

Guías para la
TOLERANCIA Y
ACEPTACIÓN DE LA
DIVERSIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

AUTORES:

*Gabriela Alfonso Novoa
Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Juan Francisco Gómez
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay
Rolando Rocha Martínez*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

*Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)
Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

GUÍAS PARA LA TOLERANCIA Y ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la
comunidad universitaria.*

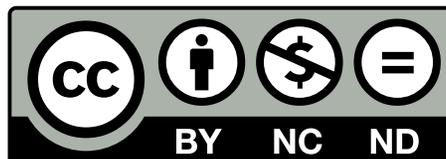
EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Esta obra es resultado de la actividad del paquete de trabajo 5 «Apoya» del proyecto europeo ACACIA, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión Europea no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Esta obra se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

AGRADECIMIENTOS

Esta obra ha sido posible gracias al compromiso de todos los miembros del consorcio del proyecto ACACIA (Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria) y a la cofinanciación recibida por parte de la Comisión Europea a través del Programa Erasmus+.

El consorcio del proyecto ACACIA está conformado por tres universidades europeas, once de América Latina y varias entidades cooperantes. Agradecemos expresamente su contribución en esta serie de guías a:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidade Nova de Lisboa (UNINOVA), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad de Antofagasta (UA), Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN - Colombia), Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia (UAB), Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN - León), Universidad Continental (UC), INCI: Instituto Nacional de Ciegos de Colombia, INSOR: Instituto Nacional de Sordos de Colombia, Fundación Sidar - Acceso Universal (de ámbito iberoamericano).

PRÓLOGO

Estas Guías para la tolerancia y la aceptación de la diversidad en la educación superior, constituyen una valiosa herramienta para la comunidad educativa en aras de lograr un espacio de convivencia y crecimiento inclusivo y enriquecedor.

La obra está compuesta por 10 guías sobre otros tantos temas de importancia para las comunidades universitarias en América Latina. Los temas fueron escogidos por el equipo del paquete de trabajo 5, llamado Apoya, del proyecto de investigación, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, ACACIA
(561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP).

Cada guía presenta el problema que trata, incluyendo un glosario, caracterización de los actores, orientaciones para la detección y trato, es decir, pautas para reconocer cuándo una persona, alumno, docente o personal administrativo y técnico de la Universidad está pasando por tal situación y cómo tratarlo, así como qué hacer una vez se ha detectado el caso; orientaciones curriculares o cómo tratar el tema cuando se está impartiendo una materia de cualquier tipo, cómo incluirlo incluso en materias que pueden parecer muy desco-

nectadas como puede ser el caso de materias técnicas. Incluye también, en la mayoría de los casos, un cuestionario para la valoración de la actitud hacia la cuestión tratada.

El objetivo principal de todas y cada una de las guías aquí recogidas es, como su título indica, mejorar el grado de tolerancia y aceptación de la diversidad en la comunidad universitaria. La tolerancia, entendida como el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos, pero nunca como concesión, condescendencia o indulgencia; ni mucho menos como una invitación a renegar de las creencias o convicciones propias.

Los temas aquí tratados son tan variados como el de la intolerancia religiosa, que afecta cada vez en mayor medida a los países según van creciendo las migraciones; la intolerancia hacia la diversidad sexual y hacia la diversidad étnica y cultural; la discapacidad, para facilitar la comprensión y por ende la inclusión de las personas, incluso con problemas psicosociales, eliminando barreras físicas, comunicacionales y mentales; el acoso sexual, la violencia de género y la violencia

intrafamiliar; así como el conflicto armado que ha marcado la situación social de muchos de nuestros países en América Latina.

Cada documento, cada guía, constituye un capítulo de este libro y fue elaborada partiendo del trabajo de uno o más miembros del paquete Apoya actuando como líderes de autoría, para después ser revisadas por todo el equipo y, por tanto, contamos a todos sus miembros como autores colaboradores de cada una de las guías.

Por ello se trata de una obra colaborativa que tiene en cuenta la perspectiva de los once países que participan en el proyecto pero muy especialmente las circunstancias y necesidades de aquellos en los que se han creado CADEP Acacia en la América Hispana.

Esta es, por tanto, una obra con un propósito transformador. Las Guías para la tolerancia y la aceptación de la diversidad en la educación superior son un recurso imprescindible para que la comunidad universitaria sea más integradora y menos segregadora, facilitando de esta manera mejorar el nivel

académico y reducir la deserción universitaria ya que los aspectos emocionales son factores determinantes para garantizar la conclusión de los estudios y el desarrollo de una carrera exitosa, sin mencionar que la tolerancia y la aceptación de la diversidad por parte de la comunidad universitaria supone una garantía de mejora general de nuestra sociedad.

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Editora

ÍNDICE

PROBLEMAS PSICOSOCIALES	23
Glosario y conceptos clave	26
Introducción	29
1. Perfil de los actores, caracterización de la problemática y orientaciones generales	33
1.1. Acciones y procedimientos	33
Generales	
Políticas institucionales	
Servicios de apoyo psicológico y psiquiátrico	
Confidencialidad	
Apoyo en situaciones de crisis	
Alertas tempranas y procedimientos	
Articulación con los servicios de salud	
Retiro o aplazamiento	
2. Cuestionarios para la realización de tamizajes de salud mental	40
2.1. Self-Reporting Questionnaire - SRQ - (1982)	40
2.2. Índice de calidad de vida (QLI-Sp)	41
2.3. Escala para medir funcionalidad familiar según la percepción de un individuo (APGAR familiar)	42
2.4. Cuestionario SCOFF	43
3. Bibliografía	44

ÍNDICE

ACOSO SEXUAL	47
Glosario y conceptos clave.....	50
Introducción.....	52
1. Situación Legislativa en Iberoamérica.....	53
1.1. Colombia.....	54
1.2. España.....	56
1.3. Portugal.....	59
1.4. Chile.....	60
1.5. Brasil.....	61
1.6. Perú.....	63
1.7. Nicaragua.....	66
2. Perfil de actores y caracterización de la problemática.....	67
3. Orientaciones curriculares.....	69
4. Orientaciones para la detección y el trato.....	71
5. Orientaciones ante el bullying individual y colectivo.....	73
6. Encuesta para detección y evaluación de incidencia y actitudes.....	75
7. Bibliografía.....	79

ÍNDICE

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	83
Glosario y conceptos clave	86
Introducción	87
1. Violencia intrafamiliar	89
1.1 Situación legislativa en Iberoamérica	91
1.2 Formas de violencia	94
1.3 El ciclo de la violencia intrafamiliar	99
2. Detección de la violencia intrafamiliar	102
2.1 Tipología de la violencia intrafamiliar	102
3. Orientaciones curriculares	107
3.1 Protocolo para manejar incidentes de violencia en la Universidad	109
4. Consecuencias	110
5. Esquema de actuación	112
5.1 Maltrato infantil	112
5.2 Maltrato de pareja	113
5.3 Maltrato entre familiares	113
6. Instrumentos de detección de la violencia intrafamiliar	114
7. Conclusiones	121
8. Bibliografía	122

ÍNDICE

INTOLERANCIA RELIGIOSA	127
Glosario y conceptos clave.....	130
Introducción.....	141
1. Situación legislativa en Iberoamérica.....	142
Normas internacionales.....	142
Nicaragua.....	143
Colombia.....	143
Perú.....	144
2. Perfil de los actores y caracterización de la problemática.....	145
La intolerancia religiosa.....	145
El concepto de tolerancia.....	148
¿Qué no es la tolerancia religiosa?.....	152
Límites de la tolerancia.....	153
3. Orientaciones curriculares.....	154
Orientaciones por materia.....	154
Idiomas.....	154
Literatura.....	155
Historia.....	156
Ciencias sociales y educación cívica.....	157
Ciencias.....	158

ÍNDICE

Matemáticas	158
Arte	159
4.Orientaciones para la detección y el trato	160
Diagnóstico de la intolerancia	160
Trato con víctimas de la intolerancia religiosa	164
Cómo actuar ante un hecho de intolerancia religiosa	166
GUÍA PRÁCTICA	166
5.Orientaciones ante el bullying individual y colectivo	168
6.Encuesta de actitud hacia la diversidad religiosa	168
Trabajos citados	168
7. Bibliografía	169
VIOLENCIA DE GÉNERO	173
Glosario y conceptos clave	176
Introducción	177
1.Situación legislativa en Iberoamérica	178
2.Perfil de los actores y caracterización de la problemática	182

ÍNDICE

Factores de riesgo para la violencia de género	182
Tipos de violencia de género.....	185
¿Cómo se mantiene o desarrolla esta violencia en el ámbito de la relación de pareja?.....	186
Modelo de la persuasión coercitiva.....	187
Modelo transteórico del cambio de comportamiento.....	187
Actitudes de los profesionales frente ante la violencia de género.....	189
La problemática de la detección de la violencia de género.....	190
3. Orientaciones curriculares	191
Objetivo de las orientaciones curriculares.....	191
Orientaciones curriculares.....	192
4. Orientaciones para la detección y el trato.....	193
Lineamientos generales para la detección y manejo de casos de violencia de género.....	193
Indicadores de alerta para detectar a personas víctimas de violencia de pareja.....	194
Indicadores de alerta para detectar a personas que cometen violencia de pareja.....	195
Indicadores a evaluar para valorar el riesgo de violencia.....	197
Detección a través de terceros.....	198
Violencia sexual.....	199
Signos, síntomas y factores de riesgo de situación de violencia sexual	200
Puntos a tener en cuenta para la atención a víctimas de violencia sexual.....	200
Trata de personas	201
5. Orientaciones ante el bullying individual y colectivo	204

ÍNDICE

El acoso sexual puede presentarse de dos formas	204
Comportamientos que se califican como acoso sexual	204
Orientaciones sobre el acoso individual o colectivo	205
6. Encuesta para detección y evaluación de incidencia y actitudes	206
Encuestas para detección de violencia	206
Encuesta 1: Adaptada de la encuesta percepción social de violencia de género	206
Encuesta 2: Adaptada de la versión española del Index of Spouse Abuse	209
Encuesta 3. Adaptada de la Macroencuesta de violencia contra la mujer.....	214
7. Bibliografía.....	218

CONFLICTO ARMADO

225

Glosario y conceptos clave.....	228
Introducción.....	230
1. Marco Jurídico.....	232
Colombia	232
Perú.....	234
Nicaragua	235
2. Marco Educativo.....	236

ÍNDICE

Colombia	236
Nicaragua	238
Perú	238
3. Aproximación del conflicto armado	243
En Colombia	243
En Perú	244
En Nicaragua	245
4. Actores	246
5. Características	247
Agresor	247
Víctima	248
6. Riesgo de exclusión en el aula o bullying	250
7. Pautas generales de atención y orientación	251
Escucha activa	252
8. Encuesta para detección y actitudes de riesgo	255
9. Bibliografía	256

ÍNDICE

DROGODEPENDENCIAS	261
Glosario y conceptos clave	264
Introducción	266
1. Situación legislativa en Iberoamérica	267
Colombia	267
Nicaragua	269
Perú	270
2. Perfiles de los actores y caracterización de la problemática	272
Individual	274
Social	274
3. Orientaciones curriculares	276
4. Orientaciones para la detección y el trato	280
Estrategias de prevención	280
Estrategias de mitigación	282
5. Orientaciones ante el bullying individual y colectivo	284
6. Encuesta para detección y evaluación de incidencia y actitudes	285
Encuesta 1: Cuestionario de drogodependencia (énfasis en el consumo de alcohol)	285
Encuesta 2: Cuestionario ASSIST (Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test)	288

ÍNDICE

validado pela Organización Mundial de Salud	288
OMS - ASSIST V3.0	298
OMS ASSIST V3.0 TARJETAS DE RESPUESTA para los pacientes	
Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test (OMS ASSIST V3.0)	
TARJETAS DE RESPUESTA para los pacientes	300
¿Qué significan sus puntuaciones?	302
Tarjeta sobre riesgos asociados con inyectarse. Información para pacientes	308
Bibliografía	310
DIVERSIDAD SEXUAL	315
Glosario y conceptos clave	318
Introducción	322
A la comunidad educativa	322
1. Situación legislativa en Iberoamérica	324
2. Perspectiva de derechos humanos	326
Naciones Unidas	327
3. Diversidad sexual	328
4. Caracterización de la problemática	329

ÍNDICE

Dimensiones de la sexualidad	329
Homofobia y Transfobia	330
Bullying homofóbico y transfóbico	330
5. Orientaciones curriculares	332
Lenguaje	332
Recomendaciones a docentes o facilitadores	335
6. Orientaciones para la detección y el trato	336
Bullying homofóbico o transfóbico, agentes involucrados:	336
7. Orientaciones ante el bullying individual y colectivo	338
Programas Antidiscriminatorios	342
8. Cuestionarios para la detección y evaluación de incidencia y actitudes	344
Cuestionario de homofobia	344
DISCAPACIDAD	347
Glosario y conceptos clave	350
Introducción	352
1. Discapacidad	354
¿Qué son las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad?	354

ÍNDICE

Situación legislativa en Iberoamérica	355
Clases de discapacidad y trato adecuado	362
Estudiantes con discapacidad sensorial	362
Estudiantes con discapacidad motora	368
Estudiante con discapacidad psíquica	369
2. Orientaciones curriculares	370
En los exámenes	374
Protocolo para manejar situaciones de discapacidad en la Universidad	375
Discapacidad visual	375
Discapacidad auditiva	378
Discapacidad motora	380
Discapacidad psíquica (Síndrome de Asperger)	382
3. Detección en estudiantes	384
4. Bibliografía	389
DIVERSIDAD Y DIFERENCIA ÉTNICA Y CULTURAL	
393	
Glosario y conceptos clave	396
Introducción	399
El proyecto ACACIA	400

ÍNDICE

1. Situación legislativa en Colombia, Perú y Nicaragua	403
Perú	403
Nicaragua	405
Colombia	408
2. Perfil de los actores y planteamiento de la problemática	411
Perfil de los actores	411
Contexto demográfico	411
Origen de la población específica: Población específica	414
Planteamiento de la problemática	416
Aspectos para la detección de la discriminación hacia la diversidad y diferencia cultural	416
Aspectos para orientar el trato de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural (DDEC)	417
3. Orientaciones curriculares	418
Aproximación a una idea de currículo intercultural	418
Tensiones o conflictividad de lo intercultural en el currículo	419
Implicaciones curriculares de la educación intercultural	420
Temas transversales en el currículo	420
Orientaciones educativas	421
4. Orientaciones para la detección y trato de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural	426
Aspectos Normativos e institucionales	426

ÍNDICE

Actitud de la comunidad hacia las relaciones interculturales: Sensibilidad intercultural	427
Aspectos Normativos e Institucionales	429
Concepciones de las relaciones entre saberes tradicionales y académicos	431
5. Orientaciones ante el bullying individual y colectivo	434
6. Encuesta para la detección y evaluación de incidencia y actitudes	436
Actitudes desarrolladas en el entorno institucional	437
Actitudes de la comunidad hacia las relaciones interculturales como la sensibilidad intercultural	440
Concepciones de raza en la comunidad y actitudes con relación al racismo	443
Actitudes hacia las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales	446
Actitudes individuales: auto reconocimiento y percepción de la discriminación	452
7. Bibliografía	454
8. Anexos	462
Anexo 1º Cuestionario dirigido a diferentes miembros de la comunidad	462
Anexo 1.1 Cuestionario 1 Valoración cualitativa y cuantitativa de la discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural: Normas nacionales de referencia	462
Anexo 1.2. Cuestionario 2 Valoración cualitativa y cuantitativa de la discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural: Organización de la Universidad	464
Anexo 2. Cuestionario dirigido a diferentes miembros de la comunidad	466
Anexo 3. Cuestionario dirigido a diferentes miembros de la comunidad	468
Anexo 4º Cuestionario dirigido a diferentes miembros de la comunidad	471

PROBLEMAS PSICOSOCIALES

*Guía de atención a personas con
Problemas Psicosociales en contextos
de educación superior*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

*Isabel Mercedes Torres Garay
Martha Stella Pabón Gutierrez*

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

*Gabriela Alfonso Novoa
Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Juan Francisco Gómez
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay
Rolando Rocha Martínez*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

PROBLEMAS PSICOSOCIALES

Guía de atención a personas con Problemas Psicosociales en contextos de educación superior

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la
comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Educación inclusiva:

Se define como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para todos. Como principio general, debe orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.” (UNESCO, 2009).

Comorbilidad:

Se refiere a la presencia de enfermedades coexistentes o adicionales en relación con el diagnóstico clínico inicial.

Diferencia:

Diferencia: Partiendo de los postulados y reflexiones provenientes de la Filosofía de la diferencia, de los Estudios Culturales y de ciertos enfoques de la Antropología, emergen un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad no ya como algo peligroso o maléfico, no ya como algo que debe ser prohibido y/o apartado, sino como término relacional. Las diferencias, así, comienzan a

ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos. Skliar.C (2007)

Diversidad:

Permite comprender la forma en que las personas realizan distintas actividades, conciben el mundo desde imaginarios y cosmovisiones diferentes y socializan con los otros a través de procesos comunicativos funcionalmente diferentes, en este sentido, abarca la complejidad del ser humano, atendiendo a las necesidades y particularidades de los mismos, sin desconocer el contexto social y cultural que los rodea.

Diversofobia:

Hace referencia a comportamientos humanos mediados por el rechazo, la exclusión y el señalamiento despectivo ante cualquier diferencia humana. Si bien es cierto que la mayoría de abusos referenciados y reportados dan cuenta del dirigido tanto a los extranjeros como a aquellos con orientaciones sexuales que difieren de la aceptada social y culturalmente, también es cierto, que cualquier diferencia tanto física, como funcional, sensorial, cognitiva y neurológica, son

objeto de abusos en los escenarios escolares; situación que en muchos casos deriva en conductas suicidas, deserción escolar y cuadros de ansiedad, depresión y estrés.

Enfermedad mental grave:

Designa al conjunto de personas que sufren entidades clínicas diferentes pero que además evidencian una serie de problemas comunes que se expresan a través de diferentes discapacidades (Blanco, 2010: 81).

Bullying:

Manifestaciones directas o indirectas de maltrato psicológico, verbal o físico, producido reiteradamente entre escolares por un periodo prolongado, asumiendo actitudes de maltrato, señalamiento, exclusión y acoso.

Personas con discapacidad:

Es aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano (OMS, 2013). La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006, tipifica la discapacidad de la siguiente manera: física, sensorial, mental e intelectual. Desde otras perspectivas se propone un enfoque de capacidades diversas, a partir de la cual las personas en condición de discapacidad se reconocen como seres humanos con capacidades diferentes, esto es, hombres y mujeres que hacen las cosas de una forma alterna a como lo realiza la mayoría de los seres humanos.

Salud mental:

La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, además de trabajar de forma productiva y fructífera. Esto se deriva en acciones que le permiten hacer una contribución a su comuni

dad. La dimensión positiva de la salud mental se destaca en la definición de salud que figura en la Constitución de la OMS: «La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» (OMS, 2013).

Trastorno mental:

Patron psicologico que se asocia a un malestar clínico o a una discapacidad. Esta se produce por una alteración que repercute sobre los procedimientos afectivos y cognitivos del desarrollo, reflejada en dificultades para razonar, comprender la realidad y adaptarse a diversas situaciones.

INTRODUCCIÓN

Estudios desarrollados entre el 1982 y 2006 (Micin y Bagladi, 2011) muestran un cambio en las características de los estudiantes universitarios pues estos provienen ahora en un alto porcentaje de grupos sociales más vulnerables, aspecto que genera un mayor riesgo de presentar trastornos de salud mental.

Lo anterior además se suma a que los estudiantes que ingresan a la universidad tienen que adaptarse a cambios significativos (Padilla, Cerón, Rico, & García, 2014)., tales como desplazarse hacia una nueva región, la separación de la familia y amigos, el establecimiento de una nueva red social, la gestión de un presupuesto ajustado, la combinación del estudio académico con los compromisos familiares o laborales, el hacer frente a una discapacidad o a un trastorno mental en un nuevo entorno y, para los estudiantes internacionales, que viven en un país nuevo o que provienen de regiones apartadas del país, pueden verse en riesgo psicosocial al tener que adaptarse a una cultura diferente.

Para muchos, estos cambios pueden ser emocionantes, desafiantes y, asumirlos como un reto; sin embargo, este proceso

también puede generar ansiedad, depresión y estrés (Martínez, Esteve, & Gumbau, 2005), ya sea por su condición particular o por la presión y el bullying del que pueden ser víctimas.

La mayoría de los problemas personales que se presentan en estudiantes universitarios se pueden resolver rápidamente al hablar con un miembro de la familia o un amigo o buscando la ayuda de los profesores, tutores, consejeros u otros asesores. Para poder afrontar estas situaciones es importante no etiquetar como problemas de <<salud mental>> lo que en realidad son reacciones emocionales normales a nuevas experiencias; de todas maneras, cabe tener presente que algunos estudiantes pueden llegar a la universidad con un problema psicológico o de salud mental preexistente, ya sea este conocido o no por el estudiante y su familia (Padilla, Rojo, Hernández, & Contreras, 2010). Dentro esas condiciones se pueden encontrar estudiantes con Trastorno obsesivo compulsivo (TOC), Trastorno afectivo bipolar, Esquizofrenia o un Trastorno del Espectro Autista (TEA) como por ejemplo, Autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger, entre muchos otros, los cuales, sin el apoyo y el conocimiento de todos los

miembros de las instituciones universitarias, pueden llevarlos a ser víctimas de bullying, o bien, las dinámicas y vivencias propias de la vida universitaria les pueden acarrear cuadros de ansiedad y depresión, que en últimas pueden conducir a la deserción y, en el peor de los casos, al suicidio.

Cabe aclarar que muchos de estas condiciones de salud mental suelen estar acompañadas de comorbilidades de índole afectivo y emocional, como es el caso de aquellos jóvenes que viven con el Síndrome de Asperger, el cual viene usualmente acompañado por trastornos de ansiedad y depresión e ideación suicida.

En suma, un número significativo de estudiantes universitarios pueden experimentar dificultades emocionales o psicológicas (Florenzano, 2005; Micini y Bagaldi 2011), que sin el apoyo profesional adecuado pueden agravarse y provocar que se afecten las posibilidades del estudiante de participar plenamente en los procesos universitarios tanto académicos como sociales.

Los problemas de salud mental pueden afectar seriamente el

desempeño académico y hacer mella en la autoestima, confianza y seguridad. Pequeñas dificultades que interfieren con la capacidad del estudiante para responder a sus responsabilidades académicas también pueden generar angustia y disminución de la percepción de autoeficacia académica o social afectando los procesos educativos (Martínez, Esteve, & Gumbau, 2005).

Un estudiante que presente cuadros clínicos que requieran de un apoyo profesional, puede a su vez causar ansiedad y preocupación a sus compañeros, docentes, personal administrativo y de servicios de la universidad. Es por esto de suma importancia el contar con una ruta de atención que permita que el estudiante y las personas con las cuales tiene contacto, dentro del entorno universitario, reciban el apoyo adecuado y la capacitación requerida, para evitar que se desencadenen procesos psíquicos de mayor gravedad, previniendo acciones inadecuadas o asociadas como el consumo de sustancias psicoactivas, la agresión, la deserción o el suicidio (Micini y Bagladi, 2011).

Es importante que los estudiantes que han sido diagnosticados

dos como personas con condiciones particulares de salud mental se les anime a compartir esta información con un miembro apropiado del personal de la universidad, sin sentir que esto implique algún tipo de presión o riesgo frente a su ingreso o permanencia en la universidad. Por el contrario, los estudiantes tienen que tener la confianza de que la universidad empleará esta información para garantizar la realización de los ajustes razonables, tanto del personal idóneo que brinde apoyo terapéutico, así como la formación permanente del cuerpo docente para el reconocimiento y la valoración de las diferencias humanas.

En este sentido, las universidades han de contar con políticas institucionales de inclusión educativa, que permitan al estudiante tener plenas garantías y la seguridad de compartir su información médica relevante, indicando cómo ésta puede afectar su rendimiento académico y/o su participación en la vida universitaria, teniendo claro que se mantendrá la confidencialidad: sólo aquellos que necesitan saber y quienes son idóneos para el manejo de información catalogada como sensible, estarán informados.

Cabe mencionar que estas políticas de inclusión educativa están amparadas por las disposiciones de los Ministerios de Educación de los países que adoptan la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Se señala que los Estados Partes deberán garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles en el que tengan cabida los estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones que los demás, sin importar su condición. La Convención obliga a aquellos países que la hayan firmado a poner en marcha los mecanismos oportunos para hacer efectivo los derechos que en ella se recogen.

En cuanto al derecho a la Educación inclusiva la ONU, recientemente (2 de septiembre 2016), publicó un documento aclaratorio denominado: “Comentario General N° 4 sobre la convención (CG4)” en el que detallan explícitamente las diferentes implicaciones, que para los estados partes, supone el artículo 24 de la Convención. Así, los Estados Partes deben procurar una transformación de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. Dicha transformación exige el diseño e implementación de políticas públicas y

educativas basadas en indicadores que garanticen el acceso, permanencia y promoción, dentro de un sistema educativo inclusivo y en todas las etapas vinculadas al proceso de desarrollo del estudiante con discapacidad, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad. Los Estados deben situar la educación de los estudiantes con discapacidad bajo el amparo de los Ministerios de Educación y garantizar coordinación interministerial y con otras comisiones responsables de la educación inclusiva (párrafos 58 y 59 del CG4). Además, es necesario garantizar que el desarrollo de esta política vaya en consonancia con los modelos de derechos humanos de la discapacidad (párrafo 60), para el fomento del reconocimiento y valoración positiva de las diversidades humanas y la reducción paulatina de la exclusión social.

Así las cosas, el estudiante, en estas condiciones de salud mental, y respaldado por unas políticas de inclusión, debe tener conocimiento del manejo que se da a la información de su caso particular, incluyendo el reconocimiento del miembro de la institución educativa a quien le corresponde el manejo de su situación. Algunos estudiantes preferirán no compartir dicha información con los miembros del personal de su depar-

tamento, programa académico o proyecto curricular, en cuyo caso, deberían tener la posibilidad de hablar con un miembro apropiado del personal fuera de su programa académico: el jefe de servicios psicológicos del estudiante, o el profesional especializado en discapacidades mentales. El estudiante podría negarse a hacer pública su situación a un miembro del personal de la universidad, en cuyo caso deben ser informados de las consecuencias que implicaría dicha decisión.

1 PERFIL DE LOS ACTORES, CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y ORIENTACIONES GENERALES

Atendiendo a los objetivos de esta guía, consideramos que las universidades deben propender por el desarrollo de estos a través de acciones y procedimientos de diferente orden, los cuales se explican a continuación.

1.1 Acciones y procedimientos

GENERALES

- Generar mecanismos para la identificación de estudiantes con discapacidad mental y de esta manera brindar el apoyo necesario.
- Promover una cultura en la que se reconozca e incluya la discapacidad mental y se garantice la no estigmatización de estas personas.
- Gestionar y asegurar los servicios de atención idóneos para que los estudiantes con discapacidad mental reciban el tratamiento adecuado.
- Satisfacer las necesidades de apoyo y de estudio de los estudiantes con discapacidad mental. Asegurar una disponibilidad de apoyos precisa y ampliamente publicitada, para todos los estudiantes en proceso de formación, y proyectar acciones que incluyan a futuros miembros de la comunidad educativa.
- Establecer los procedimientos coherentes en toda la universidad con el fin de brindar apoyos a los estudiantes con discapacidad mental, pero también para los profesores, coordinadores, personal administrativo y de servicios universitarios.
- Construir una conciencia en la universidad, vinculando al personal académico y de apoyo para lograr dar atención a los estudiantes en el momento oportuno y necesario.
- Respetar la confidencialidad de la información personal proporcionada por los estudiantes con discapacidad mental.
- Realizar ajustes razonables a las políticas y procedimientos que puedan excluir a los estudiantes con discapacidad mental.

POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Con relación a las políticas institucionales consideramos que estas pueden y deben tener como mínimo los siguientes elementos recogidos en el “Comentario General N°4 sobre la Convención” (CG4) (ONU, 2016) de la Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006):

- ✓ **GARANTIZAR** la participación e implicación de toda la comunidad educativa en los procesos de atención temprana y detección de las necesidades de estos estudiantes. Tener en cuenta los párrafos 53, 61 (j) y 65 del CG4 de la ONU).
- ✓ **DETERMINAR** los mecanismos para la implicación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación y determinación de las necesidades de apoyo de estos estudiantes, así como en la elaboración y concreción de ajustes curriculares o planes educativos individualizados. (Tener en cuenta los párrafos 12 (c), 17, 27, 32, 48, 54 y 60 del CG4 de la ONU).
- ✓ **PROMOVER** el desarrollo de actitudes positivas y del reconocimiento de las diferencias humanas por parte de todos los estamentos de la Universidad.
- ✓ **CREAR ESCENARIOS ACADÉMICOS DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS PROFESORES** para garantizar la educación inclusiva de sus estudiantes con discapacidad mental, así como la formación en el modelo de inclusión educativa desde una perspectiva de derechos.
- ✓ **ADELANTAR LAS ADECUACIONES NECESARIAS PARA EL DISEÑO DE ENTORNOS EDUCATIVOS ACCESIBLES** según los principios del Diseño Universal y del Diseño Universal para el aprendizaje, este es el caso de los estudiantes con hipersensibilidades, trastornos afectivos y TEA, entre otros. (Tener en cuenta el párrafo 52 del CG4 de la ONU).
- ✓ **CONSTRUIR LOS MECANISMOS REQUERIDOS PARA LA PROMOCIÓN DEL TRABAJO INTERINSTITUCIONAL, LOCAL Y NACIONAL**, es decir, la elaboración y puesta en marcha de lineamientos para el trabajo mancomunado entre los

programas académicos, departamentos o proyectos curriculares con las Direcciones de Bienestar institucional y otras instancias tanto locales como nacionales, con el fin de garantizar la inclusión del estudiantado con discapacidad mental y contribuir en la consolidación de una cultura universitaria incluyente.

SERVICIOS DE APOYO PSICOLÓGICO Y PSIQUIÁTRICO

- Apoyo psicológico por tiempo limitado.
- Remisión a servicios de psiquiatría para valoración, diagnóstico y tratamiento de problemas de salud mental.
- Seguimiento psicológico periódico a estudiantes diagnosticados con problemas de salud mental.
- Asesoramiento a docentes y compañeros de estudiantes que presentan problemas de salud mental.
- Asesorar a docentes y directivos docentes en la realización.

de ajustes razonables para la enseñanza y el aprendizaje en los casos individuales.

- Los estudiantes con discapacidad mental pueden tener derecho a un régimen especial para realizar pruebas académicas, situación que debe ser previamente acordada con el docente respectivo.

