



CENTRO ASTURIANO DE MADRID

Separata de la *Revista Asturias*

Nº 212. Madrid. 10 de enero de 2019

Edita e imprime: CENTRO ASTURIANO DE MADRID ©

Separata ISSN 2386-8597 (versión impresa) ISSN 2530-4003 (versión electrónica)

D.L. M-5971-1986

MARTÍNEZ-OTERO, V. y MARTÍN, J. (Coords.) (2019): **Separata de las Jornadas Internacionales sobre Violencia y Educación (XLVI CICA) (23-24 de noviembre de 2018)**, Madrid, Centro Asturiano de Madrid.

JORNADAS INTERNACIONALES SOBRE VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Comité Organizador

Presidentes del XLVI CICA

Prof. Dr. Jesús Martín Ramírez
Presidente de CICA International
Director de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos,
Universidad Nebrija (Madrid)

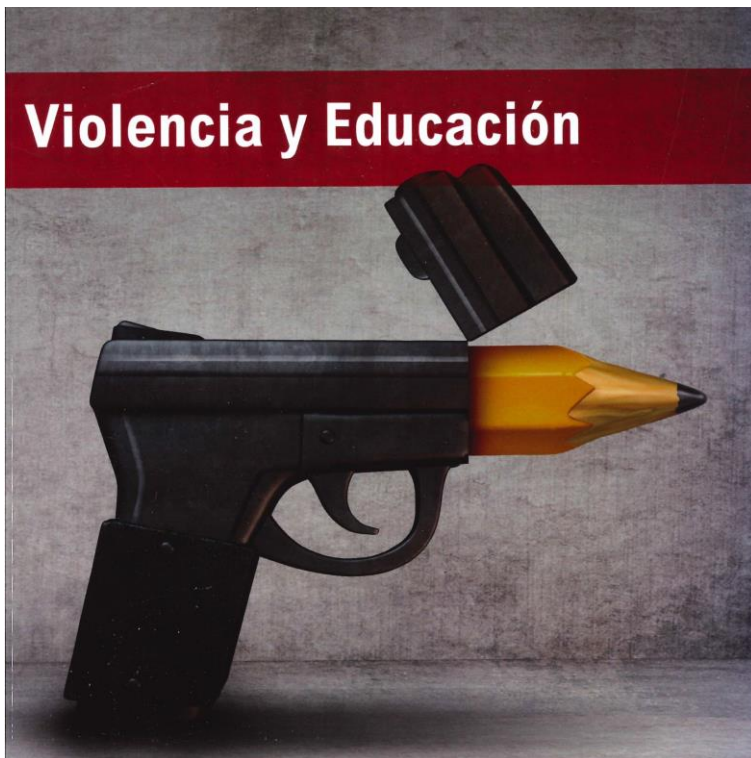
Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Presidente del Centro Asturiano de Madrid
Director del Grupo de Investigación Psicosociobiología de la Violencia:
Educación y Prevención
Universidad Complutense (Madrid)

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



**Jornadas Internacionales
sobre Violencia y Educación (XLVI CICA)**
Salón "Príncipe de Asturias", 23 y 24 de noviembre de 2018

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)

Coordinador administrativo

Joaquín Patiño
Centro Asturiano de Madrid

INTERVENCIONES INCLUIDAS EN ESTA SEPARATA

Condicionantes de la violencia en la escuela

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid (España)

La paradoja de la agresión

Damian Ikechi Onyekwere. Fundación CICA International (Nigeria)

Violencia de género en Paraguay

Marta Elena Smulders Chaparro, Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)

Claves para investigar la violencia en el marco de la educación para una ciudadanía ecológica

José V. Merino Fernández, Universidad Complutense de Madrid (España)

El odio: naturaleza, causas y consecuencias

M^a Luisa Sánchez Fernández y Andrés Serrano Molina, Universidad Complutense de Madrid (España)

Education and the depreciation of the female principle and intuitive awareness

Tina Lindhard. International University of Professional Studies (IUPS), Maui, Hawaii. (Estados Unidos)

La violencia en la escuela: el papel de la educación en su prevención y reconducción

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



Ponentes y asistentes en las Jornadas Internacionales sobre Violencia y Educación

DESARROLLO DE LAS JORNADAS

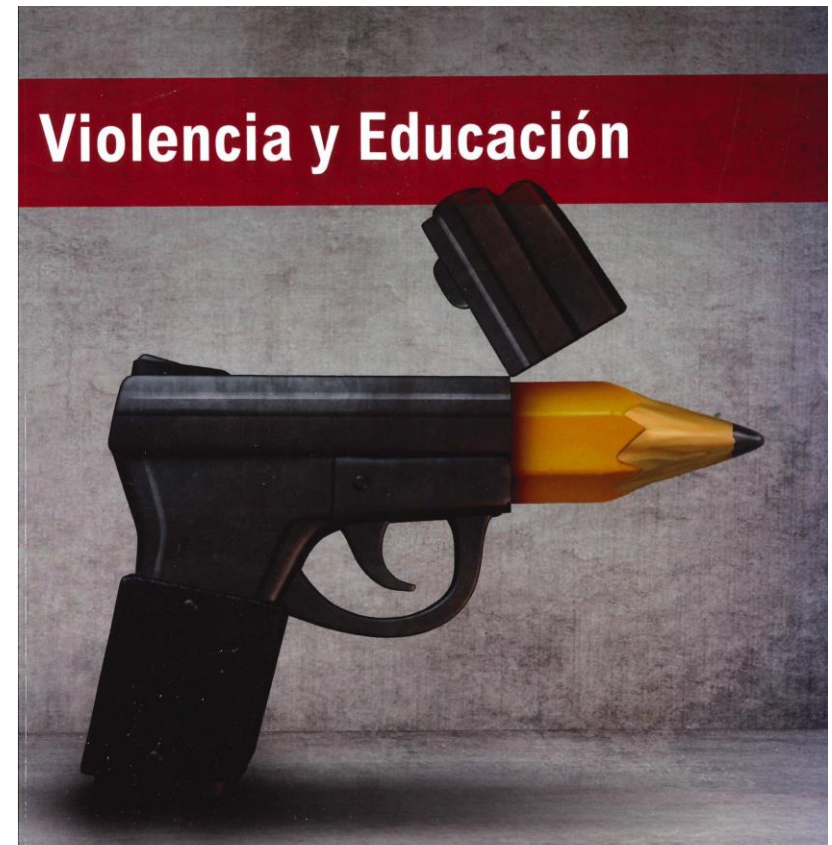
La Jornada del día 23, viernes, fue abierta, y la del 24, dedicada al trabajo del Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención”. Se contó con la asistencia de expertos internacionales y de alumnos universitarios. Intervinieron como ponentes: Dr. Jesús Martín Ramírez, de la Universidad Nebrija y Presidente de la Fundación CICA Internacional; Dr. José Vicente Merino Fernández (UCM); Dra. Belén Sáenz-Rico de Santiago, Directora del Dpto. de Estudios Educativos (UCM); Dr. Damian Ikechi Onyekwere, Nigeria, Fundación CICA Internacional; Dra. M^a Luisa Sánchez Fernández, Dpto. de Estudios Educativos (UCM); Dr. Andrés Serrano Molina, Dpto. de Estudios Educativos (UCM); Dra. Tina Lindhard, International University of Professional Studies (IUPS), Maui, Hawaii. USA. D^a M^a Cristina del Val Esteban, Dpto. de Estudios Educativos (UCM); Dra. Martha Leticia Gaeta González, UPAEP (Puebla, México); Dra. Marta Elena Smulders, Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay); Dr. Luis Millana, Universidad Nebrija, y el Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez, del Dpto. de Estudios Educativos (UCM) y Presidente del Centro Asturiano de Madrid. Con arreglo a lo programado, los temas abordados fueron: 1. Agresividad, violencia, conflicto 2. El odio, naturaleza, causas y consecuencias. 3. La violencia en la escuela. 4. Conflictos armados.

El día 24, sábado, el Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención” tuvo una reunión de trabajo.

Es de agradecer el patrocinio de las Jornadas a las siguientes entidades: Universidad Nebrija, Universidad Complutense de Madrid, CICA-International, Santander-Universidades y Centro Asturiano de Madrid.

Con ocasión de las Jornadas se ha publicado el opúsculo: "Violencia y Educación", (*imagen de la derecha*) descargable en el enlace: <http://www.centroasturianomadrid.es/web/web/uploads/noticias/descargas/Violencia%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>

Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=d2c0N-EZkw>



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



Cátedra Global Nebrija Santander
en Gestión de Riesgos y Conflictos



Portada del opúsculo "Violencia y Educación"

CONDICIONANTES DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y VÍAS DE SOLUCIÓN

Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Centro Asturiano de Madrid

Dpto. de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid

valenmop@edu.ucm.es

Resumen

En este texto su autor reflexiona sobre la violencia escolar y describe algunas de las causas (sociales/ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales) de este insidioso fenómeno que tanto preocupa. Asimismo, se repasan algunas de las posibles vías que conducen a su solución, siempre en un marco de implicación de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Condicionantes, violencia, prevención, escuela.

Agresividad y violencia en la escuela

La convivencia es requisito de la educación, pero a veces se quiebra hasta hacer imposible la labor formativa. El fenómeno de la violencia en la escuela, muy frecuente, es reflejo de lo que acontece en la sociedad. Por desgracia, hay violencia en la familia, en el ámbito laboral, en los medios de comunicación, en la calle, etc. Con objeto de prevenir estas negativas y complejas situaciones escolares, trataremos de ofrecer algunas claves explicativas.

No es raro que los términos ‘agresividad’ y ‘violencia’ se utilicen como sinónimos. El primero procede del latín *aggredi* -ir contra alguien- y se emplea

casi siempre para expresar la tendencia a atacar o dañar, que se hace efectiva en la agresión, el acto efectivo. En otras ocasiones, la palabra ‘agresividad’ se maneja en el sentido de fuerza grande que impulsa al sujeto a enfrentarse a las dificultades. Esta naturaleza dual del vocablo ha permitido incluso hablar de agresividad benigna y de agresividad maligna.

Por su parte, la violencia, es la fuerza (proviene del latín *vis* 'fuerza', 'potencia'.) que se ejerce en contra de otra o de otras personas. La violencia, aunque admite

gradación, sería la versión perversa de la agresividad. Sea como fuere, la clarificación conceptual es harto compleja, y, cualquiera que sea el término elegido, lo cierto es que en los centros escolares cada vez se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional.

Condicionantes de la violencia en los centros escolares

Los episodios de agresividad o de violencia en los centros educativos, a menudo protagonizados por niños y adolescentes, son el resultado de diversos factores entrecruzados: sociales/ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales.

A nivel de la *sociedad* y del *ambiente*, destacamos como fuentes de violencia:

- Las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de algunos grupos. Este desequilibrio estructural, significativo en el caso español (FUNDACIÓN FOESSA 2018), actúa como caldo de cultivo propicio para la inadaptación y para las conductas antisociales de los menores. Aun cuando la escuela contrarrestase los efectos negativos de estos ambientes de exclusión, poco puede hacer en solitario.
- Los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, influyen sobremanera en los escolares, con frecuencia de modo perjudicial. En el caso concreto de la televisión, si queremos que sea educativa, o al menos que no perjudique, debemos tener en cuenta, entre otras, las siguientes recomendaciones: limitar el tiempo de contemplación de la pequeña pantalla, seleccionar los programas que ven los escolares en función de su nivel de desarrollo, acompañar a los niños cuando ven la televisión, mostrar el carácter espectacular del discurso televisivo, y ofrecer alternativas saludables de ocupación del tiempo libre.
- La penetración de la “cultura del dominio” en los centros escolares, que lleva a cierto sector a reproducir un modelo relacional basado en la fuerza, incluso en la violencia, lo que puede legitimar su uso para alcanzar los objetivos.
-

- Las dificultades para conseguir empleo, lo que supone un freno para el saludable despliegue de la personalidad. Sin auténtica inclusión socioeconómica los lazos interpersonales se debilitan, aumenta la inseguridad y el malestar subjetivo y objetivamente considerados. Este horizonte sombrío puede generar frustración, conflictividad, etc.
- La facilidad para consumir alcohol y drogas. Se sabe que el consumo, a veces abusivo, de alcohol y otras drogas, entre otras consecuencias: absentismo escolar, disminución del rendimiento, problemas de salud, riesgos psicosociales (malestar, estrés, exclusión, desajuste, etc.), puede vincularse con conductas violentas de diversa índole hacia los compañeros y los profesores.
- La tecnificación creciente, y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.



En la imagen el Dr. Valentín Martínez-Otero, la Dra. Belén Sáenz-Rico y el Dr. Jesús Martín

En el *plano relacional*, distinguimos diversos activadores de la violencia:

- La pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del centro, por desavenencias con el equipo directivo, por escasa formación docente, etcétera. Estos factores generan un clima de tensión que no beneficia la convivencia y que puede encender la violencia en cualquier dirección.
- La utilización de metodologías docentes poco atractivas, la desmotivación de los escolares, el fracaso escolar, la insuficiente sensibilidad hacia las necesidades del alumnado, la dificultad para trabajar con grupos, la tendencia a minimizar la importancia de la violencia, la consideración del profesorado como representación de la autoridad contra la que hay que rebelarse, etc.
- El empobrecimiento generalizado de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la competitividad extrema, lo que dificulta el aprendizaje cooperativo/colaborativo, la ayuda mutua, la interacción positiva y sinérgica, etc.
- El individualismo rampante y el debilitamiento del sentido de comunidad.
- La pertenencia a algún grupo con un líder conflictivo.
- En general, se sabe que, en situaciones de violencia entre adolescentes, los agresores están menos satisfechos que los demás alumnos con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores (Díaz-Aguado 2005, 550).

En el ámbito de la *institución escolar*, deben considerarse los siguientes aspectos:

- La incongruencia entre las vertientes manifiesta y oculta del currículum.
- Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado.

- Las desigualdades y las discrepancias respecto a la asignación de horarios, funciones, espacios y materiales (despachos, muebles, ordenadores...), etc.
- La hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones odiosas y en castigos.
- La tolerancia o la escasa respuesta de la escuela ante las conductas violentas.
- La preocupación exclusiva por los resultados académicos del alumnado y su comparación con la norma, en detrimento de los procesos educativos y de las personas.
- La existencia de una cultura escolar hegemónica, que puede chocar con otra u otras que están en posición desventajosa.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- El elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada.

Melero (1993, 54-55), por su parte, sostiene que las características de la propia institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos son: la jerarquía estricta; la obligatoriedad de la asistencia, y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. Para este autor, las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor.

Por lo que se refiere a la *familia*, cabe destacar varias fuentes de violencia:

- La desintegración del grupo familiar, la dispersión de sus miembros, la desatención de los hijos, etc. En estas circunstancias, tampoco es extraño que los menores sustituyan el débil soporte familiar por los amigos, a veces en un marco de subcultura delictiva.
- Desde una perspectiva de género, el hecho de tratarse de un hogar con roles muy marcados según se trate de hombres/niños o mujeres/niñas (padre/madre, hijo/hija).

- La utilización de la violencia en el hogar, pues los hijos aprenden a resolver los problemas con arreglo a lo que ven. La aplicación de la ley del más fuerte, generalmente el padre o “cabeza de familia”, impacta de manera negativa.
- Los métodos educativos basados en la permisividad, en la indiferencia o en la punición. Un hogar poco cálido favorece la violencia.
- La falta de afecto entre los cónyuges sitúa a los hijos en un estado de inseguridad muy perjudicial para su desarrollo.
- El insuficiente entramado socioeconómico de la familia.

En cuanto a la *personalidad*, hay que tener presentes algunos aspectos que predisponen a la violencia:

- La desorientación axiológica, que lleva a adscribirse al “todo vale” y a legitimar el uso de la violencia para alcanzar las propias metas.
- La incapacidad para aceptar la responsabilidad de las acciones realizadas.
- La falta de empatía. La necesidad de estimulación intensa y constante.
- Los prejuicios machistas, racistas o xenófobos. Se sabe que presentar una imagen sexual poco convencional o tener rasgos étnicos diferentes a los de la mayoría hegemónica pueden acrecentar el riesgo de ser víctima de la violencia.
- De nuevo hay que pensar en el negativo impacto del consumo de alcohol y otras drogas, por las alteraciones cognitivas y conductuales, el menor autocontrol, etc.

En la medida en la que se den cita factores correspondientes a los distintos niveles mencionados, es más fácil que surjan fuertes tensiones interpersonales, conductas antisociales y violencia. Por otro lado, la experiencia acumulada en materia de prevención y de superación de la violencia escolar permite adelantar algunas consideraciones de carácter general, que se sintetizan en el enriquecimiento de la comunicación interpersonal y en la inclusión real de los alumnos en las actividades de la comunidad educativa. Hay que avanzar en la

construcción de centros escolares humanizados, erigidos sobre la racionalidad, la afectividad y la ética, en los que debe cumplir un papel fundamental la participación de las familias.

La prevención de la violencia escolar

Un posible esquema para la eliminación de la violencia puede incorporar los puntos que a continuación se ofrecen:

- *Análisis de la situación.* Cualquier acción que aspire a erradicar las conductas antisociales de los centros educativos pasa por un diagnóstico rápido y certero del problema, de los sujetos y de su circunstancia. Cuanto antes se conozca la realidad, más probabilidades existen de conseguir buenos resultados. Dado que cada centro escolar es único, se precisa también un estudio exhaustivo de la propia realidad de ese centro, sin que ello suponga obviar la intervención seguida en otros colegios o institutos. En el análisis de la situación es conveniente que se involucren, tanto personas del centro, como expertos externos.
- *Bases teóricas de la intervención.* La praxis reductora de la conflictividad escolar debe partir de un enfoque humanístico abierto e integrador, a la par que sistémico. Esta perspectiva confía en las posibilidades de mejora personal, y otorga papeles fundamentales a la reflexión y a las relaciones. Para no caer en un idealismo de consecuencias negativas, puede complementarse con métodos y con estrategias provenientes de otras orientaciones. En el caso de las intervenciones individuales, cabe enriquecer esta perspectiva con técnicas cognitivo-conductuales que posibiliten la modificación de pensamientos, de motivaciones y de actitudes, pues se han constatado en muchos de los protagonistas de la violencia graves errores cognitivos (fatalismo, pensamiento dicotómico, ideas sobrevaloradas, etc.). Tal tipo de atención personal debe combinarse siempre con el trabajo comunitario, lo que equivale a fomentar la comunicación en el seno de la institución, la participación de los padres, la implicación de los compañeros, etcétera.
- *Planificación de la intervención.* Tras analizar la situación, hay que establecer las estrategias preventivas o terapéuticas. La intervención puede requerir la participación de toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva ecológica y sistémica, se considera muy importante la

adaptación del programa de prevención y de resolución de conflictos a las características concretas del centro, en el que, por cierto, debe fomentarse la interacción entre sus partes, sin que ello impida la apertura o la adopción de medidas generales. La eliminación de la entropía escolar depende en gran medida de la institución, considerada en su totalidad. Aun cuando la realidad de los centros puede variar sustancialmente, la praxis profiláctica o correctiva en este ámbito suele prestar mucha atención al clima social de la institución, así como a las relaciones que la escuela establece con las familias y con el entorno en el que está ubicada (barrio, pueblo...). También es necesario contar con el apoyo de las administraciones.

