

dfensur



REVISTA DE DERECHOS HUMANOS - SEPTIEMBRE DE 2011

09

Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas

Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (*bullying*)

GRACIELA ALPÍZAR RAMÍREZ

Reflexiones sobre la relación violencia de género y violencia escolar

IRMA SAUCEDO GONZÁLEZ



Número 9, año IX, septiembre de 2011

Órgano oficial de difusión de la Comisión
de Derechos Humanos del Distrito Federal

DIRECTORIO

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané
Santiago Corcuera Cabezut
Denise Dresser Guerra
Manuel Eduardo Fuentes Muñiz
Patricia Galeana Herrera
Ernesto López Portillo Vargas
Nashieli Ramírez Hernández
Carlos Ríos Espinosa
José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez
Segunda Rosalinda Salinas Durán
Tercera Luis Jiménez Bueno
Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola
Vinculación con la Sociedad Civil
e Incidencia en Políticas Públicas José Antonio Guevara Bermúdez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

DIRECCIONES GENERALES

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*
Administración Irma Andrade Herrera
Comunicación por los Derechos Humanos Hugo Morales Galván
Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Mónica Martínez de la Peña

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García
Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta
Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez
Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*
Instituciones de Derechos Humanos Leonardo Mier Bueno
Relatorías Gerardo Sauri Suárez
Servicio Profesional en Derechos Humanos Ricardo A. Ortega Soriano*

* Encargado de despacho

Órgano oficial de difusión mensual de la CDHDF número 9, año IX, septiembre de 2011. Número de reserva otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Educación Pública: 04-2003-112814201500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12792 y número de Certificado de Licitud de Contenido: 10364, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

COMITÉ EDITORIAL: Mario Ernesto Patrón Sánchez, Rosalinda Salinas Durán, Luis Jiménez Bueno, Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez, Rosa María Cruz Lesbros, José Luis Gutiérrez Espíndola, José Antonio Guevara Bermúdez, Irma Andrade Herrera, Hugo Morales Galván, Paz Echeñique Pascal, Alfonso García Castillo, Montserrat Matilde Rizo Rodríguez, Mónica Martínez de la Peña y Gerardo Sauri Suárez.

EDITOR RESPONSABLE: Alberto Nava Cortez. CUIDADO DE LA EDICIÓN: Bárbara Lara Ramírez. DISEÑO Y FORMACIÓN: María Eugenia Lucero Saviñón, Ana Lilia González Chávez y Gabriela Anaya Almaguer. COORDINACIÓN DE CONTENIDOS, INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN: Karen Trejo Flores. CORRECCIÓN DE ESTILO: Haidé Méndez Barbosa y Karina Rosalía Flores Hernández.

CRÉDITOS DE IMÁGENES: Anahí G. Alba Navarrete, Edgar Sáenz Lara, Gabriela Anaya Almaguer (CDHDF).

Publicación editada por la Dirección General de Comunicación por los Derechos Humanos de la CDHDF. Los artículos firmados que aparecen en esta edición son responsabilidad de las y los autores y los no firmados son de la autoría de la CDHDF. Impresión: Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA), San Lorenzo 244, col. Paraje San Juan, del. Iztapalapa 09830 México, D. F. SUSCRIPCIONES Y DISTRIBUCIÓN: Jacqueline Ortega Torres, tel.: 5229 5600, ext. 2027, av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla, del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F. Tiraje: 3 500 ejemplares. Impreso en México / Printed in Mexico. ISSN: 1665-8086.

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total parcial de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente y que dicha reproducción sea sin fines de lucro.

CONTENIDO

EDITORIAL

2 Educación para la paz para erradicar
la violencia en las aulas

opinión y debate

6 Acercamiento al fenómeno del acoso
escolar (*bullying*)
GRACIELA ALPÍZAR RAMÍREZ

12 Gestión de la diferencia en la escuela:
un aspecto silenciado en la formación
para la convivencia
LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON

18 Violencia entre pares, reflexiones
desde la butaca
NASHIELI RAMÍREZ HERNÁNDEZ

23 Reflexiones sobre la relación
violencia de género y violencia
escolar
IRMA SAUCEDO GONZÁLEZ

28 Acostumbrarse a la violencia
es lo peor que nos puede pasar como
sociedad
ENTREVISTA A MARIO DELGADO CARRILLO

acciones CDHDF

- 32 CDHDF emite Recomendación 4/2011 a SSDF, SGDF y PGJDF
- 34 CDHDF emite Recomendación 5/2011 a la delegación Coyoacán, SACM, Seduvi y Setravi

Referencias

- 38 Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas
PAULO SÉRGIO PINHEIRO
- 47 Hacia una educación global para formar ciudadanos
RIGOBERTA MENCHÚ
- 50 Escuela de Formación, una alternativa a la violencia en la comunidad educativa
- 55 El *cyberbullying* en México: acciones para limitar su avance
VANESSA MAYA ALVARADO Y DANIEL TAPIA QUINTANA
- 59 Políticas públicas, no discriminación y diversidad sexual
MARIO ALFREDO HERNÁNDEZ



Fotografía: Ana Karen Olivares Vargas, Julián Anaya Martínez y Marisela Valdés Silva/ENAP.

...te dije que me molestan.



Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas

La violencia que hoy lamentablemente lacera a nuestro país exige al Estado y a la sociedad en su conjunto una respuesta impostergable, eficaz y de largo alcance con el fin de construir estrategias de paz que fortalezcan una sociedad respetuosa y que confíe en el valor que tienen los derechos humanos para alcanzar una verdadera convivencia democrática.

En la actualidad niños, niñas, hombres, mujeres y personas adultas mayores nos hallamos en un escenario complejo donde diversos tipos de violencias como la social, la estructural, la institucional, la cultural, la de género y la mediática, entre otras –que son alimentadas por la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la discriminación–, impactan negativamente en nuestros ámbitos de convivencia. La familia y la escuela, las dos principales instituciones socializadoras, no podían ser la excepción.

Concretamente, es preocupante que el fenómeno del acoso escolar (manifestado en maltrato, amenazas, golpes, etc.) esté vulnerando sistemáticamente ciertos derechos que son fundamentales para el desarrollo de la infancia, como a la educación y a vivir en un entorno libre de violencia, establecidos en los artículos 19, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Sin embargo, la deuda con la infancia en México se vuelve aún más titánica al considerar que casi 24 millones de niños y niñas viven diariamente en condiciones de pobreza, desnutrición, violencia y falta de acceso a los servicios sociales básicos, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

Ante este panorama, desde la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) lanzamos un llamado a las y los actores políticos y sociales para que protejan y garanticen efectivamente la realización de todos los derechos de la infancia mediante el reconocimiento de su dignidad y la protección de su integridad.

A la fecha, sigue siendo cuestionable que frente a la violencia escolar los esfuerzos institucionales se enfoquen en acciones coyunturales e inmediatas por medio del establecimiento de técnicas de “mano dura” que incrementan la fractura del tejido entre la comunidad estudiantil.

Es prioritario que apostemos a la creación de estrategias integrales de prevención de la violencia y a la consolidación de una sólida cultura de paz y de diálogo para la resolución *noviolenta* de conflictos en cada uno de nuestros ámbitos de convivencia.

El objetivo es lograr que el respeto, la tolerancia y la equidad se conviertan en el motor de cada una de nuestras acciones con el fin de acercarnos a la seguridad, la justicia y la democracia que tanto anhelamos en este país.

Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.

A large crowd of people is gathered in a public square. The ground is paved with circular patterns, possibly made of flowers or small objects. The scene is captured in a high-angle, slightly blurred perspective, with a strong red and white color scheme. The word "Opinión" is overlaid in large, white, stylized letters at the bottom of the image.

Opinión



y debate

Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (*bullying*)**

GRACIELA ALPÍZAR RAMÍREZ*

*Para sentirme mejor en la escuela necesito...
que mis compañeros no me peguen.*

CRISTIAN LEO, 7 AÑOS, D. F.¹

El acoso escolar y el consumo de drogas en la infancia y la juventud son una preocupación para la sociedad, la cual convoca a instituciones y organizaciones al diseño e instrumentación de programas de protección para este sector de la población. El acoso escolar también es llamado hostigamiento escolar o *bullying* (palabra inglesa que significa *matón*). Es muy reciente hablar de él; sin embargo, cualquier persona que haya transitado por una escuela ha sufrido o ha sido testigo de este problema.

Referirse a dicho fenómeno es producto de la visibilización de la violencia que permea todos los ámbitos, incluyendo la escuela. Un estudio exploratorio realizado en el Distrito Federal² obtuvo la percepción de estudiantes: 92% de nivel primaria y secundaria reportó que ha tenido acoso escolar, y 77% ha sido víctima, quien agrede o testigo de actos de violencia dentro de las escuelas. Estos datos permiten develar y dimensionar el problema.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)³ entiende por *acoso escolar* los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre compañeros y compañeras de aula o de centro escolar. Para Olweus, una persona sufre hostigamiento escolar o es victimizada cuando es expuesta en forma reiterada y a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.⁴

* Especialista en el tema de género e infancia de los Centros de Integración Juvenil (CIJ).

** Texto disponible en <<http://www.cij.gob.mx/QuienesSomos/pdf/5Elconsumodedrogasociadoalacosoescolar.pdf>>, página consultada el 1 de agosto de 2011.

1 Red por los Derechos de la Infancia, *La infancia cuenta en México 2008*, México, Redim, 2008, p. 30.

2 Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental, presentación en PowerPoint del *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, México, 2008.

3 María Antonieta Aguilera García et al., *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007.

4 Plan International, *Aprender Sin Miedo. La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*, Plan Limited/Chobham House/Christchurch Way/Woking/Surrey, 2008, p. 36, disponible en <www.plan-international.org/publications>, página consultada el 15 de agosto de 2011.

Generalmente el acoso escolar está acompañado por el silencio, tanto de quien agredió como de la víctima y de las personas que fueron testigos; nadie dice nada.

Generalmente se acosa a personas consideradas débiles por su edad, sexo, clase social, raza, etnia, por tener capacidades diferentes (*sic*) o alguna etiqueta asignada que es socialmente estigmatizada (“el burro”, “el flojo”), por orientación sexual, religión y creencias, entre otros factores. [Al respecto,] 18% del estudiantado refirió que los molestan porque se lo merecen y se consideran débiles.

Acosa quien ejerce abuso de poder sobre aquellas personas que considera débiles o que poseen una o varias características que originan discriminación. La justificación de quien acosa es que es una broma (37% de estudiantes de primaria lo reportaron). La violencia no es un juego; sin embargo, en muchas ocasiones quien ejerce el acoso y quien lo recibe naturalizan y banalizan esta forma de violencia en tanto consideran que los actos violentos son un juego, una broma o una diversión (69% del alumnado encuestado respondió que se les molesta con el argumento del juego). Otras justificaciones son: se lo buscan (33%) y son débiles (21%). Ninguna es una justificación, pues lo que se está ejerciendo es violencia mediada por las relaciones de poder.

El acoso escolar se manifiesta con golpes o empujones, amenazas, insultos, burlas, poner apodos, difamar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas, excluir, omitir o

negar la existencia de las personas, difundir chismes, una mirada o señal obscena, una cara desagradable, un gesto, agresiones contra las propiedades, etc. Además, es frecuente el uso de medios electrónicos con fines de acoso escolar, denominado como *cyberbullying*. Debido al anonimato de estos medios, se envían notas, mensajes e imágenes utilizando la telefonía celular, así como correos electrónicos, páginas personales y *chats* con imágenes y textos con la intención de dañar y discriminar.

De acuerdo con las investigaciones, los tipos de violencia más frecuentes son la verbal (39%), la física (32%), la psicológica (13%), la sexual (10%) y el *cyberbullying* (cinco por ciento).⁵

El INEE refiere que las peleas son el principal acto de violencia. En primaria casi dos de cada 10 alumnos aceptaron participar en peleas en las que se dieron golpes y alrededor de uno de cada 10 dijo haber robado o amenazado a sus compañeros, o bien dañado las instalaciones de la escuela. En secundaria, uno de cada 10 estudiantes señaló haber participado en peleas con golpes; le siguen el daño a instalaciones o equipo de la escuela, la intimidación a compañeros y por último el robo.

Por lo general, el lugar donde se experimenta el acoso escolar son los baños (40%), mientras que las peleas son a las afueras de la institución educativa.

Qué hacen las personas acosadas

Generalmente, el acoso escolar está acompañado por el silencio, tanto de quien agredió como de la víctima y de las personas que fueron testigos; nadie dice nada. Están en jue-

5 Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental, *op. cit.*, p. 36.

Los niños y niñas representan aproximadamente 35% de la población mundial y escasamente se sabe lo que les gusta o quieren cambiar; los espacios y las oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones son casi nulos, lo cual parte de una concepción *adultocentrista*.

go las creencias, los prejuicios y los valores que sostienen la violencia de género. Al género masculino le afecta, ya que se pone en juego su debilidad, y ser débil se ha considerado socialmente una característica del género femenino; esto lo pone en condición vulnerable para que sea nuevamente agredido.

La persona acosada vive aterrada y con temor; cree que será la burla de los demás compañeros y compañeras. Las niñas tienen más desventajas, pues se añade la visión androcéntrica que las excluye, discrimina y violenta, ya que ubica al hombre y a los valores tradicionales masculinos como sinónimo de ser humano. Se valora y privilegia lo masculino, y se omite y considera de segunda a lo femenino. Desde esta perspectiva, se asumen roles que generan discriminación y desigualdad social, política y económica hacia las mujeres desde las primeras etapas de su vida.⁶

Ocultar el acoso escolar sufrido es una respuesta de la víctima porque denunciar el hecho se considera un acto de cobardía; quienes atestiguan la violencia no hacen nada por complicidad o miedo, ya que los podrían nombrar “chiva”, “marica” o “soplón”, es decir, reciben una etiqueta que los excluye, discrimina y violenta.

El estudio exploratorio entre estudiantes del Distrito Federal confirma que prevalece el silencio: las víctimas de primaria y secundaria acusan al agresor sólo en 38 y 27% de los casos, respectivamente; y responden de la misma manera, pegando (26 y 25%, respectivamente). Se lo cuentan a su mamá (35% en primaria y 26% en secundaria) y la segunda figura significativa son las amistades.⁷

En cuanto a los efectos del acoso escolar, los acosados pueden presentar afectación en su autoestima y comenzar con el ausentismo y la deserción escolar, y desarrollar problemas de concentración y dificultades de aprendizaje, lo que genera insatisfacción y falta de motivación. Otros reaccionan de manera violenta, en un esfuerzo por recuperar su condición, y algunas veces hostigan a otros compañeros de clase.

Asimismo, experimentan niveles de estrés, depresión y ansiedad, lo cual puede llevarlos a cometer suicidio. Los niños y las niñas que son víctimas de hostigamiento escolar tienen cinco veces más probabilidades de padecer depresión que sus pares, y las niñas que lo sufren tienen ocho veces más probabilidades de suicidarse.⁸

Los acosadores también tienen problemas: experimentan ansiedad y depresión,

6 Raquel Pastor, *El problema de la trata de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque de derechos humanos*, disponible en <www.cd-hdf.org.mx/index.php?id=dfeabril09RaquelPastor>, página consultada el 15 de agosto de 2011; Sergio Muñoz Chacón, *Participación de adolescentes de comunidades urbanas pobres. El caso del grupo de jóvenes de la cuadra*, Costa Rica, Fundación Paniamor, disponible en <www.uam.mx/cdi/partinfantil/Cap4.pdf>, página consultada el 15 de agosto de 2011.

7 Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental, *op. cit.*

8 Plan International, *op. cit.*, p. 41.



Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.

afrontan un mayor riesgo de suicidio y de lastimarse a sí mismos que los niños y las niñas que no se involucran en la dinámica de hostigamiento escolar. Es decir, acosados y acosadores tienen más probabilidades de perpetuar el ciclo de la violencia que quienes no se exponen a esta situación; además, en ellos aumenta la conducta antisocial y de riesgo en la vida adulta.

Los protagonistas del acoso escolar pueden llegar a consumir alcohol y otras drogas. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) informa que el hostigamiento dentro de la escuela generalmente está vinculado con la rivalidad entre pandillas y el tráfico de drogas ilícitas dentro de los planteles.⁹

Niños y niñas que sufrieron violencia sexual por parte de sus compañeros o maestros mantienen el silencio por temor a las repercusiones; en ocasiones, para sobrellevar y soportar su situación, abusan del consumo de alcohol y otras drogas. Quienes

denuncian experimentan hostilidad y una salida es el cambio de escuela; mientras que quienes ejercieron la violencia sexual permanecen en el mismo lugar sin afrontar ninguna consecuencia.

Entre los hallazgos en el INEE destaca que consumir una o dos copas de alcohol incrementa la violencia ejercida a más del doble, en comparación con el alumnado que nunca ha consumido bebidas alcohólicas; de la misma manera, la magnitud de la violencia aumenta entre los alumnos que dijeron haber fumado.¹⁰

El acoso escolar y las adicciones se suman a la lista de problemas que afectan el desempeño y el rendimiento escolar; asimismo, interfieren en el desarrollo óptimo de las potencialidades de las y los niños. Sin duda, esto implica grandes desafíos, entre ellos: la voluntad política, la participación infantil y el impulso de protocolos de investigación y programas de intervención tanto de instituciones de gobierno como de organizacio-

9 *Ibidem*, p. 40.

10 María Antonieta Aguilera García et al., *op. cit.*, p. 123.

nes de la sociedad civil en la prevención, la detección, el rescate, el diagnóstico, la regulación y la atención integral de niños y adolescentes que son víctimas de violencia y consumidores de drogas.

La participación infantil es el elemento clave de la intervención en estos dos problemas sociales que se encuentran en el camino. La inclusión de las y los infantes promueve el interés y acrecienta su desarrollo personal, genera autoestima y confianza en sí mismos, asegura que sus voces sean escuchadas, posibilita la negociación, participan en un proceso de aprendizaje y descubrimiento, y se forman como sujetos de derecho y los ejercen. La participación infantil es escuchar y dialogar con niños, adolescentes y jóvenes; es entender su mirada, sus preocupaciones y sus soluciones. Es respetar sus derechos y no pasar sobre ellos.

La participación infantil reconoce que son actores estratégicos del desarrollo social y su capacidad ciudadana les reconoce con capacidades y derechos para intervenir en el presente, construir y participar en su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo.

La participación ciudadana no es exclusiva de las y los adultos; la infancia también es sujeto de derecho y su participación cuenta desde el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de programas y estrategias preventivas.

Los niños y las niñas representan aproximadamente 35% de la población mundial¹¹ y escasamente se sabe lo que les gusta o quieren cambiar; los espacios y las oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones son casi nulos, lo cual parte de la concepción *adultocentrista*.

La concepción de las personas adultas respecto de los niños y las niñas es que no

cuentan con las capacidades de pensar y actuar, y son tratados como objetos y pertenencias de los padres de familia o de la persona a cargo; en ese contexto, la población infantil debe obediencia a un mayor. Esta concepción se ha denominado *adultocentrismo* y a partir de ella las y los adultos deciden qué hacer con los niños, presentándose manifestaciones de violencia de todo tipo (castigo corporal, daño psicoemocional, abuso sexual, negligencia u omisión), explotación sexual y comercial. En muchas ocasiones, los niños son utilizados como “burros” para transportar la droga o son intoxicados para desarrollar prácticas de explotación sexual.

La noción de superioridad de los adultos con respecto a la infancia es una visión que implica una relación desigual, de exclusión y de discriminación por razones de edad y a la que suman condiciones de género, raza, etnia, clase social, etc. Tal parece que los derechos de las y los adultos están por encima de los de la infancia y que ellos son poseedores de los derechos de los niños.

La participación infantil propone la colaboración, la aportación y la cooperación para el progreso, así como generar en las y los niños y adolescentes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, ubica a las y los niños como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. Son personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y aportar juicios y soluciones.

En este contexto, la participación infantil y el respeto a los derechos de niñas y niños son elementos fundamentales en todo programa preventivo y de tratamiento-rehabilitación para atender las adicciones y la violencia escolar.

11 Adriana Apud, “Tema 11. Participación infantil”, en *Enrédate con Unicef*, formación del profesorado, p. 2, disponible en <www.enredate.org>, página consultada el 15 de agosto de 2011.

