

REVISIONES

Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): dos paradigmas antagónicos

*Description and analysis of the Law on School Violence (Nº 20.536):
two antagonistic paradigms*

*Descrição e análise da Lei sobre Violência Escolar (Nº 20.563):
dois paradigmas antagônicos*

Abraham Magendzo K.,^a María I. Toledo J.,^b Virna Gutiérrez G.^c

^aUniversidad Academia de Humanismo Cristiano. Telf.: 02-787 8000. Correo electrónico: abrahammagendzo@gmail.com

^bUniversidad Diego Portales. Telf.: 02-676 2544. Correo electrónico: maria.toledo@udp.cl

^cUniversidad Diego Portales. Telf.: 02- 676 8136. Correo electrónico: virna.gutierrez@udp.cl

RESUMEN

El artículo tiene como propósito presentar y analizar la Ley Sobre Violencia Escolar publicada el 17 de Septiembre de 2011. Se describen algunas acciones que marcan el contexto donde surge la ley y se destacan algunos de sus contenidos y artículos. Se indica que en la ley coexisten dos paradigmas antagónicos. Un paradigma nominado de 'Control y sanción', que se funda en la postura de seguridad nacional y corresponde a una concepción conductista de la educación que postula la eficiencia social y la existencia del comportamiento agresivo. Otro paradigma nominado de la 'Convivencia escolar democrática', que se funda en la concepción de seguridad humana y corresponde a una concepción crítica de la educación que apunta hacia la reconstrucción social y la noción de convivencia escolar. Se presentan las consecuencias que la aplicación de cada uno de estos paradigmas podría tener para el Comité de Buena Convivencia Escolar, el Reglamento interno y el rol del encargado responsable de la convivencia escolar.

Palabras clave: Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536), paradigmas antagónicos, convivencia escolar.

ABSTRACT

This paper has as purpose to present and analyze the Law on School Violence published on September 17, 2011. Some actions which mark the context where the law is emerged are described, and some of its main contents and articles are highlighted. It is established that within the law coexist two antagonistic paradigms. One paradigm denominated 'Control and sanction' which is based on the concept of national security; a behaviorist conception of education and curriculum which claims social efficiency and aggressive comportment. And another paradigm named 'Democratic school coexistence' based on the concept of human security; a critical concept of education which aims toward social reconstruction and the notion of school coexistence. The consequences of the implementation of each of these paradigms on the Committee of good school co-existence, the internal regulations of the school, and the role of the person responsible for school coexistence are also presented.

Key words: Violence School Law (Number 20.536), antagonistic paradigms, school life.

RESUMO

Objetiva apresentar e analisar a Lei sobre Violência Escolar, publicada em 17 de setembro de 2011. Descrevem-se ações que marcam o contexto do surgimento da referida lei e destacam-se alguns de seus conteúdos e artigos. Indica-se a coexistência de dois paradigmas antagônicos na lei. Um dos paradigmas, denominado 'Controle e Sanção', que está

* Este artículo fue escrito en el marco del proyecto "Identificación de variables predictoras de intimidación (bullying) entre estudiantes. Análisis multi-nivel de variables individuales, familiares y escolares", financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - Chile, FONDECYT Nº 1100641.

fundamentado na concepção de segurança nacional, direciona-nos para concepção de educação como eficiência social e comportamento agressivo. O outro, denominado de ‘Convivência escolar democrática’, fundamentado na concepção de segurança humana, em uma concepção crítica da educação, direciona-nos para a reconstrução social e a noção de convivência escolar. Apresentam-se as consequências que a aplicação dos referidos paradigmas poderiam ter para o Comitê de Convivência Escolar, o Regulamento Interno e o papel dos encarregados pela convivência escolar.

Palavras chave: Violência Escolar (Lei n° 20,536), paradigmas antagônicos, convivência escolar.

1. ANTECEDENTES DE LA LEY

1.1. ACCIONES PREVIAS DE LA LEY

Desde las últimas décadas del siglo pasado, la gestión de las interacciones en la escuela se va constituyendo en una problemática social. Por ello, el año 2000 el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) inicia la formulación de la ‘Política de Convivencia Escolar’, que es informada en el documento titulado *Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos*. Ahí se indica que la Política orientará las acciones que se realicen “...en favor del objetivo de aprender a vivir juntos. Así, esta Política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (MINEDUC, 2002: 22-23). El año 2004 se publica el documento *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación* (MINEDUC) y el año siguiente el texto es corregido, reeditado y distribuido bajo el título *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar* (MINEDUC, 2005).

En forma independiente, el año 2008 el estudio Jurídico Grasty, Quintana, Majlis y Cía. hace público el “Informe: el bullying y sus implicancias jurídicas”, solicitado por la Fundación Pro Bono. Este informe tiene por propósito exponer el aspecto jurídico y “... delimitar las responsabilidades que le incumben a las familias, los colegios, el Ministerio de Educación... y otros agentes relevantes a nivel social (tales como los medios de comunicación) en su prevención, control y desarrollo” (Alvarado, Cruz y de la Maza, 2008: 1). Luego, este material se modifica en algunos temas, se eliminan algunos fragmentos e incorporan otros, especialmente el referido a la “Responsabilidad penal del agresor”. El nuevo texto es publicado bajo el título “El bullying y sus implicancias legales: manual para los colegios”, firmado por la Corporación Nacional de Colegios Particulares, Grasty, Quintana, Majlis y Cía. y la Fundación Pro-Bono (Alvarado, Cruz y de la Maza, 2010).