- *Buscar la implicación de toda la comunidad educativa.* Hay que procurar que las personas que integran la institución (alumnos, profesores, técnicos, etc.) tomen parte en distintos acontecimientos enriquecedores del ambiente. La participación no puede reducirse a las actividades del aula. En ese sentido, es un hecho comprobado que el intercambio que se produce con motivo de aniversarios, de fiestas, de graduaciones, etc., resulta muy beneficioso para la convivencia. Por último, no es apropiado dar la espalda a los problemas sólo porque no se ha sufrido de forma directa la violencia.
- *La promoción de la convivencia es posible cuando se coordinan los medios y las personas.* Es necesaria una estructura que vertebré el clima social, y que sea lo suficientemente flexible como para admitir cambios.
- *El establecimiento de normas claras.* La convivencia precisa de un reglamento fundado en la razón. Sin un código que regule el comportamiento, y en el que queden recogidos sin ambigüedad los derechos y los deberes de las personas, la vida institucional queda expuesta al caos. Las normas deben ser realistas y consensuadas; de lo contrario, se viven como imposiciones que hay que transgredir.
- *El estudio de cada caso y la atención personal* son otros aspectos que se deben tener en cuenta. Por más que se adopten medidas grupales, es pertinente ayudar a cada educando en función de su singularidad. En la actualidad este tipo de atención es insuficiente, porque se centra casi por entero en la dimensión intelectual y en el rendimiento académico, por lo que es oportuno completarla con el cultivo de la dimensión socioafectiva. El progresivo afianzamiento en los centros escolares de

los orientadores profesionales, puede contribuir a personalizar la educación.

- *Velar por la coherencia entre las vertientes manifiesta y oculta del currículo.* Es bien conocido que, tanto los procesos patentes como los latentes, influyen mucho en la educación. Las programaciones tienen que incluir de modo explícito aspectos relativos a los desarrollos social, afectivo y ético. La planificación de la intervención puede adoptar rumbos muy variados, pero siempre debe avanzar hacia horizontes de racionalidad y de cordialidad. Cuando para la eliminación de las conductas antisociales en los centros escolares se recurre a métodos represivos, los resultados no pueden ser positivos. La pretensión de neutralizar este tipo de acciones exige un esfuerzo grande de toda la comunidad, centrado en el impulso de la ética, de la justicia, de la responsabilidad y de la solidaridad. Tampoco es sensato querer eliminar la agresividad. Primero, porque es algo inmanente a la persona, y, segundo, porque si se canaliza como es debido a través del estudio, del trabajo, del juego o del deporte, puede ser muy beneficiosa.
- *Evaluación de la intervención.* Si bien la escuela posee una dilatada experiencia en la valoración de los conocimientos individuales, es poco frecuente que se evalúen otros tipos de dimensiones institucionales: clima social, desarrollo moral, trama comunicativa, etc. Con dichos antecedentes, no sorprende que la calibración de una intervención como la que nos ocupa se torne compleja. Para facilitar este tipo de evaluación, hay que contar con expertos que analicen tanto el proceso como el resultado en un marco de colaboración de todos los implicados, que permita reconducir la planificación cuando sea necesario. La evaluación no representa el último capítulo de la planificación, sino que se extiende a toda la intervención asegurando su adecuación o aconsejando su mudanza.

Complementariamente hay que pensar en la importancia de la disciplina del desarrollo personal y social, en la mediación, en la gestión positiva de los conflictos, así como en la competencia social. En suma, es mejor prevenir que curar, lo que nos lleva a insistir en la necesidad de fortalecer el compromiso con una pedagogía de la convivencia.

Referencias bibliográficas

DÍAZ-AGUADO, M^a J. (2005): “La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela”, **Psicothema**, vol. 17, n^o 4, págs. 549-558.

FUNDACIÓN FOESSA (2018): **Exclusión Estructural e Integración Social. Análisis y perspectivas.** Documento disponible en: <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2018/09/Ana%CC%81lisis-y-perspectiva-2018-digital-.pdf> Fecha de acceso: 18 de octubre de 2018.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001): “Convivencia escolar: problemas y soluciones”, en **Revista Complutense de Educación**, vol. 12, n.º 1, pp. 295-318.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2005): “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”, **Revista Iberoamericana de Educación**, n^o 38, pp. 33-52

MELERO, J. (1993): **Conflictividad y violencia en los centros escolares**, Madrid, Siglo XXI.

EL CONCEPTO DE AGRESIÓN

Dr. Damian Ikechi

Fundación CICA Internacional

damiankechi@hotmail.com

Procede del verbo latino *aggredior* (acercarse, acometer una tarea), el término “agresión” sirve de etiqueta *ómnibus* a todo un amplio abanico de significados, desde un sentido interno o rasgos de la personalidad a una respuesta abierta. Dos aspectos diferentes pueden distinguirse en nuestro término: uno objetivo, la acción, y otro subjetivo, su sentimiento.

A la luz de lo dicho, convendrá hacer alguna puntualización respecto a algunas facetas de los conceptos de “agresión” presentados de modo convencional.

- a) Bajo el concepto de “agresivo” se puede incluir **cualquier forma de conducta –activa o pasiva– que produzca perjuicios de cualquier tipo**, desde una simple amenaza hasta un daño físico real, incluyendo daños psicológicos o el mero verse privado de algo.

Es indudable que este tema es mucho más complejo, con una gran diversidad en cuanto a la naturaleza causas, motivaciones de la agresión se refiere.

Las lagunas científicas en las cuales estamos inmersos con relación a este tema son muy grandes todavía. No obstante hemos de reconocer que cada vez son más los hallazgos que contestan preguntas aunque a su vez encierran otras muchas. A día de hoy no hay una respuesta definitiva.

- b) Conducta agresiva o agresión propiamente dicha, es una acción externa, abierta, que a lo largo de los años se ha ido definiendo mediante no pocas formulaciones, a veces contrastantes entre sí.

La agresión, a pesar de ser un tema ampliamente estudiado, y de contar con un enorme volumen de ensayos, libros, estudios y trabajos científicos..., paradójicamente, su concepto sigue siendo vago, a pesar de tener demasiadas

definiciones, **carece de una definición operacional**. Existen muchas lagunas científicas en las cuales estamos inmersos con relación a una definición operacional y consensuada de la agresión.

La paradoja es un poderoso estímulo para la reflexión. Las paradojas muchas veces sirven para revelar la complejidad de la realidad. Así ha ocurrido en la Ciencia, la Filosofía y en la Matemáticas, que la identificación de paradojas basadas en conceptos que a simple vista parecen sencillas y razonables ha contribuido a impulsar importantes avances.

Dollard y sus colaboradores afirman que la agresión es cualquier secuencia de conducta cuya respuesta de meta es el daño a la persona a que se dirige. Una de las primeras teorías que abordaron la parte de las condiciones externas fue la teoría de la frustración-agresión (Dollard et al., 1939), que postula que “la agresión es siempre una consecuencia de la frustración” y que “la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión”. De acuerdo a la teoría, la instigación para agredir aumenta con la intensidad de la frustración. A partir de estas premisas sencillas, Dollard y sus colaboradores trataron de hacer predicciones exactas respecto de cuándo agreden las personas y contra quién dirigen su agresión.

Según alguna corriente de la Psicología: la Agresión es un ataque no provocado, práctica o hábito de ser agresivo.

Es una tendencia o conducta hostil o destructiva. La agresión es un acto contrario al derecho del otro. Con la inclinación de que “Los seres Humanos somos agresivos por Naturaleza Biológica a igual, que poseamos Energía libidínica, nos decía Sigmund Freud. (Teoría de los instintos)

Son unas de las teorías más antiguas y polémicas sobre la agresión, implican que una conducta es heredada más que aprendida y que la pauta de comportamiento es común a toda la especie.

Sigmund Freud postuló que los seres humanos nacen con el instinto de la agresión, argumentando que este impulso procede del interior de nuestra persona y que no es posible eliminar la agresión entre seres humanos. Konrad Lorenz (1968) sostuvo que el instinto agresivo es común a muchas especies; sin embargo a diferencia de Freud, él sostenía que la conducta agresiva no ocurre a menos que sea incitada por claves externas. Mientras que para Freud, la agresión era destructiva y perturbadora, Lorenz veía la agresión entre especies como un recurso de adaptación esencial para la supervivencia.

Existe una polémica sobre las conductas Agresivas.

Archer y Browne (1989) establecieron tres características del caso Protético de Agresión:

- 1- Intención de causar daño
- 2- Provocar daño real (no mero aviso)
- 3- La existencia de alteración del estado emocional (colérico u otro).

Una de las teorías más antiguas registradas acerca de la agresión es la planteada por John Dollard, Leopold Doob, Neal Miller, Hobart Mowrer y Robert Sears, en 1939. Estos autores propusieron que la agresión estaba generada por la frustración.

Para la psicología, el significado de este término apunta más bien a una “conducta o tendencia hostil o destructiva”.

Debido a la situación de desacuerdo que envuelve el establecimiento de una definición, Archer y Browne (1989) establecieron que el caso PROTOTIPO (prototípico) de agresión tiene tres características, a saber:



El Dr. Damián Ikechi Onyekere (Nigeria), en un momento de su intervención

a) Intención de causar daño, éste puede ser físico, en sentido estricto, o bien puede consistir en impedir el acceso a un recurso necesario, entre otras posibilidades.

b) Provocar daño real, no un mero aviso o advertencias de que se va a provocar.

c) La existencia de una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser calificada como colérica, más allá del cálculo instrumental a secas.

Según el planteamiento de Archer y Browne, una determinada conducta será categorizada como agresión si presenta las tres características ya señaladas.

Entre otros autores más destacados en el estudio de la agresión mencionaríamos a Bandura y Walters (1963) Dollard, Miller, Mowrer y Sears (1939), Konrad Lorenz (1968), Leonard Berkowitz (1993), Martín Ramírez (1985, 1994, 1996, 1997, 2000), Craig Anderson y Brad Bushman (2002).

Lo primero que debemos hacer es ponernos de acuerdo sobre el fenómeno del que vamos a hablar, especialmente cuando su **significado preciso** no está nada claro, como puede ocurrir en el caso del término “agresión”. De lo contrario, podríamos encontrarnos hablando de cosas distintas, aunque las llamamos con el mismo nombre. Por ejemplo, si pretendemos encontrar fármacos adecuados para tratar eficazmente los trastornos patológicos de tipo agresivo, hemos de empezar formulando una **definición operacional lo más precisa posible**, que nos permita profundizar en el conocimiento del fenómeno en que estamos interesados. Solo entonces podremos analizar la conducta sobre la que habrán de actuar los fármacos. Casos como *-Trastorno explosivo intermitente, arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad manifestada.* – Heteroagresividad.

Los afectados muestran una conducta conocida como trastorno explosivo intermitente. Se caracteriza por una pérdida total del control sobre los impulsos agresivos. Este efecto desencadena una agresividad muy desproporcionada al factor desencadenante, y se manifiesta a través de ataques físicos y verbales. Siendo todas aquellas conductas dirigidas hacia los demás. Este tipo de agresión abarca desde agresiones físicas, insultos o formas más sutiles de causar daño a otra persona. Hay autores para quienes la heteroagresividad forma parte de nuestra naturaleza y por lo tanto es una parte inevitable de la experiencia humana de la que no existe la posibilidad de desprenderse o renunciar. La otra

explicación sería la que afirma que se trata de conducta con influencias culturales, de que en el cerebro no hay nada que nos lleve a ser violentos, y que todas las conductas «pueden ser modeladas». Frente y no determinado por el fuerte componente evolutivo ya heredada genéticamente. La única interpretación posible no sería en términos de cambio evolutivo reciente. Ni traducirse en que los humanos estén determinados exclusivamente por factores genéticos. Hay estudios que indican que es posible mitigar la agresión y favorecer la resolución pacífica de nuestros conflictos. El enigma que envuelva al origen de este tipo de comportamiento ha dado lugar a numerosos hipótesis unas más rigurosas y científicas y otras más bien moralistas. Sin duda es un fenómeno multidimensional, complejo, que ha de ser estudiado desde diferentes visiones. Cuando se ha hecho desde estos aspectos, los resultados obtenidos ofrecen diferentes explicaciones complementarias a la pregunta de: qué es y por qué ocurre la naturaleza de la propia agresión, en qué consiste, cuáles son sus tipos, sus causas y sus funciones, cuál es su base biológica, y especialmente neuroendocrina.

La primera dificultad con que se enfrenta la investigación sobre agresión, por tanto, es la muy diversa naturaleza de muchas actividades etiquetadas como tal. Lejos de ser un término unívoco, la palabra “agresión” muestra una amplia ambigüedad, usándose de manera tan amplia, general e imprecisa que parece virtualmente imposible formular **una única definición y comprensiva**. Su estado de confusión terminológica es tal que contamos con más de un centenar de definiciones, tantas que le ha llevado a Johnson (1972) a decir que “la agresión tiene tantos significados que en la práctica ha perdido su propio significado”. Más aún, hay quien teme que nos encontremos ante un término demasiado vago como para que sirva de utilidad para una rigurosa descripción comportamental. Por tanto, como se ve en muchos estudios, no hay una idea clara y fundamental sobre cuál es naturaleza de la agresión. Todos somos conscientes de lo heterogéneo del término: estamos ante una jungla semántica cuya diversidad de significado no solo refleja los muy diferentes enfoques e ideas que los distintos investigadores tienen al respecto, sino también el hecho de abarcar un amplio abanico de fenómenos con poco de común entre sí. De ahí que merezca la pena todo intento clarificador en este sentido. La imprecisión y vaguedad a que pueden llevar su utilización, por tanto, sugieren una llamada a la reflexión - precaución, pues las lagunas científicas en las cuales estamos inmersos con relación a este tema son muy grandes todavía.

Sin embargo, el hecho de que científicos de todo tipo sigan usando dicho término durante tantas décadas sugiere que, a pesar de la falta de univocidad de su **preciso significado** y del desacuerdo existente sobre sus causas, se da por supuesto que todo el mundo reconoce y comprende de qué hablamos cuando utilizamos la palabra “agresión”..., al menos en la acepción más común del mismo. El término “agresión” sirve de etiqueta ómnibus a todo un amplio abanico de conductas, tales como: Cualquier comportamiento exigente o intrusivo, tanto físico (por ejemplo, golpear, gritar, destruir la propiedad personal, peleas, robos, violaciones y homicidios) -como golpear, gritar, destruir, - como verbal (insultar), o incluso un mero desprecio o exclusión social. Igualmente se distingue entre comportamiento agresivo directo (por ejemplo, golpear, gritar, destruir propiedad personal, insultar) o indirecto (chismes maliciosos, exclusión social, propagación de falsos rumores); así como entre agresividad proactiva y reactiva: la agresión reactiva se produce en represalia contra alguna provocación o amenaza, real o imaginado, y surge de sentimientos de ira o frustración, mientras que la agresión proactiva, por otro lado, no requiere ira o provocación, sino que es un intento de obtener acceso a los recursos o de asegurar el dominio social.

Otro tipo de agresión muy cercano a los intereses de los educadores es la intimidación o acoso escolar. Conocido como “bullying”, que se distingue de la agresión general por su naturaleza repetida y dirigida. Según Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) pueden distinguirse tres tipos de “bullying” o acoso: físico, verbal e indirecto.

También es importante distinguir entre agresión animal y humana, pues en no pocos casos, bajo idéntico término se incluyen conceptos que no solo no son homólogos, sino ni siquiera análogos.

Nos podría servir de ejemplo la teoría de la práctica. *El juego-lucha es una conducta ampliamente presente entre las distintas especies de mamíferos, especialmente durante su periodo de desarrollo. Aunque en no pocas especies difieren sustantivamente de la conducta agonística observada en la edad adulta (por ejemplo, en mofetas, osos negros americanos, babuinos, monos rhesus, y langures) al plantearse su posible función no pocos autores han sugerido que serviría para practicar durante el periodo de desarrollo una serie de habilidades que le serían útiles en la lucha durante la vida adulta. Si fuese así el caso el juego-lucha entonces debería mostrar características suficientemente similares a las que observamos en las conductas agresivas. De lo contrario estaríamos hablando de conductas inconexas, nos encontraríamos más bien ante una conducta cuya motivación es distinta, así como su*

posible motivación y a su vez independiente de la agresiva, (la táctica utilizada, la zona corporal las consecuencias.)

Por último, la violencia es un subdominio de la agresión cuyo objetivo es causar daño físico a la víctima. Es precisamente esto el uso de la fuerza física es una característica que distingue la violencia de otros tipos de comportamiento agresivo. La agresión incluye todos los tipos de violencia, pero la mayoría de los tipos de agresión no son violentos.

Es indudable que este tema es mucho más complejo, con una gran diversidad en cuanto se refiere a la naturaleza, las causas, motivaciones de la agresión.

Esta falta de consenso está relacionada de algún modo con la no consideración de la agresión como una enfermedad y, consecuentemente, con la ausencia de un psicofármaco concreto y específico que permita el tratamiento selectivo de los distintos tipos de agresión patológicas.

Este hecho está en gran parte estrechamente relacionado con que aún no haya un tratamiento psicofarmacológico definido y constatado homogéneamente para manifestaciones agresivas y violentas... Los fármacos se utilizan fundamentalmente para tratar trastornos orgánicos, tales como: distintos tipos de demencias, enfermedad de Alzheimer, enfermedad de Parkinson, trastornos postraumáticos, algunos trastornos epilépticos, estados de intoxicación por sustancias psicoactivos, psicóticos, esquizofrenia, alcohol..., por mencionar algunos.

Por lo tanto, si pretendemos encontrar fármacos adecuados para tratar eficazmente los trastornos patológicos de tipo agresivo, hemos de empezar formulando una definición operacional lo más precisa posibles, que a su vez nos permita profundizar en el conocimiento del fenómeno en que estamos interesados, sobre cuáles pueden ser sus causas, y que posibles consecuencias puede acarrear. ***Según Ramírez (2003), bajo el concepto de “agresivo” se puede incluir cualquier forma de conducta –activa o pasiva– que produzca perjuicios de cualquier tipo, desde una simple amenaza hasta un daño físico real, incluyendo daños psicológicos o el mero verse privado de algo.*** Para seguir avanzando y profundizado en todos los aspectos de las agresiones sería fundamental tener presente las lagunas aún existentes respecto a su definición operacional. Cuando hayamos alcanzado conocimiento lo suficiente en el conocimiento de la naturaleza de la propia agresión, en que consiste, cuáles son sus tipos, sus causas y sus funciones, cuál es su base biológica, y especialmente neuroendocrina-, solo entonces, podremos analizar la conducta sobre la que habrán de actuar los fármacos.

VIOLENCIA DE GÉNERO EN PARAGUAY

Marta Elena Smulders Chaparro *

Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)

msmulders@uni.edu.py

Resumen

Esta investigación pretende abordar desde una perspectiva de género, la violencia. Para tal abordaje se pretende demostrar la realidad sobre la violencia de género en Paraguay, y sus implicancias en el entorno social. Los objetivos son: Demostrar la realidad de la problemática sobre la violencia de género en el Paraguay, como así también reconocer los tipos de violencia llevados a cabo con más frecuencia, y por último indagar que alternativas de solución a la problemática existen o son utilizadas en el entorno. La metodología utilizada fue de tipo descriptiva, a través de un análisis bibliográfico. La propuesta puede considerarse como un trabajo preliminar, sin embargo las preocupaciones que lo motivan son producto de la experiencia y de la necesidad teórica de encontrar lineamientos razonables que orienten las actividades e iniciativas que se llevarán a cabo en torno al tema. Con este trabajo se pretende brindar mínimamente un bagaje de conocimientos y técnicas a utilizar para paliar la situación tan preocupante de la violencia de género, no solo en el Paraguay, sino a nivel mundial.

Palabras-claves: Violencia – Género – Paraguay.

Summary

This research aims to defend violence from a gender perspective. This approach aims to demonstrate the reality of gender violence in Paraguay, and its implications in the social environment. The objectives are; Demonstrate the reality of the problem on gender violence in Paraguay, as well as recognize the

* Lic. en Pedagogía (UCI-Paraguay) – Lic. en Psicología (UNI - Paraguay) – Especialista en Docencia Universitaria (UNI-Paraguay) – Magíster en Docencia e Investigación Universitaria (UNI-Paraguay) – Doctora en Educación (UNI-Paraguay). E-mail: msmulders@unni.edu.py.

types of violence carried out more frequently, and finally investigate what alternative solutions to the problem exist or are used in the environment. The methodology used was descriptive, through a bibliographic analysis. The proposal can be considered as a preliminary work, however the concerns that motivate it are the product of experience and the theoretical need to find reasonable guidelines to guide the activities and initiatives that will be carried out around the subject. This work is intended to provide a minimum of knowledge and techniques to be used to alleviate the worrying situation of gender violence, not only in Paraguay, but worldwide.