Violencia escolar en el Distrito Federal

Tipos de violencia más frecuente en las escuelas

39% verbal

32% física

13% psicológica

10% sexual

5% *cyberbullying*

Denuncia de la agresión

38% de víctimas de nivel primaria

27% de víctimas de nivel secundaria

Enfrenta la agresión con una respuesta violenta

26% de víctimas de nivel primaria

25% de víctimas de nivel secundaria

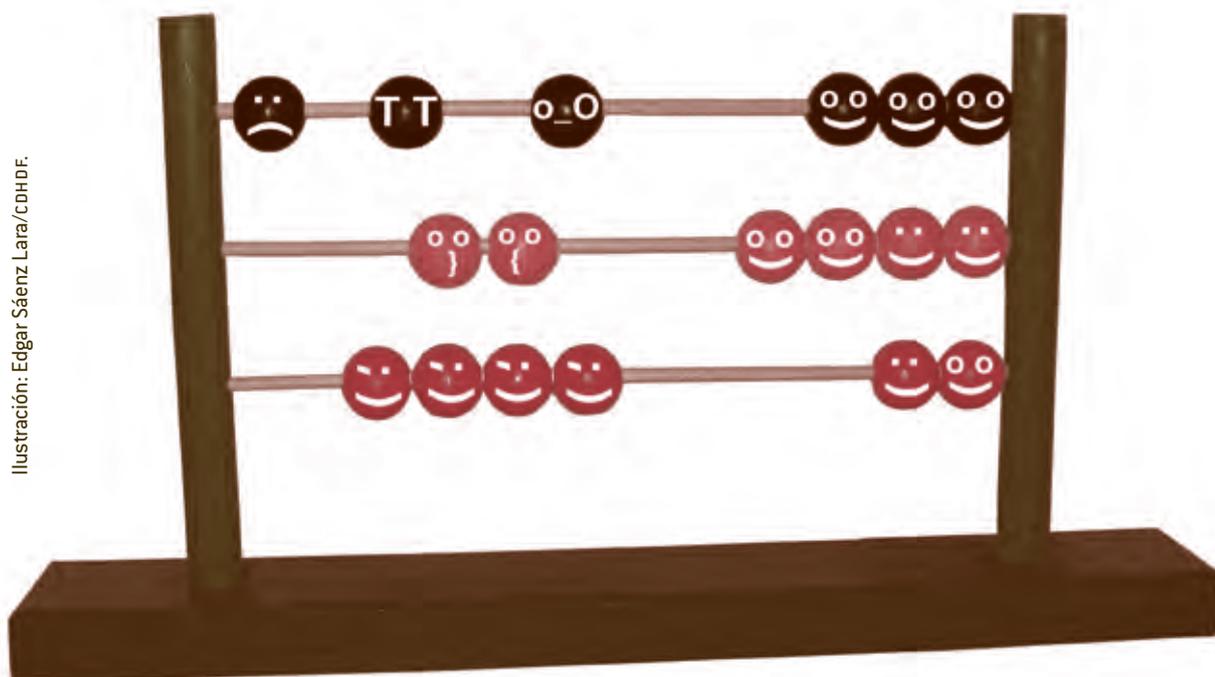
Enfrenta la agresión con una respuesta *noviolenta*

35% de víctimas de nivel primaria

26% de víctimas de nivel secundaria

Fuente de información: Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental, presentación en PowerPoint del *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, México, 2008.

Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.



Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia

LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON*

Es común escuchar a los maestros decir que la escuela ya no es lo mismo que era antes. En poco tiempo, el espacio escolar ha dejado de ser lo que fue hasta hace algunos años. El agobio frente a la dificultad para contrarrestar el clima de violencia que se incrementa día a día en nuestro país —y que pareciera convertirse en algo “natural” cada vez más en todos nuestros ámbitos de vida— hunde en la desesperanza a miles de profesores que ven desmoronarse ante sus ojos los pilares de un dispositivo escolar que al ser hecho para otro tiempo no puede adaptarse con flexibilidad a los nuevos tiempos. [Por ello, es necesario] propiciar un tipo de formación para la convivencia que se contraponga con aquella que por siglos ha contribuido a forjar un modo de ser comunidad que legitima la violencia de la desigualdad en las relaciones étnicas, de género, clase y también entre los niños y jóvenes con los adultos.

El resquebrajamiento de los principios que hasta hace muy poco habían dado sentido y organicidad al proceso formativo en la escuela, perfilando con ello un modo de ser una comunidad fuertemente jerarquizada y autoritaria, es hoy un tema fuertemente debatido. Ante las preocupaciones que concitan el agotamiento de las estrategias que tradicionalmente habían funcionado como mecanismos para el disciplinamiento de niños, niñas y jóvenes, y en general, para la resolución de conflictos, se bifurcan en diversas opciones que abren caminos opuestos: frente a la tendencia a mantener y reforzar las normas existentes a través de la exclusión de cualquier tipo de diferencia y la imposición de penas más severas que se justifican con el argumento de *la mano dura*, surge la necesidad de probar nuevas soluciones, caminos alternativos que permitan replantear el modelo de comunidad que se construye en la escuela como vía para favorecer el aprendizaje de modos de convivir más democráticos e incluyentes, y que pongan en el centro la noción de los derechos humanos.

* Doctora en educación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Reconociendo la complejidad que supone la transformación de los principios –que hasta ahora han dado sentido a las prácticas formativas en el ámbito escolar–, pero convencida de la necesidad de incrementar la potencialidad del dispositivo escolar para promover el desarrollo de prácticas de convivencia incluyentes y signadas por los derechos humanos como antídoto frente a la violencia, en este escrito comparto algunas reflexiones en torno a los nuevos desafíos que enfrenta hoy la institución escolar en la búsqueda por convertirse en una comunidad donde sea posible construir una cultura de paz, haciendo énfasis en el desarrollo de tres prácticas formativas: el reconocimiento, la participación y el diálogo como condición, si no suficiente, sí necesaria para hacer de la escuela un espacio posible de habitar por alumnos y alumnas.

Reconocimiento, participación y diálogo: rasgos de tres nuevas prácticas en la formación para la convivencia

La formación para la convivencia que se desarrolla en la escuela implica procesos de interiorización de valores de larga duración, mediante los cuales se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo y desarrolle disposi-

ciones para actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismo y con el mundo. Estas disposiciones propician modos particulares de dinamizar la construcción del *nosotros*, al configurar maneras específicas de procesar la diferencia y de delimitar el margen de intervención de los sujetos en la producción y modificación del orden social.¹ Es así que este tipo de formación atañe al saber ser y al saber convivir en el sentido planteado por Jacques Delors.²

Partiendo de esa amplia conceptualización en torno a la formación para la convivencia, consideramos que ésta involucra el desarrollo de múltiples aprendizajes que influyen en la conformación de modos de ser, de actuar y de relacionarse, los cuales en muchos casos, de manera implícita –aunque no sin intencionalidad, son construidos en la escuela como campo de experiencia fundamental para la socialización política.³

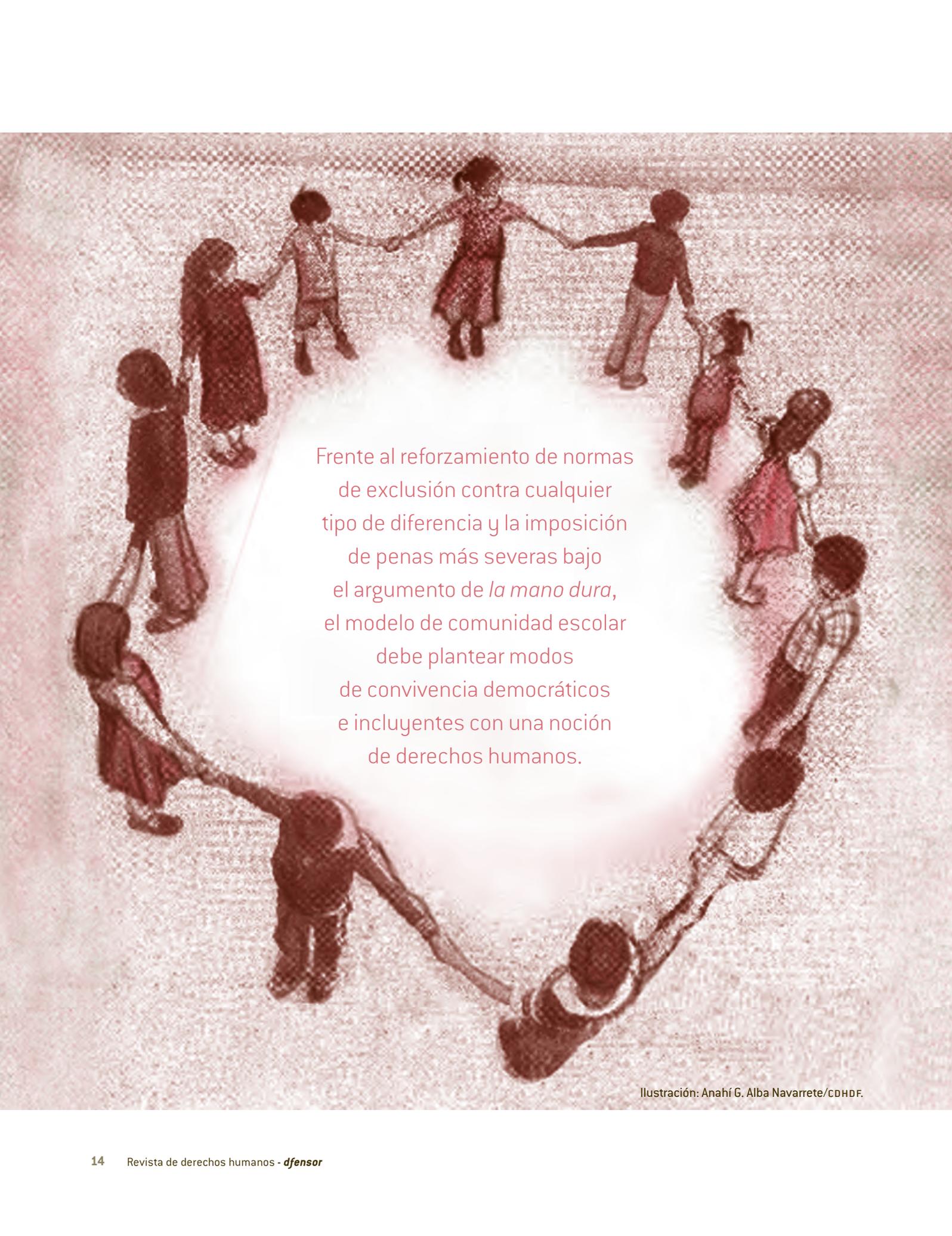
Vista así, entendemos que la problemática de la formación para la convivencia en la escuela no se reduce a un asunto de orden didáctico o técnico pedagógico, sino que involucra una dimensión ético-política imposible de eludir cuando lo que preocupa es la generación de determinadas estrategias de gestión política y cultural de la diferencia que permitan erradicar la violencia como eje de la convivencia.⁴

1 El análisis de esta dimensión dentro del ámbito escolar tiene actualmente una gran relevancia debido a que tal como se deriva de los planteamientos de diversos autores, entre los que destacan Touraine (1997, 2000), Lechner (1988, 2002) y Dubar (2002), hoy el fenómeno de ruptura del lazo social se relaciona con la dificultad de reconstruir el *nosotros* en el horizonte de una comunidad democrática.

2 UNESCO, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*, París, Santillana/Ediciones UNESCO, 1997.

3 Tal como lo plantea Silvia Conde: “las escuelas son espacios importantes para la socialización política debido a que [...] en ellas los alumnos y maestros aprenden a relacionarse con otros iguales, con otros diferentes, consigo mismos, con la autoridad, con el conocimiento, con sus problemas; aprenden –o no– a participar, opinar, disentir, transformar; aprenden a vivir con –o contra– la autoridad; a compartir el poder o a sufrirlo; aprenden fórmulas de mandato, obediencia, resistencia o sobrevivencia ante los abusos. A través de procesos micropolíticos, la escuela provee a los sujetos de los medios simbólicos para participar en la vida social a fin de integrar, mantener o trastocar el orden existente”. Silvia L. Conde Flores, *Educación para la democracia. La construcción de un proyecto educativo democrático*, México, IFE, 2004, p. 71.

4 A esas conclusiones llegué cuando en una investigación se reconstruyeron algunos de los principios que articulan los procesos de gestión política y cultural de la diferencia en la escuela secundaria, con el fin de propiciar un determinado tipo de formación ciudadana. Véase Lucía Elena Rodríguez Mc Keon, *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Un estudio de caso en la escuela secundaria*, México, UPN, 2009.

A circular illustration of approximately 15 children of diverse ethnicities and ages holding hands in a circle. The children are rendered in a dark, textured style against a lighter, textured background. The circle is centered around a white rectangular area containing text.

Frente al reforzamiento de normas de exclusión contra cualquier tipo de diferencia y la imposición de penas más severas bajo el argumento de *la mano dura*, el modelo de comunidad escolar debe plantear modos de convivencia democráticos e incluyentes con una noción de derechos humanos.

Ilustración: Anahí G. Alba Navarrete/CDHDF.

La importancia de dichas estrategias es que éstas se encuentran en el núcleo que estructura y da sentido a las prácticas formativas dentro de la comunidad escolar, al establecer los márgenes de inclusión política⁵ que se derivan del modo como se reconoce a alumnos y alumnas en la relación educativa. Aunque se configuran en general de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones realizadas entre docentes y alumnos, su propósito es regular las tensiones que se presentan en dichas relaciones, condicionando el comportamiento de los individuos al normar las formas de comunicación legítima entre los diversos actores, maestros y alumnos, a través de ciertos códigos institucionalizados. Estos códigos delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas, imprimiendo un sentido específico tanto a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos deben establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo. Por lo anterior, resulta necesario insistir en el reconocimiento, la participación y el diálogo como mecanismos fundamentales en la construcción de un *ethos* institucional de tipo democrático.

El reconocimiento es una temática fundamental que obliga a replantear las condiciones del vínculo educativo pues se encuentra relacionado con la necesidad de posicionarse de otra manera con respecto al otro y la otra, con el fin de construir comunidad. Los alumnos y las alumnas requieren ser vistos y reconocidos desde sus identidades y demandan tolerancia y comprensión hacia su modo de ser. Trabajar en torno al

reconocimiento como principio básico en la gestión de la diferencia implica ir a contracorriente de la tendencia de ver al alumno como una persona menor de edad desprovista de cualquier señal de identidad. Se requiere asumir al otro como interlocutor más que como pupilo a ser adoctrinado con la finalidad de forjar su capacidad de decidir, confiando en su capacidad de hacerse cargo. Para ello es necesario abandonar la compulsión por la estrategia de la modelización en la formación que digiere al otro en su diferencia hasta hacerlo desaparecer, haciendo énfasis en la necesidad de brindar las herramientas para que cada alumno y alumna se construya a sí mismo en su unicidad.

Es sólo cuando se abandona esa tendencia de buscar convertir al otro en un ser idéntico a mí que es posible sostener que la naturaleza de la relación educativa basada en los criterios autoritarios del reflejo del espejo deja de tener sentido. Lo que se empieza a experimentar es la vulnerabilidad cuando somos capaces “de salir de nuestra mismidad al sentir la interpelación del otro, pero del otro que es exterior a toda totalidad representada, y que entonces nos hace responsables”, tal como nos plantea Carlos Cullen.⁶ Es así que la construcción del vínculo educativo centrado en el reconocimiento deviene, a decir de Cullen, en otra tarea fundamental no fácil de vislumbrar: “la de aprender a escuchar al otro que me interpela, desde una exterioridad radical, de la cual soy o somos responsables”.⁷

A partir del reconocimiento como eje de la convivencia será posible propiciar el desarrollo de disposiciones y competencias

5 Entendemos que los campos de la participación y del reconocimiento de derechos se encuentran condicionados por los modos de pertenencia que se propician al interior de la comunidad escolar, en el sentido de que dichos modos de pertenencia favorecen o impiden modos de inclusión democráticos.

6 Carlos Cullen, “La ciudadanía como problema educativo”, ponencia dictada en la presentación de los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003 en el Instituto Federal Electoral (IFE), México, Mecanograma, 2003, p. 22.

7 *Ibidem*, p. 23.

para favorecer la *participación* como otra condición para aprender a convivir en la escuela como comunidad de vida y aprendizaje. Y tal cual lo señala Rafael del Águila,⁸ la participación es un factor clave en la construcción democrática debido a tres conjuntos de efectos positivos:

- Crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que son clave para la consecución de individuos autónomos.
- Hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad.
- Tiende a forjar fuertes lazos comunitarios, creadores de identidad colectiva, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como la pluralidad.

Sin embargo, aún es necesario señalar otro aspecto fundamental para promover el desarrollo de la escuela como comunidad de vida y aprendizaje. Con el fin de formar parte de la comunidad es necesario sentir que se puede voluntariamente opinar, proponer y decidir sobre asuntos de interés común. En este sentido, participar no sólo implica *estar allí* sino que requiere también del aprendizaje del arte de *usar la palabra* como vía para la construcción del consenso y del procesamiento del disenso en la solución de conflictos que implica la convivencia coti-

diana; es decir, se requiere del *diálogo* como el mecanismo privilegiado para dirimir los conflictos. El lenguaje de la participación se vive así como *espacio de apertura*, como lugar de encuentro con el otro y la otra para instaurar el diálogo. Es así que puede invocarse como mecanismo para resolver problemas, encontrar soluciones comunes y hacer confluir voluntades dispersas en una sola acción compartida al *tomar parte, compartir y ser parte* con los otros, tal como lo menciona Mauricio Merino.¹⁰

Por otro lado, el diálogo –como práctica instituyente– inaugura el *poder decir*, combatiendo la evasión y la simulación que se producen dentro del contexto de una cultura signada por el silencio, propiciando que los sujetos se den cuenta de que es necesario *hablar sobre los conflictos* como mecanismo fundamental para su resolución, en vez de intentar ocultarlos, esquivarlos o simplemente darles la vuelta promoviendo paradójicamente la reproducción de todo aquello que se quiere negar. Es a través de la palabra que se vehicula no sólo ese deseo de salir de sí para comprender al otro en un marco de equidad, sino también el lenguaje de la imposición del poder, de la humillación y la negación del otro. Mediante la palabra es posible decir, y en el acto de decir nos reconocemos y reconocemos al otro, abriendo la posibilidad de nombrar lo innombrable y de pensar lo impensado, tal como sugiere E. Enríquez:

[la violencia] es un discurso sin voz. La violencia no puede hablar; se vive, se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediación.

8 Rafael del Águila, "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, OEI, 1996, pp. 31-44.

9 Mauricio Merino, *La participación ciudadana en la democracia*, México, IFE [serie Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, núm. 4], 1995.

nes sobre el cuerpo y el espíritu. El discurso de la supresión es el de cuerpo a cuerpo y su ser no tiene otra finalidad que la de transformar a un sujeto que podría ser deseante en un cuerpo a abatir.¹⁰

Es por ello que sólo en la vía del diálogo es posible ir a más allá de la *ley del más fuerte*, al instaurar la regla de oro para la convivencia: *no hagas al otro lo que no quieras que te hagan a ti*. Este proceso se despliega a partir de la ética de la empatía, que se manifiesta a través de él cuando la finalidad del entendimiento es lo que priva.

Se trata de saber introducir la palabra como mediación para dar *cauce racional a un sentir* que requiere de vías para expresarse y ser escuchado, posibilitando la formulación de las propias demandas en el procesamiento del conflicto, teniendo como base el reconocimiento de la dife-

rencia. Es por eso que resulta fundamental aprender a utilizar las palabras en el momento adecuado para decir lo que se siente, con lo que se está o no de acuerdo; como vía para crecer en el disenso, al enfrentar la compleja tarea de la negociación en la resolución de los innumerables conflictos que entraña la convivencia. En este sentido, *ingresar la palabra* supone avanzar en el desarrollo de un proceso de mayor autorregulación, en el que cada uno y cada una se hace cargo de sus propios sentimientos y emociones, y se abre en su capacidad de escuchar al otro.

Es por todo lo anterior que señalamos la centralidad de las tareas del reconocimiento, la participación y el diálogo, puesto que sintetizan el desafío ético-político de la escuela de ensayar otras estrategias de gestión política y cultural de la diferencia para convertirse en comunidad de vida y de aprendizaje.



Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.

10 E. Enríquez, "El trabajo de la muerte en las instituciones", en René Kaës et al., *La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós, 1989, p. 90.

Violencia entre pares, reflexiones desde la butaca

NASHIELI RAMÍREZ HERNÁNDEZ*

Educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias.

