

physical, intellectual, social, emotional and linguistic conditions.

Keywords: discrimination, violence, intercultural education, peace.

EL DILEMA DE LAS POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO. Tensión en la inclusión de los *DIFERENTES* en las escuelas.

La sociedad moderna impone nuevos y mayores desafíos al sistema educativo en general y a las escuelas en particular. Estos retos tienen que ver con la calidad en la educación, la exigencia de mayor eficacia para el cumplimiento de su función social y las demandas de la integración de todos los individuos en sus espacios, independientemente de sus diferencias de capacidad, psicológicas, culturales, sociales, la incorporación de las tecnologías al interior del proceso escolar, etcétera. La mayoría de los sistemas educativos iniciaron procesos de reformas y transformaciones, como consecuencia del agotamiento de un modelo tradicional que no fue capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y de equidad, e incorporar como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas, la toma de decisiones, y la satisfacción de las demandas sociales.

A partir del avance de las políticas de inclusión, se planteó la problemática de la calidad de las escuelas como el proceso para promover una educación con equidad, porque implicaba una acción de carácter creativo y suponía cierta intencionalidad de los sujetos implicados. Las interrelaciones que la escuela favorece o limita y la forma como procura que se tomen las decisiones, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha construido históricamente.

El proceso de la globalización en el ámbito de las políticas sociales de los Estados Latinoamericanos, estableció el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales. La orientación de las recomendaciones del desarrollo humano, la cultura y la educación por parte de los organismos multilaterales en el contexto de la exclusión y la marginación, emergieron frente a un mundo que cambió para mantener el principio de incluir a los excluidos de siempre y a los grupos vulnerables, en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas socioculturales y en nombre de la interculturalidad, la inclusión y la paz.

Durante los últimos años se desarrollaron políticas educativas y culturales *específicas*, para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas interculturales e inclusivas, mostraron una amplia diversidad en el diseño y su instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características socioeducativas y lingüistas de la población, las cuales, manifestaban grados de marginación, exclusión y desigualdad. (Dietz y Mateos, 2011)

Las Comisiones Internacionales de Educación para el Siglo XXI en 1996 y Cultura y Desarrollo en 1997, impulsaron un conjunto de recomendaciones (Pilares de la Educación y Nuestra Diversidad Creativa), con el propósito de iniciar procesos de reformas socioeducativas y culturales como parte de las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y, aprender a transformarse uno mismo y la sociedad. (Delors, 1996) (UNESCO, 1997). Las políticas educativas nacionales recogieron dichas recomendaciones e impulsaron sus reformas apegadas al proyecto inclusivo. En el contexto de éstas, se impulsaron *enfoques pedagógicos* avocados a esa atención de la diversidad e integración de las *minorías* o los *diferentes*. (Walsh, 2005) (Dietz y Mateos, 2011)

Se insistió en impactar todas las instituciones educativas en un ambiente incierto, en donde los *normales* se empezaban a sentir *cercanos* a aquellos que *no lo eran*. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración y/o la inclusión, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias. Sin embargo, daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se ha intentado *integrar e incluir* a grupos *vulnerables* y *marginados* a los sistemas educativos. (Bello, 2010)

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar. (UNESCO, 1997) Se hace indispensable un escenario que genere el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas y saberes, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades. (Walsh, 2005)

La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones. Al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración y/o inclusión, han mostrado argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación: insisten en la coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo. Nuestra mirada hacia la *atención de la diversidad* propone un cambio fundamental de las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales y reiteramos la necesidad de un cambio sustantivo.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad. (Touraine, 2001)

Se vive en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana contruidos históricamente en torno a los Estados nacionales, por ello, es preciso articular la búsqueda de las identidades individuales y colectivas, con la búsqueda del diálogo democrático de la sociedad. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura y la educación en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no sólo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa, que compense en equidad de oportunidades. (Touraine, 1997)

La apertura a la alteridad y a la otredad, es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocer en el entorno social y educativo valores y pretensiones de universalidad, especificidad y singularidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. (Kymlicka, 2003) La coexistencia social y escolar sustentada por el multiculturalismo, no expresa necesariamente una condición para el fortalecimiento de la Diversidad. (Bello, 2013). La experiencia multicultural modifica radicalmente nociones centrales como inclusión, igualdad, diferencia y libertad. No solo necesitamos el reconocimiento a los

“otros” al interior de las comunidades, requerimos impulsar el diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. (Habermas, 1999)

La interacción entre grupos en el ámbito social y escolar, discurre sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación. Este marco, se alimenta, ajusta, actualiza o define permanentemente y, desde él, se delimita el juego de relaciones entre grupos. La sociedad y las escuelas se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades y/o en procesos de acercamiento-distanciamiento que de los sujetos sociales que parecen irreconciliables.

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas, porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir. (García, 2004)

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre éstos, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son *tocados* por la globalización con la misma intensidad. (García, 1999).

HACIA UN DIAGNÓSTICO DE LAS VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS.

Para abordar la Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la Paz, no es suficiente señalar el acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención entre los otros, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa. Así, con la Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la Paz, se incrementan los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de los procesos interculturales.

Las persistentes brechas sociales incrementaron la proporción de personas

que viven en la desigualdad y la inequidad, dichas brechas se convierten en limitantes de toda sociedad moderna y demoran los procesos democráticos y educativos. La situación en que se encuentran los sistemas educativos, no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades. (Wallerstein, 2001)

El sistema escolar muestra la insuficiencia de sus métodos para la atención de problemas educativos emergentes como el de la atención a la diversidad y la violencia escolar, en donde nuestras sociedades y escuelas son cada vez más complejas, diferenciadas y con la necesidad de calidad y pertinencia en sus procesos socioeducativos. Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema sociocultural, han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa y cultural, permanecer, manifestarse, ser escuchados y acceder al diálogo, que les permitieran definirse, movilizarse, afirmar su cultura y su identidad.

Existen barreras de tipo actitudinal y de concepción educativa que limitan el reconocimiento de los docentes, para promover la atención de la diversidad y prevenir la violencia contra la discriminación, la exclusión y la marginación escolar. El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia en el ámbito escolar, mostraron históricamente que no son suficientes para transformar las condiciones de desigualdad que prevalecen en ella, porque hay matices que gestan y provocan mayores contradicciones y violencia. (Giroux, 2003)

Es cierto que el proceso de reconocimiento de los “diferentes”, manifestó avances sociales, culturales y educativos y, contribuyó a que emergiera la necesidad del diálogo entre éstos. Sin embargo, es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones en la escuela, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios, más allá de las oposiciones entre la otredad. (Bello, 2013)

Para construir el diálogo en la escuela, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias a partir de *marcos para la convivencia, escuelas aprendiendo a convivir, o un manual para construir la paz en el aula*, hay que recuperar los espacios de negociación y mediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que todos los ámbitos de éstos serían proyectos de alteridad. Con el diálogo, la negociación y la convivencia en el entorno de las tensiones escolares, se incrementan los intercambios que dinamizan los

procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y los procesos interculturales.

La sociedad y las escuelas se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades y/o en procesos de acercamiento-distanciamiento de los sujetos sociales que parecen irreconciliables y que en su mayoría han sido etiquetados como *bullying*. Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión” en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal, pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de la formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal y por tanto, la violencia. (Bello, 2011)

La conformación y organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exacerban y sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes expresados en las actividades cotidianas del ámbito áulico, escolar y social. Existen consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo. No basta con la formulación de reglamentos basados en el respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa en el plano pedagógico, para la construcción del diálogo y la convivencia.

Cuando el funcionamiento en la escuela se articula sobre una lógica individualista, se corre el riesgo de ofrecer un currículo y enseñanza que, a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. La educación se encuentra ante una grave crisis de identidad, los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad han desplazado a la escuela a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza en donde los profesores, alumnos, padres de familia y directivos entraron en tensiones en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad. (Bello y Aguilar, 2012a)

La escuela cambia el mensaje que ingresa, más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a la escuela, por ello, habría que tener cuidado con las posiciones reformistas. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir cambios en la estructura existente y quedan –al final–, absorbidas o acomodadas por las mismas escuelas.

El sistema escolar se burocratizó y ahora es juzgado críticamente como *culpable del fracaso de loables intentos reformadores*, de distorsionar el proceso de enseñanza para la igualdad, de paralizar el desarrollo de las instituciones escolares para lograr la *integración, inclusión o la prevención de la violencia*. Predominante en nuestros sistemas educativos, se han favorecido políticas educativas impregnadas de uniformismo reglamentario en sus diferentes subsistemas, para atender a *los discapacitados, a los indios, a las mujercitas, a los mariquitas*, etc.

Con base a los indicadores *malos y déficits o promesas incumplidas*, los *expertos educativos* se mostraron siempre aplicados para legalizar una nueva reforma. Se emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales y justificar los *remedios* educativos. Se orientaron las Políticas Educativas para la atención de los diferentes, con la *convicción* que habría que integrarlos a procesos sociales, económicos y productivos. Erradicar las diferencias para lograr la *igualdad en bien de todos* los miembros de la sociedad, una gran equivocación!!!.

La reforma curricular ha cursado por diferentes momentos: desde la directriz de la política educativa, los actores del proceso educativo enfrentan la imposición institucional, las voces disruptivas de los docentes confrontan y resisten, asumen los cambios así como su responsabilidad de amplio espectro, marcada por la educación en el contexto de la inclusión y la interculturalidad. La escuela, perenne e incólume se adapta, así como los actores que le dan vida, para *continuar con la tarea de educar*. (Bello y Aguilar, 2012b)

EDUCACIÓN INTERCULTURAL:

UN ACERCAMIENTO A LA PAZ Y LA CONVIVENCIA.

Las tensiones no se superan sin generar cambios importantes en torno a los procesos pedagógicos, educativos, culturales y sociales. La estructura de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores insertarse en los escenarios del diálogo, negociación, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación, no solo por sus reglamentos.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de

movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia. Los cambios y transformación en la Educación, no son únicamente medidas técnicas, operativas, o didácticas. Los procesos de cambio, convivencia y diálogo, son irreversibles. (Bello y Duran, 2014)

La Educación Intercultural, conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. Educación Intercultural, ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que todavía está marcada como un proyecto inconcluso. (Essomba, 2008)

Se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas.

El planteamiento de una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas. La atención a la diversidad cobra sentido desde el convencimiento en la teoría y en la práctica, de que la diversidad es un valor en sí misma y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales; el diálogo con otros significados, formas de vida y personalidades concretas, es necesario para profundizar en la relación y participación democrática propias de la sociedad actual. (Sacristan, 2005)

Educación en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos. Esto supone, la exigencia para el docente de adoptar una óptica multicultural e intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que expresen sus ideas y experiencias aquellas personas que no han sido escuchadas habitualmente en la toma de decisiones que les afectan.

Educación en la diversidad implica asumir la igualdad como un valor, facilitándoles a los miembros de la comunidad, la elección de sus propios caminos para el desarrollo y bienestar. El ser diferente no marca las líneas respecto a sus oportunidades, incluyendo la igualdad de condiciones en que se recibe educación mediante la oferta curricular. Gestar una política educativa de la diferencia en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo -- es el reto del proyecto educativo --, desde el punto de vista de la participación de diversos grupos sociales, con prácticas socioculturales diferentes en las que se contienen sus principios y conciencia del grupo. Para el logro del proyecto educativo, se hace indispensable un escenario plural de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo, de participación que conduzca a la discusión, al diálogo y a los consensos. (Sales y García, 2003)

Uno de los principales retos en la escuela moderna es elevar la calidad del servicio educativo, para lograrlo en México, la actual reforma educativa propone la actualización y la superación profesional, como un proceso continuo inherente a la actividad profesional dentro del centro de trabajo y orientada esencialmente a la solución de problemas que, a partir de la formación inicial permite una transformación cualitativa en el ejercicio de la función que realiza el docente en la educación regular. (SEP, 2011a)

Demandemos que se asuma una filosofía política, social y educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación. El aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en algo prioritario. Aspiramos a un modelo educativo alternativo intercultural, que responda a las expectativas de la población, desarrollemos procesos educativos y culturales que las comunidades reconozcan como legítimos y les asegure, la construcción de su experiencia social e histórica.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIÁLOGO DE SABERES PARA LA PAZ

La sociedad y las escuelas caminaron por senderos de crisis e inequidad en la atención a la diversidad, en los que les ha sido difícil salir y sobre todo, de encontrar paradigmas que permitan expresar nuevas y diferentes representaciones sociales para trabajar en y para la diversidad. Las políticas educativas postularon cambios de paradigma (al menos de manera explícita) y siguieron apegadas a modelos normativos homogenizantes tras una

impresionante retórica curricular. (SEP, 2011b)

Se plantea indispensable un escenario social y escolar con carácter plural, de respeto a las diferencias, a la diversidad, de participación con equidad, al diálogo y a consensos en la justicia social para todos. Ver a la sociedad y a la escuela, como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, tratan de comprenderse. Dentro de este marco de relaciones escolares, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Existirán las semejanzas, diferencias, discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa social, escolar y cultural. (Fernández, 2006)

En el ámbito social y de la escuela, los proyectos suelen ser la única forma de explorar dónde están los límites de lo posible. A partir de la creación de las comunidades de aprendizaje se contribuirá al fortalecimiento de la tarea educativa, para anticipar los requerimientos de un proyecto social e institucional incluyente contra la discriminación, exclusión y marginación. La educación de calidad implica transformar la escuela y el aula, por lo tanto, se modifica la relación pedagógica, misma que se centra en la forma de acompañar los aprendizajes. Sólo un cambio en la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz, posibilita una educación con equidad, que contribuye a expandir la igualdad de oportunidades: una escuela para todos. La atención a la diversidad se convertirá en el eje de las acciones institucionales, sociales, pedagógicas y educativas. (Sacristán, 2005)

Es necesario construir una comunidad de aprendizaje sólida, para transformar el contexto, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los alumnos y a la prevención de la violencia en la construcción del Diálogo de Saberes para la Paz. La educación intercultural e inclusiva suponen la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los cambios que involucran esta práctica. Las comunidades educativas desarrollan su capacidad de asumir nuevos riesgos y de resolver creativamente las tensiones que surgen, para el aprendizaje de todos sus integrantes, generando un ambiente de convivencia basado en valores de respeto y cooperación sociocultural. (Sales y García, 2003)

Desde lo teórico-conceptual y práctico, generamos dinámicas y concepciones que permiten la construcción y consolidación de la Educación

Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz, como un modelo que promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en la escuela y por la escuela, y la prevención de la violencia contra la discriminación, exclusión y marginación, para permitir la construcción de proyectos escolares alternativos.

Impulsar el desarrollo de competencias para la investigación y la reflexión sobre la violencia y la diversidad, alejan de la inmediatez y el pragmatismo a los profesores de educación básica y lo conllevan a la práctica reflexiva basada en el conocimiento de lo conceptual y contextual de los planes y programas, en situaciones del quehacer cotidiano que requieren atención particular contra la violencia. Importante llamar la atención sobre la Educación Intercultural, el Diálogo de Saberes para la Paz y la atención de la diversidad, porque es un signo en el proceso de democratización de la sociedad mexicana y la escuela en el sistema educativo nacional, porque es ella, la que promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en la escuela para la prevención de la violencia.

La Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz como proyecto de profesionalización docente, impone nuevos y mayores desafíos a la institución escolar y a los docentes. A los profesores, les permite ver a la sociedad y a la escuela, como un escenario dialógico, en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina a la homogenización, sino que, en el plano de la relación intercultural e inclusiva, trata de comprenderse para trabajar las tensiones educativas y prevenir la violencia escolar. Fortalece sus competencias profesionales y da continuidad a su formación permanente a partir de la discusión con los pares para comprender la violencia, la relación entre la educación inclusiva, la interculturalidad y la prevención de la violencia. (Bello, 2013)

La atención de la diversidad para la construcción del desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural de quienes acceden a la escuela, promueven la respuesta a la pluralidad de manifestaciones sociales y culturales, así como, la inclusión de los niños y jóvenes con características de vulnerabilidad. Respeta y valora la diversidad en el marco de la resolución de las tensiones en apego al sentido de justicia. (Skliar, 2008)

Atender los temas de relevancia social en el marco de la Pedagogía de la convivencia y emplear el lenguaje del Diálogo de Saberes para la Paz en comunicación, son requisitos prioritarios para aprender en diversas situaciones comunicativas y la toma de decisiones que adopten una postura sobre la educación intercultural, en la perspectiva de la pedagogía de la convivencia, la

prevención de la violencia y el diálogo de saberes.

La Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz, implementa estrategias y recursos de apoyo que ayudan a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los retos para prevenir la violencia en el contexto de la atención a la diversidad. Las comunidades educativas desarrollan su capacidad de asumir nuevos riesgos y resuelven creativamente los problemas que surgen de estas innovaciones, al lograr condiciones favorables para el aprendizaje de todos sus integrantes, generando un ambiente de convivencia basado en valores de respeto y cooperación sociocultural.

El crecimiento de la matrícula en la escuela en zonas urbanas por razones migratorias, impone cambios cualitativos a la dinámica escolar, la inclusión de niños provenientes de sectores populares, minorías étnicas, con alguna discapacidad y de grupos marginados, lleva a los docentes a enfrentarse a un nuevo interlocutor histórico, portador de referentes completamente ajenos a los códigos que venía manejando la escuela, *“el diferente”*.

Se requiere concebir de otra manera la escuela, sus relaciones y sus actores, para actuar de forma diferente, olvidar lo que se tenía como seguro. Exige empezar a leer y a aprender las realidades actuales y las nuevas necesidades históricas; requiere, además, estar dispuestos a diseñar un nuevo ideal de institución, a asumir que la pérdida de fundamentos seguros reclama construir una nueva cultura institucional y elegir opciones alternas de intervenir en el campo educativo. Se busca promover Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz como la posibilidad de atención a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas entre otras.

La tarea de promover la conceptualización de la discriminación, exclusión y marginación en torno a la diversidad sociocultural, la prevención de la violencia y la educación para la paz, es prioritaria. La transformación del trabajo docente conlleva al rediseño del trabajo educativo, el fortalecimiento de la cooperación, la reorganización de la comunicación y el desarrollo de nuevas competencias docentes en la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz en las zonas urbanas.

Construir un modelo pedagógico alternativo para la prevención de la violencia en la escuela primaria en zonas urbanas, nos orienta hacia las Comunidades de Aprendizaje, la Educación Inclusiva, la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz, para tender puentes hacia las gestiones

técnicas y pedagógicas de las prácticas docentes de los profesores.

Solo una profunda transformación de la forma de trabajo en la educación primaria en las zonas urbanas, permitirá situar al sistema educativo en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando en el marco de la atención a la diversidad y prevención de la violencia: discriminación, exclusión y marginación. Esta transformación, sugiere una nueva organización y funcionamiento cotidiano de cada escuela y de su práctica docente en torno a la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz.

Para este cambio es necesario que los profesores y directivos cursen un proceso de reflexión, experimenten con acciones de transformación y prueben que el cambio no sólo es posible, sino favorable para todos los sujetos sociales que participan en el ámbito de la unidad escolar. Es imprescindible generar espacios de reflexión, análisis y propuestas a partir de entender los procesos escolares en un marco dinámico, participativo y democrático y que destaque la educación intercultural como prioridad.

Las respuestas a la diversidad en la escuela requieren una creciente creatividad para repensar toda la educación, pero no para *adaptar* la escuela acríticamente a los cambios socioculturales, sino para cumplir sus objetivos en la transformación y enriquecimiento en el contexto escolar y de la sociedad en su conjunto. El desafío para todos los que participamos en la educación, es descubrir y vivir acorde con las convicciones y valores éticos, para integrar y descubrir las potencialidades y riquezas de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas.

La escuela no puede seguir trabajando bajo el paradigma de la homogeneidad. La diversidad en la sociedad y las escuelas es una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja y heterogénea, con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y cultural. Hoy no resulta admisible postular un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias.

Es una necesidad educativa de primer orden, el que los alumnos se formen en la convivencia que exige un crisol de formas de actuar. La Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz constituyen una propuesta para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro, es decir, significar la cultura basada en la fraternidad para

valorar y aprovechar el conocimiento del otro. (Skliar, 2008) (Sacristán, 2005) (Essomba, 2008)

La Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz da respuesta a la necesidad de crear la nueva realidad social que converge en los grupos y dentro de las aulas escolares, con una dimensión diversificada del escenario educativo pertinente y relevante para el desarrollo de las personas que acuden a ella, en resonancia con las oportunidades de vida que se le brindan, en el contexto de las variadas y complejas transformaciones que suceden en la sociedad, como consecuencia del acelerado y sustantivo avance de la ciencia y la tecnología, y que influyen en la manera de pensar, sentir, valorar y actuar de las personas en convivencia.

El factor más importante para que la Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz sea viable, es la participación ética de los maestros de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños.

CONCLUSIONES

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos se desprendió de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo sociocultural, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas educativas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de sus instituciones, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales insertarse en los escenarios locales, regionales y nacionales.

Ponemos en tela de juicio el proyecto de la Política Educativa, donde a través de su discurso sistemático y demagógico, deja entrever muchas deficiencias a la hora de que este proyecto se lleva a cabo y la falta de proyectos particulares, que se adecuen a las necesidades de las culturas de cada región geográfica, lo que hay, son proyectos generales que se muestran pretenciosos y que no se sustentan en el desarrollo social, económico y cultural de las regiones y comunidades.