CONFIDENCIALIDAD

Es esencial asegurar la confidencialidad relacionada con el manejo de información sensible de los estudiantes, con el fin de generar confiabilidad por parte de la comunidad educativa respecto al apoyo brindado por la universidad. Por lo anterior es necesario que la institución de educación superior realice las siguientes acciones:

- Desarrollar un código de ética y manejo de la información sensible con un alto grado de confidencialidad.
- Asegurar que la información médica relacionada con la discapacidad mental será exclusivamente manejada por profesionales

fesionales de los servicios de apoyo.

- Abstenerse de hacer preguntas relacionadas con la discapacidad mental de los estudiantes durante los procesos de ingreso.
- Generar canales de comunicación que permitan a los estudiantes manifestar situaciones relacionadas con su discapacidad mental y las respectivas necesidades de apoyo que requieren.
- Informar desde los procesos de inducción sobre las ayudas disponibles para los estudiantes con discapacidad mental, haciendo uso de material publicitario y con un manejo adecuado de la información.

APOYO EN SITUACIONES DE CRISIS

En un escenario ideal los procesos de prevención y apoyo deberían detectar el inicio de un periodo crítico mediante el reconocimiento de las primeras manifestaciones de la enfermedad mental, y con ello buscar estrategias que generen en

el estudiante la necesidad de buscar ayuda. Sin embargo, realizar esta tarea es incluso compleja para los profesionales de la salud con experiencia, más aún cuando se carece de alertas tempranas por parte de los acompañantes estudiantiles: maestros, compañeros o personal administrativo de su facultad.

ALERTAS TEMPRANAS Y PROCEDIMIENTOS

Los signos más comunes que ayudan a crear alertas tempranas son:

- Auto-abandono, se observa descuido en su aspecto físico.
- Cambio repentino en su forma de vestir.
- Disminución del rendimiento académico, situación reflejada en la calidad de los trabajos entregados e índices de participación en clase.
- Comportamientos disruptivos entre los estudiantes, los cuales

cuales pueden presentarse en el entorno de la clase, en una tutoría o durante los tiempos de estudio y elaboración de trabajos entre los compañeros.

- Aislamiento, situación que se hace evidente en la medida en la que el estudiante prefiere pasar tiempo a solas y transformar sus dinámicas de trabajo.
- Rechazo frente a la idea de realizar trabajos o actividades en grupo, situación que antes no se presentaba.

En caso de observarse estos comportamientos es necesario incentivar al estudiante a contactar el servicio de apoyo de la universidad.

El riesgo más grave asociado con una enfermedad mental en desarrollo, especialmente en el momento de crisis, es que el estudiante pueda autolesionarse o hacerle daño a otro. Esto constituye una emergencia médica y requiere atención inmediata y, en ocasiones, el apoyo de un oficial de seguridad o incluso la policía.

Es importante que la universidad diseñe protocolos de atención en crisis por enfermedad mental, pues se debe determinar los actores y las rutas de atención idóneas, así como se hace en caso de un accidente como un trauma simple o complejo. En situaciones como las mencionadas, es necesario que la dependencia de la universidad que lidere esta tarea, por lo general Bienestar Universitario, capacite a los docentes y funcionarios en la detección de signos de alarma y acciones que se deben desarrollar si se presentan estos comportamientos o si se desarrollan episodios complejos asociados a las enfermedades mentales.

Deben contemplarse los procesos de apoyo e intervención en estudiantes, docentes y personal administrativo que presencien eventos de crisis, atendiendo un posible impacto psicológico y brindando herramientas para manejar su propio proceso de afrontamiento. De otro lado, la atención y acompañamiento a quienes estarán presentes en una crisis debe contemplar el manejo de la información derivada de la misma, generando así un ambiente adecuado que permita al estudiante retomar sus actividades habituales.

ARTICULACIÓN CON LOS SERVICIOS DE SALUD

La universidad debe gestionar alianzas con los servicios de salud locales para favorecer la atención conjunta de los estudiantes que presenten discapacidad mental. Entre las acciones de articulación se presentan las siguientes:

- Remisión para valoración, diagnóstico o tratamiento.
- Acciones de trabajo interinstitucional para el seguimiento y apoyo al tratamiento.
- Apoyo para la adhesión al tratamiento.
- Seguimiento desde la universidad al tratamiento psiquiátrico externo.
- Elaboración de certificados de aptitud para el estudio y la permanencia en situaciones de problemáticas de convivencia.

RETIRO O APLAZAMIENTO

Uno de los aspectos que genera mayor tensión en las universidades está relacionado con la decisión de retirar a un estudiante con discapacidad mental de la institución educativa, ya sea porque no se encuentre en condiciones de cumplir con sus obligaciones académicas, o bien, por perturbar el ambiente social y, en caso extremo, poner en peligro la vida e integridad de las personas que comparten con él los espacios de la universidad.

Si bien la universidad debe hacer esfuerzos por proveer los apoyos y cubrir las necesidades académicas y de bienestar de los estudiantes con discapacidad mental, también tiene el deber de salvaguardar el bienestar del resto de la comunidad universitaria. El comportamiento de un estudiante con discapacidad mental puede provocar perturbación significativa o angustia a los demás.

Es por esto, que la instancia de la universidad que se encargue de los servicios de bienestar debe aunar esfuerzos para

resolver este tipo de problemas a través de la discusión abierta y franca con el estudiante. Sin embargo, en caso de que esta vía de acción no ofrezca los resultados esperados y se compruebe que otros miembros de la comunidad están siendo vulnerados o están en riesgo se debe acudir a estrategias alternativas, como puede ser solicitar al estudiante retirarse de la universidad por un período de tiempo hasta que este logre una estabilidad emocional que le permita una adecuada convivencia en el entorno universitario.

Es importante tener en cuenta que, si un estudiante está sufriendo de un serio problema de salud mental o atravesando una crisis, el retirarse temporalmente de la universidad puede ser una oportunidad para trabajar en su recuperación y evitar que al verse afectado su rendimiento académico pueda perder la calidad de estudiante.

Igualmente es importante tener en cuenta que los reglamentos o manuales de convivencia de la universidad deben ser claros frente a los apoyos que se le debe prestar a un estudiante con discapacidad mental, y así mismo la universidad debe dar cuenta de que ha cumplido con el apoyo requerido

por el estudiante. Por demás, el estudiante debe cumplir con el reglamento estudiantil sin excepción. Es decir, el contar con un problema de salud mental no lo exonera de obtener una nota mínima para aprobar una materia o alcanzar un promedio medio mínimo, entre otras normas de suficiencia académica.

De igual manera los estudiantes que hayan sido retirados de la universidad por razones de salud mental solo se les permitirá retornar una vez presenten certificado médico que dé cuenta de que el estudiante puede afrontar la vida universitaria, así como de los compromisos terapéuticos que debe seguir.

2 CUESTIONARIOS PARA LA REALIZACIÓN DE TAMIZAJES DE SALUD MENTAL

Un tamizaje es un proceso por el cual se busca identificar si una persona tiene probabilidad de tener un problema de salud mental. Para esto se emplean cuestionarios con preguntas sencillas que permiten identificar la presencia o ausencia de síntomas de salud mental en particular.

Es importante tener en cuenta que ninguno de estos cuestionarios sirve para hacer un diagnóstico. Únicamente son una herramienta que se emplea para identificar una sospecha, lo cual no exime de la necesidad de hacer un diagnóstico clínico por un profesional competente. Así pues, los tamizajes son útiles para hacer remisiones a psicología o psiquiatría.

2.1 *Self-Reporting* *Questionnaire - SRQ - (1982)*

Cuestionario para identificar pacientes con alta probabilidad de estar sufriendo enfermedad mental: Tomado de: Tamizaje en Salud Mental para pacientes con diagnóstico de tuberculosis, VIH, enfermedades cardiovasculares incluida la hipertensión arterial, EPOC, DM, cáncer, víctimas del conflicto armado, y pacientes con ficha de notificación 875 en violencias de género reportadas al Sivigila.

Es un cuestionario de autor reporte al cual el sujeto debe contestar Si o No a cada una de las preguntas. Además, si el comportamiento de un paciente parece evidentemente raro o extraño (ejemplo: suspicaz, habla demasiado, triste o llora) debe tener también una evaluación, independientemente de las respuestas que se hayan dado en el cuestionario.

A continuación, encontrará una lista de molestias que usted puede haber sentido o no. En caso de haber sentido la molestia descrita, marque con un SI de lo contrario marque con un NO.

1. ¿Tiene frecuentes dolores de cabeza?
2. ¿Tiene mal apetito?
3. ¿Duerme mal?
4. ¿Se asusta con facilidad?
5. ¿Sufre de temblor de manos?
6. ¿Se siente nervioso, tenso o aburrido?
7. ¿Sufre de mala digestión?
8. ¿No puede pensar con claridad?
9. ¿Se siente triste?
10. ¿Llora usted con mucha frecuencia?

11. ¿Tiene dificultad en disfrutar sus actividades diarias?
12. ¿Tiene dificultad para tomar decisiones?
13. ¿Tiene dificultad en hacer su trabajo? (¿Sufre usted con su trabajo?)
14. ¿Es incapaz de desempeñar un papel útil en su vida?
15. ¿Ha perdido interés en las cosas?
16. ¿Siente que usted es una persona inútil?
17. ¿Ha tenido la idea de acabar con su vida?
18. ¿Se siente cansado todo el tiempo?
19. ¿Tiene sensaciones desagradables en su estómago?
20. ¿Se cansa con facilidad?
21. ¿Siente usted que alguien ha tratado de herirlo en alguna forma?
22. ¿Considera usted ser una persona mucho más importante de lo que piensan los demás?
23. ¿Ha notado interferencias o algo raro en su pensamiento?
24. ¿Oye voces sin saber de dónde vienen o que otras personas no pueden oír?
25. ¿Ha tenido convulsiones, ataques o caídas al suelo, con movimientos de brazos y piernas; con mordedura de la lengua o pérdida del conocimiento?
26. ¿Alguna vez le ha parecido a su familia, sus amigos, su médico o su sacerdote que usted estaba bebiendo demasiado licor?
27. ¿Alguna vez ha querido dejar de beber, pero no ha podido?
28. ¿Ha tenido alguna vez dificultades en el trabajo (o estudio) a causa de la bebida, como beber en el trabajo o en el colegio, o faltar a ellos?
29. ¿Ha estado en riñas o lo han detenido estando borracho?
30. ¿Le ha parecido alguna vez que usted bebía demasiado?

2.2 Índice de calidad de vida (QLI-Sp)

A continuación el test de índice de calidad de vida, conocido como QLI-Sp, por sus siglas en inglés. Las preguntas son váli-

das para la forma como se siente en el último mes antes de la encuesta; sus respuestas van del 1 como lo más malo a 10 como excelente.

1. Sentirse lleno de energía, sin dolores ni problemas físicos.
2. Sentirse bien consigo mismo.
3. Desempeñar sus tareas cotidianas básicas, tomar sus propias decisiones.
4. Desempeñar su trabajo, tareas escolares o tareas domésticas.
5. Relacionarse bien con la familia, amigos y grupos.
6. Disponer de personas en quien confiar, que le proporcione ayuda.
7. Vecindario seguro y bueno, acceso a recursos financieros, de información y otros.
8. Sentimiento de equilibrio personal, dignidad y solidaridad, disfrute sexual, de las artes, etc.
9. Sentimiento de fe, religiosidad y trascendencia, más allá de la vida material ordinaria.
10. Sentimiento de satisfacción y felicidad con su vida en general.

2.3

Escala para medir funcionalidad familiar según la percepción de un individuo (APGAR familiar)

Las preguntas que se exponen a continuación son de gran ayuda para entender mejor su salud integral. Familiar, se define como el o los individuos con quienes usted usualmente vive. Si usted vive solo o sola, su –familiar– consiste en la (s) persona (s) con quien (es) usted tiene ahora los lazos emocionales más fuertes. Para cada pregunta marcar sólo una equis (X) la que parezca aplicar para usted durante los seis últimos meses. Para dar sus respuestas tenga en cuenta la siguiente escala:

1. Nunca
2. Casi Nunca
3. Algunas Veces
4. Casi Siempre
5. Siempre

1. Me siento satisfecho con la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad.
2. Me siento satisfecho con la forma en que mi familia habla de las cosas y comparte los problemas conmigo.
3. Me siento satisfecho con la forma como mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades.
4. Me siento satisfecho con la forma como mi familia expresa afecto y responde a mis emociones como rabia, tristeza o amor.
5. Me siento satisfecho con la manera como compartimos en mi familia: el tiempo para estar juntos, los espacios en la casa o el dinero.

2.4 Cuestionario SCOFF

Este cuestionario se emplea para el tamizaje de los trastornos de la conducta alimentaria. Pretende evaluar las características nucleares de la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa

1. ¿Usted provoca el vómito porque se siente muy llena?
2. ¿Le preocupa que haya perdido el control sobre la cantidad de comida que ingiere?
3. ¿Ha perdido recientemente más de 7kg en un periodo de 3 meses?
4. ¿Cree que esta gorda aunque los demás digan que está demasiado delgada
5. ¿Usted diría que la comida domina su vida?

3 BIBLIOGRAFÍA

- Blanco de la Calle, A. (2010): “El enfermo mental con discapacidades psicosociales”, en Pastor, A. et al. (Coords.): Manual de rehabilitación del trastorno mental grave. Madrid: Editorial Síntesis. En: De Fuentes, C. (2016): “La ‘nueva’ discapacidad mental”, Revista Española de Discapacidad, 4 (1): 249-255.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3).
- Florenzano, R. (2005). Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile. Calidad en la educación, (23), 103-114.
- Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., & Gumbau, S. L. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. Anales de psicología, 21(1), 170.
- Micin, Sonia, & Bagladi, Verónica. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. Terapia psicológica, 29(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100006>
- Naciones Unidas, Asamblea general (2006). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Padilla, M. S., Cerón, T. F., Rico, J. A., & García, M. S. (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa, 2(4).
- Pallisera Díaz, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 25(1).
- Padilla, L. P., Rojo, A. P., Hernández, J., & Contreras, B. A. M. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. Contenido/Summary, 31.

ACOSO SEXUAL

*Guía para la detección y
trato acoso sexual*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

*Jaime Alberto Ayala
María de Jesús Blanco
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Gladys Molano
Martha V. Solórzano*

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

*Gabriela Alfonso Novoa.
Jaime Ayala.
Eliana Esther Gallardo Echenique.
Juan Francisco Gómez.
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo.
Antonio López Mairena.
Cristian Merino Rubilar.
Adela Molina.
Lisel Neyra.
David Olivo.
Martha Stella Pabón Gutiérrez.
Isabel Mercedes Torres Garay.
Rolando Rocha Martínez*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

*Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)
Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

ACOSO SEXUAL

Guía para la detección y trato acoso sexual

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Acosar:

La Real Academia de la lengua indica que acosar es “apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos” (Real Academia de la Lengua, 2018).

Acoso laboral:

El mobbing o acoso laboral “se constituye en un tipo de violencia psicológica y se reconoce como una línea de trabajo promisorio y de alto impacto sobre el hombre, las organizaciones y la sociedad. En la actualidad constituye un problema prioritario que afecta la dignidad, genera desigualdad, discriminación, estigmatización y conflictos”. (Carvajal Orozco & Dávila Londoño, 2013, pág. 96).

Acoso sexual:

El acoso sexual es considerada como “una forma de manifestar relaciones de poder, e implica todo tipo de comportamiento fundamentado en presionar una acción de naturaleza sexual que afecte a la dignidad de mujeres y hombres, que resulte ingrata, irrazonable y ofensiva para quien la recibe” (Organización internacional del Trabajo OIT, 2011 pág. 2).

Según la real Academia Española de la Lengua el acoso sexual “tiene por objeto obtener los favores sexuales de una persona cuando quien lo realiza se halla en posición de superioridad respecto de quien lo sufre” (Real Academia de la lengua, 2018, pág. 98).t

Acoso sexual callejero:

Término utilizado en Chile, en donde se indica que “corresponde a toda práctica con connotación sexual explícita o implícita, que proviene de un desconocido, que posee carácter unidireccional, que ocurre en espacios públicos y tiene el potencial de provocar malestar en el/la acosado/a”. (Arancibia, y otros, 2015, pág. 12).

Chantaje sexual:

Es denominado también quid pro quo (en latín “algo a cambio de algo”). Este se produce por una persona o personas superiores jerárquicas, cuyas decisiones puedan tener efectos sobre el empleo y las condiciones de trabajo de las personas acosadas. En este caso, “quienes ejerzan la agresión solo pueden ser quienes tengan el poder de decidir sobre el acceso o continuidad de la persona acosada o sobre sus condi-

ciones de trabajo como: salarios, promoción, acceso a recursos, etc”. (Organización Internacional del trabajo, 2013, pág. 7).

Bullying:

“Se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico... incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas” (Gómez Nashiki, 2013, pág. 845).

Es una “conducta violenta y recurrente que se da entre pares, pero no es la única en el contexto de la violencia escolar, pues no da cuenta de las muchas acciones, actitudes y hechos que diversos protagonistas emprenden en el espacio escolar” (Gómez Nashiki, 2013, pág. 840).

INTRODUCCIÓN

El acoso es una forma de discriminación y de violencia muy antigua que afecta con mayor frecuencia al grupo de mujeres y que vulnera sus derechos como seres humanos. El acoso consiste en ejercer presión a una relación que podría transcurrir de manera natural. Generalmente el acoso se produce con el propósito de obtener algo que el acosador considera que le puede dar la persona acosada. El acoso afecta tanto a la persona que lo padece como a su contexto por las tensiones emocionales y conductuales que se generan; tensiones que afectan las relaciones entre pares e incide en el avance de una acción.

A pesar de que el acoso sexual es una práctica antigua, es solo hasta la década de los sesenta que se comenzó a mencionar en Estados Unidos, por la afectación que en materia laboral representaba.

En el contexto universitario, el acoso afecta los desarrollos que podrían tenerse de manera natural y desemboca, en algunos casos, en la deserción de la persona que se siente acosada. Es por ello que el proyecto Acacia lo asume, dando las orientaciones que se consideran necesarias y suficientes para su manejo.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN IBEROAMÉRICA

Es importante resaltar que como se puede observar en numerosos documentos, existe una gran cantidad de definiciones respecto al acoso sexual, “incluso se utilizan diferentes términos para referirse a la misma problemática. Términos como acoso sexual, chantaje sexual, hostigamiento sexual, hostilización sexual, entre otros” (Organización Internacional del Trabajo, 2013, pág. 5).

De otra parte, en el marco legal, también se hace uso de diferentes términos para referirse a lo mismo. “Por ejemplo en el caso de México, hostigamiento sexual se contextualiza en el ámbito laboral, mientras que el término acoso sexual se utiliza de manera general, en cualquier espacio. En Perú, en cambio, se opta por utilizar el término hostigamiento sexual en el trabajo” (Organización Internacional del Trabajo, 2013, pág. 5).

1.1 Colombia

Tabla 1 Legislación colombiana

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
LEY 1236 DE 2008 DELITOS CONTRA LA LIBERTAD, INTEGRIDAD Y FORMACIÓN SEXUALES	“Aplicación y vigilancia del cumplimiento de leyes destinado a vigilar y prevenir los comportamientos violentos, reducir el consumo de alcohol y limitar el acceso de los jóvenes a las armas de fuego y de otro tipo”.	 Senado de La Republica Colombia “LEY 1236 DE 2008”
LEY 1257 DICIEMBRE 4 DE 2008 REGLAMENTADA POR EL DECRETO NACIONAL 4463 DE 2011	“Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones”	 Ley 1257 de 2008 Nivel Nacional
LEY 294 DE 1996	“Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar”.	 Ley 294 de 1996 Nivel Nacional
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991	Artículo 13. “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.	 Constitución política De colombia 1991

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>LEY 1010 DE 2006</i>	“Por la cual se regulan y sancionan conductas de acoso sexual y laboral”.	 LEY 1010 DE 2006
<i>LEY 1719 (18 DE JUNIO DE 2014)</i>	“Por la cual se modifican algunos artículos de las Leyes 599 de 2000, 906 de 2004 y se adoptan medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, la violencia sexual con ocasión del conflicto armado y se dictan otras disposiciones”.	 EL CONGRESO DE COLOMBIA
<i>LEY 599 DE 2000 CÓDIGO PENAL COLOMBIANO</i>	“Artículo 210-A. Acoso sexual. [Adicionado por el artículo 29 de la ley 1257 de 2008] El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años”.	 LEY 599 DE 2000 CÓDIGO PENAL COLOMBIANO

1.2 España

Tabla 2 Legislación española

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
LEY ORGÁNICA 3/2007 PARA LA GUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES QUE PROHIBE EL ACOSO SEXUAL Y EL ACOSO POR RAZON DE SEXO	“Define situaciones discriminatorias directas por razones de sexo sobre todo el trato desfavorable a las mujeres”.	 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres
LEY ORGÁNICA 1/2004 DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL	“Norma jurídica esencial para la erradicación de la violencia sobre las mujeres. Señala los objetivos a conseguir, así como las distintas medidas en educación, publicidad, sanidad, etc. Determina las funciones de los juzgados de violencia sobre la mujer, los delitos de violencia de género y sus sanciones, etc. El preámbulo y los tres primeros artículos son fundamentales para entender esta importante ley”.	 B.O.E.
LEY ORGÁNICA 10/1995, DE 23 DE NOVIEMBRE, DEL CÓDIGO PENAL	“En materia de violencia de género y doméstica, se llevan a cabo algunas modificaciones para reforzar la protección especial que actualmente dispensa el Código Penal para las víctimas de este tipo de delito”.	 B.O.E.
LEY 27/2003 SOBRE LA ORDEN DE PROTECCIÓN	“Pone en marcha esta importantísima medida para las mujeres víctimas de violencia de género. Determina el procedimiento a seguir”.	 B.O.E.

Leyes	Detalle	Dirección electrónica de acceso al documento
SENTENCIA 59 DEL 14/05/2008 DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL	“Avala la constitucionalidad de la Ley de Violencia de Género”.	 B.O.E.
PROTOCOLO DE ACTUACIÓN DE LAS FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD DEL ESTADO	“Protocolo de actuación y de coordinación con los órganos judiciales para la protección de las víctimas de violencia doméstica y de género”.	 Protocolo de actuación de las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado
GUÍA DE CRITERIOS DE ACTUACIÓN JUDICIAL FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO (CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL) 2013	“Recopilación legislativa sobre criterios de actuación judicial frente a la violencia de género, según la última actualización del Consejo General del Poder Judicial. Índice de normas internacionales, nacionales y autonómicas”.	 Mujeres en Red
CONVENIO DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y LA VIOLENCIA DOMÉSTICA	“Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y Lucha contra la Violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. Firmado por JUAN CARLOS I REY DE ESPAÑA”.	 Boletín oficial del estado Convenio del consejo de europa
CONSTITUCIÓN DE 1978: RECONOCE LA IGUALDAD Y PROHÍBE LA DISCRIMINACIÓN SEXUAL (Artículo 14)	“Artículo 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.	 Constitución española 1978

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER (2013-2016)</i>	“Instrumento vertebrador de la actuación de los poderes públicos para acabar con la violencia que sufren las mujeres por el mero hecho de serlo”.	 Estrategia nacional para la Erradicación de la violencia contra la mujer

1.3 Portugal

Tabla 3 Legislación portuguesa

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>LEY 24/2017 DE 24 DE MAYO</i>	“Se modifica el Código Civil promover la regulación urgente de las responsabilidades parentales en situaciones de violencia doméstica y se procede a la quinta enmienda a la Ley n.º 112/2009 de 16 de septiembre, la vigésimo séptima modificación del Código de Procedimiento Penal, la primera enmienda a la Junta general del proceso de tutela civil y la segunda modificación de la Ley n.º 75/98 del 19 de noviembre”.	 Asamblea de la república Ley 24/2017 de 24 de mayo
<i>CÓDIGO PENAL</i>	“Artículo 152. Violencia doméstica. Reglamenta los malos tratos físicos, psíquicos, corporales, privaciones de la libertad y ofensas sexuales”.	 CÓDIGO PENAL Ley 59/2007, de 4 de Septiembre

1.4 Chile

Tabla 4 Legislación chilena

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>LEY NÚM. 20.480</i>	“Modifica el Código Penal y la Ley n.º 20.066 sobre violencia intrafamiliar, estableciendo el “Feminicidio”, aumentando las penas aplicables a este delito y reforma las normas sobre parricidio”.	 La ley n° 20.066 sobre violencia intrafamiliar
<i>LEY NUM. 20.066</i>	“Ley de violencia intrafamiliar”.	 Ley num. 20.066 Establece ley de violencia intrafamiliar
<i>LEY NUM. 20.005</i>	“Tipifica y sanciona el acoso sexual”.	 Ley num. 20.005 Tipifica y sanciona el acoso sexual

1.5 *Brasil*

Tabla 5 Legislación brasileña

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>PROYECTO DE LEY SOBRE EL DERECHO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA 2017</i>	<p>“Este proyecto incorpora 2 tipos de relaciones de convivencia civil, tanto para parejas heterosexuales como del mismo sexo; y las relaciones sentimentales sin convivencia bajo el mismo techo, como es el pololeo; que es algo que nos ha sido planteado por las organizaciones de mujeres, sobrevivientes y familiares de víctimas”.</p> <p>Por otro lado, “el proyecto de Ley incorpora nociones de violencia que actualmente no se encuentran sancionadas como la violencia económica y simbólica. Da cuenta de la violencia que ocurre en el espacio público como el acoso callejero, y la que se da en los centros laborales y educacionales. Además, considera sanciones para la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento”.</p>	 <p>Proyecto de ley sobre el Derecho de las mujeres a una Vida libre de violencia 2017</p>
<i>PROYECTO DE LEY CONTRA EL ACOSO SEXUAL CALLEJERO</i>	<p>“Proyecto de ley que tiene por objetivo contribuir a lograr que el espacio público sea un lugar seguro, sin agresiones ni agresores sexuales, reconociendo al acoso sexual callejero como un tipo de violencia y tomando medidas al respecto”.</p>	 <p>Proyecto de ley contra el Acoso sexual callejero</p>
<i>LEY 11.340 MARIA DA PENHA (2006): UN AVANCE EN LA GARANTÍA DE LA AUTONOMÍA FÍSICA DE LAS MUJERES</i>	<p>“Esta Ley tiene como objetivo proteger a las mujeres de la violencia doméstica y familiar”.</p>	 <p>La Ley 11.340 Maria da Penha</p>

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<i>LEY 13.505</i>	<p>“Ley para disponer sobre el derecho de la mujer en situación de violencia doméstica y familiar de recibir atención policial y pericial especializada, continuada y brindada, preferentemente, por servidores del sexo femenino previamente capacitados. La ley 13.505 agrega artículos a la ley 11.340/2006 (Ley María da Penha), para disponer sobre el derecho de la mujer en situación de violencia doméstica y familiar de recibir atención policial y pericial especializada, continuada y brindada, preferentemente, por servidores del sexo femenino previamente capacitados (art. 10-A)”.</p>	 Diário oficial Ley 13.505
<i>CÓDIGO PENAL</i>	<p>Decreto 23.769, de 6 de agosto de 1985 “garantizar los derechos a la ciudadanía de la mujer y para dar atención jurídico-policial a las mujeres víctimas de amenazas, golpes, agresiones, violaciones, intentos de asesinatos, y otras violencias abarcadas por el derecho criminal contra mujeres por el hecho de ser mujer”.</p>	 Departamento de Documentación e información DECRETO N. 23.769
<i>LEY núm. 10224, DE 15 DE MAYO DE 2001</i>	<p>“Por la que se modifica el decreto-ley n.º. 2848, de 7 de diciembre de 1940, Código Penal, para disponer sobre el delito de acoso sexual y se dictan otras disposiciones”.</p>	 Organización Internacional del Trabajo Ley 10.224

1.6 Perú

Tabla 6 Legislación peruana

Leyes	Detalle	Dirección electrónica de acceso al documento
LEY N.º 30364	“Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar”.	 Congreso de la República Ley 30364
LEY N.º 27942 LEY DE PREVENCIÓN Y SANCIÓN DEL HOSTIGAMIENTO SEXUAL	“La presente ley tiene el objeto de prevenir y sancionar el hostigamiento sexual producido de relaciones de autoridad y dependencia. Cualquiera que sea la forma jurídica de la relación de la misma”.	 Ley de prevención y sanción del hostigamiento Sexual Ley 27942
CÓDIGO PENAL	“Acuerdo Plenario n.º 1-2011/CJ-116. Se regulan las conductas sexuales prohibidas de violación, seducción y actos contrarios al pudor. Este Acuerdo. Plenario pondrá especial énfasis al delito de violación sexual, y dada la naturaleza”.	 Código penal Acuerdo plenario n.º 1-2011/cj-116
LEY N.º 30314 LEY PARA PREVENIR Y SANCIONAR EL ACOSO SEXUAL EN ESPACIOS PÚBLICOS	Art. 1. “La presente Ley tiene por objeto prevenir y sancionar el acoso sexual producido en espacios públicos que afectan los derechos de las personas, en especial, los derechos de las mujeres”.	 Normas Legales Ley para prevenir y Sancionar el Acoso Sexual en Espacios Públicos
LEY N.º 28983 LEY DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE MUJERES Y HOMBRES	“Protección frente al hostigamiento sexual como lineamiento de política pública (Art. 6)”.	 Normas Legales Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres

Leyes	Detalle	Dirección electrónica de acceso al documento
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE PERÚ	“Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar”.	 Constitución Política del Perú
CONVENCIÓN DE BELÉN	“Resolución Legislativa n.º 26583. Prevenir y erradicar la violencia contra la Mujer (1996)”.	 Congreso de la republica Resolucion legislativa nº 26583
CONVENCIÓN CEDAW	“Para eliminar todas las formas de discriminación contra la Mujer (1982)”.	 Convención cedaw
LEY N.º 27942 de 2003	“Prevención y sanción del hostigamiento sexual”.	 Ley de prevención y sanción del hostigamiento Sexual
LEY 29430	“Ley que modifica la Ley n.º 27942, «Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual» promulgada el 8 de noviembre de 2009. Esta Ley específicamente modifica los artículos 1, 4, 5, 7 y 8 de la anterior del 2009”.	 LEY 29430
LEY N.º 28806	«Ley General de Inspección del Trabajo», la cual presenta en su reglamento, el Decreto Supremo (DS) n.º 019-2006-TR, la cual determina que el hostigamiento sexual constituye una infracción muy grave. Sobre el particular se debe considerar el DS 019-2007-TR en el cual se plantea su modificatoria”.	 Decreto supremo nº 019-2006-tr

<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
<p>RESOLUCION RECTORAL N.º 03013-R-16. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR SAN MARCOS</p>	<p>“Artículo 174°.- Cuando el procedimiento administrativo contra un docente se origina por la presunción de hostigamiento o acoso sexual en agravio de un miembro de la comunidad universitaria o los delitos de violación contra la libertad sexual, apología del terrorismo, terrorismo y sus formas agravadas, corrupción de funcionarios y/o tráfico ilícito de drogas, así como por incurrir en actos de violencia que atenten contra los derechos fundamentales de la persona y contra el patrimonio y que impiden el normal funcionamiento de servicios públicos, el docente es separado preventivamente sin perjuicio de la sanción que se imponga, respetándose su derecho al debido proceso”.</p>	<p> Universidad nacional mayor de san marcos Resolucion rectoral n° 04142-r-17</p>

1.7 Nicaragua

Tabla 7 Legislación nicaragüense

Leyes	Detalle	Dirección electrónica de acceso al documento
LEY 779, LEY INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES DE REFORMAS A LA LEY N.º 641, LEY CÓDIGO PENAL	“Política del Estado que promueve el fortalecimiento de la Familia Nicaragüense, así como la prevención de la violencia”.	 Ley 779, ley integral contra la Violencia hacia las mujeres
DECRETO EJECUTIVO N.º 37-92. CREACIÓN DE LA COMISIÓN CONTRA LA VIOLENCIA EN LA MUJER, APROBADO EL 23 DE JUNIO DE 1992	Objeto: “Formular y proponer el establecimiento de mecanismos cuya ejecución de manera integral conduzca a la eliminación de la violencia contra la mujer”.	 Decreto ejecutivo n.º 37-92.
LEY N.º 230. LEY DE REFORMA Y ADICIÓN AL CÓDIGO PENAL, APROBADA EL 13 DE ENERO DE 1996	Objeto: “Incorporar medidas cautelares para los casos de violencia doméstica y viene a derogar los delitos de adulterio y amancebamiento”.	 Ley n.º 230. Ley de reforma y adición al código penal
DECRETO N.º 116-2000. CREACIÓN DE LA COMISIÓN NACIONAL CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER, NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, APROBADO EL 22 DE NOVIEMBRE DEL 2000	Objeto: “Responsabilizar al Estado para que promueva la prevención, detección, atención y sanción de la violencia hacia mujer, niñez y adolescencia, con énfasis en la violencia intrafamiliar y sexual, mediante la formulación e implementación de políticas dirigidas a este fin”.	 DECRETO N.º 116-2000.
LEY 846	“Ley de Modificación al Artículo 46 y de la adición a los Artículos 30,31 y 32 de la Ley n.º 779, y reformas a la Ley n.º 641, Código Penal”.	 Normas Jurídicas de Nicaragua LEY 846

2 PERFIL DE ACTORES Y CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Con mayor frecuencia, el acoso sexual se presenta hacia el grupo de mujeres; sin embargo, hombres y mujeres son objeto de acoso sexual; el cual afecta el normal desarrollo psicosocial de la persona (Palomino, 2012; Nash, 2015).