VICENC FISAS**

Nuevas aproximaciones a un viejo fenómeno

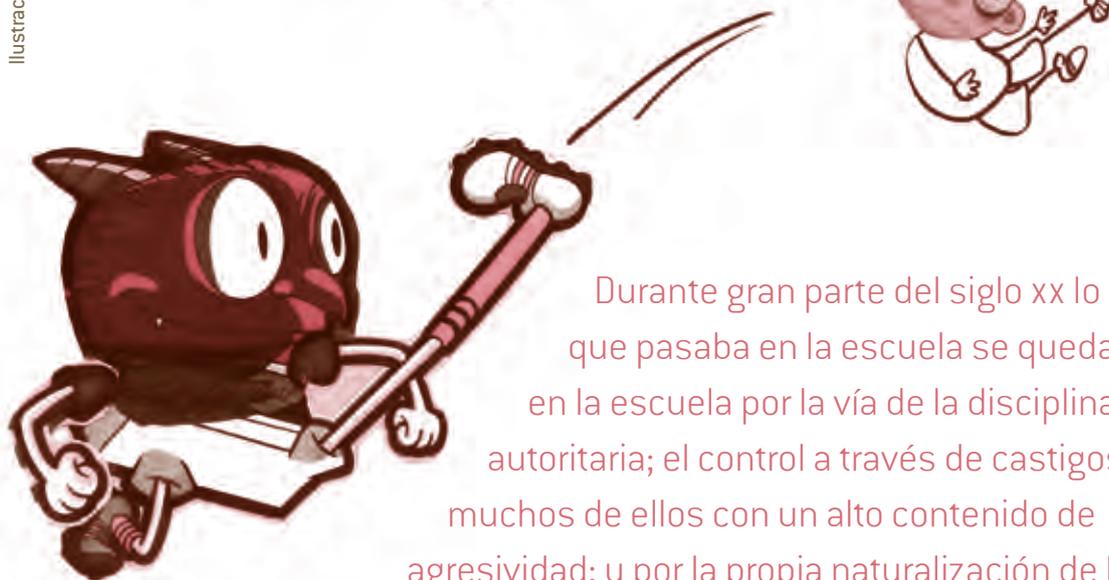
Con el surgimiento de la escuela pública hacia el siglo XVIII aparece lo que hoy conocemos como violencia entre pares, acoso y violencia escolar o *bullying*. Desde la literatura del siglo XIX, autores como Charles Dickens en *Oliver Twist* y *La vida y aventuras de Nicholas Nickleby*, Thomas Hughes con su novela *Tom Brown's schooldays*, y el escritor mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi en su *Periquillo* Sarmiento documentan este fenómeno:

Sin duda era el muchacho más maldito entre los más relajados estudiantes, porque yo era el *non plus ultra* (nada más allá) de los bufones y chocarreros. Esta sola cualidad prueba que no era mi carácter de los buenos, pues en sentir del sabio Pascal, hombre chistoso, ruin carácter. Ya sabéis que en los colegios estas frases, *parar la bola, pandorguear, cantaletear*, y otras, quieren decir: *mofar, insultar, provocar, zaherir, injuriar, incomodar y agraviar* por todos los modos posibles a otro pobre; y lo más injusto y opuesto a las leyes de la virtud, buena crianza y hospitalidad es que estos graciosos hacen lucir su habilidad infame sobre los pobres niños nuevos que entran al colegio. He aquí cuán recomendables son estos truhanes majaderos para que atados a un pilar del colegio sufrieran cien azotes por cada *pandorga* de éstas; pero lo sensible es que los *catedráticos, pasantes, sotaministros* y demás personas de autoridad en tales comunidades se desentienden

* Fundadora y coordinadora general de Ririki Intervención Social y consejera de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

** Director de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona.

LA amistad NO es Un juego



Durante gran parte del siglo xx lo que pasaba en la escuela se quedaba en la escuela por la vía de la disciplina autoritaria; el control a través de castigos, muchos de ellos con un alto contenido de agresividad; y por la propia naturalización de la violencia como sinónimo de hombría o de lecciones para la “sobrevivencia”.

del todo de esta clase de delito, que lo es sin duda grave, y pasa por *muchachada*, aun cuando se quejan los agraviados, sin advertir que su condescendencia autoriza esta depravada corruptela, y ella ayuda a acabar de formar los espíritus crueles de los estragadores como yo, que veía llorar a un niño de estos desgraciados, a quienes afligía sumamente con las injurias y befa que les hacía, y su llanto, que me debía enternecer y refrenar, como que era el fruto del sentimiento de

unas criaturas inocentes, me servía de entremés y motivo de risa, y de redoblar mis befas con más empeño... Yo tuve una multitud de condiscípulos, y por observación he visto que es raro el que ha salido bueno de entre estos genios burlones con exceso; y lo peor es que hay mucho de esto en nuestros colegios (*El Periquillo Sarmiento*, tomo I, capítulo IV).¹

Durante gran parte del siglo xx lo que pasaba en la escuela se quedaba en la escuela-

1 Versión digital disponible en <www.biblioteca.org.ar/libros/1022.pdf>, página consultada el 16 de agosto de 2011.

la. Generalmente por la vía de la disciplina autoritaria; por el control a través de castigos, muchos de ellos con un alto contenido de agresividad; y por la propia naturalización de la violencia como sinónimo de hombría o de lecciones para la “sobrevivencia”. El acoso se presentaba en las instituciones educativas y ante las miradas de personas adultas, que no consideraban que decirle “cuatro ojos” a una niña o “mariquita” a un niño eran agresiones entre pares.

No es sino hasta los años setenta cuando el profesor escandinavo Dan Olweus toma como materia de estudio el *bullying* en Suecia y Noruega. A partir de la década de los ochenta se empezaron a multiplicar las investigaciones sobre la incidencia de este fenómeno en Finlandia, Estados Unidos, Canadá, Japón, España, Irlanda y Australia; y hacia finales de los noventa se registran los primeros estudios en la región de América Latina. De esos años datan las primeras investigaciones a pequeña escala que se tienen documentadas en nuestro país y no es sino hasta pasado el primer lustro del siglo XXI cuando se levantan las primeras encuestas a nivel nacional.

Actualmente consideramos que sufre hostigamiento escolar la o el estudiante a quien se le daña, hiere o incomoda de manera intencionada y repetida a través de violencia física (golpes, patadas, empujones, pellizcos o jalones de pelo) y/o psicológica (amenazas, burlas o apodos). Actualmente tenemos conocimiento de que la violencia al interior de los centros educativos tiene impactos negativos a corto y largo plazo, principalmente para las víctimas pero también para los victimarios.

No sabemos cuánto se ha incrementado porque, por lo menos en México, los datos cuantitativos de línea de base son recientes. Difícilmente podemos comparar cuando hoy está presente una visión en donde el res-

peto y la tolerancia son considerados como valores fundamentales. Lo que sí sabemos es que la violencia entre pares, si bien conserva rostros de antaño, actualmente presenta facetas de este siglo, en donde dominan la promoción mediática de la violencia; en que el sistema de valores basado en el individualismo, el consumismo y la competencia se coloca como el centro de las guerras de las y los adolescentes; la circulación libre de armas; y la ausencia de personas adultas educadoras en la casa y en la escuela.

Lecciones de película

El cine, hasta en sus producciones más poderosamente imaginativas, es reflejo de su tiempo y de las múltiples realidades a las que, en algunos casos, intenta acercarse o, en otros, en donde su esfuerzo estético se dirige a alejarse. No es sorpresa que desde la cinematografía se interprete y se intente retratar la violencia entre pares en películas como *Kes* (Loach, 1969), *The Forsaken Spring/Det forsømte forår* (Shkoder, 1993), *Hoy empieza todo* (Tavernier, 1999), *Jimmy Grimble* (Hay, 2000), *Bully* (Clark, 2001), *Elefante* (Van Sant, 2003), *Evil/Ondskan* (Hafstrom, 2003), *Cuando el bosque no deja ver los árboles* (Ade, 2003), *Río maldito* (Estes, 2004), *Machuca* (Wood, 2004), *Tom Brown's schooldays* (Moore, 2005), *Bajo el hielo* (Willing, 2005), *Quién muere hoy* (Thalluri, 2006), *Ben X* (Balthazar, 2007), *Diarios de la calle* (LaGravenese, 2007), *La clase* (Cantet, 2008), *La ola* (Gansel, 2008), *El juego del amor* (Hjort, 2008), *El guardaespaldas escolar* (Taylor, 2008), *Déjame entrar* (Alfredson, 2008), *Cobarde* (Corbacho/Cruz, 2008), *Bullying* (San Mateo, 2009), *An American Girl: Charissa Stand Strong* (Coolidge, 2009), y *En un mundo mejor* (Bier, 2010), pasando por dibujos animados

como es el caso de *Chicken Little* (Dindal, 2005) y hasta documentales como *Masacre en Columbine* (Moore, 2001).

Todas ellas abordan desde diferentes miradas la convivencia escolar y, como parte inherente de las relaciones que se establecen en ella, el conflicto. Sin embargo, es sin duda cuando somos espectadores del documental *Ser y tener* (Philibert, 2002) que nos aproximamos a una apuesta pedagógica, profundamente humanista, que se basa en la creatividad, el diálogo y particularmente en la serenidad; una apuesta al diálogo como elemento fundamental de comunicación y para la resolución pacífica de conflictos, pero también para acercarse a la conciencia y el conocimiento.

El director Nicolas Philibert retrata el año escolar del maestro López, con 35 años de experiencia y a punto de jubilarse, en una escuela rural unitaria situada en Auvergne, Francia.

Este maestro fundamenta su ejercicio en una comprensión profunda de las relaciones humanas que se establecen entre él y sus alumnos y alumnas, entre las y los alumnos y entre él y las familias. Una escuela en donde comparten espacio infantes que apenas se asoman a la escolarización, a los números y las letras; y adolescentes que rayan en su educación secundaria. Las madres y los padres apoyando a sus hijas e hijos y los infantes ayudando a las familias, a través de eso que algunos catalogan como trabajo formativo.

Como en la vida real, el conflicto está presente. Pero la pelea entre dos pequeños se resuelve contándolo al profesor. Y la situación límite de agresión física entre los dos mayores de la clase finaliza en una lección de solidaridad. Ante el conflicto, el maestro privilegia el diálogo, la conversación razonada y el acercamiento al entendimiento. Como mediador, orienta hasta colocar a cada uno en su lugar

y para cerrar el cuestionamiento clave en esta pedagogía de paz: ¿es necesario que haya alguno que gane?

El maestro López utiliza el método socrático como experiencia didáctica, como formación humanística y como competencia emocional, indagación constante y creación de diálogo.

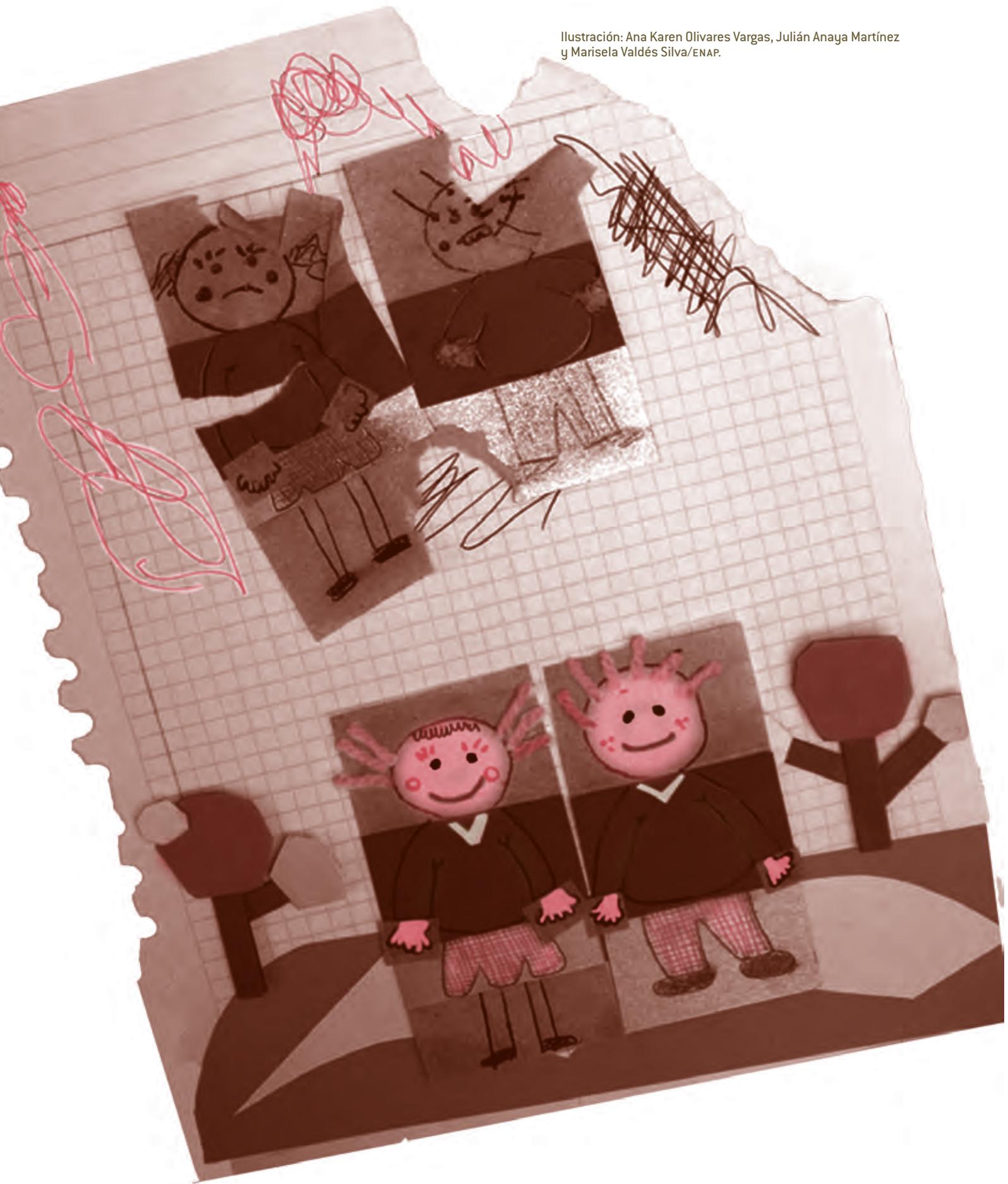
En la práctica se atiende a los tres conceptos necesarios para la configuración del diálogo socrático:

- 1) *Autoconocimiento*. Se adquiere noción de las propias características; se refiere a entender los comportamientos, emociones, cogniciones, expectativas, motivaciones, ideologías y aspiraciones.
- 2) *Autoaceptación*. Reconocer que somos valiosos y dignos de ser queridos, aceptados y respetados a pesar de nuestras limitaciones.
- 3) *Autorregulación*. Hace referencia a la función metacognitiva que controla los propios procesos cognitivos y emotivos con relación a las metas que se van configurando a lo largo del ciclo vital.

Los tres elementos hacen énfasis en la importancia de tener un sentido en la vida que ayude a la persona a interactuar y a autorregularse para crear una comunicación efectiva; es decir, la unión entre sentir, pensar y actuar a través de una vivencia compartida de experiencias, conocimientos, valores y afectos.

Ser y tener es sin duda una película esperanzadora. Las luces nos sorprenden al estar sentados en la butaca: nos sorprenden pensando que otra manera de ejercer la docencia es posible y que, ante la demanda de más control y más disciplina, se puede responder con más diálogo y más humanidad.

Ilustración: Ana Karen Olivares Vargas, Julián Anaya Martínez
y Marisela Valdés Silva/ENAP.



Reflexiones sobre la relación violencia de género y violencia escolar

IRMA SAUCEDO GONZÁLEZ*

Introducción

Una de las problemáticas que enfrenta la sociedad mexicana actualmente es la violencia en todos los ámbitos y espacios de la vida y la incapacidad del Estado mexicano para diseñar políticas públicas de prevención. Una de las razones por las cuales esto pasa se debe, en parte, a una mirada que interpreta los hechos violentos de manera fragmentada y en compartimentos estancos. Por esta razón se debe enfatizar que las reflexiones que solamente abordan los hechos violentos en el ámbito escolar son insuficientes y muchas veces peligrosas, ya que tienden a etiquetar grupos de jóvenes, comunidades y escuelas sin aportar información sobre los contextos familiares, comunitarios y las historias de vida de quienes se agreden o son víctimas de agresiones.

Las reflexiones que se presentan a continuación se derivan de la experiencia de un trabajo de investigación-acción que se desarrolló de septiembre de 2007 a diciembre de 2008. El proyecto “Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias” culminó con una intervención tipo piloto de prevención primaria de violencia sexual en una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa.¹

La experiencia

La propuesta general de tipo investigación-acción tuvo como objetivos generales diseñar un modelo basado en evidencia para la prevención primaria de violencia sexual en escuelas secundarias; crear un equipo especializado en proyectos de prevención primaria de violencia con jóvenes; y promover la especialización de nuevas generaciones de especialistas en el tema de prevención de la violencia entre jóvenes.

Las razones por las cuales se eligió el tema de violencia sexual en jóvenes fueron, por un lado, porque la adolescencia (considerada en su acepción más amplia), al ser momento

* Directora de Corporea, S. C.; consultora independiente y experta en género, identidades, salud y violencia.

1 Luciana Ramos Lira, Irma Saucedo y Rus Funk, “Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias”, tercer lugar en la categoría Mejor Investigación, México, Unicef, 2010.

clave para la construcción de identidades de género y patrones de relacionamiento de pareja, permite iniciar un contacto dialógico con las y los jóvenes sobre cómo establecer relaciones *noviolentas*; por otro lado, porque debido a la asociación cercana que existe entre sobrevivencia de violencia sexual y la reproducción de comportamientos violentos en las relaciones erótico-afectivas, así como la tendencia a desarrollar comportamientos adictivos, consideramos que una intervención centrada en la violencia sexual lograría impactar de manera positiva en otros comportamientos para los cuales se requiere realizar programas de prevención primaria en jóvenes, como sería la violencia tipo *bullying* y las adicciones en un contexto identificado como problemático en la ciudad de México.

La violencia sexual, como manifestación de la amplia gama de actos violentos que integran el fenómeno de la violencia de género, es uno de los temas menos abordados en los programas de educación y sensibilización sobre la violencia contra las mujeres. A pesar del reconocimiento de la necesidad de propiciar la prevención y de que la violencia de género es un fenómeno multicausal anclado en patrones culturales difíciles de modificar, se ha hecho muy poco para relacionar esta problemática con los procesos de educación formal e informal con el fin de incidir en etapas claves del desarrollo humano en cuanto a construcción de identidades de género y establecimiento de pareja.

Violencia de género y prevención primaria de la violencia en escuelas

Consideramos importante centrarnos en la violencia sexual por ser el campo menos explorado en México, y porque para preve-

nir la violencia es necesario *incidir en los entornos familiar, comunitario y educativo, especialmente el relacionado con los pares, ya que en conjunto actúan de manera casi invisible para justificar o perpetuar las condiciones que propician los actos de hostigamiento o agresión sexual.*

Como las percepciones y creencias sobre las identidades y roles de género de maestros y maestras y funcionarias y funcionarios son similares o iguales a las percepciones de las víctimas y los agresores, consideramos que *las intervenciones de prevención requieren, para ser exitosas, especializar a las y los maestros con herramientas teóricas, metodológicas y experienciales que impacten sobre la subjetividad e identidad de las y los propios profesionales.*

Se ha constatado en la experiencia que al proveer las herramientas y conocimientos a un amplio número de especialistas se crea una sinergia que posibilitará mayor probabilidad de éxito en la prevención, la intervención para casos particulares y, más específicamente, para la resolución del problema en una comunidad determinada.

Debemos considerar a los espacios educativos como espacios paradigmáticos que pueden facilitar el proceso de desarticulación de la violencia o reforzar los mecanismos que la constituyen. Un mecanismo de reforzamiento sería aquel que ignora los efectos a mediano o largo plazo de los hechos de violencia sexual o el que etiqueta como un problema delictivo o de salud mental los comportamientos de los sujetos que experimentan situaciones de violencia sexual, por ejemplo: jóvenes violentos, jóvenes con problemas de aprendizaje, mujeres deprimidas, etcétera.

Un mecanismo de desarticulación iniciaría un proceso de contacto dialógico en donde se promovieran los aspectos resilientes de las personas involucradas en las situaciones de violencia para modificar comportamientos. La resiliencia es un concepto que

La violencia sexual, como manifestación de la amplia gama de actos violentos que integran el fenómeno de la violencia de género, es uno de los temas menos abordados en los programas de educación y sensibilización sobre la violencia contra las mujeres.

permite entender cómo niños, adolescentes y personas adultas son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, enfermedad mental de los padres, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural, entre otras.²

La necesidad de interrelacionar la violencia de género sexual con el *bullying*

Aun cuando la violencia ha sido reconocida como un problema de derechos humanos y salud pública, hace apenas dos décadas que se ha empezado a manifestar el interés de gobiernos y de la sociedad civil por el fenómeno de la violencia en las y los adolescentes y jóvenes, así como el reconocimiento de la necesidad de invertir en programas y proyectos para su prevención (OPS, 2008).³

América Latina es la región del mundo donde las tasas de homicidios son más altas para la población de entre 15 y 25 años de edad, con 36.4 por cada 100 000 habitantes, y los estudios muestran que por cada homicidio de un joven hay entre 20 y 40 víctimas jóvenes que reciben tratamiento en los hospitales (OPS, *op. cit.*). Sin embargo, la violencia homicida es solamente la punta del *iceberg* de un fenómeno al que se tienen

que enfrentar las y los jóvenes en nuestro país.