Pensar las instituciones educativas en el marco de la diversidad, inclusión e interculturalidad, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales

y educativas que contribuyan a enriquecer el ámbito democrático, entre los procesos económico, social, cultural, educativo y lingüístico.

Establecer el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades al mismo; construir escenarios que lo favorezcan y considerar el desafío frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales; fortalecer las identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad en su recreación, para permitir conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan. Ver el mundo como un escenario de diálogo, en donde la multiplicidad de culturas no se subordinan, sino se complementan.

Dentro de este marco de relaciones socioculturales y pedagógicas se construyen nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existen semejanzas, diferencias y discordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas y educativas se produce, reproduce y confronta, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural.

Los cambios educativos implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. La identidad se construye en la relación entre lo individual y colectivo, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a la identidad se insertan en prácticas cotidianas en la familia, la escuela, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o, a partir de la identificación con los imaginarios sociales.

FUENTES DE INFORMACIÓN.

- Bello Domínguez, Juan. (2010). *“La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión”* en Bello Domínguez, Juan y Elisa Velásquez (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores.
- --- (2011). *“¿Escuelas Inclusivas en una Sociedad Excluyente?”* en Juan Bello Domínguez. (Coord) *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos editores.
- --- (2013). *Educación Intercultural. ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias?* Revista Científica Ra Ximhai, Enero-Abril. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Bello, Juan y Mariana Aguilar (2012a). “Prácticas Educativas, Miradas y Voces Insurrectas o en Construcción del Dialogo” en Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar (Coord). *Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- --- (2012b) “Perspectivas sobre el Desarrollo Humano, la Cultura y la Educación en el Contexto de la Inclusión” en Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar (Coord). *Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- Bello Juan y Liliana Duran, (2014) “Atender a la Diversidad en Educación Especial”, en Teresita de Jesús Cárdenas y Arturo Barraza (Coord). *Agentes de la Escuela Regular ante la Educación Especial*. Durango, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado/ Universidad Pedagógica de Durango/Centro de Actualización del Magisterio (Durango) Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO
- Dietz, Gunter, Selene Mateos. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ed. SEP-CGEIB.
- Essomba, Miguel. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona España: Ed. Grao.

- Fernández, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García Canclini, Nestor. (1999). *La Globalización Imaginada*. México: Ed. Paidós
- --- 2004. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. México: Ed. Gedisa.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Kymlicka, Will. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Sacristán, Jimeno. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Sales, Auxiliadora y Rafaela García. (2003). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao, España: Ed. Desclée de Brouwer.
- SEP. (2011a). *Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica*. México: SEP
- SEP. (2011b). *Plan de Estudios de la Educación Básica*. México: SEP
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Touraine, Alan. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE
- --- 1997. *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y Diferentes*. México: Ed. FCE
- UNESCO. (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- --- (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca España.
- --- (2000) *Reunión Mundial Educación en Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.
- --- (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. México, ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Instituto de

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM-Siglo XXI Editores.

- Walsh, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF/Ministerio de Educación: Perú.

Juan Bello Domínguez

Doctor en Sociología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. Investigador Invitado por la Universidad de Sao Paulo, Brasil en 2009-2010. Autor y Coordinador de Libros, Artículos en Revistas Especializadas en la línea de Investigación Educación, Interculturalidad, Inclusión y Pueblos Indígenas en México y América Latina.



RAXIMHAI

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2014

195-215

**SOCIEDAD, CULTURA Y ASTRONOMÍA:
DINAMIZADORES DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA PAZ. UNA MIRADA CRÍTICA.**

**SOCIETY, CULTURE AND ASTRONOMY:
FACILITATORS OF EDUCATIONAL PRACTICES FOR PEACE. A CRITICAL VIEW**

Laura M-Piedrahita R.

Víctor Daniel-Gómez M.

Resumen

La educación es un término o acción que está directamente relacionado con el concepto de cultura y de progreso de la humanidad, donde el quehacer educativo ha sido adoptado en la modernidad y postmodernidad de manera hegemónica por la escuela como institución que se encarga de su administración y desarrollo, pero que en la actualidad requiere de una mirada reflexiva desde posturas críticas sobre sus políticas gerenciales permitiendo retomar o diseñar propuestas que velen por una educación que proyecte el progreso de los seres humanos más allá de las prácticas consumistas o interés particulares; en las cuales se potencialicen ideas que utilizan la astronomía (la mirada a los cielos) como una herramienta más que un fin en sí mismo para el desarrollo de acciones pedagógicas que rompan barreras y desarrollen las bases de una sociedad liberadora en pro de prácticas educativas para la paz en el marco de una convivencia sana, fraterna y armónica.

Palabras clave: Alzar la mirada al cielo, políticas gerenciales, desarrollo de acciones pedagógicas, sociedad liberadora, convivencia fraterna y armónica.

Abstract

Education is a term or action that is directly related to the concept of culture and the development of humanity, through which the task of education

Recibido: 28 de abril de 2014 / aprobado: 19 de junio de 2014

has been adopted in modernity and post modernity in a hegemonique way, by the school as an institution in charge of its administration and development. However, nowadays it requires a reflexible view point from critical postures about their management policies. Thus, this allows to take back or develop proposals, which are worthy for an education that reflects the development of human beings beyond the consumer practices or the particular interests, in which ideas that use astronomy (the gaze to the skies) are enhanced as tools more than as ends in themselves; for the development of educational activities that break the barriers and lay the foundations for a liberating society in favor of the educative practices for the peace in the framework of a healthy, fraternal and harmonic conviviality.

Key words: the gaze to the skies, management policies, development of educational activities, liberating society, healthy, fraternal and harmonic conviviality.

LA IDEA DE CULTURA Y PROGRESO EN LA EDUCACIÓN

La educación es un término que se menciona indistintamente por todos los sujetos e instituciones que hacen parte de la sociedad, sin embargo muchos de los actores culturales y sociales que la utilizan no han realizado una reflexión profunda de lo que significa hablar de educación en todo lo extenso de la palabra, no sólo como acción inherente a la formación de los seres humanos, sino también como práctica humana y por ende como herramienta de transformación social. Pero si bien esto es algo que se respira en entorno al quehacer de la educación, la realidad es que éste carece de profundidad en algunos agentes que tiene que ver con la dinámica educativa, obedeciendo a las dinámicas políticas e institucionales que poco proyectan el fin mismo de educación como práctica social y/o cultural que está ligada a una compleja red, la cual no sólo está en lo legislativo, y que lastimosamente pasa por la indolencia de muchos de sus protagonistas. Sin embargo, tampoco se pueden desconocer los esfuerzos sumados por algunos académicos, docentes y directivos (en los diferentes estamentos y entidades encargadas de alguna acción educativa) que se adicionan como particularidades en lo que refiere a la reflexión de fondo sobre la dinámica educativa, y del cómo entender la actividad humana bajo la mirada de la educación. Todo esto en clave pedagógica, antropológica, social y

de otras disciplinas y ciencias que tiene relación directa al ser educable, a ese ser humano como agente social y dinamizador de la cultura.

En los trabajos del profesor Paulo Freire y que refiere en el prólogo de su libro *La Educación Como Práctica de La Libertad*, escrito por Julio Barreiro (1971) hace una alusión a lo que se espera de la educación, donde describe a esta en términos de: “praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” lo cual es un llamado a pensar la dinámica educativa no sólo bajo el quehacer instrumental que ha caído en algunos momentos de tiempo y espacio, sino, abrir la mente a la práctica educativa como fin y proceso del accionar social y cultural como actividad humana, y donde lo que respecta a la transformación, que el mismo Julio Barreiro enuncia como aquella acción que deviene del pueblo, que se libera por medio de la educación y que impacta su entorno por medio de procesos comunicativos y liberadores, permiten romper el orden y entender la realidad que rodea a sí mismo y a la sociedad; donde el hombre se torna en un rol dual de juez y parte de esta, dinamizando sus procesos y siendo responsable de lo que ella emana, y que se deviene sobre el mismo, todo en una tónica que se pasea en un ir y venir sobre un punto céntrico, el ser humano, quien promueve y da fluidez a las tareas sociales que se medían por las prácticas educativas y que derivan en las formas en que se relacionan los sujetos de la sociedad.

Es así, como se hace necesario partir de una reflexión sobre lo que es la cultura y de una categoría que se ha desarrollado a la par, y es el “progreso”, términos que acompañan obligatoriamente todo tipo de análisis a la educación, y donde en nuestro contexto se hace necesario entender algunas de las acepciones que tienen estas categorías para entender el desarrollo educativo en contexto, y donde si bien, la educación es una acción mediada por particulares de cada tiempo y lugar, se puedan tener unas categorías globales que permiten aterrizar las reflexiones a cada singularidad. En ellos, las escuelas, o todos aquellos ambientes donde se pueda “educar”.

En lo que refiere a la idea de cultura Josep Pico realiza un aporte en lo que considera ha sido la evolución del concepto de cultura dentro de la concepción de la modernidad, tomando como punto de partida su definición básica en la cual se ve ésta como un calificativo para las diversas áreas del conocimiento que conlleva inmediatamente a la formación y a la educación de la persona humana (Pico, 1999), allí el mismo Pico señala como el concepto de cultura conforme evoluciona, designará sólo aquello referente a la formación, o como lo describe este autor “la educación del espíritu”. De esta forma se evidencia como en la

dinámica del concepto de cultura, se puede pensar en cómo ésta se relaciona con el progreso individual. Lo que en palabras de Kant, al hablar de cultura hace referencia a esa mejora de la persona, que va desde los conocimientos, hasta un conjunto de valores, que será lo que determine el grado de civilización y por ende el nivel de “progreso” de las sociedades o grupos sociales.

A partir de esto se puede ver como la idea de “cultura” se enmarca en lo que en el texto de *Cultura y Modernidad* de Pico se describe como *progreso individual* y donde el *progreso social* se señala como “civilización”. Términos que llegan a proyectarse en el ámbito de la educación como acción formativa, no sólo del ser como individuo, sino también del ser, como ser social, que desde su transformación personal refiere a la transformación de su contexto. A lo anterior Paulo Freire refiere bajo los términos de *libertad, justicia e igualdad*, términos que cobran sentido cuando no enmascaran una cultura decadente, sino cuando por sí mismas son acciones generadoras de prácticas emancipatorias que lleven a develar la realidad de los contextos sociales y por ende las necesidades educativas acordes a cada particularidad, en aras de generar acciones culturales y pedagógicas que lleven a la construcción de ambientes de tolerancia y fraternidad que concluyan e impacten al medio en el marco de una educación en y para la paz.

Sin embargo, es imperante poner en cuestión la idea de progreso que deviene en las prácticas civilizatorias de occidente y que son migradas a nuestra realidad, ya que civilización en el marco europeo del siglo XVIII y XIX, donde un ejemplo de ello puede ser el contexto Francés, el concepto de civilización que se deriva de aquello por fuera del círculo francófono (las colonias) requería de prácticas civilizatorias desde procesos de culturalización para alcanzar lo que era Francia como ejemplo de modelo de civilización, viendo todo lo que estaba por fuera de ella como “salvaje” o “no normal” y es allí donde la escuela asume ese papel de formar o más bien civilizar, encarnando en muchas ocasiones una cultura que no es la propia; sino por el contrario una cultura externa.

Lo anterior se refleja también en las prácticas de conquista en América y lo que ello trajo consigo en el papel cultural de los antepasados y de la organización social, antes de darse los procesos de colonización europeos en este contexto, lo cual se puede ver también como una imposición cultural, que deteriora los procesos de identidad y que por consiguiente deviene en prácticas alienantes del sujeto bajo la mirada del colonizador. Donde dicha dinámica aún se mantiene, sólo que ya no son españoles, portugueses e ingleses los que colonizan, sino las prácticas consumistas, el desborde de las redes sociales y la

cultura impuesta desde el bum tecnológico y del mercado capitalista, prácticas que se han desbordado en una suerte de conquista sobre el ser humano. Es por esto que pensar una idea de progreso que rescate al sujeto, no se puede visualizar sino desde un lugar: *la educación*, ya que ésta es la llamada a pensar el individuo y su relación con la sociedad desde un lente crítico que permita el desarrollo y rescate de su ser cultural en términos de lo que Paulo Freire enmarca en la *libertad, justicia e igualdad*, acciones que sólo cobran sentido en una formación del ser para el ser, desde un pensamiento crítico, y no desde los intereses de unos cuantos que sólo propenden por el bien particular.

EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD UN REFLEXIÓN EN CLAVE CRÍTICA.

Todo lo anterior sirve de marco para incorporar al discurso la idea de una educación para la paz, la cual implica una constante reflexión sobre los procesos que rodean el ámbito pedagógico, pues la educación no se da exclusivamente dentro del aula o la institución educativa; en este sentido, surge la afirmación acerca de la importancia que tienen todos los actores involucrados en dicho proceso, pues debe darse un reconocimiento al sujeto como un agente de cambio social, donde constantemente se esté cuestionando y analizando el contexto en el que se desenvuelven, con el fin de transformar la realidad y sus significados.

Es por ello que se hace necesario reflexionar sobre los objetivos de la educación actual, sobre el modelo que se tiene de desarrollo, hacia donde se quiere llegar y cuál es la clase de sujeto que se desea formar para la sociedad, determinando el medio propicio para tal finalidad, para luego construir propuestas pedagógicas que tengan en cuenta la individualidad de quienes participan en el proceso educativo y en las cuales se permitan diálogos críticos con aportes de todos los saberes, basados en el respeto y la valoración de la diferencia. De la capacidad transformadora de éstas propuestas depende el cambio que debe darse en el ámbito social, permitiendo la formación de sujetos creadores y reflexivos, teniendo como escenario la escuela, en tanto ésta se ha limitado a reunir y reproducir saberes que determinan el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes y que, por lo general, han sido pensados desde afuera y desconocen las particularidades y necesidades de la comunidad educativa en que son ejecutados.

Al tratar de aproximarse a la reflexión crítica sobre la realidad de las

escuelas colombianas, se hace evidente la costumbre de creer que todo lo que llega de afuera es mejor y de esta forma se ve la necesidad de entrar al mercado de las sociedades competitivas económicamente, lo que hace que haya una reducción a la copia y repetición de modelos, restando importancia a la producción de saberes que permitan una educación contextualizada y liberadora. En teoría, se está trabajando en pro de la formación de sujetos libres que observan y analizan el mundo social para determinar las acciones que realizarán a partir de lo que construyen; sin embargo, esta formación se ve permeada por los patrones traídos por administradores y docentes formados desde un modelo tradicional, que constantemente están repitiendo esquemas y se ven manejados por intereses políticos que dominan la educación, pues ésta debe estar al servicio de los modelos económicos productivos.

En este sentido la escuela se ha centrado en una dinámica mercantista, pues sólo es “buena” aquella institución capaz de entregar a la sociedad sujetos económicamente productivos y obedientes a las indicaciones del Estado. A pesar de la gran cantidad de Instituciones educativas que hay, se hace evidente un solo modelo, pues la reflexión pedagógica ha ido desapareciendo, como lo plantea Apple (2001) “más tiempo y energía se gasta en mantener o destacar la imagen pública de una “buena escuela” y menos tiempo y energía se gasta en la sustancia pedagógica y curricular”. En las instituciones los objetivos en educación son los mismos que aquellos que guían sus metas económicas y sociales de bienestar. Ellas incluyen la expansión dramática de la fricción elocuente, el mercado libre; la drástica reducción de la responsabilidad gubernamental por las necesidades sociales; el reforzamiento de las intensivas estructuras competitivas de moralidad dentro y fuera de la escuela; el disciplinamiento de la cultura y del cuerpo; y la popularización de lo que es claramente un Darwinismo social (Apple, 2001).

Cada vez se homogeniza más la educación, “las escuelas llegan a ser más similares, y más sometidas, a métodos de clase totalmente estandarizados, tradicionales de enseñanza y a un currículo estandarizado y tradicional, y con frecuencia monocultural” (Apple, 2001), se pretende que todas las instituciones enseñen lo mismo y formen de la misma manera a los “sujetos” que, como se mencionó anteriormente, servirán al poder económico produciendo lo que las culturas dominantes proponen como correcto y necesario para la supervivencia en el mercado global.

Apple plantea la importancia de reflexionar de manera crítica a cerca de ésta posición a la que se ha llevado a la educación, sobre su reducción a

discursos de competencia, mercado, desempeño, estándares, pruebas y currículo nacional, entre otros, pues el hacerlo implica una comprensión de “las relaciones de cambio de poder que están construyendo y reconstruyendo el campo social de poder”, y sólo de esta manera podremos transformar dichos discursos.

Las prácticas transformadoras, que llevan al individuo a reflexionar y repensar su posición en el mundo, son vistas como mecanismos de trasgresión de lo moralmente dictado por la sociedad tradicional, una persona que va en contra de lo habitual y es capaz de tomar posición frente a los asuntos de su contexto, es un problema para el estado. Así mismo en la educación “moderna” que se intenta desarrollar en algunas instituciones es un atentado a la disciplina y conductismo que requiere formar cada generación igual a la anterior “la construcción de un pasado nacional, al menos, en parte mitologizado y que se emplea para castigar al presente” (Apple, 2001), por ello se justifica la educación por competencias y los currículos nacionales que apuntan a la competencia en el mercado y a la formación de individuos sumisos, pues como dice Apple la “educación progresista” es la responsable de esta decadencia educativa y social y solo “apretando el control sobre el currículo y la enseñanza (y estudiantes, por supuesto), se restauran las tradiciones perdidas, haciendo la educación más disciplinada y competitiva como ellos tienen por cierto que fue en el pasado- únicamente así se podrán tener escuelas efectivas” (Apple, 2001).

Así mismo, quien intente ir en contra de los discursos que han legitimado el poder, se encuentran desvirtuados por la dominación colonial del saber, que históricamente ha marcado la sociedad y se legitima mediante las prácticas educativas y culturales.

Ésta es una técnica poderosa. Primero, asume que no hay argumentos genuinos contra la posición elegida, cualquiera de las visiones contrarias son puestas por tanto como falsas, insinceras o al servicio de sí mismo. Segundo, la técnica presenta al que habla como alguien lo suficientemente bravo u honesto para hablar (previamente) lo que no se debe decir. Por consiguiente, se asume al sitio de una alta moral y los oponentes están por demás denigrados.

Lo anterior ha llevado a las instituciones educativas a asumir modelos cerrados, desiguales, excluyentes e inequitativos, que se han encargado de reconocer un solo tipo de cultura y la han reproducido, desconociendo el contexto sociocultural y los saberes que han planteado una transformación que responda a las necesidades particulares de cada comunidad educativa.

Como plantea Apple (2001), detrás de todas las propuestas educativas, existen visiones de una sociedad justa y de un buen estudiante, que responden más a un orden competitivo que a una verdadera reflexión pedagógica: Los asuntos educativos han supuesto constantemente mayores conflictos y compromisos entre grupos con visiones competitivas de conocimiento “legítimo”, que incluye como enseñanza y aprendizaje “buenos” y que es una sociedad justa. Que semejantes conflictos tienen profundas raíces en visiones conflictivas de justicia racial, de clase y de género en educación y, más ampliamente, en la sociedad (...) estas visiones competitivas nunca han tenido arraigos iguales en la imaginación de los educadores o de la ciudadanía general y nunca han tenido igual poder para llevarlas a cabo.

Al realizar una aproximación a la educación desde una perspectiva crítica y que apunte a la construcción de la paz, se encuentra la necesidad de llevar a cabo procesos administrativos y formativos caracterizados por la reflexión, el análisis, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa, permitiendo que la educación misma repiensé su quehacer y su didáctica, teniendo en cuenta que existen diversas formas de construir conocimiento y que constantemente el directivo/ docente debe estar en la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas y los procesos educativos que realiza.

Si bien es cierto, que en la sociedad se ha dado paso al reconocimiento de la diversidad y la subjetividad, éste se ha dado bajo relaciones de poder y dominación, el conocimiento aún está en proceso de decolonización, así como la escuela en tanto institución donde se encuentra centralizado el saber, pues todavía no se ha avanzado a la valoración del ser, y por ende, a la comprensión de sus aportes en la construcción de saberes, “el mercado competitivo no ha creado, en mucho, algo diferente de los modelos tradicionales tan firmemente atrincherados en las escuelas hoy. Tampoco ha alterado radicalmente las relaciones de inequidad que caracterizan lo escolar” (Apple, 2001). Por ello, muchos de los modelos incluyentes que se plantean con una aparente “interculturalidad” en realidad son negaciones del otro, que pretenden estandarizar los resultados mediante indicadores de logros y evaluaciones que den cuenta de la calidad de la institución “el hacer decisiones atomizadas en una sociedad altamente estratificada pudiera aparecer como el dar a cada quien iguales oportunidades, pero transformar responsabilidades por el hacer decisiones de la esfera pública a la privada puede en verdad reducir el cubrimiento de la acción colectiva para mejorar la calidad de la educación para todos. Cuando se conecta con el hecho de que, el poner en práctica políticas

neoliberales que traen consigo “soluciones” de mercado realmente sirve para reproducir –no subvertir– las jerarquías tradicionales de clase y raza” (Apple, 2001).

Dicha discriminación se ha visto reflejada también, en las propuestas de inclusión para las personas con capacidades diversas o necesidades educativas especiales, pues al estar al servicio de la productividad, la educación debe irlos apartando del currículo y separándolos en planes paralelos o incluso negándoles el acceso al sistema educativo, ya que “los estudiantes con “necesidades especiales” no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes en esas importantes mesas de sociedades de exámenes” (Apple, 2001). Este pensamiento aplica de igual manera para las personas con diverso origen étnico, a quienes el estado contantemente niega la posibilidad de acuerdo a sus propios saberes y los ha estandarizado en la educación regular, garantizando resultados de calidad y cobertura educativa.