El acoso sexual constituye un amplio rango de conductas que van desde la “coerción física hasta el uso del poder mediante el ofrecimiento de recompensas, prebendas, o la negación de derechos adquiridos; o modalidades que van desde actos sexistas y degradantes, comunes en la cotidianidad, seguido por avances sexuales no deseados” (Castaño-Castrillón, y otros, 2010, pág. 19).

A partir de lo anterior, es posible deducir que en el caso del acoso sexual, las prácticas “no son necesariamente físicas y no se limitan al contacto del cuerpo o de órganos genitales, sino que pueden ser también prácticas verbales y no verbales basadas en el sexo, que afecten la dignidad de la persona” (Arancibia, y otros, 2015, pág. 15).

En un estudio desarrollado por García & Orellana (2008) se pudo establecer que las variables relacionadas con la perso-

nalidad jugaban un papel importante en la regulación de las conductas, como la del acoso. Señalan que la impulsividad y la dificultad de entablar empatía, son rasgos característicos del acosador.

La impulsividad es uno de los componentes que tradicionalmente se ha ligado a la falta de control de la conducta y, diversos estudios, la han vinculado con la violencia, como con una clara base biológica. De otra parte, se encuentra la empatía, que es una de las variables que mejor definen los comportamientos pro-sociales. González, Casullo, Martorell y Calvo, 1998; Mestre, Frías y Samper, 2004 y Patterson, 1992; citados por (García & Orellana, 2008). Agregan que la empatía se encuentra conectada “con elaboraciones cognitivas y emocionales que son los procesos psicológicos más representativos del dominio adaptativo de la personalidad” (pág. 42).

Continuando con las características, se conoce que el abusador “puede ser de cualquier clase social, vivir en un medio urbano o rural, tener cualquier nivel educacional, profesión o actividad, raza, religión, género, orientación sexual y estado civil” (González, Martínez, Leyton, & Bardi, 2004, pág. 7).

En el escenario educativo, en la investigación desarrollada en la universidad de Manizales, se detectó que el acoso sexual era producido en el 50% de los casos por los docentes y, para el caso de los compañeros de clase, solo se presentaba en el 21,4% (Castaño-Castrillón, y otros, 2010).

Ahora bien, como se indicará más adelante, el acoso no solo se da entre pares, sino que se presentan también casos en los cuales hay acoso de estudiantes a profesores.

3 ORIENTACIONES CURRICULARES

Si bien el concepto de acoso sexual se considera más circunscrito al ámbito laboral, dada la relación de jerarquía existente en los contextos de trabajo sobre la cual se aprovecha de la posición de subordinación para exigir un favor sexual a cambio de mantenerse en el trabajo o de tomar alguna decisión en ese contexto (Navarro Guzmán, Ferrer Perez, & Bosch Fiol, 2016), en la educación superior es muy común, dada la misma condición de poder de administrativos y docentes sobre los estudiantes que pueden influir sobre su desempeño o resultados académicos.

Es por eso que se requiere implementar acciones, desde el desarrollo de las actividades académicas y pedagógicas de los programas de formación en cada universidad; del mismo modo, es necesario fomentar la producción de contenidos formativos a nivel institucional sobre principios de igualdad por razón de género, que puedan ser desarrollados en las cátedras institucionales o en el desarrollo de los cursos de los distintos programas que ofrece la universidad.

Un punto de partida es la elaboración de protocolos de igualdad, en los cuales se aborden las conceptualizaciones, accio-

Dichas medidas apuntan fundamentalmente a la puesta en práctica de los principios propuestos por el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, para reducir el acoso sexual en los contextos educativos, y que sirven de referente de actuación, los cuales se concretizan en:

1. Fortalecer los mecanismos que aseguran la protección del derecho a una vida libre de violencia en todas sus formas.
2. Desarrollar campañas informativas que pongan en la discusión pública las formas de violencia más invisibles, tales como el acoso y el hostigamiento sexual.
3. Informar acerca de la normativa vigente en los países, su alcance, las vías de denuncia y de seguimiento.
4. Institucionalizar estrategias y medidas de prevención, sanción y reparación para las mujeres que sufren acoso sexual en el ámbito educativo y laboral.
5. Incorporar en el currículo del sistema educativo el debate sobre el acoso como forma de violencia que debe ser erradicada. (CEPAL, 2016, pág. 2).

Este incorporar en el currículo el debate sobre el acoso no significa necesariamente la creación de una cátedra de acoso sexual, sino la generación de espacios, discursos, contenidos y acciones metodológicas que deben ser incorporadas en el desarrollo curricular de los cursos independientemente de su contenido disciplinar, algunos elementos a tener en cuenta son:

- Identificar los protocolos existentes en caso de acoso sexual muchas veces recogidos en los reglamentos estudiantiles y reglamentos de las universidades.
- Aprovechar los espacios académicos para discutir y analizar lo que es y no es acoso sexual, asimismo sus consecuencias en la vida de las personas.
- Insistir en las implicaciones psicológicas, sociales, fisiológicas y académicas para la persona que es víctima de acoso sexual.
- Incluir en las lecturas y material de los cursos elementos relacionados con la comprensión de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- Promover una deontología de la profesión donde se

especifique y enfatice en las formas del trato a sus pares y colaboradores desde una perspectiva ética de la carrera.

- Cuidar de no utilizar un vocabulario sexista o de trato discriminatorio en el desarrollo de las exposiciones o presentación de contenidos entre los docentes y administrativos y los estudiantes.

Adicionalmente, un aspecto importante es cuidar la implementación de acciones concretas, evaluables y cuantificables para la prevención del acoso sexual, teniendo en cuenta que:

Este tipo de actividades pueden incluirse en las actividades formativas que se realicen y, además de aspectos básicos, pueden incluir una información más en profundidad sobre los componentes del acoso, sus consecuencias, los mecanismos de denuncia, etc. y deben ser llevadas a cabo por personas debidamente formadas en la materia (Bosch Fiol, 2009, pág. 192).

Finalmente, es muy importante desde todos los espacios formativos la formulación de garantías para todos y todas las personas en un marco de respeto a la diversidad y de convivencia.

4 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y EL TRATO

Como lo señala la Organización Internacional del Trabajo, “el acoso sexual es un fenómeno social de múltiples dimensiones, denunciado por distintas organizaciones e instituciones y constatado por diversas investigaciones que han evidenciado la existencia, extensión y gravedad de este fenómeno” (2013, pág. 4).

El acoso sexual es un fenómeno que está muy extendido y “precisa de un adecuado tratamiento para prevenir, combatir y eliminar las graves consecuencias que el acoso sexual tiene para la salud integral y el desarrollo profesional de las personas afectadas, para las empresas y para la sociedad en general” (Organización Internacional del Trabajo, 2013, pág. 4).

Un docente puede detectar que existe acoso sexual porque el estudiante presenta conductas como: a) aislamiento, no comparte con sus pares; b) miedo a represalias; c) problemas de hiperactivación e hipervigilancia que pueden producir insomnio, pesadillas, jaquecas, problemas digestivos y cutáneos; d) problemas de concentración y atención, que afecta el rendimiento académico; y e) evitación de todo aquello relacionado con la fuente de acoso (Universidad Complutense de Madrid, 2018, pág. 7).

El acoso se puede presentar de varias maneras: a) acoso vertical descendente, que es cuando una trabajadora es acosada por un superior, o cuando un docente acosa a un estudiante, b) acoso vertical ascendente, cuando un estudiante acosa a una docente, y c) acoso horizontal, cuando se da entre estudiantes, es decir entre pares (Universidad Complutense de Madrid, 2018, pág. 8).

Las acciones frente al acoso sexual están direccionadas por lo menos a través de dos vías. La primera es cuando la persona es consciente de que está siendo acosada, y la segunda cuando un docente se da cuenta del acoso. Para el primer caso, se debe:

- a) Se precisa analizar cuanto antes el incidente o el comportamiento sucedido, tomando nota de datos como fecha, lugares, personas que observaron el hecho.
- b) Se deben acumular pruebas como guardar los correos o los mensajes recibidos.
- c) En el caso de que no haya habido testigos de lo que está sucediendo, se le debe contar a alguien de confianza para que se busque apoyo.

- d) Se debe indagar si otro estudiante o compañero está siendo acosado.
- e) Se debe hablar con el director de programa, decano o una autoridad que asuma la situación que se está presentando. en el caso de que exista una unidad de apoyo en la universidad, se debe acudir allí para que se actúe.
- f) Si el estudiante o la persona que está siendo acosada considera que puede actuar enfrentando al acosador, lo debe hacer de manera asertiva, en lo posible con testigos.
- g) Cuando en la universidad exista una unidad o dependencia que realice el seguimiento a estos casos, se debe poner la queja correspondiente (Universidad Complutense de Madrid, 2018).
- b) En lo posible, se debe evitar cuestionarlo o juzgarlo.
- c) Seguir monitoreando el caso para que, de ser necesario, se ponga en conocimiento de la oficina que tenga cada universidad para manejo de casos como el acoso.
- d) Dialogar con la persona que está siendo acosada para que denuncie el caso en la instancia correspondiente que tenga cada universidad. (Universidad Complutense de Madrid, 2018).

Cuando el docente o un administrativo conocen del caso de abuso, todos debemos actuar, por las implicaciones que ello tiene; en lo posible debe:

- a) Dirigirse a la persona acosadora e indicarle que debe suspender su actuación hacia la persona que está acosando.

5 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

El bullying es una clase de violencia que afecta las relaciones entre pares, genera tensiones emocionales e incide en el desarrollo normal de las actividades en un escenario educativo, llevando en ocasiones, al abandono de la universidad.

Para autores como Enríquez Villota & Garzón Velásquez (2015) “no existe un consenso respecto al término Bullying [sic] en la lengua española dado que en la literatura se encuentran sinónimos como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, manotaje, matoneo o acoso escolar” (Enríquez Villota & Garzón Velásquez, 2015).

Como lo señala Gómez Nashiki (2013) el bullying se manifiesta a través de “la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico” (pág. 845). Incluye conductas de distinta índole como “bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas” (pág. 845).

El fenómeno del bullying ha sido estudiado desde el punto de vista del agresor, de la víctima y de los espectadores. Algunos autores consideran que “la violencia no únicamente como un

acto relacional entre individuos, sino desde la lógica normativa de las instituciones donde se lleva a cabo” (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008, pág. 826). Además, agregan que “forma parte de las mismas relaciones que se dan en la familia, la sociedad, la cultura, y lo que los medios de comunicación proponen para los jóvenes” (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008).

El bullying se presenta como una manera de discriminación, entre unos “estudiantes hacia otro u otros por sus características o su forma de vida: orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2015, pág. 5).

Agrega que “se manifiesta en comportamientos o conductas repetidas y abusivas con la intención de infringir daño por parte de una o varias personas hacia otra, que no es capaz de defenderse a sí misma” (pág. 5).

Cuando se conozca de la presentación de estas conductas, se deben generar protocolos en las instituciones, en el caso de que no existan, o se deben activar en el caso de que un docente, administrativo o estudiante detecten un caso de bullying.

Los protocolos de atención de bullying deben: a) garantizar la protección de la persona o el grupo de personas, b) intervención eficaz, rápida y no precipitada, c) discreción y confidencialidad, d) vigilar que no se repita, e) buscar el apoyo de otras instancias de ser necesario, f) garantizar la inmediata seguridad y protección de la integridad de la persona o personas afectadas y g) hablar por separado con cada una de las personas involucradas. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2015).

6 ENCUESTA PARA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE INCIDENCIA Y ACTITUDES

La presente encuesta ha sido adaptada de Bosch Fiol (2009) sobre percepción de comportamientos relacionados con acoso sexual

Tabla 8 Encuesta sobre Acoso Sexual en el ámbito de la Educación Superior

<i>Situación</i>	<i>Es Acoso Sexual</i>	<i>No es Acoso Sexual</i>	<i>Es un riesgo de Acoso Sexual</i>	<i>La he experimentado</i>
<i>1. Acordar una cita voluntaria</i>				
<i>2. Amenazas</i>				
<i>3. Comentarios sobre alguna parte concreta de la anatomía de la persona</i>				
<i>4. Envío de notas, cartas o similares pidiendo encuentros sexuales</i>				
<i>5. Miradas</i>				
<i>6. Petición explícita y reiterada de mantener relaciones sexuales</i>				
<i>7. Tocamientos en zonas no genitales de carácter supuestamente fortuito</i>				

Situación	Es Acoso Sexual	No es Acoso Sexual	Es un riesgo de Acoso Sexual	La he experimentado
8. Acudir a terceras personas como mediadoras de intereses personales Disminuye.				
9. Aprovechar situaciones supuestamente académicas (visitas al despacho, seminarios, tutorías,...) para forzar mayor intimidad con la persona.				
10. Comentarios sobre el aspecto físico de la persona.				
11. Envío reiterado de notas o cartas pidiendo más intimidad con la persona.				
12. Llamadas insistentes al domicilio de la particular de la persona.				
13. Petición explícita de mantener relaciones sexuales haciendo alusión a los beneficios que eso podría reportar a la persona.				
14. Petición explícita la persona muestre determinadas partes del cuerpo.				
15. Tocamientos en zonas no genitales.				
16. Alimentar sentimientos de culpabilidad problemas sexuales de la persona.				
17. Atribuir a la persona acosada los deseos libidinosos propios.				
18. Comentarios sobre la supuesta vida sexual de la persona.				

Situación	Es Acoso Sexual	No es Acoso Sexual	Es un riesgo de Acoso Sexual	La he experimentado
19. Encontrarse reiteradamente e insistentemente con la persona.				
20. Mantener conductas provocadoras de exhibicionismo ante la persona.				
21. Petición explícita de mantener relaciones sexuales haciendo alusión los perjuicios que podría traer a la persona.				
22. Roces provocados con el cuerpo de la persona.				
23. Utilizar a una tercera persona para forzar la relación con la persona.				
24. Alusiones públicas y continuadas referidas a la vida privada de la persona.				
25. Coincidir en una fiesta o reunión e iniciar una relación.				
26. Chistes y bromas obscenas frecuentes dichas en presencia de la persona.				
27. Iniciar una relación voluntaria por ambas partes.				
28. Mantener una proximidad física excesiva que invada espacio vital de la persona.				

Situación	Es Acoso Sexual	No es Acoso Sexual	Es un riesgo de Acoso Sexual	La he experimentado
29. <i>Petición explícita de mantener relaciones sexuales como pago de un favor.</i>				
30. <i>Tocamientos en zonas genitales de carácter supuestamente fortuito.</i>				
31. <i>Alusiones públicas y continuadas referidas al aspecto físico de la persona.</i>				
32. <i>Comentarios obscenos en presencia de la persona.</i>				
33. <i>Dar muestras de tener mucha información sobre la persona como factor intimidatorio.</i>				
34. <i>Intentar besar a la persona sin su consentimiento.</i>				
35. <i>Miradas insistentes, tanto en público como en privado a partes concretas de la anatomía de la persona.</i>				
36. <i>Miradas insistentes a la persona.</i>				
37. <i>Petición explícita de mantener relaciones sexuales.</i>				
38. <i>Tocamientos en zonas genitales.</i>				

7 BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, J., Billi, M., Bustamante, C., Guerrero, M. J., Meniconi, L., Molina, M., & Saavedra, P. (2015). Acoso sexual callejero: Contextos y dimensiones. Chile: Observatorio contra el acoso callejero. Obtenido de <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2016/09/Acoso-Sexual-Callejero-Contexto-y-dimensiones-2015.pdf>
- Bosch Fiol, E. (2009). El acoso sexual en el ámbito universitario. Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención. Universidad de las Islas Baleares: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. España. Obtenido de http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf
- Carvajal Orozco, J., & Dávila Londoño, C. (2013). Mobbing o acoso laboral. Revisión del tema en Colombia. Cuadernos de Administración, 95-106. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-46452013000100011&script=sci_abstract&tlng=es
- Castaño-Castrillón, J., González, E. K., Guzmán, A. J., Montoya, J. S., Murillo, J. M., Páez-Cala, M. L., . . . Velásquez, Y. (2010). Acoso sexual en la comunidad de estudiantes de la universidad de Manizales (Colombia) 2008. Estudio de corte transversal. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, 61(1), 18-27. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/r-cog/v61n1/v61n1a03.pdf>
- Castillo Rocha, C., & Pacheco Espejel, M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 825-842.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 415-428. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3572>

- CEPAL. (2016). El acoso y hostigamiento sexual en el ámbito laboral y educativo: Violencia contra las mujeres invisibilizada. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Obtenido de https://oig.cepal.org/sites/default/files/nota_de_igualdad_21_acoso_sexual.pdf
- Enríquez Villota, M. F., & Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. Saber, Ciencia y Libertad, 1794-7154. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2015). Protocolo de actuación en situaciones de bullying. San José, Costa Rica: Altercom.
- Fundación Mutua Madrileña Nuestra forma de ser. (11 de Abril de 2018). http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/MANUAL_PADRES_Y_PROFESORES_ACOSO.pdf.
- García, J., & Orellana, M. (2008). Variables Psicológicas Moduladoras de la Autodefinición del Perfil en Procesos de Acoso Escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 41-55. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761554>
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 39-870. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>
- González, E., Martínez, V., Leyton, C., & Bardi, A. (2004). Características de los abusadores sexuales. *Revista Sogía*, 6-14. Obtenido de <https://www.cemera.cl/sogia/pdf/2004/XI1abusadores.pdf>
- Murillo Fernández, J. (27 de 11 de 2015). Ortotipografía de la raya en oraciones parentéticas | Nisaba. Obtenido de Nisaba: <https://blognisaba.wordpress.com/2010/03/20/ortotipografia-de-la-raya-en-oraciones-parenteticas/>

- Nash, C. (2015). Respuesta institucional ante el acoso sexual en la universidad de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149305>
- Navarro Guzmán, C., Ferrer Perez, V. A., & Bosch Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15-25. doi:<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau>
- Organización internacional del Trabajo OIT. (2011). Género, formación y trabajo. Argentina: OIT. Obtenido de <https://www.oit.org/igualtat/recursos/actuacio/Informe%20OIT%20acoso%20sexual.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2013). Acoso sexual en el trabajo y masculinidad Centro América y República Dominicana. Costa Rica: Diseño y diagramación: SGP Asociados.
- Palomino, F. (2012). Acoso sexual en México: Análisis y propuestas. *En-claves del Pensamiento*, 133-157. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1411/141125359002.pdf>
- Real Academia de la lengua. (9 de Abril de 2018). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=0ZpEHg5>
- Topa Cantisano, G., Depolo, M., & Morales Domínguez, F. (2007). Acoso laboral: meta-análisis y modelo integrador de sus antecedentes y consecuencias. *Psicothema*, 88-94. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719113>
- Universidad Complutense de Madrid. (11 de Abril de 2018). https://ucm.es/data/cont/media/www/pag-1465/guia_UCM_acoso_online.pdf.

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

*Guía de Detección de Violencia
Intrafamiliar*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

Eliana Gallardo Echenique

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

Gabriela Alfonso Novoa

Jaime Ayala

Eliana Esther Gallardo Echenique

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo

Antonio López Mairena

Cristian Merino Rubilar

Adela Molina

Lisel Neyra

David Olivo

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Isabel Mercedes Torres Garay

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Guía de Detección de Violencia Intrafamiliar

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Abuso sexual:

Desde un punto de vista médico-social (no jurídico), se refiere a todas las conductas que atentan contra los derechos sexuales y reproductivos de una persona. Incluye acoso sexual, violación, actos sexuales realizados contra otro miembro del hogar o contra la persona con la que se haya convivido o procreado (Sierra, Macana & Cortés, 2007, p. 85).

Aislamiento:

Acción ejercida para controlar cada aspecto de la vida del otro miembro del hogar como su tiempo, sus actividades, sus relaciones personales con otras personas. Asimismo, el aislamiento ocurre cuando a una persona no se le permite trabajar, recibir llamadas telefónicas o ver amigos o familiares, y debe estar fuera o desconectada del mundo exterior.

Amenaza:

Es el anuncio de la ejecución de un daño mediante cualquier medio. Este daño puede ser físico, psicológico, sexual, laboral o patrimonial con el fin de intimidar al otro miembro del hogar, tanto en el contexto doméstico como fuera de él (Fernández, Arráiz Sánchez, & Paredes Rivas, 2008).

Maltrato físico:

Acción (golpear, abofetear, quemar, encerrar a alguien, etc.) llevada a cabo por otras personas o por uno mismo, que causa, como consecuencia, daño o lesión física de forma intencional.

Violencia:

Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daño psicológico y trastornos del desarrollo o privaciones.

Violencia intrafamiliar:

Cualquier acción u omisión que, de manera directa o indirecta, causa daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o patrimonial, tanto en el ámbito público como el privado, a una o varias personas integrantes del grupo familiar, por parte de pariente, conviviente o exconviviente, cónyuge o excónyuge, o con quien se hayan procreado hijos e hijas.

INTRODUCCIÓN

Los términos como «agresividad» y «violencia» suelen emplearse como sinónimos, y no lo son. Para Sanmartín Esplugues (2007, p. 9) «la agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. La violencia es agresividad, pero alterada principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina».

En sus diferentes manifestaciones, «la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder de dominio mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica, política, marcadas y construidas por el poder del que se “cree” superior sobre aquel designado como inferior» (Quirós, 2003, p. 156).

La violencia tiene raíces históricas y es uno de los principales problemas de salud pública tanto a nivel mundial como nacional y regional (Jiménez-Quenguan & Martínez Vélez, 2013; Sierra, Macana & Cortés, 2007). Se presenta en todos los espacios: la calle, la escuela, el hospital, la empresa y el

hogar; y ocurre en todos los niveles: político, económico, social, laboral e intrafamiliar (Sierra, Macana & Cortés, 2007). Asume múltiples formas: física, psicológica, sexual, verbal y económica. Además, presenta múltiples representaciones: suicidio, homicidio, desaparición, secuestro, masacre, maltrato, ultraje, insultos, manejo económico, amenazas, chantajes, control de las actividades, abuso sexual, aislamiento de familiares y amistades, prohibición a trabajar fuera de la casa, abandono afectivo, humillaciones, o irrespeto de las opiniones (Sierra, Macana & Cortés, 2007).

La violencia adopta dos formas distintas (Pacci-Toriño, 2007; Perrone & Nannini, 2007):

- **Violencia agresión:** Es aquella relación que se caracteriza por una situación de rivalidad, y que evidencia la actitud de sus participantes de escalar por encima del otro. Se la define como una relación simétrica e igualitaria. La violencia, si es física, se manifiesta como un intercambio de golpes. Se puede decir que ambos participantes reivindican un mismo estatus de fuerza y poder. Los participantes de esta

forma de violencia son plenamente conscientes de su ejecución, así como de su bidireccionalidad y reciprocidad.

- **Violencia castigo:** Está basada en una relación con características de complementariedad; existe una definición de los papeles que les corresponden a cada uno; es decir, «A define un valor y B lo acepta». La violencia castigo se basa en la complementariedad en donde uno de los participantes asume su condición de superior frente al otro, y este otro a su vez también se la adjudica, y se coloca en una posición inferior.

1 VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

La violencia intrafamiliar es un fenómeno que existe hace mucho tiempo y comenzó a adquirir verdadera importancia hace una década y fue un tema tabú durante mucho tiempo. Aunque su existencia era conocida, no se la mencionaba, porque la sociedad no podía (no quería) admitir que el hogar dejara de ser ese espacio idealizado, de afectos y amparo frente a los avatares del mundo exterior (Franganillo, 2015). La problemática de la violencia en el hogar, también denominada violencia familiar, doméstica (la palabra doméstica proviene del latín «domus» que significa casa) o intrafamiliar es un tema que nos atañe a todos, pues sus consecuencias se ven reflejadas en el ámbito económico, político, social y de salud pública (Cortés & Soriano, 2007; Patró-Hernández y Limiñana-Gras, 2005; Sanmartín Esplugues, 2007).

Según la OPS-OMS (García-Moreno et al., 2005), la violencia en la familia es la agresión física, psicológica o sexual cometida por el esposo o conviviente, los abuelos, los padres, los hijos, los hermanos, los parientes civiles u otros familiares. También comprende a los tutores o encargados de la custodia. Afecta a todas las familias sin distinción de raza,

edad, educación o condiciones socioeconómicas.

El término violencia intrafamiliar hace referencia a cualquier forma de abuso (físico, económico, psicológico o sexual), que tiene lugar en la relación entre los miembros de una familia (Corsi, 1994). Según Patró-Hernández y Limiñana-Gras (2005), implica un desequilibrio de poder, y es ejercido desde el más fuerte hacia el más débil con el fin último de ejercer control sobre la relación.

Según las definiciones brindadas, la violencia no es un fenómeno individual, puesto que se necesitan más de dos personas para que se lleve a cabo. Con esto, se hace referencia a que a veces en la familia la interacción violenta se ejecuta entre dos personas; por ejemplo, el esposo y la esposa. Sin embargo, están implicados otros miembros, los hijos que, si bien no reciben violencia física o verbal, la ven y la viven (Fourcade & Bálsamo, 2015).

Según Valdebenito (2009), la violencia intrafamiliar ocurre cuando hay maltrato entre los miembros de una familia que puede ser de tipo físico, psicológico, sexual o económico.

«Es un problema multicausal que se asocia con varios factores sociales, individuales, políticos y comunitarios. Entre los factores individuales se incluyen el sexo, edad, otros factores biológicos y fisiológicos, nivel socioeconómico, situación laboral, nivel de educación, uso de alcohol o drogas y haber sufrido o presenciado maltrato físico en la niñez» (Sierra, Macana & Cortés, 2007, p. 80).

Straus y Gelles (1986, [citado por Patró-Hernández & Limiñana-Gras, 2005]), consideran que uno de los factores más relevantes cuando se explica la elevada incidencia de la violencia familiar lo constituyen las características que una familia posee y que la hacen potencialmente conflictiva, con el riesgo de que los conflictos puedan resolverse de manera violenta:

«(a) La alta intensidad de la relación, determinada por la gran cantidad de tiempo compartido entre sus miembros, el alto grado de confianza entre ellos, el derecho a influir sobre los demás y el elevado conocimiento mutuo que se deriva de la convivencia

diaria. (b) La propia composición familiar, integrada por personas de diferente sexo y edad, lo que implica la asunción de diferentes roles a desempeñar, y que se traduce en unas marcadas diferencias de motivaciones, intereses y actividades entre sus miembros. (c) El alto nivel de estrés al cual está expuesta la familia como grupo, debiendo hacer frente a distintos cambios a lo largo del ciclo vital y a exigencias de tipo económico, social, laboral o asistencial. (d) El carácter privado que posee todo aquello que ocurre en el interior de una familia y que, tradicionalmente, la ha hecho situarse fuera del control social» (p. 12).

En resumen, la Violencia Intrafamiliar (Tuana, 2002):

- Es un atentado a los Derechos Humanos.
- Es un problema social.
- Es un problema de salud pública.
- Es un delito.

Cabe destacar que, jurídicamente, se produce violencia intrafamiliar aún cuando los actos se efectúan fuera del

domicilio conyugal o de la casa que comparten el agresor y la víctima (Cortés & Soriano, 2007).

