twenty-five years later
Camilla Pagani, J. Martin Ramirez (eds.),
Rome: Consiglio Nazionale delle Ricerche

Defining 'Terrorism': Moving towards a more integrated and interdisciplinary understanding of political violence (2011)

Rachel Monaghan, Daniel Antonius, Samuel Justin Sinclair (eds.)
Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression

Volume 3, Issue 2

Cultural Issues in Research of Aggression. An Introduction to A Hot-Topic. (2011)

Martin Ramirez (ed.).
The Open Psychology Journal

CONFLIGO Conflict in a Society in Transition (2011)

Borisz A. Szegál, István András (eds.)
Dunaújvaros, Hungary

Aggression and Crime. A Hot-Topic, (2011)

J. Martin Ramirez (ed.).
The Open Criminology Journal

*Terrorism and Aggression:
Towards Unceasing Freedom and Security (2012)*

Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Tatyaba Dronzina & Lindsey Harris (eds.)
Burgas: Burgas Municipality

Towards Understanding Conflicts, Aggression, Violence and Peace (2013)

J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)
Héviz

Radicalization, Terrorism, and Conflict (2013)

Tali Walters, Rachel Monagan, J. Martin Ramirez (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

Conflict, Violence, Terrorism, and their Prevention (2014)

J. Martin Ramirez, Chas Morrison, Arthur J. Kendall (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

Conflict and Aggression: Developmental and Social Conditions (2014)

Camilla Pagani, Marzanna Farnicka, Hanna Liberska, J. Martin Ramirez (eds.)
Difin

Towards a better understanding of Aggression and other related Concepts (2015)

J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)
The Open Psychology Journal

A Central European Face of Criminology and Rehabilitation (2015)

Martin Ramirez, Marzanna Farnicka (eds.)
The Open Criminology Journal

Análisis de Riesgos y Amenazas a Infraestructuras Críticas (2015)

J.C. Fernández-Rodríguez, Claudio Payá, Martin Ramirez (eds.)
Centreur, Madrid

Security in Infrastructures (2016)

Martin Ramirez, J.C. Fernández-Rodríguez (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

Cyberspace: Risks and Benefits for Society, Security and Development. (2017).

J. Martin Ramirez & Luis A. García-Segura (eds.)
Springer

Cross-Cultural Dialogue as a Conflict Management Strategy. (2018)

J. Martin Ramirez & Gracia Abad-Quintanal (eds.)
Cham (Switzerland): Springer International

The Future of Security and Defence of Europe (2018)

J. Martín Ramirez, Luis A. García-Segura
Nebrija, Madrid

Security and Defence in Europe, (2019).

J. Martin Ramirez & Jerzy Biziewski (eds.)
Springer International

Towards a Paradigm shift in Security. (2019).

J. Martin Ramirez & Luis A. García-Segura (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija



Grupo Psicosociobiología de la Violencia:
educación y prevención