Por esta razón se debe considerar a la violencia en adolescentes y jóvenes como una parte importante (aunque no exclusiva) de las manifestaciones de la violencia de género, la cual requiere para su prevención de un análisis específico de los patrones culturales subyacentes a los comportamientos violentos en etapas claves del desarrollo humano. Desde este punto de vista, es necesario analizar y reconocer las formas de relacionamiento y constitución de subjetividades que propician que las y los jóvenes “se encuentran en el centro de una constelación de factores que los hacen especialmente vulnerables al riesgo de ejercer y/o padecer la violencia”.

Por tanto, un primer factor que debe ser analizado en el tema de violencia en adolescentes y jóvenes es la experiencia de haber sido víctimas de violencia en el entorno familiar y comunitario. Sin embargo, el estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) revela que la carencia de datos fiables, actualizados, desagregados y comparables que permitan conocer con certeza la magnitud y consecuencias que tiene la violencia contra niñas, niños y adolescentes parecería indicar que a nivel gubernamental este tema no ha sido una prioridad dentro de los sistemas de información y estadísticas.⁴

2 S. Luthar et al., “The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work”, en *Child Development* 71 (3), 2000, pp. 543-558.

3 ¡Preparados, listos, ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de la violencia que afecta a adolescentes y jóvenes, OPS/GTZ, 2008.

4 Unicef, *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas 2006*, Unicef, 2006.

Lo que muestran los datos disponibles, una vez que revisamos los actos violentos cometidos al interior de la familia, es que el hogar es el sitio más inseguro para las mujeres, niñas, niños y adolescentes debido a que el maltrato y la violencia hacia la población infantil es parte de la dinámica de la violencia doméstica (VD). A pesar de la creciente evidencia sobre la liga entre el maltrato hacia las mujeres y el maltrato a las niñas y los niños, los mecanismos institucionales y las estrategias del Estado siguen sin ser coordinadas y potenciadas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha reportado que en América Latina seis millones de niños y niñas son objeto de agresiones severas por parte de sus padres, y 80 mil mueren cada año por la violencia que se presenta al interior de la familia, siendo las principales formas de violencia el castigo físico como una forma de disciplina, el abuso sexual, el abandono y la explotación económica.⁵ En México, en la primera Encuesta de Maltrato Infantil y Adolescente 2006,⁶ realizada en Baja California, Sonora, Tlaxcala y Yucatán, se encontró que:

1. Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes (20%) en Baja California y Yucatán había sido maltratado físicamente por sus padres alguna vez en la vida, en comparación con 14% y 19% en Sonora y Tlaxcala.
2. Aproximadamente 21% de los estudiantes en Baja California, Sonora y Yucatán

había sufrido de maltrato físico severo, en comparación con 16% en Tlaxcala.

3. Entre la mitad y dos terceras partes (47% y 60%) de las y los estudiantes habían sufrido maltrato emocional por alguno de sus padres.
4. El porcentaje de maltrato físico, por parte de cualquiera de los padres, se presenta en proporciones similares para hombres y para mujeres
5. Las madres son las que más maltratan, en comparación con los padres, tanto para hombres como para mujeres.

La invisibilización de la violencia contra las mujeres ha mantenido en secreto el abuso sexual y el maltrato en contra de las niñas y los niños, por lo que es necesario enfatizar que una gran mayoría de los casos de maltrato infantil se refieren a niñas víctimas de abuso sexual o violación incestuosa.⁷ Como plantea el *Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina*:⁸

El maltrato infantil menos denunciado en la mayoría de países es el abuso sexual. En todos los países se han incrementado las denuncias relativas a la violencia familiar y el maltrato infantil. Sin embargo, en la mayoría de estos países, los marcos jurídicos protegen a los niños, niñas y adolescentes víctimas del maltrato intrafamiliar, pero no en el caso de maltrato en otros ámbitos. En ninguno de los países estudiados existe una información nacional centralizada respecto a la problemática de maltrato infantil y la violencia

5 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2007.

6 *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*, México, INM/INP, 2006.

7 Para Ruth González Serratos (1995), el abuso sexual no incluye únicamente a la interacción física víctima-victimador y en la mayoría de los casos no hay evidencia corporal del abuso sexual; sin embargo, el daño emocional a corto y largo plazo es obvio. Así podemos decir que el abuso sexual en la infancia son todos aquellos actos en que se involucra la actividad sexual inapropiada para la edad de la o el menor de edad, se le pide que guarde el secreto sobre dicha actividad y/o se le hace percibir que si lo relata provocará algo "malo" a sí mismo, al perpetrador, y/o a la familia.

8 Save the Children Suecia, *Diagnóstico de situación de niñas, niños y personas adolescentes en 21 países de América Latina*, Lima, Oficina Regional para América del Sur de Save the Children Suecia, marzo de 2003, p. 5.

familiar. Sólo existen fuentes parciales, sectoriales o locales. Por lo tanto, la percepción de la problemática en términos de su magnitud sigue siendo limitada [p. 68].

Conclusiones

El abuso sexual es el tipo de violencia más silenciado y menos estudiado en nuestro país. Uno de los mitos más comunes es suponer que en el contexto de la violencia de género los hombres que abusan sexualmente de las niñas no lo harán con los niños.

Sabemos que en el contexto de la violencia doméstica, el abuso a las niñas y los niños puede ser parte de los mecanismos de control que tiene el agresor en el entorno doméstico, por lo que es importante empezar a iluminar este tema.

Sobre todo, es necesario empezar a construir más evidencia en cuanto a la relación que existe entre el comportamiento violento en las escuelas y las experiencias de abuso y/o sobrevivencia al maltrato de las niñas, los niños y las y los jóvenes. Es lo menos que podemos hacer por nuestros futuros ciudadanos.

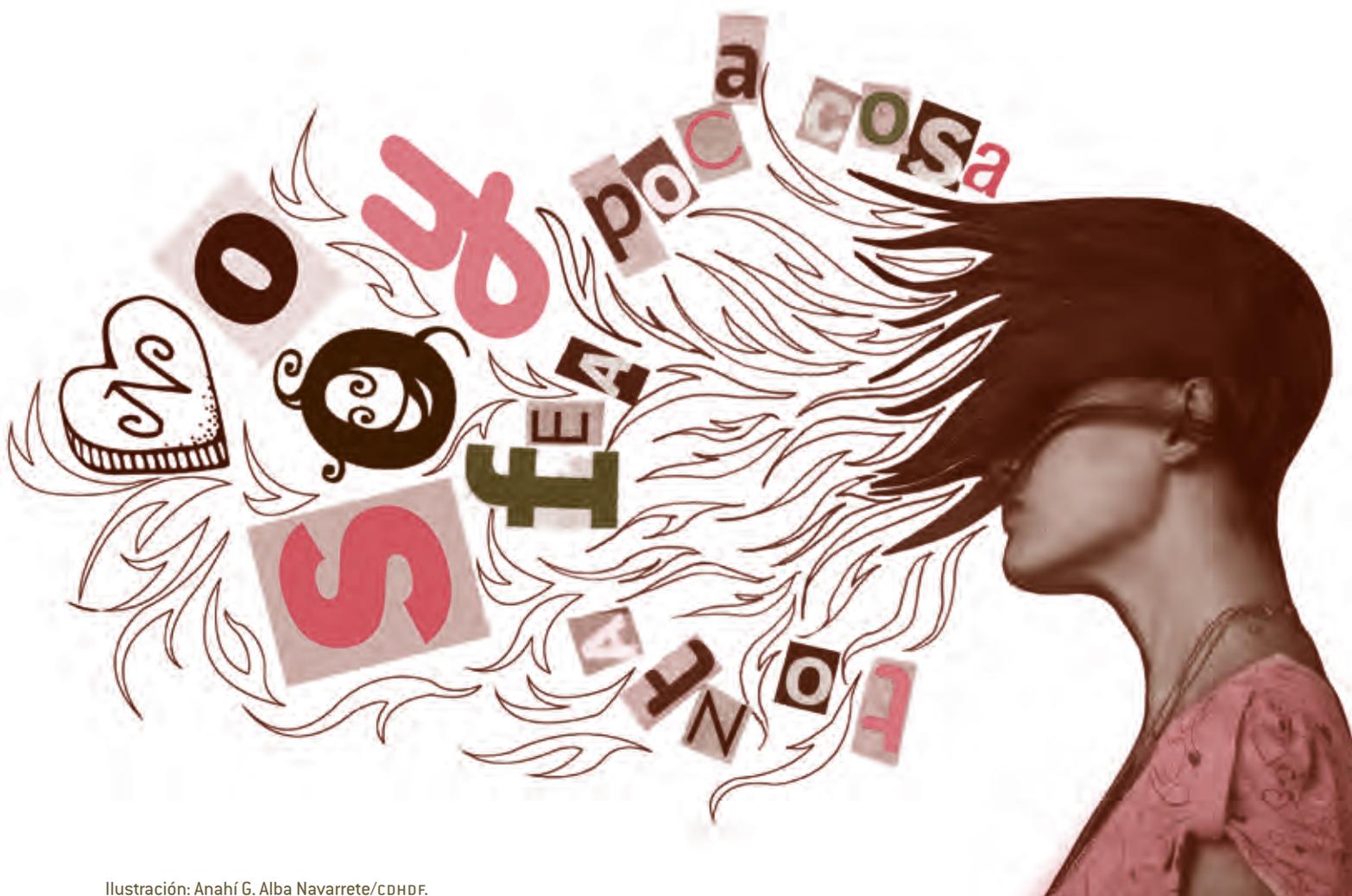


Ilustración: Anahí G. Alba Navarrete/CDHDF.

Acostumbrarse a la violencia es lo peor que nos puede pasar como sociedad

ENTREVISTA A MARIO DELGADO CARRILLO*

En 1973 el psicólogo noruego Dan Olweus efectuó las primeras investigaciones con estudiantes víctimas de acoso, maltrato, amenazas e intimidación por parte de sus compañeros de clase, fenómeno conocido como *bullying* (acoso entre pares). Desde entonces y hasta la fecha diversos estudios han evidenciado la necesidad de analizar el fenómeno de la violencia escolar en un contexto de violencias –la intrafamiliar, de género y social, por ejemplo– que se nutren de factores como la desigualdad social, la pobreza, la discriminación y la inseguridad, entre otros.

Lamentablemente, en nuestro país las autoridades educativas aún no consolidan una visión integral y preventiva para analizar y enfrentar esta problemática. A este respecto, en entrevista con *dfensor*, el secretario de Educación del Distrito Federal, Mario Delgado Carrillo, advierte que actualmente existen autoridades educativas que tienen la postura de seguir evadiendo el problema, “pues han de pensar que está afuera de las escuelas y no adentro, para no tomar ciertas responsabilidades”.

Sin embargo, éste no es el único obstáculo para la implementación de políticas públicas de largo alcance a favor de la construcción de una cultura de paz, tanto en la sociedad como en las aulas, ya que desde esta propia secretaria se está abordando el tema como una problemática coyuntural:

La verdad es que no tenemos una estadística sólida de la medición del fenómeno de la violencia escolar, porque la preocupación es relativamente reciente debido al entorno de violencia a nivel nacional en que vivimos, lo que hace que pongamos mucha atención a cualquier fenómeno de violencia por menor que éste sea en los centros escolares. Esta situación preocupa porque pudiera parecer que la violencia es la normal, o que es nuestra forma de convivencia, o que nos acostumbramos a ella.

Para diagnosticar esta problemática la dependencia a cargo de Mario Delgado efectuó un sondeo con las y los profesores y alumnos de 400 escuelas de educación básica de la ciudad de

* Secretario de Educación del Distrito Federal. Entrevista realizada por Karen Trejo Flores, colaboradora de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

México, y a partir de los resultados editó al año pasado el manual *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (Bullying)*,¹ que es una propuesta pedagógica para mejorar la calidad en la convivencia escolar a partir del reconocimiento de los derechos humanos de la infancia y de la adopción de diversas responsabilidades compartidas entre autoridades escolares, integrantes de la familia y la sociedad en general.

A veces nos quejamos de que los maestros no hacen nada, pero quién les ha dicho qué les toca hacer, porque la primera reacción casi siempre es evadirlo, es decir, que [el *bullying*] no se da dentro del salón de clases, quizás en el recreo o afuera de la escuela, donde ya los maestros no tienen ninguna ingerencia, pero está sucediendo en los salones de clases. Hay veces que los padres de familia no nos enteramos o no nos damos cuenta de que nuestros hijos están siendo víctimas. Hay veces que no necesariamente son agresiones físicas; entonces de repente el niño empieza con algún trastorno emocional o estomacal y tiene que ver con que está siendo víctima. A veces los niños ya no quieren ir a la escuela y no sabemos por qué, o no pueden dormir, están muy tristes o se aíslan, o llegan con la mochila rota [. De] todo esto tenemos que estar atentos con ellos y generarles un vínculo de confianza para comunicarnos con ellos. Entonces, lo primero es saber qué está pasando, qué podemos hacer y que cada quien asuma su responsabilidad.

Al hablar de los factores que propician la violencia escolar Delgado Carrillo señala al “silencio” como su mejor cómplice; sin embargo, no es el único. La falta de identificación y prevención de los factores que la propician; así como su desvinculación hacia el exterior con otro tipo de violencias estructurales, y al interior con sistemas educativos rígidos de tipo “mano dura”, que frenan el diálogo y la convivencia para lograr la resolución *noviolenta* de conflictos, terminan por invisibilizar y distorsionar gravemente esta problemática:

Independientemente de [por] dónde le llegue esa influencia (violencia) a los niños, lo que queremos es evitarla y atacarla, contrarrestarla. Y lejos de que los niños estén expuestos a un contexto de violencia en la calle, en sus casas, en su familia y que lo trasladen a la escuela [...] queremos que la escuela se convierta en un recinto donde se fomente la convivencia sin violencia y desde ahí tengamos una estrategia contra la violencia, incluso en su contexto familiar.

Ante este panorama el funcionario reconoce que la Secretaría de Educación del Distrito Federal concentra su “máxima prioridad” en la atención a niñas y niños víctimas, victimarios y observadores de actos de violencia escolar, mediante el uso de habilidades psicosociales relacionadas con el manejo de emociones para que “obtengan una confianza alta en sí mismos, [cuenten] con un nivel elevado de autoestima [y sean] seguros de sí mismos, valientes”.

Para tal efecto, la dependencia implementó la campaña Escuelas sin violencia, que ofrece principalmente talleres sobre convivencia pacífica, grupos psicoterapéuticos y el servicio de atención telefónica (5080 5705 y 5080 5706), que se complementa con la atención para la prevención de adicciones.

Y aunque Mario Delgado destaca que éste es “un esfuerzo importante”, reconoce que “tiene que haber una iniciativa mayor”, lo cual implica la integración de una materia de salud que haga el reconocimiento del derecho a una vida libre de violencia.

Creo que en el fondo el tema es que la educación es la única vía que tenemos para frenar cualquier tipo de conducta violenta. Estamos haciendo esto porque nos preocupa saber cuál va a ser el impacto de la violencia que estamos viviendo en nuestro país en esta generación de niños y de jóvenes. Tenemos que empezar a preguntármelo y a actuar desde ya porque, si no, esta violencia se va a seguir acrecentando o nos vamos a acostumbrar a ella, y eso es lo peor que nos puede pasar como sociedad.

1 *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying*, México, SE/Secretaría de Educación del Distrito Federal, mayo de 2010, disponible en <www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual_bullying.pdf>, página consultada el 31 de agosto de 2011.



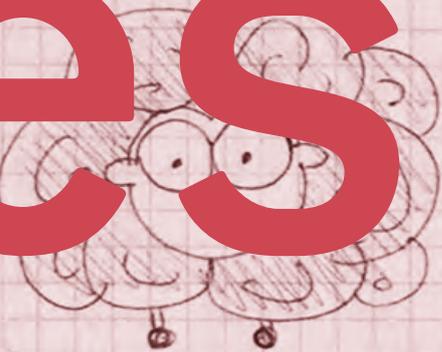
accion



Ilustración: Gabriela Anaya Almaguer/CDHDF.



es



CDHDF emite Recomendación 4/2011 a SSDF, SGDF y PGJDF*

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) emitió la Recomendación 4/2011 a la Secretaría de Salud del Distrito Federal (SSDF), la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal (SGDF) a través de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, y a la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) por el caso de ausencia de medidas de seguridad al interior de los centros de reclusión, y por la negativa, restricción o retardo para que las y los pacientes sean referidos a hospitales donde se les pueda brindar el servicio médico que necesitan.

El 18 de agosto de 2009, la CDHDF inició una queja luego de que una peticionaria relató que su nieto, que se encuentra interno en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur (RPVS), fue agredido el 14 de agosto de ese año por otros internos, quienes le picaron la pierna izquierda, lesionando diversas venas y arterias. Mientras su familiar permaneció en el RPVS no recibió la atención médica adecuada y tardaron en trasladarlo al Hospital General Xoco, donde le pidieron su autorización para amputarle la pierna.

Al día siguiente, personal de dicho nosocomio informó que el interno presentaba un diagnóstico de insuficiencia arterial aguda fase II, problemas de coagulación, obstrucción de la arteria femoral y, con ello, la posibilidad de que una trombosis pusiera en riesgo su vida, por lo que sus familiares firmaron la autorización de una intervención quirúrgica para la amputación de la extremidad lesionada.

El 20 de agosto de 2009, el interno agraviado formuló una denuncia por el delito de lesiones dolosas por golpes en la Fiscalía Desconcentrada en Xochimilco, dándose inicio a la averiguación previa FXH/XO-1/T3/1564/09-08, que se consignó el 18 de noviembre de ese año al Juzgado 65 de lo penal del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF), y en la que se dictó sentencia condenatoria el 5 de mayo de 2010.

Cabe destacar que el mismo 18 de noviembre se remitió a la Fiscalía para la Investigación de Delitos Cometidos por Servidores Públicos el desglose de la averiguación previa FXH/XO-1/T3/1564/09-08D 01, por la probable comisión de delitos relacionados con lesiones por responsabilidad profesional.

Así, a casi un año y ocho meses de que se radicara la indagatoria por la probable responsabilidad de las y los servidores públicos de la Unidad Médica del Reclusorio Preventivo Varonil Sur, ésta aún no ha sido determinada, y el personal ministerial a cargo de ella no ha sido sancionado por las fallas y dilación en que incurrió.

La CDHDF concluye que en este caso se vulneraron los derechos a la integridad personal, a la salud, al debido proceso, al plazo razonable, a la debida diligencia y a la tutela judicial efectiva en perjuicio del interno agraviado. En lo particular, el caso es grave en sí mismo debido a que generó afectaciones irreversibles a la víctima por la amputación de su pierna izquierda, lo cual hace imposible restituirlo íntegramente al estado en que se encontraba previamente.

La Comisión destaca que existen factores que revisten de una gravedad adicional al presente caso, a la luz de la repetición de actos y omisiones por parte de las autoridades penitenciarias en materias de

* La Recomendación 4/2011 completa se encuentra disponible en <www.cd hdf.org.mx/images/pdfs/recomendaciones/2011/reco_0411.pdf>.

salud y de procuración de justicia, que han sido señaladas reiteradamente en recomendaciones previas de este organismo.

Entre las conductas repetidas sobresalen la falta de adopción de medidas adecuadas para proteger la integridad personal de las y los internos, lo cual propicia y constituye en sí misma una forma de violencia institucional; la atención médica negligente en condiciones de carencias materiales, y la denegación de justicia por la ineffectividad de los procedimientos judiciales.

Pero, sobre todo, resulta preocupante el hecho de que la autoridad permanezca en una postura que se traduce en políticas y prácticas cotidianas donde la seguridad institucional prevalece sobre los derechos y el bienestar de las personas.

Además, la CDHDF recalca que las personas privadas de la libertad no son personas de segunda categoría, pues su condición no las priva más que de aquellos derechos estrictamente ligados a la privación de libertad; fuera de dicha limitación, estas personas siguen gozando de todos los derechos humanos al mismo nivel que cualquier otra persona.

Casos como el que ha motivado esta Recomendación parecen indicar que el enfoque de derechos humanos aún no permea a las instituciones penitenciarias. Éste debe verse como una herramienta que contribuye a la construcción de un paradigma de gestión y planeación estatal más eficiente, más humano y receptivo al colocar, en términos cualitativos y en primer plano, la protección de las personas como finalidad y razón de ser de la administración pública, antes que como un instrumento prescindible en virtud de su cantidad y/o abundancia. Así, desde este enfoque, cualquier pérdida o atentado contra la vida y dignidad humanas, atribuible directa o indirectamente a agentes estatales, es lamentable y debe ser leído como un signo de alerta para cualquier Estado constitucional moderno.