Finalmente, uno de los planteamientos de Apple que mejor representa la postura educativa actual, tiene que ver con la mirada que se da al estudiante y a las relaciones que éste establece en la escuela, se ha dado un cambio “del estudiante en sus necesidades al estudiante en su desempeño y de lo que hace la escuela por el estudiante a lo que el estudiante hace por la escuela” (Apple, 2001). De ahí la importancia y la necesidad de plantear propuestas críticas en las que los docentes y directivos tomen una postura diferente, una actitud de cambio, de transformación, la escuela, por principio, presenta a los niños y las niñas patrones culturales dominantes, por ello, el crecimiento personal consistirá en ir apropiándose de los distintos aspectos de la cultura que se ha recibido del grupo social al que se pertenece, mientras al mismo tiempo se van incorporando los propios descubrimientos y opciones. Los maestros y maestras deben propiciar que esta selección se haga con un espíritu abierto y dinámico, teniendo como premisa que la escuela es un lugar privilegiado para acompañar la formación de la personalidad en un marco crítico.

LA ASTRONOMÍA EN EL DESARROLLO CULTURAL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA.

Con la firme intención de reflexionar sobre el quehacer educativo, o más aun sobre la realidad de la educación en el contexto donde se está inmerso, son innumerables los caminos o rutas a seguir, donde muchos de estos caminos

sin un punto claro a donde mirar sólo desembocarán en reflexiones superfluas o faltas de sentido práctico.

Producto de esta constante búsqueda por la reflexión de la educación como práctica social se encuentran una serie de líneas, donde al escoger la astronomía como centro de la búsqueda en esa relación educación, sociedad y cultura se tienen un sin número de ideas que hacen centro en cada uno de estos elementos (educación, sociedad y cultura), y es así, como dentro del discurso astronómico se puede encontrar innumerables voces que hablan sobre la evolución de la astronomía, principalmente desde lo que se considera el discurso oficial centrado en la mira eurocéntrica, donde se encuentran escritos como “Astronomía Griega y Tradición Árabe” (Saliba, G., 2003) y “Astronomía Antes de Galileo” (Strano, G., 2010), artículos que narran apartes de la historia astronómica, principalmente del desarrollo griego en la antigüedad y el aporte árabe en la concepción e interpretación de los cielos. En esta misma línea histórica rodeada de algunas descripciones de modo y tiempo se pueden encontrar títulos como: “Del Mundo Cerrado al Universo Infinito” de Alexander Koyre (1999), el cual hace un contraste entre el mundo geocéntrico e incluso antropocéntrico de la cultura griega y medieval, frente al paradigma heliocéntrico como elemento que dio apertura a una nueva cosmología que paso del mundo finito bien ordenado producto de una suerte de jerarquía divina, a una mirada de un universo infinito que movió e impacto la filosofía, la teología, la misma ciencia y la historia de la humanidad. Sin embargo; sigue siendo un discurso del cosmos desde la perspectiva del discurso científico clásico. También en esta línea se encuentra los libros de Galileo “Dialogo Sobre los Dos Máximos Sistemas del Mundo” (1632) y de Copérnico “Sobre las Revoluciones de las Esferas Celestes” (1543) ambas obras máximas que narran el producto de las investigaciones de ambos autores, pero que siguen siendo obras duras donde no se ve más allá del resultado de sus investigaciones y de sus modos de pensamiento y por la forma de su divulgación no se rastreó de forma metódica el impacto directo, de tal forma que su influencia ha sido sólo rastreada desde el ámbito de la historia de las ciencias.

Lo anterior es un recorrido por algunos títulos sobre lo que es el recuento histórico de la astronomía en términos de saberes rígidos y más allá de lo técnico, del orden histórico que entre líneas muestran rasgos de las culturas y momentos donde se desarrolló la historia del quehacer astronómico con un relato predominante de la historia europea y que como se mencionó sólo se centra en aspectos narrativos de cohorte científico o histórico y donde voces

como la de Anthony Aveni con su libro “Astronomía en la América Antigua” (1980) y “Cronología y Astronomía Maya Mexicana (con un anexo de historia)” de Alberto Escalona (1940); los cuales son apuestas por mostrar un discurso de la astronomía, de esa astronomía poco contada, fuera del discurso oficial y que pasa desapercibida en muchas ocasiones por imponencia del discurso europeo, toman sentido en las prácticas cotidianas de las diversas culturas que están por fuera de lo que fuera o es el discurso oficial.

Ahora bien, en lo que respecta a la astronomía más allá del discurso rígido narrativo (tipo enciclopédico histórico) se encuentra otras fuentes o líneas de trabajo que van a establecer esa relación hombre – cosmos y destaca el carácter antropológico del hombre en el quehacer astronómico. Entre estos escritos se encuentran: “Trabajos de Arqueoastronomía” de José Lull (2006) que nace como resultado del grupo astronómico de la Safor en Valencia España, el cual señala apuntes culturales metodológicos y epistemológicos de las observaciones astronómicas en la Mesoamérica prehispánica, es decir, una triangulación entre perspectivas culturales, metodológicas y epistémicas. Al tiempo que “La Construcción Social del Cielo” la cual es un aporte de la Universidad de Buenos Aires en cabeza de Alejandro Marín (1998), en donde se realiza un estudio en grupos aborígenes Chaqueños (Mocoví) sobre las relaciones en etnoastronomía y arqueoastronomía del cielo en la dinámica de la cultura de estos pueblos. Misma línea donde se inscribe también “La arqueoastronomía Hispánica / Prácticas Astronómicas en la Prehistoria” (Antequera, L & Aparicia, A., 2000) donde se hace un acercamiento a la arqueoastronomía como ciencia interdisciplinaria entre la investigación astronómica y arqueológica como forma de entender el cosmos de las civilizaciones antiguas en la dinámica cultural / economía desde el análisis de la tradición oral y escrita (etnoastronomía) y las representaciones rupestres escultóricas y/o monumentales (arqueológica).

Anexo a los títulos señalados se encuentran obras como: “Cosmología y Antropología: El Reencuentro de las Epistemologías Antiguas y Contemporáneas” del físico - antropólogo australiano John Earls (1995) que realiza un contraste entre las cosmologías Kogí de la Sierra Colombiana y la cosmología occidental, donde resalta como el proceso de expansión social se acelera en medio ambientes de recursos finitos y resalta como algunas culturas propenden por la conservación de estos en un mutuo respeto que lleva al crecimiento tanto social como del mismo medio ambiente; esto junto con otra obra del mismo autor titulada “La Realidad Física y Social en la Cosmología Andina” (1978) obras que son concebidas producto de su formación antropológica en Perú y

que se detiene en esa mirada al hombre que observa los cielos, más que en los resultados de dichas observaciones.

En esta corriente se encuentran trabajos que resaltan esa importancia de esta rama en construcción o como la llaman algunos autores arqueoastronomía, o la astronomía cultural como esa triangulación entre etnoastronomía, arqueoastronomía y antropología; donde en estos trabajos se tienen: “Arqueoastronomía” de Julia de La Cruz Vas (2011), “Astronomía, Geometría y Orden: El Simbolismo Cosmológico en la Arquitectura Precolombina” de María Cecilia Tomasini, “Volumen XVII: Templo Mayor, Arte y Estructura Social Mexicana, Arqueoastronomía, Literatura Náhuatl y Testimonios Históricos” de Carlos Martínez (1981) y “Arqueoastronomía, Antropología y Paisaje” de Marco García y Cesar González (2009), el cual muestra la conexión entre las arqueologías del espacio y la arqueoastronomía, teniendo en cuenta que el análisis astronómico ha transformado el paisaje con las construcciones monumentales y megalíticas, además que estas construcciones han modificado y transformado la vida de las sociedades.

Adicional a estas voces se encuentra “La Astronomía Cultural, ¿es interdisciplinar? Reflexiones de un astrofísico” (López, 2009) ; donde este artículo muestra una postura de los astrofísicos y astrónomos frente a la investigación en la astronomía cultural y como la esfera celeste es un elemento constituyente de la arqueología del paisaje y así englobar el concepto de paisaje en el contexto celeste, y “Antropología e Historia por un Dialogo interdisciplinar” de Fermín del Pino Díaz (1994), el cual es un ir y venir entre la idea antropológica en el cómo acercarse a lo extraño para así explicarse a sí mismo, y en esa dinámica la astronomía se constituye en ese agente extraño que permite explicar al mismo ser humano.

Todos estos títulos que se agrupan bajo la relación astronomía - antropología y en ella el rastreo de varios campos del saber cómo lo son la arqueoastronomía y la astronomía cultural, como ejes disciplinares que se preguntan por la incidencia de los astros en el desarrollo de las culturas antiguas. Como se puede ver hasta el momento, se ha dado un recorrido desde la astronomía como narrativas y formulación enciclopédica basada en el desarrollo histórico y en algunos momentos epistémicos, para pasar a voces que se sumergen en esa relación hombre – astronomía y se permean círculos sociales y culturales como escenario donde se proyecta el cielo como una película en el telón de cada cultura, influenciándola y moviendo sus dinámica social y que dan pie a la reflexión por la educación que es el tema céntrico de esta propuesta que lleva

a pensar en prácticas liberadoras en pro de educación para la paz y que como se observa en este pequeño recuento bibliográfico se da paso desde el saber científico como construcción del saber, pasando por la acción de la mirada en los cielos en esos hombres de todas las culturas que trataron de comprender el orden cósmico, hasta llegar al análisis cultural y por ende educativo que tienen las prácticas astronómicas dentro de un discurso pedagógico que propenda por reflexiones sobre propuestas formativas incluyentes que promuevan espacios de integración de los saberes y de los seres que piensan alrededor de ese conocimiento.

Es así, como tomando como referencia las líneas del libro Breve Historia de la Astronomía de Ángel Rodrigo Cardona (2013), donde se enuncia: “El sueño del hombre siempre ha sido conocer su origen y destino. Quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos, no son sólo tres preguntas, son las preguntas por excelencia. Y la astronomía da cumplida respuesta a cada una de ellas.” Es así, como ese cielo que cobija y envuelve la tierra ha sido una especie de lienzo donde se han plasmado las más variadas y diversas explicaciones sobre el universo, que a su vez son explicaciones del hombre; de ese hombre, que al observar los cielos busca hallarse a sí mismo.

Por todo lo anterior, es procedente mirar que el concepto de cosmos atañe en el mismo hombre una mirada al interior de su ser; ser que en la voz de Sergio Regules, está siendo movido por el sentido común frente a la experiencia celeste, y donde en un principio “sus cosmologías están pobladas de dioses que mueven los astros y que deciden su destino”. Y donde estas cosmologías, interpretaciones, y toda la dinámica de simbolismo del cielo ha estado “vinculada con casi todos los aspectos de la sociedad y donde muchos cuerpos celestes fueron y han sido identificados como agentes que afectan la vida social y cultural de los hombres”, desde esa primera mirada desprovista de rigurosidad o científicidad y como dice Regules mediada por “el sentido común” que da desarrollo al imaginario del hombre.

Sin duda, “las concepciones humanas del cielo son muy complejas y es difícil apreciar el grado en que las sociedades antiguas utilizaron este recurso para su propio desarrollo y funcionamiento” (Iwaniszewski, 2009). Donde desde la mirada de desarrollo subyace inmediatamente la pregunta por la idea y fin de progreso; pregunta que se une a los esfuerzos por el explicar lo que parece “natural” y en esa misma dinámica interrogarse por lo que genera en la evolución del hombre y de la mentalidad de éste frente a la comprensión de los cielos. De esta manera puede hacerse un alusión a algunas ideas de progreso,

entre las que se puede ver el pensamiento que Nisbet que enuncia desde la mirada del mundo occidental como el hecho que “la humanidad ha avanzado en el pasado, avanza actualmente y puede esperarse que continúe avanzando en el futuro” idea que en la astronomía occidental cubre la misma dinámica al ver el quehacer astronómico como un conjunto de conocimientos en avance y crecimiento que aunque haciendo frente al ímpetu renovador de Galileo en una época de predominio de las ideas aristotélicas, logra alcanzar el culmen con Copérnico y Kepler; pero donde en definitiva, el saber astronómico se consideró como herramienta de grandeza intelectual al tratar de dar una interpretación del cielo que engrandecía el ser del hombre en su capacidad de dominio y comprensión de la naturaleza y de la humanidad, al tiempo que responde a la pregunta por el lugar que ocupa el hombre dentro de ese enigmático cosmos; Idea que se equipara a la concepción griega de progreso dado al avance en el conocimiento y como lo dice es mismo Iwanizewski refiriéndose a las ideas griegas: al tipo de conocimiento práctico contenido en las artes y las ciencias. Donde la astronomía a juicios de muchos no sólo se puede ver como ciencia, sino como una expresión del arte que se extiende en el paisaje más allá de lo alcanzable con el hombre y que con las grandes construcciones megalíticas, de templos y observatorios que han modificado el paisaje natural y por ende han dinamizado las prácticas sociales y la cultura, tanto en sus procesos de comunicación, como de vivencia e incorporación al propio ser en ese afán de descifrarse y descifrar el mundo a su alrededor, le han dado sentido y han permitido el desarrollo de prácticas culturales y sociales propias de cada tiempo y espacio.

Retomando la categoría de progreso, en esta caso en la voz de Hesíodo, podría caber la pregunta si ese cúmulo de conocimientos más que engrandecer al hombre ha llevado como él lo enuncia: a algún tipo de degeneración a partir de lo cual el denomino una “edad de oro primordial” y donde es pertinente evaluar el afán y fin en la intensión de la interpretación de los cielos y de la relación que Aristóteles plantea entre la razón y la sabiduría, y como la astronomía sería o es un saber en una constante mediación entre la razón y sabiduría que lleva a la construcción de conocimientos y del hombre que a su vez da energía en la dinámica de la sociedad y del desarrollo de la cultura, pero que en algunos casos se ha vuelto a esas palabras de Protágoras sólo un accionar estéril y lleno de números o sólo como un mecanismo de poder y de grandeza sobre los demás y no como se puede ver en las culturas orientales y americanas en un accionante de la misma cultura y del desarrollo de sus

civilizaciones en la construcción de modelos de sociedades y de acción cultural bajo la mira de los cielos como reflejo de lo que está en el interior del hombre, de la sociedad y la cultura que lo alberga o de la cual hace parte.

Lo que sí es evidente, es que el estudio de la astronomía se ve plasmada una intención general de todas las culturas en diversas épocas y periodos al dejarse fascinar e inquietar por los cielos, lo cual se convierte en una suerte natural de motivación que permite el desarrollo de prácticas educativas espontáneas, y que permite como lo menciona Alexander Koyre (1999) “continuas contiendas libradas por la mente humana con la realidad”. Donde la mente en su uso de la razón y del mismo imaginario producto de cada uno de los contextos donde esta ese hombre que mira a los cielos, juega o propende por entender lo que está sobre sí y a su alrededor en búsqueda de entender, comprender e interpretar esa realidad sobre la cual no hay un juez determinante de la verdad y donde se puede decir que la verdad sobre cada una de esas teorías está dada por los modos de tiempo y lugar y por la necesidad del hombre en cada momento histórico, pasando de la mirada de los dioses que determinaban el fin y camino a seguir por cada hombre, a la mirada científicista instaurada por Galileo y que Koyre enuncia como: el papel de la experiencia, del surgimiento de un “sentido experimental” (la experimentación como interpretación metódica); o en el mismo sentido pero con otras palabras, ese paso de la vida contemplativa, a la vida activa en busca del dominio de la naturaleza y del mismo cosmos como herramienta al servicio del hombre.

De esta forma se puede ver como la astronomía en lo que refiere al modo educativo, se presenta como una herramienta que permite desde el mismo interés que han vivido las diferentes culturas por descifrar los cielos, abrir camino a acciones formativas, no sólo desde el saber disciplinar de las ciencias naturales y exactas, sino vincular de una forma activa las ciencias del espíritu o como son más conocidas en nuestro medio, las ciencias sociales o humanas. Todo esto en una suerte de acción que parte de la motivación natural de los seres humanos, que permite la integración de conocimiento, al tiempo que desemboca en posturas críticas frente a las ideas y teorías que se le presenten, de tal forma que puede procurar en la elaboración de nuevas teorías o intervenciones ya sean transformadoras, críticas o afirmantes de los conocimientos que están en juego en la dinámica educativa, privilegiando puntos de socialización y encuentro de las teorías.

En lo particular se tienen diversas experiencias que se han registrado en Colombia, las cuales se derivan de la implementación del programa GTTP

(Galileo Teacher Training Program) que surge a partir del esquema global (ver grafica 1) establecido por la IAU (Unión Astronómica Internacional) en el marco del año internacional de la astronomía (IYA 2009) que fue declarado por la 62ª asamblea de las Naciones Unidas (ONU), el cual coincidió con el 400 aniversario de las primeras observaciones registradas con telescopio por Galileo Galilei, donde este plan fue respaldado por la UNESCO, esto en concordancia con sus políticas educativas, culturales y científicas.

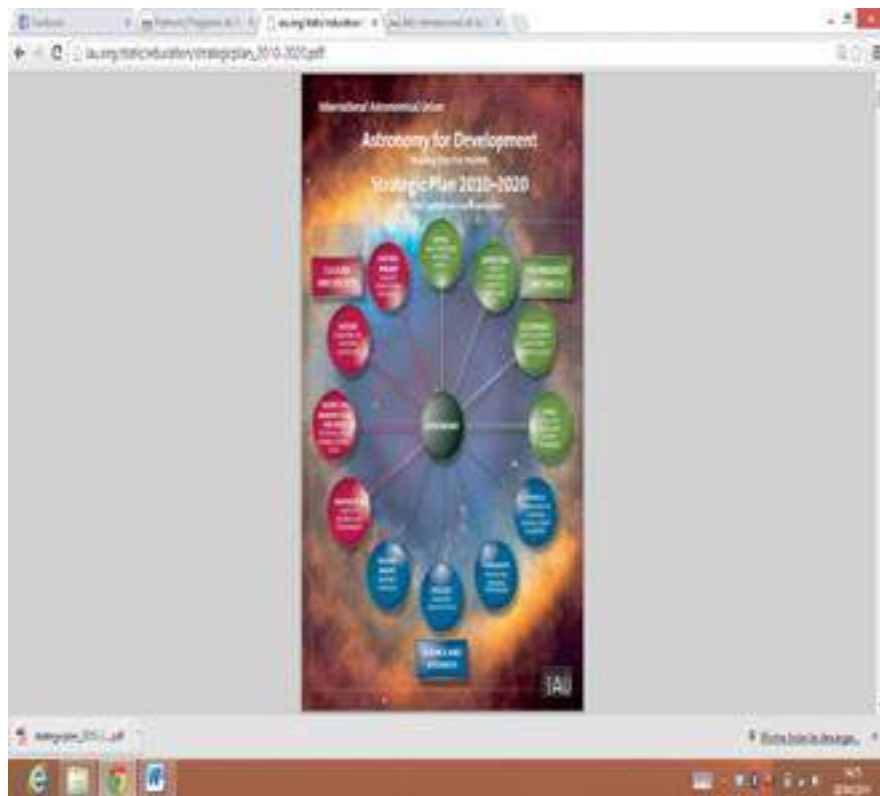


Imagen 1 tomada de: www.iau.org

Este programa (GTTP) se encarga de “formar a los profesores en el uso efectivo y la transferencia de herramientas y recursos educativos de astronomía en los programas de ciencia en el aula. Los *Profesores Galileo* están equipados para capacitar a otros maestros en estas metodologías, el aprovechamiento

de la labor iniciada durante IYA2009 en las aulas de todo el mundo. A través de talleres, herramientas de formación en línea y kits de educación básica, los productos y las técnicas desarrolladas por este programa pueden adaptarse para llegar a lugares con pocos recursos propios, así como las áreas de informática conectadas que pueden tomar ventaja de acceso a la robótica óptica y radio telescopios, cámaras web, ejercicios de astronomía, recursos interdisciplinarios, procesamiento de imágenes y universos digitales (web y de escritorio planetarios)”¹

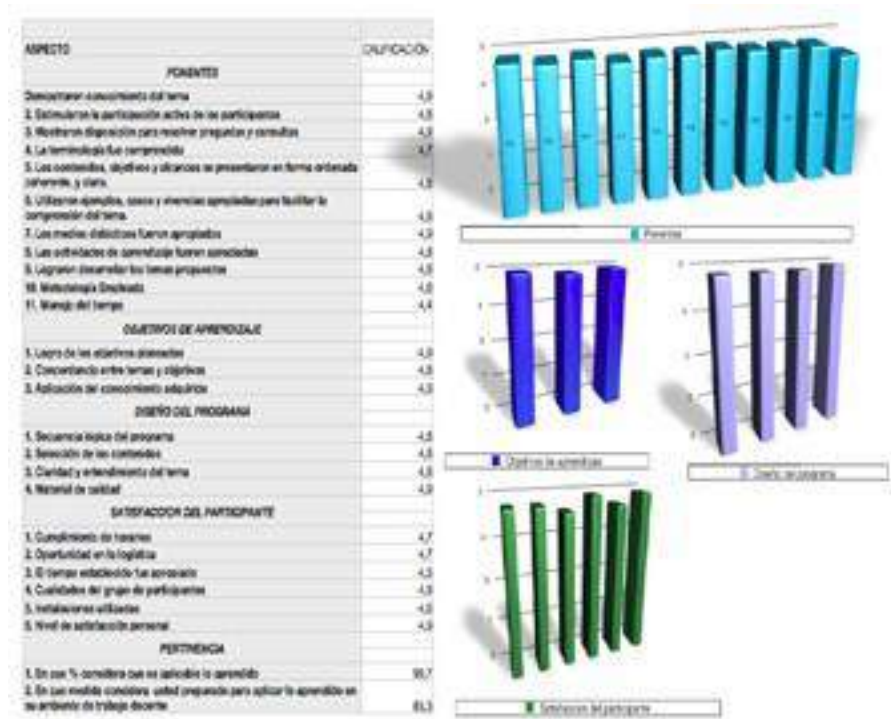
En el caso particular el programa GTTP en Colombia, lo que refiere a la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, el programa se diseña dentro de las políticas de la IUA, que fueron respaldado por la ONU y la UNESCO y que si bien es crítico frente a la dinámica educativa de la ciudad, también surge como resultado de que el gobierno colombiano expidiera el Decreto Presidencial 2442/2006 para crear la Comisión Colombiana del Espacio (CCE). Donde se busca consolidar el acceso al conocimiento de la Tierra y el espacio a través de la creación y ejecución de programas de investigación y gestión del conocimiento para promover el avance en astronomía y áreas afines, de tal forma que uno de los grupos técnicos de la CCE es el de Astronomía, Astronáutica y Medicina Aeroespacial, estudia y promueve propuestas para la incorporación de la astronomía en los programas de educación primaria y secundaria en el país.