Keywords: Violence - Gender – Paraguay.

Introducción

Este trabajo pretende demostrar la realidad sobre la violencia de género en Paraguay. La violencia de género está inmersa en todos los ámbitos y Paraguay no está exento de ello.

Este abordaje se hace necesario a fin de paliar la situación de violencia que surge sobre todo hacia el género femenino en el país.

Es importante considerar esta investigación, como un trabajo preliminar, sin embargo las preocupaciones que lo motivan son producto de la experiencia empírica y de la álgida necesidad teórica de encontrar lineamientos razonables que orienten la actividad para brindar posibles soluciones a la problemática.

Los objetivos del presente trabajo son: Demostrar la realidad de la problemática sobre la violencia de género en el Paraguay, como así también reconocer los tipos de violencia llevados a cabo con más frecuencia, y por último indagar que alternativas de solución a la problemática existen o son utilizadas en el entorno.

Esta investigación fue llevada a cabo mediante la revisión bibliográfica e investigación de estudios de casos prácticos de un sector de Paraguay.

Con este trabajo se pretende brindar mínimamente un bagaje de conocimientos y técnicas a utilizar para paliar la situación tan preocupante de la violencia de género, no solo en el Paraguay, sino a nivel mundial.

A continuación, se desarrollarán contenidos teóricos, para luego centrarse en la parte práctica de estudio, a fin de que el lector se sitúe en el tema de investigación.

Violencia de Género

En las Américas, la violencia intrafamiliar afecta a una de cada tres mujeres. Como resultado de varios acuerdos internacionales para prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, la mayoría de los países de la región han formulado legislaciones y políticas para enfrentarla. Sin embargo, no en todos ellos se han concretado reglamentaciones, instrumentos, recursos y políticas que hagan efectivas tales medidas (Sagot, 2000).

Las medidas existen, pero aun así es difícil reducir este flagelo que ataca a la sociedad paraguaya en este caso.

La desocultación de la violencia evoluciona dentro del contexto de la década de la mujer (1975-1985), en las Naciones Unidas. Por primera vez ONG's de mujeres, reciben apoyo de organizaciones internacionales. En 1985, Naciones Unidas instruyó a los Estados miembros a intensificar los esfuerzos destinados a la investigación, asistencia y prevención de la violencia intrafamiliar (Entel, p. 30, 2002).

Es así que cada vez más organismos internacionales apoyan para reducir este mal que aqueja a la sociedad, sin embargo aun así existen y se encuentran al orden del día.

La Violencia de género es aquella ejercida en contra de la mujer por el hecho de ser mujer. Su fundamento radica en la supuesta superioridad de un sexo sobre otro (Almada, p. 11, 2016).

En Paraguay esta realidad está muy inmersa aún en la sociedad, el machismo es parte de la realidad cultural actual, hecho que se debe ver la manera de erradicar.

Con la Constitución de 1992 de la República del Paraguay, se reconoce la violencia como un problema que afecta las relaciones de familia (Art. 60 C.N.) (Vázquez, p. 31, 2017).

Como orden jurídico, la Carta Magna, sanciona la violencia y esto demuestra que se cuenta con leyes necesarias para erradicar este mal de raíz.

En 1992, el Comité para el seguimiento de la Convención sobre eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer (CEDAW), adoptó una recomendación y comentarios que establecen exactamente como la Convención señala a la violencia contra la mujer, como violatoria de Derechos Humanos y que acciones deben tomar los Estados (Secretaría de la Mujer, p. 65, 2008).

La violencia es repudiada desde los derechos humanos a nivel internacional, estableciendo como violación de estos derechos a quien los causare.

La CEDAW fue ratificada por el Paraguay en 1986 y en 1992 la Constitución de la República del Paraguay la incluyó en el artículo 60. En 1994 la OEA sancionó de manera específica la Violencia contra las mujeres a través de la Convención de Belem Do Pará ratificada por Ley 605/95, que reconoce la violencia contra la mujer como una ofensa en contra de la dignidad humana (Secretaría de la Mujer, Convenciones Internacionales CEDAW, Belem do Pará y Ley 1600/00, 2000).

La violencia contra la mujer es un flagelo que está sancionado a nivel internacional y nacional, pero a pesar de ello existe y se da en gran medida.

Paraguay promulga La Ley 1600/00 contra la violencia doméstica, la cual no requiere patrocinio de Abogado para su tramitación, y es gratuito, ya que constituye una ley de derechos humanos y establece que cualquier persona que sufra violencia física, psicológica o sexual en el ámbito doméstico de parte de un conviviente o no, tiene la posibilidad de denunciarlo ante el Juzgado de Paz de su comunidad, siendo gratuito y no se necesita patrocinio de Abogado.

Esta ley fue un adelantamiento en la lucha contra la violencia, ya que sobre todo porque es de carácter gratuito, pero a pesar de ello las denuncias o no se realizan o se realizan y luego son levantados los cargos por mutuo acuerdo.

Situación de la Violencia de Género en Paraguay

En el 2008 se establece un convenio marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República, la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia y el Ministerio del Interior, con el objetivo de formular mecanismos para asegurar, defender, proteger y promover los derechos humanos de las mujeres, niños, niñas y adolescentes, coordinando acciones y adaptando los procedimientos procesales para que éstos sean reales, efectivos y elaborar protocolos de atención (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, p. 17, 2012).

De esta manera se refuerza mancomunadamente los mecanismos para detener esta situación en el Paraguay.

Según la Secretaría de Género de la Corte Suprema de Justicia, en base a los datos e informes remitidos por los Juzgados de Paz de las distintas Circunscripciones del país, se evidencia la evolución de la cantidad de denuncias de Violencia Doméstica e Intrafamiliar sistematizadas por Circunscripción durante los años 2013 al 2018 (Corte Suprema de Justicia, 2018).

La cantidad de denuncias ha evolucionado favorablemente, eso es un dato alentador por una parte, pero de cierta forma lo que se pretende es que no existan más este tipo de violencia ni ninguna otra.

En los casos de Amanbay, Concepción, Pedro Juan Caballero, Caazapá, San Pedro, Canindeyú y Alto Paraguay, departamentos de la República del Paraguay, hay un número muy bajo de denuncias registradas (Corte Suprema de Justicia, 2018).

Las denuncias registradas no es un dato certero de que no existan casos de maltratos o de violencia, sino más bien que quizás no se animan a realizar las denuncias.

Las Circunscripciones de Central e Itapúa son los que registran la mayor cantidad de casos de Violencia Doméstica e Intrafamiliar, seguidos por Alto Paraná, Cordillera y Paraguari (Corte Suprema de Justicia, 2018).

Las mujeres violentadas hoy en día ya toman más coraje para realizar las denuncias, hecho alentador pero que aún falta mucho por hacer, para que los casos de violencia disminuyan.

En una escala más baja se encuentran las Circunscripciones de Guairá, Presidente Hayes –Boquerón, circunscripciones que cuentan con un bajo índice de registros de denuncias de violencia doméstica e intrafamiliar (Corte Suprema de Justicia, 2018).

La promulgación de la Ley 1600/00 contra la Violencia Doméstica fue un gran paso, marcó un hito, para demostrar la asimetría de poder existente en la pareja, entre los miembros de una familia, y que a veces la violencia física, psicológica, sexual, proviene de las personas que más amamos.

A fin de conocer la realidad acerca de las denuncias de violencia doméstica en Itapúa, al promulgarse la Ley 1600/00 contra la Violencia Doméstica. Desde ese año al 2014: **1162** casos de violencia doméstica se presentaron ante los juzgados de paz. Con respecto al sexo de las víctimas registraron sus denuncias un 85% de víctimas mujeres, un 15% de las víctimas fueron hombres; las edades de las mujeres estaban comprendidas en su mayoría de 41 a 50 años de edad; el 83% de los maltratos se registraron en zona urbana; el agresor en un 36% era el marido, y en un 33% el concubino. La cada vez mayor cantidad de denuncias motivó a que se abrieran dos juzgados más en Encarnación (Santa Cruz, 2014).

De este modo se deja en evidencia que los casos de violencia aún son situaciones preocupantes y muy frecuentes en el Paraguay, sobre todo en mujeres; y la mayor parte de las veces se llevan a cabo por la pareja de la misma.

Tipos de Violencia

Violencia Doméstica

Es la acción intencionalmente dañina ejercida dentro de un grupo familiar (Rodríguez López, p. 28, 2015).

Refiere a toda agresión física, psicológica, o sexual en contra de la mujer que se produzca en el interior del espacio doméstico, donde la violencia es ejercida por parte de personas que tienen algún nivel de parentesco con la víctima o con quien mantiene o mantuvo relación de afectividad o intimidad (cónyuge, concubino, ex cónyuge, ex concubino, novio, ex novio) (Ministerio de la Mujer, Plan Nacional contra la violencia hacia las mujeres 2015-2020, p.13, 2015).

La violencia doméstica es la más frecuente y no solo es la violencia física; es por ello que es difícil para la persona involucrada la denuncia, debido a una serie de factores que la rodean a tomar tan difícil decisión.

Esta acción dañina la puede sufrir cualquier miembro del grupo familiar y es asignado este nombre por el ámbito en donde es perpetrado (Almada, p. 12, 2016).

Si bien la acción de violencia puede darse hacia cualquier miembro de la familia en este caso, pero los datos arrojan que se lleva a cabo con más frecuencia hacia la mujer de la casa.

Violencia Intrafamiliar

Se incluye toda violencia ejercida por uno o varios miembros de la familia contra otro u otros miembros de la familia (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, p. 23, 2012).

Alude a todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia. Se denomina relación de abuso a toda conducta que, por acción u omisión, ocasiona daño físico, sexual, financiero y/o psicológico a otro miembro de la familia. La violencia familiar se refiere a las distintas formas de relación abusiva que caracterizan de modo permanente o cíclico al vínculo interfamiliar (Bertelli, 1996).



En la imagen D. Valentín Martínez-Otero, D^a Marta Elena Smulders, D^a Belén Sáenz-Rico y D. Damián Ikechi

El lugar donde más protección debe recibir la persona es la familia, pero muchas veces no es así debido a que en el seno familiar es donde se dan más los casos de violencia.

Incluye maltrato a niños y adolescentes, entre la pareja, a personas ancianas. Los conceptos de desigualdad de poder y discrecionalidad son cruciales cuando se usa el término violencia familiar (Almada, p. 12, 2016).

En Paraguay la desigualdad de poder entre el hombre y la mujer, aun es una situación cultural, que muchas veces trae aparejado consigo los casos de violencia doméstica hacia la mujer.

Violencia Contra la Mujer

Es todo acto de violencia de género que resulte o pueda resultar, en daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico de la mujer, incluyendo la amenaza de dichos actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como en la privada (Entel, p. 31, 2002).

Es todo tipo de violencia ejercida contra la mujer por su condición de mujer. Es consecuencia de la histórica posición de la mujer en la familia patriarcal,

subordinada al varón (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, p. 22, 2012).

La subordinación de la mujer hacia el hombre es un hecho que ya no debería existir en este siglo, sin embargo aún se da en todos los medios, y no respeta clase social.

Es una práctica que, desgraciadamente, está extendida, no solo en nuestro país, sino universalmente, por lo que ha llegado a constituirse en un problema que afecta a las mujeres sin distinción de razas, credos ni condiciones socio-económicas (Larrain & Fernández, p. 3, 2004).

En este caso es un estudio hecho en Paraguay, pero los casos de violencia se encuentran arraigados aún a nivel mundial, por lo tanto su estudio es de relevancia.

Cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (Convención de Belem do Pará, art. 1) (Proyecto Red CIDEM, 2000).

Los casos de violencia lastimosamente existen en todas sus formas y se deben buscar mecanismos para su erradicación, para poder vivir en una sociedad civilizada y armónica, sin tener en cuenta el género, sino sobre todo el respeto mutuo entre seres humanos.

Materiales y Métodos / Metodología

Se realizó una investigación de tipo descriptiva. Fue llevada a cabo a través de la revisión bibliográfica de materiales documentales sobre el tema investigado.

Se efectuó el análisis de las teorías; para luego realizar la interpretación, y así llegar a las conclusiones.

A continuación se presentan las consideraciones finales, con la conclusión respecto al tema de investigación.

Consideraciones finales/Conclusiones

La violencia necesita para su prevención, sanción y erradicación, profundas transformaciones personales y a nivel de políticas públicas; en este caso en la República del Paraguay.

Es un mal que aqueja a nivel mundial, y es urgente su erradicación, debido a que se debe lograr poder vivir en un mundo sin violencia y sin distinción de género o raza, sino pregando el respeto mutuo entre todos los individuos.

Para ello se cree necesario, sobre todo en Paraguay, realizar campañas de sensibilización y difusión de leyes que protejan a la familia de la Violencia Intrafamiliar. Así también, capacitar en forma continua a las autoridades involucradas en cada caso. Dotar de psicólogos y profesionales capacitados para llevar a cabo el proceso de forma idónea. Proponer e implementar leyes más claras y precisas, que sancionen de manera ejemplar los casos de violencia.

Así también es preciso, promover el buen trato entre los miembros de la familia desde el más pequeño al más grande, incentivar pautas de comportamiento que no estén basados en maltratos o humillaciones; sino más bien que se inculque el diálogo, sin violencia de ningún tipo.

La violencia fue y sigue siendo un obstáculo para el pleno desarrollo de las personas, ya que ocasiona un freno al crecimiento individual, laboral, académico, familiar y social de las personas.

Es por ello que se debe concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de erradicar de nuestro medio este mal que aqueja a la sociedad, del cual todos en cierta medida somos afectados.

Este estudio investigativo, es apenas un comienzo, para solucionar algunas lagunas o investigadores que continúen con la misma línea, y así seguir disipando dudas.

Referencias

American Psychological Association, (APA). (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D. C.: American Psychological Association.

CLADEM. (2008). *Violencia doméstica en la lupa de los Derechos humanos. Paraguay*. Obtenido de <http://www.pj.gov.py/notas/1659-libro-violencia-domestica-en-la-lupa-de-los-dd-hh-fue-presentado-en-el-poder-judicial>

Constitución Nacional de la República del Paraguay. (1992).

Corte Suprema de Justicia. (2018). *Secretaría de Género*. Obtenido de <http://www.pj.gov.py/resultado/?q=SECRETAR%C3%8DA+DE+G%C3%89NERO>

- Entel, R. (2002). *Mujeres en situación de violencia. Embarazo y violencia*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Larrain, S., & Fernández, C. (2004). Violencia intrafamiliar.
- Ministerio de la Mujer. (2015). Plan Nacional contra la violencia hacia las mujeres 2015-2020. Paraguay.
- Ministerio de la Mujer. (2016). Violencia Contra las Mujeres en Paraguay: Avances y Desafíos. Asunción, Paraguay.
- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. (2012). *Violencia Intrafamiliar y de Género -Manual de Atención Integral a víctimas en el sistema de salud*. Asunción: AGR Servicios Gráficos.
- Red CIDEM. (2000). 1600 Razones para vivir sin violencia. *Proyecto Red CIDEM, Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República*. Paraguay.
- Sagot, M. (2000). La ruta crítica de las mujeres afectadas por violencia intrafamiliar en América Latina. En OMS-OPS. Zeta Servicios Gráficos.
- Santa Cruz Gómez, D. (2014). Procedimiento aplicado en los Juzgados de Paz de conformidad a la Ley 1600/00. Años 2000 al 2013; Mitos, Causas, Ciclo de la Violencia. Encarnación, Itapúa, Paraguay.
- Vázquez, E. A. (2017). Protección integral a la mujer contra la violencia.

CLAVES PARA INVESTIGAR LA VIOLENCIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ECOLÓGICA

Dr. José V. Merino Fernández, UCM

Catedrático de 1ª Hª de la Educación- Pedagogía Social

jomerfer@gmail.com

Introducción.

La violencia es una constante de la humanidad desde sus inicios, al menos desde que tenemos noticia de las relaciones de los hombres y mujeres entre sí. No en vano sigue vivo todavía el debate sobre si el hombre es un ser social por naturaleza (Aristóteles) o un ser agresivo y violento (Hobbes). Por lo tanto, lo novedoso de la sociedad globalizada actual no es la violencia en sí, sino que los factores generadores de la misma son cada vez más complejos, numerosos y sutiles, y, en consecuencia, las formas y modalidades de violencia son más complejas, diferentes, etéreas y globalizadas; tan es así, que, a veces, es difícil detectarlas.

Este nuevo escenario obliga a replantearse el concepto de violencia y los planteamientos y procedimientos de su estudio desde modelos y parámetros más complejos. Razón por la cual, el análisis de la violencia llevado a cabo solo desde parámetros lineales y aislados como determinantes únicos, sean estos de tipo biológico, psicológico o social, son hoy una regresión científica, por no decir, un grueso error. En el libro “La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas” (Merino, 2006) analizo la complejidad de la misma y de los procesos de su estudio e intervención. La remisión al mismo, me libera de hacerlo ahora.

Una tendencia tradicional en el análisis de la violencia ha sido circunscribirlo a la agresividad, provocando el error de confundir agresividad con violencia. La violencia con el medio natural constituye hoy una modalidad diferente a las ya conocidas. Esta modalidad hace que la violencia adquiera dimensiones ecológicas más allá de las simples interacciones de personas y grupos humanos entre sí, extendiéndose a las relaciones de los individuos y de las instituciones con la naturaleza. En el marco de esta realidad, la violencia constituye ya un problema ciudadano complejo y global de ciudadanía, en concreto de ciudadanía ecológica.

1. Necesidad de educar para una ciudadanía ecológica en la sociedad actual.

La insistencia actual en los conceptos y procesos de *desarrollo sostenible, ciudadanía, ciudadanía universal, educación para la ciudadanía* y, de forma especial, *educación para una ciudadanía ecológica* no es casual ni tampoco una moda más. Es una exigencia de la compleja sociedad actual caracterizada tanto por el hecho de la globalización en el que la diversidad se convierte en el eje y la meta de la construcción social y política, como por los graves problemas y peligros de convivencia que asedian hoy a las personas en su relación entre sí y con el medio natural.

Los diferentes procesos globalizadores conforman un fenómeno vivo y muy eficaz: el “fenómeno de la globalización”. La activa dinamicidad de estos procesos causa numerosos y complicados problemas de convivencia, inéditos hasta ahora, que están pidiendo a voces la necesidad de una educación para una ciudadanía global. Este reto educativo-social nos obliga a plantear una serie de interrogantes sobre las estructuras sociales y sobre las relaciones de convivencia del día a día.



De izqda. a derecha: Dra. Tina Lindhart, Dr. José Vicente Merino, Dr. Andrés Serrano y Dra. M^a Luisa Sánchez

En lo que se refiere a las estructuras de tipo social, económico, cultural, político, educativo, etc. destacan los tres interrogantes siguientes:

- ¿Responden a la realidad globalizada actual las estructuras configuradas a partir de sistemas de organización social, política y económica de siglos pasados inspirados y desarrollados en y desde criterios de uniformización y de establecimiento de fronteras, cual son, por ejemplo, los estados-nación?
- Con relación a la convivencia entre personas ¿Pueden mantenerse los procesos de construcción de las identidades humanas del pasado inspirados en la homogeneización?
- ¿Pueden seguir incrementándose los modelos de crecimiento ilimitado en un medio natural limitado?