CDHDF emite Recomendación 5/2011 a delegación Coyoacán, SACM, Seduvi y Setravi*

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) emitió la Recomendación 5/2011 por el caso de violación a los derechos humanos de habitantes de la colonia Pueblo de Santa Úrsula Coapa, delegación Coyoacán, debido a las irregularidades en la construcción de dos desarrollos habitacionales.

La Recomendación se dirige a la delegación Coyoacán, al Sistema de Aguas de la Ciudad de México (SACM), a la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda del Distrito Federal (Seduvi) y a la Secretaría de Transportes y Vialidad del Distrito Federal (Setravi).

La CDHDF manifiesta su oposición a que continúe la construcción de esos desarrollos (en el Callejón Esfuerzo 302 y Calzada de Tlalpan 3155) sin que previamente se lleven a cabo las obras de reforzamiento integrales que se requieran para que los servicios de agua potable y drenaje sean viables. Asimismo, subraya que para la realización de proyectos urbanos se deben armonizar su ejecución y beneficios colectivos con los derechos fundamentales de quienes se pudieran ver afectados en alguna fase del proceso del proyecto.

Además, apunta que las manifestaciones de oposición o reticencia comunitaria no deben ser consideradas como fuentes de conflicto para la autoridad sino como expresiones legítimas de ciudadanía, de ejercicio de derechos y como la oportunidad de abrir canales de diálogo para la definición de la agenda pública y la evaluación de este tipo de proyectos.

Los hechos

La CDHDF recibió oficios de las y los peticionarios integrantes de la Comisión Alterna del Pueblo de Santa Úrsula Coapa, delegación Coyoacán, en los que narraban irregularidades por parte de las autoridades al permitir la construcción de 80 departamentos en el Callejón Esfuerzo 302, en la colonia Pueblo de Santa Úrsula Coapa, tales como la desaparición de un área verde y el uso de explosivos químicos para realizar un pozo de absorción que será utilizado como desagüe, sabiendo que aproximadamente a 50 metros se encuentra un venero y que sus aguas son tratadas para consumo humano.

Dos peticionarias señalaron a la CDHDF que cuando el personal del SACM acudió a observar las condiciones operativas de la conexión al drenaje de la red interna del inmueble, vieron que ésta no se conecta con el drenaje general y que el agua se estanca en un depósito de esa unidad habitacional, cuyo objetivo era contener el agua pluvial y no para usarlo como drenaje.

* La Recomendación 5/2011 completa se encuentra disponible en <www.cd hdf.org.mx/images/pdfs/recomendaciones/2011/reco_0511.pdf>.

Por otra parte, en un nuevo escrito de queja los vecinos manifestaron su inconformidad por las irregularidades en las obras de construcción de otro desarrollo habitacional con 96 departamentos, ubicado en Calzada de Tlalpan 3155, ya que advertían la saturación de los servicios de drenaje, agua y vialidad con la población ya existente, además de la presencia de hundimientos y grietas en los predios colindantes.

Tras su investigación, la CDHDF concluyó que la empresa encargada de los trabajos de construcción fue omisa en realizar algunas obras o trámites, sin que las autoridades de la delegación Coyoacán, de Setravi, de Seduvi y del SACM hayan sancionado a los responsables de la obra y/o subsanado dichas deficiencias, en el ámbito de sus facultades, a pesar de que por medio de los vecinos tenían conocimiento de las irregularidades, las cuales están relacionadas con los servicios de agua, drenaje y vialidad, así como los daños en las viviendas de los inmuebles colindantes.

Además, la delegación y el SACM no han realizado los proyectos de reforzamiento para dotar de agua potable y drenaje a las y los habitantes de la colonia Pueblo de Santa Úrsula Coapa, atendiendo a un criterio de igualdad, que beneficie tanto a las y los habitantes de nuevas unidades como a los demás habitantes de la colonia.

Asimismo, el SACM viola el derecho al agua y saneamiento de los habitantes de la colonia Pueblo de Santa Úrsula Coapa, ya que no ha realizado un estudio sobre las condiciones actuales de la red de drenaje de la colonia a pesar de las demandas vecinales presentadas y una resolución administrativa de la Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial (PAOT) de abril de 2009.

De igual manera, la CDHDF concluye que la delegación Coyoacán ha omitido atender las denuncias de las y los vecinos por los daños causados a sus viviendas con motivo de las construcciones que se realizan, lo cual provoca una situación de inseguridad a los habitantes que sufrieron los daños.

Apunta que la delegación y el SACM violan el derecho a la salud de las y los peticionarios, ya que no se han llevado a cabo las obras de reforzamiento integrales que permitan que se cuente con servicios de agua potable y drenaje de calidad, los cuales son indispensables para asegurar una vivienda adecuada así como las condiciones necesarias para vivir lo más saludablemente posible.

Agrega que la Seduvi, el SACM y la delegación Coyoacán violan el derecho a un nivel de vida adecuado al transgredir y poner en riesgo los derechos a la vivienda adecuada, agua y saneamiento y que, como consecuencia de esto, ponen en riesgo el derecho a la salud de los afectados.

...on de clases debe existir ...

...to
...as

1. Cuando algún compañero sufre un incidente ...

- a) Lo ayudas
- b) Te burlas
- c) Lo ignoras

3. Cuando un compañero pasa al frente del grupo en clase

- a) Lo ignoras
- b) Te burlas
- c) Pones atención

4. Si a alguien se le considera "diferente" en tu grupo ...

- a) Piensas que es como los demás
- b) Lo señalas
- c) Te alejas de él o ella

5. Si en tu escuela presencias una ...

- a) de una compañera o compañero
- b) grabas y lo publicas
- c) Lo reportas

Re

Referencias

6. Cuando alguien comete abuso contra un compañero...

- a) Que es su problema
- b) Que debes defenderla(o) y agredir al otro
- c) Que debes actuar reportando el incidente

El respeto entre chicos y chicas en la escuela de la superioridad de los hombres sobre las mujeres

violencia escolar piensas que las autoridades de ar el problema ar a los profesores ar la problemática desde un enfoque de derechos

Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas**

PAULO SÉRGIO PINHEIRO*

En este texto presentamos un fragmento del primer estudio exhaustivo y de conjunto llevado a cabo por la Organización de las Naciones Unidas sobre todas las formas de violencia contra las y los niños. Fue realizado de manera directa y constante con ellas y ellos, quienes participaron en todas las consultas regionales llevadas a cabo en relación con el estudio, describiendo de modo elocuente la violencia que sufren y sus propuestas para ponerle fin. En este texto abordaremos los factores que originan la violencia contra la población infantil, las estadísticas a nivel mundial al respecto, y centraremos esta problemática en la escuela y en otras instituciones educativas, así como en las propuestas de solución.

Introducción. La protección de los niños contra la violencia

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

* Jurista y diplomático brasileño.

** Este informe, publicado en 2006, fue elaborado por quien entonces fuera experto independiente designado por el secretario general con arreglo a la Resolución 57/90 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 2002; y presenta un cuadro general de la violencia contra las y los niños, al tiempo que propone recomendaciones para prevenir y dar respuesta a este problema. Asimismo, proporciona información sobre la incidencia de los diversos tipos de violencia ejercida contra las y los niños en la familia, las escuelas, las instituciones alternativas de acogida y los centros de detención, los lugares donde las y los niños trabajan y las comunidades. Versión completa del informe disponible en <www.crin.org/docs/SG_violencestudy_sp.pdf>, página consultada el 2 de agosto de 2011.

Un problema mundial

24. Hace mucho tiempo que se tiene noticia de la existencia de castigos crueles y humillantes, de la mutilación genital de las muchachas, de la desatención, del abuso sexual, del homicidio y de otras formas de violencia contra los niños, pero hasta hace poco no se había puesto de manifiesto la gravedad y la urgencia de este problema mundial.¹

A. Oculta, no denunciada y poco documentada

25. La violencia contra los niños se presenta bajo diversas formas y depende de una amplia gama de factores, desde las características personales de la víctima y el agresor hasta sus entornos culturales y físicos. Sin embargo, gran parte de la violencia ejercida contra los niños permanece oculta por muchas razones. Una de ellas es el miedo: muchos niños tienen miedo de denunciar los episodios de violencia que sufren. En numerosos casos los padres, que deberían proteger a sus hijos, permanecen en silencio si la violencia la ejerce su cónyuge u otro miembro de la familia, o un miembro de la

sociedad más poderoso que ellos, como por ejemplo un jefe, un policía o un dirigente de la comunidad. El miedo está estrechamente relacionado al estigma que a menudo va unido a las denuncias de violencia, sobre todo en los lugares en que el “honor” de la familia se sitúa por encima de la seguridad y el bienestar de los niños. En particular, la violación y otras formas de violencia sexual pueden acarrear el ostracismo, más violencia o la muerte.

26. La aceptación social de la violencia es también un factor importante: tanto los niños como los agresores pueden aceptar la violencia física, sexual y psicológica como algo inevitable y normal. La disciplina ejercida mediante castigos físicos y humillantes, intimidación y acoso sexual con frecuencia se percibe como algo normal, especialmente cuando no produce daños físicos “visibles” o duraderos. La falta de una prohibición legal explícita del castigo corporal es muestra de ello. Según la Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas, al menos 106 países no prohíben el uso del castigo corporal en la escuela, 147

países no lo prohíben en los establecimientos alternativos de acogida y hasta ahora sólo 16 países lo han prohibido en el hogar.²

27. La violencia pasa desapercibida también porque no existen vías seguras o fiables para que los niños o los adultos la denuncien. En algunos lugares del mundo la gente no confía en la policía, los servicios sociales u otras autoridades; en otros, sobre todo en zonas rurales, no hay autoridades accesibles a las que se pueda acudir.³ En los casos en que se recopilan datos, no se recogen siempre de forma completa, coherente o transparente. Concretamente, se dispone de pocos datos sobre la violencia en instituciones de acogida y dependencias de detención, ya que, aun cuando los incidentes estén documentados, la mayoría de las instituciones no está obligada a registrar y dar a conocer tal información, ni siquiera a los padres de los niños afectados.

B. Panorama incipiente

28. Varias iniciativas, que van desde el análisis estadístico a nivel internacional hasta la investi-

1 A. Reza, J. A. Mercy y E. Krug, “Epidemiology of violent deaths in the world”, en *Injury Prevention*, vol. 7, 2002, pp. 104-111; y E. Krug et al. (eds.), *Informe mundial sobre violencia y salud*, Ginebra, OMS, 2002, pp. 59-86.

2 Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas, *Sumario de la legalidad del castigo corporal de los niños*, 28 de junio de 2006.

3 Estudio multipaíses de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica, Ginebra, OMS, 2005.

gación para la adopción de medidas a nivel local, nos dan una idea más clara de la magnitud y omnipresencia del problema. Los datos recopilados mediante estas iniciativas indican que si bien en algunos casos los episodios de violencia son inesperados y aislados, la mayoría de los actos violentos que sufren los niños la perpetran personas adultas que forman parte de sus vidas: padres, compañeros de clase, profesores, empleadores, novios o novias, cónyuges y parejas.

Los siguientes ejemplos muestran el alcance de la violencia contra los niños:

- La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha calculado, basándose en un número limitado de datos a nivel nacional, que alrededor de 53 000 niños murieron en todo el mundo como consecuencia de homicidios en 2002.⁴
- En documentos elaborados en numerosos países de todas las regiones del

mundo se señala que entre 80% y 98% de los niños sufre castigos corporales en el hogar y que un tercio o más de ellos recibe castigos corporales muy graves aplicados con utensilios.

- Basándose en datos de un amplio abanico de países en vías de desarrollo, la encuesta mundial de salud realizada en las escuelas ha mostrado recientemente que entre 20% y 65% de niños en edad escolar dijo haber sufrido acoso físico o verbal durante los 30 días anteriores a la encuesta.⁵ El acoso entre compañeros es frecuente también en los países industrializados.⁶
- La OMS calcula que 150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años de edad tuvieron relaciones sexuales forzadas o sufrieron otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002.⁷
- De acuerdo con cálculos de la OMS, entre 100 y 140 millones de chicas han

sufrido algún tipo de mutilación/corte genital.⁸ Los cálculos aproximados publicados por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) en 2005 indican que en África subsahariana, Egipto y Sudán cada año tres millones de muchachas y mujeres son sometidas a mutilaciones/cortes genitales.⁹

- Cálculos realizados recientemente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) indican que en 2004, 218 millones de niños trabajaban y 126 millones realizaban trabajos peligrosos.¹⁰ Los cálculos relativos al año 2000 indican que 5.7 millones realizaban trabajo forzoso o trabajo en condiciones de servidumbre, 1.8 millones trabajaban en la prostitución y la pornografía y 1.2 millones eran víctimas de la trata de niños.¹¹ Sin embargo, comparando estos datos con los cálculos publicados en 2002, la incidencia del

4 *Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children*, Documento de antecedentes preparado para el Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, Ginebra, OMS, 2006.

5 Análisis realizado para el Estudio por la Encuesta mundial sobre salud escolar: Organización Mundial de la Salud, disponible en <www.cdc.gov/gshs> o <www.who.int/school_youth_health/gshs>. El análisis utilizó datos de encuestas realizadas entre 2003 y 2005 en Botswana, Chile (zonas metropolitanas), China (Beijing), Guyana, Jordania, Kenya, Líbano, Namibia, Omán, Filipinas, Swazilandia, Uganda, Emiratos Árabes Unidos, Venezuela (Lara), Zambia y Zimbabwe (Harare).

6 C. Currie et al., "Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2001/2002 survey", en *Health Policy for Children and Adolescents*, núm. 4, Ginebra, OMS, 2004.

7 *Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children*, op. cit., con base en cálculos de G. Andrews et al., "Child sexual abuse", en M. Ezzati et al. (eds.), *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors*, vol. 2, Ginebra, OMS, 2004, pp. 1851-1940, y con base en los datos de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales para la población menor de 18 años.

8 Unicef, *Changing a Harmful Social Convention: Female genital mutilation/Cutting*. *Innocenti Digest*, núm. 12, Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef, 2005.

9 *Ibid.*

10 OIT, *Eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global*, Ginebra, OIT, 2006.

11 OIT, *Un futuro sin trabajo infantil. Informe global*, Ginebra, OIT, 2002.

trabajo infantil ha disminuido en 11%, y el número de niños ocupados en trabajos peligrosos se ha reducido en 25 por ciento.¹²

C. Factores de riesgo y protección

29. El grado de desarrollo económico, el nivel social, la edad, el sexo y el género son algunos de los muchos factores relacionados con el riesgo de la violencia letal. Los cálculos de la OMS indican que en 2002 la tasa de homicidios de niños fue el doble en los países de bajos ingresos que en los países de altos ingresos (2.58 frente a 1.21 por cada 100 000 habitantes). Las tasas más altas de homicidio infantil se dan en los adolescentes, especialmente en los varones entre 15 y 17 años (3.28 en el caso de las chicas y 9.06 en el de los chicos) y en los niños entre cero y cuatro años de edad (1.99 en el caso de las niñas y 2.09 en el de los niños).¹³
30. Algunos estudios indican que los niños pequeños corren mayor riesgo de sufrir violencia física, mientras que la violencia sexual afecta principalmente a los que han alcanzado la pubertad o la adolescencia. Los chicos corren mayor riesgo de sufrir violencia física que las chicas, mientras que éstas están más expuestas a sufrir violencia sexual, abandono y prostitución forzosa.¹⁴ Los modelos socioculturales de conducta y los estereotipos de comportamiento, así como factores socioeconómicos tales como el nivel de ingresos y el nivel educativo, tienen gran importancia.
31. Algunos estudios a pequeña escala ponen de manifiesto que ciertos grupos de niños son especialmente vulnerables a la violencia. Entre ellos se encuentran los niños con discapacidades, los que pertenecen a minorías y otros grupos marginados, los “niños de la calle” y los que se encuentran en conflicto con la ley, así como los refugiados y otros niños desplazados.
32. Las crecientes desigualdades en el nivel de ingresos, la globalización, la migración, la urbanización, las amenazas a la salud –en especial la pandemia del VIH/sida–, los avances tecnológicos y los conflictos armados influyen en el modo en que tratamos a los niños. Hacer frente a estos retos y lograr metas convenidas a nivel internacional, como por ejemplo los objetivos de desarrollo del milenio, nos ayudarán a eliminar la violencia contra los niños.
33. Del mismo modo que algunos factores hacen a los niños más susceptibles a la violencia, también hay factores que pueden prevenir o reducir las posibilidades de que se produzca la violencia. Aunque hace falta investigar más estos factores de protección, está claro que las unidades familiares estables pueden ser importantes fuentes de protección para los niños en todos los entornos.
34. El buen desempeño de la paternidad, el desarrollo de vínculos afectivos entre padres e hijos y una disciplina afirmativa y *no violenta* son algunos de los factores que suelen favorecer la protección de los niños contra la violencia, tanto en el hogar como en otros entornos. Algunos de los factores proclives a proteger a los niños de la violencia en la escuela son las normas generales y los planes de enseñanza eficaces que fomenten actitudes y comportamientos *no violentos* y no discriminatorios. Se ha demostrado que los altos niveles de cohesión social tienen un efecto protector contra la violencia en la comunidad, aun cuando otros factores de riesgo están presentes.

12 Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y Programa de Información Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil (SIMROC), *Global Trends in Child Labour 2000-2004*, Ginebra, OIT, 2006.

13 *Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children*, op. cit.

14 E. Krug et al. (eds.), *Informe mundial sobre violencia y salud*, op. cit.



Fotografía: Archivo CDHDF.

35. Algunas investigaciones recopiladas por la OMS han identificado varios factores que parecen facilitar la recuperación de los niños que han sufrido violencia.¹⁵ Entre éstos se encuentran el firme apego del niño hacia algún miembro adulto de la familia, altos niveles de atención por parte de los padres durante la infancia, una relación cálida y de apoyo con un progenitor no maltratador, y las relaciones de apoyo con compañeros que no estén envueltos en abuso de sustancias adictivas o comportamiento delictivo.

D. Una amplia variedad de consecuencias

36. Aunque la violencia puede tener diversas consecuencias para los niños según sus características y su nivel de gravedad, sus repercusiones a corto y largo plazo son con frecuencia serias y perjudiciales. La violencia puede provocar una mayor susceptibilidad a sufrir problemas sociales, emocionales y cognitivos durante toda la vida y a presentar comportamientos perjudiciales para la salud,¹⁶ como el abuso de sus-

tancias adictivas o la iniciación precoz en la actividad sexual.¹⁷ Entre los problemas de salud mental y los problemas sociales relacionados con la violencia se encuentran la ansiedad y los trastornos depresivos, las alucinaciones, el desempeño deficiente de las tareas profesionales, las alteraciones de la memoria y el comportamiento agresivo. La exposición temprana a la violencia está relacionada con el desarrollo posterior de enfermedades pulmonares, cardíacas y hepáticas, enfermedades de transmisión sexual y con el aborto espontáneo; así como con el comportamiento violento en el seno de la pareja y los intentos de suicidio en etapas posteriores de la vida.¹⁸

37. Se dispone de poca información sobre los costos mundiales de la violencia contra los niños, sobre todo de los países en desarrollo. Sin embargo, las diversas consecuencias a corto y largo plazo relacionadas con la violencia contra los niños hacen pensar que ésta tiene unos costos económicos considerables para la sociedad. Se calcula que en 1996, en Estados Unidos los costos financieros ligados al

maltrato y abandono de los niños fueron de 12 400 millones de dólares.¹⁹

La violencia en la escuela y en los establecimientos educativos

48. En la mayoría de los países los niños pasan más tiempo bajo el cuidado de personas adultas en establecimientos educativos que en ningún otro sitio, además de sus casas. Las escuelas desempeñan una importante función en la protección de los niños contra la violencia. Las y los adultos que trabajan en centros educativos y quienes los supervisan tienen el deber de proporcionar un ambiente de seguridad para los niños e impulsar su dignidad y su desarrollo.

49. En muchos casos los establecimientos educativos exponen a los niños a la violencia e incluso pueden enseñarles a usarla. La percepción pública de la violencia en las escuelas se ha visto influida por la atención de los medios de comunicación hacia incidentes extremos en los que se han producido tiroteos y secuestros de escolares.

15 *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*, Ginebra, OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y la Desatención de los Niños, 2002.

16 V. J. Felitti et al., "Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study", en *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 14, 1998, pp. 245-258.

17 Centros Nacionales para la Prevención y el Control de Enfermedades, *Adverse Childhood Experiences Study*, Atlanta, Centros Nacionales para la Prevención y el Control de Enfermedades, 2006, disponible en <www.cdc.gov/NCCDPHP/ACE>.

18 *Ibid.* Véase también Panel on Research on Child Abuse and Neglect, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, and National Research Council, *Understanding Child Abuse and Neglect*, Washington, D. C., National Academy Press, 1999.