En el mes de septiembre del año 2010, el Ministro de Educación, Señor Joaquín Lavín, informa que el gobierno pondrá urgencia a la Ley sobre bullying (Emol.cl, 6/9/2010) y tres días después da a conocer el documento titulado *Reglamento tipo de convivencia escolar* (MINEDUC, 2010). Se indica que este documento será entregado a todos los establecimientos escolares con el fin de prevenir las acciones de intimidación. El documento fue elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con la Fundación Pro Bono.

1.2. CONTENIDO DE LA LEY

La Ley Sobre Violencia Escolar, promulgada bajo la categoría de urgente, se incorpora como una modificación a la Ley General de Educación Nº 20.370, publicada el 12

de septiembre de 2009. Entonces, se suma a los principios y fines de la educación ya estipulados. Dicha ley indica que la educación

Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Art. 2º, Ley 20.370).

En el artículo siguiente señala: “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza” (Art. 3º). Además, se inspira en una serie de principios que se destacan para efectos del análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar: calidad, equidad, diversidad, responsabilidad, transparencia, integración e interculturalidad (Art. 3º, Ley 20.370).

En el Artículo 10º de la Ley General de Educación, se indica que: “Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral... a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos” En este mismo artículo, se describen los deberes de los alumnos y alumnas. Entre ellos se destaca: “... brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa...” (Art. 10º A). Además, se indica que: “Los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa” (Art. 10º C). Entre sus deberes se considera: “... tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa” (Art. 10º C).

A este cuerpo legal, la Ley Sobre Violencia Escolar introduce una modificación en su Artículo 15º. A saber, después de hacer referencia al Proyecto Educativo y al Consejo Escolar -que debe crearse en todo establecimiento subvencionado o que reciba aportes del Estado y que tiene como objeto estimular la participación- se agrega que el Proyecto Educativo debe “...promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos” (Art. 1º A, Ley 20.536).

Luego introduce el siguiente inciso: “Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior.” Luego continua: “Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión” (Art. 1 B, Ley 20.536).

En un artículo transitorio se estipula que: “Los establecimientos educacionales que no estén legalmente obligados a constituir el Consejo Escolar deberán crear un Comité

de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características en el plazo de seis meses a contar de la publicación de esta ley” (Ley 20.536).

Continuando con las modificaciones, se realizan incorporaciones al Artículo 16º de la Ley General de Educación. Este artículo describe las infracciones al cuerpo legal. Se indica que, ellas “...serán sancionadas con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia” (Ley 20.370).

A este artículo 16º se incorpora el párrafo Nº 3 que se titula Convivencia Escolar y comprende cinco nuevos artículos.

En el Artículo 16 A se define como buena convivencia “... la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ley 20.536).

En el Artículo 16 B se define acoso escolar como:

...toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición (Ley 20.536).

En el Artículo 16 C, se identifica a los miembros de la comunidad escolar responsables de “...propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar.” Se menciona a alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, equipos docentes y directivos de los establecimientos (Ley 20.536).

En el Artículo 16 D se hace notar que,

Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante (Ley 20.536).

En este mismo artículo, se señala textualmente que:

Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento (Ley 20.536).

Adicionalmente, se acota que: “Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal” (Ley 20.536). Es decir, podrán ser “...sancionados por multas de hasta 50 unidades tributarias, que podrían duplicarse en caso de reincidencia.”

En el último Artículo, el 16 E, se indica que el personal directivo, docente y asistentes de la educación “... recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto” (Ley 20.536).

Finalmente, la Ley Sobre Violencia Escolar sustituye la letra f) del Artículo 46° de la Ley General de Educación que refiere en forma general al reglamento interno del establecimiento, por otro texto más específico. El nuevo texto obliga a todo establecimiento escolar que desee ser reconocido oficialmente, a:

Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento (Ley 20.536).