1.1 Situación legislativa en Iberoamérica

Tabla 1 Situación legislativa en Iberoamérica

<i>País</i>	<i>Normatividad</i>
Argentina	<p>Ley N.° 24.417 (1994) de protección contra la violencia familiar. Ley N.° 26.364 (2008) que previene y reprime la trata de personas y da asistencia a las víctimas. Ley N.° 26485 (2009) de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, cuya autoridad de aplicación reside en el Consejo Nacional de la Mujer. Ley N.° 26150 (2006) que crea el Programa Nacional Educación Sexual Integral por el cual se impartirán estos contenidos</p>
Bolivia	<p>Ley de la República N.° 1674 (1995) contra la violencia en la familia o doméstica.</p>

País	Normatividad
Chile	<p>Ley N.º 19.325 (1994) sobre violencia intrafamiliar.</p> <p>Ley N.º 20.066 (2005) de violencia intrafamiliar que fue posteriormente modificada por la Ley N.º 20.480 que define el femicidio cometido por cónyuges y exconyuges, a la vez que aumenta las penas aplicables, reforma las normas sobre parricidio y presta asistencia y reparación a las víctimas de violencia doméstica.</p> <p>Ley N.º 20.005 (2005) que tipifica y sanciona el acoso sexual en el trabajo.</p> <p>Ley N.º 20.507 (2011) que tipifica los delitos de tráfico ilícito de migrantes y trata de personas.</p>
Colombia	<p>El núcleo fundamental de la política de prevención y protección a las víctimas de violencia intrafamiliar se encuentra desarrollado en las Leyes N.º 294 de 2006, N.º 575 de 2000 y N.º 1257 de 2008, que integran el núcleo fundamental de la política de prevención y protección a las víctimas de violencia intrafamiliar.</p> <p>El Código Penal expedido bajo la Ley 599 DE 2000 contempla en el artículo 229 lo siguiente: El que maltrate física, síquica o sexualmente, a cualquier miembro de su núcleo familiar, incurrirá, siempre que la conducta no constituya delito sancionado con pena mayor, en prisión de uno (1) a tres (3) años. La pena se aumentará de la mitad a las tres cuartas partes cuando el maltrato recaiga sobre un menor.</p> <p>El cual se amplía en cobertura y sanción en el art. 1, Ley 882 de 2004, y el art. 33 de la Ley 1142 de 2007.</p> <p>Ley N.º 1361 (2009) de protección integral a la familia para fortalecer y garantizar el desarrollo integral de la familia, como núcleo fundamental de la sociedad y para la elaboración de política pública.</p> <p>En el 2010 se crea el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) que propone prevenir la violencia intrafamiliar y sexual, el maltrato infantil y el abuso sexual de menores.</p> <p>Ley N.º 1542 (2012) que garantizar la protección y diligencia de las autoridades en la investigación de los presuntos delitos de violencia contra la mujer y eliminar el carácter de querrelables y desistibles de los delitos de violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria, tipificados en los artículos 229 y 233 del Código Penal.</p> <p>Ley N.º 1620 (2013) que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.</p>
Costa Rica	<p>Ley N.º 7.142 (1990) de promoción de la igualdad social de la mujer.</p> <p>Ley N.º 7.586 (1996) contra la violencia doméstica.</p> <p>Ley N.º 7.599 (1999) contra la explotación sexual comercial de personas menores de edad.</p>

<i>País</i>	<i>Normatividad</i>
Costa Rica	Ley N.º 8589 (2007) de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres que tiene como fin proteger los derechos de las víctimas de violencia y sancionar las formas de violencia física, psicológica, sexual y patrimonial contra las mujeres mayores de edad, como práctica discriminatoria por razón de género, específicamente en una relación de matrimonio, en unión de hecho declarada o no, en cumplimiento de las obligaciones contraídas por el Estado en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. La ley sufrió un menoscabo con el voto de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia emitida en el año 2008, y se declararon inconstitucionales los delitos de maltrato y violencia emocional (Garita-Vílchez, 2013; Comisión Económica para América Latina (CEPAL, s.f.).
Nicaragua	Ley N.º 230 (1996) para la prevención y sanción de la violencia intrafamiliar.
Perú	Según la Ley N.º 30364, la violencia contra los integrantes del grupo familiar se define como cualquier acción o conducta que causa muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico y que se produce en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder, de parte de un integrante a otro del grupo familiar, teniéndose especial consideración con las niñas, niños, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad.
Uruguay	<p>La Ley N.º 26.061 con políticas sociales dirigidas a la infancia y llevadas a cabo por instituciones de la sociedad civil y por el aparato estatal, en particular aquellas que surgen tras la sanción de la de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (País-Andrade y otros, 2016).</p> <p>En el año 2012, se reconoció la figura del femicidio en la ley penal que castiga los crímenes considerados de género, lo que incluye tanto a mujeres como personas trans (País-Andrade y otros, 2016).</p> <p>Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales que fue sancionada el 11 de marzo de 2009 y Promulgada de Hecho el 1.º de abril de 2009 (País-Andrade y otros, 2016).</p> <p>La Ley de Violencia Doméstica N.º 17 514 aprobada el 18 de junio de 2002 y sigue vigente hasta la fecha, en donde el tema queda instalado como una preocupación del Estado teniendo en cuenta que la ley no sólo contiene elementos normativos, sino que también prevé la prevención y la promoción de atención integral de la víctima (Cafaro, 2015).</p>

1.2 Formas de violencia

Las distintas formas de violencia son expresiones de la negación de lo humano en el otro. A continuación, se presentarán cada una de estas en una tabla de resumen.

Tabla 2 Violencia física y sus características

<i>Instrumento</i>	<i>Tipo de daño</i>	<i>Indicadores</i>
Violencia física		
<ul style="list-style-type: none"> • Golpes de puño o con instrumentos • Latigazos • Empujones • Arañazos • Tirones del pelo • Encierro forzado • Falta de alimentación • Cortes o quemaduras • Intento de ahogo o ahorcamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Físico: <ul style="list-style-type: none"> -Moretones -Heridas sangrantes -Quebraduras -Quemaduras -Daños por inanición -Afecciones orgánicas derivadas • Psicológico: Similar al generado por la violencia psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de la situación de violencia. • Similares a los de violencia psicológica. • Conductas de temor ante el contacto físico. • Moretones, heridas, quemaduras o dolores musculares recurrentes sin justificación aparente.

Tabla 3 Violencia psicológica y sus características

<i>Instrumento</i>	<i>Tipo de daño</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Violencia psicológica</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Amenazas • Insultos • Chantaje • Excesivo control • Aislamiento social • Violencia económica • Silencio • Desprecio al cuerpo • Indiferencia • Sobreprotección • Burlas • Exposición a algún tipo de violencia entre terceros 	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad • Baja autoestima • Dificultades de aprendizaje • Percepción de la realidad distorsionada • Fugas del hogar • Ausentismo escolar o laboral • Cuadros depresivos • Crisis de angustia • Intentos de autoeliminación • Enfermedades psicósomáticas • Somatizaciones • Formas de vinculación distorsionada 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el rendimiento escolar o laboral • Vínculos distorsionados con pares y figuras de autoridad • Dificultades de relación en las organizaciones educativas o comunitarias • Ausentismo y deserción del sistema educativo y laboral • Conductas de llamado de atención (auto o hetero agresivas) • Intento de autoeliminación (I.A.E.) con características de bajo riesgo de vida, en general con instrumentos cortantes o psicofármacos • Crisis de angustia o agresividad • Estados depresivos • Enfermedades psicósomáticas • Somatizaciones

Tabla 4 Violencia sexual y sus características

<i>Instrumento</i>	<i>Tipo de daño</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Violencia sexual</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Exhibición de material pornográfico • Exhibición de actos sexuales entre terceros • Exhibición de genitales • Obligación de mostrar genitales • Obligación de tocar genitales • Manipulación de genitales o partes del cuerpo en forma obscena • Relaciones sexuales con penetración 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicológico <ul style="list-style-type: none"> -Distorsión de la imagen corporal -Confusión respecto de roles familiares -Percepción desvalorizada de sí mismo -Disfunciones sexuales -Distorsiones en los vínculos • Físicos <ul style="list-style-type: none"> -Lesiones directas por la penetración en órganos genitales -Enfermedades de transmisión sexual 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de la situación de violencia • Conductas sexuales inadecuadas para la edad • Disfunciones sexuales • Los mismos indicadores que aparecen en «violencia simbólica» • Desconfianza en personas adultas o figuras de autoridad

Fuente: Adaptado de Molas (2002)

Física:

Actos que atenten o agreden el cuerpo de la persona como lesiones corporales infligidas de forma intencional; por ejemplo, empujones, bofetadas, golpes de puño, patadas, golpes, quemaduras, agresiones con armas, etc. (Fernández-Alonso et. al., 2003; Sierra, Macana & Cortés, 2007). Es la más fácil de reconocer y se expresa en la agresión al cuerpo de la víctima (Gutiérrez & Hurtado, 2002). Sin embargo, hay casos en los que el maltrato físico (empujones, bofetadas, golpes de puño, patadas, etc.) no puede ser detectado a través de un examen físico dado que no deja huellas, y en caso las hubiera, estas son de corta duración, así como puede ocasionar otros síntomas físicos como dolores de estómago y de cabeza, pesadillas, ataques de ansiedad, etc. (Sierra, Cortés & Hernández, 2004).

Psicológica o emocional (simbólica):

Manifestada a través de actitudes cuyo objeto es causar temor, intimidar, y controlar las conductas, los sentimientos y los pensamientos de la persona a quien se está agrediendo mediante humillaciones, desvalorizaciones, críticas exageradas y públicas, insultos, amenazas, culpabilizaciones, aislamiento social, control, impedimento para tomar

decisiones, etc. (Fernández-Alonso et. al., 2003; Sierra, Macana & Cortés, 2007). Es un tipo de maltrato frecuente difícil de detectar; por lo tanto, es menester la exhaustividad en su descripción (Sande, 2015, p. 36):

- **Intimidación:** Provocación de miedo con miradas, acciones, gestos, ruptura de objetos, maltrato a otras personas o animales, y exposición de armas.
- **Privilegio:** Determinación de lo que debe ser, acto de decidir sobre las cosas importantes sin considerar a los demás, exigencia de un trato preferencial.
- **Desvalorización:** Consideración de la incapacidad y la inutilidad del otro; demostración de esta mediante actos, gestos, desprecio por su trabajo y esfuerzos.
- **Amenazas:** Acciones que consisten en dar a entender la posible comisión de daño físico o muerte, de abandono, de suicidio, de internación psiquiátrica.
- **Manipulación de los hijos:** Persuasión que consiste en culpar a los menores por su mal comportamiento, usarlos como intermediarios, amenazar con quitárselos, abusos en las visitas.

- **Indiferencia:** Negación de hablar y/o al contacto físico; indiferencia a la presencia, las preocupaciones y las necesidades, ausencia de afecto.
- **Aislamiento:** Control sobre qué hace, con quién habla, qué lee, dónde va; limitación de su vida social y familiar por celos u otros motivos.
- **Abuso económico:** Ocultamiento de los ingresos, control exclusivo del dinero, gastar primero el salario del otro, impedirle disponer de dinero.

Sexual:

Todo acto que atenta contra la libertad sexual de la persona y lesiona su dignidad; por ejemplo, relaciones sexuales forzadas, abuso, violación (Fernández-Alonso et. al., 2003). Es la más difícil de reconocer y aceptar, y tiene graves consecuencias psicológicas y sociales en la víctima (Gutiérrez & Hurtado, 2002).

Económico o patrimonial:

Toda «acción u omisión que con ilegitimidad manifiesta implique daño, pérdida, transformación, sustracción,

destrucción, distracción, ocultamiento o retención de bienes, instrumentos de trabajo, documentos o recursos económicos, destinada a coaccionar la autodeterminación de otra persona» (Fourcade & Bálsamo, 2015, p. 24). Consiste en despojar o impedir el acceso a los bienes materiales o patrimonio familiar a los integrantes del grupo familiar, negar los recursos existentes para la manutención con la finalidad de controlar la conducta de alguno de los integrantes para que el otro dependa completamente del agresor (CNEGySR, 2009; Sierra, Macana & Cortés, 2007).

Para resumir, la violencia puede ser física, psicológica, económica (patrimonial) y/o sexual, y para comprenderla hay que tener en cuenta varios factores: su intensidad creciente, su circularidad y los tres elementos constitutivos siguientes (Pacci-Toriño, 2007):

- Cómo se reproduce (es circular y creciente)
- Cómo se manifiesta (en lo físico, sexual, psicológico, económico)
- Qué lugar ocupan los integrantes (relación complementaria, violencia castigo / relación simétrica, violencia agresión).

1.3 *El Ciclo de la Violencia Intrafamiliar*

La mayor parte del tiempo, el abuso no ocurre en forma continua, sino en ciclos. El ciclo de violencia intrafamiliar está conformado por las siguientes fases:

Tabla 5 Ciclo de la violencia intrafamiliar

<i>Fases</i>	<i>Características</i>	<i>Actitud del agresor</i>	<i>Actitud de la víctima</i>	<i>Resultado</i>
1. Fase de tensión	Acumulación de tensiones	Cambios de ánimo, reacciona con enojo, insultos y gritos ante cualquier problema o dificultad cotidiana, culpabilizando a su pareja.	Pasiva y temerosa Cree ser responsable de las actitudes del agresor.	El agresor siente legítimas sus agresiones por la actitud pasiva de su pareja. Se incrementa la tensión. El agresor se siente con derecho a ejercer más violencia.

<i>Fases</i>	<i>Características</i>	<i>Actitud del agresor</i>	<i>Actitud de la víctima</i>	<i>Resultado</i>
2. Fase de crisis	Descarga incontrolable de las tensiones	Descarga de su enojo a través de golpes y humillaciones a su pareja	Depresión, incredulidad, bajo nivel de autoestima	Subordinación de la víctima
3. Fase de arrepentimiento	Calma y relativa tranquilidad	Se arrepiente, se disculpa, promete cambiar.	Confía, perdona.	Reconciliación de la pareja, mientras se prepara un nuevo episodio de violencia.

Fuente: Adaptado de Gutiérrez & Hurtado (2002, p. 26)

Perfil y características del agresor y la víctima

Agresor

•Perfil:

La socialización del agresor se complementa con la de la víctima, porque resalta el estereotipo masculino de agresividad, dominio y superioridad frente a la mujer.

•Características:

- Falta de seguridad personal, que sobrecompensa con actitudes externas autoritarias.
- Dificultad de comunicación especialmente con afectos y sentimientos.
- Incapacidad para tolerar y resolver los conflictos alternativos a la violencia.
- Baja autoestima, la cual se manifiesta en el hogar con la violencia que no manifiesta en otras situaciones.
- Falta de conciencia del problema, incapacidad para responsabilizarse por sus actos de violencia y búsqueda de responsabilidades fuera de su persona.

Víctima

•Perfil:

No existe evidencia que permita establecer una relación significativa de rasgos de personalidad y violencia en la familia, pero se ha verificado que la socialización en una estructura familiar autoritaria constituye, para la mujer, una verdadera escuela de aprendizaje de tolerancia a la violencia.

• Características:

- Sentimientos de temor que incluso podrían paralizarlas y les impide buscar ayuda.
- Actitud minimizadora del abuso por temor, por falta de información y de conciencia sobre lo que constituye una situación de abuso, y el deseo de creer que el agresor no es tan «malo».
- Conducta de aislamiento, que determina el aislamiento de la de las posibles situaciones de apoyo, incluso de su familia.
- Internalización de la culpa, de manera que la persona agredida se siente responsable de la agresión y busca causas en su comportamiento, esto se asocia con una baja autoestima.

Fuente: Adaptado de Gutiérrez & Hurtado (2002, p. 27)

2 DETECCIÓN DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

La palabra «detectar» significa reconocer o identificar la existencia de una posible situación de maltrato intrafamiliar. Para realizar el diagnóstico en violencia intrafamiliar es necesario considerar quién es la persona que pide ayuda, si se trata de un adulto, un adolescente o un(a) niño(a) y si se trata de una situación explícita o encubierta (Tuana, 2002).

2.1 *Tipología de la violencia intrafamiliar*

En la familia, es posible detectar tres tipos de violencia:

Maltrato infantil

El maltrato infantil o (maltrato al menor) se produce cuando la violencia afecta a niños, niñas y adolescentes menores de 18 años y es ejercida por los padres o cuidadores. Según la UNICEF, el maltrato es definido como «cualquier omisión o acción, intencional o no, por parte de las personas a cargo del niño, niña o adolescente que comprometan la satisfacción de las necesidades primarias físicas (alimentación, abrigo y protección contra el peligro) y socioemocionales (interacción

afecto, atención, estimulación, juego...) por las que se vea afectado su desarrollo físico y emocional, su integridad y que implique una vulneración de sus derechos» (Vainstein & Rusler, 2011, p. 25). El maltrato infantil puede ser emocional o psicológico, por abandono o negligencia, físico o químico. La detección se hace posible gracias a la acción de los adultos que, en el entorno de los(as) niños(as), son capaces de establecer relación entre las marcas físicas y/o ciertos comportamientos que expresen el sufrimiento del niño o la niña, asociando que estos pueden deberse a situaciones de maltrato (JUNJI, 2009, p. 16).

Es importante tener presente que, en la mayoría de los casos de maltrato infantil, los agresores suelen ser los padres y el niño se ve inmerso en un conflicto de lealtades y deseos, entre el malestar o sufrimiento que le provoca el maltrato y el afecto que siente por sus padres. No es fácil aceptar y asumir que se está siendo maltratado por los padres (BAS, s.f.). Ante una sospecha de maltrato, se debe evitar toda actuación precipitada. Lo que corresponde en estos casos es la interconsulta con otros profesionales implicados que puedan ayudar a esclarecer dudas (BAS, s.f.).

Maltrato entre familiares

El maltrato entre familiares se produce cuando la violencia es ejercida por personas que no conforman el núcleo familiar primario. Para Cortés y Soriano (2007), la integración de la familia implica una doble relación: la de los miembros que la constituyen entre sí y la del sistema familiar respecto a su entorno. También existe violencia contra los adultos mayores (abuelos o abuelas) de una familia (Valdebenito, 2009).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) «el maltrato de personas mayores se define como la acción única o repetida, o la falta de respuesta apropiada, que ocurre dentro de cualquier relación donde exista una expectativa de confianza y la cual produzca daño o angustia a una persona anciana. Puede ser de varios tipos: físico, psicológico/emocional, sexual, financiero o simplemente reflejar un acto de negligencia intencional o por omisión» (2003, p. 3). Además, «El maltrato de las personas mayores es una violación de los derechos humanos y una causa importante de lesiones, enfermedades, pérdida de productividad, aislamiento y desesperación» (OMS, 2003, p. 4).

MALTRATO DE PAREJA

El maltrato de pareja se produce cuando la violencia es ejercida a la pareja que puede ser el cónyuge, compañero(a), concubina(o), o la pareja en relaciones de hecho dentro y/o fuera del domicilio conyugal (Cortés & Soriano, 2007; Sierra, Macana & Cortés, 2007). El agresor con frecuencia es alguien allegado afectivamente a la víctima; por lo tanto, puede ser el cónyuge, compañero(a), concubina(o), la pareja en relaciones de hecho y que habiten bajo el mismo techo. Es importante considerar que la violencia intrafamiliar se configura jurídicamente, aun cuando los actos se efectúan fuera del domicilio conyugal o de la casa que comparten el agresor y la víctima (Sierra, Macana & Cortés, 2007). El sexo más afectado por este tipo de violencia es el femenino (Cortés & Soriano, 2007; Gutiérrez & Hurtado, 2002).

La violencia de pareja «es predominante una visión rígida y estereotipada de los roles sociales de varón y mujer, generando poco espacio para la negociación y propiciando a la instalación emergente de una relación desigual en la distribución del poder» (Álvarez-Medina, 2015, p. 61). Es necesario comprender este tipo de violencia a partir de su

dinámica, para lo cual es necesario considerar dos factores constitutivos:

A. La intensidad creciente.

La violencia se va manifestando en una escala creciente dividida en diferentes etapas (Pacci-Toriño, 2007).

- **Primera Etapa**

- Es sutil, y toma la agresión psicológica como forma de manifestación.
- Las conductas que se llevan a cabo por el agresor son de menosprecio, ridiculización, corrección de las acciones, palabras y gestos de quien es la persona agredida.
- Las conductas no parecen ser violentas, pero son devastadoras, y provocan en el agredido un progresivo debilitamiento de sus defensas psicológicas.

- **Segunda Etapa**

- Se inicia la violencia verbal fuertemente reforzada por la agresión psicológica.
- Aparecen los insultos despectivos, las críticas y las ridiculizaciones en público.

- Es muy peligrosa porque la persona agredida llega a tal estado de debilitamiento emocional, con consecuentes estados depresivos que pueden desembocar en un tratamiento psicológico, psiquiátrico o incluso el suicidio.

- **Tercera Etapa**

- Prosigue la violencia física, muchas veces como un juego, con posteriores manipulaciones y forcejeos más bruscos.
- El primer golpe es casi tan parecido como una fuerte caricia que posteriormente va aumentando la intensidad, y por supuesto, cambiando la intención.
- En esta escalada de violencia, se lastima al agredido, y en muchas ocasiones se lo somete a contactos sexuales involuntarios.

B. El carácter cíclico.

Considera a las relaciones permanentemente e inician un nuevo círculo. Así, los efectos vuelven al punto de partida como causas y se desarrolla de la siguiente manera (Corsi, 1994):

- **Fase 1:** Se acumula la tensión en las interacciones.
- **Fase 2:** La tensión alcanza su punto máximo.
- **Fase 3:** Aparecen las conductas de arrepentimiento y afecto.

«Estas tres fases son parte de un ciclo, que se retroalimenta en cada una de ellas, sin principio ni fin y se necesitará contar con la presencia de un agente externo que rompa con esta circularidad, por ejemplo: amigo, familiar, profesional, etc.» (Pacci-Toriño, 2007; Perrone & Nannini, 2007).

Tabla 6 Tipología

Tipología de la violencia intrafamiliar		
Tipo de violencia familiar	Formas de violencia	Manifestaciones concretas
Maltrato infantil	Formas activas	Maltrato físico
		Maltrato emocional
		Abuso sexual
	Formas pasivas	Abandono material
		Abandono moral
Niños testigos de violencia	Maltrato emocional	
Maltrato entre familiares o maltrato a los ancianos	Formas activas	Maltrato físico
		Maltrato emocional
		Abuso sexual
	Formas pasivas	Abandono material
		Abandono moral
Maltrato de pareja (conyugal)	Maltrato a la mujer / Maltrato al hombre	Maltrato físico
		Maltrato emocional
		Abuso sexual
	Violencia cruzada o recíproca	Maltrato físico
		Maltrato emocional
		Abuso sexual

Fuente: Adaptado de Pacci-Toriño (2007)

3 ORIENTACIONES CURRICULARES

La concepción de violencia intrafamiliar con estudiantes se circunscribe a casos en los que estos son víctimas de las diferentes manifestaciones de violencia dentro del hogar y que tienen un efecto sobre su integridad personal y desarrollo académico.

Enfrentar la violencia intrafamiliar y prevenirla requiere de una concepción pedagógica de prevención que prepare al docente en la búsqueda de nuevas formas de gestión que, sustentadas en la labor educativa, promuevan innovaciones educativas que constituyan opciones sostenibles de resolución de conflictos desde una orientación positiva que pondere a una cultura de la no violencia basada en el trabajo cooperado, el diálogo, la aceptación y el respeto al derecho de los demás (Santiesteban Labañino, 2011).

Las universidades tienen una alta responsabilidad social por la misión que se les ha encomendado, de desplegar acciones preventivas como parte consustancial de su labor educativa y de formar a un profesional competente (tanto en lo personal como en el ejercicio de la profesión) y que esté en condiciones de atender cualquier manifestación de violencia

intrafamiliar. La Universidad debe propiciar la formación de un egresado con adecuada proyección social, por ello debe desplegar procesos universitarios de excelencia para lograr egresados de alto nivel profesional, capaces de resolver situaciones disímiles propias de la vida social, poniendo en función no solo sus conocimientos sino también una elevada conciencia ética, para intervenir en el proceso de la prevención de la violencia en cualquier contexto desde diferentes prácticas educativas enriquecedoras de una cultura de diálogo y de la no violencia (Santiesteban Labañino, 2011).

Cada universidad deberá:

- Generar propuestas de investigación que permitan conocer a situación real de violencia intrafamiliar entre sus estudiantes.
- Fomentar líneas de investigación sobre el tema.
- Promover la incorporación en los procesos de enseñanza aprendizaje, orientaciones y valores de respeto, solidaridad y autoestima de los estudiantes y adultos de ambos sexos, fomentando el acceso,

uso y disfrute de los derechos ciudadanos sin discriminación de sexo, edad, cultura y religión.

- Impulsar un proceso de modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de campañas de concientización para contrarrestar prejuicios, costumbres y todo otro tipo de prácticas basadas en la supuesta inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia.
- Sensibilizar a la comunidad a través de campañas masivas, con la finalidad de evitar todo tipo de violencia, y generar conciencia sobre un aspecto fundamental: todos los miembros de una familia tienen los mismos derechos.
- Capacitar y crear conciencia al personal docente y administrativo para brindar una adecuada atención a las víctimas de violencia intrafamiliar.
- Capacitar en la promoción de la salud y prevención de la violencia intrafamiliar a un equipo interdisciplinario del servicio médico que ofrezca

atención especializada a sus usuarios.

- Realizar campañas de sensibilización a través de medios de comunicación de masas (tradicionales y alternativos) enfocados en la comunidad en su conjunto, para fortalecer el rechazo de la violencia en la familia, difundir los derechos de todos los miembros de la familia, y generar el convencimiento de que la violencia familiar es un atentado contra los derechos humanos.
- Promover el estudio e investigación de las causas y las consecuencias de la violencia intrafamiliar, y adoptar las medidas para promover su erradicación.
- Incentivar la formación de consultorios psicológicos para el diagnóstico y terapia de víctimas de violencia.
- Crear, aplicar y supervisar programas, planes y proyectos encaminados a la prevención y el tratamiento de la violencia intrafamiliar.

3.1 *Protocolo para manejar incidentes de violencia en la Universidad*

Toda Universidad deberá diseñar un protocolo para manejar incidentes de violencia intrafamiliar tanto para víctimas como para agresores. Para tal fin, es necesario considerar la diversidad de factores que pueden incidir dentro y fuera del entorno universitario, salvaguardando la confidencialidad en el trámite.

Todo estudiante, docente, personal administrativo, visitante, etc., que esté siendo víctima de violencia intrafamiliar, deberá comunicarlo inmediatamente a las autoridades correspondientes y dirigirse a la oficina encargada de atender a las personas que son víctimas directas o indirectas, en sus hogares, de violencia intrafamiliar.

Cualquier estudiante, docente, administrativo, etc., que tiene conocimiento o fue testigo de algún acto de violencia intrafamiliar tiene la responsabilidad de informarlo y de derivar a la persona afectada a la oficina encargada.

4 CONSECUENCIAS

Para comprender adecuadamente la importancia de la violencia intrafamiliar para el diseño de esquemas de actuación, es necesario tener en cuenta las consecuencias que este problema conlleva en distintos ámbitos de la realidad social.

Ámbitos y consecuencias de la violencia intrafamiliar

- **Trabajo**

- Incremento del ausentismo laboral
- Disminución del rendimiento laboral

- **Educación**

- Aumento del ausentismo escolar
- Aumento de la deserción escolar
- Trastornos de conducta y de aprendizaje
- Violencia en el ámbito escolar

- **Salud**

- Consecuencias para la salud física (lesiones, embarazos no deseados, cefaleas, problemas

ginecológicos, discapacidad, abortos, fracturas, adicciones, etc.)

- Consecuencias para la salud mental (depresión, ansiedad, disfunciones sexuales, trastornos de la conducta alimentaria, trastornos pseudopsicóticos, etc.)
- Consecuencias letales (suicidio, homicidio)
- Trastornos del desarrollo físico y psicológico

- **Social**

- Fugas del hogar
- Embarazo adolescente
- Niños(as) en situación de riesgo social (en la calle)
- Conductas de riesgo para terceros
- Prostitución

- **Seguridad**

- Violencia social
- Violencia juvenil
- Conductas antisociales
- Homicidios y lesiones dentro de la familia

- Delitos sexuales

- **Economía**

- Incremento del gasto en los sectores salud, educación, seguridad, justicia
- Disminución de la producción

5 ESQUEMA DE ACTUACIÓN

A nivel general, se han considerado acciones desde el ámbito de la educación superior para atender de forma efectiva situaciones de violencia intrafamiliar. Así, Ospina (2004, p. 3) plantea el diseño de los siguientes programas:

- Programas educacionales que enseñan habilidades para resolver conflictos.
- Programas de estudio y textos escolares no sexistas.
- Intervenciones a nivel cognitivo (control de la ira, autocontrol cognitivo, razonamiento moral y desarrollo de empatía social).
- Mejoramiento del ambiente escolar (manejo de alumnos en las aulas, políticas y reglas escolares, seguridad escolar, menos intimidación).
- Programas educacionales técnicos, que reducen las tasas de deserción escolar y mejoran las oportunidades de las mujeres para entrar al mercado laboral.
- Mayor cooperación con clínicas de salud, policía y departamentos de servicio social.
- Programas de mediación entre compañeros, y formación de docentes especializados en el área de la prevención de la violencia.

Estas acciones parten de la premisa de que la mejor acción es la prevención.

5.1 *Maltrato infantil*

Desde el punto de vista sistémico, y durante la planificación, se debe considerar que el niño posee determinadas características o síntomas, no es un individuo aislado, sino que es parte de un sistema mayor, que tiene un determinado funcionamiento (Fourcade & Bálsamo, 2015). Por tanto, en primera instancia, debemos tratar de entender cómo funciona ese sistema con el objetivo de modificar los patrones interaccionales, es decir, los comportamientos que son repetitivos e impiden una retroalimentación positiva que redefina la organización familiar (Fourcade & Bálsamo, 2015). Se debe promover espacios de construcción de nuevos patrones interaccionales y apoyar a los miembros de la familia.

5.2 *Maltrato de pareja*

Las acciones punitivas o legislativas son insuficientes. Se requiere de un trabajo de prevención cuyo objetivo tiene que ser el desarrollo de la autonomía de la víctima y la sensibilización de género, mediante la promulgación y la promoción de las identidades diversas que rompen con este modelo dicotómico. De esta forma se logra el avance a una sociedad más justa e igualitaria. Es necesario generar estrategias de abordaje integral para atender a las personas víctimas de violencia. Es fundamental el abordaje interdisciplinario, intentando abarcar a la familia y al entorno, y previniendo los factores determinantes de la situación (Sande, 2015). La conducta adecuada para cada situación dependerá de la existencia de riesgo vital, del estado cognitivo del paciente y de las repercusiones ocasionadas por la violencia. La forma de prevención más eficaz para erradicar el maltrato de pareja es el trabajo educativo en cuestiones de género desde los primeros años de escolaridad con los niños y niñas, y para ello hay que apuntar a una educación de calidad y comprometida con

quienes son educadores y educadoras para trabajar sus propios preconceptos a efectos de que no sean reproducidos en el aula (Facciuto, 2015).

5.3 *Maltrato entre familiares*

Para el caso de maltrato entre familiares a personas mayores, es esencial tener en cuenta en cada acción «la opinión del viejo y procurar que permanezca en el ámbito familiar ya que la desvinculación debe ser el último recurso, como forma de no revictimizarlo» (Sande, 2015, p. 40). Otro elemento de abordaje, de manera excepcional, es la denuncia y debe estar justificada en un equilibrio entre la protección y el respeto a la autonomía; considerando el estado mental de la persona, su capacidad de decidir, el riesgo de muerte o lesión, así como el deterioro de la salud que requiera una intervención inmediata (Sande, 2015, p. 40).

6 INSTRUMENTOS DE DETECCIÓN DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Instrumento 1 Test de violencia familiar

Test de violencia familiar

Apellidos y nombres:

Facultad:

Año de estudio:

¿Cómo saber si vivo una situación de violencia?