19 *Report on the Consultation on Child Abuse Prevention*, Ginebra, OMS, 29 a 31 de marzo de 1999, WHO/HSC/PVI/99.1, citado en E. Krug et al. (eds.), *Informe mundial sobre violencia y salud*, op. cit., p. 70.

Referencias

Sin embargo, es menos probable que los niños mueran o sufran heridas graves en la escuela que en sus casas o en otros espacios de su comunidad.

50. La violencia perpetrada por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin la explícita o tácita aprobación de los ministros de educación y otras autoridades que supervisan las escuelas, puede revestir la forma de castigos corporales, diversos castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o motivada por el género, y acoso entre compañeros. Los castigos corporales tales como las palizas y los golpes con vara son práctica habitual en las escuelas de numerosos países. La Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados Parte que tomen las medidas apropiadas para garantizar que en las escuelas la disciplina se administre de modo acorde con la Convención. La Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas señala que 102 países han prohibido el castigo corporal en la escuela, pero el cumplimiento de esa norma es desigual.²⁰

51. La violencia en las escuelas también se produce en for-

Ilustración: Anahí G. Alba Navarrete/CDHDF.



ma de peleas y acoso entre estudiantes.²¹ En algunas sociedades el comportamiento agresivo, incluidas las peleas, se percibe como un problema menor de disciplina. El acoso entre compañeros a menudo está ligado a la discriminación contra los estudiantes de familias pobres, de grupos marginados por su etnia o que tienen características personales especiales (por ejemplo su aspecto o alguna discapacidad física o mental). El acoso entre compañeros suele ser verbal, pero a veces también se produce

mediante violencia física. Las escuelas se ven afectadas también por los sucesos que tienen lugar en la comunidad en general, por ejemplo, por la presencia acusada de bandas y de actividades delictivas relacionadas con ellas, especialmente las que tienen que ver con las drogas.²²

52. En los centros educativos también tiene lugar la violencia sexual y la violencia por motivos de género. En gran parte esta violencia la ejercen los profesores y estudiantes varo-

20 Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas, *op. cit.*

21 Dan Olweus, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell, 1993.

22 Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Informe sobre los resultados de la consulta regional para el Caribe, Puerto España, marzo de 2005.



nes contra las muchachas. En muchos Estados y regiones la violencia ataca también cada vez en mayor medida a las personas jóvenes homosexuales, bisexuales y transgénero. El hecho de que los gobiernos no promulguen y apliquen leyes que protejan de forma explícita a los estudiantes de la discriminación favorece la violencia sexual y de género.

Recomendaciones concretas aplicables a las escuelas y otras instituciones educativas

111. Considerando que todos los niños deben poder aprender en entornos libres de violen-

cia, que las escuelas deberían ser seguras y estar adaptadas a sus necesidades, y que los planes de estudio deberían fundamentarse en sus derechos; y considerando también que las escuelas proporcionan un entorno en el que puede modificarse cualquier actitud de tolerancia con respecto a la violencia y pueden aprenderse comportamientos y valores *noviolentos*, recomiendo que los Estados:

a) Alienten a las escuelas a aprobar y aplicar códigos de conducta para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus

formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otras formas de discriminación.

- b) Se aseguren de que los directores y los maestros de las escuelas empleen estrategias de enseñanza y aprendizaje *noviolentas* y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física.
- c) Eviten y reduzcan la violencia en las escuelas mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo, fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar.
- d) Se aseguren de que los planes de estudio, los procesos de enseñanza y demás prácticas cumplan plenamente las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y estén libres de cualquier referencia activa o pasiva a la promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Ilustración: Ana Karen Olivares Vargas, Julián Anaya Martínez,
y Marisela Valdés Silva/ENAP.

Ponle un **Stop** a las malas actitudes

Únete a la sana
convivencia



Hacia una educación global para formar ciudadanos**

RIGOBERTA MENCHÚ*

De acuerdo con algunos conocimientos de nuestros ancestros mayas, nuestros abuelos y abuelas, nos encontramos en una época de la humanidad donde hay una crisis global que significa decadencia global, decadencia espiritual, decadencia material y decadencia social. Y, si no aceptamos que la decadencia es global podemos terminar remendando los problemas que tenemos, pero no vamos a encontrar los caminos del futuro.

Si partimos del hecho que hay una decadencia global, entonces con más razón debemos de plantearnos reformas, tanto institucionales como metodológicas. Y [también pensar] la reforma de cómo podemos volver a volcar nuestra mirada al saber de nuestra población, pues dentro de la población hay expertos en la resolución de conflictos, la resolución de problemas y gracias a eso es que nuestras sociedades existen hoy.

En cuanto a la decadencia, uno de los principales problemas es que se hace énfasis a la formación de las personas, pero no en una visión social, espiritual y material para el bien común.

Y es aquí donde tenemos una enorme cantidad de avances de la tecnología y la ciencia, pero no necesariamente corresponden a resolver los problemas humanos, sociales y cotidianos, que no sólo son problemas de la juventud, sino [que] son problemas que afectan directamente el ser humano que cada uno de nosotros tenemos.

Veamos la dispersión que han vivido las familias en los últimos tiempos. Dentro de la familia está el régimen más antiguo de la asociación social y el núcleo más importante de la sociedad, pero en la medida en que las familias estén desintegradas, en la medida en que ya no tienen esa relación intergeneracional [que antes existía] –en las civilizaciones milenarias había una relación entre siete generaciones consecutivas: la primera generación, la siguiente y la siguiente, hasta la séptima; esto implicaba la transmisión de métodos tanto para la vida como para la colectividad, es decir, para la vida personal y la vida colectiva–, estas relaciones se han roto.

* Premio Nobel de la Paz 1992 y Premio Educación para la Paz 1990, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y fundadora de la Iniciativa Indígena por la Paz, instancia internacional e independiente que contribuye al ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en el mundo; miembro honoraria del Comité de Unidad Campesina y embajadora de Buena Voluntad de la UNESCO.

** Fragmentos de la ponencia dictada en el Encuentro Educación y Valores para la Convivencia en el Siglo XXI, organizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y celebrado en la ciudad de México del 4 al 9 de abril de 2011. Para mayor información consulte la página <www.educacionyvalores.mx>. El título es propuesta del editor.

Entonces, también encontramos una sociedad que ha roto sus propios vínculos, empezando por la vinculación organizacional. Yo soy una mujer que vengo, precisamente, de la experiencia organizativa, y me impresiona la cantidad de desorganización que tenemos desde la comunidad, en la academia, en los distintos campos. ¿Por qué? Porque los individuos cada vez funcionan como individuos y no funcionan como sociedad, y sólo nos aglutinamos cuando hay una desgracia que afecta a la sociedad en general, pero en lo cotidiano estamos actuando en lo individual. Entonces, el tema de la organización es algo que se aprende desde la casa, la familia y el entorno; pero esto lo hemos abandonado en el sistema educativo.

Otro tema importante es que se han perdido los valores de la formación de pensadores. Muchos de nosotros aprendemos la metodología a través de un texto, entonces memorizamos textos. Yo soy muy observadora, cada vez que aparezco en un aula, tanto de [...] educación básica o media superior, me impresiona enormemente la cantidad de ciudadanos aprendiendo a memorizar un texto.

¿Para qué les sirve un texto memorizado? Eso tiene su lógica, es muy importante, pero no es la base fundamental para crear el saber ciudadano o el saber de la gente para poder reconstruir el pensamiento humano. Entonces, nos volvemos una cantidad de copiones: *yo quiero copiar cómo lo hace el otro*. Pero así no estoy haciendo innovación,

¿y para qué [innovar]? para una calidad de vida [...] de paz, como nosotros quisiéramos vivir, una vida tranquila, feliz, en armonía.

Finalmente, creo que hemos dejado a la escuela o a la educación pública la tarea fundamental de formación, pero ésta es sólo una parte de la formación [de la persona] que debe garantizar la escuela, no debe ser todo. Por lo tanto, si ésta debe ser todo, entonces hay que acudir a [realizar] una profunda reforma que incorpore valores, que permita ser la principal fuente de conocimientos y de saberes.

Por eso yo aplaudo las reformas. Es muy importante hacerlas. Pero, ¿somos capaces de hacer reformas fundamentales para que la educación se vuelva una [fuente de] documentación integral? Ésa es la pregunta que deberíamos hacernos. ¿Hay condiciones para hacer reformas integrales? Eso significaría retomar el liderazgo de la política pública para la educación global.

Tal vez muchos de los ejemplos que me inspiran en este día son experiencias diversas, pero desde mi punto de vista en muchos momentos la educación pública perdió el liderazgo de una educación global para los ciudadanos. Por lo tanto, ya no controlamos la metodología privada. [Gran] parte de la educación privada tiene un enfoque mercantilista. Si nosotros hacemos una educación con un enfoque mercantilista estamos convirtiendo a los ciudadanos en un instrumento de producir riqueza y no debe ser un instrumento.

Cuando hablamos entonces de valores es necesario saber de qué valores estamos hablando. Es importante ver que los seres humanos podemos utilizar la ciencia y la tecnología como herramienta de progreso, pero no como nosotros, instrumento de la tecnología. Hay una serie entonces de reflexiones, pero lo más importante es ir a la práctica.

¿Dónde están los liderazgos producto de la educación que hoy por hoy pueden resolver un problema? Como se dice en mi casa, si yo puedo resolver los problemas de mi familia, seguro que puedo resolver algo de los problemas de mi comunidad; si resuelvo la comunidad, quiere decir que resuelvo los problemas del país; y si resuelvo los problemas de mi país, entonces puedo resolver algo de los problemas mundiales, es volver a partir de una condición realista.

Termino diciendo que la población en general vive una desolación completa. Hay un divorcio entre lo que está sistematizado del conocimiento y lo que necesita la población todos los días. Por eso sentimos que no somos nada. Una enorme cantidad de juventud cree que no sabe, que no puede contra todo y es ignorada completamente por [las personas] mayores que se supone saben resolver los problemas.

Entonces aquí es donde con más razón debemos de crear una línea de autoestima para los jóvenes, permitir que sientan y puedan hacer cosas extraordinarias y que reconozcamos sus grandes ca-

pacidades y cualidades para construir formas y sistemas de vida integral.

¿Cómo hacemos para que el profesor no se vea agredido frente a una situación sin salida?, porque todos los problemas de la casa, la violencia de la calle, etcétera, terminan al lado del profesor.

Y es que en este tiempo hay profesores que tienen una autoestima muy baja. Por lo tanto, presuponen que el estudiante no va a hacer su tarea, y van a llegar a la escuela con ese ánimo [...] de decir: “mi alumno no va a hacer su tarea porque nadie lo va ayudar en la casa, porque nadie lo va ayudar

en la sociedad” y, así, este alumno no tiene perspectiva, y entonces genera también una situación muy dolorosa que vive la sociedad. Y [además,] la institucionalidad tampoco autoriza métodos innovadores; si no se ajusta al texto, entonces no es educación.

Así, tenemos que llevar la educación autodidacta a jugar un papel en la educación formal, y la educación formal debe jugar un papel en la educación autodidacta.

Pues éstas son algunas reflexiones que quería darles, hermanos y hermanas, no olviden que lo primero que tenemos es el ser humano. Detrás de una mujer hay

un profundo ser humano, como detrás de un joven, como detrás de un profesor. Entonces cultivemos esa autoestima y saquemos adelante la noción global de nuestro planeta.

Yo podría decir: ¿para qué vivo? Para transformar las condiciones que tengo alrededor. ¿Para qué me educó? Para que yo sea alguien que pueda ser una luz para otros; para que yo sea feliz, porque sé que la felicidad de otros depende de alguna manera de lo que yo hago y de lo que el otro hace depende mi felicidad. ¿Cómo esas interacciones se han perdido en la educación?

Fotografía: Archivo CDHDF.



Escuela de Formación, una alternativa a la violencia en la comunidad educativa*

La tarea educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) ha intencionado la sensibilización, capacitación y, de manera enfática, la formación en y para el ejercicio de los derechos humanos dirigida a poblaciones diversas como lo son las niñas, los niños, y las y los adolescentes y jóvenes. También, desde hace varios años, se ha puesto un acento estratégico en la formación de la población adulta, respondiendo a la demanda democrática y de cultura de paz que requiere la sociedad en la que vivimos.

Un tema que ha cobrado relevancia actual –aunque no es un asunto nuevo– es el de la convivencia escolar; es por ello que el personal docente y las y los servidores públicos que se encuentran de una u otra manera relacionados con el ámbito educativo representan un sector importante como agentes de cambio en la transformación social y en el proceso civilizatorio, dada la responsabilidad social que tienen al ser la cara del Estado y, por tanto, garantes de los derechos. Es así que, teniendo como población objetivo a este sector, la Dirección General de Educación por los Derechos Humanos cuenta con el Programa Escuela de Formación, que es una estrategia educativa que entre su oferta imparte talleres, cursos y diplomados en los que se abordan temas como derechos humanos, derechos de la niñez, prevención del maltrato y abuso sexual infantil, explotación sexual comercial infantil, educación para la paz, resolución *noviolenta* de conflictos, género y no discriminación, entre otros.

La violencia a la que están sometidos niñas, niños, adolescentes y jóvenes, permea no sólo el ámbito académico sino en todas las esferas de sus vidas: desde la familiar hasta la social, razón por la cual se considera prioritario trabajar el tema con todos los actores de la comunidad escolar. Se trata de un fenómeno complejo que limita las capacidades y derechos, dejando secuelas graves como heridas, trastornos y en casos límite, hasta la muerte. La escuela como elemento protector representa un espacio privilegiado de incidencia en la prevención de la violencia y en la promoción de una cultura de paz.

Es imperativo actuar dentro de la escuela en la formación de personas capaces de reconocerse como sujetos de derechos. Esto implica brindarle al personal docente y al estudiantado las herramientas para que se observen y reflexionen sobre lo que hacen en lo cotidiano

* Documento elaborado por la Dirección General de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

que puede reproducir climas de violencia en la escuela, además de posibilitar el diálogo sobre cómo los derechos humanos de todas y todos son afectados por la violencia ejercida desde distintas fuentes y formas. Los tipos de violencia en la escuela van del maltrato que pueden recibir las y los alumnos por parte de las personas adultas (directivos, docentes, personal administrativo) hasta el acoso entre compañeras y compañeros de salón. Los insultos, las burlas, las descalificaciones y las agresiones corporales son manifestaciones que suelen producir distintos actores de la comunidad educativa, es por ello que no podemos mirar sólo una parte del fenómeno, puesto que se corre el riesgo de no implementar estrategias integrales.

En la CDHDF partimos de una noción de violencia en un sentido amplio, definida como todo aquello (acción u omisión) que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos, satisfacer sus necesidades básicas, sus intereses. La violencia es lo que impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos, y los centros educativos son receptores de toda la violencia social y estructural.

Por lo anterior, la CDHDF ha trabajado en el fortalecimiento de un modelo educativo basado en una ética ciudadana democrática que se funda en el respeto, la difusión y protección de los derechos humanos; así como en la promoción de valores como la solidaridad, la justicia y la tolerancia, cuyo

marco teórico está fundamentado en la *educación para la paz*, un enfoque socioeducativo encaminado a la búsqueda de la justicia social a partir de la dignificación de la vida de las personas.

Las metodologías propuestas en las acciones educativas (dialógico-reflexiva, vivencial y problematizadora), así como los materiales didácticos, han sido definidos bajo premisas que consideran el aprendizaje significativo, la participación, el intercambio colectivo y la democratización del espacio escolar, ejercicios que posibilitan la toma de conciencia sobre los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento de la dignidad humana.

El estudio, promoción y formación en derechos de la niñez, el conocimiento y empleo de los tratados internacionales firmados por nuestro país, y las nociones esenciales de la educación para la paz y la resolución *noviolenta* de conflictos son factores de prevención y protección para niños, niñas, adolescentes, y docentes; constituyen una alternativa educativa, de participación social y empoderamiento que posibilita generar actitudes proactivas cotidianas frente a la negligencia, sobreprotección, discriminación o maltrato que en ocasiones se vive en el ámbito escolar.

Promover un nuevo pacto en la comunidad educativa implica estar ciertos de que la corresponsabilidad de todos los actores es fundamental para el logro de una convivencia solidaria, que tenga

en el centro la dignidad de todas y todos y que cambie la cultura del enemigo y de la violencia por el de la construcción de paz.

Es así que el Programa Escuela de Formación ha realizado en este año las actividades siguientes:

Atenciones de enero a julio de 2011	
Acciones educativas	33
Horas	393
Personas atendidas	613

Hacia la suma y multiplicación de la paz en la escuela

Reconociendo que se requiere sumar esfuerzos en la promoción de la cultura de paz y los derechos humanos en las escuelas, la Escuela de Formación ha fortalecido en este año un modelo de réplica en donde las y los participantes de los talleres y cursos reproducen en sus espacios –ya sea con el alumnado, colegas, administrativos y personal operativo– las actividades aprendidas, para generar un efecto de multiplicación. Lo anterior ha posibilitado que las personas participantes –no sólo el personal docente– se reconozcan como sujetos de derechos, como agentes de cambio y como educadoras y educadores, puesto que la responsabilidad educativa es un asunto social.

Para el modelo de réplica se mantiene un seguimiento constante y se ha obtenido material probatorio de las réplicas así como reconocimiento de las instituciones beneficiadas con las cuales han colaborado las y los participantes en los talleres.

Referencias

Las y los adultos participantes de las distintas acciones de la Escuela de Formación han logrado un total de 44 acciones de réplica con una duración de 115 horas y han impactado en 1 733 niñas, niños, jóvenes y personas adultas con los temas antes mencionados en diferentes espacios de acción, tales como escuelas primarias, secundarias, instituciones de gobierno, instituciones privadas y organizaciones de la sociedad civil.

Todo el trabajo de este año con la Escuela de Formación es resultado de una reestructuración de la información que obedece a la reingeniería institucional y a la promoción de los ejes transversales y de la prioridad en los temas clave de la CDHDF.

Entre las instituciones que han participado de las acciones y modelo de réplica de la Escuela de Formación se encuentran:

- *Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF)*. El personal participante atiende de cerca a niñas, niños y adolescentes escolarizados.
- *Secretaría de Educación Pública*. Lo ha replicado con docentes y directivos de las diferentes secundarias técnicas de las 16 delegaciones del Distrito Federal.
- *Formación de policías de la Unidad de Seguridad Escolar de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal*. Dicho grupo se formó a través del trabajo de seguimiento que se ha dado al caso *New's Divine* en lo relativo al trato con poblaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- *Dirección General de Educación Normal y Actualización al Magisterio (DGENAM)*. Dicho grupo solicitó los talleres por una Recomendación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en la cual se hace un exhorto a que las y los docentes de todos los niveles tomen talleres de derechos humanos y prevención del maltrato infantil.
- *Docentes provenientes de la Comunidad Educativa Montessori, A. C. (CEMAC)*, interesados en la promoción y sensibilización de los derechos de la niñez.
- *Docentes de los diferentes Centros de Desarrollo Infantil (Cendis) de la delegación Coyoacán*.
- *Directivos y personal administrativo de las diferentes Aldeas Infantiles SOS del país, y la directora de Aldeas Infantiles SOS Internacional*. Todas y todos los participantes en el curso replicarán la información obtenida en las diferentes Aldeas del país con las madres y tías sustitutas; además, se harán replicas en el ámbito internacional gracias a la participación de la Dirección Internacional.
- *Instituto Electoral del Distrito Federal*, en el que se sensibilizó y formó al personal de la Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica, así como a las y los directores de capacitación electoral de los diferentes distritos electorales del Distrito Federal. Todo el personal mencionado realiza acciones en distintos centros educativos del Distrito Federal.





Ilustración: Anahí G. Alba Navarrete/СНДФ.