2. ANÁLISIS DE LA LEY

La lectura de la Ley Sobre Violencia Escolar evidencia la superposición de dos paradigmas antagónicos, que se pretende convivan complementándose sin interferencia para la consumación del objetivo central que se propone la Ley, a saber: lograr una buena convivencia escolar. Uno de los paradigmas pone el acento sobre el control y la sanción y el otro paradigma se refiere a crear condiciones para establecer una convivencia escolar democrática, respetuosa de los derechos que le asisten a los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, con propósitos de análisis, se ha estimado conveniente denominar al primer paradigma como de ‘Control y Sanción’ y al segundo como de ‘Convivencia escolar democrática’.¹

En el discurso normativo de la Ley ambos paradigmas están presentes, pero en su aplicación difícilmente se logrará complementariedad, dado que tras cada una de estas perspectivas subyacen concepciones distintas respecto a la seguridad pública y a las modalidades de atender y prevenir la violencia social. Mientras que, en el paradigma de ‘Control y sanción’, se hace referencia a la seguridad nacional, en el paradigma de la ‘Convivencia escolar democrática’ se la hace a la seguridad humana. De igual forma, ambos paradigmas se ligan a concepciones educacionales y curriculares diferentes. Por ende, el sentido de la educación y lo referido a la gestión de las interacciones sociales al interior de la escuela es distinto. El paradigma de ‘Control y sanción’ se vincula a la concepción conductista y de eficiencia social, donde las interacciones sociales se regulan a través del reforzamiento y el castigo. En cambio, el paradigma de la ‘Convivencia escolar democrática’ se relaciona con la concepción crítica de la educación que tiende a la reconstrucción social y al desarrollo de interacciones interpersonales e intersubjetivas.

* Cabe hacer notar que, si bien al interior de la Ley están superpuestos ambos paradigmas, la Ley quedó rotulada como Ley Sobre Violencia Escolar, lo que es indicativo de que lo que se refuerza es el paradigma de ‘Control y sanción’.

2.1. PARADIGMA DE 'CONTROL Y SANCIÓN'

2.1.1. Seguridad nacional

La concepción de seguridad no es neutra, pero tradicionalmente ha estado asociada a las amenazas ejercidas sobre la seguridad pública del Estado; refiere a la protección del territorio, la población y modo de vida de un Estado (Andrianopoulos, 2010: 5). La concepción de seguridad se ha centrado en la "...seguridad del territorio contra la agresión externa, o como protección de los intereses nacionales en la política exterior o como seguridad mundial frente a la amenaza de un holocausto nuclear" (PNUD, 1994: 25); más recientemente, se ha sumado la idea de las amenazas internas (Abello y Pearce, 2009).

Desde esta perspectiva, "el principal objetivo de los Estados es garantizar su seguridad por sus propios medios.... Entonces... la seguridad es entendida como el modo en que los Estados utilizan la fuerza para hacer frente a amenazas, por parte de otros Estados, contra su integridad territorial y contra la autonomía de su organización política interna" (Favier, s/f: 4). Por tanto, su seguridad se constituye en un instrumento para "...la preservación del poder" (Abello y Pearce, 2009: 12). De esa manera, la acción se orienta hacia la eliminación del enemigo y de quienes disputen el control del territorio más que a mitigar las consecuencias de la violencia y la inseguridad sobre los sujetos.

Cuando se opera desde esta concepción, los métodos utilizados por la policía y los militares para otorgar seguridad incrementan el malestar, el temor y la inseguridad de la población (Abello y Pearce, 2009: 14). Al aumentar el temor, crece la expectativa de la población por la aplicación de medidas para atacar la inseguridad y demandan respuestas más agresivas por parte del Estado para combatir la delincuencia y/o detener la violencia. Se solicita mayor control policial y acciones directas sobre las zonas definidas como problemáticas, con lo que se construye categorías de sujetos sospechosos. Estas poblaciones son estigmatizadas, reaccionando de manera agresiva, con lo que se incrementa las tensiones sociales y la desigualdad en las acciones de protección que el Estado otorga a los distintos grupos sociales. Por tanto, las acciones que se realizan a favor de la seguridad vulneran los derechos de diferentes tipos de ciudadanos y genera en otros una necesidad de seguridad que es satisfecha por empresas privadas (Abello y Pearce, 2009: 15). Esta concepción de la seguridad y las acciones implementadas por el Estado para controlar la violencia genera más violencia: "La violencia del Estado legitima una cultura de violencia y apoya la aceptabilidad social de resolución de conflictos violentos, lo que contribuye a un ciclo creciente de otras formas de violencia" (Kjaerulf y Barahona, 2010: 384).

La concepción de seguridad nacional parte del supuesto de que, en la medida que las personas son alertadas de las normas legales, serán controladas y vigiladas y se comportarán de acuerdo a estas pautas, pudiendo alcanzar una gratificación socialmente, lo que permitirá la convivencia social y el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas, lo que reducirá la violencia en todas sus manifestaciones.

2.1.2. Concepción conductista de la educación: eficiencia social

La relación entre la seguridad nacional y el conductismo es estrecha, dado que ambas parten del supuesto de que la conducta de las personas es controlable a través del

reforzamiento del comportamiento esperado y considerado adaptativo, y la sanción de las conductas que se estiman como disruptivas y/o socialmente inadecuadas.