Existen programas de maestría y doctorado en Astronomía o Física con énfasis en la astronomía en Colombia. Desde 2009, la Universidad de Antioquia creó el primer programa de pregrado en astronomía existente en la región andina de América del Sur, los primeros graduados se tendrán a partir de 2013. Y donde instituciones colombianas buscan, junto a sus similares de Bolivia, Chile, Ecuador, y Venezuela, que se tenga en su ámbito una Oficina Regional de Astronomía para el Desarrollo de la Unión Astronómica Internacional. La iniciativa se viene liderando desde la Universidad de Los Andes, el Planetario de Medellín y el Planetario de Bogotá.

Donde esta iniciativa que promueve el desarrollo social desde una mirada crítica del entorno en la ciudad de Medellín, obtuvo como resultados de su fase de formación a los docentes las mediciones que se ven en la tabla – 1

¹ Tomado de la página oficial de Galileo Teacher - <http://www.galileoteachers.org>

Tabla 1



Esta propuesta de formación parte del supuesto que no solo se mide en la formación hecha a docentes, sino en los productos que se tiene en las aulas de clase, mediante los procesos de trasposición didáctica, que promueven diálogos interdisciplinarios que partan de la motivación de los sujetos y que develen por sí mismo acciones formativas críticas y que permitan una mirada más amplia de los procesos que se dan alrededor de sí.

Una de estas prácticas se desarrolló en el Colegio Santa María del Rosario, el sector del Poblado, comuna catorce de la ciudad de Medellín, y mostro como desde un tema astronómico² se permite el recorrido histórico, cultural y científico, esto a la par que da cabida al desarrollo interdisciplinar y la comunión con otras áreas del conocimiento. (Ver imagen 2)

² Actividad desarrollada el 21 de marzo de 2014 en el marco del fenómeno natural llamado equinoccio con-
voco a la comunidad educativa y en un ambiente de ciencia permitió la integración de diferentes sujetos de
dicha comunidad en torno a la ciencia, la cultura y las prácticas sociales, como lo son el compartir espacios
de discusión y formación en el libre desarrollo de acciones educativas.



Imagen 2 – fotografías tomadas por Mauricio Martínez Gómez Docente Colegio Santa María del Rosario— en las cuales se puede evidenciar como hay una participación tanto de padres de familia, como de estudiantes de diferentes grados y grupos, directivos y docentes, en una actividad astronómica que permite la sana convivencia, promoviendo la fraternidad y por ende acciones educativas para la paz.

Todo lo anterior enmarcado en la reflexión pedagógica que permite analizar como los contextos educativos se ven potencializados al tener la astronomía como herramienta mediadora de los procesos de enseñanza de las ciencias y como el concepto de desarrollo y progreso se ve proyectado desde una enseñanza de las ciencias significativamente.

“Además obedeciendo a la idea que el Desarrollo Humano se puede entender como un proceso psicológico, antropológico, biológico, sociológico y pedagógico que propende por la formación de sujetos individuales y colectivos, en unas condiciones históricas y culturales específicas, las cuales permiten: la recuperación de lo cotidiano y la experiencia como componente básico del progreso del sujeto, la interdisciplinariedad para la comprensión y promoción del Desarrollo del Ser y la reflexión de la Crisis de la Modernidad como referente para la comprensión y resignificación de la realidad humana”³.

³ Tomado de: documento interno grupo interdisciplinario de estudios pedagógicos GIDEP – Ph-D Jair Álvarez, Mg Diego Muñoz. Universidad de San Buenaventura.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Antequera, L & Aparicia, A. (2000). La arqueoastronomía Hispánica / Prácticas Astronómicas en la Prehistoria. Madrid: Sirius.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?. Madrid: Opciones Pedagógicas.
- Aveni, Anthony (1980). Astronomía en la América Antigua. Medellín: Siglo XXI.
- Cardona, Ángel (2013). Breve Historia de la Astronomía de Ángel Rodrigo Cardona. Madrid: Nowtilus
- Copernico Nicolás (1543). Sobre las Revoluciones de las Esferas Celestes. Norimbergæ: J. Petreius.
- Del Pino, Fermín (1994). Antropología e Historia por un Dialogo interdisciplinar. Revista de Dialectología y tradiciones populares. Vol 49 (2). 9-30
- Earls, John (1995). Cosmología y Antropología: El Reencuentro de las Epistemologías Antiguas y Contemporáneas. Lima: Grandes Libros.
- Earls, John (1978). La Realidad Física y Social en la Cosmología Andina. Lima: Graficas Vulcano.
- Escalona., Alberto (1940). Cronología y Astronomía Maya Mexicana (con un anexo de historia). España: Fides.
- Freire, Paulo (1971). La Educación como Práctica de la Libertad. Montevideo: Tierra Nueva.
- Galilei Galileo. (1963). Dialogo Sobre los Dos Máximos Sistemas del Mundo. Florencia: Gio. Batista Landini.
- Iwaniszewski, S.(2009). Por una Astronomía Cultural Renovada. Complutum. Revista Científica Complutense. Vol 20 (2). 23-37
- Koyre, Alexander (1999). Del Mundo Cerrado al Universo Infinito. Madrid: Siglo XXI.
- Lopez, Cesar (2009). La Astronomía Cultural, ¿es interdisciplinar? Reflexiones de un astrofísico. Complutum. Revista Científica Complutense. Vol 20 (2). 69-77
- Lull, Jose (2006). Trabajos de Arqueoastronomía. Valencia: Safor.
- Marco V. García Quintela(2009). Arqueoastronomía, Antropología y Paisaje. Complutum. Revista Científica Complutense. Vol 20 (2). 39-54
- Marin, Alejandro (1998). La Construcción Social del Cielo. Buenos Aires: Ed Universidad de Buenos Aires.
- Picó, Josep. (1999). Cultura y Modernidad. Madrid: Alianza.
- Saliba, G. (2010). Astronomía Griega y tradición Árabe. Revista Investigación y Cultura. Vol 8 (321), 42-50
- Strano, G (2010). Astronomía antes de Galileo. Vol 9 (400), 68-72

Laura Marcela Piedrahita Ramírez

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia (Medellín – Colombia), Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura (Medellín – Colombia), Candidata a Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín – Colombia). Docente de cátedra de la Facultad de Educación y ciencias Sociales en la Corporación Universitaria Remington.

Correo electrónico:

laurapiedra2@gmail.com

Víctor Daniel Gómez Montoya

Licenciado en Matemáticas y Física de La Universidad de Antioquia (Medellín – Colombia), Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura (Medellín – Colombia), Candidato a Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín – Colombia), docente de matemáticas y física con experiencia de 10 años, Docente Galileo del programa GTTP de la IAU y coordinador línea trasmedia GTTP – Colombia.

Correo electrónico:

vgomez1102@hotmail.com



RAXIMHAI

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2014

217-234

**CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ UNA
EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA ONDAS-COLCIENCIAS**

**SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION FOR A PEACE CULTURE AN
EXPERIENCE FROM ONDAS-COLCIENCIAS PROGRAM**

Gerardo Pérez-Viramontes

Maribel Restrepo-Mesa

Resumen

Un elemento central en las sociedades contemporáneas es el desarrollo científico y tecnológico que tiene como una de sus finalidades contribuir al bienestar de la población y a la satisfacción de sus necesidades. Tomando en cuenta que éste es también uno de los objetivos que se persiguen cuando se habla de Cultura de Paz, en este ensayo se intenta esbozar una relación posible entre ambos campos de acción, enfatizando la importancia que tiene la participación de las personas en los procesos del conocimiento y la relevancia de asumir un paradigma de comunicación para construir la paz. Algunas de estas relaciones están presentes en el Programa Ondas-Colciencias de Colombia a través del cual se busca formar a los niños, niñas y jóvenes en este espíritu técnico-científico mediante su participación activa y crítica en el Programa.

Palabras clave: ciencia, tecnología, Cultura de Paz, participación.

Abstract

A central element in contemporary societies is the scientific and technological development that has as one of its aims to contribute to the welfare and satisfaction of their needs. Considering that this is also one of the objectives pursued when talking of Culture of Peace, in this essay attempts to outline a possible relationship between the two fields of action, emphasizing the importance of participation of people in the process knowledge and

recibido: 25 de abril de 2014 / aprobado: 29 de mayo de 2014

relevance to assume a communication paradigm for building peace. Some of these relationships are present in the Waves-Colciencias Program through which Colombia will seek to educate children and young people in this technical-scientific spirit through active and critical participation in the Program.

Keywords: science, technology, culture of peace, participation.

INTRODUCCIÓN

Hablar de *paz* supone adentrarnos en uno de los conceptos más abstractos y universales creados por los seres humanos a lo largo de la historia. Tan abstracto, que en muchas ocasiones se ha entendido solo como ausencia de guerra, y tan universal, que es uno de los conceptos más extendidos presente prácticamente en todas las culturas. Sin embargo, para poder orientar nuestras acciones hacia ese ideal, ambiguo, complejo y lleno de múltiples sentidos, requerimos llenarlo de nuevos contenidos, ampliar sus significados o acotar sus alcances. Tal es la intención que se persigue con este ensayo: revisar los vínculos que es posible establecer entre innovación tecno-científica y cultura de paz. Para avanzar en esa dirección, en la primera parte del trabajo se exponen algunas reflexiones sobre la forma de pensar una ciencia y tecnología capaz de aportar a la construcción de una Cultura de Paz; mientras que en la segunda, se describe someramente una experiencia que con una intención similar se llevó a cabo en Colombia, entre 2011 y 2012, en el marco del *Programa Ondas-Colciencias*.

I.- CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ

La paz es un anhelo que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, que ha logrado consolidarse en instituciones de diversa índole (ONU, Servicio Internacional para la Paz, Greenpeace), normas y principios de acción (pactos, protocolos, acuerdos, declaraciones), reuniones con alcances distintos (asambleas, congresos, foros), símbolos (insignias, banderas, lemas, señales), etc. Sin embargo, para mantener vivo ese ideal y poder traducirlo en acciones y proyectos concretos, debe ser cultivado de manera sistemática y

permanente en todos los espacios sociales posibles. Por eso, al hablar de Cultura de Paz, resulta útil la metáfora de la agricultura para enfatizar la necesidad que tenemos de sembrar, regar, cosechar o conservar con sabiduría e ingenio todos aquellos elementos que contribuyen a una vida pacífica. Desde nuestra perspectiva, consideramos que la paz nunca ha sido fruto de la casualidad, ni va a caer del cielo. Su construcción y mantenimiento son solo posibles mediante la acción humana intencionada y decidida a construirla como una realidad tangible.

Tomando como punto de partida esta perspectiva “construccionista” de las relaciones pacíficas, Vicent Martínez (2002: 219) nos aporta un conjunto de ideas sobre los cambios que es necesario poner en marcha respecto de diversos parámetros que hemos dado por válidos en el pensamiento moderno contemporáneo. Más que una posición objetiva, neutral o sin compromisos, el giro epistemológico que se requiere para hacer las paces, desde la óptica de Martínez, debe darle mayor peso a la intersubjetividad que nos constituye como personas, a los valores con los que orientamos nuestras acciones, a lo que nos hacemos o decimos unos a otros; y así poder reconstruir las competencias o habilidades pacíficas que nos caracterizan como seres humanos (Figura 1).

GIRO EPISTEMOLÓGICO DESDE LA ACTITUD OBJETIVA A LA ACTITUD PERFORMATIVA DESCRIPCIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA COTIDIANA DESDE LA FENOMENOLOGÍA COMUNICATIVA	
ACTITUD OBJETIVA	ACTITUD PERFORMATIVA
Objetividad	Intersubjetividad
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Relación sujeto-objeto	Relación entre sujetos
Referida a hechos	Basada en lo que «nos hacemos» unos a otros
Neutralidad respecto de valores	Valorativa
Sin asumir compromisos	Asume compromisos por lo que hace y valora
No sujeta a responsabilidad	Sujeta a que se le pida cuentas y a responder
Paradigma de la ciencia	Paradigma de la comunicación
Se pretende realista pero idealiza matemático-experimentalmente	Reconstruye posibilidades (competencias) humanas

Figura 1. Giro epistemológico para una Cultura de Paz (Martínez, 2002: 219)

Sin ahondar por el momento en todas las implicaciones que tiene el giro epistemológico señalado por Martínez, centramos la atención exclusivamente en el paradigma de la comunicación, por la relevancia que tiene respecto del objetivo que nos hemos propuesto en este ensayo.

Todo cuanto resulta significativo y tiene sentido en la vida de las personas proviene de relaciones –señala Gergen (1996). Tales relaciones se expresan a través de lenguajes, lenguajes que sirven para crear una ontología imaginada y una estructura que posibilita hacer inteligible todo cuanto nos rodea. Sin embargo, ninguna descripción de lo que sucede puede “representar la naturaleza verdadera de las cosas”. Una ecuación, los datos empíricos de una investigación de campo, un modelo teórico, el análisis estadístico de una problemática... no pueden abarcar la totalidad de dimensiones que componen la realidad, ni agotar las múltiples explicaciones que se pueden formular sobre ella. Las palabras y frases que se utilizan para explicar el mundo dependen a su vez de otras palabras y otras definiciones que en otros contextos adquieren otros significados. El lenguaje, cualquiera que sea, no puede transmitir verdades a los demás; ni los argumentos con los que se justifican éstas pueden representar, reflejar, contener, transmitir o almacenar el conocimiento objetivo como tal. El significado y sentido de lo que es la realidad derivan siempre de una historia discursiva.

Los discursos científicos –aclara Gergen– son productos literarios. Aquello que cuenta como “verdad objetiva” solo tiene sentido al interior de comunidades específicas. El significado de las cosas deriva de cómo funciona el lenguaje en una relación concreta y no en función de referentes externos. “Falta” o “fuera de lugar”, por ejemplo, –comenta Gergen– adquieren sentido en el conjunto de reglas asociadas al juego del fútbol. Son rasgos constitutivos del tipo de relaciones que se establecen en ese juego particular. Las palabras están activas en la medida en que las emplean las personas para relacionarse. Lo prioritario, en esta manera de entender la comunicación, es la pragmática, no la semántica, ni la sintaxis. Y añade:

«...los lenguajes de las ciencias sirven de dispositivos pragmáticos, al favorecer determinadas formas de actividad mientras se disuaden otras. [...] el construccionismo invita a una vida profesional plenamente expresiva, en relación a las teorías, los métodos y las prácticas que pueden realizar la visión que uno tiene de una sociedad mejor [...] En la medida en que cualquier realidad se objetiva o se da por sentada, las relaciones quedan congeladas, las opciones obturadas y las voces desoídas.» (Gergen, 1996: 82-83)

Por lo tanto, desde la actitud performativa para hacer las paces sugerida por Martínez (2002) y enriquecida con la perspectiva construccionista de Gergen (1996), podemos plantearnos como objetivo para comprender las relaciones entre paz y conocimiento técnico-científico: analizar el modo como los lenguajes y discursos científicos son utilizados por la cultura; analizar cómo funcionan los modos de expresar las cosas dentro de las relaciones en curso; reconocer y potenciar las relaciones intersubjetivas que lleven a valorar y a exigir cuentas sobre los discursos y las prácticas en materia técnico -científica. Muchas de estas ideas las encontramos plasmadas en la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz promovido por la UNESCO (1999). Una Cultura de Paz – se define en la Declaración– es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados, entre otras cosas, en los esfuerzos que se llevan a cabo para satisfacer las necesidades de desarrollo y la protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras, así como en el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información. Se aclara también que el desarrollo pleno de una cultura de paz está integralmente vinculado a la posibilidad de que todas las personas, en todos los niveles, desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consensos y la solución pacífica de controversias; y se enfatiza la función clave que representan los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los intelectuales y quienes realizan actividades científicas y filosóficas en la promoción de esta Cultura.

A partir de estas ideas podemos preguntarnos: ¿De qué manera es posible utilizar el conocimiento técnico y científico para instalar en la mente y los corazones de las personas aquellos valores y estilos de vida que contribuyan a la satisfacción de las necesidades, el respeto a los derechos humanos y al cuidado del medio ambiente? ¿Cómo desarrollar capacidades para el consenso o para la solución pacífica de controversias?

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN CLAVES DE PAZ

Sánchez y Rodríguez (2004: 119-139) se proponen específicamente aportar elementos para comprender qué pueden aportar la ciencia y la tecnología para favorecer la participación consciente y emancipada de los sujetos sociales. Entienden, en consonancia con la Declaración de la UNESCO, que actuar a

favor de la paz consiste en poner en marcha procesos que contribuyan a satisfacer necesidades humanas en condiciones de equidad y sostenibilidad; y sostienen que la ciencia y la tecnología ni son la panacea, ni son el mismo demonio. Con sus reflexiones buscan trascender tanto la visión romántica que se opone al desarrollo científico-tecnológico, como aquellas otras posturas que lo sugieren como solución para todos los problemas. La ciencia y la tecnología –aclaran los autores– son productos sociales, responden y están en función de modelos culturales, afectan muchos aspectos fundamentales de nuestra vida cotidiana. Un tractor, un cajero automático, una teoría económica, un modelo epistemológico, por ejemplo, llevan implícitos objetivos y prioridades sobre la forma de hacer las cosas. Es decir, no se trata de meros instrumentos objetivos y neutrales para cualquier fin. Si queremos que la producción tecno -científica aporte a la satisfacción equitativa y sostenible de necesidades se requiere *politizar la investigación científica-tecnológica* –aclaran Sánchez y Rodríguez: el proceso científico no puede quedar al margen de la fiscalización social: la sociedad civil no especializada debe participar en la definición de las políticas, los temas y las prioridades de investigación; hay que deliberar públicamente las condiciones en las que se la sociedad está dispuesta a convivir con innovaciones tecnológicas (energía eólica, por ejemplo), las consecuencias que acarrea el diseño y la aplicación de ciertas tecnologías (televisión digital Vs. señal analógica) o la mejor manera de satisfacer necesidades con criterios de equidad, universalidad y sostenibilidad ambiental (en materia de movilidad urbana, vivienda o salud, por ejemplo).

Además, para mejorar la vida humana y emancipar para los sujetos– comenta De Souza (2003)– hay que contextualizar el conocimiento, recuperar la experiencia de la gente, reintegrar al ser humano en la naturaleza, reconocer al otro y al saber del otro, («...el conocimiento es siempre conocimiento contextualizado en las condiciones que lo hacen posible y de que sólo puede avanzar en la medida en que transforma en sentido progresista esas condiciones.» (De Souza, 2003: 33-34). Para conseguirlo, De Souza propone volver a las preguntas simples: ¿por qué se tendría que sustituir el conocimiento cotidiano por un conocimiento científico inaccesible para la mayoría de las personas? ¿Qué papel juega el conocimiento científico en el enriquecimiento o empobrecimiento de nuestras vidas? ¿Puede contribuir la ciencia a nuestra felicidad?

Para avanzar en esa articulación del conocimiento técnico-científico con los problemas de la gente, Sánchez Millán propone complementar la relevante función social que se le ha asignado a la racionalidad científico-técnica, e ir más

allá de los parámetros utilitaristas que se han impuesto como criterios para evaluar su pertinencia. La ciencia y la tecnología han acotado sus campos de interés de tal modo que se han vuelto incapaces de ofrecer respuestas a cuestiones decisivas de las personas en asuntos como la alimentación, el descanso o la identidad cultural («...la modernidad ha ido progresivamente abriendo un abismo entre entendimiento y deseo, entre razón y decisión, entre ser y pensar, entre ser y deber ser.» (Sánchez, 1997: 87). Este desinterés por cuestiones fundamentales para la vida nos está llevando no solo a una crisis en términos epistemológicos, sino a una crisis existencial y a un conjunto de patologías: pérdida de sentido, crisis de orientación, anomia social –aclarar Sánchez. Hoy por hoy la ciencia, lejos de ser la instancia crítica, transformadora y liberadora de la sociedad, se ha convertido en una camisa de fuerza que constriñe la vida a una sola forma de pensar centrada en fines y medios. Poder, dinero o prestigio profesional –aclarar el autor– son expresiones como se manifiesta esta racionalidad instrumental y estratégica del conocimiento técnico-científico, misma que ha dejado de lado aquella otra racionalidad comunicativa que se requiere para la construcción de consensos. Al encubrir sus pretensiones instrumentales y estratégicas –aclarar Sánchez–, la ciencia se ha transformado en un medio estandarizado y “deslingüistizado”¹ que fácilmente puede ser cooptado por el dinero o el poder. Ahí, «los sujetos de este nuevo capitalismo se sienten participando en el mundo de la imagen y no se han dado cuenta que han perdido la deliberación, la discusión, el punto de vista crítico.»