Referencias

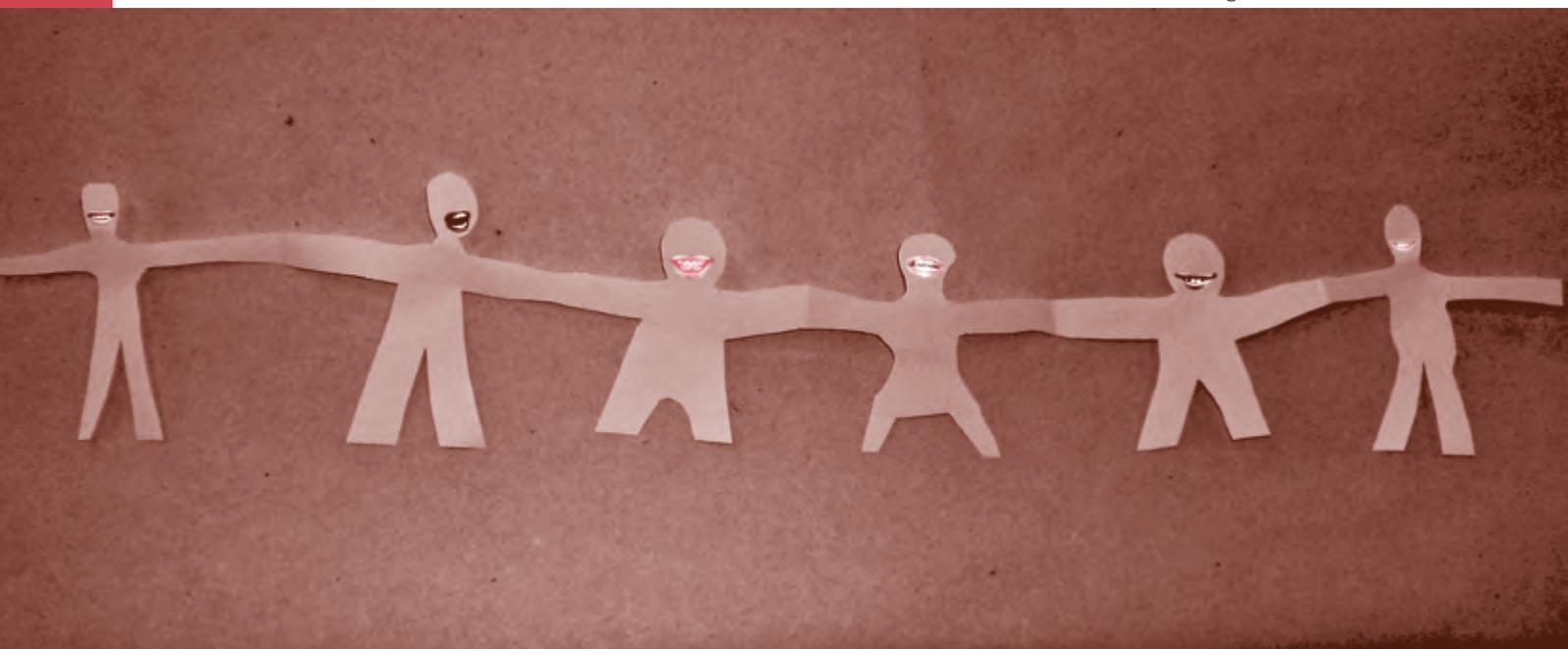
La escuela tiene un papel muy importante en el desarrollo de las personas y de la sociedad; tiene la función de transmitir conocimientos y de ayudar a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para una vida plena y en convivencia pacífica, armónica y solidaria con los y las demás; promover el conocimiento y la vivencia de derechos y deberes; fortalecer un ambiente de aprendizaje de valores; el intercambio y la participación; la autoafirmación, y el reconocimiento personal y colectivo en el que la construcción de la identidad sea un elemento básico en la construc-

ción de un entorno sustentado en derechos y valores. Todos los actores de la comunidad educativa tienen la tarea de crear un clima de confianza, garantizar la protección y el cuidado necesario para preservar la integridad física, psicológica y social, así como brindar la información necesaria para el autocuidado y, fundamentalmente, para mantener un ambiente libre de todo tipo de violencia.

Para esta gran tarea que tiene la escuela, la CDHDF pone especial énfasis en la promoción de los derechos humanos y la dignificación de las personas para combatir la dis-

criminación, propiciar la inclusión de las personas con discapacidad, el respeto a la adscripción identitaria (cultural, étnica, etc.), alertar contra el mantenimiento de métodos autoritarios de enseñanza, propiciar la congruencia en una sociedad que se pretende democrática, visibilizar prácticas violentas tanto en el currículum explícito como en el oculto y coordinar redes de apoyo para la atención de casos especiales, entre otras acciones. Finalmente el objetivo es poner al alcance de la escuela las capacidades y la voluntad para la construcción de una cultura de paz.

Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.



El *cyberbullying* en México: acciones para limitar su avance**

VANESSA MAYA ALVARADO Y DANIEL TAPIA QUINTANA*

En los últimos años, la violencia escolar se ha extendido entre las y los estudiantes mexicanos como respuesta a los problemas de convivencia en el hogar, el entorno social o la violencia reflejada en los medios de comunicación. El balance de la agresividad en los planteles educativos es preocupante. Distintos informes coinciden en señalar que existe un incremento progresivo de dicho fenómeno en México [SEP, 2008; INEE, 2007].

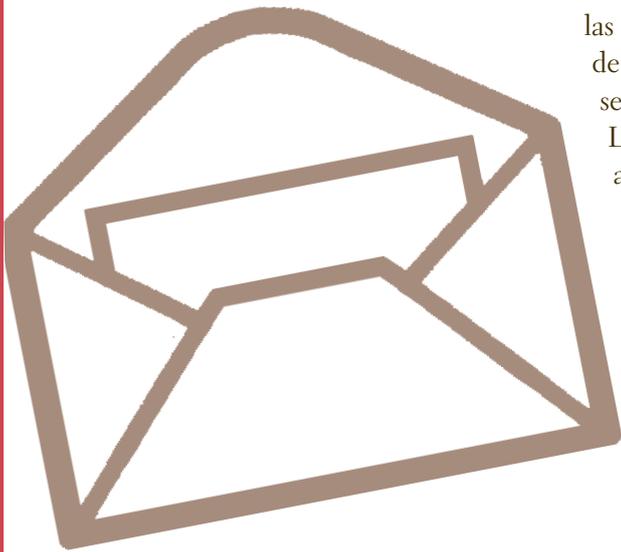
La violencia escolar es resultado de las relaciones entre los agentes educativos (profesores, estudiantes, padres y directivos). Dicho fenómeno tiene una explicación multifactorial en la que están presentes aspectos de personalidad, escolares, familiares y de relaciones interpersonales que predisponen a la violencia; de igual manera pueden estar inmersos factores como el contexto social y el económico.

De acuerdo con la Fundación Este País (2007), los factores asociados con la violencia en la escuela son de dos tipos: escolares y extraescolares. Dentro del primer grupo se encuentra lo relacionado con la escuela, su entorno y la interacción de las y los alumnos con la institución educativa. En el segundo grupo aparecen los aspectos personales y familiares de las y los estudiantes.

El *bullying* constituye el fenómeno más común de violencia entre las y los estudiantes y es motivo de diversos estudios en nuestro país (Prieto *et al.*, 2005; Castillo y Pacheco, 2008). La palabra *bullying* es un término inglés que se usa para definir la práctica de la intimidación. Quien ejerce esta práctica recurre al maltrato verbal, físico y psicológico para imponer sus condiciones sobre los demás, lo cual limita la libertad de acción y expresión de la víctima. De acuerdo con datos presentados en el estudio *Maltrato e intimidación entre estudiantes*, realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) entre 480 alumnos de 29 escuelas públicas (primaria y secundaria), siete de cada 10 reconocen ser víctimas de *bullying* (Hernández, 2008). A su vez, se estima que por lo menos 10% de las y los alumnos de

* Vanessa Maya Alvarado es asesora técnica de la Unidad de Sociedad Civil del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Daniel Tapia Quintana es consultor en políticas públicas y política educativa.

** Artículo publicado en AZ. *Revista de educación y cultura*, núm. 34, junio de 2010, pp. 16 y 17, disponible en <www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2010/Junio/az-3.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.



primaria y secundaria en México son víctima de acoso escolar o *bullying* (La Jornada, 2010).

Con la introducción y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los últimos años, un nuevo tipo de acoso escolar ha surgido. Smith (2006) lo define como *cyberbullying* o acoso cibernético, es decir, un acto agresivo o intencionado en el que a través del uso de medios electrónicos se agrede a una persona. A diferencia de la agresión verbal o física, ubicada entre pares, el *cyberbullying* no sólo no tiene lugar en un espacio físico y un tiempo determinados sino que se amplía al uso de redes sociales y tecnologías de difusión masiva como teléfonos celulares e internet. Aunado a estos elementos, existe un factor de anonimato que puede considerarse como incentivo para ejercer un mayor nivel de acoso y violencia.

La práctica del *cyberbullying* es un fenómeno nuevo, pero que está en continuo crecimiento entre

las nuevas generaciones de jóvenes de primaria y secundaria en México. Las estadísticas en torno al uso que niños y jóvenes hacen de las TIC pueden darnos un estimado del impacto del fenómeno. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que 53% de la población usuaria de internet tiene entre

12 y 24 años de edad (2005); en lo referente al uso de teléfonos celulares, una encuesta realizada en 2004 estimó que 8% de los estudiantes de primaria y 47% de los de secundaria y preparatoria contaban con un teléfono celular propio (Consulta Mitofsky, 2004).

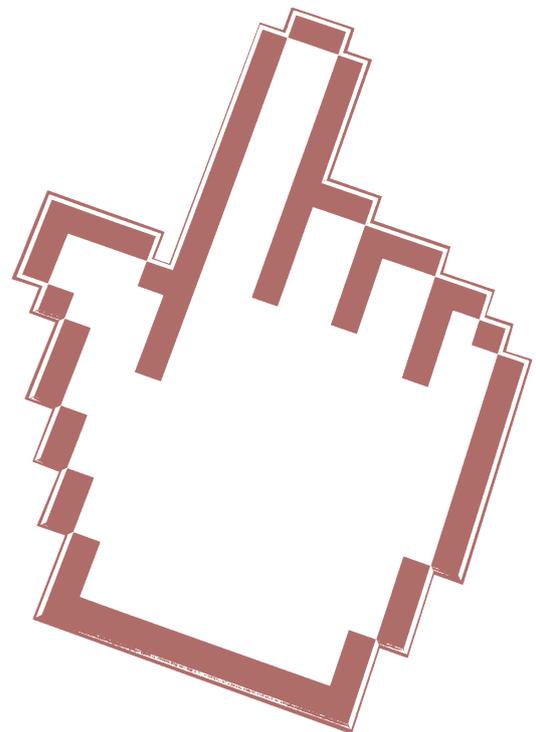
El uso de la tecnología propaga el ejercicio de la violencia en otros niveles. Páginas de internet como YouTube o *blogs* como Lajaula.net son ejemplos de casos en que se exponen videos e información y es posible atestiguar cómo los estudiantes son amenazados, agredidos y avergonzados a través de insultos y/o comentarios degradantes y sexistas. Para muchos estudiantes resulta más conveniente sufrir las burlas que enfrentarse a los agresores.

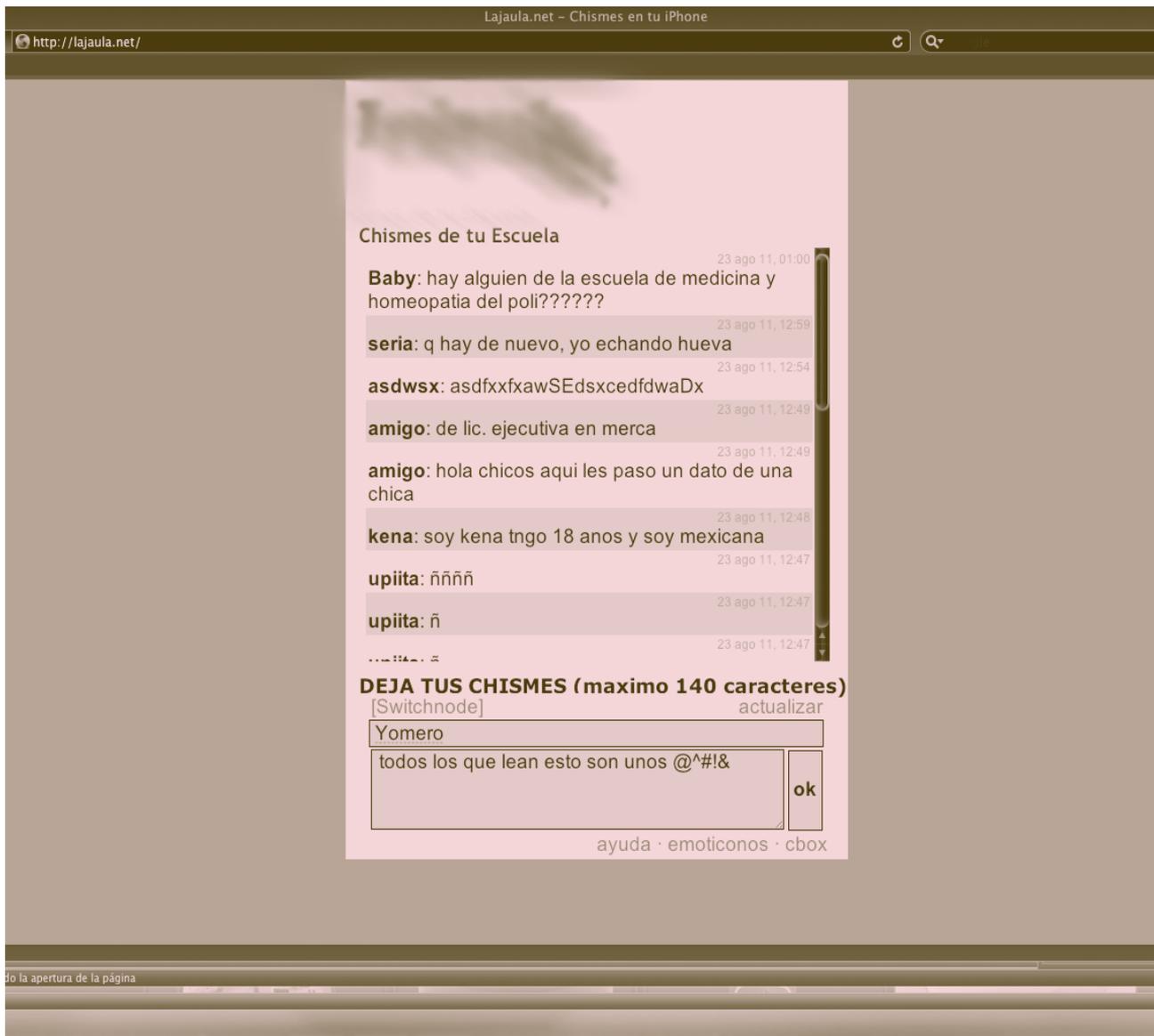
En la actualidad –en que la violencia parece haber superado las posibilidades de control por parte del Estado– resulta primordial evitar prácticas de violencia en los planteles educativos para que el problema no se extienda rá-

pidamente. La ausencia de políticas y/o programas para atender las cuestiones de acoso escolar y violencia ha acentuado las altas tasas de impunidad.

Limitar y disminuir los casos de *cyberbullying* contempla obstáculos difíciles. Desde la complejidad de controlar los contenidos y limitar el intercambio de información entre estudiantes hasta posibles violaciones al derecho a la libertad de expresión son algunas de las barreras que enfrentan los actores educativos. Regular e implementar sanciones severas en las escuelas a aquellos alumnos que practiquen el *cyberbullying* puede ser un primer paso para frenar su avance.

En Estados Unidos, las autoridades del estado de Florida consideraron que, si bien a causa de los métodos y espacios utilizados en el *cyberbullying* no existía una responsabilidad directa de las escuelas para actuar, sí podían hacerse reglamentos escolares con la capacidad





Contenido tomado de la página <www.lajaula.net>.

de actuar cuando actos de esta clase alteraran la estabilidad de una o un estudiante y/o el ambiente escolar (Chaker, 2007). En Europa, algunos países han comenzado a regular el uso de teléfonos celulares y de páginas de internet inapropiadas dentro de la escuela.

Cualquier legislación acerca del uso de las TIC resultará insufi-

ciente si no está complementada con programas desarrollados por las escuelas en los que se promueva la cultura de paz y la educación cívica. En el espacio privado, estas acciones deben fortalecerse con la participación de los padres de familia en la supervisión de los contenidos y el uso que sus hijos e hijas hacen de las redes virtuales y de la tecnología.

De poco sirve que la escuela limite o regule el *cyberbullying* si los propios padres no limitan el acceso a teléfonos celulares u otros dispositivos. Lo anterior implica la cooperación de los agentes escolares, la familia y el Estado. De otra manera, el fenómeno de la violencia escolar persistirá en los entornos sociales de nuestro país.

Referencias

- “Bullying. El acoso escolar se puso de moda”, en *La Jornada*, sección *Política*, 10 de mayo de 2010, p. 2.
- Castillo Rocha, Carmen, y María Magdalena Pacheco Espejel, “Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, 2008, pp. 825-842.
- Chaker, Ann Marie, “Schools Act to Short-Circuit Spread of Cyberbullying”, en *The Wall Street Journal*, 24 de enero de 2007.
- Consulta Mitofsky, “¿Quiénes usan telefonía celular en México? Encuesta de opinión en viviendas”, agosto de 2004, disponible en <www.estadistica.mat.uson.mx/Actdesc/estaddeinf.pdf>, página consultada el 15 de agosto de 2011.
- David-Ferdon, Corinne, “Electronic Media, Violence and Adolescents: An Emerging Public Health Problem”, en *Journal of Adolescent Health*, núm. 41, 2007, pp. 1-5.
- Fundación Este País e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Para entender la violencia en las escuelas. Percepciones de alumnos y maestros sobre violencia, disciplina y consumo de sustancias nocivas en primarias y secundarias*, México, Fundación Este País/INEE, 2007, disponible en <www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Folletos/Fundacion_este_pais/inee_2007_violencia.pdf>, página consultada el 15 de agosto de 2011.
- Hernández, Mirtha, “Sufren *bullying* 70% de los alumnos”, en *Reforma*, 4 de diciembre de 2008, p. 4.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “Usuarios de internet por grupos de edad”, México, INEGI, 2005, disponible en <www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/capsulas/2005/tecnologia/usuarios.asp?s=inegi&c=1580>, página consultada el 15 de agosto de 2011.
- Martínez-Otero, Valentín, “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, 2005, pp. 33-52.
- Prieto García, Martha P., “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1005-1026.
- _____, José Jiménez y José C. Carrillo, “La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1027-1045.
- Smith, P., “Ciberacoso: natural y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela”, ponencia presentada en el Congreso de Educación, Palma de Mallorca, 2006.
- Subsecretaría de Educación Media Superior, *1ª Encuesta nacional exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior*, México, SEP, 2008, disponible en <www.sems.gob.mx/aspnv/encuesta/images/Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_06_10_08_version_corta.pdf>, página consultada el 15 de agosto de 2011.
- Williams, K., y Nancy Guerra, “Prevalence and Predictors of Internet Bullying”, en *Journal of Adolescent Health*, núm. 41, 2007, pp. 14-21.

Políticas públicas, no discriminación y diversidad sexual**

MARIO ALFREDO HERNÁNDEZ*

Para Alejandro Juárez Zepeda

Por mucho tiempo, el Estado ha abdicado de su obligación de garantizar derechos y libertades, en condiciones de igualdad y no discriminación, a las personas con preferencia sexual o identidad de género no convencional. La cuestión, como ha señalado Tony Kushner, implica una invisibilización del tema en la agenda pública, dado que los derechos “pueden lograrse o no, sobre fundamentos amplios o limitados, pero la liberación depende de una política que dé pasos más allá del solo reconocimiento legal, no de un retroceso antipolítico”.¹ La discriminación, en este caso, es consecuencia tanto de la acción individual que genera espacios de inseguridad y violencia, como también de la omisión estatal en el diseño y aplicación de legislación y políticas públicas.

Si se las observa en perspectiva histórica, las sociedades latinoamericanas modernas aparecen con una identidad política insuficientemente laica y posconvencional en la que la cohesión social sea resultado de un consenso acerca del texto constitucional como fundamento del Estado de derecho y la garantía universal de libertades. Así, en un horizonte secular y *posmetafísico*, y de acuerdo con Jürgen Habermas, la nación “de ciudadanos [encontraría] su identidad no en rasgos comunes de tipo étnico-cultural, sino en la *praxis* de ciudadanos que ejercen activamente sus derechos democráticos de participación y comunicación”.² En el caso de los derechos y libertades que se refieren a los vínculos sexoafectivos, la consecuencia de una comprensión *cerrada* de la ciudadanía es que todavía buena parte de la

* Candidato a doctor en humanidades, con especialidad en filosofía política, por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Iztapalapa.

** Una versión previa de este texto forma parte del *amicus curiae* presentado por la asociación civil *Ombudsgay* ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a propósito del caso Karen Atala e hijas vs. Chile, el 17 de mayo de 2011. La versión electrónica del documento se encuentra disponible en <<http://ombudsgay.org/index.php/amicus-curiae-caso-karen-atala-e-hijas-vs-chile-coidh>>, página consultada el 15 de agosto de 2011.

1 Tony Kushner, *Thinking about the Longstanding Problems of Virtue and Happiness*, Nueva York, Theater Communication Group, 1995, p. 32 (la traducción es mía).