En definitiva, la necesidad actual de fomentar la educación para una ciudadanía ecológica deviene, por lo tanto, de dos fuentes:

- a) La globalización y su efecto de sociedades multiculturales.
- b) La situación alarmante de deterioro del medio ambiente originada por la relación abusiva del hombre actual con la naturaleza. La falta de respeto y cuidado del medio natural, por no decir de un exceso de saqueo del mismo, constituye una de las denuncias más repetidas al respecto.

Ayudará a puntualizar lo anterior recordar tres situaciones, unidas entre sí y altamente preocupantes, que desencadenan peligros inéditos y alarmantes para la naturaleza, el hombre y la sociedad. Situaciones que originan estructuras y dinámicas muy activas en los procesos configuradores de la realidad social actual, una realidad en la que la violencia parece convertirse en una forma habitual de comportamiento.

La primera situación y peligros vienen provocados por el *modelo de crecimiento de las sociedades denominadas “desarrolladas”*. Modelo que genera una relación agresiva y depredadoras del hombre con su medio natural. Como consecuencia de esta violencia se desencadena un acelerado deterioro global del mismo. El uso abusivo de los recursos naturales precipita una degradación de la naturaleza, tan enorme y bárbara que se habla ya de riesgo de destrucción de la misma y, como consecuencia, de autodestrucción del mismo ser humano, ya que, como queda escrito en la Laudato Si (2015), “olvidamos que nosotros mismos somos tierra” (punto 2).

La segunda situación, muy unida a la primera, se centra en la monstruosa *economización de lo social, político, educativo, cultural y laboral*. Fruto de esta economización es el incremento permanente de dos fenómenos que preocupan, a nivel teórico y de acción, debido a los riesgos que implican para la convivencia humana y, en consecuencia, por su contribución al impulso de la violencia:

- *Inversión de la jerarquía de valores*: El humanismo es substituido por un economicismo antropófago. El hombre, la verdad, la ética y la moral dejan de ser base y guía de la conducta humana y de las instituciones, siendo substituidos por lo económico y hedónico. La rentabilidad económica, el hedonismo fácil de placer fugaz y, tal vez, la mentira con tal de lograr el fin en el sentido de que “el fin justifica los medios”, se han convertido en el valor predominante y regulador de la vida humana.
- *Deshumanización de las relaciones humanas*. Es una consecuencia directa de la inversión en la jerarquía de valores. Basta asomarse a la ventana de la vida con una mente abierta, no prejuzgada por ideologías medievales ni por actitudes hedonistas, para comprobar la feroz deshumanización existente en las motivaciones y objetivos de las personas, en sus procesos de formación y promoción, en las relaciones de los individuos, grupos y pueblos entre sí, etc. Esta dinámica economicista genera, por una parte, una rapiña del medio natural, y, por otra, un egoísmo insolidario que lleva consigo el deterioro de las relaciones entre los hombres, originando distancias enormes entre pobres y ricos, abusos y explotaciones de unos hombres y pueblos sobre otros, pobreza, exclusiones, violencia, guerras, en suma, se implanta un presente tortuoso y se presagia un futuro incierto. Parece que el mundo de los hombres deja de ser humano.

La *normalización de la violencia*, producto ineludible de los dos contextos y dinámicas anteriores, es la tercera realidad que dinamita hoy la vida social. La idea de que la ética va dejando paso a la eficacia a toda costa en las relaciones humanas es ya una constante en escritos y manifestaciones de todo tipo. Eficacia medida por cuantificaciones de rentabilidad económica o política y no por parámetros éticos y de humanidad. El objetivo de ser competente y mejorar progresivamente para contribuir en unión con las demás personas y grupos humanos a una sociedad mejor, cede el paso a una competitividad inhumana,

feroz y egocéntrica de ganar a cualquier precio, sea a nivel individual o del propio grupo.

Esta normalización de la violencia hace que la convivencia social, profesional y política en la sociedad actual adolezca de una enfermedad. Enfermedad que las declaraciones públicas y privadas tratan de maquillar con tergiversaciones del lenguaje o con verdades o mentiras a medias, porque su defensa suele considerarse todavía social y políticamente incorrecto. Sin embargo, esta normalización constituye un virus maligno que contamina las relaciones personales e institucionales del día a día. Contaminación fácilmente verificable en el hecho de que predomine en el imaginario social la idea de que la violencia domina las relaciones en la sociedad actual, teniendo como consecuencia el detrimento de la participación social responsable y el auge desmesurado de poseer dinero para consumir y tener poder, y esto, no para servir solidariamente a la sociedad sino para ganar y dominar al otro.

La gravedad y urgencia de esta situación y de los peligros derivados de la misma despierta la conciencia de personas e instituciones sensibles y con conocimiento objetivo del problema. Son ya muchas, personas e instituciones, comprometidas en trabajar y luchar por:

- El reconocimiento y salvaguarda de los derechos humanos fundamentales inherentes a la dignidad de cada persona por el hecho de haber nacido “ser humano”, sea cual fuere su origen de nacimiento, edad, sexo, color de piel, raza, religión, estatus social, etc.
- La defensa y protección de la naturaleza frente a las agresiones. Defensa y protección que lleva a buscar convenios entre pueblos y a emprender diligencias comprometidas responsable y enérgicamente en la tarea de activar, desarrollar e impulsar una relación y un vínculo más armonioso, global e integral entre el hombre y su entorno y de los hombres entre sí, de manera que se *recobre el equilibrio perdido*. Tarea que implica un cambio no solo de mentalidad sino también de comportamiento en personas, instituciones y pueblos.

¿Qué puede hacer la educación frente a esta dinámica de normalización de la violencia en las relaciones de los hombres entre sí y con el medio natural? El

análisis realizado aquí pone de manifiesto un hecho comprobable y un reto. El hecho radica en que la violencia no puede considerarse únicamente como un simple exceso de agresividad individual o grupal de las relaciones humanas, sino que es algo más complejo en el que intervienen la razón, los sentimientos y los deseos humanos, y, por otra parte, adquiere formas complejas de violencia, también estructurales, porque las relaciones institucionales de nivel nacional e internacional generan asimismo violencia. En resumen, la violencia hoy es un problema más complejo y estructural. El reto, determinado por esta complejidad, es que la participación ciudadana constituye una exigencia ineludible para prevenir la violencia o, en su caso, contrarrestarla. De ahí, la necesidad de impulsar y desarrollar la *educación para una ciudadanía ecológica se revela como una respuesta positiva y urgente a este problema y reto global.*

2. Claves para una conceptualización de “ciudadanía ecológica”.

Tratar de conceptualizar la expresión “ciudadanía ecológica” resulta bastante difícil, aunque, inspirados en la *Laudato Si*, podemos afirmar que el eje sobre el que se fundamenta y construye el saber y el hacer del concepto de ciudadanía ecológica es solo uno: Todos, incluido el hombre, formamos parte de la naturaleza de forma que el desarrollo natural sostenible y desarrollo humano sostenible son inseparables, y por lo tanto ambiente natural y ambiente humano crecen juntos y se degradan juntos.

La ciudadanía ecológica no tiene cabida en el marco de una ecología superficial o aparente sino en el marco de una ecología integral en la que hombre, sociedad y naturaleza caminan juntos porque forman parte de una misma realidad. La biodiversidad no se limita al mundo vegetal y animal, incluye también el hombre.

La ciudadanía, derecho y deber de toda persona humana, compromete a trabajar por un desarrollo sostenible. En este contexto, las claves de la ciudadanía ecológica se derivan no solo de las relaciones sociales sino también de la relación con el medio natural, medio que está reclamando un desarrollo sostenible. En el marco de la realidad social agresiva descrita y de los dos principios: *Unidad integral en la diferenciación y desarrollo sostenible*, considero que el concepto de ciudadanía ecológica y el tratamiento de la violencia a nivel preventivo y de reconducción mediante la educación, podemos configurarlo sobre las cuatro claves siguientes:

- Construcción de una sociedad en y para la diversidad.

- Respeto y cuidado de la naturaleza.
- La educación ecológica requiere el desarrollo de procesos educativo-sociales a lo largo de la vida.
- La inclusión como objetivo de los procesos educativo-sociales.

2.1. Construcción de una sociedad en para la diversidad.

La configuración de la ciudadanía a partir de los presupuestos de asimilación u homogeneización uniformizante como punto de partida y como meta de toda acción social y política predominante durante siglos, incluido parte del siglo XX, no puede llamarse ciudadanía porque entra en conflicto con el propio concepto de ciudadanía, y no es factible en la sociedad actual globalizada en la que la diversidad constituye ya el eje y el objetivo de la organización social y política.

La diversidad cultural, étnica, religiosa, política, etc. es cada vez más real en un mismo lugar geográfico. La distancia geográfica ha dejado de ser ya un castillo de defensa de identidades cerradas y de sistemas de organización para un modelo uniformizante de cohesión social. Seguir anclados en objetivos de homogeneización se percibe ya mayoritariamente como una incongruencia generada por determinismos históricos e ideologías estancadas en el pasado, y además como un vivero de violencia y enfrentamiento entre pueblos y personas.

Por ello, cada vez se señala como un contrasentido:

Seguir *anclados en procesos de uniformización* ajenos a la realidad social actual, dejándonos llevar por esa especie de *determinismo histórico* que engendra actitudes de atrincheramiento en prepotentes y anacrónicos integristas (nacionalistas, culturales, religiosos, históricos...) que la mayoría de las veces son simples estructuras para camuflar intereses ideológicos, religiosos, políticos o económicos de determinados grupos en detrimento de los intereses y derechos individuales y de la búsqueda de alternativas equitativas y reales de convivencia social. Dinámica que ha producido y sigue produciendo enfrentamientos entre los hombres. (Merino, 2009,12).

Por el contrario, cada vez es más urgente responder al reto de la simultaneidad existencial y comunicativa de personas diferentes, cultural, religiosa, étnica, formativa, etc., ya sea porque todos vivan en un mismo lugar (ej. por las migraciones) o por la intercomunicación digital instantánea, realizando:

... un esfuerzo para buscar procesos, estructuras y dinámicas de encuentro desarrollando nuevas formas de convivencia. Ello requiere fe en el hombre y estar convencidos de que la especie humana es capaz todavía de seguir avanzando en la tarea de trabajar juntos en la construcción de formas de vida y organización social, que posibiliten la construcción y desarrollo de la nueva sociedad sobre los cimientos del respeto y aceptación “del diferente” y “de lo diferente”, de la solidaridad, del compromiso responsable y de la justicia social” (Merino, *ib.*, 12)

En este contexto, *la construcción de una sociedad en y para la diversidad hace que la inclusión se convierta en el gran reto del siglo XXI*. Reto que podemos concretarlo a nivel operativo en la necesidad de pasar de la simple coexistencia del pluralismo cultural y étnico¹ en el que nos encontramos a una convivencia real de ese pluralismo, sea nivel local o internacional.

La pregunta es ¿estamos las personas a nivel individual, los grupos humanos y las instituciones preparadas y metalizadas para el reto de una ciudadanía que responda a los procesos globalizadores de la compleja y diversa realidad social actual? Tanto si estamos preparados como si no lo estamos, es necesaria la educación para avanzar en dicho objetivo.

En resumen, diversidad y cohesión social no tienen por qué ser antagónicos. De ahí, que educarse para que personas cultural, ideológica, étnica, etc. diferentes puedan trabajar juntas en proyectos sociales comunes en orden a una cohesión social en el marco de la diversidad es una de las claves de la educación para una ciudadanía ecológica y, por supuesto, objetivo principal de las acciones de un modelo ecológico de convivencia social y de relación con el medio natural. ¿Utopía?, tal vez, pero la utopía ayuda a caminar.

¹ Un error común en el imaginario social y, lo que es peor, en publicaciones y mensajes sobre todo de los medios de comunicación de masas es identificar *multiculturalidad con interculturalidad*. Otro error muy abundante es confundir pluralismo *cultural con pluralismo social*. En el libro citado (Merino, 2009) muestro que a nivel de praxis el reto más cercano es promover y desarrollar en lugares geográficos concretos proyectos sociales y políticos comunes en y con la diversidad. Se puede ser cultural, étnica, religiosa, etc. distintos y converger en un proyectos social y político común. Es difícil y complejo, sí, pero es un reto posible y por lo tanto necesario el trabajar para conseguirlo.

El problema no está en la diversidad. Esta es desde siempre una nota de identidad del ser humano, siempre ha existido. El problema está en evitar que la diversidad nos conduzca al caos y a la violencia porque las personas no seamos capaces de convivir con y en esa diversidad.

2.2. Respeto y cuidado de la naturaleza.

El deterioro e incluso el riesgo de destrucción de nuestro planeta tierra es ya una de las grandes preocupaciones de las instituciones internacionales y nacionales. El problema no es de hace unos días, pero se incrementa de manera peligrosa en los últimos años. Hace tiempo que la humanidad está preocupada por el deterioro del medio ambiente. Desde la conferencia de la Biosfera (París 1968) en la que se dan los primeros pasos y pautas para que la educación ambiental se desarrolle en el sistema educativo formal hasta la Cumbre de Polonia (diciembre 2018), pasando por la creación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente –PNUMA- (Estocolmo, 1973) y la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la sostenibilidad (Tesalónica 1997) donde se empieza a hablar de educación para el desarrollo sostenible, la evolución hacia una educación para una ciudadanía ecológica ha sido progresiva en la interminable lista de cumbres internacionales al respecto.

Como indicador de que esta preocupación sigue viva hoy, recordemos, los dos últimos encuentros internacionales: G.20 en Argentina y la Cumbre del Clima en Polonia. Ambos celebrados consecutivamente durante los últimos días de noviembre y primera quincena de diciembre de este mismo año 2018. El respeto y cuidado de la naturaleza ha sido uno de los temas principales de ambos encuentros.

2.3. Intervención socioeducativa: La educación para una ciudadanía ecológica requiere el desarrollo de procesos educativo-sociales.

La educación para una ciudadanía ecológica es educación. Como tal, es un proceso complejo que debe analizarse y desarrollarse en el marco de la educación como proceso humano, integral y permanente a lo largo de toda la vida (Delors 1996).

Esto requiere, a nivel conceptual y de praxis educativa, superar la idea, muy presente en el imaginario social, que circunscribe la educación a la infancia y juventud mientras están en la escuela, y, dentro de la escuela, no caer en la seducción engañosa de la perspectiva reduccionista del academicismo predominante. Este academicismo ha instaurado como cauce de acción

“educativa”, por una parte, *la tiranía del conocimiento científico* despreciando otras formas de conocimiento tan dignas como ésta, por otra, un *funcionalismo empobrecedor de la riqueza del proceso educativo*, al someterlo, sobre todo a partir de la revolución industrial, a las demandas del mercado de trabajo y, en consecuencia, a las exigencias de eficacia productiva y de rentabilidad económica. Academicismo que circunscribe la educación a la escuela y dentro de ésta a la enseñanza/aprendizaje de conocimientos, habilidades y competencias útiles para la academia y para el trabajo. Modelo que forma casi de manera exclusiva para una competitividad absorbente pero obvia el sentido humano y social de la educación. Formar para el trabajo es importante, pero el trabajo es solamente uno de los muchos factores de la vida. No el único. La educación para una ciudadanía ecológica incluye ciertamente el aprendizaje-enseñanza de conocimientos útiles como el uso de la tecnología, cocinar, consumir responsablemente, gestionar, investigar, hacer la declaración de la renta, utilización del ocio, etc., pero es más global e integral.

2.3.1. Educar para *ser competente* es el desafío en el mundo actual como antídoto del virus de normalización de la violencia.

En este contexto, recuperar el sentido profundo, humanista e integral y permanente de la educación como proceso humano y personal a desarrollar durante toda la vida adquiere una urgencia inusitada, tanto por vivir en un mundo sumamente intercomunicado, complejo y contradictorio que cambia a velocidad de vértigo y en permanente transformación, cuanto porque el uso irracional de los recursos naturales, unido una competitividad salvaje medida por parámetros económicos de rentabilidad, hacen que la vida y la dignidad humana están amenazadas. En suma, esta recuperación implica rescatar la escuela para la educación y para el hombre, y, lo que es más importante, recuperar el hombre para la educación en el sentido de educar para ser, para “aprender a ser” (Faure, 1973) y no tanto para tener y consumir.

Este principio de la educación para ser y no para tener, junto con los otros tres pilares de la educación, aprender a conocer, a hacer y a vivir juntos, presentados en el Informe Delors para La UNESCO (1996) ha sido bastante desarrollado a nivel teórico, sin embargo se ha visto poco reflejado en la práctica docente y de aprendizaje del sistema educativo formal. Esto no es una sospecha infundada sino una realidad triste. No es gratuito que La UNESCO haya insistido en la necesidad de repensar la educación en el libro *Rethinking Education. Towards a global common good?*, traducida al español como “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015), porque los sistemas educativos no

responde en la práctica al reto educativo y social que la sociedad actual le plantea.

Hoy seguimos sin lograr el objetivo, como reflejan los últimos informes de GEM, (2016 y 2017/18) ofreciéndonos datos mediante los cuales podemos ver que los objetivos propuestos en la Agenda 2030 no siempre se están cumpliendo en los diferentes países y que hay todavía mucho camino por recorrer.

2.3.2. Recuperar lo social para la educación: educación para la vida y no solo para la academia y el trabajo.

La educación para una ciudadanía ecológica es un proceso permanente durante toda la vida que necesita reconquistar la idea de que es imperioso y urgente *educar para la vida en todas sus dimensiones y escenarios y no solo para el trabajo*. No se trata de adornar el currículum con disciplinas de orientación social y ética, sino de un cambio de paradigma cognitivo centrado no tanto en el pasado como en las exigencias de la vida presente y futura: Ello implica una doble tarea:

- a) Trabajar pedagógica, didáctica y socialmente para armonizar en los sistemas educativos (*formal y no formal*) y en los *procesos educativos informales* los requisitos de eficacia económica (conocimientos culturales y habilidades laborales) con los sociales (actitudes y comportamientos prosociales, éticos y de respeto y cuidado del medio ambiente). La preocupación de la ONU en su último informe GEM lo concreta en el siguiente párrafo, que no me resisto a reproducir:

“La educación tiene un importante papel en la creación de una relación más fuerte entre la divulgación de las actividades económicas de mayor valor y el fomento de la inclusión social como parte del proceso de transición a una economía sostenible e inclusiva”. (GEM, 2017/8, 61)

- b) Superar dos errores muy presentes tanto en el imaginario social como en contextos y situaciones concretas de determinadas instituciones y grupos humanos:

— La idea, predominante durante siglos y todavía vigente, que confunde e incluso identifica educación con alguno de sus procesos, como la enseñanza o la instrucción. Error que

conduce a confundir a veces de manera más general educación con escuela.

- El funcionalismo academicista dominante en las instituciones educativas (escuelas, universidades, etc.) es un lastre histórico que es necesario superar para lograr una educación para la ciudadanía ecológica. Es necesario que la educación sea para la vida y no solo para la academia y el trabajo, un proceso integral que abarque de manera permanente a toda la persona humana durante toda la vida en todos sus contextos, hoy globalizados y globalizadores. Esto implica incluir lo social en los procesos de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas, o lo que es lo mismo, potenciar y desarrollar la educación social en todos los escenarios educativos.

No basta con superar los errores a nivel teórico, sino que es necesario avanzar a nivel de praxis, tanto en lo referente a investigación como a la acción/intervención. Es urgente avanzar creativamente en planificaciones educativas que estén más en consonancia con la realidad social actual y en metodologías más dinámicas y centradas no tanto en sistemas de información cuanto en sistemas de aprendizaje. Uno y otro no se excluyen sino que se complementan. Es igualmente urgente reconquistar la intervención socioeducativa inclusiva, basada y desarrollada en la comunicación, fortaleciéndola en los procesos educativos informales, y rescatándola y desarrollándola sistemáticamente en los sistemas educativos “formales” y “no formales”. No en vano, se insiste hoy en que la intervención socioeducativa constituye uno de los retos más urgentes para el logro de este objetivo educativo integral. Valentín Martínez-Otero (2018) en el libro “Modelos de intervención socioeducativa” avanza a nivel de investigación y de acción en este sentido. La Pedagogía Social tiene aquí un reto muy abierto.