Hay varios grados de violencia, no todos terminan en golpes; pero no por ello se deben permitir. Para saber en qué nivel estás, contesta el siguiente cuestionario circulando la respuesta correcta:

¿Sientes que tus padres o apoderado constantemente te están controlando?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Te acusa de ocio o de flojera?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Has perdido contacto con amigas(os), familiares, compañeras/os para evitar que tus padres se molesten?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Te critican y humillan, en público o en privado, sobre tu apariencia, tu forma de ser, el modo en que haces tus tareas?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

Cuando quiere que cambies de comportamiento, ¿te presiona con el silencio, con la indiferencia o te priva de dinero?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Controla estrictamente tus ingresos o la propina que te entrega, originando discusiones?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Tienen tus padres cambios bruscos de actitudes o se comportan distinto contigo en público, como si fueran otras personas?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Sientes que estás en permanente tensión y que, hagas lo que hagas, ellos se irritan o te culpabilizan de todo?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Te han amenazado alguna vez con un objeto o arma, o con matarte a ti o a algún miembro de la familia?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Te han golpeado con sus manos, con un objeto, o te han lanzado cosas cuando se enojan o discuten?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Sientes que cedes a sus requerimientos por temor o te han forzado a cumplir los mandatos?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

Después de un episodio violento, ¿ellos se muestran cariñosos y atentos, te regalan cosas y te prometen que nunca más volverán a golpearte o insultarte que «todo cambiará»?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Has buscado o has recibido ayuda por lesiones que tus padres te han causado? (primeros auxilios, atención médica, psicológica o legal)

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Son tus padres violentos con tus hermanos/as o con otras personas?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Ha sido necesario llamar a otras personas o lo has intentado al sentir que tu vida ha sido puesta en peligro por parte de tus padres?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

¿Te golpean constantemente?

- Sí
- A veces
- Rara vez
- No

Puntuación:

Por cada Sí: 3 puntos

Por cada A veces: 2 puntos

Por cada Rara vez: 1 punto

Por cada NO: 0 puntos

Suma el total y revisa el nivel de violencia en el que vives:

De 0 a 11 Relación abusiva. Hay conflictos en la relación, pero puedes resolverlos sin violencia, observa tu conducta.

De 12 a 22 Primeras manifestaciones de abuso. La violencia en la relación está comenzando y puede aumentar en el futuro. Mantente alerta.

De 23 a 34 Abuso. La violencia es parte de tu dinámica de pareja, es importante que solicites ayuda profesional y considera la posibilidad de abandonar tu casa temporalmente.

35 a 45 ¡Abuso peligroso! Vives violencia severa, debes tener apoyo institucional pues tu integridad física y mental corre riesgo, busca un lugar donde puedas salvaguardarte.

Escribe el nivel de violencia que vives:

¿Su pareja lo/la ha golpeado, herido, pateado, abofeteado, arrastrado o ejercido otra agresión física contra usted?

a) Sí

b) No

¿Su pareja lo/la ha encerrado, prohibido salir o ha impedido que usted se mueva para hacer algo de su gusto o para trabajar?

a) Sí

b) No

¿Su pareja la ha obligado a tener relaciones sexuales sin que usted quiera?

a) Sí

b) No

¿En el acto sexual, le ha provocado dolor, le ha hecho cosas que le desagradan y lo/la humillan?

a) Sí

b) No

¿La hace sentirse el/la culpable de las peleas, las situaciones de violencia o los malestares de él/ella o sus hijos?

a) Sí

b) No

¿Siente usted que su relación de pareja es frecuentemente o siempre mala, no lo/la hace feliz y le produce dolor?

a) Sí

b) No

Si respondiste «Sí» a una o más de estas preguntas, debes buscar ayuda.

Fuente: Gobierno del Estado Libre y Soberano de Colima

Otros cuestionarios:

Cuestionarios para la detección de violencia 

7 CONCLUSIONES

En la actualidad y en la mayoría de los países de Latinoamérica, seguimos atestiguando discursos sociales que invisibilizan y contribuyen a la reproducción de pautas socioculturales que aportan a la perpetuación de la violencia intrafamiliar. Las relaciones violentas direccionan las formas de vincularse de los sujetos, y son estructurantes de nuevas y futuras formas de relacionarse.

Para determinar estrategias de salida de la situación de violencia, es importante tener en cuenta (Tuana, 2002):

- Recursos personales de las víctimas, capacidad de enfrentar estas situaciones, evaluación del daño, evaluación de estado emocional, factores protectores y factores de vulnerabilidad.
- Recursos familiares. La existencia de un adulto referente que le apoye en el proceso y esté dispuesto a trabajar activamente.
- Recursos sociales y comunitarios.
- Identificar las redes sociales y comunitarias de soporte con las cuales establecer una coordinación para trabajar en forma articulada.

Asimismo, vale la pena considerar estrategias como las propuestas por Ospina (2004, p. 17):

«Las Universidades en general tienen una plataforma institucional desde donde se pueden realizar y proyectar actividades de prevención de la violencia intrafamiliar. Sin embargo, es necesario hacer explícito el compromiso, de tal manera que se facilite su liderazgo y la gestión de las soluciones para este problema ».

8 BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Medina, L. (2015). Violencia conyugal hacia la mujer: Pautas socioculturales de su reproducción en el contexto uruguayo. *Revista Regional de Trabajo Social*, 29(63), 56-65. Disponible en: <http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2015/63-6.pdf>

Buenos Aires Salud (BAS) (s.f.). Programa provincial de prevención y atención de la violencia familiar y género. Protocolo para la detección e intervención en situaciones de maltrato infantil desde el sistema de salud. Buenos Aires: Subsecretaría de coordinación y atención de la salud. Recuperado en el repositorio de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/protocolo_para_la_deteccion_e_intervencion_en_situaciones_de_maltrato_infantil_desde_el_sistema_de_salud.pdf

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (CNEGySR) (2009). Para la prevención y atención de la violencia familiar, sexual y contra las mujeres. México, D.F.: Autor.

Corsi, J. (1994). Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Buenos Aires: Paidós.

Cortés, C. & Soriano, N. (2007). Violencia intrafamiliar-Impacto Social de la violencia intrafamiliar. *Forensis 2006 Datos para la Vida*, 79-150. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Fondo de Prevención Vial. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>

Facciuto, A. (2015). Se trata de género. *Revista Regional de Trabajo Social*, 29(65), 54-58. Disponible en: http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2015/65_6.pdf

Fernández-Alonso, M. et. Al. (2003). Violencia doméstica. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Fourcade, L. & Bálsamo, M. (2015). Niños t estigos de Violencia Doméstica en sus hogares. *Revista Regional de Trabajo Social*, 29(64), 22-31. Disponible en: <http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2015/64-3.pdf>

Franganillo, V. (2015). Violencia familiar: un tema tabú durante mucho tiempo. *Revista Regional de Trabajo Social*, 29(64), 58-61. Disponible en:

García-Moreno, C.; Jansen, H.; Ellsberg, M.; Heise, L.; & Watts, C. (2005). WHO Multi-country Study on Women's Health and Domestic Violence against Women. Geneva: WHO. Disponible en: <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence>

Gobierno del Estado Libre y Soberano de Colima (s.f.). Cuestionario de detección de la Violencia Intrafamiliar. Colima: Autor. Disponible en: <http://www.cepavi.col.gob.mx/eresvictima.phpce/24159358X/en/>

Gutiérrez, J. & Hurtado, N. (2002). Género y violencia intrafamiliar. Sucre: Departamento de Género de la Dirección Nacional de Planeamiento y Operaciones de la Policía Nacional de Bolivia.

Jiménez-Quenguan, M., & Martínez Vélez, M. (2013). La familia un mundo de ternura o infierno. *Revista U NIMAR*, 31(1). Disponible en: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/385>

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2009). Protocolo de detección e intervención en situaciones de maltrato infantil. Santiago de Chile: Ministerio del Interior del Gobierno de Chile. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2012/NOVIEMBRE/ProtocolodeBuenTrato.pdf

Molas, A. (2002). De la violencia social a la violencia intrafamiliar. En *Violencia familiar. El Faro. Un punto de partida en el proyecto de vida*. Montevideo: Ediciones Creagraf.

Organización Mundial de la Salud (OMS)
http://www.who.int/topics/child_abuse/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003). Declaración de Toronto para la Prevención Global del Maltrato de las Personas Mayores. Ginebra: OMS. Disponible en: http://www.who.int/ageing/projects/elder_abuse/alc_toronto_declaration_es.pdf

Ospina, D. (2004). La educación superior frente a la prevención de la violencia intrafamiliar. En Revista REPES. Revista Electrónica de Educación y psicología. Número 2, diciembre del 2004.

Pacci-Toriño, G. (2007). Problematizando el concepto de género. MARGEN 47 - Revista de Trabajo Social [Edición digital], (47). Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen47/pacci.html>

Patrón-Hernández, R. & Limiñana-Gras, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. Anales de psicología, 21(1), 11-17.

Disponible en
http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/02-21_1.pdf

Perrone, R. & Nannini, M. (2007). Violencia y abusos sexuales en la familia: Un abordaje sistémico y comunicacional. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Quirós, E. (2003). El impacto de la violencia intrafamiliar: transitando de la desesperanza a la recuperación del derecho a vivir libres de violencia. Perspectivas psicológicas, 3-4 (4), 155-163. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a17.pdf>

Sande, S. (2015). La violencia interfamiliar en la vejez: claves para su discusión. Revista Regional de Trabajo Social, 29(63), 32-43. Disponible en: <http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2015/63-4.pdf>

Sanmartín Esplugues, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una clasificación al concepto y a la clasificación de la violencia. Daimon. Revista de Filosofía, 42, 9-21. Disponible en: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>

Sierra, R., Cortés, C., & Hernández, H. (2004). Violencia intrafamiliar - Impacto Social de la violencia intrafamiliar. *Forensis 2004 Datos para la Vida*, 113-120. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Fondo de Prevención y Promoción de la Salud. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33604/8+Violenciaintrafamiliar.pdf/da60af7b-e69b-4f86-a8ec-959db2a42d17>

Sierra, R., Macana, N. & Cortés, C. (2007). Violencia intrafamiliar-Impacto Social de la violencia intrafamiliar. *Forensis 2006 Datos para la Vida*, 79-150. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Fondo de Prevención y Promoción de la Salud. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>

Tuana, A. (2002). El diagnóstico en violencia familiar [en línea]. *Revista Regional de Trabajo Social*, XVI (24). Disponible en: <http://www.revistatrabajosocial.com/revistas/revistas2002/diagnostico.htm>

Vainstein, N. & Rusler, V. (2011). Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia: Guía conceptual. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Valdebenito, L. (2009). La violencia le hace mal a la familia. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

INTOLERANCIA RELIGIOSA

*Guía de detección y prevención de
la intolerancia religiosa*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

Gabriela Alfonso Novoa

Jaime Ayala

Eliana Esther Gallardo Echenique

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo

Antonio López Mairena

Cristian Merino Rubilar

Adela Molina

Lisel Neyra

David Olivo

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Isabel Mercedes Torres Garay



DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

INTOLERANCIA RELIGIOSA

Guía de detección y prevención de la intolerancia religiosa

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Acoso Escolar:

Violencia escolar entre iguales de carácter constante, donde un agresor que ejerce poder, tiene la intencionalidad de causar dolor a la víctima. Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009).

Acusación a víctimas propiciatorias:

Acto que consiste en culpar de acontecimientos traumáticos o problemas sociales a determinado grupo.

Acusación de chivo expiatorio:

Acto que consiste en culpar de manera deliberada a una persona o grupo por hechos traumáticos o acciones que no ha llevado a cabo.

Antigitanismo/romafobia:

Manifestaciones de odio étnico e intolerancia dirigidas contra el pueblo gitano, que se desencadena en episodios de persecución y genocidio y expulsión del territorio.

Antilaicismo:

Postura beligerante en contra del laicismo, la cual busca preservar la influencia de alguna confesión religiosa en las actividades del Estado o del Gobierno.

Antisemitismo:

Postura prejuiciosa y hostil hacia las personas judías que incita o justifica el asesinato de esta población por ideologías antisemitas.

Aporofobia:

Desprecio a la población pobre que se caracteriza por sentimientos de odio e irrespeto a la dignidad humana y los derechos fundamentales.

Asertividad:

Capacidad de defender las propias opiniones y criticar las de los demás (sin dejarse arrastrar, como dijo Voltaire, «lo respetable son las personas, pero no las ideas»). Es un comportamiento comunicativo donde la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos.

Aculturación:

Proceso de adaptación gradual de la persona a la cultura del grupo dominante.

Burla:

Acto que consiste en relevar determinados comportamientos, atributos y características de personas para ridiculizarlos o insultarlos.

Crimen de lesa humanidad:

Acto criminal sistemático y generalizado contra población civil por parte de diferentes grupos al margen de la ley.

Cristianofobia:

Actitud de rechazo e intolerancia a personas o colectivos cristianos que puede desencadenar persecución cruel con fines de exterminio.

Delito de odio (Hate Crimes):

Según Ibarra.E (2007) Este concepto hace referencia al delito motivado por conductas de Intolerancia; es decir, por prejui-

cio o animadversión en atención a la pertenencia de la víctima a grupos, colectivos o asociaciones considerados diferentes por razones diversas.

Denigrar:

Deslustrar, ofender la opinión o fama de alguien. Injuriar, agraviar, ultrajar con obras o palabras. Utilizar un lenguaje despectivo o exclusivista que desvaloriza, degrada y deshumaniza a grupos culturales, raciales, nacionales o sexuales. Negar el derecho a usar una lengua.

Destrucción:

Practica de confinamiento que comprende los malos tratos, la expulsión fuera del área en que se obtiene la subsistencia, los ataques armados y los asesinatos (hasta el extremo del genocidio).

Discriminación:

Conductas directas o indirectas basadas en el trato diferencial a partir de categorización desfavorables que conlleva privación de derechos.

Discurso de Intolerancia:

Conjunto de palabras, gestos o conductas de odio, discriminación o prejuicios que afectan la dignidad o derechos a una persona, asociación o colectivo social por motivo de su diversidad, naturalizando la violencia.

Discurso de odio (Hate Speech):

El Consejo de Europa manifiesta que «abarca todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras las formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante». En el ámbito de internet se conoce como Ciberodio y se expande mediante webs, foros y redes sociales.

Disfobia:

Discriminación a las personas con discapacidad. Se presenta en varios planos: el primero sería de rechazo a lo que socialmente supone la discapacidad (un efecto espejo); el segundo sería de compasión, que impide verlas como personas iguales

y más bien las considera como subalternas o que están por debajo; el tercero sería directamente el odio a las personas con discapacidad, que genera una visión de estas como un estorbo para la sociedad, lo que lleva a su deshumanización y al deseo de recluir las o eliminarlas.

Dogmatismo:

Creencia en una serie de convicciones que no se cuestionan ni razonan y cuya justificación lo es por su propia naturaleza o con relación a alguna autoridad.

Estereotipar:

Describir a todos los miembros de un grupo caracterizándolos con los mismos atributos, generalmente negativos.

Estigmatizar:

Determinar una condición, atributo, rasgo o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores. La estigmatización provoca la deshumanización del «otro» y su colec-

tivo de identidad, la amenaza, aversión y la despersonalización a través de caricaturas estereotipadas.

Etnocentrismo:

Aspiración de un grupo étnico a crear una identidad nacional única y a acabar con el idioma y la cultura de los demás grupos étnicos.

Exclusión:

Acción de denegar la posibilidad de satisfacer necesidades básicas y/o de participar plenamente en la sociedad o en determinadas actividades comunales.

Expulsión:

Acción de expulsar o denegar oficialmente, o por la fuerza, el derecho a acceder o permanecer en un lugar, grupo social, profesión, o lugar en que haya actividades del grupo, particularmente cuando de ello depende la supervivencia; por ejemplo, el lugar de trabajo, la vivienda, etc.

Exterminio:

Imposición intencional de condiciones de vida, entre otras, la privación del acceso a alimentos o medicinas, encaminadas a causar la destrucción de parte de una población. Este acto deberá cometerse como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque. Es un crimen de lesa humanidad.

Fanatismo:

Actitud, conducta o manifestación exagerada y desmedida en defensa de una idea, teoría, creencia, cultura, estilo de vida, etc., cuya postura niega la diversidad, supera toda racionalidad e impone su voluntad, a través de acciones de intolerancia o asesinato.

Fundamentalismo:

Corriente religiosa, ideológica o doctrinaria que promueve la interpretación literal de sus textos fundacionales (por encima de contextos), y la aplicación intransigente de una práctica establecida. Considera la literalidad de un texto o libro como autoridad máxima y guía que debería imponerse en la socie-

dad. El integrismo es su expresión política.

Genocidio:

Actos de matanza y lesión grave a la integridad física o mental de un grupo nacional, étnico, racial o religioso; con la intención de destruir, total o parcialmente a diversas poblaciones.

Homofobia:

Manifestaciones de odio, aversión o fobia obsesiva hacia personas homosexuales y sus prácticas.

Hostigamiento:

Comportamiento deliberado cuyo objetivo es intimidar y degradar a otros, frecuentemente con la intención de excluirlos de la comunidad, organización o grupo.

Hostilidad:

Conductas abusiva y agresiva contra una persona o grupo, a través de acciones de calumnia, acoso directo que busca degradar, o amenazar a la persona hasta causarle un daño de tipo físico o psicológico.

Identitarismo:

Corriente de pensamiento etnocentrista que promueve la etnodiferencia, rechaza el mestizaje y las prácticas interculturales.

Igualdad:

Principio ético que requiere que todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades de acción y desarrollo desde la justicia social redistributiva con los colectivos desfavorecidos.

Incitación al odio:

Promoción o difusión por diferentes medios de sentimientos de odio, antipatía y aversión, hacia alguna persona o grupo social, motivada por formas de intolerancia.

Intimidación:

Acción de superioridad ejercida con el fin de humillar a otros o privarles de sus bienes o de su situación.

Intolerancia religiosa:

Acciones o comportamientos de rechazo hacia creencias o prácticas religiosas, favoreciendo el credo de la cultura mayoritaria u oficialmente aceptado.

Islamofobia:

Es una forma de racismo cultural evidenciada en actitudes de rechazo, prejuicio y hostilidad hacia el islam y, por extensión, a las personas musulmanas.

Justicia:

Principio moral para actuar con base en la dignidad, el derecho y el respeto, también hace referencia a las reglas y normas que condicionan las acciones de un colectivo.

Laicidad:

Principio que establece la separación entre la sociedad civil y la sociedad religiosa. Mutuo respeto entre Iglesia y Estado fundamentado en la autonomía de cada parte.

Laicismo:

Independencia del individuo o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa.

Libertad:

capacidad de conciencia para obrar o no de manera autónoma, sin vulnerar los derechos y libertades de los demás.

Machismo:

Todo tipo de manifestación que niega los derechos, libertad e igualdad de las mujeres, reflejados en la cultura patriarcal que concibe al hombre como opresor y desencadena muchos casos de asesinatos y violencia de género.

Maniqueísmo:

Actitud reduccionista, que considera las diferencias de forma radical, a través de categorías contrapuestas como: «arios» y «no arios», etc.

Marginación:

Situación de los individuos o grupos de individuos que por sus condiciones de vida están apartados o en ruptura con los valores, normas y pautas. Comportamiento destinado a evitar contacto o crear distancia social a personas o grupos sociales.

Neurodiversidad:

Conjunto de comportamientos, estructuras mentales humanas o estructuras neuropsicológicas concebidas no necesariamente como problemáticas, sino como formas alternativas y aceptables de biología humana. El concepto remite a la aceptación de situaciones de diferencia cognitiva, destacando su valor en contra de las creencias judeocristianas que suelen considerar como castigo divino las diversidades neurológicas y cualquier problemática de salud mental.

Ostracismo:

Comportamiento que consiste en actuar como si el otro no estuviera presente o no existiera. Negarse a hablar, interactuar o, a reconocer a otros o a sus culturas (llegando incluso al etnocidio).

Otras expresiones de intolerancia:

El odio ideológico, político y sindical, la intolerancia por género, por aversión estética, por obesidad, por origen geográfico o étnico, también por el idioma, la edad o por otros factores similares, ya sean reales o supuestos, pueden ser objeto de actos de intolerancia.

Persecución:

Conjunto de acciones represivas o maltrato, persistentes, realizadas por un individuo o más comúnmente un grupo específico, sobre otro grupo o sobre un individuo, del cual se diferencia por la manera de pensar o por determinadas características físicas, religiosas, culturales, políticas, étnicas u otras.

Prejuicio:

Juicio fundado en generalizaciones y estereotipos negativos, y no en hechos reales o en comportamientos específicos de un individuo o grupo.

Profanación y degradación:

Deterioro de símbolos o estructuras religiosos o culturales para desvalorizar y ridiculizar las creencias e identidades de aquellos para quienes esas estructuras y símbolos son significativos.

Profanación:

Práctica irrespetuosa o provocadora hacia cosas, objetos, edificios, instituciones o, incluso, personas a las cuales se considera con gran valor religioso, sagradas (de valor muy significado) para una confesión. Las profanaciones de cementerios y de lugares de culto son acciones de intolerancia muy extendidas a lo largo de la historia formando parte del catálogo del odio.

Racismo:

Actitud, conducta y manifestación de subvaloración frente a diferentes colectivos étnicos que destaca una visión de superioridad de lo propio desde el concepto de «raza», Reflejada en actos criminales como el esclavismo, el apartheid o la limpieza étnica y el Holocausto.

Represión religiosa:

Imposición de una religión concreta o de sus valores y prácticas, y privilegio de los miembros de esa religión respecto de otros, alegando que la religión impuesta es la única interpretación auténtica de la verdad religiosa o espiritual.

Represión:

Impedir por la fuerza el disfrute de los derechos humanos. La tercera acepción en el diccionario de la R.A.E. la define como: Acto, o conjunto de actos, ordinariamente desde el poder, para contener, detener o castigar con violencia actuaciones políticas o sociales.

Resiliencia:

Capacidad para sobreponerse ante situaciones de dolor emocional, o adversidad con perseverancia, tenacidad, actitud positiva .

Segregación:

Imposición de la separación de personas de distinta raza, religión o sexo, generalmente en perjuicio de un grupo (como en el caso del apartheid). Se presupone la consideración de que

ese grupo social es inferior o no debe mezclarse con el resto de la población. La institucionalización de la segregación se constituye en guetos y en regímenes de apartheid.

Solertia:

Capacidad de flexibilidad y habilidad de enfrentarse a lo nuevo sin asustarse, buscando construir una situación de armonía y adaptación a la nueva realidad por encima de coyuntura y circunstancias.

Solidaridad:

Sentimientos y actitudes basadas en la idea de unidad, pertenencia común, interdependencia, apoyo mutuo, desde la conciencia colectiva de necesidades comunes.

Terrorismo:

Forma de violencia basada en el uso sistemático del terror para coaccionar a sociedades o gobiernos, utilizada por una amplia gama de organizaciones extremistas de todo signo político, ideológico o religioso, también por grupos paraguarnamentales e incluso por estados en la consecución de sus objetivos.

Racismo:

Cosmovisión, actitud, conducta y manifestación que suponga afirmar o pretender reconocer tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del propio. El concepto de «raza», en la especie humana, carece de sentido desde la perspectiva de la biología molecular y la genética de poblaciones. El esclavismo, el apartheid o la limpieza étnica y el Holocausto son claras expresiones criminales de racismo.

Represión religiosa:

Imposición de una religión concreta o de sus valores y prácticas, y privilegio de los miembros de esa religión respecto de otros, alegando que la religión impuesta es la única interpretación auténtica de la verdad religiosa o espiritual.

Represión:

Impedir por la fuerza el disfrute de los derechos humanos. La tercera acepción en el diccionario de la R.A.E. la define como: Acto, o conjunto de actos, ordinariamente desde el poder, para contener, detener o castigar con violencia actuaciones políticas o sociales.

Resiliencia:

Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado, que puede ser emocional, o a situaciones adversas.

Segregación:

Imposición de la separación de personas de distinta raza, religión o sexo, generalmente en perjuicio de un grupo (como en el caso del apartheid). Se presupone la consideración de que ese grupo social es inferior o no debe mezclarse con el resto de la población. La institucionalización de la segregación se constituye en guetos y en regímenes de apartheid.

Solertia:

Capacidad de flexibilidad y habilidad de enfrentarse a lo nuevo sin asustarse, buscando construir una situación de armonía y adaptación a la nueva realidad por encima de coyuntura y circunstancias.

Solidaridad:

Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros. Su

falta en la sociedad lleva al incremento de la injusticia social.

Terrorismo:

Forma de violencia basada en el uso sistemático del terror para coaccionar a sociedades o gobiernos, utilizada por una amplia gama de organizaciones extremistas de todo signo político, ideológico o religioso, también por grupos paragu-bernamentales e incluso por estados en la consecución de sus objetivos.

Tolerancia:

La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia.

Valentía cívica:

Según (Heller, 1989) "... alzar la voz ante las injusticias, aunque con ello podamos acarrear ciertas problemáticas personales. Es decir, poseer la virtud a pesar de llegar a ubicarnos en posiciones y situaciones de desventaja de donde partimos, tales como posición laboral o social, la pertenencia a asociaciones e inclusive poder llegar a quedar aislados por defender nuestro punto de vista"p.63 .

Violencia:

Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o de forma efectiva contra otra persona, un grupo o comunidad, incluso contra uno mismo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La violencia implica no solo el uso de la fuerza, conlleva además la violación de derechos fundamentales. Es un modo de proceder fuera de la razón y de la justicia.

Xenofobia

Según Herranz de Rafael, Gonzalo Valencia: (2008) es "Xenofobia: Hostilidad, rechazo u odio hacia personas extranjeras o percibidas como tales. Es un prejuicio etnocentrista hacia la cultura, valores y tradiciones del extranjero, y se manifiesta desde el rechazo más o menos obvio, el desprecio y las amenazas, segregación, privación de derechos, hasta las agresiones y asesinatos".p3.

INTRODUCCIÓN

Para establecer una base de entendimiento, la primera cuestión es determinar qué es la intolerancia religiosa; es decir, qué significa intolerancia, qué no puede entenderse como tolerancia y cuáles son sus límites.

En este documento se caracteriza la intolerancia religiosa y se explica qué puede y qué no puede considerarse como tal. Se examina el concepto de tolerancia y sus límites.

Se plantea un acercamiento a la situación legislativa sobre la tolerancia religiosa enfatizando en la legislación de los países que cuentan con CADEP Acacia piloto.

Finalmente, se ofrecen una serie de orientaciones curriculares para facilitar a los profesores trabajar el tema de la intolerancia religiosa en el marco de cualquier asignatura, así como una serie de pautas para la detección y trato con víctimas de la intolerancia religiosa.

También pueden encontrarse en este documento una serie de orientaciones ante el bullying individual y colectivo, así como una referencia a un cuestionario de autoevaluación de la tolerancia religiosa.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN IBEROAMÉRICA

Recogemos aquí las principales normas internacionales y la legislación relativa de los tres países que cuentan con CADEP Acacia piloto.

1.1 Normas internacionales

La primera **Declaración de la ONU sobre la intolerancia religiosa**  se promulgó en 1981 (ONU, 1981). Esta declaración, lamentablemente, nunca se puso en práctica y actualmente está en gran medida olvidada. Según podemos leer en el artículo La estrategia de la ONU para combatir la intolerancia religiosa: ¿es apta para su propósito?, firmado por Marc Limon, Nazila Ghanea, y Hilary Power (Limon, Nazila, & Power, 2015):

Lo que es peor, alrededor del cambio de siglo, las diferencias ideológicas entre los Estados con respecto a la naturaleza del problema de la intolerancia religiosa y a la función específica de la ONU provocaron que la comunidad internacional se dividiera en dos bandos opuestos. Uno, dirigido por la Organización

para la Cooperación Islámica (OCI), buscó restringir la libertad de expresión cuando dicha expresión serviría para “difamar” religiones o a ciertos adeptos religiosos. El segundo, dirigido por la Unión Europea (UE), intentó subrayar la central importancia de la libertad de religión o de creencias como uno de los principios fundamentales (además del respeto pleno de otras libertades básicas como la libertad de expresión) de los esfuerzos internacionales para combatir la intolerancia.

En este contexto desesperanzador, en 2011, un grupo de Estados occidentales y de la OCI (Organización para la Cooperación Islámica) se unieron para proponer un nuevo enfoque: un enfoque consensuado con base en la reconciliación de las posturas de ambos «bandos». Este se convirtió en la resolución 16/18 del Consejo de Derechos Humanos (2011). Con su mecanismo intergubernamental de implementación (el Proceso de Estambul) y los esfuerzos relacionados para entender la obligación de prohibir la incitación; es decir, el Plan de Acción de Rabat (2013), proporciona el marco principal de la política global de la ONU para combatir la intolerancia reli-

giosa, la discriminación, la incitación a la violencia y la violencia contra personas con base en la religión o las creencias

La ONU ha promulgado al respecto las siguientes resoluciones del Consejo de Derechos Humanos: 16/18, de 24 de marzo de 2011; 19/25, de 23 de marzo de 2012; 22/31, de 22 de marzo de 2013; 25/34, de 28 de marzo de 2014; 28/29, de 27 de marzo de 2015; y 31/26, de 24 de marzo de 2016. Además, las resoluciones de la Asamblea General 66/167 de 19 de diciembre de 2011; 67/178, de 20 de diciembre de 2012; 68/169, de 18 de diciembre de 2013; 69/174, de 18 de diciembre de 2014; 70/157, de 17 de diciembre de 2015; 71/195, de 19 de diciembre de 2016; y 19/25, de 10 de abril de 2017 titulada «Lucha contra la intolerancia, los estereotipos negativos, la estigmatización, la discriminación, la incitación a la violencia y la violencia contra las personas por motivos de religión o de creencias».

1.2 *Nicaragua*

La Constitución prohíbe la discriminación por motivos de religión, establece la libertad de creencia, religión y culto, y afirma que «Nadie puede [...] ser obligado a declarar su credo, ideología o creencias». La ley de libertad religiosa y culto público, promulgada en 2005, requiere el adoctrinamiento de «valores cristianos» a nivel comunitario, incluso en la educación y en las actividades municipales. La política del gobierno requiere que la educación cívica en las escuelas públicas se fundamente en los valores cristianos.

1.3 *Colombia*

Con la Constituyente de 1991, en la que participaron dos protestantes, se abrió el escenario para garantizar libertad religiosa y bases de construcción de políticas públicas que garanticen libertad de conciencia e igualdad de confesiones ante la ley (artículos 13, 18 y 19 de la Constitución), con ley estatu-

taria incluida (Ley 133 de 1994). En el gobierno de Juan Manuel Santos se incluyó por primera vez en un Plan de Desarrollo el desafío de reconocer la identidad religiosa, y se inició desde 2016 la formulación de una política pública integral de pluralidad religiosa.

1.4 *Perú*

El Estado garantiza el derecho fundamental de toda persona a la libertad de religión reconocido y amparado por la Constitución Política del Perú y por los tratados internacionales ratificados por el Estado peruano. Además, la libertad religiosa queda regulada por la ley N. ° 29635 de 21 de diciembre de 2010.