El conductismo surge como una teoría psicológica y luego se prolonga al ámbito de la educación. Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX. Su fundador fue John Watson (1913) y uno de los principales investigadores fue Burrhus Federic Skinner (1977, 1982). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es definido como un cambio de la conducta observable y medible. Sus fundamentos refieren a que el aprendizaje (cambio) es producto de una relación entre estímulos y respuestas. La respuesta es reforzada (positiva o negativamente), es decir, premiada o castigada. Al alumno se lo concibe como una persona cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser conducidos desde el exterior, vale decir, a partir de una situación instruccional: métodos de enseñanza, contenidos curriculares, etc. Basta con programar adecuadamente los servicios y bienes educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Se parte del supuesto de que el conocimiento puede ser analizado en conductas específicas atomizadas y que éstas pueden ser ordenadas jerárquicamente según una regla de secuencia. Por lo tanto, la preocupación central del maestro es establecer una secuencia de conductas a ser enseñadas y reforzarlas.

El conductismo plantea la ideología de la eficiencia social. Esta promueve la preparación del estudiante para que se convirtiera en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio, contribuyendo a mantener el equilibrio de la sociedad y propiciando su perfeccionamiento. Este movimiento orientó la atención al estudio del diseño del currículum en la educación (Bobbitt, 1918). La eficiencia social utiliza el desarrollo de la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo como sustento de su nuevo pensamiento educativo (Sanz, 2004). Pensamiento que, desde otra perspectiva, es calificado como una visión desde la cual "...el mundo es percibido como una realidad estructurada y ordenada conforme a leyes..." (Abraham, 1990).

2.1.3. Violencia escolar

Según el conductismo, la violencia escolar debe ser analizada como una conducta agresiva que se adquiere o desaparece en la medida que existen o no refuerzos que favorecen el despliegue de la conducta y de los castigos que apuntan a extinguirla. Lo particular de esta conducta es que se aprende muy temprana y fácilmente cuando el niño, al ser agresivo, recibe aprobación social o puede desplazar otros estímulos que le resultan desagradables (Palomero y Fernández, 2001: 23-24).

La agresión funciona a través del condicionamiento operante. Este interroga cómo el individuo enfrenta nuevos ambientes, es decir, cómo se vincula con los elementos que son necesarios para su sobrevivencia y la de su especie. Dado que se trata de la sobrevivencia, los comportamientos que responden a los cambios del ambiente tienen más probabilidades de desarrollarse, puesto que la sobrevivencia dependerá de ellos; esto, en consecuencia, se transforma en un reforzador de la conducta, por lo que tenderá a desarrollarse en condiciones similares, en la medida que este comportamiento también esté disminuyendo la amenaza a su sobrevivencia (Skinner, 1977).

Para Skinner, "El comportamiento agresivo puede ser innato y desencadenarse en circunstancias específicas en las cuales es plausible el valor de la sobrevivencia" (1977: 46-47). El comportamiento agresivo, se moldea o mantiene por el refuerzo que significa

el daño causado al otro o porque ciertas consecuencias no directamente relacionadas con su conducta agresiva pueden reforzarlo (Skinner, 1977).

Cuando se trata de extinguir un comportamiento, se utiliza el castigo. El castigo opera cuando una persona "...critica, ridiculiza, condena o físicamente ataca a otra persona..." con el fin de que modifique una conducta que se considera como indebida (Skinner, 1982: 82). El castigo tiene por finalidad inhibir una conducta que se define como no apropiada. Se funda en el supuesto que una vez castigada, la persona no desplegará el mismo comportamiento (Skinner, 1982: 83). Sin embargo, es probable que la conducta reaparezca cuando se termine o extinga el castigo (Skinner, 1982).

Debe considerarse, además, que el control juega un rol importante en esta conceptualización de la agresión. Se sostiene que el comportamiento de una persona está controlado no por ella misma sino por su historia genética y por su historia ambiental. Además, el comportamiento humano en sí mismo se constituye en una forma de control, puesto que debe controlar el ambiente, lo que es fundamental para la sobrevivencia del individuo y la de la especie (Skinner, 1977).

Desde esta perspectiva, "Las instancias o instituciones organizadas, tales como gobiernos, religiones y sistemas económicos, y en menor grado los educadores y psicoterapeutas, ejercen un control poderoso y, en ocasiones, penoso. Ese control se ejerce de maneras que refuerzan muy efectivamente a quienes lo ejercen, e, infortunadamente, esto significa, usualmente, prácticas que son inmediatamente aversivas para los controlados..." (Skinner, 1977: 174).

2.2. PARADIGMA DE LA 'CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA'

2.2.1. Seguridad humana

"La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas" (PNUD, 1994: 25). Kofi Annan afirmó: "La seguridad humana, en su sentido más amplio, abarca mucho más que la ausencia de conflictos violentos. Abarca los Derechos Humanos, la buena gobernanza, el acceso a la educación y la salud y garantiza que cada individuo tenga oportunidades y opciones para desarrollar su potencial" (Annan, 2000; Cit. en Iqbal, 2004: 4).

La Seguridad Humana se ocupa de la seguridad de las personas y de los factores de riesgo que generan la inseguridad de los sujetos que viven en los Estados (Zaryab, 2006: 632). "La seguridad humana está centrada en el ser humano. Se preocupa por la forma en que la gente vive y respira en una sociedad, la libertad con que puede ejercer diversas opciones, el grado de acceso al mercado y a las oportunidades sociales, y la vida en conflicto o en paz" (PNUD, 1994: 26).