En este contexto, una nueva perspectiva de la ciencia y la tecnología debe llevar a estudiar las interacciones sociales y los mecanismos de poder que están presentes en la producción tecno-científica, y a evaluar los efectos que tiene dicha racionalidad en nuestras vidas a nivel individual, social y ecológico –propone Martínez.

CONTROVERSIAS EN LA PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA

A partir de una visión positiva de los conflictos, y tomando en cuenta la importancia que tienen tanto en la vida de las personas como a nivel social,

¹ El autor se refiere a esos procesos que han llevado a cosificar la práctica comunicativa, eliminando de ella el lenguaje como medio para la construcción de acuerdos y que exige a los integrantes de una sociedad de la obligación de negociar intereses, puntos de vista, valores, etc.

Rodríguez Alcázar (2001) se da a la tarea de revisar de qué manera las controversias que se mantienen abiertas en materia de innovación, científica y tecnológica pueden verse enriquecidas al incluir en el debate el tema de los valores. Además de los conflictos que se dan en términos epistemológicos – señala Rodríguez –, muchos problemas científicos tienen como trasfondo una disputa en relación a valores. ¿Con qué criterios tendrían que afrontarse estos conflictos? ¿Cómo enriquecer el debate técnico-científico desde la perspectiva de los valores sociales?

En el ámbito científico –aclara el autor– los conflictos no son meras controversias de índole intelectual, ni una fase transitoria, pero inevitable, para el avance del conocimiento (como si se tratara de un subproducto no deseado). Los conflictos son constitutivos del conocimiento mismo, tanto respecto del contexto en el que se lleva a cabo el descubrimiento (el escenario y la manera como se construye), así como en relación al contexto que sirve para justificar su pertinencia (normas, leyes o teorías que se usan como argumentos de esos descubrimientos). También se debe tomar en cuenta que las preguntas y los objetivos de investigación van modificándose con la época, las disciplinas que intervienen o las comunidades de académicos que evalúan sus resultados, situaciones que se vuelven conflictivas en razón de los hechos, métodos o valores que son rechazados o incorporados al acervo científico. Pero el objetivo no es regular o encauzar dicha conflictividad –precisa Rodríguez –, sino percibir y utilizar el conflicto como un elemento transformador del conocimiento mismo.

En este sentido –considera el autor–, la referencia a valores no epistémicos (derechos humanos, necesidades humanas o creencias morales socialmente establecidas, por ejemplo), lejos de ser una amenaza para la ciencia, pueden convertirse en un complemento crítico para abordar esos conflictos, de la misma forma como se utilizan los consensos a los que han llegado la mayoría de los expertos en un tema determinado. En el terreno científico, la aparente ausencia de conflictos, es síntoma de violencia –enfatisa el autor.

Asumiendo que la deliberación democrática es uno de esos valores que gozan de un amplio consenso, Rodríguez sostiene que las decisiones en materia de ciencia y tecnología deben ser tomadas de manera democrática, con información suficiente, para «rehacer la vinculación del desarrollo científico-técnico con la participación democrática de la ciudadanía, proponiéndose como meta el control social de la tecnociencia con arreglo a fines universalmente compartidos.». (Rodríguez, 1997: 9). En este sentido, plantea diversas

modalidades como la sociedad puede implicarse en la definición de la ciencia y la tecnología que se requieren: 1) talleres de ciencias en centros universitarios o instituciones independientes que den respuesta a demandas de asesoría científica y tecnológica; 2) alfabetización científica a los ciudadanos para ofrecer información técnica sobre problemas concretos e información sobre las posibilidades que existen para influir en la toma de decisiones; y 3) dar a conocer los derechos que se tienen como consumidor y usuario de la producción científico-tecnológica.

FORMACIÓN TECNO-CIENTÍFICA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

A partir de los señalamientos de Gordillo (2006 y 2007) y de Gordillo y Osorio (2003), cabe señalar que valorar y participar son dos principios democráticos que pueden ser incorporados también como objetivos de la formación técnica y científica, en concordancia con la actitud performativa y pacífica propuesta por Martínez (2002). Tales principios, en términos pedagógicos, se pueden traducir en aprender a valorar qué es lo mejor, para el mayor número de personas, al mayor plazo posible; así como en adquirir las capacidades que exigen la gestión social y la resolución de problemas. En la actualidad, nadie puede negar la importancia que tienen la ciencia y la tecnología en asuntos cotidianos como la salud, la energía, el uso de los recursos, la gestión de la basura, la movilidad urbana, el uso del territorio, los medios de comunicación, el empleo, etc. Lo que debe ser objeto de escrutinio público son los objetivos que se persiguen con estas actividades, la financiación que las hace posibles, los mecanismos de evaluación y control que utilizan las instancias correspondientes o las políticas públicas que marcan el rumbo de lo que se debe investigar. Por lo mismo, hay que propiciar una formación ciudadana que capacite a las personas para comprender, manejar y actuar, en un mundo donde la ciencia y la tecnología están cada día más presentes.

II.- UNA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA ONDAS-COLCIENCIAS (COLOMBIA).

Este Programa del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación del gobierno colombiano, y que se administra desde diversas

universidades públicas del país, tiene como objetivo fomentar una cultura ciudadana y democrática en materia de Ciencia Tecnología e Innovación para el mejoramiento de la calidad educativa de la población infantil y juvenil, utilizando la investigación como estrategia pedagógica. El Programa busca impulsar el propio aprendizaje, acompañado de sus maestros y maestras, para desarrollar en los niños y jóvenes habilidades cognitivas, comunicativas y sociales y hacerlos así protagonistas de su realidad. Todo esto se logra gracias al apoyo institucional público y privado local.

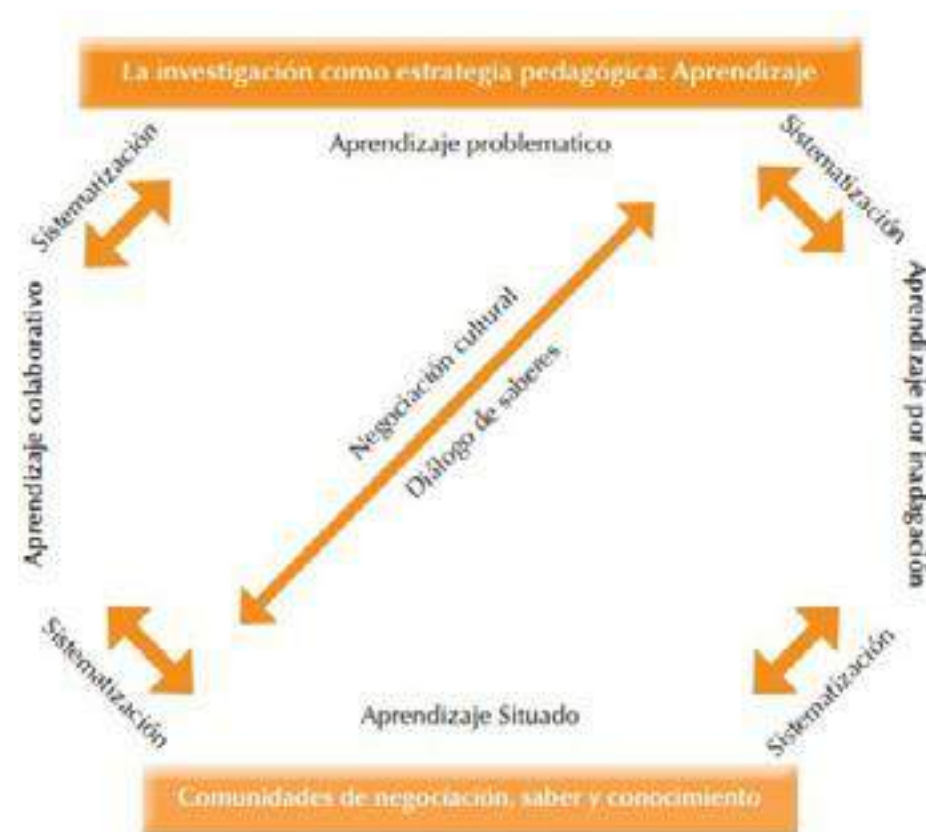


Figura 2. Modelo del Programa Ondas (Manjarrés y Mejía, 2012: 89)

El Programa cuenta con siete líneas de acción pre-estructuradas:² 1)

² Propuestas investigativas generadas a través de una pregunta, usualmente en relación al contexto, que son

desarrollo ambiental, 2) sociedad y cultura, 3) agroindustria y seguridad alimentaria, 4) ciencias básicas, 5) pedagogía y currículo, 6) energías para el futuro y 7) astronomía; y otras dos estructuradas:³ 1) “Omacha, Bufe y sus amigos investigan las fuentes hídricas” y 2) “Nacho y Luna en la onda de nuestros derechos”. Esta última, denominada también *línea de bienestar infantil y juvenil*, es en la que se hará énfasis en el presente ensayo.

Se trata de una estrategia de organización fundamentada en la investigación para generar, apropiar y comunicar conocimientos en torno al tema del bienestar, en un proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes en el marco de la garantía de sus derechos.

Además, fomenta en ellos capacidades individuales y colectivas que les permiten formarse en valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

PROBLEMÁTICA A LA QUE RESPONDE

En la experiencia que aquí se documenta, el problema de investigación nace de la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en Colombia. Estos, generalmente han sido abordados desde las instituciones y organizaciones, con la mirada del mundo adulto (conocimiento experto), y poco se sabe sobre lo que piensan, conocen, sienten nuestros niños acerca de sus derechos. De ahí que lo que se pretende con esta línea de acción de Ondas es que sean los propios niños quienes indaguen sobre las percepciones, conceptos y conocimientos que tienen acerca de sus derechos; así como de las instituciones responsables de la promoción, defensa y garantía en sus contextos locales. Al final, lo que se espera es contar con un insumo basado en evidencias desde los mismos actores para el fortalecimiento de políticas públicas de infancia.

presentadas por las instituciones educativas y que con la asesoría de Ondas, van construyendo las herramientas y desarrollando la investigación.

³ Son propuestas investigativas de orden nacional, promovidas y diseñadas por las entidades que participan en el programa Ondas, que se ejecutan de manera simultánea en diferentes departamentos.

FASES DEL PROCESO

El proyecto del que aquí se da cuenta, se llevó a cabo entre 2011 y 2012, en dieciocho instituciones educativas, con la participación aproximada de doscientos niños y niñas vinculados directamente al proceso, conformando para ello diversos grupos de investigación. Estos niños y niñas oscilan entre los seis y diez años de edad y cursan del primero al quinto grado de primaria. Los maestros co-investigadores o de apoyo fueron aproximadamente noventa, quienes fungieron como conductores de diversas materias y como encargados de realizar la transversalización de la investigación en las diferentes áreas.

Según la proyección del DANE⁴ para el 2012 el departamento de Risaralda contaría con una población de 76.576 niños y niñas entre los 5 y 9 años que se encuentran en edad escolar de básica primaria, y para secundaria se proyectaba una población en edad escolar de 80.057 entre 10 y 14 años y 84.789 entre 15 y 19 años.

La línea de Bienestar Infantil y Juvenil desde el proyecto “Nacho Derecho” buscó cubrir principalmente el primer rango de edades de primaria básica y en el 2011 tuvo un impacto en aproximadamente 3,614 niños que representaban el 6.2 % del total de la población que se supone está en edad escolar.

En el 2011, el desarrollo general de la investigación en sus dos fases (cuantitativo: “Nacho Derecho” y cualitativo: “Nacho y Luna”) se llevó a cabo en cuatro etapas, en las que los roles de los investigadores se homologaron pedagógicamente, a los que comprende un proceso de siembra y recolección:

- A. Planeación del trabajo en la institución (semilleros).
- B. Socialización del proyecto (sembradores).
- C. Implementación (recolectores).
- D. Difusión (pregoneros).

METODOLOGÍA

Fase I. Diagnóstico. Investigación cuantitativa: “Nacho Derecho”.

En esta fase se parte del desconocimiento que los niños y las niñas tienen sobre lo que son sus derechos, se aplica el instrumento de recolección de información (encuesta) y se hace con los propios niños todo el proceso de sistematización de los datos de manera que se va develando el conocimiento que tienen sobre los derechos y los mecanismos e instituciones garantes de los mismos. Aquí, las preguntas incluidas en la encuesta que motivan y abren el debate son:

1. ¿Cuáles son los derechos que conocen los niños?
2. ¿En qué espacios o escenarios aprenden más sobre sus derechos?
3. ¿Qué instituciones reconocen como garantes de sus derechos?
4. ¿Cuáles son los derechos que tienen más interiorizados? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles identifican como más vulnerados? ¿Por quién? ¿Dónde?

A través del análisis de los resultados, algunos de los hallazgos principales fueron: se evidenció el desconocimiento de los niños sobre los derechos, los derechos son interpretados como deberes, se resalta que los lugares en los que más aprenden los derechos son en la escuela y la familia (aunque son los lugares donde más los sienten vulnerados). Otro factor relevante que llamó la atención es que se reconoce a los grupos

armados como instituciones garantes de derechos, lo que refleja de algún modo la situación de violencia por la que atraviesa Colombia desde hace más de 50 años, mientras que el Instituto de Bienestar Familiar, encargado de velar por los derechos de los niños y las niñas, no se reconoce como tal sino al contrario, como un separador de familias.

⁴ Departamento administrativo nacional de estadística.

Fase II. Investigación cualitativa: “Nachoy Luna”

En esta fase se inicia un proceso de tipo cualitativo donde, a partir de los conocimientos adquiridos en la fase anterior, se busca recoger experiencias de vida que reflejen y evidencien la vulneración de derechos. Esto, en un primer momento, se llevó a cabo por medio de *la caja de secretos de Luna*, donde los niños y niñas escribían cartas anónimas en las que se evidenciaban estas realidades. Con esta información, se pasó a discutir y a categorizarla, generando con ello un insumo que permitió poner al descubierto las acciones protectoras y vulneradoras que existen en las comunidades educativas, reflexionar por qué se dan esas acciones, generar redes de apoyo en este tema y proponer alternativas para la transformación de las realidades en torno a los derechos de los niños, niñas. En el proceso, lograron también apropiarse herramientas y conceptos propios de la investigación cualitativa.

En esta fase, las preguntas motivadoras fueron:

1. ¿Qué situaciones cotidianas son percibidas por los niños y las niñas como vulneradoras de sus derechos? ¿Cuáles como situaciones protectoras?
2. ¿Qué acciones proponen los niños y las niñas para transformar las situaciones cotidianas percibidas como vulneradoras de sus derechos? ¿Cuáles para fortalecer las situaciones que los protegen?
3. ¿Cuáles de estas alternativas tienen un impacto positivo en la protección y garantía de los derechos de los niños y las niñas?

Retomando la metáfora del cultivo y la recolección de la cosecha, en esta parte de la investigación se llevan a cabo tres actividades macro:

- A. El arado (elaboración de relatos, caja de secretos de Luna, clasificación de la información).
- B. La búsqueda de las semillas (Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, fiesta de la semilla).
- C. La selección de las semillas (selección de alternativas y referendo de las mismas).

Como resultados de esta segunda fase de la investigación, quedó de manifiesto la interiorización que hicieron los niños y las niñas del conocimiento de sus derechos discutidos en la Fase I, mientras que las historias de vida evidenciaron principalmente abusos, maltrato y el derecho al juego vulnerado y el hecho de que algunos profesores que han apoyado a los niños a denunciar estas situaciones se han sentido atemorizados por haberlo hecho.

DIFUSIÓN

La comunicación es un factor determinante para el cambio de comportamiento en las sociedades y dado su carácter inmaterial se sirve de las diferentes formas de lenguajes. Dentro de este proyecto fueron utilizados cuatro de ellos para dar a conocer los resultados de la investigación: oral, escrito, visual-audiovisual y virtual. Este último, que sirve para fortalecer las TIC a pesar de encontrarse aun en debate respecto al aislamiento social o riesgo que produce en los niños y las niñas, se buscó utilizar de manera prudente como una forma de brindar herramientas no coercitivas y así fortalecer la autonomía, la capacidad de decisión y la denuncia de abusos a través de la red («...el lenguaje virtual abre la posibilidad de potenciar la inteligencia, la velocidad, el volumen de contenidos y la interconexión entre humanos pensantes» (Manjarrés y Mejía, 2012: 7). Conjuntamente, en interacción con los otros tres lenguajes mencionados, se fortalecen la interacción personal, los espacios reales y las relaciones cara a cara.

Cada grupo de investigación elabora sus informes de acuerdo a las bitácoras establecidas por la metodología Ondas, pero la socialización de los resultados se realiza de acuerdo a la imaginación, creatividad y puesta en escena que cada grupo elige (noticieros, cunas radiales, canciones, teatro, presentaciones digitales, piezas comunicativas, etc.) y lo hacen al interior de la propia institución educativa, en el municipio y en la feria departamental que organiza la universidad administradora del proyecto (para este caso la Universidad Tecnológica de Pereira).

Estos resultados además de ser una construcción académica que fortalece las habilidades investigativas desde la escuela, es también un insumo que aporta información válida para la elaboración de políticas en materia de infancia, al exhortar a las autoridades a asumir un

compromiso institucional y fortalecer redes de conocimiento, aunque hasta el momento tales peticiones no han sido atendidas por las instancias garantes de derechos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El nuevo lugar social asignado al conocimiento en ciencia y tecnología está reorganizando los procesos y constructos de quienes lo hacen posible: los seres humanos («abre procesos inmateriales que recaen sobre el cuerpo humano creando al biopoder de este tiempo. » (Manjarrés y Mejía, 2012: 26). Al utilizar la investigación como estrategia pedagógica en el Programa Ondas, el problema a resolver es planteado, no sólo a través de los mecanismos de la razón lógica y el conocimiento científico, sino también utilizando los procesos de la socialización (participación, comunicación, debate...) con las implicaciones éticas y estéticas que nos constituyen como ciudadanos. Es hacia ese horizonte de intersubjetividad y paz que se abre este proceso, como un programa de formación ciudadana en CT+I, para las culturas infantiles y juveniles de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- De Souza Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao. Desclée de Brower.
- Gergen, K.J. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Gergen, K.J. y Gergen, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid, Paidós.
- Manjarrés, M. E. y Mejía, M.R. (2012) *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la investigación como estrategia pedagógica*. Bogotá, Edeco.
- Martín Gordillo, M. (2006) *Controversias tecnocientíficas. Diez casos simulados sobre ciencia, tecnología, sociedad y valores*. Barcelona, Octaedro-OEI.
- - (2007) *El valor de educar en ciencia, tecnología, sociedad y valores*. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/blogs/CTSiberoamerica/2007/01/26/58126>
- Martín Gordillo, M. y Osorio, C. Carlos Osorio M. (2003) *Educación para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32a08.pdf>
- MartínezGuzmán, V. (2002) *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria. Mejía, M.R. Programa Ondas. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas
- Rodríguez Alcázar, F.J. (2001) "Imperfecta teoría, imperfecta praxis: controversias y conflictos en la tecnociencia", en Muñoz, F.A. (ed.) *La paz imperfecta*. Granada, Univ. de Granada.
- Sánchez Cazorla, J.A. (1997) "Ciencia y tecnología para la Paz", en Rodríguez Alcázar, F.J, Medina Domenech, R.M. y Sánchez Cazorla, J.A. (Eds.) *Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de paz*. Granada, Universidad de Granada.
- Sánchez Millán, A. (1997) "Ciencia tecnología y racionalidad", en: Rodríguez Alcázar, F.J, Medina Domenech, R.M. y Sánchez Cazorla, J.A. (Eds.) *Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de paz*. Granada, Universidad de Granada.
- Sánchez Cazorla, J.A. y Rodríguez Alcázar, F.J. (2004) "Ciencia y tecnología

para la paz”, en Molina Rueda, B. y Muñoz, F.A. (Eds.) *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada.

- Santander Gana, M.T. (1997) “La transferencia tecnológica: su complejidad en la periferia”, en Rodríguez Alcázar, F.J, Medina Domenech, R.M. y Sánchez Cazorla, J.A. (Eds.) *Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de paz*. Granada, Universidad de Granada.
- UNESCO (1999) Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>

Gerardo Pérez-Viramontes

Licenciado en Psicología – UNAM. Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos – ITESO. Doctorado en Paz, Conflictos y Democracia – Universidad de Granada. Coordinador de investigación del Centro de Investigación y Formación Social del ITESO. Coordinador de la Comisión de Investigación, integrante del grupo de investigación en Paz Imperfecta. Publicaciones varias en las revistas *Renglones* y *Sinéctica* del ITESO.

Correo electrónico:

gerardpv@iteso.mx

Maribel Restrepo-Mesa

Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Maestra en Migración Internacional. Doctoranda en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. Dos artículos sobre indicadores de drogas para la revista del observatorio de salud mental de Colombia. Investigadora en varias publicaciones sobre migración, consumo de drogas y cooperación internacional en las instituciones de enseñanza superior.