2 PERFIL DE LOS ACTORES Y CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los principales actores de la intolerancia religiosa, tal como como veremos más adelante, son:

- Políticos
- Autoridades legislativas y de políticas universitarias
- Autoridades administrativas
- Autoridades religiosas
- Seguidores de las religiones
- Periodistas
- Víctimas y verdugos

2.1 *La intolerancia religiosa*

Hace ya más de una década, la Octava Asamblea Mundial de Religiones por la Paz, en su Declaración de Kyoto: Confrontando la violencia y fomentando la seguridad compartida (2006), alertó de la siguiente manera:

conflictos alrededor del mundo. La religión está siendo secuestrada por extremistas, y muy frecuentemente por políticos, y por medios de comunicación. Los extremistas usan la religión para incitar a la violencia y al odio y promover conflictos sectarios que son contrarios a nuestras más profundas creencias. Las personas religiosas necesitan reconocer las razones de porque las religiones están siendo secuestradas, como en los casos de la manipulación y el mal uso de sus principios centrales. Los políticos a menudo explotan y manipulan las diferencias sectarias para sus propios propósitos, frecuentemente involucrando a la religión en disputas sociales, económicas y políticas. Los medios de comunicación también contribuyen al hecho de echarle la culpa a otras religiones en situaciones de conflicto mediante representaciones irrespetuosas. Ellos asimismo también fácilmente identifican a las partes de un conflicto por medio de etiquetas religiosas y presentan a la religión como una fuente de conflictos sin informar la diversidad dentro de las tradiciones religiosas y las muchas formas como las comunidades religiosas están confrontando la violencia y trabajando por la paz.

Ya en la primera Asamblea Mundial, que tuvo lugar también en Kioto (1970), y en cada Asamblea posterior, se afirmó y se sostuvo que los principios religiosos profundamente compartidos aún inspiran hoy su búsqueda de la paz con justicia. Compartieron la convicción de la unidad fundamental de la familia humana, y la igualdad y la dignidad de todos los seres humanos. Afirieron la sacralidad del individuo y la importancia de su libertad de conciencia. Se comprometieron con los valores y las actitudes éticas comúnmente compartidas por las tradiciones religiosas. Pretenden conservar el valor de la vida manifestado en la comunidad humana y en toda la creación. Reconocen la importancia del medio ambiente para sostener la vida de la familia humana. Destacan que el poder humano no es autosuficiente ni absoluto, y que el espíritu del amor, la compasión, el altruismo y la fuerza de la verdad interior tienen en última instancia mayor poder que el prejuicio, el odio, la enemistad o la violencia.

La primera Asamblea de Religiones por la Paz declaró:

«Como hombres y mujeres de las religiones, confesamos con humildad y penitencia que muy a menudo hemos traicionado nuestros ideales religiosos y nuestro compromiso por la paz.»

No es la religión que ha fracasado en la causa de la paz, sino las personas religiosas. Esta traición de la religión puede y debe ser corregida».

Religiones por la Paz se ha convertido en una voz principal y agente multirreligioso global para la paz. Guiada por el respeto a las diferencias religiosas, la red global de Religiones por la Paz promueve la colaboración multirreligiosa utilizando el poder de las comunidades religiosas para transformar los conflictos, construir la paz y fomentar el desarrollo sostenible. Religiones por la Paz América Latina y el Caribe reúne a los representantes de las principales comunidades religiosas de la región, a través del Consejo Latinoamericano y Caribeño de Líderes Religiosos, el cual es uno de los cinco consejos interreligiosos regionales de la red mundial de Religiones por la Paz. Está inscrita en el Registro de Organizaciones de la Sociedad Civil de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y ha suscrito un Convenio Marco de Cooperación con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Celebran anualmente el Encuentro Interreligioso Iberoamericano.

La 9.^a Asamblea Mundial de Religiones por la Paz, que tuvo lugar en Viena el 22 de noviembre de 2013, hizo un llamado

de atención sobre una nueva amenaza a la Paz: la hostilidad creciente.

Nosotros estamos profundamente preocupados por esta creciente hostilidad, en la sociedad y dentro y entre las comunidades religiosas. Esta hostilidad hacia el "otro" es una extensión de la intolerancia, y demasiado a menudo toma la forma de violencia. Las víctimas de la hostilidad son a menudo poblaciones vulnerables, incluyendo a miembros de minorías étnicas, religiosas y lingüísticas; migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos y personas apátridas.

El punto central de la declaración de Viena fue «"Acogiendo al Otro". Una Visión Multirreligiosa de la Paz». En ella se consignaba lo siguiente:

Nuestra visión multirreligiosa de la Paz incluye el llamado a todas las personas de fe a "acoger al otro." Cada una de nuestras diversas tradiciones de fe pide una profunda solidaridad activa con, y empatía por,

el "otro" arraigado en un espíritu de la unidad, como un profundamente y extensamente valor compartido entre nuestras comunidades religiosas. "Acogiendo al otro" significa respeto y aceptación de unos a otros. Apoyamos la fuerte promoción de la tolerancia, un principio que es fomentado por el reconocimiento de los derechos humanos universales y es esencial para acoger al otro.

La Asamblea Mundial de Religiones por la Paz, en la citada Declaración de Viena, pide a los líderes religiosos y las personas de fe lo siguiente:

- Honrar y proteger la dignidad humana cuando y donde esté bajo ataque.
- Fomentar la colaboración más activa entre las mujeres y los hombres en exaltar la dignidad de las mujeres y las niñas, y el trabajo conjunto para evitar la violencia contra ellas.
- Pronunciarse en nombre de los individuos y los grupos vulnerables, y todas las personas perseguidas, o cuya existencia es denegada, debido a su fe.

- Reconocer que el bienestar de las familias inmediatas y extendidas, así como el de las comunidades, es un requisito previo para el bienestar de los niños y las niñas.
- Abordar las cuestiones de responsabilidad y rendición de cuentas por las causas del cambio climático.
- Reconocer el valor de las iniciativas de base dirigidas por jóvenes, destinadas a acoger a otros y promover la paz sostenible.
- Fomentar los valores espirituales esenciales al bienestar compartido.
- Reforzar la aceptación de la diversidad en nuestras comunidades.
- Acoger al otro a través de la plegaria y el servicio.
- Participar en asociaciones multilaterales para acoger al otro, y
- Apalancar la fuerza de las redes multirreligiosas para «acoger al otro» fomentando la dignidad humana, el bienestar compartido y la ciudadanía a través de acción multirreligiosa concreta.

Convoca también a todas las personas de buena voluntad a:

- Llamar la atención a, y trabajar para eliminar, todas las formas de intolerancia y discriminación por los estados, por los actores no-estatales, por la sociedad civil, por los grupos y líderes religiosos, y por los individuos.

2.2 *El concepto de tolerancia*

Naciones Unidas proclamó en 1995 el Año Mundial por la Tolerancia y la UNESCO aprobó una Declaración de principios sobre la tolerancia (UNESCO, 1995) e instituyó el 16 de noviembre, aniversario de su constitución, como Día Mundial por la Tolerancia. Momentos de movilización general que no continuaron y no se tradujeron en instrumentos políticos y legislativos. En esta Declaración, los jefes de Estado y de Gobierno, apostaron por defender este principio como un valor esencial de la convivencia democrática, reclamando que no se confunda con la noción de permisividad y precisando

do que la «Tolerancia es el respeto, la aceptación y el aprecio de la riqueza infinita de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. Fomentan la tolerancia el conocimiento, la apertura de ideas, la comunicación, la libertad de conciencia y de religión. La Tolerancia es la armonía en la diferencia y no sólo es un deber moral, sino una exigencia política y jurídica»:

Artículo 1 Significado de la tolerancia

1.1 La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.

1.2 Tolerancia no es lo mismo que concesión, condes-

endencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

1.3 La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

1.4 Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situa-

ción, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.

El artículo 4 de la Declaración destaca el papel de la educación:

La educación es el medio más eficaz de prevenir la intolerancia. La primera etapa de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y libertades que comparten en común, para que puedan ser respetados.

Prosigue en el párrafo 3:

La educación para la tolerancia ha de tener como objetivo contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, y ha de ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independiente y de razonamiento ético.

En cuanto al método para alcanzar tal objetivo, se comprometen a apoyar y ejecutar programas de investigación en materia de ciencias sociales y educación para la tolerancia, los derechos humanos y la no violencia.

Esto implica que se conceda una atención especial al mejoramiento de la formación del personal docente, los planes de estudio, el contenido de los manuales y de los cursos y de otros materiales pedagógicos, como las nuevas tecnologías de la educación, con el fin de formar a ciudadanos atentos a los demás y responsables, abiertos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad y las diferencias de los seres humanos, y capaces también de prevenir los conflictos o resolverlos por medios no violentos.

Consideran en el apartado sobre educación y formación de redes que la función de la educación es esencial:

Puede contribuir a formar actitudes vitalicias y a dar a los jóvenes las capacidades interpersonales que

necesitarán para vivir en paz con los demás en el futuro. Ello exige un enfoque integrado de la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y el entendimiento internacional. Entre sus componentes básicos figuran la enseñanza de los derechos y valores, la enseñanza de idiomas, planes de estudio multiculturales e interculturales, los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia y la ciudadanía, la formación especializada del profesorado y la instauración de una atmósfera democrática y tolerante en el aula misma.

En cuanto a la tolerancia religiosa, el documento destaca que:

La educación es también un medio de difundir los valores de la tolerancia religiosa, como lo reflejan los informes especiales y las resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos sobre la intolerancia religiosa.

El fomento de un diálogo constructivo, como en la Declaración de Barcelona sobre el Papel de la Religión en la Promoción de una Cultura de Paz (1994), debe continuar en el seguimiento del Año para la Tolerancia. En la reunión de Barcelona estuvieron presentes representantes de las religiones del mundo, que coincidieron en repudiar el odio, la intolerancia y la violencia en nombre de la religión.

Más tarde, en el Documento Final de la Cumbre Mundial 2005 (ONU, 2005), los Jefes de Estado y de Gobierno reafirman su compromiso con el fomento del bienestar, la libertad y el progreso de los seres humanos en todas partes, así como con el impulso de la tolerancia, el respeto, el diálogo y la cooperación entre diferentes culturas, civilizaciones y pueblos.

El siguiente gráfico resume y representa de forma clara y precisa el concepto de tolerancia:



Ilustración 1 Significado de tolerancia

2.3 ¿Qué no es la tolerancia religiosa?

La Declaración de Principios sobre la Tolerancia recoge en su artículo 1.2 que «tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia». Ante todo, se establece un concepto diferenciador de tolerancia en los siguientes términos:

1.2 Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

Es decir, tolerancia no es igual a complacencia, resignación, permisividad, piedad o apatía, no es conformismo generalizado, indiferencia, ni invitación a renegar de las

creencias o convicciones propias.

En ese sentido, la Declaración expresa claramente que:

1.4 Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.

2.4 Límites de la tolerancia

Dado que la tolerancia no es igual a permisividad o indulgencia, esta tiene límites que, naturalmente, apelando a la defensa de aquella, se pudiera fomentar por parte de algunos el odio hacia otros mediante actitudes o manifestaciones públicas. El Movimiento contra la Intolerancia, en su cartilla «Educar para la tolerancia» (2016) de la colección de materiales didácticos, lo expresa muy bien:

Límites de la tolerancia Dado que la tolerancia no es igual a permisividad o indulgencia, la misma tiene límites que, naturalmente impiden que por la misma se pudiera fomentar por parte de algunos el odio hacia otros mediante actitudes o manifestaciones públicas. El Movimiento contra la intolerancia, en su cartilla «Educar para la tolerancia» (2016) de la colección de materiales didácticos, lo expresa muy bien: Los límites de la tolerancia, o sea de la actitud de respeto y aprecio de la diversidad, son la dignidad

y los derechos humanos, considerando especialmente el artº 30 de la Declaración Universal y la legislación positiva conforme a los tratados internacionales de los derechos humanos. Beltran, M (2004) En este sentido hay que recordar que la libertad de expresión no ampara la apología de la violencia, que la libertad de cátedra no ampara la difusión de los prejuicios y del odio, y que la libertad de asociación no ampara la creación de organizaciones violentas, racistas y neonazis por poner un ejemplo. No se puede aplicar el término “tolerancia” en sentido de “permisividad”, precisamente hacia lo que se quiere combatir, no es posible permitir el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el sexismo, la islamofobia, el antigitanismo, la aporofobia, el fanatismo y tantas otras expresiones de intolerancia.

3 ORIENTACIONES CURRICULARES

El primer paso de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y las libertades que comparten, a fin de que puedan ser respetados, además de fomentar la voluntad de proteger los de los demás.

Compartimos la idea de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (2012), de que la educación para la tolerancia ha de considerarse un imperativo urgente. Por eso es necesario fomentar métodos sistemáticos y racionales de enseñanza de la tolerancia que aborden los motivos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos de la intolerancia; es decir, las raíces principales de la violencia y la exclusión. Las políticas y los programas educativos deben contribuir al desarrollo del entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos, y entre los grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y lingüísticos, así como entre las naciones.

La educación para la tolerancia debe plantearse como objetivo contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, y ha de ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independiente, pensamiento crítico y razonamiento ético.

A continuación, se presenta una serie de indicadores de actitudes y comportamientos intolerantes, así como algunas orientaciones curriculares por materia.

3.1 *Orientaciones por materia*

En cada materia podemos aprovechar para transmitir conceptos e invitar a los alumnos a examinar y examinarse en cuanto a la tolerancia. A continuación, se presentan algunas orientaciones útiles para el profesor de distintas asignaturas o cursos, en su mayor parte extraídas del documento previamente citado «La tolerancia, umbral de paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia». En dicho documento pueden encontrarse también sugerencias sobre actividades a llevar a cabo en clase, para distintos niveles educativos.

IDIOMAS

Al enseñar un idioma, generalmente se enseña algo de la historia y cultura del pueblo o los pueblos que lo hablan.

Es una buena oportunidad para transmitir conocimientos sobre:

- Los valores culturales, las experiencias y los acontecimientos que han influido en su formación.
- Las costumbres e instituciones sociales, que vistas en términos comparativos ilustran la diversidad, en la práctica, de aspectos universales del ser humano como, por ejemplo, la estructura familiar, las festividades o las ocasiones de duelo.
- La poesía, la épica o la letra de los himnos nacionales, cuya lectura en voz alta ayuda a reflexionar sobre la forma en que los pueblos reaccionan ante experiencias comunes.

LITERATURA

Al enseñar literatura de otros pueblos tenemos un amplio campo para transmitir sus valores y experiencias de forma muy vívida y atractiva para los alumnos. Educar para la tolerancia por medio de la literatura puede resultar muy eficaz, aprovechando por ejemplo:

Es una buena oportunidad para transmitir conocimientos sobre:

- Al estudiar una epopeya nacional, presentar extractos y resúmenes de otras obras similares que pertenezcan a una o dos culturas diferentes, para demostrar el carácter universal de esta expresión artística.
- Analizar cuentos, cosmogonías y canciones de diversas culturas.
- Estudiar el culto y el homenaje de otras culturas a sus héroes, por medio de historias que hablen de las virtudes y hazañas de aquellos personajes.
- Crear cursos de literatura multicultural, que revelen a los jóvenes las obras importantes de diversas culturas, indicando cuándo un autor es contemporáneo de otros grandes escritores de la suya.
- Las grandes obras de las diversas religiones pueden servir también de base para asignaturas destinadas a educar para la tolerancia.

HISTORIA

La enseñanza de la historia ha contribuido con frecuencia a crear actitudes hostiles, marginación y prejuicios hacia los demás. Como la historia de un país se ha enseñado por lo general desde la perspectiva nacional, en ella se ha prestado escasa o ninguna atención a la visión de los acontecimientos que hayan podido tener otros pueblos. Con frecuencia se ha dejado de lado la experiencia de las mujeres y de las minorías. Casi siempre se ha otorgado más importancia a la guerra y al conflicto que a la paz y a la cooperación. Por esa razón, al educar para la tolerancia debe prestarse atención especial a la búsqueda de formas de revisar y complementar la historia convencional.

No debe olvidarse la importancia de la perspectiva histórica: No podemos juzgar las actitudes y los comportamientos de personajes del pasado a la luz de nuestros conceptos y valores actuales. Algunas opciones son las siguientes:

- Asignar a los alumnos como tarea una investigación sobre las propuestas de paz que hayan podido formu-

larse para impedir las guerras relatadas en sus textos.

- Proponer a los alumnos una reflexión sobre las medidas que hubieran podido adoptarse para evitar las guerras y otros estallidos de violencia.
- La clase podría escribir colectivamente una «historia del futuro» en la que se narre «la erradicación del mal de la intolerancia mediante la educación para la tolerancia» y cómo el advenimiento de la tolerancia condujo a la paz.
- Los estudiantes de grupos minoritarios podrían relatar al resto de la clase las historias familiares que les contaban sus abuelos y sus padres, aportando con ello otra dimensión a la historia establecida.
- Podrían presentarse películas de otros países que muestren los sucesos históricos desde diferentes perspectivas.
- Los alumnos podrían investigar e «imaginar» los acontecimientos desde el punto de vista de aquellos cuya historia no ha sido escrita, como los pueblos indígenas, las mujeres, o los grupos étnicos que han sido destruidos o marginados de su propia cultura.

- Podrían organizarse representaciones de grandes momentos de la historia, a través de las cuales se trataría de comprender si las decisiones se adoptaron con un ánimo de tolerancia o de intolerancia.

CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN CÍVICA

En las asignaturas que constituyen la base de la enseñanza de los valores cívicos, la educación para la tolerancia debería fundarse en las pautas internacionales sobre derechos humanos y en las posibilidades y obstáculos que existen para su aplicación.

Con ese fin puede utilizarse una amplia gama de métodos de enseñanza. Entre los de más fácil adaptación figuran los siguientes:

- Exponer en todas las aulas una copia de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Declaración de Principios sobre la Tolerancia.
- Debatir cada día o semanalmente un artículo de cualquiera de los documentos o de ambos.
- Utilizar los conceptos y pautas de derechos humanos como base para formular el reglamento de clase.
- Asignar a la clase de ciencias sociales o educación cívica la tarea de preparar una asamblea especial cada 16 de noviembre, con ocasión del Día Mundial de la Tolerancia y el 10 de diciembre, con ocasión del Día de los Derechos Humanos.
- Debatir las situaciones del mundo actual que llevaron a las Naciones Unidas a ocuparse nuevamente de la tolerancia. ¿Qué puede hacerse para llevar la tolerancia a las regiones del mundo desgarradas por la intolerancia y por el conflicto intergrupar?
- Estudiar las acciones que podrían emprender las Naciones Unidas, la Unesco y las organizaciones no gubernamentales para proteger los derechos humanos. Debatir las iniciativas que podrían emprender los propios estudiantes.
- Poner en marcha campañas didácticas sobre los derechos humanos, como la redacción de cartas y la participación en campañas organizadas en defensa de los derechos humanos.

CIENCIAS

La historia del siglo XX nos enseña que las ciencias han servido para justificar tanto la intolerancia como el alivio de los sufrimientos y de la injusticia. A medida que los estudiantes adquieran conocimientos científicos, deberán optar por una u otra forma de utilizarlos. A continuación, se indican algunas sugerencias en materia de ética y de responsabilidad.

En los cursos de física, algunas cuestiones que sería posible plantear son:

- Implicaciones éticas de la utilización de la física para el desarrollo de armas de destrucción masiva, o la creación de medios para realizar genocidios o torturas.
- Contenido y significado de las «declaraciones de conciencia» efectuadas por físicos.

En los cursos de ciencias naturales, podrían abordarse algunos de los siguientes temas:

- Posibles maneras de adecuar los sistemas naturales a los cambios y a la introducción de elementos nuevos o «extraños».
- Los principios de la simbiosis y el desarrollo de modos de coexistencia e interdependencia entre los seres vivos.
- La Declaración de Sevilla sobre la violencia (Unesco, 1989), en la que se impugnan las teorías de la agresividad humana, como base para hacer de la tolerancia una norma social y para la evolución de una cultura de paz.

MATEMÁTICAS

La tolerancia, como valor positivo, exige la equidad económica y la justicia distributiva. Para la realización de estos dos valores vinculados a la tolerancia es necesario conocer y comprender la cantidad de recursos disponibles y la forma en que estos se utilizan, se distribuyen y se comparten. Algunas de las actividades siguientes podrían ayudar a los estudiantes a comprender las implicaciones de las pautas y estructuras económicas en la esfera de los valores.

- Utilizar estadísticas de alfabetización, especialmente cuando revelen diferencias entre el hombre y la mujer y entre los países del Norte y del Sur, para evidenciar en términos concretos las situaciones ventajosas o desventajosas desde el punto de vista educativo.
- Utilizar cifras comparativas de gastos sociales y armamentísticos para calcular el porcentaje de la riqueza mundial que se destina a fines bélicos.

ARTE

El arte es probablemente la materia que mejor se adecua a la educación para la tolerancia, pues es el medio que permite a las aspiraciones humanas universales expresarse con mayor nitidez. Enseñando a valorar y practicando las distintas formas de arte pueden también incorporarse las ideas siguientes:

- En los cursos de historia del arte, presentar ejemplos de obras ejecutadas en el mismo periodo en otras culturas. Analizar la pintura, la escultura,

etc., en el marco de ideales humanos universales y atendiendo a su forma de expresión de una cultura a otra.

- Estudiar el arte popular como forma de aprender los valores y el sentido estético y gráfico de diversas culturas.
- Utilizar las obras de arte para evaluar el nivel de tolerancia de una sociedad, a través de las imágenes de «los otros», si se trata de minorías nacionales como si viven en lugares distantes.
- Analizar el arte popular y los medios de comunicación en busca de estereotipos y de manifestaciones de racismo, sexismo, desprecio y difamación del prójimo. El análisis de las caricaturas publicadas antes o durante las guerras o enfrentamientos culturales puede ayudar a comprender las formas en que se utiliza el arte popular para atizar las llamas de la intolerancia.
- En las clases de artes aplicadas, proponer temas relativos a la tolerancia, los derechos humanos y la paz, para la realización de dibujos, pinturas o carteles.

4 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y EL TRATO

4.1 *Diagnóstico de la intolerancia*

«La tolerancia, umbral de la Paz. Guía didáctica de educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia» (Reardon, 1994) es una cartilla editada por la Unesco durante el Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia (1995) con el fin de facilitar materiales a los maestros para trabajar en clase y educar para la tolerancia. En ella se definen los siguientes indicadores de actitudes y comportamientos intolerantes:

Manera de hablar:

Denigrar y utilizar un lenguaje despectivo o exclusivista que desvaloriza, degrada y deshumaniza a grupos culturales, raciales, nacionales o sexuales. Negar el derecho a usar una lengua.

Tipificación mediante estereotipos:

Describir a todos los miembros de un grupo caracterizándolos con los mismos atributos, generalmente negativos.

Burlas:

Poner de relieve determinados comportamientos, atributos y características de personas para ridiculizarlos, o como insulto.

Prejuicios:

Juzgar con base en generalizaciones y estereotipos negativos, y no en hechos reales o en comportamientos específicos de un individuo o grupo.

Acusación a víctimas propiciatorias:

Culpar de acontecimientos traumáticos o problemas sociales a determinado grupo.

Discriminación:

Privar de beneficios y excluir de actividades sociales con base en prejuicios.

Ostracismo:

Comportarse como si el otro no estuviera presente o no existiera. Negarse a hablar o a reconocer a otros o a sus culturas (derivando incluso en etnocidio).

Hostigamiento:

Comportarse deliberadamente con objeto de intimidar y degradar a otros, frecuentemente con la intención de excluirlos de la comunidad, organización o grupo.

Profanación y degradación:

Deteriorar símbolos o estructuras religiosos o culturales para desvalorizar y ridiculizar las creencias e identidades de aquellos para quienes esas estructuras y símbolos son significativos.

Intimidación:

Valerse de una capacidad física superior o del hecho de ser más numerosos para humillar a otros o privarles de sus bienes o de su situación.

Expulsión:

Expulsar o denegar oficialmente o por la fuerza el derecho a acceder o permanecer en un lugar, grupo social, profesión, o lugar en que haya actividades del grupo, particularmente cuando de ello depende la supervivencia; por ejemplo, el lugar de trabajos la vivienda, etc.

Exclusión:

Denegar la posibilidad de satisfacer necesidades básicas y/o de participar plenamente en la sociedad o en determinadas actividades comunales.

Segregación:

Imponer la separación de personas de distinta raza, religión o sexo, generalmente en perjuicio de un grupo (como en el caso del apartheid).

Represión:

Impedir por la fuerza el disfrute de los derechos humanos.

Destrucción:

Practicar el confinamiento, los malos tratos, la expulsión fuera del área en que se obtiene la subsistencia, los ataques armados y los asesinatos (hasta el extremo del genocidio).

Pero detectar la intolerancia religiosa es difícil. Lo explica así Esteban Ibarra, Presidente del Movimiento contra la Intolerancia:

Pero ¿cómo se puede combatir la intolerancia? Se sabe cómo enfrentarse al fascismo porque constituye un sistema, una estructura, una voluntad de poder y hay que desenmascararlo, rechazarlo, repudiarlo, excluirlo de las sociedades democráticas. Sin embargo, como afirma la Academia, con la intolerancia es más complicado por ser sutil, por ser una disposición común que anida potencialmente en nosotros y porque es difícil identificarla y detectar sus rasgos. La alimenta el prejuicio y ya decía Einstein “es más difícil neutralizarlo que dividir un átomo” pero lo grave, como señala la Academia, es su ductilidad porque la intolerancia no forma parte de un sistema, de una religión, ni de una ideología, sino de la propia condición humana, estando presente en cada uno de nosotros, penetrando con una profundidad mayor que cualquier ideología, encontrándose en el origen mismo de fenómenos de índole distinta.

Al hablar de «Academia», se refiere a la Academia Universal de las Culturas de la Unesco, creada en Francia en 1992, por iniciativa del Premio Nobel de la Paz de 1986, Elie Wiesel,

La Academia creó un manual interactivo, bajo la dirección de Furio Colombo, Umberto Eco y Jacques Le Goff; que incluye un apartado sobre religión: «Accepter la diversité: un manuel interactif à plusieurs voix». Fue publicado en su web en francés (2006), inglés e italiano. Aún puede consultarse en archive.org. Lamentablemente, la obra quedó inconclusa; sin embargo, al menos recoge el prólogo de Umberto Eco. Publicaron también un libro titulado La intolerancia (1998) en el que el papel que juegan las religiones y la política en los distintos continentes es analizado por filósofos, historiadores, periodistas, escritores y políticos de todo el mundo.

También es igualmente importante saber reconocer los indicadores de una actitud tolerante:

Lenguaje:

Ausencia de epítetos raciales, étnicos y de sexo. Los medios de comunicación y los textos utilizan un lenguaje neutro con respecto al sexo y evitan adjetivos y verbos que prejuzguen la descripción de acontecimientos o de personas. Los lenguajes minoritarios se utilizan en la educación y en los medios de comunicación.

Orden público:

Se caracteriza por la igualdad entre las personas, es decir, por la igualdad de acceso a los beneficios sociales, actividades públicas y oportunidades educativas y económicas para todos los grupos, tanto hombres como mujeres, y de toda raza, etnia, religión, edad o clase social.

Relaciones sociales:

Basadas en el respeto mutuo de la dignidad humana de todas las personas de la sociedad.

Proceso político:

Esencialmente democrático, con igualdad de oportunidades para la participación de las minorías, hombres y mujeres.

Relaciones entre mayorías y minoras, y pueblos indígenas:

La sociedad o el grupo (escuela, empresa, etc.) permiten expresamente un espacio para el intercambio entre grupos mayoritarios y minoritarios; garantizan la preservación de la integridad cultural y de las lenguas minoritarias y fomentan su utilización; respetan la dignidad humana y todos los dere

chos de las personas pertenecientes a minoras y pueblos indígenas.

Acontecimientos comunitarios, observaciones históricas, etc.:

Estos acontecimientos públicos atañen a todos aquellos que intervienen en la planificación y a todos los que participan. La sensibilidad frente a las consecuencias históricas para todas las partes intervinientes se manifiesta en la celebración de acontecimientos históricos, fiestas nacionales, etc.

Acontecimientos y manifestaciones culturales:

Todas las culturas de la sociedad tienen ocasión de celebrar sus tradiciones, y están representadas en todos los actos culturales nacionales y comunitarios.

Prácticas religiosas:

Todo individuo es libre de practicar su religión siempre que respete los derechos y la integridad de los demás. No se puede obligar a nadie a participar contra su voluntad en prácticas religiosas.

Cooperación entre grupos sociales:

Los asuntos de interés para toda la comunidad son abordados por la totalidad de los grupos que la integran. Todos los grupos buscan colectivamente soluciones a los problemas y controversias públicas, y tratan de lograr las metas sociales comunes. Así, los diálogos interétnicos e interreligiosos sobre los problemas comunes y sobre las relaciones entre grupos forman parte del discurso comunitario.

La represión religiosa es una manifestación social de intolerancia que viola los derechos humanos:

Represión religiosa:

Imposición de una religión concreta o de sus valores y prácticas, y privilegio de los miembros de esa religión respecto de otros, alegando que la religión impuesta es la única interpretación auténtica de la verdad religiosa o espiritual.

4.2 Trato con víctimas de la intolerancia religiosa

El trato a la víctima debe ser en todo momento correcto, suficientemente empático y profesional. Así lo advierte la Guía para profesionales intitulada *Cómo actuar ante casos de discriminación y delitos de odio e intolerancia: Guía práctica para profesionales*, publicada por la Subdirección General para la Igualdad de Trato y la No Discriminación, del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, del Estado español (2015):

La práctica y la experiencia indican que las víctimas tienen diversas motivaciones para no denunciar los hechos a las autoridades: la creencia de que «no servirá para nada», la falta de confianza en las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad o los funcionarios públicos, desconfianza o miedo a la policía, temor a ser expulsados del país al no tener permiso de residencia o encontrarse en situación irregular, miedo a represalias, falta de conocimiento de sus derechos legales, vergüenza (sentimientos de culpabilidad, estigmati

zación, victimización únicamente por su identidad), negación o minimización de la gravedad de los hechos, miedo a desvelar su orientación sexual, su filiación étnica, religiosa o política, etc.

Como profesionales se debe realizar la difícil tarea de neutralizar estas «motivaciones para no denunciar» desde el respeto a la voluntad de la víctima si decide no denunciar o incluso apartarse del proceso como acusación.

La víctima ha de ser tratada de manera correcta y empática. Debe ser escuchada y debe irse con la sensación de estar bien asesorada y de que «su abogado» hará por ella todo lo que esté a su alcance para proteger sus legítimos intereses, y que, con independencia del éxito o no de sus pretensiones, su abogado habrá hecho todo el esfuerzo técnico y riguroso en la defensa de sus legítimos derechos.

Es importante tener con la víctima el grado de empatía conveniente y necesario, pero teniendo claro que

un excesivo grado de empatía podría hacernos perder la objetividad y el rigor técnico que su defensa jurídica requiere.

A la víctima hay que hablarle de manera clara, comprensible y realista, no creándole nunca falsas expectativas, tratándola con respeto y sin paternalismos, toda vez que es a ella a quien corresponde tomar las decisiones.