Desde esta perspectiva, la seguridad no se alcanza eliminando las amenazas (Abello y Pearce, 2009). De igual manera, "la seguridad humana consiste en acabar con el uso o la amenaza de la fuerza y la violencia en la vida diaria de las personas" (Krause, 2005: 23). Se trata de la implementación de estrategias que permiten eliminar o disminuir los peligros que vivencian los sujetos (Kjaerulf y Barahona, 2010), puesto que la seguridad humana

En primer lugar, significa seguridad contra amenazas crónicas como el hambre, la enfermedad y la represión. Y en segundo lugar, significa protección contra alteraciones súbitas y dolorosas

de la vida cotidiana, ya sea en el hogar, en el empleo o en la comunidad. Dichas amenazas pueden existir en todos los niveles de ingreso y desarrollo de un país (PNUD, 1994: 26).

La Seguridad Humana se funda en el respeto de los Derechos Humanos y en los principios democráticos, promueve la participación activa en el gobierno y exige la existencia de un Estado de Derecho (Kjaerulf y Barahona, 2010). Además, indica que es tarea del Estado proporcionar los mecanismos que permitan la resolución pacífica de conflictos y detener las escaladas de violencia (Abello y Pearce, 2009). Se remarca que estos mecanismos deben ser informados universalmente, respetuosos de los valores compartidos y de los Derechos Humanos; deben ser resultado de acuerdos sociales, responder a las necesidades locales y no crear nuevos temores o inseguridades (Abello y Pearce, 2009). La seguridad debe ser construida desde las bases, de manera participativa, reflexiva y crítica, ya que se trata de promover “formas no violentas de interacción humana” (Abello y Pearce, 2009: 12), promover la participación social y proteger a los vulnerables.

2.2.2. Concepción crítica de la educación: reconstrucción social

La concepción crítica de la educación está íntimamente relacionada con la Teoría crítica, que tienen su origen en un grupo de analistas socio-políticos asociados a la Escuela de Frankfurt (Young, 1993). Recibe el nombre de Teoría crítica, dado que su propósito es lograr la emancipación a través de la toma de conciencia crítica y la problematización de las relaciones sociales, en especial, aquellas vinculadas con las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental.

El marco referencial de la concepción crítica, ha sido incorporado a la educación de maneras muy diversas, pero de forma notable por Henry Giroux (1983), Michael Apple (1997, 1990 y 1995) y Stephen Kemmis, Peter Cole, Dahle Suggett (1983). También los pedagogos de la educación popular en América Latina, sobre todo Pablo Freire (1967, 1968, 1970, 1995), han proporcionado excelentes e interesantes aportes, fundados en la Teoría crítica, sobre el control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes.

La concepción crítica exige una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros de aula, dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. Además, cuestiona el sistema educacional en su conjunto, por su carácter reproductor de las desigualdades sociales, devela que en la institución educativa y en el currículum se ejerce violencia simbólica. “La ‘violencia simbólica’ es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas. Pero justo esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento” (Bourdieu y Passeron, 1996: 18-19).

La ideología curricular subyacente en la concepción crítica se vincula con el paradigma reconstruccionista social. Postula que la tarea de la educación es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, donde el bien colectivo se anteponga a lo individual. Desde esta perspectiva, se trata de que la educación permita que los sujetos que aprenden, tomen conciencia de los determinantes sociales de sus condiciones de existencia y les proporcione las habilidades y conocimientos para producir cambios sobre los

contextos en que viven. Para ello, la educación debe promover la participación informada y el pensamiento crítico-reflexivo con el propósito de formar sujetos de derechos.

Pedagógicamente, el reconstruccionismo social sitúa a la investigación en el centro del aprendizaje, de ahí su valoración por la heurística, la activa interacción profesor-estudiante, la participación del estudiante en la preparación y desarrollo de la clase, el diálogo, la discusión grupal y la actividad reflexiva. Se busca que los estudiantes comprendan los problemas, conflictos y contradicciones que existen en la sociedad, en la escuela y en el aula, mediante el trabajo compartido y autoevaluado que se realiza en la sala de clases (Stenhouse, 1987; Sacristán y Pérez-Gómez, 1992).

2.2.3. *Convivencia escolar*

La convivencia refiere a la posibilidad de que los sujetos desarrollen un conjunto de competencias básicas que le permitan vivenciar la asociatividad, gestionar el conflicto y alcanzar cierto grado de empoderamiento y de emancipación (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz, y Ruz, 2005). “La convivencia combina dos racionalidades. La racionalidad de la acción regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa. La acción regulada por normas “se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes” (Habermas, 1987: 123). Estas normas son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales. La racionalidad de la acción comunicativa “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1987: 124; ver también Magendzo, 2003).

La escuela es la institución más apropiada para enseñar y experimentar convivencia. En la escuela se puede aprender a convivir y esa convivencia se constituye en un espacio adecuado para el aprendizaje (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz, y Ruz, 2005). Entonces, la convivencia escolar puede ser entendida como la “acción de vivir con otros, compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética” (Ortega y Martín, 2003; Cit. en Ortega, Romera y Del Rey, 2009: 34).