2.4. La inclusión como objetivo de los procesos educativo-sociales

La ruptura del *círculo de la acción humana* al no poder satisfacer sus necesidades heredadas o adquiridas en la medida de sus deseos (Marina, 2007) genera en las personas insatisfacción y a veces conflicto con la realidad social existente, y, en consecuencia, problemas en su proceso de socialización. El desarrollo social inclusivo siempre ha sido necesario en la vida de la humanidad, pero es algo vital en la sociedad globalizada y multicultural actual para conseguir un presente y un futuro sostenible para todos.

El potencial de socialización o sociabilidad que toda persona traemos al nacer se incrementa, disminuye o desvía a lo largo de la vida. La normalización de la cultura de la violencia en la sociedad actual, junto con el desajuste entre necesidades creadas y el hecho de no disponer de medios suficientes para satisfacerlas, genera frustración, y, fruto de ello, manifestaciones exageradas de agresividad, conflictos, inadaptación social o desviación de la socialización, desembocando con frecuencia en violencia y delincuencia. Esta dinámica conduce frecuentemente a confundir agresividad con violencia, y lo que es peor, inadaptación con delincuencia. Conviene, por el contrario, acentuar que la inadaptación social no se identifica con delincuencia por el hecho de que el inadaptado social tenga conflictos con la sociedad, sino que la inadaptación social es simplemente un proceso desviado de la socialización.

Contraponer inadaptación social a adaptación social ha producido equívocos. La inadaptación es una manifestación de que el proceso de socialización se ha desviado, y no puede identificarse con una de sus consecuencias. Sería así, si por adaptación social entendiéramos un simple proceso y resultado de “acomodación a...” Adaptación social es, por contra, un proceso activo de la persona en su socialización, que cuando se desvía le genera conflictos en su interacción con el medio, y es lo que se viene llamando inadaptación. Razón por la cual el proceso de inadaptación ha de prevenirse a través de la educación en cualquiera de sus modalidades y escenarios.

Frente a este error provocado por la asociación “adaptación/inadaptación social” que ha alimentado la conceptualización de adaptación social como un proceso pasivo de acomodación a..., existe hoy una tendencia a cambiar el vocablo “adaptación social” por el de “inclusión social” o simplemente “inclusión”, con el objetivo de eliminar la carga de pasividad que el vocablo adaptación ha generado en el concepto del proceso de socialización. Con este cambio se resalta que el punto de referencia del proceso de socialización (adaptación social, inclusión social) no es la sociedad sino el sujeto. Subraya que adaptación o inclusión es un proceso de socialización y por lo tanto un proceso activo de aprendizaje social donde la interacción con el medio es clave. No se trata, por lo tanto, de cambiar el concepto del proceso de socialización, sino de recuperar en el mismo el protagonismo y responsabilidad del sujeto que se socializa.

3. Conclusiones

- 1) La violencia es un proceso y producto en el que convergen elementos heredados biológicos, psicológicos,...) con factores fruto de aprendizaje. Por lo tanto es tan exagerada la idea de Lombroso al afirmar que el delincuente nace no se hace, como la contraria. Existe una convergencia de ambos. Otra modalidad de violencia hoy es la violencia con el medio natural.
- 2) La violencia en la sociedad globalizada actual supera las relaciones interpersonales e intergrupales de personas que viven en un mismo lugar, adquiriendo dimensiones más globales, complejas y sutiles, de manera que su estudio requiere parámetros de análisis diferentes y más complejos de los utilizados en contextos anteriores.
- 3) Frente a los valores éticos de responsabilidad y de compromiso solidario, asistimos desde hace años a una inversión de la jerarquía axiológica, de manera que la rentabilidad económica y un hedonismo anestesiante son los mensajes predominantes en la sociedad actual de la postmodernidad. Esta inversión en los valores genera actitudes egoístas que desencadenan violencia, tan es así que la “normalización de la violencia” se ha instaurado ya en la sociedad.
- 4) El academicismo unido a una dinámica que premia la competitividad frente a la competencia, o dicho de otra manera, el ser competitivo para ganar por encima del ser competente para ser el mejor, convierten este sistema educativo en un escenario que normaliza la violencia en sus objetivos. Recuperar la sociedad y la educación para el sistema educativo formal es uno de los *retos de educar para una ciudadanía ecológica*. Ello requiere:
 - Superar el academicismo y cientifismo predominante en el sistema formal educativo estancado en potenciar sistemas didácticos que limitan la educación a uno de los factores o instrumentos de la misma, concretamente a la información o a la enseñanza-aprendizaje para la academia y el trabajo y la enseñanza-aprendizaje una de las formas de conocimiento: el conocimiento científico, olvidando otras tan dignas. La cuasi autoexclusión del sistema formal educativo de las necesidades y procesos sociales es una consecuencia fatal de esta dinámica. La sociedad también educa.

- Gestionar las diferentes formas de activar la educación en sistemas más o menos organizados (formal, no formal e informal) en el cauce de una educación ecológica, comprometiéndose en el reto de desarrollar una intervención socio-educativa basada en valores humanos y ético-morales.
- Investigar y educar en valores prosociales y pro respeto y cuidado de la naturaleza para contrarrestar los estímulos de los mensajes que la normalización de la violencia genera es uno de los mayores objetivos de la educación para una ciudadanía ecológica

BIBLIOGRAFÍA:

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Faure, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad/UNESCO.
- Global Education Monitoring (GEM) Report. UNESCO 2016 y GEM 2017/8.
- Jorge Riechmann, J. (coord.) (1998): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- LAUDATO SI. *Sobre el cuidado de la casa común*. Carta Encíclica 'Laudato si' del Santo Padre SS Francisco, dado en Roma, mayo, 2015)
- Len Doyal, L. y Gough. L. (1994) *Teoría de las necesidades humanas*, Barcelona: Icaria.
- Marina, J.A. (2007) *La arquitectura del deseo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez-Otero, V. (2018). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Ed. CCS
- Merino, J. V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Merino, J.V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile: Ed. Conocimiento.
- RETHINKING EDUCATION. (Replantear la Educación). UNESCO. 2015.

EL ODIO. NATURALEZA, CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Dra. M^a Luisa Sánchez Fernández

Dr. Andrés Serrano Molina

Dpto. de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid

msanch51@ucm.es

anserr03@ucm.es

Para una mejor comprensión de nuestra sociedad occidental es necesario conocer un fenómeno cada vez más frecuente, el odio, su naturaleza, causas y consecuencias. Es tanto un fenómeno individual como grupal. Suele estar motivado por injusticias sociales, resultado del miedo que tiene el propio grupo a perder su lugar en la estructura de poder o cuando intenta llegar a él.

En este empeño de definir que entendemos por odio, haremos un recorrido por las distintas acepciones y teorías explicativas, de una emoción y comportamiento que crea una espiral de violencia. Nos centraremos en la doble teoría de Stenberg y Stenberg (2010) para explicar el origen, desarrollo y mantenimiento del odio, a partir de sus componentes de negación de intimidad, pasión y compromiso, fomentado a través de la narrativa. Para concluir con las posibilidades de intervención para su prevención y erradicación.

El odio como racionalización de la violencia

No hay una definición aceptada de forma generalizada que lo describa, lo que nos motiva a realizar un recorrido a lo largo del tiempo por definiciones de distintos autores con el fin de asegurarnos que todos estamos refiriéndonos al mismo fenómeno.

El odio es un sentimiento que se ha tratado de analizar desde tiempos inmemoriales, ya Aristóteles (350 a. C.) lo enfrenta a la ira, considerando que puede surgir sin una ofensa que lo preceda. Es un fenómeno social que no produce dolor al que odia, por el contrario la ira es más intrapersonal y se haya estrechamente conectada con el dolor y el arrepentimiento.

Gaylin (2003), lo considera una emoción intensa e irracional que requiere de algo o alguien a quien odiar, pero también puede ser una respuesta adaptativa y

racional que nos impulsa a luchar en lugar de sucumbir ante el enemigo. Es una emoción culturalmente construida, eje central de muchos de los problemas del mundo, fomentada por líderes cínicos, que están en el poder o quieren llegar a él, pregonando contra la diversidad y el conocimiento. Es descrita como una actitud emocional (Ekman, 1992) perdurable en el tiempo, constituida por emociones diversas, que puede pasar de una generación a otra.

Considerada por Dozier (2003) una forma extrema de miedo en la que el individuo reacciona agresivamente a través de la lucha. No siempre es así, pues cuando nos damos cuenta que el enemigo es más poderoso que uno mismo, huimos en lugar de luchar.

Respuesta normal ante un peligro real y objetivo con el fin de eliminarlo (Kernberg, 1993). El odio, es un afecto agresivo y complejo, crónico y estable, contra un grupo, un sentimiento alterado e intensificado por otras emociones, a menudo inconscientes, como la victimización acompañada de un sentimiento de inseguridad y deseo de venganza.

Así mismo, lo consideran un sentimiento negativo, de antipatía, disgusto y aversión. Impide el buen funcionamiento social en el mundo y por ello debe ser erradicado. Está en las calles, en las escuelas, en los campos de fútbol, en los púlpitos desde donde se pregonan contra la diversidad y el conocimiento. Facilita los asesinatos en masa, cuidadosamente planificados, sin arrepentimiento, provocando éxodos masivos en la población, es la racionalización de la violencia.

El odio es el deseo o sentimiento de infligir a las víctimas el mayor daño posible (Sternberg & Sternberg, 2010), cuyo estudio resulta difícil, al presentarse en contextos complejos e incluso globalizados. Causante del terrorismo, las masacres y los genocidios, se expande a través de la narración de historias, la educación, y la propaganda.

En general el odio se ha entendido entre culturas y grupos étnicos, pero también queda patente en las relaciones personales, e incluso en las más íntimas, en las cuales el amor puede convertirse en odio.

Teorías sobre el odio

Para comprender mejor el odio vamos a desarrollar algunas teorías, propuestas por distintos investigadores, unas considerándolo un subproducto de otros factores y otras que lo abordan directamente, en cualquier caso, se complementan.

Para que las personas se comporten de forma dañina hacia los demás se requiere cierta neutralidad moral (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bandura Underwood y Fromson, 1975) que haga respetables sus acciones y reduzca su responsabilidad, haciéndolos inhumanos, ignorando los efectos perniciosos, culpabilizando a la víctima. En esta misma línea Zajonc (2000) apunta al imperativo moral con el sentimiento de estar obligados a actuar de un modo determinado, que es aprovechado por los líderes para sentirse en terreno seguro.

Zimbardo (2004) defiende una perspectiva situacionista, considerando que en la mayoría de los casos el mal es producto del comportamiento de personas normales atrapadas en circunstancias inusuales y enfrentadas a situaciones contra las que no pueden luchar. Son muchas las variables situacionales que transforman a personas amables en perpetradoras de hechos que nunca habrían pensado ser capaces de cometer, tales como el difuminado de la responsabilidad, obediencia a la autoridad, anonimato, deshumanización, colectividad.

Pocas son las teorías que abordan directamente el odio, entre ellas destacamos la de Allport (1963) que explica este fenómeno desde el prejuicio, entendido como una antipatía hacia otro individuo o grupo, generalización deficiente e inflexible, resistente a las experiencias con las personas del grupo exterior. El prejuicio consta de dos componentes: una actitud, favorable o desfavorable, y una creencia muy generalizada sobre ese grupo.

Fromm (1965) distingue dos tipos de odio el reactivo o racional, en respuesta a una amenaza contra la propia vida, la libertad o las ideas, que cumple la función biológica de proteger la vida. Y el otro condicionado por el carácter o irracional, entendido como hostilidad innata, arraigado en el carácter de la persona, voluntario y más peligroso que el reactivo. También dirigido hacia uno mismo racionalizándolo como desinterés, sacrificio o sentimiento de inferioridad. Puede surgir irracionalmente por prejuicios antiguos, asentados de un grupo contra otro, o racionalmente, al pensar que otro grupo está adueñándose de recursos de cualquier índole que pertenecen al propio grupo (Olzak y Nagel, 1986).

En esta misma línea Beck y Pretzer (2005) diferencian entre la violencia fría y calculada, sin sentimientos de hostilidad hacia la víctima, mero instrumento para lograr un objetivo. Y la violencia caliente y reactiva, con sentimientos de odio dirigidos contra el enemigo, homogenizado, deshumanizado y finalmente demonizado. Teoría de carácter cognitivo que enfatiza las distorsiones cognitivas, en la percepción de la situación y del que realiza la ofensa,

responsables de la reacción emocional, sentimiento de rabia, tristeza, miedo, etc. Influidas por prejuicios y concepciones primarias como la personalización, la abstracción selectiva, los juicios dicotómicos y la generalización excesiva. La atribución de responsabilidad influye en la interpretación del comportamiento de la otra persona. Mediante el establecimiento y la violación de reglas, la autoestima y la imagen social de la víctima puede verse influida y dañada. Todos estos procesos conducen al desarrollo de la ira y quizá, finalmente al odio, presentando diferencias individuales.

En síntesis, hemos definido el fenómeno del odio, siguiendo el enfoque de los psicólogos sociales que introducen las variables situacionales, Allport vio en el prejuicio un factor que contribuye significativamente al desarrollo del odio. Fromm distingue entre odio racional e irracional. Beck, señala la imagen de la otra persona, la valoración e interpretación de la situación y la atribución de responsabilidad como desencadenantes que pueden llevar al desarrollo del odio. No obstante, ninguna de estas teorías anteriormente descritas es de carácter general, de modo que explique la formación del odio, así como sus diversos tipos. Por ello presentamos, a continuación, la doble teoría del odio de Stenberg (2003) que recoge ambos aspectos.

La doble teoría del Odio

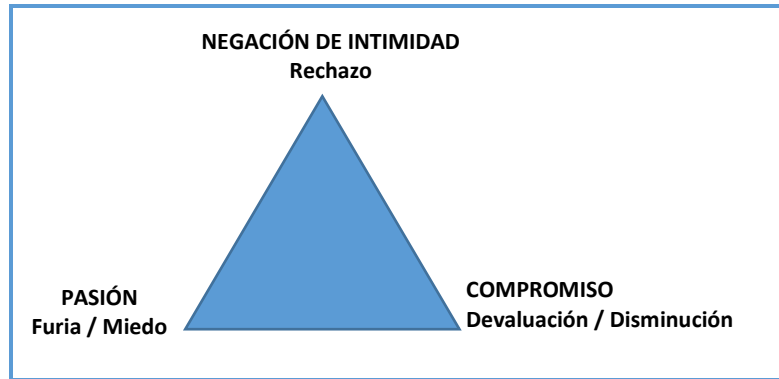
La doble teoría del odio de Stenberg & Stenberg (2010) explica el origen, desarrollo y mantenimiento del odio, a partir de una estructura triangular con tres componentes: negación de intimidad, pasión y compromiso. Fomentado por la narración de otras personas, en las que finalmente uno se reconoce.

Aplicable tanto a individuos como a grupos, por experimentar ambos los mismos sentimientos, no obstante odiar a un grupo no asegura que se vaya a odiar a todos los miembros de ese grupo por separado. La sola sospecha de un comportamiento inapropiado es igualmente poderosa para generar sentimientos de odio. En general no son las acciones las que provocan odio, sino más bien la percepción de dichas acciones. Siendo el odio el principal precursor, no el único, de ciertas clases de terrorismo, masacres y genocidios.

Teoría triangular de la estructura del odio

La Teoría de la estructura triangular del odio (Stenberg, 2003) sostiene que este puede ser entendido en función de tres componentes, negación de intimidad, pasión y compromiso, formando los vértices de un triángulo, tomado como una metáfora más que como un modelo geométrico estricto. Cada uno de ellos pone de manifiesto un aspecto distinto del odio, que puede presentarse en mayor o menor medida, y combinarse dando lugar a múltiples tipos de odio. Contiene en

potencia varios triángulos de sentimientos y acciones que serán la transformación del sentimiento en acción, aunque no siempre es perfecta. A continuación, procederemos a estudiar cada uno de estos componentes.



Fuente: (Sternberg & Sternberg, 2010, p. 84)

El componente negación de intimidad, implica la búsqueda de distancia emocional o desvinculación. Produce repulsa y rechazo que puede deberse a las características o acciones de las personas. Los sentimientos de distancia tienden a desarrollarse y desaparecer lentamente. Pueden permanecer latentes durante años o incluso décadas para, después reaparecer rápidamente en forma de venganza. La intimidad relativa da lugar a un sentimiento de repulsión que denominamos racismo.

El segundo componente, la pasión, se manifiesta como furia o miedo intensos en respuesta a una amenaza. Todo lo que se siente como una amenaza se odia (Allport, 1954). La furia está particularmente asociada con las violaciones de la propia autonomía, y de los derechos individuales. El miedo puede dar lugar a un odio pasional. Cuando un grupo se siente débil quizá no le queden más opciones que huir. La furia le lleva a aproximarse haciendo frente al objeto del odio, mientras que el miedo le lleva a huir evitando el enfrentamiento.

El tercer componente, el compromiso, se entiende como resistencia con perseverancia a un cambio actitudinal, resultado del miedo al cambio, como objetivo a largo plazo. Actos cognitivos de devaluación y minusvaloración del grupo odiado que, mediante el desprecio, llevan a considerarlo como apenas humano o infrahumano. Quienes fomentan el odio persiguen modificar los procesos de pensamiento de la población más favorecida, de modo que sus miembros perciban al grupo que está en el punto de mira de forma devaluada.

El modo de pensar del que odia tiende a perpetuar sus propios sentimientos de odio (Beck, 2003).

Los sentimientos de desprecio se han asociado con sentimientos de violación de los códigos comunitarios (Rozin, Lowery, Imada y Haidt, 1999) -manera de vestir, hablar, interactuar, etc.- no destacando la lista de los numerosos puntos que ambos grupos tienen en común, sino más bien las relativamente pocas diferencias. Los opresores intentan fomentar el compromiso incitando o requiriendo a los individuos que participen en la persecución, así como delatando a miembros de los grupos perseguidos y a los traidores a la causa. Perpetradores de pensamiento simplista, dicotómico en la selección de grupo, y comportamientos destructivos.

Factores que contribuyen a facilitar el compromiso cognitivo con el odio hacia miembros del otro grupo:

- Visión más favorecida del propio grupo (favoritismo) de la que derivan los estereotipos sobre los otros grupos, violando las normas y reemplazándolas por otras que facilitan la discriminación y el desprecio consiguiendo una mayor cohesión del grupo favorecido (Dovidio, Glick & Rudman, 2005)
- Percepción homogénea (homogenización) de los miembros del grupo en el punto de mira, de manera que el estereotipo negativo creado es aplicable a todos sus integrantes.
- Selección de grupos enemigos externos sobre los que descargar el desprecio como objetivo para conseguir mayor cohesión.

Los estereotipos provocan errores en la percepción y en la memoria, en la identificación de sujetos como autores de actos criminales de los que no son responsables. Serán más fuertes e inamovibles cuando se basen en informaciones proporcionadas por terceras personas y no en las propias experiencias.

Se mantiene a través del control del sistema educativo, donde se reconstruye la historia a la medida de los intereses de los privilegiados, sirviendo de razón para inculcar el compromiso con el odio hacia el otro grupo. A lo que se une el control y censura de los medios de comunicación que, a través de la propaganda, modifican los procesos de pensamiento de la población.

El compromiso con el odio en las relaciones interindividuales es un motor de vida, que de momento permite impulsarse hacia el futuro de forma esperanzadora para tomar venganza.

Narrativa del odio

El odio surge de las historias y debe ser comprendido en relación con las historias. Cuando comprendemos a los otros también llegamos a comprender que los sentimientos de odio que albergamos contra ellos no están justificados y pueden ser reemplazados por sentimientos positivos, incluso de amor.