Dependerá siempre del tipo de víctima que tengamos delante, pero en líneas generales, debemos hacer comprender a la víctima que ella nos debe aportar los hechos y que nosotros somos los profesionales que trabajaremos para probarlos en el proceso y exigir su posible reparación.

En lo posible, y con el tiempo, se deberá hacer comprender a la víctima que el ataque sufrido (dependiendo de la gravedad del mismo) no puede convertirse en el único centro de su vida, y que llegará un día en el futuro que deberá estar preparada para «pasar página»

4.3 *Cómo actuar ante un hecho de intolerancia religiosa*

En algunos casos, la expresión de la intolerancia constituye un delito. Así, cuando se viva en primera persona o se presencie alguna de las siguientes acciones, se ha de denunciar ante la policía:

- Amenazas habladas o escritas o intimidación constante.
- Injurias, calumnias.
- Discriminación.
- Destrucción/vandalismo de propiedad.
- Propaganda y difusión del odio.
- Atentados o ataques físicos, contra personas o grupos.
- Cualquier otro delito motivado por el odio.

4.4 *GUÍA PRÁCTICA*

Recogemos a modo de ejemplo y recomendación las pautas desarrolladas en la guía práctica *Cómo actuar ante casos de discriminación y delitos de odio e intolerancia*, publicada por la Subdirección General para la Igualdad de Trato y la No Discriminación, del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España (2015).

CÓMO ACTUAR ANTE DELITOS DE AMENAZAS POR MOTIVOS DE ODIO

Las amenazas constituyen una agresión denunciabile, de forma que toda amenaza constituye un delito. Otra cuestión es dilucidar si la demanda por amenazas conducirá o no a un procedimiento judicial, aunque el delito de amenazas está tipificado en general en el Código Penal de todos los países. Un dato adicional es que la pena es más grave si el delito se produce por cualquier medio de comunicación o de reproducción.

Las principales cuestiones a tener en cuenta se refieren a la autoría de las mismas y a la prueba de su existencia.

- Respecto a la procedencia de las amenazas, cuando estas son anónimas, la indagación corresponde al cuerpo policial, posteriormente al juez encargado, o bien por la presentación de la denuncia en comisaría. Ahora bien, si se determina el autor y realmente la amenaza es susceptible de constituir delito, esta conducirá a un proceso penal.
- Una vez iniciado el procedimiento penal, la siguiente cuestión a afrontar consiste en la prueba de la existencia de la amenaza. En caso de amenaza oral, deberemos averiguar si la ha presenciado alguna persona (y, por lo tanto, podría declarar a nuestro favor en juicio, con lo cual se le debería pedir el nombre y teléfono del testigo y facilitarlo al Juzgado para que lo citara a declarar).

Además, si se ha producido de manera escrita (carta, nota correo electrónico, etc.), es esencial guardar la prueba.

PARTICULARIDADES CUANDO EL DELITO DE ODIO SE PRODUCE A TRAVÉS DE INTERNET O REDES SOCIALES

a) Notificar la existencia de cualquier blog, foro, web, tablón de anuncios, etc. que sea discriminatorio a la Brigada de Investigación Tecnológica (BIT) de la Policía Nacional, si acaso existe en el país donde se usará la presente guía.

Una de las funciones de la BIT consiste en velar por la seguridad de los internautas y de los ciudadanos en general. Dentro de sus actuaciones se enmarcan «las amenazas, injurias, calumnias, etc., realizadas por correo electrónico, SMS, tablones de anuncios, foros, newsgroups, web...».

b) Una vez que esté en marcha el proceso penal, se deberá solicitar al juez de instrucción el bloqueo cautelar de las páginas web o espacios en redes sociales.

5 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

Ante el bullying individual y colectivo optamos por seguir el protocolo propuesto por Unicef (2015) y que puede localizarse en la página del Módulo Apoya de cualquiera de los CADEP Acacia.

6 ENCUESTA DE ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD RELIGIOSA

Analizado el material que puede obtenerse a través de Internet, consideramos que el siguiente test de autoevaluación de la tolerancia religiosa resulta una excelente herramienta que convendría adaptar y traducir al español para ser utilizado en las universidades que cuenten con un CADEP Acacia:

Pon a prueba tu tolerancia religiosa 

BIBLIOGRAFÍA

Academia Universal de las Culturas (1998). La intolerancia. (A. U. Culturas, Ed.) Barcelona, España: Granica.

Academia Universal de las culturas (22 de 11 de 2006). Accepter la diversité : un manuel interactif à plusieurs voix. Recuperado el 01 de 09 de 2016, de Académie universelle des Cultures: <https://web.archive.org/web/20060103112743/http://www.academie-universelle.org/manuel/chap2/intro.html>

CIDALIA Consultora en Diversidad S.L.L. (2015). Cómo actuar ante casos de discriminación y delitos de odio e intolerancia: Guía práctica. Recuperado el 03 de 03 de 2017, de Movimiento contra la intolerancia: http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/2015_1345_Guia_Instituto_Mujer_ACCESIBLE.pdf

Comisión Nacional de los derechos humanos (18 de 12 de 2012). Cartilla 5. Derechos humanos y tolerancia. Recuperado el 03 de 03 de 2017, de Comisión Nacional de los derechos humanos: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/5_Cartilla_DH_Tolerancia.pdf

Cómo actuar ante casos de discriminación y delitos de odio e intolerancia: Guía práctica para profesionales (2015). Recuperado el 24 de 07 de 2017, de Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/2015_1344_Guia_Instituto_Mujer_ACCESIBLE.pdf

Limon, M., Nazila, G., & Power, H. (28 de 01 de 2015). La estrategia de la ONU para combatir la intolerancia religiosa: ¿es apta para su propósito? Recuperado el 03 de 05 de 2017, de Open Democracy: <https://www.opendemocracy.net/openglobalrights/marc-limon-nazila-ghanea-hilary-power/la-estrategia-de-la-onu-para-combatir-la-intol>

Movimiento contra la intolerancia (16 de 05 de 2016). Materiales didácticos 9. Educar para la tolerancia. Recuperado el 31 de 08 de 2016, de Movimiento contra la intolerancia: <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/entrevistas/entrevistas.asp>

Octava Asamblea Mundial de Religiones por la Paz. (28 de 08 de 2006). Declaración de Kioto: Religions for peace. Recuperado el 30 de 08 de 2016, de Religions for peace: http://www.rfp.org/sites/default/files/The%20Kyoto%20Declaration%20on%20Confronting%20Violence%20and%20Advancing%20Shared%20Security%20Religions%20for%20Peace%20Eighth%20World%20Assembly_Spanish.pdf

ONU (25 de 11 de 1981). Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief. Recuperado el 25 de 07 de 2017, de ONU: <http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r055.htm>

ONU (24 de 10 de 2005). 60/1. Documento Final de la Cumbre Mundial 2005. Recuperado el 31 de 08 de 2016, de ONU: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/60/1>

ONU (12 de 04 de 2011). 16/18 Combating intolerance, negative stereotyping and stigmatization of, and discrimination, incitement to violence and violence against, persons based on religion or belief. Recuperado el 24 de 07 de 2017, de ONU: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/16session/A.HRC.RES.16.18_en.pdf

ONU (11 de 01 de 2013). Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the expert workshops on the prohibition of incitement to national, racial or religious hatred. Recuperado el 24 de 07 de 2017, de ONU: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/SeminarRabat/Rabat_draft_outcome.pdf

Reardon, B. A. (1994). La tolerancia, umbral de la paz. Recuperado el 31 de 08 de 2016, de UNESCO: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=98178&set=0057C72D74_1_80&gp=1&lin=1&ll=s

Unesco (16 de 11 de 1989). Manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Recuperado el 01 de 09 de 2016, de UNESCO: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>

Unesco (16 de 11 de 1995). Declaración de principios sobre la tolerancia. Recuperado el 31 de 08 de 2016, de UNESCO: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Unicef (10 de 2015). Documento-Protocolo-Bullying.pdf. Recuperado el 24 de 07 de 2017, de UNICEF: <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

VIOLENCIA DE GÉNERO

*Guía de Detección de
Violencia de Género*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

*Jaime Ayala Cardona
David Olivo
Giannina Sovero*

AUTORES COLABORADORES (EN ORDEN ALFABÉTICO):

*Gabriela Alfonso Novoa
María de Jesús Blanco
Eliana Esther Gallardo Echenique
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Gladys Molano
Adela Molina
Lisel Neyra
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

*Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)
Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)*



VIOLENCIA DE GÉNERO

Guía de Detección de Violencia de Género

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Violencia de género

Todo acto de violencia basado en el género de la persona que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la persona, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

Violencia sexual

Todo acto sexual o la tentativa de consumar un acto sexual. También están contemplados los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción ejercida por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo.

Trata de personas

Captación, transporte, traslado, acogida o recepción de personas, que implique la amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coacción. También están contemplados el rapto, el fraude, el engaño, el abuso de poder o de una situación de

vulnerabilidad o la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación.

Factor de riesgo

Toda condición o característica que incrementa la probabilidad de ser víctima de violencia o cometerla, no necesariamente implica causalidad.

Acoso sexual

Comportamiento en función del sexo, de carácter desagradable y ofensivo para la persona que lo sufre. Para que se trate de acoso sexual es necesaria la confluencia de ambos aspectos negativos.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género es un tema de suma importancia para cualquier universidad, sobre todo para aquellas que enfatizan la inclusividad y la accesibilidad. Tradicionalmente se ha llamado «violencia de género» a la violencia contra la mujer, debido a que de forma predominante esta violencia es suscitada por las desventajas jurídicas, sociales o económicas que padecen las mujeres (OMS, 2013).

Se entiende como violencia de género a todo acto de violencia motivado por el género de la persona. Este puede o no derivar en el daño o el sufrimiento físico, sexual o psicológico hacia la persona que lo padece. También lo constituyen las amenazas, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (Adaptado de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 85.a sesión plenaria de la Asamblea General, diciembre de 1993 en OMS, 2013).

Si bien hay diversas formas de violencia de género, en esta guía se tratarán las que estén presentes en la mayor cantidad de países de forma común y que afecten más a la población

universitaria. Es decir, se considerarán la violencia infligida por la pareja, la violencia sexual, el feminicidio, el tráfico de personas (en el que se reconocen la prostitución forzada y la explotación económica) (OMS, 2013) y el acoso sexual.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN IBEROAMÉRICA

País	Leyes	Detalle	Dirección
Colombia	Ley N.º 294 (1996 sobre violencia intrafamiliar), Ley N.º 360 (1997 delitos contra la libertad sexual y dignidad humana), Ley N.º 599 (2000 actualización de código penal en violencia contra la mujer, sexual e intrafamiliar), Ley N.º 747 (2002, ampliación del delito de trata de personas) y Ley N.º 985 (2005 medidas contra trata de personas), Ley N.º 882 (2004, aumento de pena por violencia intrafamiliar), Ley 1.010 (2006 acoso laboral, especifica acoso sexual), Ley 1009 (2006 creación de Observatorio de Asuntos de Género), Ley 1257 (del 2008, modifica ley 294 de 1996 sobre violencia intrafamiliar), Ley 1542 (del 2012, modifica la ley 906 del 2004)	Ley 1257: dicta normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Se reforman los Códigos Penal y de Procedimiento Penal. Ley 1542: tiene por objeto garantizar la protección y diligencia de las autoridades en la investigación de los presuntos delitos de violencia contra la mujer y eliminar el carácter de querellables y desistibles de los delitos de violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria.	 Ley 1257 Legislación de Colombia
España	Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros; la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, o la Ley 27/2003, de 31 de julio. Ley Orgánica 1/2004	Tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.	 Legislación de España

<i>País</i>	<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección</i>
		Establece medidas de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a las mujeres y sus hijos. Comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad.	
<i>Portugal</i>	Ley 61/91 (protección a mujeres víctimas de violencia), Ley 107/1999 (red de servicios nacionales para mujeres víctimas), Ley 7/2000 (delito de abuso es público pero agresor debe ser atrapado flagrante), Ley 112/2009 (prevención y protección, estatuto de víctima), Ley 129/2015 (régimen jurídico de prevención, protección y asistencia, protección de menores afectados). Artículos 152 y 164 del Código Criminal de Portugal	Art. 152: sobre violencia doméstica, estipula que cualquiera que de manera repetitiva o no inflija maltrato físico o mental incluyendo castigos corporales, privación de libertad y abusos sexuales en el cónyuge o ex cónyuge, en una persona del mismo u otro género con la que el ofensor mantenga o haya mantenido una relación de unión incluso sin cohabitación, en un progenitor de descendiente común de primer grado, o en alguna particularmente indefensa que cohabite con el ofensor. Art 164: Sobre violación sexual estipula que la violación es un acto criminal por el uso de fuerza o amenazas, o por usar autoridad sobre alguien dependiente.	 Legislación de Portugal
<i>Chile</i>	Ley 19.519 (1997 modificó el Código Procesal Penal y estableció deberes hacia las víctimas de delito); Ley 19.617 (1999 sobre Delitos Sexuales); Ley 19.968 (2004, instauró Tribunales de Familia); Ley 20.066 (2005, que sustituyó a la Ley 19.325 sobre Violencia Intrafamiliar de 1994); Ley 20.005 (2005, tipificó y sancionó el acoso sexual, además de modificar el Código del Trabajo); Ley 20.609 (2012, contra la Discriminación)	Si bien Chile ha ratificado la Convención Interamericana, no cuenta actualmente con una ley explícita de violencia de género. Cuenta con legislación de violencia intrafamiliar en la cual puede encontrarse legislación sobre violencia de pareja si la pareja tiene una relación de cónyuge o conviviente. Posteriormente hace modificaciones a la ley que incorporan el femicidio aumentando las penas aplicables a este delito (Ley 20.066).	 Legislación de Chile

País	Leyes	Detalle	Dirección
Brasil	Artículo 7 de la Constitución federal (discriminación en el mercado de trabajo, por motivo de sexo o estado civil); Artículo 226 de la Constitución Federal (igualdad en la familia); Artículo 226 de la Constitución Federal (deber del Estado de refrenar la violencia en el ámbito de las relaciones familiares); Ley de acoso sexual N 10.224 (2001 donde el acoso pasa a ser un crimen que integra el código penal); Ley María da Penha-Ley 11340/06 (2006)	Crea mecanismos para contener y prevenir la violencia doméstica y familiar contra la mujer. Establece medidas de asistencia y protección de las mujeres en situación de violencia doméstica.	 Legislación del Brasil
Perú	Nuevo código penal (1991, modifica tratamiento a delitos de violencia sexual); Ley N.° 26.260 (1993 política del estado y la sociedad frente a violencia familiar); Ley N.° 26.770 (1997, reforma código penal para que acción penal en delitos contra la libertad sexual no se extinga por matrimonio); Ley N.° 26.763 (1997 modifica ley 26.260 para ampliar tipos de violencia); Ley N.° 27.115 (1999, establece acción penal pública en delitos contra la libertad sexual); Ley N.° 27.306 (2000, modifica artículos del código de los niños y adolescentes y código de procedimientos penales, derechos de víctimas de violencia sexual); Ley N.° 27.942 (prevención contra el hostigamiento sexual); Ley 28983 (2007, Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, agravante sobre delito de violación sexual); Ley 28950 (2007, trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes); Ley 28592 (2005, crea Consejo de Reparaciones por conflicto armado, prioridad a tema de violencia sexual contra mujeres); 2008 (proscribe la práctica de algunas asociaciones civiles de permitir únicamente asociados hombres); Ley N.° 30364.	Ley N.° 30364: Tiene por objeto prevenir, erradicar y sancionar toda forma de violencia producida en el ámbito público o privado contra las mujeres por su condición de tales, y contra los integrantes del grupo familiar; en especial, cuando se encuentran en situación de vulnerabilidad, por la edad o situación física como las niñas, niños, adolescentes, personas adultas mayores y personas con discapacidad.	 Legislación del Perú

<i>País</i>	<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección</i>
<i>Nicaragua</i>	Ley de reformas y adiciones al código penal (1996); Ley de creación de la Comisaría de la mujer y la niñez expresada en la ley orgánica de la policía nacional (1996); Ley para la prevención y sanción de la violencia intrafamiliar (N.° 230, 1996); Ley N.° 779	Ley N.° 779: Tiene por objeto actuar contra la violencia que se ejerce hacia las mujeres, con el propósito de proteger los derechos humanos de las mujeres y garantizarle una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar bajo principios de igualdad y no discriminación. Establece medidas de protección integral para prevenir sancionar y erradicar la violencia y prestar asistencia a las víctimas, impulsando cambios en los patrones socioculturales y patriarcales en las relaciones de poder. Aplica tanto al ámbito público como privado y aplica a quien sea que haya realizado el maltrato, independientemente de su relación con la víctima, o si comparten domicilio.	 Legislación de Nicaragua
<i>Rumania</i>	Ley N.° 197/2000,	Se trata de la primera ley. Creó sanciones para personas que perpetran actos de violencia contra miembros de la familia, los cuales incluyen la violación, mediante la estipulación de castigos más graves. La segunda ley orientada a prevenir la violencia familiar fue revisada el 2012 y actualmente estipula la violencia verbal, psicológica, física, sexual, económica, social y espiritual como tipos de violencia de género.	 Legislación de Rumania
<i>Legislación internacional</i>	CEDAW: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; A-61: Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer «Convención de Belem do Para».	El CEDAW ha sido firmado y ratificado por todos los países integrantes; La convención interamericana ha sido firmada y ratificada por todos los países integrantes de América Latina.	 Legislación internacional

2 PERFIL DE LOS ACTORES Y CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

2.1 Factores de riesgo para la violencia de género

Existen diversos factores de riesgo que generan violencia de género. Estos no son necesariamente causas, sino condiciones que devienen en una situación de mayor vulnerabilidad y que aumentan la probabilidad de sufrir violencia de género. Por este motivo algunos factores dependen del contexto y varían de un país a otro, o en entornos distintos de un mismo país (OMS, 2013a). Asimismo, algunos factores de riesgo asociados a la condición de víctima pueden ser los mismos asociados a la de agresor; por ejemplo, el bajo nivel educativo y el padecimiento y el atestiguamiento de violencia en la familia durante la niñez (OMS, 2013a).

Por otro lado, si bien es cierto que mujeres y hombres de edad adulta y en la infancia son víctimas de violencia de género, ciertas formas de violencia —como la violencia de pareja y la violencia sexual— afectan mayoritariamente a mujeres, y el mayor porcentaje de muertes de esta violencia está conformado por mujeres; además, el mayor porcentaje de agresores son hombres (OMS, 2013a). Adicionalmente, la

violencia de género ocurre en todos los países en donde se ha estudiado dicha problemática, y en todos sus grupos sociales, económicos, religiosos y culturales (OMS, 2013a). Este tipo de violencia tampoco hace distinciones por género u orientación sexual, ya que, en el caso de la violencia sexual y de pareja, esta también ha sido documentada en personas que conviven con parejas de su mismo sexo (Walters, Chen y Breiding, 2010). Sin embargo, existen algunas situaciones como la trata de personas en la que tanto hombres como mujeres son igualmente afectados; en este caso son los hombres quienes sufren más de explotación laboral, y las mujeres quienes más sufren de explotación sexual (OIT, 2012) y de violencia interpersonal infligida por desconocidos (OMS, 2013a). En lo que concierne a los contextos de violencia estructural, como es el caso de países en guerras internas o externas, el panorama es aún más complejo, ya que se evidencia que los hombres son los que más mueren durante los conflictos; sin embargo, las mujeres son las más afectadas en mortalidad postconflicto por causas relacionadas con los conflictos (Ormhaug, Meier y Hernes, 2009).

Esta desproporcionalidad de la violencia de género que afecta de forma mayoritaria a las mujeres está relacionada

con diversas causas. Un aspecto de ello es el sociocultural, dado que existen actitudes y creencias tradicionales en diversas sociedades que consideran a las mujeres subordinadas a los hombres o que autorizan el uso de violencia como medio de los hombres para controlar a las mujeres, las cuales justifican, toleran o permiten la violencia contra sí mismas y facilitan que se les eche la culpa de dicha violencia. Asimismo, en el aspecto jurídico los sistemas de diversos países minimizan o pasan por alto casos de violencia contra la mujer o soslayan la implementación de estas políticas de manera adecuada.

Influyen en riesgo de sufrir e infligir maltrato



Figura 1 Factores de riesgo de violencia de género basados en modelo ecológico (Adaptado de OMS, 2013a)

2.2 Tipos de violencia de género

La violencia de género se manifiesta de diferentes formas. Es importante estar vigilante a los diversos tipos de violencia de género que puede haber, ya que algunos pueden ser más difíciles de detectar.

Violencia física

Incluye cualquier acto de fuerza contra el cuerpo, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por la pareja, incluso si no existe convivencia. Asimismo, se consideran actos de violencia física aquellos que son ejercidos por personas en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral.

Violencia psicológica

Es toda conducta, verbal o no verbal, que produzca en la persona desvalorización o sufrimiento, a través de amenazas, humillaciones, vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, insultos, aislamiento, culpabilización o limitaciones del ámbito de libertad, ejercida por quien sea o haya

sido su pareja, incluso si no existe convivencia. Asimismo, tendrán la consideración de actos de violencia psicológica los ejercidos por personas en su entorno familiar o en su entorno social y/o laboral.

Violencia económica

Se trata de la privación intencionada, y no justificada legalmente, de recursos para el bienestar físico o psicológico de la persona o sus hijos, o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la convivencia de pareja.

Violencia sexual y abusos sexuales

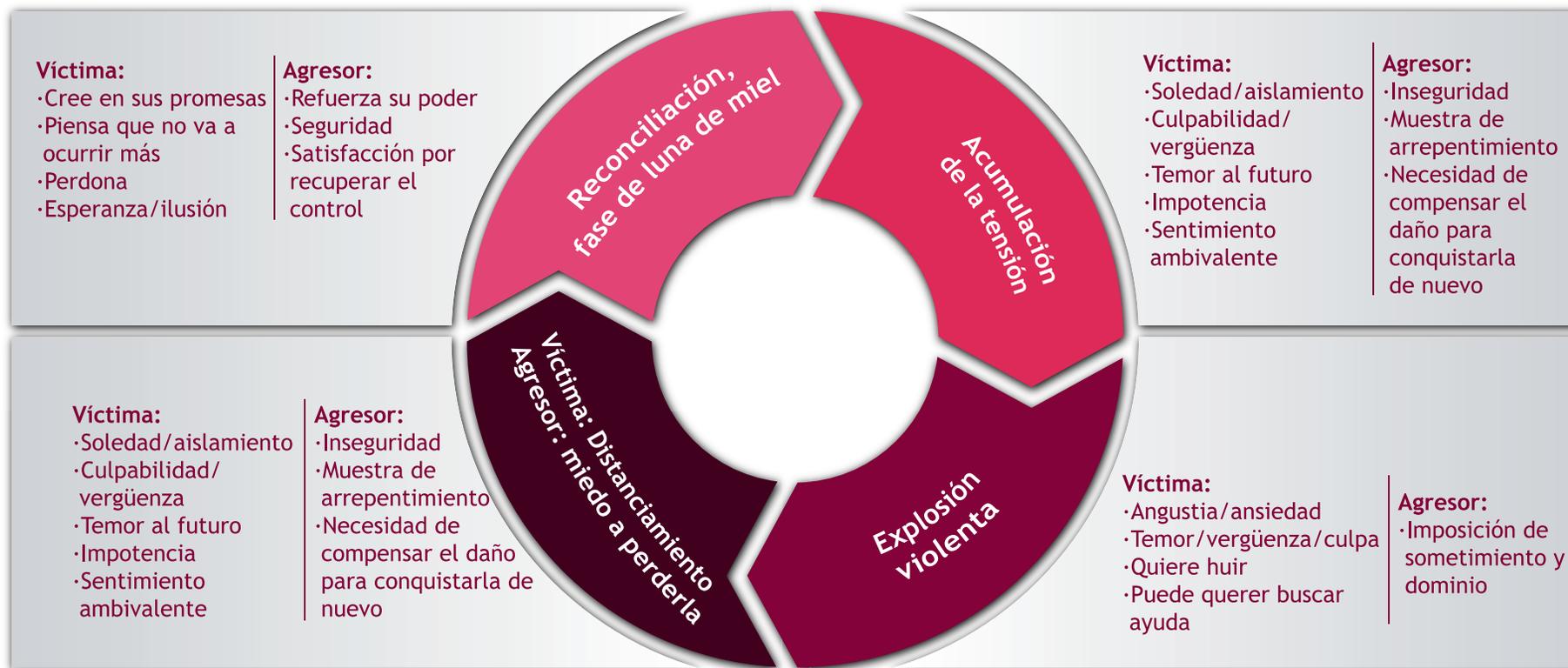
Se define como cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la persona, que incluye la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima.

2.3

¿Cómo se mantiene o desarrolla esta violencia en el ámbito de la relación de pareja?

Uno de los principales modelos explicativos de la violencia de género en la relación de pareja es el ciclo de la violencia desarrollado por Leonor Walker en el 1979. A continuación,

en el gráfico se pueden apreciar los diversos estadios cíclicos por los que puede pasar la violencia en la pareja.



(Extraído de Alonso et al., 2014, p.86)
 Figura 2 Mapa Emocional del Ciclo de la Violencia

Sin embargo, es importante destacar que estos estadios no se cumplen necesariamente en todos los casos, especialmente cuando hay situaciones continuas de amenazas y frustración con violencia física esporádica. En este patrón, de algún modo más moderado, es más difícil detectar estas fases (Benavente y Rodríguez, 2011).

ARTICULACIÓN CON LOS SERVICIOS DE SALUD

Un modelo alternativo es el denominado modelo de la persuasión coercitiva de Escudero et al. (2005, [en Benavente y Rodríguez, 2011]). Este describe las estrategias de persuasión que perpetúan el control del maltratador sobre la víctima y establece que, en primer lugar, el maltratador ejerce un control sobre la víctima haciendo uso de la violencia en sus distintas formas. Estas agresiones suceden de manera impredecible y en un contexto de aislamiento en el que el maltratador mantiene alejada a la víctima de otros referentes.

Esto genera un estado de confusión en la víctima, quien es incapaz de prever la aparición o el origen de los maltratos, de manera que el miedo y la paralización son efectos esperables.

En este proceso el maltratador emite diversos mensajes descalificadores y distorsiona la interpretación de los actos violentos; por consiguiente, la identidad de la víctima se deteriora y se generan sentimientos de culpa, vergüenza, soledad y la reconfiguración del amor por su pareja en el marco de una dependencia emocional (Benavente y Rodríguez, 2011).

Este modelo pretende principalmente describir el proceso por el cual se mantienen el maltrato en la relación de pareja y los cambios emocionales por los que pasa la víctima, sin ahondar en las motivaciones del agresor y en los aspectos culturales y sociales.

MODELO TRANSTEÓRICO DEL CAMBIO DE COMPORTAMIENTO

Finalmente, un modelo sumamente útil a tener en cuenta para la intervención es el modelo transteórico de Prochaska y Diclemente. Este modelo surgió para suplir las deficiencias de diversas teorías de psicoterapia en la explicación de los cambios en el comportamiento, y ha sido ampliamente aplicado

en el ámbito de la salud y las adicciones (Prochaska y Velicer, 1997). En el caso de la violencia de género, es crucial identificar la etapa de cambio que experimentan la víctima y el agresor.

La primera fase de este proceso de cambio es la precontemplación. En esta fase la víctima no reconoce la violencia como un problema y tampoco reconoce tal conducta como un abuso. Por lo tanto, no tiene intenciones de realizar cambios y recurre a distintos mecanismos como la negación del maltrato, la defensa del maltratador, la culpa de sí misma u otras personas, la minimización del problema, la neutralización mental de una posible solución y la pérdida del contacto con quien quiere ayudarla (Benavente y Rodríguez, 2011). En la persona que propina el maltrato igualmente puede evidenciarse la ausencia de reconocimiento de que su conducta violenta es un problema o constituye un abuso. Es posible que niegue el maltrato, lo minimice, lo justifique o le eche la culpa a la víctima.

La segunda fase es la contemplación. Esta es un proceso en el que la víctima empieza a darse cuenta de que hay un proble-

ma, empieza a tomar conciencia, aunque quizás no se plante seriamente llevar a cabo un cambio. Sin embargo, manifiesta mayor malestar psicológico y comienza a expresar cómo le afecta personalmente y a su entorno (que puede estar conformado por hijos o familiares) (Benavente y Rodríguez, 2011). En el caso de quien maltrata, en esta etapa podría empezar a darse cuenta del problema que subyace a su conducta y de las consecuencias de esta.

La tercera fase es la preparación, en la que la víctima escoge comprometerse a tomar acciones. Esta toma confianza en su capacidad para lograr un cambio y elabora algún tipo de plan. Este, además, es un período en el que es posible que una fase de reconciliación con la pareja haga que vuelva a los primeros estadios (Benavente y Rodríguez, 2011). En la persona maltratadora, de manera análoga, esta sería una etapa en la que decide comprometerse a cambiar su conducta de maltrato.

La cuarta fase de acción conlleva a la obtención de ayuda profesional para estos problemas y la ejecución de acciones concretas para concretar el cambio. En la víctima estas acciones pueden consistir en la separación de la pareja, la búsqueda

da de trabajo, la reiteración de actividades que quedaron postergadas, entre otras (Benavente y Rodríguez, 2011). En relación con la persona que maltrata, esta podría iniciar cambios concretos de conducta y actitudes, asistir a terapias individuales o grupales con un profesional que trate su conducta violenta.

Finalmente, en la fase de mantenimiento, la víctima estará reestructurando su contexto evitando contacto con la pareja y la manipulación por parte de familiares o la pareja (Instituto Asturiano de la Mujer, 2011). En el caso del agresor, este podría también reestructurar su contexto, ya sea dejando a la pareja, aceptando la separación de la misma, o manteniendo los cambios de su conducta y sus actitudes con la pareja o una nueva pareja. En ambos casos se evidenciaría la fase de mantenimiento cuando los cambios iniciados en la fase de acción ya lleven algunos meses.

2.4 *Actitudes de los profesionales frente ante la violencia de género*

En un contexto en el que la víctima de violencia de género es

afectada no solo por la violencia sufrida directamente, sino también por un contexto que no le favorece, es responsabilidad de los institutos y establecimientos brindar una atención considerando la perspectiva de género atenta a sus propias barreras para una adecuada detección y atención de este tipo de violencia.

Existen diversas barreras que pueden ocasionar que la violencia de género pase desapercibida para los profesionales. Una de estas barreras son las creencias culturales o sociales; en ese sentido, los profesionales podrían evitar el cribado o la detección de la violencia por razones como el miedo al insulto o el fracaso por realización de estas preguntas; incluso las evitaría por el bien de los niños o la vida de la víctima. Por otro lado, existen barreras del propio examinador, quien podría percibir que le falta experiencia o carece de suficiente entrenamiento; además, podría experimentar miedo ante una potencial venganza del agresor o sus familiares, o podría mostrar reparos respecto de la utilidad del cribado. Finalmente, también existen barreras provenientes de la institución, como las limitaciones de tiempo y escasez de personal o la falta de capacitaciones (Alotaby et al., 2013). Como se

verá a continuación sin embargo los reparos que pueden manifestar los profesionales no corresponden a la recepción de estas preguntas por parte de las víctimas, las cuales suelen ser más positivas, y muchas veces pueden estar esperando hacer contacto con algún personal de confianza para poder contar esta situación (Alotaby et al., 2013).