La convivencia escolar exige el establecimiento de valores y reglas comunes. Requiere de la búsqueda del entendimiento y de las habilidades de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar, ya que la comunicación se constituye en el instrumento que posibilita la convivencia escolar (Magendzo, 2003). Asimismo, un colectivo orientado a fortalecer la convivencia debe crear situaciones de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, para que a través del diálogo y la intersubjetividad se produzca un encuentro entre el currículum oficial y las prácticas docentes y la cultura escolar (Ferrada, 2001; Cit. en Magendzo, 2003). Sin embargo, es el diálogo y las interacciones (Freire, 1988), lo que permitirá que los sujetos se encuentren y desencuentren, construyan su existencia, se liberen y emancipen. Es el diálogo lo que permitirá que se desarrollen argumentos que puedan ser sometidos a crítica (Magendzo, 2003). Por ello, para construir la convivencia escolar, se requiere de una relación profesor-estudiante fundada en el diálogo, donde la argumentación se

utilice para convencer razonadamente al otro o para persuadir a los otros sobre la validez de alguna posición sustentada. Para que eso sea posible, se necesita del desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo, crítico y de la disposición al diálogo para aceptar y respetar las argumentaciones de los otros (Magendzo, 2003).

La gestión de la convivencia requiere de la definición de objetivos, contenidos y procedimientos que permitan fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, evitar las formas inadecuadas de resolución de conflictos y entregar orientaciones para que los conflictos se resuelvan utilizando el diálogo. Todo esto exige un tiempo y un espacio para gestionar las normas y relaciones sociales de manera democrática y participativa (Ortega y Fernández, 1998).

Aunque la convivencia es un término que tiene un carácter positivo, existen contextos y problemáticas que la impiden o dificultan: la resolución violenta de conflictos por vías violentas, el abuso de poder, la intimidación, la exclusión, etc. (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006; Cit. en Ortega, Romera y Del Rey, 2009).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Ley Sobre Violencia Escolar tiene como propósito alcanzar una buena convivencia escolar. Sin embargo, tal como se señaló anteriormente, en ella se superponen dos paradigmas antagónicos que, si bien pueden cohabitar en el discurso normativo, perfilan de una manera muy disímil y opuesta las características que debe asumir el Comité de Buena Convivencia Escolar; el encargado responsable de la convivencia escolar y el Reglamento interno de convivencia escolar que la Ley manda elaborar.

En efecto, si el establecimiento opta por enfatizar el paradigma del ‘Control y la sanción’ -que, como se ha explicitado, se vincula con las concepciones de seguridad nacional, la concepción conductista de eficiencia social y la violencia concebida como comportamiento agresivo-, el Comité de Buena Convivencia Escolar, así como el encargado responsable de buena convivencia, pondrán el acento en maximizar la vigilancia y el control, estimularán a los actores educacionales a que estén informados y cuantificando permanentemente los comportamientos violentos; cautelarán el cumplimiento de los protocolos, advertirán constantemente de las posibles consecuencias que tiene -para el establecimiento, los profesores y estudiantes- contravenir las normas y, por sobre todo, estarán muy preocupados por completar los formularios que las autoridades elaboren y demanden, para así no caer en faltas y no ser sancionados con las normativas que la Ley estipula. El Reglamento interno de la escuela reforzará las normas y sanciones, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de éstas y se atengan a las consecuencias que se derivan en caso de caer en faltas que entorpezcan la buena convivencia. De esta manera, el establecimiento, en vez de invitar a que toda la comunidad escolar se haga cargo, participe y se comprometa con la buena convivencia, burocratizará y delegará la tarea en un ‘especialista’.

Además, se puede asumir que, en este paradigma, subyace el supuesto de que, si se mitigan o erradican los comportamientos violentos -mediante la aplicación de refuerzos positivos o negativos-, se incrementará la buena convivencia y de esta forma se alcanzará, como lo define la propia Ley Sobre Violencia Escolar, la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos”

(Art. 16 A, Ley 20.536). Este supuesto, además de entregar una definición sesgada y restringida de lo que es la convivencia escolar, no cuenta con un soporte empírico que la avale. Más aún, al optar por este paradigma, se corre el riesgo de que se incrementen –al interior del establecimiento– los niveles de desconfianza, se genere un ambiente de suspicacia, rumores, recelos y temores. Todo lo cual, obviamente, no favorece la buena convivencia. En otras palabras, una escuela que viva bajo la amenaza de la vigilancia, el control, la sospecha y la sanción consigue, contrariamente a lo que se espera, malograr la convivencia y aún puede inducir al incremento de la violencia y a que se generen conductas de resistencia a las normas.