Correo electrónico:

maribelrestrepom@yahoo.com / maribel.restrepo@almamater.edu.co



RAXIMHAI

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2014

235-261

MANIFESTACIONES DEL CIBERBULLYING POR GÉNERO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

MANIFESTATIONS OF CYBERBULLYING GENDER AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Tania Morales-Reynoso
Carolina Serrano-Barquín

Resumen

El presente artículo tiene como propósito principal estudiar de manera más profunda el ciberbullying, considerando tres aspectos fundamentales: el papel que tienen los actores que intervienen; la ausencia del tiempo y el espacio, así como la dificultad para su reconocimiento por parte de las víctimas y victimarios. Para ello, se realizó un estudio de corte cualitativo a través de la técnica de la narrativa con una muestra de 300 estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, se utilizó como categoría de análisis las manifestaciones de acoso escolar cibernético de Willard (2006). Se buscó identificar el papel de los victimarios, víctimas y testigos, así como, su relación con el género. Esto, permitirá un acercamiento más profundo del ciberbullying que los simples datos cuantitativos del fenómeno.

Palabras clave: ciberbullying, acoso, maltrato, jóvenes

Abstract

This article's main purpose is to study more deeply cyberbullying, considering three main aspects: the role of the actors involved; the absence of time and space, and the difficulty for recognition of victims and victimizers. For this, a qualitative study was conducted through the art of storytelling with a sample of 300 students in higher average level of the Autonomous University of the State of Mexico, was used as an analytical category manifestations of

Recibido: 13 de abril de 2014 / aprobado: 17 de junio de 2014



RAXIMHAI

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2014

235-261

MANIFESTACIONES DEL CIBERBULLYING POR GÉNERO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

MANIFESTATIONS OF CYBERBULLYING GENDER AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Tania Morales-Reynoso
Carolina Serrano-Barquín

Resumen

El presente artículo tiene como propósito principal estudiar de manera más profunda el cyberbullying, considerando tres aspectos fundamentales: el papel que tienen los actores que intervienen; la ausencia del tiempo y el espacio, así como la dificultad para su reconocimiento por parte de las víctimas y victimarios. Para ello, se realizó un estudio de corte cualitativo a través de la técnica de la narrativa con una muestra de 300 estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, se utilizó como categoría de análisis las manifestaciones de acoso escolar cibernético de Willard (2006). Se buscó identificar el papel de los victimarios, víctimas y testigos, así como, su relación con el género. Esto, permitirá un acercamiento más profundo del cyberbullying que los simples datos cuantitativos del fenómeno.

Palabras clave: cyberbullying, acoso, maltrato, jóvenes

Abstract

This article's main purpose is to study more deeply cyberbullying, considering three main aspects: the role of the actors involved; the absence of time and space, and the difficulty for recognition of victims and victimizers. For this, a qualitative study was conducted through the art of storytelling with a sample of 300 students in higher average level of the Autonomous University of the State of Mexico, was used as an analytical category manifestations of

Recibido: 13 de abril de 2014 / aprobado: 17 de junio de 2014

cyber bullying Willard (2006). We sought to identify the role of perpetrators, victims and witnesses, and their relationship to gender. This will allow a deeper approach cyberbullying than simple quantitative data of the phenomenon.

Key words: cyberbullying, harassment, abuse, youth

INTRODUCCIÓN

Entender el fenómeno del ciberbullying resulta complicado debido a sus características y manifestaciones específicas y por ello, son escasos los trabajos de investigación cualitativa en este campo, por lo general se centran en la identificación de los índices de violencia mediante estudios de corte cuantitativo. Aunado a lo anterior, se suele identificar al ciberbullying como un tipo más de acoso escolar y la violencia tiene diversas aristas.

Existen diferencias sustanciales en investigar el ciberbullying desde alguno de estos aspectos que lo conforman principalmente, o de investigarlo, tratando de integrar en la medida de lo posible diversos aspectos, de los cuales destacan:

- El papel que tienen los actores que intervienen en el proceso violento; víctima, victimario y testigos, observadores o espectadores
- La ausencia del tiempo y el espacio
- La dificultad para el reconocimiento de las víctimas, victimarios y testigos
- La relación con el género en cada una de las manifestaciones del ciberbullying

El internet y su evolución vertiginosa han ocasionado drásticos cambios en la convivencia escolar, misma que se ha visto trasformada no sólo en sus aspectos didácticos, sino también culturales y sociales. Los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto que no por ser virtual, es irreal, observándose la reproducción de todos los aspectos de sus relaciones sociales, inclusive aquellas que presentan rasgos conflictivos, como es el caso del acoso

escolar.

Nadie puede negar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han impactado en la forma en que nos relacionamos y sobre todo en aquellas personas que se encuentran en estos momentos en una edad escolar correspondiente al nivel medio superior o superior. Estos jóvenes, conocidos como nativos digitales, han pasado toda su vida acompañados de las computadoras, protocolos de red y teléfonos inteligentes, los cuales se han convertido en una extensión de los sus procesos de socialización. Pero estos dispositivos no solamente les permiten generar lazos de amistad y convivencia sino que también, y como un reflejo de la sociedad actual, les sirve para desarrollar episodios de violencia, que cada día se observan con mayor afluencia en las redes sociales, salones de chat, correos electrónicos o foros virtuales, así como en los mensajes que utilizan protocolos móviles de red –tabletas, computadoras portátiles o celulares– principalmente.

Estas manifestaciones de violencia suelen tener relación con el ambiente escolar. El acoso entre compañeros (bullying) es un fenómeno que se ha estudiado desde la década de los años 70 del siglo pasado, y tiene un gran camino recorrido mediante diferentes estudios realizados en múltiples países. Entre los autores clásicos del fenómeno tenemos a Dan Olweus quien afirma que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1993: 25). Asimismo, este autor, entiende como acciones negativas cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona.

Para que se pueda hablar de acoso escolar (bullying) es necesario que se cumplan una serie de condiciones, ya que no podemos decir que se presenta cuando dos alumnos se insultan, o se pelean o se golpean. Para utilizar estos términos “debe de haber un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o alumnos que le acosan (Olweus, 2004: 26). El contexto del acoso está determinado por la propia institución –escuela– que es en donde se producen las agresiones, tanto indirectas como directas. Con el avance de las Tecnologías de la Comunicación y su masificación, el acoso escolar está ahora migrando hacia otros entornos y formas de abuso perpetuadas a través de plataformas cibernéticas. Estas manifestaciones novedosas de violencia no han sido tan estudiadas como en el caso del acoso escolar tradicional. Los pocos estudios existentes lo tratan

como uno más de los diferentes tipos de bullying bajo el argumento de que se produce entre compañeros de colegio, tiene la intención de dañar a la persona y además es reiterativo.

En el caso de los estudios desarrollados dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México se tiene ya una amplia experiencia y trayectoria en investigaciones sobre acoso escolar. Algunos de ellos, se han realizado mediante el cuestionario de *“Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en bachillerato”* (Miranda, *et. al*, 2013), en los cuales se han identificado de manera exitosa varios aspectos que dan luz verde para el diseño de programas de intervención. Sin embargo, la debilidad de estos estudios se muestra cuando se habla de ciberbullying como una forma más de acoso escolar, lo que significó que, en este caso, no se obtuvieran resultados significativos ni objetivos, debido a que eran preguntas tan generales, no se pudo más que indagar en cuanto al índice de acoso cibernético. Esto hizo necesario plantearse sobre lo que significaba hablar de acoso escolar tradicional y cibernético y sus principales diferencias, de ahí, que se habrá de comenzar a desarrollar proyectos más específicos.

DIFERENCIAS SUSTANCIALES ENTRE EL CIBERBULLYING Y EL BULLYING

Cuando se habla de estos dos términos se suele entender que la única modificación es que en el caso del ciberacoso necesariamente se necesita de la red para poder realizar las agresiones, pero que comparte todas las demás características por lo que ha de ser estudiado como una forma más de sus manifestaciones. Sin embargo, estudios recientes realizados por Robin Kawalski, Susan Limber y Patricia Agatston (2010) se ha demostrado que no es la única diferencia sino que dentro de este uso irracional de la tecnología, están implicados otro tipo de factores como: el tiempo, lugar, perfil de acosadores y manifestaciones, entre otros, los cuales son bien distintos con relación al acoso tradicional.

En el primer caso, el tiempo; se sabe que los estudiantes son acosados a partir del nivel básico y suele ir disminuyendo en niveles superiores. No se puede decir lo mismo de ciberbullying donde, independientemente del nivel educativo del estudiante, la agresión se sigue realizando, y en muchos casos se repiten indefinidamente. Por ejemplo, un alumno puede ser acosado por otro mediante un medio electrónico y después de mucho tiempo, comenzar de

nuevo con la misma forma de violencia, lo que no sucedería en una situación de acoso tradicional presencial, ya que los niños de nivel básico, difícilmente siguen en contacto con sus compañeros de primaria, mientras que los adolescentes y jóvenes pueden continuar indefinidamente en contacto con sus compañeros a través de las redes sociales.

En el segundo caso, el lugar; el término mismo de acoso escolar, indica que ocurre dentro de la institución educativa, por lo que el estudiante que lo sufre se encuentra protegido en otros contextos, como el social o el familiar. Aunque algunos episodios de violencia pueden ocurrir en el trayecto de la escuela a la casa, se ha demostrado que “no hay duda de que la mayor parte de las agresiones se produce en la escuela” (Olweus, 2004: 39), fuera de estos dos ambientes no se observan episodios de acoso escolar tradicional. Pero en el acoso cibernético no existe un espacio físico donde se puedan ubicar las agresiones y por lo tanto, éstas se dan en cualquier momento y lugar, no importando donde se encuentre. Es decir, mientras que el bullying necesita un contexto geográfico específico, el ciberbullying requiere de una conexión a la red, que gracias al desarrollo de las TIC, es móvil. En un estudio sobre la brecha digital en estudiantes del nivel medio superior, los autores: Morales, Serrano, Miranda y Santos (2014), afirman que se evidencia un acceso a internet en un 100% de los estudiantes y que un poco más de la mitad de ellos (55%) lo hacen desde todas las plataformas existentes (celular, ipad, computadora portátil, ipod, consolas de videojuegos, o iphone), además de estar conectados en todos lados: escuela, casa, cafeterías o restaurantes. Además, se encontró que la mayoría de ellos pasa entre 6 y 10 horas conectados (69%) durante la semana (Morales, *et.al.*, 2014: 73). Como se puede apreciar, a los estudiantes, les resulta difícil dejar de estar conectados al internet, lo que implica que el estudiante lleve consigo el espacio de acoso todo el tiempo. En este caso no existen entornos de protección, pues en cualquier momento se convierte en víctima o victimario.

En tercer lugar está el perfil de los acosadores, los estudiantes acosadores tienen las siguientes características según afirma Olweus (1993): Personalidad dominante, les gusta afirmarse valiéndose de la fuerza. Son impulsivos con mucho genio. Se sienten frustrados con facilidad. No cumplen normas. Muestran actitud positiva hacia la violencia. Demuestran escasa empatía o compasión. Se relacionan con los adultos de forma agresiva. Se escabullen fácilmente de las situaciones difíciles de forma verbal. Se enzarzan tanto en agresiones proactivas como reactivas. Para el caso del acoso tradicional son

rasgos distintivos los siguientes:

...son niños físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, tienen actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos (Trautmann, 2008: 14).

Sería lógico suponer que en el caso del acoso cibernético se comparten estas características sin embargo, existen diferencias importantes entre ambos tipos de acosadores y en muchas ocasiones no se observan rasgos conductuales conflictivos, posiblemente porque el anonimato sirve de escudo para muchas conductas indeseables. Kawalski, Limber y Agastston (2010) han observado cuatro tipos de acosadores: “a) el ángel vengador; b) el hambriento de poder; c) las chicas malas, y d) el ciberacosador accidental o “porque puedo hacerlo” (Kawalski, *et. al.* 2010: 107). Sin embargo, existen más clasificaciones. Por lo tanto, hablar de la existencia de un solo perfil de acosador como en el caso del ciberbullying no solo es erróneo sino que impide analizar el fenómeno de forma más completa, y esto se trasforma en una mala intervención y prevención.

Es verdad que en los dos tipos de acoso se presentan los insultos, la exclusión y el ostracismo, la difamación y las amenazas, pero no se comparten los gestos o golpes físicos, las cuales son manifestaciones específicas del acoso tradicional. La siguiente tabla muestra las diferencias entre el bullying y el ciberbullying en cuanto a sus manifestaciones concretas:

Tabla 1: Diferencias de manifestaciones entre acoso escolar tradicional y cibernético

Bullying	Ciberbullying
Física: Se refiere a acciones que se realizan para provocar daño o lesiones físicas	No existe en el acoso escolar cibernético debido a sus características virtuales, sin embargo, puede ser que ocasione indirectamente este tipo de conductas.
Verbal: acciones orales que producen daño emocional (amedrentar, denigrar, burlarse o insultar)	En este caso, se traduce la oralidad por el lenguaje escrito, sin embargo, las formas que se utilizan suelen ser más planificadas, no son producto del momento, sino que implican una construcción previa para realizar tales acciones, en algunos casos se apoya de imágenes que tienen un mayor impacto, tanto en la víctima como en los testigos que lo presencian.
Sexual: besar, tocar o jalar prendas de vestir para dejar al descubierto partes íntimas.	En este caso, se presenta mediante la difusión de imágenes de conductas íntimas de tipo sexual, por lo que es mucho más agresiva y dañina. Además, estas conductas nunca se podrían exhibir dentro de la escuela debido a su naturaleza, pero en el caso del ciberacoso, se puede y se realiza de forma bastante explícita.
Relacional: se produce cuando se excluye a una persona socialmente de un grupo	Se realiza a través del bloqueo de una persona de salones de chat, juegos, foros o contactos. La diferencia está en la percepción que el estudiante tiene sobre este tipo de acciones y sus consecuencias en la vida real.

Elaboración propia

De acuerdo a lo anterior se observa que el tipo de acoso es diferente en muchos de los casos. De ahí que los actuales estudios contemplen al ciberbullying no como una forma más de acoso escolar, sino como una categoría más de violencia dentro del ámbito de las instituciones educativas. Con base en estas problemáticas es que se realizó el estudio que ahora presentamos en este artículo, el cual tiene como principal objetivo conocer la situación actual del acoso escolar cibernético a través de los tipos y la relación que existe en cuanto al género de las víctimas.

MÉTODO

Estudio cualitativo en el cual, se utilizó la técnica de la narrativa en una muestra de 300 estudiantes. La selección de los participantes tuvo como

única condición que fueran estudiantes del nivel medio superior y que voluntariamente aceptaran colaborar. También se buscó el balance entre hombres y mujeres (150 alumnos de cada sexo) que nos permitiera realizar un análisis por género.

Las categorías de análisis se centraron en las manifestaciones del ciberbullying utilizando la clasificación de Willard (2006) la cuál fue la primera que existió y la más importante hasta la fecha, las cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Categorías de análisis (Willard, 2006)

Categoría	Definición
Provocación incendiaria	Peleas y discusiones encendidas online por medio de mensajes electrónicos.
Hostigamiento	Envío repetido de mensajes que la víctima no desea recibir.
Denigración	Insultar a alguien, mentir o difundir rumores sobre la víctima para dañar su imagen o su estatus social
Suplantación de la personalidad	El agresor, usando las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, se hace pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal ante los demás, dañar su reputación o generar conflictos con sus conocidos.
Violación de la intimidad o juego sucio	Difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento, en ocasiones los agresores engañan a las víctimas para que sean ellas mismas quienes difundan esta información privada.
Exclusión	Aislar a alguien de modo intencional de un grupo online (chats, listas de amigos, foros temáticos, entre otros).
Ciberacoso	Envío repetitivo de mensajes amenazantes o intimidatorios en cualquier momento y en cualquier actividad a través de las TIC.

Fuente: (Willard, 2006, 25).

A través de esta clasificación se busca identificar las formas de acoso más recurrentes y su relación con el género que nos permitiera saber cuáles de ellas son más recurrentes en hombres y mujeres. También nos interesó conocer la relación de los victimarios con sus víctimas, que en el caso del ciberbullyng se podría intuir que se trata de un tipo de violencia anónima. Se decidió utilizar esta técnica debido a que se tienen otras experiencias de estudios cualitativos sobre el tema utilizando la entrevista a profundidad y grupos focales (2012-2013), sin embargo, se observó a los alumnos incómodos al momento de

hablar del ciberacoso de manera directa, se cohibían al momento de participar frente a sus colegas y muchos de ellos no querían hablar claro. Con la narrativa se notó de inmediato una mayor libertad y relajación entre los estudiantes mostrándose mucho más cómodos, lo que tuvo como resultado relatos más amplios y significativos. Esto tuvo como consecuencia un estudio mucho más objetivo y sustancial, como se puede evidenciar a continuación.

RESULTADOS

Los resultados más representativos son los siguientes: de los trescientos estudiantes, solamente 46 de ellos, indicaron no haber sufrido ningún tipo de acoso escolar frente a los 254 que han sido víctimas de alguna forma de acoso. Esto fue una sorpresa ya que en investigaciones anteriores se habían obtenido índices muy bajos pues solamente en un 4.9% se reportaban casos de violencia cibernética (Miranda, 2013:86). Cabe recordar que estos resultados incluyen la violencia cibernética como una manifestación más del acoso tradicional y son cuantitativos, con lo cual reafirmamos el hecho de que no se puede tratar de estudiar el fenómeno del ciberbullying conjuntamente con el bullying y que también es necesario complementar estudios estadísticos con otros de corte social. El resto, han sido víctimas de algún tipo de ciberbullyng, aunque 27 de ellos no se pudieron clasificar ya que no relataban propiamente la agresión, solamente indicaron haberlo sufrido, así como sus consecuencias pero no quisieron declararlo. En cuanto al número de casos por cada tipo, la siguiente tabla muestra su relación con respecto al género:

Tabla 3: Resultados generales del estudio por género

Manifestación	Número de casos	Víctimas por sexo	
		mujeres	hombres
Provocación incendiaria	34	6	28
Hostigamiento	41	5	36
Denigración	54	12	42
Suplantación de identidad	87	64	23
Violación a la intimidad	7	7	0
Exclusión	4	1	3
No indican el tipo de violencia	27	15	12
No sufrieron acoso cibernético	46	40	6
Total de participantes	300	150	150

Elaboración propia

Estos datos apuntan, hacia la relación de la distribución de los tipos de acoso y la relación con el sexo de las víctimas. Se encontró que la mayoría de los casos los hombres son los que más riesgo tienen de ser violentados, datos que son esperados porque en estudios cuantitativos realizados con respecto al acoso escolar cibernético en el mismo ambiente escolar (Planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEMex) los hombres son también el grupo más vulnerable a sufrir y perpetuar ataques mientras que las mujeres presentan una conducta más prosocial, siendo pocas veces las víctimas e iniciadoras de alguna forma de acoso. Solamente en el caso de la suplantación de la identidad llama la atención de que sean más mujeres quienes manifiestan haberlo sufrido. Sin embargo, no consideramos que sea una variación importante.

Analicemos ahora cada una de estas categorías de manera específica y las diferencias que presentan en las formas de acoso según se trate de mujeres u hombres.

1.- PROVOCACIÓN INCENDIARIA.

Recordemos que se trata de iniciar una pelea en la red utilizando un tema que sea polémico y que se preste a una discusión intensa. Se manifiesta en los salones de chat o redes sociales. La intención del acosador es, como su nombre lo indica, provocar a los demás para luego burlarse o reírse de los comentarios ofensivos. Por lo general quienes inician este tipo de peleas no intervienen de forma activa, el gozo viene de la observación del daño que se hacen los demás.