Los regímenes cínicos que fomentan el odio no desean que sus ciudadanos lleguen a conocer de verdad a los grupos odiados, por miedo a que se den cuenta que el odio que sienten no tiene una base real. Los líderes cínicos, son demagogos traficantes de odio, hacen las veces de malignos terapeutas de grupo, suministrando explicaciones con segundas a sus asediados seguidores (Post, 1999). En la demagogia de estas historias está la corrupción del otro, la percepción del otro como pura bestia, y la sensación de que ha engañado.

En la dimensión narrativa no existe objetivamente lo correcto y lo incorrecto, depende de lo que una cultura percibe como contenido aceptable (Sternberg & Sternberg, 2010). Todas las percepciones de nuestras relaciones están filtradas a través de historias, que se enseñan a lo largo de toda una vida, llegando a identificarnos en ellas. Creamos relatos en la búsqueda de encontrar autoestima (víctima buena), mediante la devaluación del otro (perpetrador malo) autodefiniéndonos. Al encontrar diferencias justificamos el odio, le damos sentido y autonomía, es lo que Freud (1918) denomina narcisismo de las pequeñas diferencias.

En el odio encontramos propiedades narrativas, un comienzo a menudo influido por la propaganda (gubernamental, religiosa o familiar), un nudo (caracterizado por la acción) y a veces un final (desenlace).

La gente debe comprender que el odio lo fomentan las historias que a menudo hacen uso de la propaganda, presentando a los individuos que están en su punto de mira como una amenaza inminente para que la sociedad prospere, que debe ser temida. El odio prospera no solo debido a los que odian, sino también debido a quienes lo presencian y no hacen nada por ayudar.

Conflicto, Prejuicio, Miedo, Odio son realidades cotidianas que ejercen su influencia sobre nuestra vida. ¿Qué puede hacerse con sus terribles consecuencias, tanto a nivel interpersonal como intergrupales? (Sternberg &

Sternberg, 2010). Aspecto que vamos a tratar de abordar en los siguientes puntos.

Prevención del odio: construcción de la confianza entre grupos, intercambio de información, comprensión, perdón, tolerancia.

No hay soluciones mágicas para acabar con el odio, si bien pasa por la resolución de situaciones de conflicto, creación de un clima de tolerancia y cultura de paz (Christie, Wagner y Winter, 2001). En este proceso es necesario crear escenarios, en los que todas las partes salgan ganando, trabajar en la construcción de confianza entre los grupos, intercambiando información, formulando preguntas mutuas entre las partes, generando múltiples opciones alternativas, buscando un mayor conocimiento y comprensión de los grupos a los que no se pertenece (Boardman, 2002). Los esfuerzos para cambiar deben ser apoyados a través de la narrativa, de lo contrario se tratan los síntomas y no las causas.

Contar con un contexto de vida positivo también ayuda a disminuir o disipar el odio (Lerner, Bilalbegovic Balsano, Banik y Naudeau, 2005). El odio no es la solución a ningún problema legítimo en la vida, en realidad fomenta los problemas más que los solventa.

Independientemente de las acciones emprendidas, los sentimientos de victimización perduran durante mucho tiempo, se siente rabia por la injusticia experimentada y consiguientemente deseo de venganza. Pensamiento que nos bloquea en el pasado, imposibilitando la comunicación, llevando a sentimientos de inseguridad y violencia.

Salir de esta situación supone perdonar al perpetrador y trabajar por la reconciliación. El perdón al perpetrador:

- Conlleva renunciar voluntariamente a las emociones, juicios y conductas negativas, aun reconociendo que nos han hecho daño.
- Es un proceso unilateral, intrapersonal e incondicional, que necesita solo de la víctima y no depende del arrepentimiento del ofensor.
- Constituye un proceso activo por el cual los individuos deciden modificar sus sentimientos de rabia y venganza, a fin de sanar

del daño recibido y manejar las relaciones con el que lo cometió.

- Supone experimentar comprensión y empatía con quien causó el daño.
- Posee poder curativo, permitiendo la proyección hacia un futuro.

(McCullough, Pargament y Thoresen, 2000)

Pionero de la terapia del perdón, Enright (2001) afirma que "cuando algo nos ha dañado, tendemos a hablar de justicia mucho más a menudo que de perdón". Si alguien nos ha defraudado, herido o traicionado, sentimos que tenemos que hacérselo pagar, creyendo que así haremos justicia. Consideramos inaceptable lo que ha hecho y esa rabia nos mantiene atados a la situación y a la persona que nos ofendió, alimentando el resentimiento, en lugar de perdonar y olvidar, nos atamos más a ella.

Otra posibilidad es el trabajo por la reconciliación, implica conductas dignas de confianza y, a diferencia del perdón, es un proceso bilateral que depende de la decisión de la víctima y del arrepentimiento del ofensor.

En ocasiones, cuando el sentimiento de odio se ha desencadenado e instalado en los grupos, se impone iniciar acciones para su reducción y eliminación, tarea que abordamos a continuación.

Reducción de sentimientos de repulsa, humanización, sensibilidad, empatía, coexistencia pacífica.

Para Allport (1954) los individuos antes que aprender a odiar tienen que aprender a amar y a valorar a las personas y cosas, pues son esenciales para su supervivencia. Al considerar al individuo lo humanizamos, lo vemos como a nosotros mismos, capaz de sentir felicidad, dolor, etc. experimentando empatía hacia el como individuo aislado y no hacia el grupo. Resulta difícil hacer daño a una persona que se parece mucho a uno mismo pues suscita sentimientos de arrepentimiento y dolor, es más fácil odiar a un grupo que a un individuo, pues el grupo es mucho más abstracto e impersonal y por tanto más fácil de dañar que al individuo. El sentimiento de repulsa inherente al odio, provoca la representación del otro como inhumano, por la influencia de estereotipos y prejuicios hacia él.

Un prejuicio es una actitud negativa e injusta respecto de un grupo social o miembro de dicho grupo (Dovidio y Gaertner, 1999). Incluye elementos

cognitivos y afectivos, pensamientos y emociones, asociados con la persona objeto del prejuicio y su conducta actual o acciones pasadas, trazando planes de acción futuros en relación a esta. Parte de una leve incomodidad en presencia del otro señalado, pudiendo llegar a un odio exacerbado.

El reconocimiento explícito del prejuicio, lleva a actitudes negativas que se expresan a través de la conducta. Cuando el prejuicio es implícito los sentimientos negativos llevan a formas de discriminación más sutiles que tienden a justificarse racionalmente (prejuicio implícito o racismo de aversión). El reconocer que tenemos este prejuicio facilita la intervención, en tanto que el no reconocimiento la dificulta, al no estar dispuestos a iniciar acciones para erradicarlo.

Un punto de partida para la reducción del prejuicio es la disminución del sentimiento de odio, debilitándolo con técnicas educativas que enseñen algo sobre el grupo en cuestión, que incluso nos lleve a apreciar a sus miembros. Permittiéndonos crear normas que pongan de manifiesto lo erróneo del prejuicio.

El sentimiento de repulsa inherente al odio puede abordarse a través de la reducción del prejuicio, esto se puede trabajar de distintas maneras (Paluck y Green, 2009).

Ayudando a la gente a tomar conciencia de sus sentimientos, que les lleven a descubrir la incongruencia entre sus sentimientos y comportamiento por un lado y la imagen de sí mismos y sus valores por otro. Disonancia que necesitan reducir, predisponiéndoles a extinguir el prejuicio, llevándoles a comportamientos más favorables, al tiempo que detienen la activación automática del estereotipo a largo plazo (Dovidio y Gaertner, 1999).

Aprendiendo a apreciar al otro, dando coherencia a sentimientos y acciones, de esta manera al apreciar al otro nuestros sentimientos serán de valorización, reconocimiento, respeto, no haciendo nada que pueda dañarle.

Mediante la recategorización, enfatizando una identidad común de grupo, redefiniendo fronteras que incluyan al otro. Considerándolo importante o necesario en nuestro grupo, minimizando las diferencias al tiempo que se resaltan sus cualidades. También puede reducirse mediante el proceso de descategorización, al hacer que, a través de las interacciones con los miembros del otro grupo, se tome conciencia que los supuestos otros no son todos iguales, que al individuo no se le puede juzgar en función de unos estereotipos generales de grupo.

Herramienta importante en la reducción del prejuicio es el contacto e interacción entre los integrantes de ambos grupos, aunque sólo será eficaz si tienen los mismos derechos, e iguales posibilidades de conocerse los unos a los otros. Involucrarse en la cooperación entre grupos con normas igualitarias, trabajar en pos de un mismo objetivo transforma la relación competitiva en cooperativa (Pettigrew, 1998).

Fomentar las relaciones de cooperación entre las personas requiere aprender a convivir admitiendo que son todas iguales y a la vez todas diferentes. Supone aceptar la construcción de las narrativas de cada colectivo como posibles, a la vez que se evidencian las similitudes, se intenta minimizar las manifestaciones diferentes.

En el ámbito social es bueno crear políticas y leyes que se enfrenten al prejuicio de aversión. La consideración del otro, la recategorización, la cooperación, facilitan la comunicación entre todos los integrantes de la sociedad, enriqueciéndola.

Referencias Bibliográficas

Allport, G. W. (1963). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.

Bandura, A., C. Barbaranelli, G. V. Caprara, & C. Pastorelli (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.

Bandura, A., Underwood, B., & Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9(4), 253-269. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(75\)90001-X](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(75)90001-X)

Beck, A. T., & Pretzer, J. (2005). A Cognitive Perspective on Hate and Violence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of hate* (pp. 67-85). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Beck, A.T. (2003). Prisioneros del odio: las bases de la ira, la hostilidad y la violencia. Barcelona: Paidós

Boardman, S. K. (2002). Resolving conflict: Theory and practice. [Review of the book *Collaborative approaches for resolving conflict*. M. Isenhardt & M. Spangle]. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(2), 157-160.

Boardman, S. K. (2002). Resolvent conflict: Theory and practice. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(2), 157-160. http://dx.doi.org/10.1207/S15327949PAC0802_04

Enright, R. D. (2001). *Forgiveness Is a Choice: A Step-by-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope*. Washington, DC: American Psychological Association.

Dovidio, J. F., Glick, P. & Rudman, L. A. (Eds.) (2005) *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 19-35). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.

Dovidio, J.F. & Gaertner, S.L. (1999). Reducing Prejudice Combating Intergroup Biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 101-105.

Dozier, R. W. (2003). *¿Por qué odiamos?* Madrid: McGraw-Hill.

Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.

Fromm, E. (1965). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gaylin, W. (2003). *Hatred: The Psychological Descent into Violence*. NY: Public-Affairs. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.299>

Kernberg, O. (1993). The psychopathology of hatred. In R. A. Glick & S. P. Roose (Eds.), *The role of affect in motivation, development, and adaptation*, Vol. 2. *Rage, power, and aggression* (pp. 61-79). New Haven, CT, US: Yale University Press.

Lerner, R. M., Bilalbegovic Balsano, A., Banik, R., & Naudeau, S. (2005). The diminution of hate through the promotion of positive individual-context relations. In R. Sternberg (Ed.), *The Psychology of Hate* (pp. 103-120). Washington DC: American Psychological Association.

McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (2000). *Forgiveness. Theory, Research, and Practice*. New York: Guilford Press.

Olzak, S. & Nagel, J. (eds.) (1986). *Competitive Ethnic Relations*. Orlando FL: Academic Press.

Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What Works? A review and asse

EDUCATION, MYTHS AND THE FEMALE PRINCIPLE

Dra. Tina Lindhard (Phd)²

International University of Professional Studies (IUPS),

Maui, Hawaii. USA

t.lindhard@iups.edu

Abstract

In this paper, the metaphysical underpinning of our educational system, which is related to the physicalist paradigm in science, is contemplated. Consideration is also given as to how myths influence our understanding of nature, which, in turn affects how we perceive our world. It is suggested that some myths like that of Apollo killing the Python, went a step further than that of Eve eating of the tree of life and has influenced the way humans obtain information about Nature and the world in which we are submersed. It is argued that the myth of Apollo led to a systematic depreciation of the intuitive way of knowing, which is connected with the Female Principle, which in turn helped to give rise to the rational logical way of knowing which is related to the Male Principle. Like with Jung's anima and animus, it is claimed that both genders have the potential to consciously develop both ways of knowing. The Female Principle opens us to connect intuitively with our deeper Self, soul or the 'unconscious mastermind' via the heart so we can get guidance in our lives on personal issues or about any question that interests us. It also opens us to obtaining information about the wellbeing of other beings we care about through the conscious use of empathy, an emotional faculty. It is suggested here that training people how to consciously tap into their intuition via their heart, is vital for individual wellbeing as well as providing the key in how we can collectively learn to live on this planet in a more harmonious way. It is suggested that by recognizing the

² Correspondence to e-mail: t.lindhard@iups.edu

Address: 6 Pico de la Pala, 28792 Miraflores de la Sierra, Madrid. SPAIN
Telephone: 34 91 8444695, Mobile: 34 659067797

existence and importance of the Female Principle, we can collectively begin to work on a new educational system, which embraces not only the Male Principle but also includes the Female Principle.

Introduction

In this paper I look at the mythological roots of our educational system because, like Eliade (1998), I feel that if we are truly to become ecological beings, we need to correct the current myth, which is being supported and perpetuated by our educational system. As this myth also underlies the prevailing physicalist philosophy of science, we have created a system that keeps perpetuating itself, even though quantum physics is revealing there is another reality beyond the visible material world.

The scientific quest to understand nature and life is not new. Throughout the ages people have wanted to know more about their nature, Nature and the Universe in which they found them immersed. In India and probably many other places as well, these early inquirers sat down and took their question into their hearts, turned their attention inwards and waited for nature to give them an answer. They became known as rishis, seers, philosophers and yogis, and the knowledge they obtained was based on intuition. The Vedas of India are considered as sruti or Shruti (Lochtefeld, 2002, Arka, 2018), meaning it arose from information that was heard rather than smriti (Editors of Encyclopaedia Britannica, n.d.), information that was remembered.

Humans have also not only sought to understand nature though intuitive understanding, but, through the "power of abstraction", they have transformed "the data of experience into symbols" (Reno, 1997, p. 77). On the one hand this has given rise to the use of words and the naming of entities, and on the other hand, it has also given rise to myths, or stories that explain why the world is the way it is. Maybe the power to abstract is one of the characteristics, which distinguishes humans from other animals. Through this power humans have been able to go "beyond natural events and objects, to conceptualize them and invest them with significance" (Reno, 1997, p. 77).

According to Campbell (2008) myths have four main functions:

- “The first is the mystical function... realizing what a wonder the universe is, and what a wonder you are, and experiencing awe before this mystery...”
- “The second is to present an image of the cosmos, an image of the universe round about, that will maintain and elicit this experience of awe. [or] ...to present an image of the cosmos that will maintain your sense of mystical awe and explain everything that you come into contact with in the universe around you . . .
- The third function of a mythological order is to validate and maintain a certain sociological system: a shared set of rights and wrongs, proprieties or improprieties, on which your particular social unit depends for its existence
- The fourth function of myth is psychological. That myth must carry the individual through the stages of his life, from birth through maturity through senility to death. The mythology must do so in accords with the social order of his group, the cosmos as understood by his group, and the monstrous mystery. (Campbell, 2008, pp. 6-10)

Education, whether it is formal or informal, is linked to the third function as it is about supporting and sustaining a certain social order. It is also connected with the fourth function as education involves psychological functioning and how the stages of life are determined. For these reasons, it is vital we understand the prevailing myth underlying modern Western society and which is being supported by our present educational system.

Here we are using myth as defined by Campbell and not in the Judeo-Christian sense of myth meaning something that is an “illusion” or false if it contradicts what is found in the Old and New Testament (Eliade, 1998).

Prevailing Myth

I suggest here that the prevailing myth underlying our present system goes far back to when Eve, tempted by the serpent, was said to eat from tree of life in the Garden of Eden. In mythology, the serpent, the moon, females and life itself are linked, as they all undergo transformation and change. “The power of life causes the snake to shed its skin, just as the moon sheds its shadow. The serpent sheds its skin to be born again, as the moon its shadow to be born again. They are equivalent symbols . . .they are image (s) of life. Life sheds one generation after another, to be born again. The serpent represents immortal energy and consciousness engaged in the field of time, constantly throwing off death and being born again”. (Campbell, 1991, p. 53). As women give birth to life in a temporal body, she is therefore a reminder of the fall of man from non-

dual timeless consciousness and therefore is associated with sin (Campbell 1991). But when we depreciate women as givers of life, by association we are also “depreciating life itself” (Lindhard 2018c in Lindhard, 2018, p.28).

Another myth in the same vein but which is much more aggressive, is the myth of Apollo arriving at Delphi. In this myth, Apollo actually kills the Python and throws it’s body into a fissure from which a stink was said to arise. At the same time the women who pronounced the oracles at Delphi (previously called Pytho after the serpent), were reclassified from being goddess like figure with the title of Sibyl, “meaning on who sees” to being identified as Pythias, which comes from the Greek work “to rot” (Deulofeu, Klos, Mitchell, et al, 2008, p. 30). Despite this and rather ironically, the reigning Pythia was seen as the most powerful figure in Greece (Broad, 2007), although she was always accompanied by a group of priests when pronouncing the oracle. The myth of Apollo slaying the python was re-enacted at regular periods at the beginning of the Delphi games for over a thousand years.

I identify these two myths as replacement myths (Lindhard, 2018c), which are created when there is a change over in the ruling order of society, in this case from a matriarchal society to a patriarchal society or from a female goddess religion to male god religion. It is understandable from the point of view of the replacing group but the effects produced by these myths is not only on behaviour but possibly also involves psychic and cognitive processes. It is on this level that I feel the myth of Apollo has made a lasting impact, which is still influencing us today.

A historical example of a myth that gave rise to behaviour is the Hebrew subjugation of the Canaanites, whose principle divinity was the Goddess and her symbol the snake, which represents the mystery of life (Campbell, 1991). The subjugation of women in many countries where Abrahamic male God religions predominate, can also be seen as being linked to this myth although this is slowly changing in most Western countries where women are gaining many rights that they previously did not have. Interestingly, the myth of Eve eating of the tree of life did not seem to affect how people obtained knowledge about themselves or the world they lived in because in the Bible, both the Old and New Testament, the intuitive way of knowing is fully accepted and examples can be found where both genders received information from dreams, visions, precognition and nonverbal communication with a Higher Intelligence (Lindhard, 2018c). So although women were subjugated, intuition was an accepted method of receiving information from the subconscious or elsewhere.

Intuition is seen here as "the power or faculty of attaining to direct knowledge or cognition without evident rational thought and inference" (Merriam-Webster, n.d.a). We will see later, that Adam was given the task of creating boundaries and limits through naming things.

Prior to the rise of philosophy in Greece, myths were used to explain natural phenomena. Slowly this type of explanation was replaced by information based on reason. On a time line, the different schools of Greek Philosophy all came into existence after Apollo was said to have slain the Python after his arrival at Delphi. Scott (2015) gives the date of Delphi's use as a sanctuary of Apollo as late eight century BCE and Greek Philosophy as an independent cultural genre began around 600 BCE, and its influence still persists today (Violatti in Lindhard 2018c). Greek Philosophers rejected mythology and the poetry of Homer and Hesiod and they sought to replace this way of conceptualizing reality by explaining things in terms of impersonal Nature. The break was not sharp but it involved a rejection of "the pseudo-science of divination, where one tries to know the minds of the gods" to explaining "things using reason, logic, evidence, argument, and rational criticism. . .The fundamental questions also changed to what and how, rather than who or why (Paramthottu, 2011, 13 PL 070 02F).