Ahora bien, si el establecimiento toma la decisión de centrar sus esfuerzos en el paradigma de la ‘Convivencia escolar democrática’, respetuosa de los derechos humanos y promotora de responsabilidades, que se articula con la seguridad humana, la concepción crítica y de reconstrucción social de la educación y la concepción de convivencia escolar, el Comité de Buena Convivencia Escolar se organizará de manera de ir apoyando las acciones curriculares y pedagógicas tendiente a que -desde edades tempranas-, los estudiantes desarrollen competencias sociales necesarias para la convivencia. Algunas de ellas pueden ser el autoconocimiento y el reconocimiento del otro/otra como un legítimo otro/otra (igual en dignidad, pero diverso cultural y socialmente); la autorregulación de la conducta; la capacidad de diálogo, donde prime la escucha y la empatía, la argumentación informada, la crítica y la no-imposición autoritaria y arbitraria de ideas; la resolución pacífica de los conflictos, como algo inevitable y constitutivo de la convivencia escolar que puede ofrecer una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal y social; el compromiso con la justicia social para instalar en el ámbito educacional y societal la justicia redistributiva del capital simbólico y material; la justicia de reconocimiento de los grupos históricamente excluidos y la justicia de realización conducente a la participación paritaria de los miembros de la sociedad (Magendzo, en prensa). En esta perspectiva, el Comité promueve la convivencia escolar como parte integral de los proyectos de vida personales y colectivos de los actores sociales que participan de la misión y visión del establecimiento educacional y como componente destacado de la cultura escolar (Banz, 2008).

El rol central del encargado responsable de la Convivencia Escolar será motivar a que todos los miembros de la comunidad escolar se hagan copartícipes de la convivencia escolar, motivando de esta manera a la creación de una ‘comunidad de convivencia’. En este sentido, el encargado será más bien un gestor de la convivencia que un sujeto individual preocupado sólo de la resolución de conflictos personales y vigilante de que las normas se cumplan. Por consiguiente, el foco de su intervención serán los procesos educativos en su conjunto y de manera sistémica, es decir, abarcando el plano programático, las estructuras y las formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se establecen en la escuela (UNESCO-Innovemos, 2008).

Fundados en el paradigma de la ‘Convivencia escolar democrática’, el encargado responsable será concebido como un agente de cambio que responda a las necesidades institucionales, proponga actividades y acciones factibles de realizar según las condiciones (posibilidades y límites) del establecimiento escolar; estimule e intervenga, siempre con ayuda de otros, en aquellos espacios y situaciones que obstaculicen la convivencia. El encargado responsable de la convivencia será un mediador en la resolución de conflictos, en lugar de un ‘experto’ a quien se consulta para dar solución a problemas que son de

incumbencia de la comunidad en su conjunto. El encargado se definirá a sí mismo como un sujeto que proveerá la información y los conocimientos -a los diferentes actores de la comunidad escolar- para la toma de decisiones respecto a la convivencia escolar. Además, siempre considerará a todos los miembros de la comunidad escolar como pares y los invitará -a cada uno en el marco de su competencia- a formar una alianza que apunte al objetivo común de ir paulatinamente construyendo la 'comunidad de convivencia'. Adicionalmente, el encargado responsable asumirá la tarea de motivar y coordinar la capacitación en torno a la convivencia escolar que los miembros de la comunidad requieren, tal como la Ley Sobre Violencia lo contempla. Sin embargo, esta tarea no la realizará como un sujeto aislado sino que trabajará en alianza con las organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación y desarrollo educativo con experiencia en esta materia y articulará redes de trabajo y reflexión con otros establecimientos educacionales con el fin de intercambiar experiencias.

Respecto a la elaboración del Reglamento interno, sustentándose en el paradigma de la 'Convivencia escolar democrática', deben tenerse en cuenta tres consideraciones fundamentales: En primer lugar, el Reglamento siempre debe considerar que las normas de convivencia que se establezcan y administren deben respetar la dignidad humana y los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa; en este sentido, ninguna norma puede contravenir lo establecido en los instrumentos internacionales de derechos humanos como es, por ejemplo, la Convención de los Derechos del Niño.

En segundo lugar, el Reglamento debe ser el resultado de un trabajo mancomunado, elaborado cuidadosamente. Su elaboración debe ser considerada en sí mismo un proceso de aprendizaje, que se construye en la comprensión, aceptación y con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Se asume que, al tener todos y todas voz en su producción, todos y todas incrementarán su compromiso de acatar las normas y responsabilizarse con ellas.

En tercer lugar, y considerando que el Reglamento es una construcción social, será necesario someter éste a revisiones y evaluaciones, con el fin de constatar si hay necesidad de introducir cambios. El Reglamento no podrá ser un instrumento eficaz para la convivencia escolar democrática si es rígido e inmodificable, por el contrario, debe ser flexible y en permanente transformación si las circunstancias lo requieren.