En cuanto a las maneras en que se manifiesta este tipo de acoso, la siguiente tabla resume algunas de las narraciones que nos parecieron más significativas:

Tabla 4: Experiencias de acoso: provocación incendiaria

NARRACIÓN (HOMBRES)	NARRACIÓN (MUJERES)
En el face, un chavo subió unos mensajes en contra de Peña Nieto y comenzaron los insultos. Yo como lo defendí, varios me dejaron de hablar sólo por eso (E-299).	Subieron una imagen atacando al “peje” y muchos se comenzaron a pelear por eso, se insultaron horrible y luego muchos amigos ya no se hablaron nunca (E-10).
Insultaron a un compañero gay en Twitter y como lo defendí me comenzaron a decir que yo era su novio, y ahora de gay tampoco me bajan, ya no me meto a esa cuenta, pero cuando voy en los pasillos o en clase me chiflan y me gritan cosas, es horrible, no quiero seguir en esta escuela (E-73).	Una amiga hizo comentarios sobre las chavas que se embarazaban en la prepa, y de ahí todos comenzaron a discutir. Yo estuve en contra de lo que se dijo y otra compañera me comenzó a insultar y me dijo que por qué lo decía, que seguramente estaba embarazada. Me molesté y ya nunca le volví a hablar en la vida (E-9).
Un amigo puso un video de dos hombres besándose y sinceramente me dio mucho asco. Comenté que por qué subían esas cerdecas y todos me atacaron, dijeron que era un intolerante y que si el saco me queda, y me dijeron que yo era gay. Una amiga ya no me habló dijo que se había decepcionado, que no podía creer que fuera tan <i>mocho</i> . Varios amigos me hicieron burla al otro día en la escuela ya no aguanto, me pienso cambiar el próximo semestre (E-56).	En el face subieron un <i>meme</i> de una monja embarazada y la verdad me molestó mucho y puse que no fueran irrespetuosos con la religión y luego comenzaron todos a pelearse y a decirse de cosas, unos defendiendo la foto y otros como yo, en contra. Lo peor es que muchos ya se dejaron de hablar, y eso tiene como medio año que ocurrió (E-105).
Yo le voy al Cruz Azul y por eso me molesté cuando un compañero que le va al Toluca subió en el face un <i>meme</i> de una foto de una señora llorando diciendo que su marido había apostado toda la quincena al Cruz Azul. Entonces yo compartí un <i>meme</i> que tenía una imagen de otra señora como llorando que decía: “yo decía que el Toluca no era un equipo grande... pero ya lo comprobé” y entonces me comenzaron todos a insultar. Me dijeron cementero naco, albañil, y cosas como esas, y al final terminamos varios mentándonos la madre y después de eso en la escuela me chiflaban como de albañil y me decían naco. El compañero que comenzó, dijo que había sido sin intención, pero no sé si creerlo ya que lo puso directamente en mi muro (E-101).	Postearon en el face un <i>meme</i> de una señora bien gorda, la pusieron junto a un puerco, y la verdad me pareció muy chistoso y le puse like, por que sí se parecía al puerto. Tengo una compañera bien gordita que me la armó de emoción y ahora ya no me habla. Me insultó en el face primero, y luego puso fotos de modelos anoréxicas y me comenzó a insultar diciendo que yo era bulímica, pero no es cierto, ni tan flaca soy, pero ella se puso como loca, y ahora ya no me habla ni tampoco a cualquier que se junte conmigo (E-111).
Una amiga comentó en el face que todos los que habíamos votado por López Obrador estábamos <i>pendejos</i> y solamente porque puse un <i>like</i> me comenzaron a insultar mis compañeros de clase. Muchos a partir de eso ya no me hablan (E-3).	Una amiga preguntó en face qué pensábamos acerca de las chavas gordas. Todas comenzaron a opinar, a favor y en contra, y se desató una discusión bien fea que hasta la fecha sigue y sigue y eso tiene como tres semanas. Yo puse que no me parecía bien que las chavas de ahora estuvieran todas planas, y de gorda ya no me
	bajan. (E-213)

Elaboración propia

En este caso, se evidencia que los alumnos son bastante apasionados con relación a temas políticos, deportivos, sexuales y de apariencia física (en el caso de las mujeres), lo que se aprovecha por parte de los acosadores para provocar e iniciar con ello peleas entre compañeros. Se observa como los insultos en este caso son más sofisticados que en un acoso tradicional ya que involucran fotografías o videos, con lo que son más planificados, no son cuestiones del momento ni corresponden al azar. También vemos que a veces no sólo se queda en el ciberespacio sino que tiene repercusiones hacia lo real manifestándose en formas de acoso escolar tradicional como insultos verbales, gestos, señas o incluso golpes y que ocasiona daños emocionales considerables e incluso físicos.

2.- HOSTIGAMIENTO

Como ya vimos, se refiere a los actos que realiza un compañero en contra de otro de manera reiterada y repetitiva durante un lapso de tiempo bastante largo (semanas o incluso meses) llegando a hostigar a una persona mediante mensajes repetitivos con contenido amenazante con la intención de generar pánico y desequilibrio emocional en la víctima.

En este caso, son más los hombres quienes se convierten en víctimas, siendo las narraciones más significativas las siguientes:

Tabla 5: Experiencias de acoso: hostigamiento

NARRACIÓN (HOMBRES)	NARRACIÓN (MUJERES)
Mi “ex” de otra prepa me mandaba mensajes de amenazas de muerte a mi celular, correo electrónico, Face y Twitter, algunas de ellas las ponía para todos y otras privadas. Me enviaba fotos mías con machetes en la cabeza con sangre. Me causo mucha angustia (E-77).	Un exnovio que corté me mandaba mensajes diariamente a todas horas a mi cel con insultos, de él y de sus amigos. Me insultaba también en mi muro, y en su muro, y en Twitter. Tuve que cambiar de número de teléfono, cuenta de face, correo y twitter porque ya no aguanté (E-263).
Me comenzaron a enviar fotos de mi hermana más chica aparentando sangre, y otras donde le ponían la palabra MUERTA encima. Nunca supe por qué, creo que fue una ex de un ex de ella, pero nunca le dije (E-109).	Tenía una amiga pero se molestó porque me hice novia de su hermano y de repente me mandaba a todas horas mensajes al celular diciéndome que era una naca, zorra y traicionera. También decía comentarios sobre mí en el Twitter. Su hermano me acabó cortando porque lanzó un rumor en el face de que andaba con otro (E-134).
Varios chavos me comenzaron a mandar mensajes en el facebook diciendo que me iban a golpear porque parecía gay y luego por celular me enviaban también amenazas e insultos. Posteaban en mi muro fotos de travestis y me etiquetaban. Me daba miedo ir a la escuela (E-173).	Una compañera y yo nos odiamos, un día no me dejaba pasar al baño y le dije “quítate prieta gorda” y a partir de ahí me hizo la vida imposible. Me cambié de prepa pero me sigue acosando en el face, me insulta y anda diciendo que soy una racista. La he tratado de volquear pero no puedo, y yo la ignoro pero mis compañeros me preguntan todo el tiempo que qué le hice (E-122).
Una chava quería conmigo, pero no le hice caso porque no me gustaba. Después de eso me llegaban mensajes desde un celular que no conocía donde me amenazaban con golpearme al salir de la escuela, me decían que eran de una banda. Después tuve a una novia y la comenzaron a amenazar en su muro de Facebook, le decían zorra, perra maldita, y otros insultos. Un día subí una foto con ella y al otro día ya la habían descargado y vuelto a subir pero modificada. Nos pusieron la cara en un cuerpo de dos puercos. La subían con un perfil de una chava a la que acepte como amiga aunque no sabía quién era. Luego otra amiga me confesó que era la chava a la que no le hice caso. La confronté y me dijo que no tenía pruebas y que iba a seguir haciéndolo (E-51).	Tenía un novio de mi salón. Su exnovia, que era de otro grupo empezó a subir fotos mías a su Facebook, las sacaba con su celular y yo no me daba cuenta, y a las fotos les ponía: la zorra que me bajo a mi novio. Me las enseñaba otra amiga que la tenía adicionada, porque yo no la tenía en mi face como amiga. La confronte pero me decía que ella podía hacer lo que quisiera, en una de esas que la insulté tomó un video y lo subió al face para que todos lo vieran. Al chavo que era mi novio también lo insultaba y le decía muchas groserías. Pero lo peor fue un día que amenazó con quemar el salón donde íbamos y ahí si nos dio miedo y fuimos con la directora (E-122).

Elaboración propia

En la tabla se puede ver que este tipo de conductas son premeditadas, planificadas y con alevosía y ventaja sobre el otro. Por lo general se vuelve una

cuestión personal y se presenta entre personas con una relación previa, sobre todo se destaca aquellas de tipo sentimental. En síntesis, cuando se trata del hostigamiento, las mujeres son las que más realizan las conductas de acoso, y esto es un dato importante que nos ayudará en un futuro a su prevención e intervención.

3.- DENIGRACIÓN

Se trata de conductas que tienen la intención de hacer quedar mal a una persona a través de la difusión de imágenes o videos en situaciones vergonzosas que llegan algunas veces a dañar su integridad, tanto moral como psicológica. Muchas veces estas conductas se tratan de justificar con el argumento de que se trata solamente de una broma, pero la realidad es que tienen repercusiones importantes en la vida de quienes las sufren.

Nuevamente en este caso los hombres son más vulnerables que las mujeres. A continuación vemos algunas de los episodios de denigración más interesantes que fueron narrados por los estudiantes:

Tabla 6: Experiencias de acoso: denigración

NARRACIÓN (HOMBRES)	NARRACIÓN (MUJERES)
En una fiesta me puse bien (<i>borracho</i>) y no me di cuenta de que me tomaron unas fotos sin pantalones unas chavas. Las colocaron en el face y todos se burlaron. Hasta hicieron <i>memes</i> con ella, ya no lo soporto, algunos de mis compañeros me preguntan qué cuanto cobro (refiriéndose a las relaciones sexuales) (E-32).	Una vez se me cayó el fondo y una compañera tomó una foto con el cel y luego la colgó en su muro de facebook. Me dio muchísima vergüenza (E-43).
Soy homosexual y en una fiesta me tomaron una foto con un amigo, pero que solo somos eso, el es heterosexual, pero distribuyeron la foto por el wasap pero modificada con letreritos con mensajes donde le decía cosas obscenas. Luego para acabarla la pusieron en mi muro de face. Mi amigo ya no me quiere hablar, y los demás se siguen burlando y esto tiene como seis meses (E-11).	Una compañera me hizo comer un pastel a fuerzas para que me ensuciara toda la cara y luego colgó la foto. Todos me hicieron burla, me decían <i>Peggy</i> y cuando pasaba me hacían <i>oinc, oinc</i> y durante todo el año me molestaron con lo mismo (E-19).
Me peleé con una chava con la que estaba y ella lanzó el rumor en el Twitter de que la <i>tenía chiquita</i> y a partir de allí me hicieron toda clase de <i>memes</i> . No dejan de molestarme, procuro no meterme al face pero todos me dicen lo que publican y me hacen burla. Quiero cambiarme de escuela en cuanto termine los exámenes (E-17).	Cuando iba en la secundaria inventaron que yo le había bajado el novio a una niña y hasta colgaron fotos supuestamente donde me estaba besando con él, pero no era cierto, y de zorra no me bajaron durante todo el año (E-182).
Hace como seis meses fuimos a un antro todos los del salón. Me puse a tomar y luego me dio sueño y me quedé dormido en un sillón. Al otro día mis amigos me comenzaron a chiflar y yo no sabía por qué pero luego me enseñaron una foto que estaba circulando en el face donde estaba sin pantalones y con una chava encima de mí de espaldas. La que era mi novia me corto, aunque le dije que no sabía nada de esa foto que la chava que estaba encima ni siquiera sabía quién era pero obvio que no me creyó (E-201).	La semana pasada tomaron fotos en el baño de mujeres de la prepa, no sé quién ni cómo, y luego las colgaron en face para hacer burla. Ya no quiero ir a la escuela, me urge que se termine el año para cambiarme (E-90).

Elaboración propia

Se evidencia en estos resultados que la denigración es un tipo de acoso escolar cibernético que se combina con el tradicional ya que de éste se derivan acciones en el contexto real y que muchas veces continúan por todo un semestre o año. Además, se observa una compleja planeación de los actos por lo que su intencionalidad de dañar al otro es mucho mayor, nada ocurre en

este caso por accidente, todas son conductas bien pensadas y con alto índice de sofisticación.

En síntesis, cuando se trata de denigrar a una persona, la red parece ser el mejor medio para cumplir con este fin, ya que permite compartir videos y fotografías de manera casi automática causando un daño masivo a las víctimas que además es muy difícil de controlar.

4.- SUPLANTACIÓN DE LA IDENTIDADO

Esta es la manifestación que mayormente se presente entre los estudiantes que participaron en el estudio. Recordemos que se trata de entrar a un correo electrónico o muro de una red social sin el consentimiento de la persona y realizar actos en su nombre, siempre negativos y amenazantes. La intención es generar peleas y rompimientos en la vida real. Las personas se percatan cuando existe un reclamo de los supuestos actos realizados y por lo general se encuentran indefensos al no tener forma de comprobar su inocencia. A continuación rescatamos algunas narrativas sobre esta forma de acoso:

Tabla 7: Experiencias de acoso: suplantación de identidad

NARRACIÓN (HOMBRES)	NARRACIÓN (MUJERES)
Una exnovia tenía mi clave de face y no la cambié por lo que se metió a mi muro y empezó a insultar a todos. Además modifíco mi perfil diciendo que buscaba hombres para una relación. Supe que era ella porque me lo confesó personalmente, pero todos lo tomaron a broma y nunca le dijeron nada. Aunque se aclaró, de todas formas me siguen haciendo burla (E-65).	Colgaron una foto sobre una chava que es ciega, haciendo burla desde mi muro y todos pensaron que era yo, pero no era cierto. La compañera me acusó con la directora y me sancionaron aunque dije que yo no había sido nadie me creyó. Aunque a todos les pareció muy divertido a mí me hizo sentir muy mal y hasta ahora siguen diciendo que no lo niegue que fui yo (E-72).
Una vez se metieron a mi face y comenzaron a insultar a todo el mundo y mis amigos me reclamaron. Les dije que yo no era, pero algunos ya no me volvieron a hablar y lo peor es que no fue la primera vez (E-144).	Se hicieron pasar por mí, comenzaron a insultar a mis contactos del correo electrónico porque lo hakearon, me di cuenta cuando una amiga me reclamó (E-102).
Preste mi cel a una disque amiga, y ella a todos mis contactos les mando mensajes ofensivos, pensaron que era yo y ya no me hablaron Solo mi amiga (nombre) si me creyó, los demás ya no se juntan conmigo (E-182).	Mi amiga tenía mi clave de face y se metió sin decirme y subió una foto mía en una fiesta donde se me veía la tanga. Todos se burlaron de mí y mis papás me castigaron. Le pregunté porque lo había hecho y me dijo que había sido una bromita que no exagerara (E-37).

Elaboración propia

De este tipo de violencia nos llama la atención que los estudiantes sean quienes proporcionen sus claves privadas al propio agresor sin tener en cuenta que pueden ser víctimas de una suplantación. Esto nos indica que los alumnos no saben cómo proteger su intimidad en la red al proporcionar claves que deberían ser personales, y esto conlleva que se conviertan en víctimas con mayor facilidad. Además, se pensaría que el agresor es anónimo pero como vemos en sus narraciones, en algunos casos éstos se dejan ver y lo hacen de manera cínica, sin ocultarse.

5.- VIOLACIÓN A LA INTIMIDAD O JUEGO SUCIO

Ninguna otra forma de violencia tiene tanta intencionalidad de hacer daño como la llamada violación a la intimidad o juego sucio. Se presenta cuando un estudiante embauca a otro para que realice actos de intimidad (casi siempre de connotación sexual) y luego las distribuye de manera masiva mediante el celular o el internet. Esto tiene serias implicaciones para las víctimas, quienes además de ser expuestas ante los demás, pierden la confianza de quienes perpetuaron el ataque que en estos casos, siempre es alguien muy cercano a ellos. En el estudio realizado vemos que solamente son ellas las que manifestaron haber sufrido este tipo de acoso.

La siguiente tabla muestra algunas de las experiencias más significativas que fueron narradas:

Tabla 8: Experiencias de acoso: violación a la intimidad o juego sucio

NARRACIÓN (MUJERES)
Un novio que tenía me convenció para que le enviara una foto mía en bikini que según esto era solo para él, y luego se la envió a todos sus amigos. Mis papás me castigaron, y mis amigas de zorra no me bajaron. Me tuve que cambiar de preparatoria (E-278).
Hace como dos años un exnovio me dijo que si lo quería de verdad se lo tenía que probar, y entonces tuvimos relaciones y él lo tomo todo con una cámara digital. Luego le paso los videos a todos sus amigos, pensando que yo no me iba a enterar, pero un amigo de él me enseñó el video y luego de eso ya no pude continuar en la prepa me tuve que salir a mitad de año, porque todos me acosaban y como se hizo el chisme grande hasta mis papás se enteraron y fue espantoso. No se lo deseo a nadie (E-143).
Una amiga y yo nos disfrazamos en su casa con otras chavas de la escuela, y nos dijeron que a qué no nos atrevíamos a desnudarnos y entonces lo hicimos como reto, pero una de ellas tomó fotos y las envió por cel a todo el grupo y nunca nos dejaron de molestar. Mandaron llamar a sus papas y sólo las expulsaron por una semana, no es justo (E-59).

Elaboración propia

Es muy importante aclarar que este tipo de acoso no es lo mismo que el fenómeno conocido como *Sexting* el cuál se caracteriza por el envío de videos o fotografías de adolescentes con contenidos pornográficos. Aunque pudieran parecer lo mismo, la diferencia se encuentra en que éstos se dan entre un adulto y un menor de edad por lo que no tiene la característica de ser entre pares, razón por la cual no puede ser un tipo de ciberbullying. Además, este es un tipo de conducta que se encuentra tipificado como delito por lo que es posible castigarlo por una vía penal. En el caso de la violación a la intimidad tiene mucho que ver que sea consentido (aunque sea mediante engaños) y además entre pares, por lo que no recibe el mismo tratamiento en el momento de la sanción.

También vemos que existen muy pocos casos reportados en este estudio (solamente siete) pero esto pudiera ser por cuestiones de tipo cultural. A pesar de que México muestra una cultura mucho más abierta con relación a los temas del sexo, todavía encontramos cierto tipo de pudor sobre todo entre los adolescentes, para quienes no resulta tan fácil aceptar que son sexualmente activos. La familia y la escuela tienen mucho que ver en esta satanización de las actividades sexuales por lo que no es tan fácil que los alumnos se abran para comentar sus experiencias, a pesar de que el estudio fue totalmente anónimo. Y es por esta misma razón que estos episodios de acoso son los que más daño hacen a la víctima en el momento en que se les expone.

6.- EXCLUSIÓN

Se presenta cuando un estudiante es apartado de cualquier grupo sin que exista una aparente razón lógica. Los casos de exclusión fueron los menores de todas las formas de acoso, siendo solamente 4 alumnos los que los reportaron. A continuación se presentan las narraciones de los estudiantes en este caso específico:

Tabla 9: Experiencias de acoso: exclusión

NARRACIÓN (HOMBRES)	NARRACIÓN (MUJERES)
Jugaba en línea con mis compañeros y de repente me sacaron. Al otro día en la escuela les pregunté qué había pasado y me contestaron que jugaba muy mal y luego por mi culpa no podían pasar los niveles. Me la pase jugando para alcanzar su nivel pero de todas formas siguen sin querer aceptarme. Me dicen que nunca voy a estar a su nivel por más que juegue y juegue todo el día. No sé cómo hacer que me acepten de nuevo (E-299).	Mis amigas y yo hicimos un blog donde hablábamos de las tendencias de la moda. De repente me sacaron y les pregunte por qué, me dijeron que era porque había subido mucho de peso y eso se veía mal porque no daba buena imagen para el blog. Luego en la escuela ya no me hablaron yo les hablaba y no me contestaban, me sentí muy mal e hice intentos por adelgazar pero de todas formas me dijeron que ya nunca iba a poder ser parte del blog. Me afecto mucho (E-100).
Unos compañeros me sacaron del chat y nunca me volvieron a hablar, ni en el chat ni en el salón. Luego otros amigos me dijeron que era porque no soy de aquí (mexicano) (E-298).	
Estaba en un grupo de videojuegos y de repente me eliminaron, según esto porque soy gay (E-162)	

Elaboración propia

Se evidencia en las narraciones que la exclusión de presenta cuando uno de los miembros no cumple con las características establecidas por parte del grupo y que tiene que ver con la falta de características específicas para formar parte de un colectivo. En este caso, solamente una mujer fue excluida por razones de apariencia física, los demás fueron hombres a los que se consideraron como no aptos para pertenecer a determinados espacios virtuales.

En síntesis, las mujeres son menos vulnerables a sufrir ciberacoso mientras que los hombres parecen ser más propensos a convertirse en víctimas, lo que coincide, como ya mencionamos, con otros estudios realizados respecto al acoso tradicional. Lo interesante del estudio presentado es que se identificó que las mujeres tienen más riesgo a sufrir procesos que tienen que ver con la exposición de su sexualidad frente a sus compañeros, y que este acoso lo suelen realizar personas cercanas a quienes se les consideraba como amigas, novios o amigos. Esto no suele suceder en el caso del bullying.

Una cuestión que nos crucial es la relación del sexo con quienes acosan en internet la cual se analiza con mayor detalle a continuación.

7. RELACIÓN SEXO-VICTIMARIO

Parece una contradicción hablar del sexo del victimario en ciberbullying, pues si no se conoce o es anónimo: ¿cómo podremos saber que sexo tiene? Mucho se ha discutido sobre la cuestión del anonimato en el caso de la violencia virtual. Se ha llegado a pensar que esta es una característica fundamental del acosador en línea, quien no se modera al realizar los ataques ya que es incapaz de leer la reacción emocional de la víctima, lo que no ocurre en los episodios de violencia *cara a cara*.

Así mismo, un estudio realizado en Estados Unidos entre 3,700 menores respecto a ciberbullying reportó que “el 50% de los sujetos desconocían la identidad del acosador” (Kawalski, et. al., 2010:114). Pero en este estudio se evidencia lo contrario pues en la gran mayoría de los casos analizados los acosadores virtuales muestran su cara y no se ocultan y realizan los ataques de forma directa sin que exista un anonimato como lo demuestra la siguiente tabla:

Tabla 10: Perfil de los acosadores virtuales por tipo de violencia

Manifestación	Número de casos	Perfil del acosador	
		Lo conoce	No sabe quién es
Provocación incendiaria	34	24	10
Hostigamiento	41	34	7
Denigración	54	48	6
Suplantación de identidad	87	33	54
Violación a la intimidad	7	7	0
Exclusión	4	4	0
Total de participantes violentados	227	150	77

Elaboración propia

De estos resultados destacamos lo siguiente: aun cuando la invisibilidad del agresor es una de las características del ciberacoso, en este caso no vemos que los estudiantes oculten su identidad, sin embargo, si puede presentarse conductas desinhibidas donde se atreven a más, dado que se sienten protegidos por la tecnología pero como lo vemos, no se trata de un anonimato o de una invisibilidad. Esto tiene que ver con la idea de lo que significa el término *virtual*

como una simulación de la realidad, en donde no importa lo que suceda porque nunca se materializa. Un ejemplo son los videojuegos conocidos como *juegos de dios* donde los participantes recrean un contexto social en un ambiente virtual: ciudades, negocios, relaciones sociales y familiares, donde todo puede ser posible de realizar. En estos videojuegos muchas veces se recrean condiciones de violencia extrema donde los competidores pueden matar, contrabandear o robar, y por supuesto, a nadie se le ocurriría sancionarlos en la vida real, porque lo que están haciendo es irreal. Lo mismo aplicaría para algunos de los casos de acoso cibernético.