Reason and Boundaries

The Greeks practiced two different philosophical currents: the naturalistic and the mystical (Daniels, 1997). "Some like Socrates, Aristotle, Marcus Aurelius merged the two currents in an attempt to do justice to the unformulable complexity of life. . .But even in these men the dominant strain, characteristic of Greek thought, was the love and pursuit of reason." (Durant in Daniels, 1997). With the rise of the Greek philosophers we find a rise of a way of knowing based on reason. The logical thinking based approach of Aristotle (384BCE-322BCE), is a prime example. Aristotle believed that there were only two useful ways to obtain valid knowledge: through sense experience and logical induction and deduction (Palmer, 1998; Daniels, 1997) and his teachings promoted the view that "man's own brainpower could decipher the laws of the universe to become master of all nature" (n.a. Independent, 2009, para. 1).

Modern science is built on the axioms specified by Aristotle, which has become the default way of obtaining information. Aristotle built a system based on classification of natural processes based on logical-linear thinking. Lattuanda (n.d.) however reminds us that this way of thinking was first delegated to Adam

who "was given the task of drawing up boundaries of denomination and classification (Two modes of knowledge, para. 5), indicating that that the use of rational thinking mind by humans was much earlier than portrayed by the over simplistic view we are presenting here. However during Aristotle's time in Greece, the use of reason was in ascendancy with Aristotle classifying and ranking the things, which had been previously bounded through names by Adam. Natural processes were given the "same treatment". It was also found that these groupings could be re-ordered and assigned numbers and counted, creating new boundaries "between groups of things". New developments in logical reasoning took a time in coming and it was much later when Galileo and Kepler "invented the measurement" which "created a new type of boundary" on which to peg "theories, laws and principles that seemed to govern all kinds of events". Through these activities man was able to "seize control of nature" but at the cost of "sundering himself from it" (Lattuanda, n.d., Two modes of knowledge, e para. 5).

Reason is seen here as "the power of comprehending, inferring, or thinking especially in orderly rational ways" (Merriam-Webster, n.d.a). The history of rationality can be considered as a system that creates boundaries through naming and classification and distinguishing between beings and objects. In line with this, our educational system mainly trains students to develop their thinking logical minds with the goal of developing intelligence, which is largely related to the accumulation of knowledge.

Intuition and Union

What is not often considered is that the early Greek philosophers were also interested in the non-physical world – the supernatural. In talking about the pre-Socratic philosophers, Barnes (1972) reminds us that "Theology and supernatural may be treated dogmatically or rationally: if the Presocratics reject the blank assertions of piety and poetry, that rejection by no means entails the repudiation of things divine and superhuman" (p. 22). From what I can establish, starting from Thales, most of the early Greek Philosophers visited Egypt and had Egyptian teachers. This means these early philosophers were probably influenced by the way of thinking of the Egyptian Mystery schools. It also seems there is a connection between Delphi and Egypt as when the first temple was burnt down in 548 BC, it was the "Grand Master Amasis King of Egypt, who unhesitatingly donated three times as much as was needed for the purpose" (James, 1954, Notes, Chap. III, no 3). This suggests that the myth associated with Delphi might have been a way of introducing another way of

thinking into Greece, a country which was very fragmented at the time and as volatile as the emotions of the Greek gods and goddesses portrayed in their myths. As the Mystery Schools of Egypt probably influenced the early Greek philosophers, it seems likely that they were not only trained in reason but also intuition. However as the Mystery Schools imparted esoteric knowledge, the adepts would have been under oath not to share this aspect of their training (James, 1954).

Whereas reason requires that we delineate beings, objects and processes by naming and classifying them, access to the intuitive way of knowing requires that we break down these borders through union with the object of our interest. The rational way is focused on obtaining knowledge about the outside world through the use of our senses or extensions of them, whereas the intuitive way requires that we either go above or beyond our thinking mind and as such, it is an inner practice. "The first develops according to a linear mode of knowledge, based on reasoning and analysis, whereas the second is accompanied through a circular mode of knowledge that is immediate and direct" (Lattuanda, n.d., 'Two modes of knowledge, para 1). It is also a method that guides one to the mystery behind life itself (Lattuanda, n.d.).

The Greeks were not the first to seek to understand Nature and the Universe, however cultures prior to them, went about this task differently. As stated earlier, the Vedas in India are based on information obtained intuitively. Initially information in India was transmitted orally, only much later was it written down. According to Priyadarshi, (2014) the oldest Veda, which is known as the Rig Veda possibly dates as far back as 8000 BC and 6000 BC.

Intuition is a multifaceted concept which according to Vaughn (1998), can be seen as falling into "four distinct levels of awareness: physical, emotional, mental and spiritual" (p 185). According to Lindhard (2018c) it can be seen as a more 'primitive way' of knowing both phylogenetically and ontogenetically, because it is primary. Rationality linked to the thinking mind, only develops later. This is consistent with Arka's Theory of the Six Main Levels of Consciousness (Arka, 2013), which is beginning to be researched scientifically (Lindhard, 2016; 2017; 2018a). This research indicates that practitioners can be trained to go below their thinking minds using the Intuitive Meditation (IM) method to reconnect with the more primary levels of consciousness. Arka (2013) names the third level "Heart or Heart-Consciousness" (p.37). The quality of this level of consciousness involves feeling and it generally prevails in the area of the heart. With time, the practitioner is able to become consciously

aware from the heart rather than from the thinking mind consciousness linked to the brain. This in turn makes the person more intuitive, feeling and connected to his or her inner self or soul. As this process of discovering and experiencing the deeper layers involves going from the thinking mind to the emotional heart (Arka 2013), this level is associated with the Female Principle as most mothers have this level well developed so as to obtain information about the well being of their loved ones. This also involves the use of empathy, or becoming one with the entity one cares about. Experiences that are defined as intuitive, inspirational or psychic "frequently depend on physical and emotional cues that bring them to conscious awareness" (Vaughn, 1998, p. 185). This is different from instinct, which "remains unconscious, while intuition becomes fully conscious although a person may act on it without stopping to justify or rationalize it. The person knows something he or she needs to know without knowing how he or she knows it" (p. 186). Self awareness or awareness of one's inner world, is indispensable to developing emotional intuition. On this level information is received through feelings and sensations concerning "vibes" or "vibrations of energy" (Vaughn, 1998, p.185; Lindhard, 2018c). Both women and men can tune into this level of intuitive awareness, which can also sometimes be more physically based, which Vaughn identifies as physical intuition as opposed to feeling intuition. Another mode of intuition Vaughn (1998) identifies is mental intuition and it comes "through images or what is called inner vision" (p. 189).

The theory of Arka (2013) and the research of Lindhard (2016; 2017; 2018a) bring up the question concerning the importance of the heart in developing our intuition further. It also brings up the role of the connection between the heart and soul or Spirit, as it is through connection with our deeper Self, we can begin to live from our core being, which gives rise to intuition awareness (Arka, 2013). This is consistent with the fourth mode of intuition Vaughn (1998) identifies as Spiritual Intuition. For this level to open, the rational thinking mind needs to cede control to the feeling heart and in this way the Male and Female can be joined, giving rise to Higher States of Consciousness including Pure Consciousness (Arka, 2013). The joining of the two Principles goes beyond the scope of this paper where the emphasis is on the resuscitation of the heart-based feeling consciousness related to the Female Principle. Without the recognition of the Female Principle and the intuitive way of knowing there is nothing with which we can join the Male Principle. So the first step is about recovering a way of connecting to our deeper Self via the heart, which in turn allows us to connect with nature and the environment through union based on feeling, rather than just knowing about nature conceptually through our

thinking minds. Science can tell us all about a strawberry, its weight and dimension, its chemical composition, the difference between strawberries and other fruits, but until we pop it into our mouths and gently bite on it, we have no direct experience of strawberry which might be different for each of us. Experiencing life is like this, we can know about it through the science using the scientific method, but until we experience it consciously with full conscious awareness we are not really living to the full. In addition if we want to go a step further and connect to our deeper Self or soul, we need to become consciously aware with full involvement of our heart, which in turn brings about even deeper experiences, which are often mystical and leads us to feel more guided in our lives.

Science, Intuition and Psych Experiences

Although many of the earlier Greek philosophers used the mystical way of obtaining information (Daniels, 1997), the steady rise in reason and the rational way of knowing in science, has been accompanied by a decline in intuition, or at least the recognition of its existence. Many scientists classify research into intuition and psych phenomenon as pseudoscience in spite of there being quite strong statistical evidence, which would “be widely accepted if they pertained to something more mundane. Most scientists reject the possible reality of these abilities without ever looking at data! (Utts, 2017). This attitude by some scientists indicates that this topic might be bringing up unresolved emotional issues involving intuition and psych abilities. Based on a Jungian type of analysis, Lindhard (2018c) suggests intuition which is related to the Female Principle, has become a faculty with is part of our shadow and, as such, is then projected onto others, who are then viewed in a degrading way. We see this in the way some Western colonizers viewed the Indiginous people of the countries they invaded, little realizing that they were using a different way to obtain information and relate to nature.

Science: A Modern Day Mythology?

The rise in reason and the rational way of knowing can be seen as being accompanied by a decline in intuition. This faculty is often overlooked by the physicalist material approach, which adheres to the scientific method and does not recognize the role of intuition in generating new creative ideas. Although some scientists like Einstein admit to using intuition, it is a faculty that is under-researched today. The physicalist approach has stripped the invisible or supernatural world from their theories, and rather like the unargued fables based

on dogma that the early Greek Philosophers sought to overthrow through the use of reason; today we are left with a material world stripped of the supernatural. In the past, the mystical function of myth was aimed at “realizing what a wonder the universe is, and what a wonder you are, and experiencing awe before this mystery...” (Campbell, 2008). In todays world, materialist science can be seen as a new myth which has stripped this society of the wonder of the universe and what a wonder we are. The Western cultural myth has given rise to the idea that we are separate from nature whereas we really are interdependent and interconnected with nature of which we are a part (Campbell, 1991). This myth of being separate from nature is then perpetuated by our educational system, which in turn trains people to develop their intellectual abilities through developing the use of their thinking minds. This new myth is also related to the myth of Eve eating of the tree of life. A myth where life and ever changing nature by association with females, is seen as being “sinful” and like females, need to be subjugated. This is probably related to mans desire to control nature. Ironically in this new myth, humans have become cut off from the supernatural or non-physical realms of non-dual consciousness, from which man was originally said to fall. In addition man has become cut off from the faculty, which can help him re-experience states on non-dual consciousness. I have argued here that the myth of Apollo killing the python which is symbolically related to females and by association the Female Principle, might have influenced the minds and hearts of men which has resulted in humans being cut off from their intuition, With the depreciation of the Female Principle, related to intuition, reason became the rising star in Greece and today has become the over riding principle way of obtaining knowledge about nature in science.

Interestingly most scientists are men, and it is men who have given birth to most of the prevailing theories about the Universe. In addition it is men who have created our present day psychological theories of human consciousness, starting from Freud. Some scientists argue that theories do not really tell us about the nature of reality out there, but tell us more about the minds of the people who create the theories. If this is so, then we are living in a world of theories, which are mainly a reflection of male minds, certainly minds based on thinking and reason. Studies have shown that “there is an intimate relationship between the world we perceive and the conceptual categories encoded in the language we speak. We don’t perceive a purely objective world out there, but one subliminally pre-partitioned and pre-interpreted according to culture-bound categories” (Kastrup, 2018, para 2). It is suggested here that how we perceive the world out there, might not only be related to cultural-bound categories but

also gender-bound categories. “Feminist environmental philosophy” which focuses on the interconnections among women, nonhuman animals, and nature and ethical principles (Adams 1990; Slicer 1991), may be seen as offering another perspective in understanding nature which is different from a perspective based on reason and division through classification based on naming. In this movement, nature is used interchangeably with the term environment and this early movement has now become “an umbrella term for a variety of different, sometimes incompatible, philosophical perspectives on interconnections among women of diverse races/ethnicities, socioeconomic statuses, and geographic locations, on the one hand, and nonhuman animals and nature, on the other” (Warren, 2015, para 1). Warren (2015) maintains this philosophy can be referred in a simplistic way as “women-nature connections” (para 1).

Myths generally start by explaining the creation of the universe by supernatural beings. Our scientific theory is that the Universe starts with the Big Bang, and there is nothing supernatural behind the Universe. This is a theory can never be proven scientifically using the scientific method but it is taken as true. In this sense it can be seen as similar to prehistoric myths, which also were taken as true. These myths were living and added meaning and value to peoples’ lives; today’s scientific creation myth not only strips us of the supernatural but also does not invest our way of living with meaning and value. It is only by contemplating the role and function of myths in so called primitive societies, that we begin to understand how dry the prevailing myth has made our lives where we need to fill our lives with material objects to find some pleasure, even if it is only of a temporary nature.

Summing up

Ewoldt (2006) applies modern systems theory to the natural environment to overcome “our separation from nature--reconnecting with the nature that is within and around us--deepens conscious and sensory awareness of our connection within the web of life” (Abstract). He calls for “a more holistic strategy for achieving social and environmental justice” (V1, Conclusions, para 2) which acknowledges the awareness of the inter consecutiveness of life. This might be a start; however his approach is yet another theory, arising through the use of thinking minds. Ironically the analysis I have undertaken here also involves the use of the logical way of thinking and presenting information. However, I have also suggested that to really change ourselves we need to not recognize the importance of the Female Principle, which is related to the

intuitive way of knowing based on feeling, but incorporate it as a faculty for obtaining information. Only knowing about nature is not enough, we now need to resuscitate our intuitive abilities so can connect deeply with nature intuitively through mystical union. To do this we also need to develop the ability to connect with our deeper Self or Soul, so we can get guidance in our lives. Materialistic science has not only stripped us of the existence of the supernatural but also the way to connect to our deeper Self or Soul as this aspect of our existence is not physical, but metaphysical and therefore part of the supernatural.

The supernatural or the world beyond world cannot be approached directly through the senses, to access it we need to use another method, and for this reason we need to go above or below our thinking mind. Methods that enable practitioners to do this are known as meditation, and the primary faculty that is used is intuition. Heart-based meditation methods enable practitioners to tap consciously into different levels of their consciousness that are not normally available when they are occupied in their thinking mind. According to Arka’s (2013) theory involving The Six Main Levels of Consciousness, practitioners who go below their thinking mind using a method such as the Intuitive Meditation method (which has many similarities to a very old method known as Prayer of the Heart, which was used by the Early Dessert Fathers in the Christian tradition, the Egyptians prior to them, the Persians and certain schools in India and later by the Sufis) start awakening to levels of consciousness whose access is facilitated by, and at the same time facilitates the use of intuition. Heart based methods, are a perennial type of mystical tradition, which leads to self-discovery or the Godliness of humans (Louchakova, 2004) where intuition or direct knowing is a vital and indispensable ingredient of this process (Lindhard, 2018c)

For a new way forward, it is suggested here that both the intuitive and the rational way of knowing are needed if we are truly to become ecological beings who not only know about nature but who can also mystically join with nature to obtain information about how to solve many of the problems we have created on this planet today. This requires that we are sensitive to the requirements of other beings, including that of our planet, which is also a living conscious, being, even though the expression of its consciousness is different to ours.

Like with Jung’s anima and animus, it is claimed that both genders have the potential to develop both ways of knowing. The Female Principle opens us to connect intuitively with our deeper Self, soul or the 'unconscious mastermind'

via the heart so we can get guidance in our lives on personal issues or about any question that interests us. It also opens us to obtaining information about the wellbeing of other beings we care about through the conscious use of empathy, an emotional faculty. It is suggested here that training people how to consciously tap into their intuition via their heart, is vital for individual wellbeing as well as providing the key in how we can collectively learn to live on this planet in a more harmonious way. It is suggested that by recognizing the existence and importance of the Female Principle, we can collectively begin to work on a new educational system, which embraces not only the Male Principle but also includes the Female Principle.

References

Adams, C. (1990). *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*, New York: Continuum.

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

Arka, S. (2018). Wellbeing: Through the Lens of Indian Traditional Conceptualisations. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 6. No. 3. pp. 101–105.

Barnes, J. (1979) *The PreSocratic Philosophers*. London, UK: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Broad, W.J. Ω. (2007). *The Oracle Ancient Delhi and the science about its secrets*. NY: Penguin Books.

Campbell, J. (1991). *The Power of Myth*. NY: Random House.

Campbell, J. (2008) *Pathways to Bliss: Mythology and Personal Transformation*. CA: New World Library.

Daniels, V. (1997). Psychology n Greek Philosophy. *Western Psychological Association Conference*. Retrieved from <http://web.sonoma.edu/users/d/daniels/Greeks.html>

Deulofeu, O; Klos, J.; Mitchell, R.; Orlikoski, T.; Richards, R. & Spencer, L. (2008). *Oracles of Delphi*. In *Rosicrucian Digest*, No 2. Retrieved From https://1df116ccf7e76f4fad6db61b658f2565d5f24ddeaaa20b9f7d5.ssl.cf5.rackcdn.com/w_06_Oracles.PDF

Eliade, M. (1998). *Myth and Reality*. (Reprint 1963). Illinois: Waveland Press, Inc.

Encyclopedia of Hinduism (2007). *sat-chit-ananda*. In *Enacademic*. [Online] <http://hinduism.enacademic.com/703/sat-chit-ananda>

Ewoldt, D. (2006). *Natural Systems: Demonstrating the Interdependencies Between Sustainability and Democracy*. In *Attraction Retreat*. Retrieved from <http://www.attractionretreat.org/Writings/Triumvirate.html>

Independent, (n.a.) (2009). *Aristotle and Alexander: The man who codified Greek ideas about nature, and the man who spread them abroad*. In *Independent*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/world/world-history/aristotle-and-alexander-the-man-who-codified-greek-ideas-about-nature-and-the-man-who-spread-them-1608033.html>

James, G.G.M. (1954). *Stolen Legacy. Sacred Texts*. Retrieved from <http://www.sacred-texts.com/afr/stle/stle07.htm>

Kastrup, B. (2018). *Should Quantum Anomalies Make Us Rethink Reality?* *Scientific American*. Retrieved from <https://blogs.scientificamerican.com/observations/should-quantum-anomalies-make-us-rethink-reality/>

Lattuanda, P.L. (n.d.) *Second Attention Epistemology*. *Integral Transpersonal Institute*. Retrieved from https://www.academia.edu/15602478/Second_Attention_Epistemology

Lindhard, T. (2016). *Unlocking the secrets of the heart through meditating on the self*. Ph.D 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. (2018a). 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. (2018b). Education, The Depreciation of the Female Principle and Intuitive Awareness. In J. Martin Ramirez and Valetin Martiniez-Otero Pérez (Eds). *Violence and Education*. Madrid: Nebrija.

Lindhard, T. (2018c). Insights Concerning Intuition, The Female Principle and Intuitive Awareness. Submitted.

Lochtefeld, J. (2002). "Shruti", *The Illustrated Encyclopedia of Hinduism*, Vol. 2: N–Z, Rosen Publishing. ISBN 9780823931797

Louchakova, O. (2004). Essence of the Prayer of the Heart. In L. Lozowich, *Gaspung for air in a vacuum* (pp. 35–50). Prescott. AZ: Holm Press.

Merriam-Webster.com. (n.d.a). Intuition. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intuition>

Merriam-Webster.com. (n.d.a). Reason. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reason>

Paramthottu, J. V. (2011). Pre-Socratic Philosophers PPP Compilation. In Author Stream. Retrieved from <http://www.authorstream.com/Presentation/Paramthottu-1200841-pre-socratics-ppp-compilation/>

Palmer, H. (1998). Introduction to Inner Knowing. In H. Palmer (Ed.) *Inner Knowing ...Consciousness...Creativity...Insight...Intuition...* New York, NY: Jeremy P.Tarcher/Putman.

Priyadarshi, P. (2014). *In Quest of the Dates of the Vedas: Comprehensive Study of the Vedic and the Indo-European Flora, Fauna and Climate in Light of the Information ... and Linguistics for the Last 10,000 Years*. India: Partridge Publishing Company.