Finalmente, se debe señalar que optar por uno u otro paradigma influirá directamente en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento. Por cierto, la misión y visión de la escuela asumirá características muy disímiles si se sustenta en la doctrina de seguridad nacional, en una concepción educativa conductista de eficiencia social y en las conductas agresivas, o se afirma en la doctrina de la seguridad humana, en una concepción educacional crítica y reconstruccionista, y en una comprensión de la convivencia escolar basada en el diálogo y en los derechos humanos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la cooperación en este artículo a Javiera Abufhele Meza y Rocío Atala Fuentes, estudiantes Escuela de psicología de la Universidad Diego Portales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, A. y Pearce, J. (2009). Security from below in contexts of chronic violence. *IDS Bulletin*, vol. 40, n. 2, 11-19.
- Abraham, M. (1990). Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales. *Arataia. Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos*, n. 2, 22-28.
- Alvarado, C.; Cruz, J. M. & De La Maza, E. (2008). Informe: el bullying y sus implicancias jurídicas. En línea; disponible en: <http://www.probono.cl/documentos/documentos/Informe%20Legal%20sobre%20Bullying.pdf>
- Alvarado, C.; Cruz, J. M. & De La Maza, E. (2010). *El bullying y sus implicancias legales: manual para los colegios*. En línea; disponible en: <http://www.probono.cl/documentos/documentos/manual%20bullying.pdf>
- Andrianopoulos, G. (Enero, 2010). National security redefined: Calderon's war on drugs. En Conference Papers -- International Studies Association, 1. Available from: Political Science Complete, Ipswich, MA. Accessed January 30, 2012.
- Annan, K. (Mayo, 2000). Secretary-General Salutes International Workshop on Human Security in Mongolia. En Two-Day Session in Ulaanbaatar, Press Release SG/SM/7382.
- Apple, M (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1997). *Official knowledge*. London: Routledge.
- Aristegui, R.; Bazan, D.; Leiva, J.; López, R.; Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, vol. 14, n.1, 137-150. doi: 10.4067/S0718-22282005000100011.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar. Documento Valoras UC*. En línea; disponible en: www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; Del Rey, R.; y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, n. 339, 293-315.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. México: Editorial Fontamara.
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: MINEDUC.
- Chile, Ministerio de Educación (2004). *Convivencia Escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- Chile, Ministerio de Educación (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Emol (6 de septiembre de 2012) Gobierno pondrá urgencia a proyecto de ley sobre bullying. En línea; disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2010/09/06/434701/gobierno-pondra-urgencia-a-proyecto-de-ley-sobre-bullying.html>
- Favier, P. (s/f). *Seguridad Humana: Un nuevo acercamiento al concepto de seguridad*. REn línea; disponible en: <http://www.caei.com.ar/es/programas/dys/22.pdf>
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *Educação e conscientização: extencionismo rural*. Cuernavaca: CIDOC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- GOBIERNO DE CHILE (9 de septiembre de 2010). Ministro Lavín dio a conocer manual sobre bullying que se entregará a los establecimientos. En línea; disponible en: <http://www.gob.cl/informa/2010/09/09/ministro-lavin-dio-a-conocer-manual-sobre-bullying-que-se-entregara-a-los-establecimientos.htm>

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taunus.
- Iqbal, Z. (2004). Health and human security: the public health impact of violent conflict. Conference papers - Southern Political Science Association, 1-30. doi:spsa_proceeding_16324.pdf
- Iqbal, Z. (2006). Health and human security: the public health impact of violent conflict. *International Studies Quarterly*, vol. 50, n. 3, 631-649. doi:10.1111/j.1468-2478.2006.00417.x
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (1983). *Orientations to curriculum and transition: towards the socially-critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Kjaerulf, F y Barahona, R. (2010). Preventing violence and reinforcing human security: a rights-based framework for top-down and bottom-up action. *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 27, n. 5, 382-395.
- Krause, K. (2005). Seguridad humana: ¿ha alcanzado su momento? *Papeles*, n. 90,19-30.
- Ley General de Educación. Ley 20.370. Promulgada 17 de agosto de 2009
- Ley Organiza Constitucional De Enseñanza (LOCE). Ley 18.962. Promulgada 7 de marzo de 1990.
- Ley sobre violencia escolar. Ley 20.536. Promulgada 8 de septiembre de 2011.
- Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, n.2*. En línea; disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Magendzo, A. (en prensa). *La educación en derechos humanos y la justicia social en educación*.
- Ortega, R. y Fernández, V. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En: R. Ortega y colaboradores, *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras* (pp. 79-94). Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Martin, O. (2003). Convivencia: a positive answer to prevent school violence though training for citizenship. Oxford-Kobe Seminar: Mesures to reduce bullying in school. Kobe, Japon.
- Ortega, R.; Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Construir la convivencia escolar. Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A. Foxley (ed.), *Aprendiendo a vivir Juntos* (23-49). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.41, 19-38. En línea; disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/122218253010.pdf
- PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1994). Informe sobre desarrollo humano 1994. Un programa para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1994/capitulos/espanol/>
- Sacristán, G. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Sanz, T. (2004). *El currículum. Su conceptualización*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Skinner, B. (1982). *Más allá de la libertad y de la dignidad*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- UNESCO-Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Innovemos (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, n. 20, 158-177.
- Young, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula, Barcelona: Paidós.