2 Jürgen Habermas, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 2000, p. 622.



Ilustración: Edgar Sáenz Lara/CDHDF.

legislación y las políticas públicas se orientan por criterios de valor acerca de los modelos de familia que promoverían la cohesión social. En este sentido, no es sólo importante que los principios constitucionales sean interpretados por las instancias judiciales de forma coherente con la inclusión social de los colectivos históricamente discriminados; también resulta relevante para la reconfiguración de la cohesión social en torno a una identidad política democrática que los gobiernos diseñen, operen

y evalúen políticas públicas que refuercen el sentido de inclusión social para las personas con preferencias sexuales o identidades de género no convencionales.

Al contrario, cuando las políticas públicas han incidido sobre la población lésbica, gay, bisexual, transexual, transgénero, travestista e intersexual (LGBTTI), el resultado ha sido, en el mejor de los casos, la ineffectividad para elevar su calidad de vida, al no considerarse los contextos de vulneración particulares ni las condiciones estructurales de

exclusión; y en el peor de los escenarios, las políticas se dirigen a personas insertas en estructuras familiares o relaciones sexoafectivas convencionales, lo que invisibiliza a las familias diversas y, de paso, promueve su exclusión dada la valoración positiva que se hace de un modelo de familia en detrimento de otro. Así, no sólo es necesario reformar el marco legal que naturaliza la discriminación hacia las familias diversas, sino que también las políticas públicas deben orientarse por la idea de que existen

muchos modelos de familia y que todos merecen el mismo respeto en la medida en que son resultado de la libre elección.

El Estado, como principal responsable del combate a la discriminación, debe mantener en el diseño, operación y evaluación de políticas públicas dos criterios fundamentales para la incidencia positiva en la población LGTBTTI: la neutralidad valorativa respecto de los modelos familiares y la ponderación del bienestar de la persona sobre la comunidad. Así, el Estado no puede crear espacios de visibilidad y beneficios sociales accesibles sólo para las personas heterosexuales o con identidades de género convencionales, a partir de lo que supone que son las necesidades y elecciones que definen una vida de calidad y valor. Además, el Estado tampoco puede orientar su política social a partir del consenso sobre estas acciones, dado que entonces se daría expresión a los prejuicios que definen la posición de subordinación de las familias diversas. Es decir, que las elecciones e intereses de nadie pueden condicionarse a las percepciones negativas sobre la amenaza que la pluralidad valorativa y de formas de vida representaría en relación con una identidad política comunitaria que se supone invariable en el tiempo. En este sentido, como ha señalado Judith Butler, la resignificación de las normas “es una función de su *ineficacia* y es por ello que la sub-

versión, el hecho de *aprovechar la debilidad de la norma*, llega a ser una cuestión de habitar las prácticas de su rearticulación”.³

Como ocurre con la atención a otros grupos históricamente discriminados, en el caso de la diversidad sexual el Estado tiene la obligación de generar políticas públicas integrales, dotar de suficiencia presupuestal y transversalizar la perspectiva de derechos humanos al conjunto de la administración pública. Lo anterior con el objetivo de que no se generen espacios diferenciados de atención, sino que las familias diversas accedan a programas y beneficios sociales en igualdad de condiciones que el resto de la población. No obstante lo anterior, existen espacios fundamentales de la vida social cuya atención es prioritaria. Como ha afirmado Jesús Rodríguez Zepeda, “la discriminación estructural puede ser abandonada por sujetos excepcionales dados a esfuerzos extraordinarios, o bien por golpes de fortuna, pero lo cierto es que la pauta social dominante es la reproducción de las posiciones estructurales de las personas según su grupo de adscripción”.⁴ La atención de estos espacios se convierte en la vía institucional hacia la recuperación, por parte del Estado, del terreno de atención a la vulnerabilidad de todos los modelos familiares. Así, la reconfiguración de la política pública debería iniciar por los subsistemas de la salud, la edu-

cación, el empleo y el acceso a la justicia, entendiéndose que cuando las personas con preferencias sexuales o identidades de género no convencionales son obligadas a abandonarlos a causa de la discriminación, lo hacen a costa de su calidad de vida e integridad física, material y emocional. Al priorizar la atención de estos subsistemas será posible generar el cambio en la percepción y la sensibilidad sociales que redunde en la inclusión de la diversidad sexual en los otros espacios que se relacionan con derechos, libertades y oportunidades (la recreación, el acceso a bienes culturales y la libertad de tránsito, entre otros).

A continuación se apuntan las líneas de acción que debería desplegar una política pública que garantice los derechos, libertades y oportunidades a las personas que integran la diversidad sexual y sus estructuras familiares.

1. En materia de salud, el objetivo es garantizar el acceso a estos servicios para todas las personas, con independencia de su preferencia sexual e identidad de género, y sin prejuicios basados en el estigma o en el estereotipo. A partir de esta línea se pueden aplicar estrategias diferenciadas por niveles. En un primer nivel estaría la realización de reuniones, seminarios y talleres dirigidos de manera prioritaria al personal

3 Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Barcelona, Paidós, 2010, p. 333.

4 Jesús Rodríguez Zepeda, *Un marco teórico para la discriminación*, México, Conapred, 2006, p. 127.

Referencias

médico y administrativo de los servicios públicos de salud para sensibilizarlos sobre los derechos de la población LGTBTII. En un segundo nivel estaría la vinculación con la sociedad civil para vigilar que, en los ámbitos locales, se cumpla el derecho a la no discriminación en relación con los servicios de salud y la diversidad sexual. Lo anterior podría llevarse a cabo, por ejemplo, a través de redes comunitarias de apoyo y empoderamiento. En un tercer nivel estaría la creación de espacios de reflexión y revisión especializados, con participación de la sociedad civil y la academia, acerca de las asignaturas pendientes en el sistema de salud

pública para la atención integral y de calidad de los grupos de la diversidad sexual, desde los protocolos de reasignación sexogenérica hasta la maternidad y paternidad asistidas para parejas del mismo sexo, por citar un par de casos desatendidos. Finalmente, estaría el proceso para etiquetar presupuesto con perspectiva de derechos humanos y no discriminación con el fin de dotar de recursos a las instituciones públicas de atención a la vulnerabilidad familiar, de tal forma que éstas asuman la tarea de incidir sobre todos los modelos de familia.

2. En materia de educación, el objetivo es el acceso pleno de las personas con preferencias

sexuales e identidades genéricas no convencionales al conjunto de planes y programas educativos, así como a la capacitación para el trabajo. Esto implica, por una parte, reforzar en los planes y programas de estudio los contenidos antidiscriminatorios y la valoración positiva de la autonomía y la libertad en lo que se refiere al ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, de acuerdo con los criterios científicos que convierten a la educación sexual en un medio para el cuidado del propio cuerpo y las decisiones autónomas de las personas; pero también se necesita incorporar a estos planes una visión de derechos humanos



que afirme el respeto que merece la diversidad de vínculos sexoafectivos. Por otra parte, una política pública como ésta implica la creación de espacios seguros y el combate del acoso que afecta a los hijos y las hijas de familias diversas y que, en el caso extremo, genera deserción escolar.

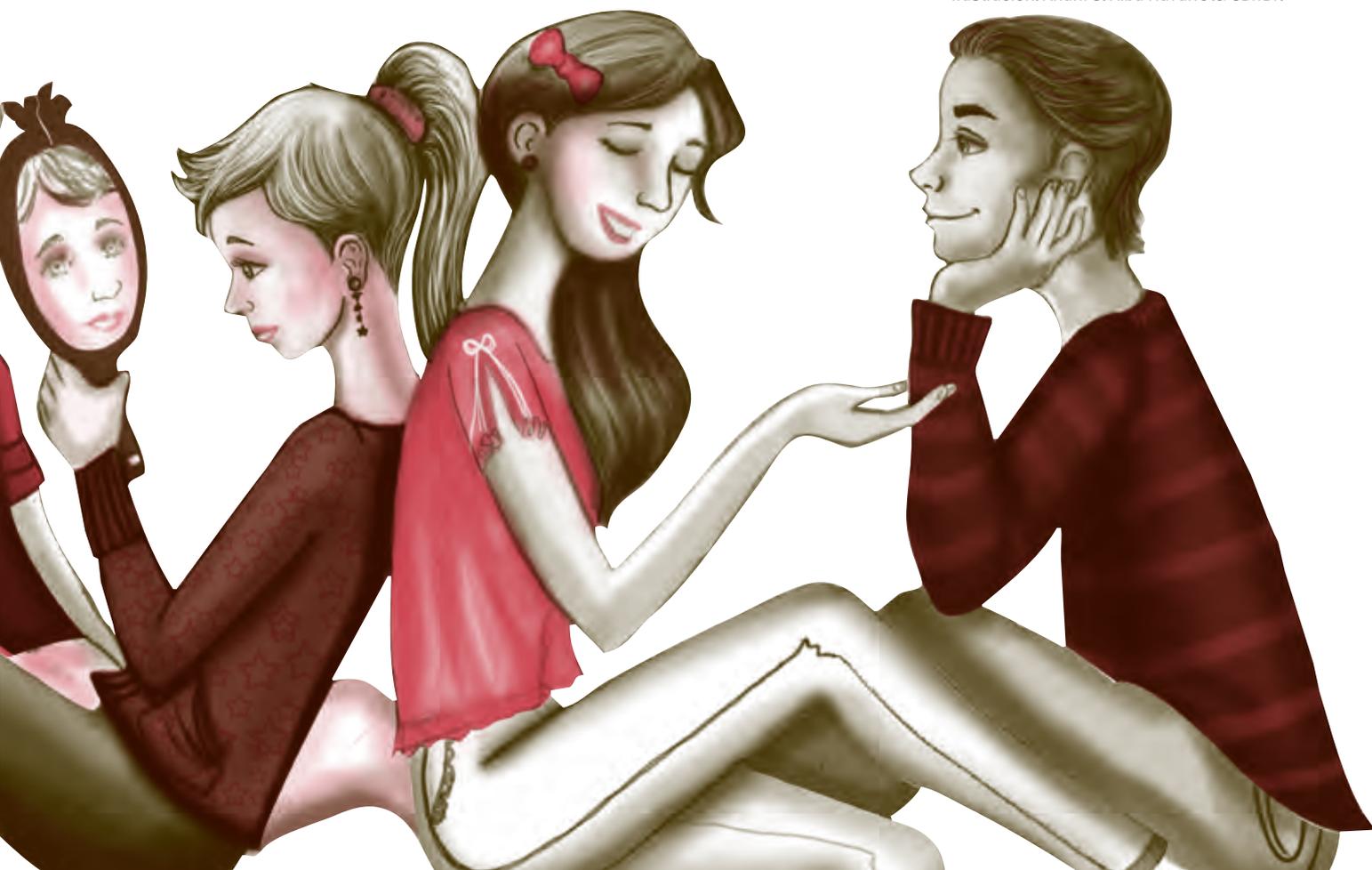
3. En materia de empleo, el objetivo debe ser combatir el estigma y la discriminación relacionados con la preferencia sexual e identidad de género con el propósito de volver a los espacios laborales libres de violencia, inseguridad y acoso; así como para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción laborales de esta población en

condiciones de equidad. En el momento presente, muchas personas con preferencias sexuales o identidades de género no convencionales se ven desplazadas del empleo digno y adecuadamente remunerado, y entonces se las obliga a dedicarse a actividades para las que están sobrecalificadas o que se relacionan con estereotipos sobre los espacios que esta población debería ocupar (la prostitución, por ejemplo). Así, se necesitan políticas que amplíen las medidas legales y administrativas contra la discriminación por preferencia sexual e identidad de género en el ámbito laboral; así como formas de incidencia en los procesos de selección y

contratación de personal para que estas características se vuelvan irrelevantes al momento de decidir el acceso o no de una persona. En el mismo sentido, una vez que se haya accedido al empleo, es necesario operar políticas de apoyo a las estructuras familiares diversas, tales como la cobertura de seguridad social amplia y la puesta en marcha de planes de conciliación entre la vida laboral y familiar.

4. En materia de justicia, el objetivo debe ser el aseguramiento del principio de no discriminación en el acceso de toda persona a los derechos de seguridad y justicia. En general, lo que se requiere aquí es una reforma integral de la atención

Ilustración: Anahí G. Alba Navarrete/CDHDF.



y la ética del servicio público. En principio, esto implica la capacitación de las y los servidores públicos de este ramo en materia de derechos humanos y no discriminación. También es necesario promover campañas dirigidas a la población LGBTTTI y el servicio público, sobre la responsabilidad que implica vulnerar derechos en la impartición de justicia y las vías para la denuncia y sanción de estas conductas contrarias al Estado de derecho. Como muchas personas con preferencias sexuales o identidades de género no convencionales son excluidas del empleo adecuadamente remunerado, no pueden pagar por sí mismas la asistencia legal cuando se han visto implicadas en ilícitos. De esta manera, se vuelve necesario vigilar que el servicio de defensoría de oficio sea brindado para ellas con profesionalismo y ética, y al margen de actitudes discriminatorias. Asimismo, es necesario crear grupos de trabajo interinstitucionales e interdisciplinarios para la revisión de los crímenes y agresiones a personas de la comunidad LGBTTTI, que implican odio en cualquiera de sus manifestaciones (homofobia, lesbofobia, transfobia), con el propósito de que sean punibles aquellas for-

mas de vulneración relacionadas con los estereotipos sexuales y de género, redimensionando el marco penal ya existente para volverlo mayor y eficaz.

Es a través de la política pública integral y con perspectiva de derechos humanos que el Estado no sólo tiene la oportunidad de elevar la calidad de vida de quienes poseen una preferencia sexual o identidad de género no convencional, sino que también puede combatir el estigma y la discriminación históricamente acumulados sobre esta población, mostrando que las elecciones sexoafectivas no deben generar diferenciaciones excluyentes. En el mediano plazo, a lo que aspira una política pública de creación de espacios de seguridad y atención integral a las familias diversas es a volver irrelevantes, para el acceso a derechos, oportunidades, servicios y programas sociales, las elecciones que definen la vida sexoafectiva de una persona. Y en el largo plazo, la aspiración es crear una cultura pública de respeto e inclusión en la que esté extendida la percepción social de que el ejercicio de las libertades relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos no es motivo de conflictividad social sino el resultado afortunado de un sistema democrático que tutela esas libertades sin establecer distinciones excluyentes.

Seyla Benhabib –quien ha reflexionado sobre las vías democráticas para la reapropiación local de los principios universales del derecho internacional– ha planteado así el reto político que enfrentan las sociedades plurales en proceso de consolidación laica y garantista: “cuando se infringen derechos y libertades básicos, el juego de la democracia queda suspendido y se convierte en gobierno militar, guerra civil o dictadura; cuando la política democrática está en plena sesión, el debate acerca del significado de estos derechos, lo que nos permiten o no, su alcance y su aplicación, es justamente el tema de que trata la política”.⁵ Efectivamente, los derechos relacionados con la diversidad sexual pueden haber pasado por mucho tiempo como un tema vedado en la discusión pública, pero la política es precisamente ese espacio plural para la creación de nuevos significados y rutas críticas de aproximación a la igualdad. Enriquecer la conversación política democrática con la discusión sobre las deudas de justicia histórica que como comunidad tenemos hacia la población LGBTTTI resulta entonces una forma de poner a prueba la porosidad del sistema democrático para procesar las demandas de inclusión y reconocimiento, así como para evaluar la vigencia del Estado de derecho en su conjunto.

5 Seyla Benhabib, *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 125.

Con el objetivo de promover la investigación en materia de discapacidad, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) convocan a investigadoras e investigadores interesados a participar en el

Concurso de Investigación sobre Discapacidad en México 2011

PRIMERA EDICIÓN

BASES

- Podrán participar investigadoras e investigadores y estudiantes de educación superior de cualquier carrera, sin importar la nacionalidad, con residencia en México.
- Las investigaciones deberán estar relacionadas con uno o más tipos de discapacidad existentes (definidas en la presente convocatoria como categorías) y podrán enfocarse en uno de éstos o abordar el tema de forma transversal:
 - auditiva;
 - intelectual;
 - motriz;
 - psicosocial o mental,
 - y visual.
- Se tomará en cuenta el uso adecuado del lenguaje y la terminología aplicada con base en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDDP) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el paradigma social marcado en ésta, el rigor científico y metodológico del análisis, y el sustento bibliohemerográfico, estadístico o de investigación de campo.
- Cada participante podrá concursar solamente con un trabajo, ya sea de manera individual o colectiva, el cual deberá:
 - Ser original e inédito;
 - No estar pendiente de resolución en ningún otro certamen;
 - No tener sus derechos comprometidos con alguna editorial ni haber sido elaborado por cargo específico remunerado;
 - No haber sido premiado en cualquier otro certamen;
 - Redactarse correctamente en idioma español;
 - Tener una extensión mínima de 50 cuartillas y máxima de 100, incluyendo cuadros, gráficos, dibujos, esquemas y referencias bibliográficas;
 - Redactarse en cuartillas tamaño carta (de 1700 caracteres con espacios aproximadamente), a doble espacio, con letra Arial de 12 puntos, por una sola cara.
- Las y los participantes deberán entregar o enviar sus trabajos en ocho sobres:
 - Uno cerrado sobre el que se rotulará el nombre del concurso, el título del trabajo, la categoría en la que concursa y el seudónimo de la persona o personas que participan. En el interior deberá contener:
 - Un documento con el nombre, domicilio, teléfono, correo electrónico, institución de adscripción y el título del trabajo;
 - El *currículum vitae* (resumido) de la persona o personas que participan;
 - Un resumen de una cuartilla del trabajo.
 - Cada uno de los siete sobres restantes deberá contener un impreso del trabajo y su archivo electrónico en formato pdf, grabado en disco compacto. Por ningún motivo deberá aparecer el nombre de la persona o personas participantes; si así sucede, será motivo de descalificación inmediata.

El jurado abrirá los sobres con la información de la persona o personas participantes una vez que determine los trabajos ganadores.

- La recepción de los trabajos inicia el día siguiente de la publicación de la presente convocatoria y hasta el 21 de octubre de 2011. Se recibirán de lunes a viernes de las 9:00 a las 18:00 hrs., en las instalaciones de la CDHDF, av. Universidad 1449, col. Florida, del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F. Los trabajos recibidos después del 21 de octubre que hayan sido enviados por correo postal, se les tomará en cuenta la fecha que indique el sello del Servicio Postal Mexicano.
- El jurado calificador estará integrado por siete especialistas de reconocido prestigio: cuatro designados por la CDHDF y tres designados por la UNAM. En la composición del jurado se buscará la presencia equilibrada de mujeres y hombres.
- El primer lugar de cada categoría será acreedor a \$18,000.00 (dieciocho mil pesos 00/100 M. N.), y un diploma. En caso de que el trabajo ganador haya sido escrito por varias personas, el premio se dividirá en partes iguales salvo que exista acuerdo entre las mismas en otro sentido. El segundo lugar de cada categoría será premiado con un diploma. Los premios se entregarán en una ceremonia pública. Todas las personas concursantes obtendrán una constancia de participación que se entregará el día de la ceremonia de premiación durante el registro. No se devolverán los trabajos participantes.
- Una reseña de los trabajos premiados será publicada en *Métodos*, revista electrónica de la CDHDF.
- La aceptación del premio implica la cesión total y gratuita de los derechos patrimoniales de la obra a la CDHDF y a la UNAM, para los efectos de su posible publicación y difusión.
- El fallo del jurado se publicará el 2 de diciembre de 2011 en la *Gaceta UNAM* y en las páginas electrónicas de las instituciones convocantes. El fallo será inapelable y, en su caso, podrá declararse desierto el concurso. Asimismo, el jurado se reserva el derecho de otorgar otros reconocimientos a trabajos participantes. Con anticipación se comunicará individualmente a las personas que hayan resultado premiadas.
- La ceremonia de premiación se llevará a cabo el 5 de diciembre de 2011, en la sede de la CDHDF, en el marco de la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- La participación en esta convocatoria implica la aceptación de todas y cada una de las bases de la misma. Los casos no previstos serán resueltos conjuntamente por la UNAM, la CDHDF y el jurado calificador.

México, D. F., a 28 de agosto de 2011

M. C. Ramiro Jesús Sandoval
Secretario de Servicios a la Comunidad
Universidad Nacional Autónoma de México

Lic. José Luis Gutiérrez Espíndola
Secretario Ejecutivo
Comisión de Derechos Humanos
del Distrito Federal



**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

NORTE

Payta 632,
col. Lindavista,
del. Gustavo A. Madero,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600 ext.: 1756

SUR

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

ORIENTE

Cuauhtémoc 6, 3^{er} piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

Visítanos y deja tus comentarios en:

<http://dfensor.blogspot.com/>

[facebook](#)

[twitter](#)

*En la actualidad la educación
para la paz y los derechos humanos
—concebida en su triple finalidad
de informar, formar y transformar—,
constituye un importante
instrumento de construcción
de la nueva cultura que la
humanidad anhela[...].*

José Tuvilla Rayo,
Educar en los derechos humanos,
Madrid, Editorial CCS, 1993.