Reno, S. J. (1997). Religious Symbolism: A plea for a Comparative Approach. *Folklore*. 88 (1): 76-85.

Utts, J. (2017). Appreciating Statistics. In *Journal of the American Statistical Association*, 111:516, 1373- 1380, DOI: 10.1080/01621459.2016.1250592 Retrieved from <https://amstat.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01621459.2016.1250592#.WuyMeK2B3EY>

Scott, M. (2015). *Delphi: A History of the Center of the Ancient World*. Princeton and Oxford: Princeton University Press. ^[1]_[5EP]

Slicer, D., (1991). “Your Daughter or Your Dog? A Feminist Assessment of the Animal Research Issue”, *Hypatia: Special Issue on Ecofeminism*, 6(1): 108–124

Vaughn, F. (1998). Mental, Emotional and Body Based Intuition. . In H. Palmer (Ed.) *Inner Knowing ...Consciousness...Creativity...Insight...Intuition...* New York, NY:Jeremy P. Tarcher/Putman.ç

Warren, K. J. (2015). "Feminist Environmental Philosophy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*- Edward N. Zalta (ed.)- Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/feminism->

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN SU PREVENCIÓN Y RECONDUCCIÓN

Dra. Martha Leticia Gaeta González
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

*Una de las principales capacidades
del ser humano es amar y ser amado*
Christopher Petersen

Resumen

En este escrito me propongo abonar a la discusión en torno a la violencia en el ámbito escolar, desde una mirada reflexiva sobre la contribución de las prácticas educativas para su prevención y reconducción. Con tal propósito, en primer lugar presento un panorama general sobre la forma en que se ha abordado la violencia en el contexto escolar, a partir de la investigación llevada a cabo para su prevención, en el marco de la convivencia escolar. En segundo lugar centro la discusión sobre el papel de la educación, en el reconocimiento de las prácticas docentes y de gestión escolar, así como del vínculo necesario con las familias, desde una mirada socio-contextual. Algunos elementos de la discusión permiten situar la condición que viven los docentes hoy día, a partir de las nuevas tendencias de la profesión, dentro del complejo panorama social y educativo a nivel mundial. Asimismo, se lleva a cabo una revisión de las prioridades educativas y de aprendizaje escolar en favor de los aspectos socio-afectivos, más allá del enfoque centrado en las habilidades cognitivas y en los desempeños, como una vía para la reducción de la violencia en las escuelas. Finalmente, planteo para la reflexión y discusión, el ineludible papel del quehacer docente y de la gestión escolar en la construcción del tejido social, a través de la generación y desarrollo de comunidades participativas, de diálogo y reconocimiento del otro, con miras a reducir paulatinamente las condiciones de violencia, discriminación y exclusión que se viven en las escuelas, en los diferentes niveles educativos.

Investigación para la prevención de la violencia en el contexto escolar

La violencia es un fenómeno complejo multicausal, que involucra aspectos personales, culturales, sociales, económicos, etc., ninguno de los cuales, por sí solo, es suficiente para desencadenarla, toda vez que la violencia es relacional (Fierro, 2017). Hoy día tenemos una sociedad intolerante y agresiva en la que la violencia, con distintos grados de intensidad, ha ido permeando todos los ámbitos de la vida social, al punto de volverse una realidad en nuestras vidas, que parece normalizarse como una forma inevitable de vivir, dejando fuera todo análisis crítico.

Ante este panorama, lamentablemente, la educación se ha convertido en parte del problema, dado que la violencia ha adquirido un espacio en las instituciones educativas y cada vez son más comunes las manifestaciones como el *bullying*, o acoso entre iguales, la violencia de género, la violencia contra las personas con discapacidad, la violencia por discriminación, el ciberbullying, el ciberacoso, etc., que nos muestran un panorama sumamente complejo en cuanto a la diversidad de actores, modalidades y razones por las que se producen y reproducen situaciones de violencia en las escuelas. Dado ello, reconocemos que la violencia no necesariamente se gesta en el contexto escolar o es inherente a éste, pero que sí hace necesario repensar el quehacer docente y de gestión escolar para su prevención y reconducción.

Respecto a la conceptualización de la violencia, en términos generales “conciene al abuso de la fuerza con la intención de ocasionar un mal a otras personas y supone un orden jerárquico relacional en el que quien ejerce la violencia se considera superior a la persona a la cual la inflige” (Comellas & Lojo, 2015, p. 13). Generalmente, la violencia se asocia con su expresión física, sin embargo, es importante considerar que existen otras manifestaciones de violencia como la verbal, la psicológica, la sexual, etc., que muchas veces ocurren de manera velada, siendo necesario reconocerlas y prevenirlas en las escuelas.

En el ámbito académico existe mucho camino recorrido en términos de investigación, reflexión y dialogo para una mayor comprensión del fenómeno, así como de sus causas y de consecuencias. Por su parte, en la educación formal e informal y en los distintos niveles formativos son también numerosos y

significativos los estudios teóricos, así como los proyectos e iniciativas para trabajar en pro de una educación para la paz, que garantice las condiciones necesarias para trazar un escenario distinto a la sociedad actual. Los principales enfoques abordados para el estudio de la violencia pueden agruparse, de manera general, en dos tipos: (1) los que se enfocan particularmente en el acoso entre pares y (2) los orientados a la violencia escolar o a la violencia en general, básicamente de desarrollo de habilidades sociales.

Respecto al primer enfoque, es importante mencionar que, en términos generales, el acoso entre iguales se considera como “el comportamiento que incluye un abuso de poder intencional y continuado dirigido a una persona por parte de otra, o de un grupo, con el deseo consciente de infligirle un mal” (Comellas & Lojo, 2015, p. 13). El acoso involucra también la complicidad de terceras personas, que con su silencio contribuyen al afianzamiento de este acto. Dentro de los estudios realizados sobre el acoso entre iguales en el ámbito escolar, destaca el estado del arte de los programas de prevención de la violencia llevado a cabo por Dina Krauskopf y Matilde Maddaleno (2006), como un proyecto generado desde la Organización Panamericana de la Salud de la ONU. Las autoras señalan como proyectos pioneros en la prevención de la violencia escolar, aquellos desarrollados en Noruega por Dan Olweus, en 1970, a partir de investigaciones sobre el maltrato entre iguales en 42 escuelas escandinavas.

Posteriormente, hacia finales de 1980, en Inglaterra, la investigación para detectar la intensidad de la violencia en las escuelas y las zonas de mayor riesgo tuvo un avance importante con el proyecto de Sheffield, en 1993, el cual ha sido considerado como el más representativo (Krauskopf & Maddaleno, 2006). Estos trabajos dan cuenta de la importancia de resolver los conflictos y situaciones de riesgo de manera contextualizada, tomando en consideración las dinámicas relacionales que los han generado, además de asumir un enfoque preventivo de desarrollo juvenil, más allá de proponer medidas reactivas para la reducción de la violencia escolar.

Por su parte, el equipo dirigido por Rosario Ortega, entre 1995 y 1998, desarrolló en España el Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE) y el Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar (ANDSVE), con base en las investigaciones de Olweus (Ortega, 1997; 2003). Dichos proyectos se han centrado en la percepción de los propios actores, como víctimas de otros o de abuso hacia los compañeros, así como sobre las actitudes hacia los actos de violencia entre iguales y a la convivencia escolar en general, que alude justamente a las prácticas relacionales de los distintos actores llevadas a cabo en del día a día.

A partir de este marco común, varios países en Europa han realizado diversos programas de intervención educativa en los que se priorizan distintos aspectos, de acuerdo con las necesidades detectadas en cada contexto y a las distintas formas de atender las problemáticas. En general se ha considerado que el maltrato entre iguales debe ser abordado desde un marco más amplio que permita, mediante un trabajo multi-inter-trans-disciplinario, mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en las escuelas, así como las dinámicas relacionales en espacios como la familia y la comunidad, de los cuales los educandos forman parte.

En América Latina, por su parte, en la década de 1990 se llevaron a cabo importantes iniciativas, a partir de la gran cantidad de actos violentos perpetrados en distintos países del continente como Argentina, Brasil, Colombia y en los últimos años México. Actualmente, existen esfuerzos para llevar a cabo proyectos conjuntos entre los países en torno a este tema, como, por ejemplo, la conformación en 2003 de la “Red Latinoamericana de Convivencia Escolar”.



De izda. a dcha.: Dra. Maritba Leticia Gaeta González, Dr. Jesús Martín, Dr. Luis Millana y D^a Crsitina del Val

En el contexto mexicano, en particular, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) recientemente incorporó un área temática denominada “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, para dar cuenta de las investigaciones desarrolladas en este campo durante la última década. No obstante lo anterior, falta mucho más trabajo que documente los resultados y las tendencias de la investigación llevada a cabo en las distintas regiones del continente americano.

Por otro lado, respecto al estudio de la violencia en las escuelas desde una mirada más amplia, de acuerdo con el informe de Krauskopf y Maddaleno (2006), anteriormente referido, los principales enfoques encontrados en la literatura y en los proyectos preventivos pueden agruparse en:

- *Clima escolar*, que se prioriza desde dos corrientes: (a) la perspectiva ecológica y (2) la dinamización de un clima de seguridad.
- *Convivencia*, con un abordaje sistémico de relaciones interpersonales en el ámbito escolar.
- *Ciudadanía y cultura de Paz*, que enfatiza la necesidad de una cultura de paz, a partir de un enfoque de derechos y de una visión incluyente.
- *Habilidades para la vida*, que propone una acción educativa integral -en lo cognitivo, afectivo y social- para el logro de mejores formas de convivencia.

El aprendizaje socio-emocional

La educación en habilidades para la vida, referido anteriormente, busca que los niños y los adolescentes sean “empoderados” para que asuman la responsabilidad de sus propias acciones con una mayor competencia. Desde esta perspectiva, diversos teóricos e investigadores de una variedad de áreas disciplinares coinciden en la importancia de aportar desde la educación una variedad de elementos, que favorezcan en mayor medida un tipo de competencias más allá del *saber y el hacer*. Se trata de las llamadas “competencias emocionales”, las cuales se encuentran relacionadas al saber *ser* y al saber *convivir*.

Las habilidades vinculadas a aprender a ser y a convivir cubren una amplia gama de capacidades como: asumir retos académicos; establecer relaciones humanas estables y satisfactorias; mantener la esperanza sobre el futuro; tomar decisiones responsables; tener capacidad de resolución general de problemas; actuar con solidaridad

y sentido social; aumentar el autocuidado, la autorregulación y la autonomía; manejar las tensiones de la vida cotidiana; hacer frente a la presión de los pares; la capacidad para transformarse a sí mismo y transformar su entorno (Krauskopf & Maddaleno, 2006, p. 72).

Nos parece oportuno referir, entre las investigaciones que centran su atención en las competencias emocionales en el ámbito educativo, por ejemplo, el trabajo coordinado por Gaeta y Martínez-Otero (2017), que evidencia su importancia para el proceso vital en diversos espacios y etapas formativas de la educación formal, así como la posibilidad de su desarrollo, que ayuden a cada educando a construir su propio proyecto vital, a través de un trabajo continuo, comprometido y colaborativo.

De igual forma, existe un creciente número de investigaciones e intervenciones en torno al desarrollo de competencias socio-emocionales en el ámbito escolar, las cuales han podido constatar que éstas pueden resolver el problema de la violencia de forma más efectiva (Nickerson, 2018), al reducir los problemas de acoso escolar, victimización y en general llevar a la edificación de escuelas más seguras.

Se trata de buscar apoyar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales necesarias en pro de la disminución de la violencia y los prejuicios, mejorar las relaciones y desarrollar una vida sana. Para ello, se busca promover una nueva cultura de relación y de resolución de conflictos desde la educación, como espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas, que contribuya a regenerar el tejido social, en lugar de reproducir su degeneración. El papel de la educación es, por tanto, fundamental en el reconocimiento de las prácticas docentes y de gestión escolar, así como del vínculo con las familias, desde una mirada socio-contextual. Tal como plantea López-Calva (2015):

La sana convivencia escolar se establece cuando se pronuncia la palabra fundamental yo-tú en todas las relaciones del aula, en patio del recreo y en todos los espacios co-curriculares y extracurriculares que implican la vida cotidiana. La salud de una organización escolar se produce cuando entre el director y los profesores, empleados, administrativos, alumnos y padres de familia se pronuncia la palabra fundamental yo-tu porque se mira a los otros como sujetos con igual dignidad y capacidad (p. 374).

La labor docente para la prevención de la violencia en la escuela

Es innegable el primordial papel que tiene la labor educativa del docente para desarrollar las capacidades de los alumnos. En este sentido, cabe destacar que esta labor en la actualidad se caracteriza, a partir de las nuevas tendencias de la profesión, por la sobrecarga y la diversificación, que han complejizado el quehacer docente. De modo que, las funciones de los docentes se han ampliado en diversas direcciones que, como señala Fierro (2017, p. 133), los ha llevado a “ser contadores en una cultura de auditoría y rendición de cuentas, lo que ha generado una disminución de las actividades auténticas dentro de las aulas... Aparece así un vaciamiento de la conexión socioemocional”.

De esta forma, el gran entorno de la profesión está propiciando que el quehacer docente se oriente en dirección opuesta a lo que se ha considerado necesario fortalecer para contribuir a la construcción de comunidades escolares cohesionadas, esto es, un fortalecimiento de las dinámicas relacionales en el aula. Éste es un punto problemático muy importante que no se debe perder de vista.

En este contexto, es necesario repensar las prácticas de enseñanza, para promover el respeto, la comprensión humana y una mayor conciencia moral entre los educandos; todo ello, a través de un clima de confianza y seguridad, de apertura a espacios para la expresión de las emociones, así como la instrumentación de actividades que ayuden a canalizar la agresividad y el temor de forma constructiva. Sin embargo, este trabajo no se puede realizar en solitario. Es por ello necesario fortalecer y acompañar, desde distintas instancias, el trabajo que realizan los docentes, en los distintos niveles educativos.

El papel de la escuela

Respecto al papel de la escuela en la prevención de la violencia, tal como plantea el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2011, p. 39), la misión institucional de la escuela es realizar intervenciones desde un enfoque formativo, mediante la identificación de aquellos elementos que constituyen factores de riesgo, al tiempo que se favorecen los factores que contribuyan a su prevención, esto es, los elementos que disminuyen las posibilidades de actos violentos.

Estamos de acuerdo en que la prevención y reconducción de la violencia requiere de una proyección basada en las interrelaciones, a partir del desarrollo y organización de comunidades participativas, de diálogo abierto y reconocimiento del otro, con miras a reducir paulatinamente las condiciones de violencia y exclusión que se viven en las escuelas, en los diferentes niveles educativos, ya que son esas interacciones entre las personas las que especifican la construcción social y educativa. Asimismo, es importante que los estudiantes se sientan parte activa de estos procesos y como tal se considere su figura de agentes protagónicos para su puesta en marcha.

Tal como plantea Fierro (2017, p. 139) se requiere de la suma de las distintas voluntades, ya que la convivencia escolar “alude justamente a las prácticas relacionales de los distintos agentes que participan en la vida cotidiana en las instituciones educativas”. Coincidimos con otras investigaciones (Martínez-Otero, 2017), que ponen de relieve el primordial papel de los espacios escolares para construir nuevos significados y experimentar formas de vivir juntos, en las que cada persona tenga un lugar y en las que se reclama la libertad y la dignidad del ser humano.

El papel de la familia

La violencia en las escuelas, como hemos señalado, es una cuestión social, por lo que debe ser atendida de manera comprensiva. Para prevenir la violencia en el ámbito escolar es fundamental estructurar las relaciones entre la escuela y la familia, en los distintos niveles educativos, de modo que, mediante procesos de sensibilización y diálogo, sean más congruentes con los valores de democracia y justicia que nuestra sociedad actual intenta transmitir. Los padres de familia, como educadores primarios, deben trabajar para combatir las relaciones de competencia y poder entre ellos y hacia la escuela. Asimismo, mantener una sana relación con la familia resulta fundamental para la práctica docente.

El fenómeno de la violencia debe verse desde los distintos actores de influencia, como agentes interdependientes y mutuamente influyentes. De esta forma, las prácticas de gestión escolar, del quehacer docente y del vínculo con las familias, constituye un espacio privilegiado para la construcción de realidades socio-educativas, a partir del involucramiento y la continua interacción con los educandos, en la cual todos los agentes implicados desempeñan un papel único y marcan un rumbo. Además de considerar cuestiones sociales, políticas y culturales más amplias. Todo ello, a través de sus prácticas cotidianas en las que se tengan presentes las expectativas, las creencias y las condiciones de

vulnerabilidad de los educandos, los cuales permean, a su vez, los diversos entornos comunitarios y sociales.

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto en este escrito, consideramos necesario avanzar más decididamente en los esfuerzos para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, a través de intervenciones oportunas para el actuar educativo –con innovaciones y orientaciones estratégicas- desde un enfoque formativo, que permitan generar espacios relacionales en los que prevalezca el respeto y el cuidado del otro, para un fortalecimiento de la seguridad física y psicológica de todos los miembros de la comunidad escolar.

De ahí la relevancia de asumir una postura distinta respecto al papel de la educación en el desarrollo integral del ser humano. Si queremos atacar de raíz el problema de la violencia en las escuelas, consideramos necesario un cambio de mentalidad de reacción ante este fenómeno por una de prevención, en la que se identifiquen los factores que promueven/inhiben los actos violentos, así como los valores subyacentes, desde un enfoque de desarrollo de habilidades para la vida, vinculadas al ser y al convivir.

Es necesario enseñar a los educandos a conocer y gestionar sus emociones, a entender cómo piensan y sienten los otros (ser empáticos), a ser responsables de sus propios actos y a saber tomar decisiones ante situaciones problemáticas, de modo que se pueda lograr una formación para la vida con bienestar personal y social. Por ello, las prácticas educativas deben reconocer el aspecto afectivo como elemento fundamental del proceso formativo, siempre contemplando acciones diferenciadas respecto a la edad, nivel escolar, condiciones sociales y económicas, etc.

Ello implica redefinir los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando un rol más activo al alumnado sobre su propia educación y en la mejora educativa de la disciplina escolar. Además de fortalecer la labor docente, desde la propia institución, mediante la creación de condiciones para el desarrollo de procesos educativos participativos y de establecimiento de espacios y procedimientos, como la Orientación, que promuevan relaciones interpersonales respetuosas, de reconocimiento y aceptación del otro, para la mejora de la convivencia en las escuelas. Además del re-establecimiento de la relación entre la escuela y la familia, y con el resto de la

sociedad –instancias de apoyo, de investigación y de políticas públicas en favor de la inclusión y la convivencia escolar.

Referencias

- Comellas, M. J., & Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela. El grupo como espacio de socialización y convivencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/>
- Fierro, C. (2017). *Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción del tejido social*. Texto presentado en el diálogo magistral: “Desafíos de la educación para la reconstrucción del tejido social en un contexto de violencia y exclusión”. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Gaeta, M. L., & Martínez-Otero, V. (2017) *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diversos contextos educativos*. Ciudad de México: Colofón; UPAEP.
- IIDH (2011). *X Informe Iberoamericano de la Educación de los Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIIDH/9_2012/6860.pdf
- Krauskopf, D., & Maddaleno, M. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Lima, Perú: Organización Panamericana de la Salud. <http://www.who.int/iris/handle/10665/173209>
- López-Calva, M. (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. Ciudad de México: Biblioteca; Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Martínez-Otero, V. (2018). *Orientación personal y familiar*. Madrid: Editorial CCS.
- Nickerson, A. (2018). Can SEL Reduce School Violence? *Educational Leadership*, October, 46-50.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2003). El Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar: ANDAVE. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2917
- Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. <https://www.convivenciaescolar.net/>

Patrocinadores



Con la colaboración de:



CENTRO ASTURIANO
DE MADRID