La idea de que no es una cuestión de importancia al no ser real es lo que protege a los acosadores. La pregunta es: ¿en verdad no tiene consecuencia el que yo insulte a una persona en la red?. Por las narraciones obtenidas nos atrevemos a decir que obviamente si tiene consecuencias que muchas veces se trasforman en acoso escolar tradicional, como se observó en muchas de las narraciones aquí expuestas. Igualmente en otros casos, la relación puede ser al revés, es decir, primero se genera un acoso escolar tradicional que después se convierte en ciberacoso (caso concreto: los videos de golpizas entre compañeros que luego se comparten mediante los celulares y otras plataformas), por lo que la relación entre las dos formas de acoso es muy estrecha.

En este sentido es indispensable que los estudiantes entiendan que estas manifestaciones virtuales no son hechos sin consecuencias sino que son, y deben tratarse como actos de violencia.

Esto nos lleva al análisis del sexo de quienes acosan, en donde también los resultados son bastante inesperados ya que no coinciden con otros estudios de acoso escolar tradicional donde son los hombres los que inician casi siempre los episodios de violencia, mientras que en este caso son las mujeres quienes predominan como victimarias.(Miranda, et.al., 2013:87). La siguiente tabla resume los resultados de los victimarios por sexo.

Tabla 11: Sexo de los acosadores virtuales y tipo de violencia

Manifestación	Victimario desconocido	Victimarios conocidos		total
		mujeres	hombres	
Provocación incendiaria	10	5	19	24
Hostigamiento	7	27	7	34
Denigración	6	32	16	48
Suplantación de identidad	54	24	9	33
Violación a la intimidad	0	1	6	7
Exclusión	0	1	3	4
Totales generales	77	90	60	150

Elaboración propia

Como podemos apreciar, solo existen tres formas de acoso donde la mayor parte de los actos violentos los realizan los hombres. En el primer caso, la provocación incendiaria, esto se puede atribuir a cuestiones de tipo cultural en donde las mujeres muchas veces son juzgadas más duramente que los hombres cuando utilizan el lenguaje de forma inadecuada, y esto puede cohibirlas en el momento de insultar a los demás. Razón por la que preferirán otras formas más pensadas de acoso escolar, como se observa en la tabla.

En el segundo caso, la violación a la intimidad, está claro que esta forma de violencia se relaciona más con actos de connotación sexual donde los hombres deciden alardear como forma de reafirmación de su masculinidad lo que no sucede en el caso de las féminas. Igual que en la provocación incendiaria, las cuestiones culturales tienen un gran peso para que las mujeres no realicen este tipo de actos y se concentren en otro tipo de actos mucho más elaborados y planificados.

Y finalmente, la exclusión que es la forma de acoso cibernético que menos casos presenta donde los motivos tienen que ver con tabúes sociales como el ser homosexual, tener sobre peso o el origen de la persona. En este caso solamente una mujer se presenta como acosadora, pero dado que hay 4 casos reportados no podríamos decir que es significativo con respecto a su relación con el género.

De todos los demás casos, nos llama la atención que la gran cantidad de acosadoras lo cual no corresponde a los estudios del acoso tradicional donde la mayoría de los victimarios son del sexo masculino. Esto lo relacionamos con la situación del desequilibrio de poder que en el acoso escolar se define por la

fuerza física. Claramente las mujeres tienen una desventaja de tipo biológico en este sentido con respecto a los hombres, pero en el caso del ciberbullying ese desequilibrio no se mide en los mismos parámetros sino que se relaciona con la facilidad para el acceso y el conocimiento del uso de los dispositivos para perpetuar el acoso.

En el caso del Hostigamiento, se nota por las narraciones que se utiliza más como una manera de desahogo sentimental ya que en 30 de los 34 casos con acosadores conocidos se involucra a un exnovio o exnovia, ya sea de ellos o de sus parejas actuales. Sobre todo las mujeres son las que presentan mayormente este tipo de comportamiento (solamente hay 2 casos de exnovios acosadores) por lo que podríamos decir que una de las principales motivaciones para realizar acoso cibernético en el caso de las mujeres es la venganza.

Para Denigración, las mujeres igualmente son mayoría, aunque en un menor grado que en el Hostigamiento. Las narraciones de los estudiantes nos indican que se trata de conductas que realizan bajo los efectos del alcohol y otras sustancias por lo que muchas veces no recuerdan haber realizado tal acción cuando son expuestos en la red o mediante el celular. Casi siempre las acciones realizadas tienen connotaciones sexuales (mostrarse teniendo relaciones, mostrar sus partes íntimas o en posiciones sexuales comprometedoras). Llama la atención las mujeres se presten a este tipo de acoso cuando por lo general se pensaría que es una conducta realizada por hombres.

Y finalmente, en el caso de la suplantación de la identidad, donde también son las mujeres quienes mayormente acosan a sus pares. De esto podemos comentar que la mayoría no sabe quién es el agresor, sí se cumple con la idea de que en estos casos no se puede saber quién es el acosador. Sin embargo, de los 33 casos que dicen saber quién fue el perpetrador 29 son mujeres, que si lo analizamos en porcentajes es un número muy alto en este caso. También, como ya lo mencionamos, las víctimas muchas veces facilitan el acoso dando la información sobre sus claves de acceso a sus conocidos, en este caso, a amigas o novias, que luego las utilizan para suplantar su identidad. En algunas narraciones se encontró que muchas veces comenzaban negando el acoso, pero al final acababan admitiéndolo, como el relato que a continuación presentamos donde una mujer suplantó la identidad de su novio “Llegué a clase y una amiga no me quiso saludar, luego otro amigo comenzó a insultarme y la verdad no sabía por qué. Luego al meterme al face me di cuenta de que había comentarios que supuestamente yo hice en mi muro de Facebook atacando a varios de mis compañeros. Puse entonces un mensaje en mi muro

diciendo que alguien había hakeado mi cuenta, que yo no había puesto nada de esas tonterías. Algunos me creyeron, otros no...Sobre quien fue, primero no sabía, pero luego vi que tenía muchos ataques a una exnovia, le decía de todo, la insultaba y luego comenzaban a defenderla todos. Pensé, que loco que fuera ella quien se atacara, pero luego recordé que le había dado mi clave de Facebook y con eso la cache. La confronté y lo negó todo, pero al final terminó admitiendo que ella había sido. Lo de los ataques fue para hacerme quedar mal y que todos la defendieran”(E-279). Esta narrativa evidencia cómo las mujeres utilizan la red como forma de venganza y desahogo cuando terminan con una relación mediante la suplantación de la identidad, dato que reafirmamos al encontrar que, de las 24 mujeres que suplantaron la identidad de otros, 15 habían sido novias o amigas íntimas (es decir, con quienes tenían relaciones sexuales, aunque no había un noviazgo) de los victimarios.

En síntesis, sobre la relación del sexo de los acosadores, las mujeres prefieren utilizar esta forma de agresión más que la que se realiza cara a cara. Esto lo podríamos relacionar con las características del acoso, en donde no importa el desequilibrio físico que se tenga con la víctima, lo que hace más fácil para las mujeres perpetuar el acoso. Los hombres por su parte parecen tener menos interés en acosar a sus pares mediante el uso de la tecnología y prefieren hacerlo de forma tradicional. Miranda y otros (2013) encontraron que en el caso del acoso tradicional, los hombres suelen ser más proactivos y prefieren infringir daños físicos, mientras que las mujeres son más reactivas, lo que las involucra en situaciones de chismes y rumores. Esto podría ser una de las explicaciones del por qué son las mujeres quienes más acosan virtualmente, ya que las posibilidades de la red permiten esparcir esta información más rápido y a mucha más gente.

CONSIDERACIONES FINALES

El acoso escolar es un fenómeno muy complejo que tiene múltiples aristas dentro de las cuales se encuentra aquel que se perpetúa mediante una tecnología. Este fenómeno es todavía mucho más complicado debido a sus características de tiempo y espacio. El control que podemos tener sobre las manifestaciones de acoso es mínimo y muchas veces es imposible de detener.

Además, la percepción que se tiene de estos ataques está relacionada con la idea de la virtualidad como algo irreal y que no tiene implicaciones en la

cotidianidad de las personas. De ahí que cuando se presente se le minimice, sin pensar en las graves consecuencias que puede llegar a tener. Por ello, aunque el anonimato parece no ser un obstáculo para su detección, sí lo es la idea que se trasmite a los acosadores, por ello no les importa exponerse ante los demás, se muestran y no son invisibles.

En síntesis, todavía falta mucho camino que recorrer en el caso del ciberbullying antes de pensar en un programa preventivo o de intervención. Se ha avanzado bastante durante los últimos tres años, pero no podemos decir que el trabajo de investigación esté concluido. Hemos de comenzar ahora a desarrollar estudios más profundos en donde no solo se presente la incidencia, su relación con el sexo y sus manifestaciones, sino que hemos de tomar en cuenta los factores asociados a su protección y riesgo, estudios que ya se están desarrollando pero aún están inconclusos.

Solamente mediante nuevos estudios específicos para el acoso escolar cibernético seremos capaces de prevenirlo. Pero debemos ser rápidos ya que las tecnologías son tan cambiantes que el tipo de acoso que estudiamos en este artículo tal vez ya no sea el que se esté presentando en estos momentos dentro de las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

- De Moragas, Miquel (2012). Comunicación, medios y cultura. En: Miquel De Moragas; Ashley Beale; Peter Dahlgren; Umberto Eco; Tecumseh Fitch; Urs Gasser; Joan Majó. *La comunicación: de los orígenes a internet*. Págs.123-156. Barcelona: Gedisa.
- Kowalski, Robin; Limber, Susan; Agatston, Patricia (2010), *Ciberbullying. El acoso escolar en la era digital*. Madrid: Desclée De Brouwer S.A.
- Miranda García, David Aarón; Serrano García, Javier Margarito; Morales Reynoso, Tania; Montes de Oca Hurtado, Jared Zinahi; Reynoso Mercado, Benedicta; (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En: Francisco Javier Pedroza Cabrera y San Juan Aguilera Rubalcava (Coord.). *La Construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Morales Reynoso, Tania; Serrano Barquín, Martha Carolina; Miranda García, David Aarón; Santos López Aristeo (2014), *Ciberbullying, acoso escolar cibernético y delitos invisibles. Experiencias Psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Olweus, Dan (1993), *Bullying at schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C: Wiley.
- Olweus, Dan (2004), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Trautmann, Alberto (2008), "Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual" En: *Revista Chilena de Pediatría*, Enero-Febrero 2008, pp. 13-20. En: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>
- Willard, Nancy (2006), *Ciberbullying y cibernautas: Respondiendo al reto de la crueldad, amenazas y angustia en línea*. Centro para la Seguridad y responsabilidad del uso de Internet: Eugene, Oregón.

Tania Morales Reynoso

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta en la línea de Innovación Educativa, Aprendizaje y Desarrollo. Ha participado en la publicación de diferentes artículos y libros sobre el tema del ciberacoso y violencia virtual. Miembro del Consejo Asesor del Observatorio de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública.

Correo electrónico:

taniamreynoso@gmail.com

Carolina Serrano Barquín

Doctora en Ciencias Sociales. Directora de Educación a Distancia Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de Educación abierta y a distancia de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Diversas publicaciones, artículos en revistas indizadas, capítulos y libros: "Creatividad sensorial". "Cultura visual de género", "Ideología sustentable...", entre otros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-investigadora Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex.

Correo electrónico:

carolinasb@hotmail.com

RESEÑA

REVIEW

Juan Daniel Cruz

Título: *Descolonización de la paz*

Autor: Victoria Fontan

Editorial: Pontificia Universidad
Javeriana Cali / Sello Editorial Javeriano

Lugar: Santiago de Cali

No. de páginas: 212 pp.

Año: 2013



El libro “Descolonización de la Paz”, se ubica en el dialogo de resistencia y posiciones poscoloniales, en las cuales la paz, no es un término o concepto libre de contenidos y cargas de poder hegemónicos por parte de los estados modernos y las instituciones internacionales. Este poder se manifiesta muchas veces en imposiciones, prácticas y discursos que colonizan las comunidades locales, barrando sus contextos y voces en las iniciativas de paz de base. Este argumento se desarrolla con fuerza en el libro de la profesora

Victoria Fontan, quién además de indagar por las prácticas colonizantes de las grandes industrias de la paz modernas, también localiza su reflexión entre el Norte y el Sur globales, dejando al descubierto que el Norte viene tomando al Sur como laboratorio para dominar e imponer un tipo de paz ajeno a las lógicas de las comunidades del Sur, a este tipo de prácticas los estudios actuales de paz, la denominan *paz liberal*.

Victoria Fontan analiza la industria de la paz desde dos perspectivas y

estrategias colonizantes del Norte sobre el Sur. La primera recoge las políticas de la paz liberal en materia de las prácticas de las ONGs y organismos internacionales frente a los desarrollos en terreno de la construcción de paz. La segunda se centra en la reproducción del conocimiento experto de los estudios de paz del Norte sobre el Sur, dejando ver cómo esta reproducción parte de las lógicas cómplices de la Academia con la paz liberal. “La idea neo-colonial asociada a esta empresa se relaciona con el supuesto de que los educados en el Norte, experimentados “demócratas,” se desplegarán para educar a la gente local acerca de los valores que deben adoptar y agradecer” (Fontan, 2013, p. 38).

Las posiciones del Norte fijan políticas en sus organizaciones internacionales de ayuda, —ya sea asistencialismo, o acción humanitaria— que llevan envueltas las políticas de una paz mecánicamente impuesta, trayendo modelos de desarrollo que generan dependencia por parte de lo local del Sur. “No hay incentivos para la sostenibilidad en relación con la ayuda, ya que crean trabajo en el Norte y mantienen el estatus quo sociopolítico en el Sur” (Fontan, 2013, p. 39). Los presupuestos y recursos (de miles de dólares) que son canalizados de Norte a Sur no bajan a las comunidades que podrían

utilizarlos de forma inmediata. Por el contrario, los recursos se quedan en los gastos burocráticos alimentando “los egos y presupuestos de las ONGs internacionales y sus trabajadores blancos, altamente preparados e idealistas” (*ibidem*). Fontan presenta las prácticas de las organizaciones internacionales sobre los procesos del Sur como reproductoras de la paz liberal, dado que se constituyen en narrativas de la “responsabilidad de salvar el gran Sur de sí mismo para traerlo hasta ‘nuestro’ nivel de estándares económicos, políticos, culturales y legales del Norte” (2013, p. 40). Estas dinámicas hacen que la autora se haga preguntas como “¿Es la paz una industria como cualquier otra? ¿Está la “paz” dirigida hacia la creación de oportunidades de trabajo a los graduados de estudios de paz y conflicto en el Norte, además de darles buena conciencia?” (Fontan, 2013, p. 39).

Por otra parte, los estudios de paz no solo emanan en las prácticas de ciertos organismos o industrias de la paz —expertos constructivistas en el terreno preocupados por la ejecución de planes que dialogan o se entrelazan con la paz liberal— sino también en la Academia y su reproducción de saberes y conocimientos. Con respecto a lo anterior, Fontan afirma que “las herramientas: democracia, construcción de Estado, buen

gobierno, transparencia, rendición de cuentas, derechos humanos [...] son rezagadas en nuestros propios ambientes” (2013, p. 41). A la misma Fontan, como docente de una las universidades especializadas en los temas de paz, le surgen otras preguntas como “¿Qué debo decirles a mis estudiantes del Sur Global cuando ellos lamentan el hecho que la mayoría de las teorías que enseñamos emanan del gran Norte, usando entonces al Sur como el “Otro”, como meros casos de estudio, más que como problemas que resolver?” (2013, p. 42). En medio de estas preguntas se desliza la crítica y la evidencia de que la paz liberal es lo que el mundo necesita, o por lo menos lo que el Sur requiere para salvarse.

Los mecanismos que vinculan la paz liberal con los estudios de paz internacionales son importantes, puesto que dejan observar la dominación y la colonización de unos campos epistémicos sobre otro —el Sur subordinando. Es el Norte quien toma al Sur en los estudios de paz como objeto de estudio, sin favorecer diálogos horizontales de saberes desde lo local-internacional. Aquí, es donde toma fuerza la reflexión de Fontan frente a la producción de conocimiento de los estudios de paz:

Después de un par de años repitiendo los mismos modelos, me

fui dando cuenta cada vez más que la mayoría de nuestros estudiantes, que provenían del gran Sur, se estaban cansando tanto de las teorías como de los casos de estudios utilizados en el curso. Como mencioné antes, ellos eran el sujeto “estudiado” con un ojo del Norte. Algunos de ellos se sintieron “objetivizados”, mientras que otros cuestionaban su lugar dentro de la estructura de la universidad, donde la mayoría se percibía como la minoría (2013, p. 43).

Fontan utilizó la deconstrucción¹ como método para abordar sus preocupaciones, deconstruir las teorías y los paradigmas de los estudios de paz cimentados en las epistemes del Norte, repensar las maneras de abordar los lugares comunes que reproducen el conocimiento de la paz liberal y hacer preguntas diferentes como:

¿Dónde estaba el lugar para estudiar para los mecanismos alternativos de resolución de conflicto en otros foros como en

¹ La deconstrucción es un principio que surge del filósofo francés Jacques Derrida en su obra *La gramatología* (1967), y es utilizado en gran manera por la crítica postestructuralista y postcolonial. El método de la deconstrucción consiste en tomar, conceptos, prácticas o campos sociales o culturales y analizarlos en sus componentes semióticos, históricos y metafóricos, cuestionar sus bases y formulaciones, para proponer nuevas maneras de abordar el tema o la práctica en cuestión, o en su defecto llenar de significados diferentes lo que ya se daba por establecido (en palabras sencillas, deconstruir es “perder su construcción”).

esos de tradiciones “indígenas”? ¿Dónde termina el universalismo y comienza el indigenismo? ¿Por qué las prácticas ruandesas Gacaca o el proceso hawaiano Ho’ponopono son considerados por nuestra literatura “prácticas indígenas”, mientras que Fischer y Ury fueron considerados universales? (Fontan, 2013, p. 43).

Esta nueva posición y ejercicio de deconstruir los enunciados de los estudios de paz tradicionales trae consigo quiebres y dilemas, como los que comenta la autora, quien se encontró frente a algunos estudiantes del Norte. Ellos se vieron cuestionados y algunos renunciaron a seguir este camino de deconstrucción de los modelos liberales de estudios de paz. Los estudiantes se sintieron defraudados, porque no iban a hacer de ellos unos expertos constructores de paz; por el contrario, Fontan se estaba esforzando para que no vieran a las comunidades como “una cáscara vacía” que necesita de “un recién graduado para venir a ‘construir’ la paz a partir de cero” (2013, p. 45). Por otra parte, el ejercicio de deconstruir comenzó a ayudar a los estudiantes que ella tenía del Sur, habilitando espacios de reflexión que desencadenaran saberes locales desde el lugar de donde ellos provenían y hablando de resistencias y métodos indigenistas, además de ver “la paz [...] principalmente, como

un proceso” (Fontan, 2013, p. 45).

Las nuevas miradas sobre los estudios de paz tienen sus costos, tanto para los miembros del Sur como los del Norte. Para los primeros, el costo es reconocerse como agentes que deben reposicionar sus prácticas culturales y ancestrales, mientras que para los miembros del Norte, es que deben deconstruirse no solo en sus paradigmas sino en su capacidad de colonos del pensamiento y en las prácticas de la construcción de la paz.

Ante este paradigma dominante que articula la paz liberal con los estudios de paz, ¿qué se puede hacer? Descolonizar los supuestos *desde, para y sobre la paz*, que el Norte se ha encargado de imponer; “la descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2013, p. 49). Descolonizar la paz es también desmontar los universales cartesianos en un ejercicio fuera de la política: para proponer prácticas cotidianas de trasgresión de los métodos convencionales de producción de conocimiento en los estudios de paz y en las visiones liberales de los constructoristas de la paz, así como de la manera como se escribe y se aprende, “la enseñanza en favor y por medio de la descolonización de

la paz no puede tener límites entre el ‘sujeto’ y el ‘objeto’. No pueden existir barreras que separen al investigador del investigado” (Fontan, 2013, p. 52).

Por último, descolonizar la paz también es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces que se nutran de lo local. En otras palabras, descolonizar es el proceso de mirar desde abajo, los campos y las paces que ya existen y que ya son posibles, gracias a las voces y posibilidades que crean las propias comunidades. Descolonizar la paz “deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz” (Fontan, 2013, p. 58).

Juan Daniel Cruz

Profesor e investigador de la Universidad Javeriana Bogotá en temas de paz y desarrollo comunitario. Experiencias de diez años en acompañamiento a comunidades en zonas de conflicto y procesos locales de paz.

Correo electrónico:

cruz.juan@javeriana.edu.co