2.5 *La problemática de la detección de la violencia de género*

En relación con la violencia contra la mujer, dada su alta prevalencia y dificultades para la detección, la OMS recomendó el cribado universal como estrategia (Fernández y Roig, 2013; Fernández y Alonso, 2003). Este suele ser aplicado, por ejemplo, en instituciones de cuidados primarios de salud mediante preguntas o aplicación de instrumentos de cribado de manera rutinaria a todas las mujeres que se atiendan. Esta práctica ha incrementado en varios ámbitos el porcentaje de detección; sin embargo, actualmente no hay evidencia de que la implementación del cribado disminuya nuevas agresiones o las consecuencias del maltrato, aunque por otro lado tampoco haya evidencias de que tenga efectos negativos (Fernán-

dez y Roig, 2013; Fernández y Alonso, 2003). Por otro lado, en relación con la recepción de estas estrategias, las mujeres muestran un alto grado de aceptabilidad, mientras que los profesionales de la salud mostraron una baja aceptación y un abierto desacuerdo con la implementación de estas estrategias (Fernández y Alonso, 2003). En el caso de hombres víctimas de maltrato, debido a la falta de estudios empíricos, algunos expertos prescriben la misma recomendación.

Sin embargo, existen diversas razones específicas por las cuales las políticas de detección podrían ser distintas para agresores. Entre estas, es posible detectar la falta de cuestionarios o protocolos específicos, la baja sinceridad producto de la baja confianza establecida con el agresor al inicio de la atención, el posible aumento del riesgo para las víctimas al usar información externa, y la forma en que se aborda el punto de vista de la persona sobre la problemática, ya que podría presentar una baja motivación al ocurrir esta aproximación y podría generar estigmatización (Fernández y Roig, 2013).

3 ORIENTACIONES CURRICULARES

3.1 *Objetivo de las orientaciones curriculares*

Se pretende lograr, durante el proceso formativo en equidad basada en género, considerarla consideración de las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva y ético-moral, en el contexto de interrelaciones personales, democráticas, equitativas y respetuosas de género.

ÁMBITOS COMPONENTES	BIOLÓGICO	SOCIOAFECTIVO	ÉTICO-MORAL
<i>Detección de las diferencias, desigualdades, estereotipos</i>	Afirmación de las diferencias biológicas entre varón y mujer	Comprensión de los estereotipos culturales de varón y mujer	Reconocimiento de los problemas éticos del problema de género en roles y situaciones
<i>Promoción de una educación equitativa</i>	Roles y situaciones que determinan lo biológico	Propuesta del nuevo concepto de varón y mujer frente a una cultura de equidad tanto en roles como en situaciones	Propuesta de una ética de género en roles y situaciones

3.2 Orientaciones curriculares

En los cursos se recomienda considerar que no se refuercen los estereotipos de género y hacer esfuerzos por promover la igualdad de género en la población universitaria a través de las siguientes acciones.

- Destacar los logros en las disciplinas correspondientes de hombres y mujeres y casos relevantes al curso en los que ha habido desigualdad
- Exponer cifras locales y la problemática de la violencia de género en cursos que traten sobre problemáticas actuales en el país
- Incorporar orientaciones sobre violencia de género u otros tipos de violencia en cursos introductorios a la vida universitaria o talleres donde expongan posibles problemas psicosociales en los estudiantes, para aprovechar estos espacios para dar orientaciones generales e información de contacto o emergencia.

En relación con la ética de género, diversas instituciones educativas han logrado reducir la violencia de género usando intervenciones empíricamente validadas enfocadas en el espectador (bystander), fomentando que las personas tomen responsabilidad y acción frente a situaciones de violencia de género y eviten responsabilizar a otros o sean indiferentes a las situaciones. Sin embargo, la elección particular de estos programas dependerá en gran medida de su adecuación a las universidades.

4 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y EL TRATO

4.1 *Lineamientos generales para la detección y manejo de casos de violencia de género*

Con base en estos hallazgos y lineamientos, se recomendaría en el ámbito universitario el cribado universal en servicios de salud mental o física proporcionados por la universidad para averiguar si la persona está sufriendo algún tipo de violencia. Por otro lado, en el caso de quienes estén ejerciendo violencia sobre otros se hará la evaluación o diagnóstico si existen sospechas de que la persona puede estar cometiendo algún tipo de maltrato.

En el caso del ámbito docente o en los casos en los que la atención sea de algún tipo de tutoría o consejería tan solo académica el lineamiento consistiría en la detección y la derivación si existen indicios de sospecha.

Por lo general en el ámbito universitario difícilmente se podrá atender de forma especializada y sostenida estos casos, por lo que los docentes, el personal de apoyo al estudiante y el personal de salud en la universidad deberán tener en cuenta lo siguiente:

- Es vital estar atento a los signos que pueden alertar de sospecha de violencia de género física, sexual, psicológica o de cualquier otro tipo sin importar la edad, género, orientación sexual o cualquier otra característica de la persona.
- Se requiere contar con una red para derivar a centros que brinden atención especializada.
- Los seguimientos y monitoreos de la derivación son necesarios.
- Se debe concientizar a todo el personal en la perspectiva de género y en lo universales que son las situaciones de violencia de género que podrían estar afectando a cualquier alumno o integrante de la institución.
- Es menester fomentar actitudes y conductas apropiadas para lidiar con situaciones de violencia de género, que respeten y consideren el bienestar y seguridad de la víctima.
- Tener lineamientos claros y actitudes de respeto hacia la confidencialidad de la víctima, así como hacia las decisiones que la persona tome es insoslayable.

En ese sentido es importante tener una aproximación centrada en el superviviente (survivor centered approach) (OMS, 2015).

- Se respeta la autonomía de la víctima y se le provee de la información necesaria y del derecho a tomar decisiones sobre su caso, incluyendo el reporte del caso a la policía. Si hay leyes mandatorias de reporte, estas son claramente explicadas para que pueda tomar una decisión informada para proceder o no.
- La seguridad de la víctima es considerada la máxima prioridad.
- No se discrimina a la víctima, sin importar su religión, raza, sexo, identidad de género, edad, grupo étnico, profesión, nivel socioeconómico, afiliación política, orientación sexual u otro factor.
- Se respeta el derecho de la víctima a la confidencialidad.

A continuación, se detallan los indicadores a tener en cuenta como signos de alerta que pueden advertir de que la persona es víctima o podría estar infligiendo violencia de pareja.

INDICADORES DE ALERTA PARA DETECTAR A PERSONAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA

Síntomas y signos

- Historia de depresión.
- Intentos de suicidio.
- Ingesta crónica de tranquilizantes, abuso de alcohol y otras sustancias.
- Síndrome de estrés postraumático.

Comportamientos

- Falta de atención o concentración.

Actitudes

- Agresividad sin causa aparente.
- Actitud evasiva, mirada huidiza, se manifiesta con fundida o temerosa.
- Actitud apresurada y atemorizada.
- Actitud ansiosa, deprimida o triste.
- Desvalorización de sí mismo (se califica como torpe e inca paz).

- Víctima dependiente de su pareja, acude con ella a la consulta, siente temor, y le mira antes de hablar.

Situaciones de especial vulnerabilidad

- Embarazo.
- Aumento de dependencia: discapacidad, causas económicas, migración.
- Exclusión social.
- Antecedentes de haber sufrido o presenciado malos tratos en la infancia.

(Extraído de Benavente y Rodríguez, 2011, p. 34)

INDICADORES DE ALERTA PARA DETECTAR A PERSONAS QUE PERSONAS QUE COMETEN VIOLENCIA DE PAREJA

1. Antecedentes de violencia

- Se conocen o informa tener antecedentes de violencia en otras parejas.
- Se conocen o informa tener antecedentes de violencia en la familia de origen.

- Legítima y evita criticar la violencia que podría ejercer su propio padre o madre en la familia de origen.
- Presenta antecedentes penales, no necesariamente por violencia de género.

2. Características psicológicas

- Muestra actitudes y creencias rígidas, concretamente en relación con la ideología machista y las creencias sexistas.
- Muestra signos de celos y control de las relaciones sociales y el entorno de la pareja y de la familia próxima.
- Mantiene un discurso culpabilizador hacia la pareja de los problemas que informa, y se presenta como víctima de la situación.
- Piensa que el entorno de la pareja la manipula para ponerla en su contra, desvalora a la pareja y su autonomía.
- Racionaliza, minimiza y justifica los episodios violentos. Por eso, a menudo utiliza eufemismos sobre la violencia, como «peleas fuertes», «discusiones», «pérdida de control», etcétera.

- Muestra dificultades a escala emocional (poco reconocimiento y expresión de las emociones, exceptuando la rabia) o descontrol emocional (irritabilidad). Además, suele colocar siempre las emociones en respuesta a factores externos y no internos.
- Defiende una educación rígida de los hijos e hijas, incluyendo castigos (también físicos).
- Utiliza un discurso justificador de la violencia en otros ámbitos que no son las relaciones de pareja. Además, cree que la mejor manera de resolver los conflictos en su vida cotidiana es con el uso de la violencia.

3. Actitudes o comportamientos durante la consulta

- En la relación de pareja:
 - Se muestra hipervigilante y excesivamente preocupado por la atención que recibe la pareja, y llega a contestar las preguntas por ella o interrumpe a su pareja para rectificar, precisar o dar otra versión del relato. No la deja sola.

4. Situaciones de riesgo relacionadas con la violencia en la pareja

- Consumo de sustancias tóxicas o alcohol.
- Situación de paro o dificultades económicas.
- Sintomatología depresiva o ansiosa.
- Proceso de embarazo o nacimiento de un hijo/a.
- Situación de separación/divorcio.

(Adaptado de Fernández y Roig, 2013, pp. 61-63)

Por otro lado, una vez detectada una situación de violencia, ya sea como víctima o agresor, será importante evaluar el caso en situaciones pertinentes (consulta de salud o consejería psicológica). Es importante, de forma previa a la derivación, evaluar el grado de riesgo de violencia para estimar la probabilidad de incremento de las agresiones, riesgo de daños potencialmente letales a la víctima y feminicidio. Para esto se deberán tener en cuenta los siguientes indicadores.

INDICADORES QUE SE DEBEN EVALUAR PARA VALORAR EL RIESGO DE VIOLENCIA

De ajuste psicosocial

- Presencia de psicopatología: síntomas psicóticos o maníacos recientes, trastorno de personalidad (que curse con ira, impulsividad o inestabilidad conductual).
- Consumo problemático de drogas y alcohol, consumo reciente o activo.
- Problemas laborales o económicos recientes.
- Falta de red de apoyo.
- Aislamiento de la pareja.
- Demora o dificultad para pedir asistencia de cualquier tipo.
- Creencias y actitudes sexistas y ajuste a los roles de género.

De historia de violencia

- Problemas recientes en la relación de pareja.
- Historia anterior de violencia física, violencia sexual o ataques de celos.

- Amenazas de muerte creíbles, sobre todo si han sido con armas u objetos peligrosos.
- Tenencia o facilidad de acceso a armas.
- Incremento reciente en la frecuencia o la gravedad de las agresiones.
- Minimización o negación de la violencia contra la pareja.
- Violencia contra familiares.
- Ideas o intentos de suicidio u homicidio recientes.
- Violencia contra desconocidos o conocidos no familiares.
- Víctima directa o indirecta de violencia familiar en la infancia o la adolescencia.

Otros aspectos relevantes

- Violación o incumplimiento de la orden de alejamiento actual o las anteriores.
- Antecedentes penales o violación de condena.
- Lesiones físicas sufridas.
- Proceso de separación/divorcio actual o reciente, especialmente si ha sido conflictivo.
- Conocimiento de que la víctima hace una valoración

de la existencia de un peligro para ella, los hijos u otros miembros de la familia.

- Conocimiento de una situación especialmente vulnerable.

(Adaptado de Fernández y Roig, 2013, p. 67)

Finalmente es posible que la detección de una situación de violencia no se haga por parte de la víctima o el agresor, sino por parte de terceros, quienes solicitan consejo o ayuda sobre el tema. En ese sentido deben considerarse los siguientes aspectos.

DETECCIÓN A TRAVÉS DE TERCEROS

Aspectos a valorar cuando familiares amigos o personas cercanas informan de violencia de pareja:

- Credibilidad de la información del tercero: evidencias mediante las que infiere violencia, síntomas que detecta.
- Valorar a través del tercero el estadio de cambio en

el que se podría encontrar la víctima o el agresor, su reconocimiento de la violencia y preparación para una intervención.

- Relación de la tercera persona con la víctima y/o el agresor, si ha conversado con la víctima o agresor sobre la situación, si la víctima o agresor sabe que han buscado ayuda, y sabe cómo es su relación con la víctima o el agresor.
- El grado de implicación que esta tercera persona quiera tener en el proceso, que tanto apoyo va a poder darle a la víctima o agresor.
- Tener en cuenta la confidencialidad, tanto por la posible obligación de tener que comunicar una situación de alto riesgo, como por los posibles pedidos de información del tercero cuando se trate a algún miembro de la pareja dado que se debe preservar la confidencialidad profesional.

(Adaptado de Fernández y Roig, 2013, p. 65)

VIOLENCIA SEXUAL

La violencia sexual es entendida como «todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo» (OMS, 2013b).

La coacción puede comprender el uso de grados variables de fuerza, intimidación psicológica, extorsión, amenazas (por ejemplo, de daño físico o de dificultades en la obtención de un trabajo o una calificación, etc.). También puede haber violencia sexual si la persona no está en condiciones de dar su consentimiento; por ejemplo, cuando está ebria, bajo los efectos de un estupefaciente, dormida o mentalmente incapacitada.

Esta violencia sexual suele ser perpetrada por alguien conocido por la víctima, incluyendo su pareja íntima, por lo que las

recomendaciones sobre violencia de pareja también deben ser tomadas en cuenta en este aspecto. Además, en relación con la detección en ámbitos de salud es importante resaltar que la mayoría de las víctimas de violación reportan haber tenido miedo de recibir heridas graves o ser asesinadas, razón por la cual ofrecieron poca resistencia al ataque, lo cual no es un consentimiento. De esta manera, muchas violaciones no involucran una cantidad significativa de fuerza física, por lo que, en la mayoría de los casos, no habrá necesariamente lesiones físicas; solo un tercio de estos en situaciones de no-conflicto muestra lesiones físicas visibles (OMS, 2015).

Por otro lado, es usual que las víctimas reporten o denuncien la violencia sexual debido a sistemas de apoyo inadecuados, vergüenza, temor o riesgo de represalias, temor o riesgo de ser culpadas, temor o riesgo de que no les crean y temor o riesgo de ser tratadas mal o ser socialmente marginadas (OMS, 2013b).

Finalmente, cabe resaltar que la violencia sexual se ha ido transformando con las nuevas tecnologías y que el acoso y agresiones sexuales también están ocurriendo de manera

virtual, campo en el que aún la legislatura es deficiente para ejercer acciones normativas y punitivas. Algunas formas de este tipo de violencia son la extorsión o la publicación no autorizada de imágenes, videos o audio de la persona en situaciones sexuales o desnuda; la violencia verbal online; el acceso ilegal a perfiles o cuentas personales, así como otros tipos de violación de privacidad con uso de las TIC como keyloggers, spyware, cámaras ocultas o GPS; el ciberacoso puede consistir no solo en la insistencia de índole sexual sino también en amenazas, falsas acusaciones o publicaciones (Instituto Asturiano de la Mujer, 2011).

SIGNOS, SÍNTOMAS Y FACTORES DE RIESGO DE SITUACIÓN DE VIOLENCIA SEXUAL

- Síntomas depresivos, de ansiedad, de alteración del sueño, o de disfunciones sexuales.
- Evidencia de otras formas violencia basada en género o sufridas durante la infancia.
- Dependencia económica de su pareja.
- Aislamiento y escasa red de soporte social.

- Ejercicio de la prostitución.
- Problemas de abuso o dependencia de sustancias psicoactivas y alcohol.
- Antecedentes de abortos

(Adaptado de Ministerio de Protección Social, 2011)

Asimismo, algunas pautas para considerar la atención de víctimas o posibles víctimas de violencia sexual serían las siguientes.

PUNTOS A TENER EN CUENTA PARA LA ATENCIÓN A VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL

- Todas las alegaciones a violencia sexual deben ser documentadas, incluso cuando sean referidas por terceros.
- Para dicha documentación esta debe suceder de manera inmediata, la víctima debe entender cómo y por qué se está documentando, y cómo se va a usar dicha información. Se debe identificar quién hizo el

alegato, dónde y cómo se obtuvo, y se debe capturar el lenguaje usado por la persona de manera fiel.

- Al atender a la víctima, se debe contemplar que el ambiente inmediato sea seguro y privado.
- Se debe asegurar el derecho de la víctima a acceder a una evaluación o atención realizada por alguien de su mismo sexo.
- Se le debe dar importancia a que la víctima mantenga veracidad en su relato y la importancia y valor del mismo. Asimismo, debe respetarse que la víctima lo cuente cuando y como prefiera y si es que desea interrumpir su relato.
- Asegurarse de que la víctima esté informada de cada paso del proceso (para que pueda consentir a cada parte), esté preparada y tome decisiones informadas.
- Debe responderse a cualquier preocupación en relación con los riesgos de embarazo.
- Se debe explicar y responder a cualquier preocupación sobre el VIH y otras enfermedades de transmisión sexual.
- Se debe asegurar que la víctima comprenda las potenciales consecuencias en la salud del ataque,

las posibles consecuencias de las intervenciones y la toma de decisiones requerida.

- Solo los proveedores de salud entrenados y supervisados deben hacer las evaluaciones forenses completas. Sin embargo, todos los proveedores de salud deben poder al menos asegurar los cuidados a la víctima, documentar su historia, conducir una evaluación médica y registrar cualquier lesión.

(Adaptado de OMS, 2015)

TRATA DE PERSONAS

Como trata de personas la OMS señala que esta se entenderá como «la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación» (OMS, 2013c).



Figura 3 Indicadores de posible situación de trata
(Adaptado de Zimmerman y Borland, 2012, p. 82)

ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE CUANDO HAY SOSPECHAS O INDICIOS DE TRATA DE PERSONAS

- Es importante que el profesional no intente rescatar a la persona si no se cuenta con la derivación apropiada a centros u organismos locales preparados.
- Asegure primero el bienestar de la persona, el suyo y el del establecimiento.
- No contacte a las autoridades u organizaciones de apoyo sin haberle explicado las diversas opciones a la persona y haber obtenido su consentimiento.
- No haga promesas que no pueda cumplir. Ofrezca las posibilidades que se le pueden proveer a las personas.
- Ofrezca toda la información que sea posible, sobre las posibles acciones que puede tomar y sobre el mismo crimen de trata de personas, puesto que en ocasiones las mismas víctimas no lo conciben como un delito, sino que pueden considerar que la explotación es producto de su mala suerte o mal juicio. Asimismo, ofrezca esta información de

manera que la persona la pueda tener consigo también de manera discreta para no poner en riesgo su seguridad.

- Es importante valorar si quien acompaña a la persona es quien comete el crimen de trata. En ocasiones, quienes no hablan con la lengua local acuden con el agresor quien hace de intérprete.
- En el ámbito de una consulta de salud o una consejería presencial, las preguntas sobre la salud de la persona son una ocasión oportuna para indagar las condiciones en las que vive la persona al indagar sobre su dieta, condiciones de vivienda, enfermedades, condición migratoria, lesiones en el trabajo y condiciones laborales.

(Adaptado de Zimmerman y Borland, 2012, pp.81-84)

5 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

En este apartado se definirán las pautas principalmente acerca del acoso sexual. En ese sentido la OIT define el acoso sexual como «un comportamiento en función del sexo, de carácter desagradable y ofensivo para la persona que lo sufre. Para que se trate de acoso sexual es necesaria la confluencia de ambos aspectos negativos» (Organización Internacional del Trabajo, 2014, pág. 1).

5.1 *El acoso sexual puede presentarse de dos formas*

1) **Quid pro quo**

Consiste en el condicionamiento de la víctima a la consecución de un beneficio.

2) **Ambiente hostil**

Es aquel en el que la conducta origina situaciones de intimidación o humillación de la víctima.

5.2 *Comportamientos que se califican como acoso sexual*

Físico

Violencia física, tocamientos, acercamientos innecesarios.

Verbal

Comentarios y preguntas sobre el aspecto, el estilo de vida, la orientación sexual, llamadas de teléfono ofensivas.

No verbales

Silbidos, gestos de connotación sexual, presentación de objetos pornográficos.

(Adaptado de Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 1)

En atención a lo indicado, es vital monitorear el comportamiento del personal de la universidad y de los estudiantes, además de las quejas que pueda generar. En ese sentido, tanto estudiantes de universidad como de instituto han pasado por diversas situaciones de acoso por parte de perso-

salir, caricias no deseadas y preguntas frecuentes sobre la vida sexual y, en el contexto general universitario, comentarios obscenos (Hernández, Jiménez, & Guadarrama, 2015).

5.3

Orientaciones sobre el acoso individual o colectivo

- Es importante asegurar las condiciones de confidencialidad y seguridad para proteger contra posibles represalias.
- Es recomendable que estos aspectos sean incluidos en los códigos de ética y los reglamentos disciplinarios, los cuales, además, sirven de base para educar a los involucrados (Hernández, Jiménez, & Guadarrama, 2015).
- Es importante brindar información a los estudiantes sobre qué es el acoso y los mecanismos de denuncia, para empoderarlos y que tomen conciencia de sus derechos y puedan hacerlos valer adecuadamente (Hernández, Jiménez, & Guadarrama, 2015).

6 ENCUESTA PARA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE INCIDENCIA Y ACTITUDES

6.1 Encuestas para detección de violencia

Estas encuestas pueden ser usadas como instrumentos censales para conocer la magnitud del problema de violencia en la institución. Asimismo, son útiles como instrumentos de detección y cribado y pueden ir acompañadas de información apropiada para que la posible víctima sepa dónde y cómo contactar con alguna organización que le brinde soporte.

ENCUESTA 1: ADAPTADA DE LA ENCUESTA PERCEPCIÓN SOCIAL DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Se extrajeron tres secciones de la encuesta y se adaptaron los ítems e instrucciones para que sean neutrales en términos de género. Esta encuesta fue propuesta por el Centro de Investigaciones Sociológicas; además, se aplicó el 2012 en España, mediante entrevista telefónica, a 2580 adultos (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012).

Tabla 2 Percepción de la violencia de género

A continuación, leerá algunas situaciones y comportamientos que pueden producirse en las relaciones de pareja entre hombres y mujeres. Marque con una X si los considera algo inevitable, aceptable en algunas circunstancias o totalmente inaceptable

	<i>Algo inevitable</i>	<i>Aceptable en algunas circunstancias</i>	<i>Totalmente inaceptable</i>
<i>Mantener constantes discusiones</i>			
<i>Insultar o despreciar a la pareja</i>			

A continuación, leerá algunas situaciones y comportamientos que pueden producirse en las relaciones de pareja entre hombres y mujeres. Marque con una X si los considera algo inevitable, aceptable en algunas circunstancias o totalmente inaceptable

	<i>Algo inevitable</i>	<i>Aceptable en algunas circunstancias</i>	<i>Totalmente inaceptable</i>
<i>Controlar los horarios de la pareja</i>			
<i>Impedir a la pareja que vea a su familia o amistades</i>			
<i>Gritar a los hijos e hijas</i>			
<i>Amenazar verbalmente</i>			
<i>Empujar y/o golpearle cuando se enfadan</i>			
<i>No permitir que la pareja trabaje o estudie</i>			
<i>Decirle las cosas que puede o no hacer</i>			
<i>Delante de los hijos e hijas decir cosas que no dejen en buen lugar al otro/a</i>			
<i>Obligarle a mantener relaciones sexuales</i>			

Tabla 3 Continuación de la encuesta de percepción de la violencia de género (2)

<i>Para cada una de las siguientes formas de malos tratos contra la pareja, ¿podría decirme si Ud. los considera aceptables en algunas circunstancias; inaceptables, pero no siempre deben ser castigadas por la ley; o inaceptables y siempre deben ser castigadas por la ley?</i>			
	<i>Aceptable en algunas circunstancias</i>	<i>Inaceptable pero no siempre debe ser castigado por la ley</i>	<i>Inaceptable y siempre debe ser castigado por la ley</i>
<i>Malos tratos físicos</i>			
<i>Malos tratos verbales</i>			
<i>Forzar las relaciones sexuales</i>			
<i>Amenazas verbales</i>			
<i>Restricción de la libertad</i>			

Tabla 5 Continuación de la encuesta (3)

<i>En el caso de presenciar o conocer alguna situación de agresión o malos tratos de pareja, ¿qué cree que haría Ud.?</i>	
<i>Marque con una X</i>	
<i>Nada</i>	
<i>Se enfrentaría al agresor</i>	
<i>Llamaría a la policía</i>	
<i>Llamaría la atención a otras personas que pudieran ayudar</i>	

ENCUESTA 2: ADAPTADA DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DEL INDEX OF SPOUSE ABUSE

Se adaptaron los ítems e instrucciones para que sean neutrales en términos de género, esta encuesta fue tomada de la Unidad de Apoyo a la Investigación de la Escuela Andaluza de Salud Pública y adaptada al español el 2009 (Plazaola et al.). En estudios posteriores fue estudiada en conjunto con el Woman Abuse Screening Tool (WAST) con lo cual pasó por un proceso de validez de contenido y cambios y eliminación de ítems (UAI-EASP, 2012). En estas investigaciones ha mostrado buenas propiedades psicométricas de confiabilidad interna

(de Cronbach de .85 para violencia física y .90 para violencia no física), y de estabilidad temporal mediante el método de test-retest ($r=.97$ para violencia física y $r=.90$ para violencia no física), así como de validez al haberse replicado la estructura factorial esperada.

Asimismo, fue comparada con el Psychological Maltreatment of Women Inventory short form (PMWI-SF), el Woman Abuse Screening Tool (WAST) y el Partner Violence Screen (PVS) (García-Esteve et al, 2011) y mostró las mejores propiedades de precisión diagnóstica en relación con los demás inventarios mediante el análisis de su curva ROC (0.99, IC 95%, 0.98-0.99).

Tabla 6 Encuesta sobre abuso a la/el esposa/o

La violencia es un problema muy extendido en nuestra sociedad. En muchas ocasiones, esa violencia es producida por la propia pareja o esposo(a) y, a menudo, ni siquiera la persona es consciente de que está sufriendo malos tratos. Este cuestionario está diseñado para conocer si usted ha experimentado maltrato en su relación de pareja en el último año y la frecuencia de ese maltrato. No es un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas. Conteste a cada una de las preguntas lo más cuidadosa y correctamente que pueda, marcando con una cruz la respuesta que considere más adecuada para usted. Si usted no convive con su pareja, deje las preguntas 5 y 14 en blanco. Igualmente, si no tiene hijos, deje la pregunta 17 en blanco.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1. Mi pareja me hace sentirme inferior (por ejemplo, me dice que no valgo para nada o que no hago nada bien).					
2. Mi pareja me exige obediencia ante sus caprichos.					
3. Mi pareja se enfada y se pone intratable cuando le digo que está bebiendo demasiado.					
4. Mi pareja me hace realizar actos sexuales que no me gustan o con los cuales no disfruto.					
5. A mi pareja le molesta mucho que la cena, las tareas de la casa o el lavado de ropa no están hechos para cuando él o ella piensa que deberían estarlo.					
6. Mi pareja tiene celos y sospechas de mis amigos u otras personas cercanas (por ejemplo, vecinos o compañeros de trabajo).					
7. Mi pareja me da puñetazos.					

La violencia es un problema muy extendido en nuestra sociedad. En muchas ocasiones, esa violencia es producida por la propia pareja o esposo(a) y, a menudo, ni siquiera la persona es consciente de que está sufriendo malos tratos. Este cuestionario está diseñado para conocer si usted ha experimentado maltrato en su relación de pareja en el último año y la frecuencia de ese maltrato. No es un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas. Conteste a cada una de las preguntas lo más cuidadosa y correctamente que pueda, marcando con una cruz la respuesta que considere más adecuada para usted. Si usted no convive con su pareja, deje las preguntas 5 y 14 en blanco. Igualmente, si no tiene hijos, deje la pregunta 17 en blanco.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
8. Mi pareja me dice que soy fea(o) y poco atractiva(o).					
9. Mi pareja me dice que no podría arreglármelas o cuidar de mí misma(o) sin él o ella.					
10. Mi pareja actúa como si yo fuera su criada(o) personal.					
11. Mi pareja me insulta o me avergüenza delante de los demás.					
12. Mi pareja se enfada mucho si no estoy de acuerdo con él o ella.					
13. Mi pareja me amenaza con un objeto o arma (por ejemplo, un cuchillo).					
14. Mi pareja es tacaña a la hora de darme dinero para los asuntos de la casa.					

La violencia es un problema muy extendido en nuestra sociedad. En muchas ocasiones, esa violencia es producida por la propia pareja o esposo(a) y, a menudo, ni siquiera la persona es consciente de que está sufriendo malos tratos. Este cuestionario está diseñado para conocer si usted ha experimentado maltrato en su relación de pareja en el último año y la frecuencia de ese maltrato. No es un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas. Conteste a cada una de las preguntas lo más cuidadosa y correctamente que pueda, marcando con una cruz la respuesta que considere más adecuada para usted. Si usted no convive con su pareja, deje las preguntas 5 y 14 en blanco. Igualmente, si no tiene hijos, deje la pregunta 17 en blanco.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
15. Mi pareja controla lo que gasto y a menudo se queja de que gasto demasiado (por ejemplo, en ropa, teléfono, etc.).					
16. Mi pareja no me valora intelectualmente (por ejemplo, me dice que no sé nada, que me calle, que soy tonta(o), etc.).					
17. Mi pareja exige que me quede en casa cuidando de los niños.					
18. Mi pareja me pega tan fuerte que debo buscar asistencia médica.					
19. Mi pareja cree que no debería trabajar o estudiar.					
20. Mi pareja no es una persona amable.					
21. Mi pareja no quiere que me relacione con mis amigas(os) u otras personas cercanas (por ejemplo, mi familia, vecinas/os o compañeras/os de trabajo).					

La violencia es un problema muy extendido en nuestra sociedad. En muchas ocasiones, esa violencia es producida por la propia pareja o esposo(a) y, a menudo, ni siquiera la persona es consciente de que está sufriendo malos tratos. Este cuestionario está diseñado para conocer si usted ha experimentado maltrato en su relación de pareja en el último año y la frecuencia de ese maltrato. No es un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas. Conteste a cada una de las preguntas lo más cuidadosa y correctamente que pueda, marcando con una cruz la respuesta que considere más adecuada para usted. Si usted no convive con su pareja, deje las preguntas 5 y 14 en blanco. Igualmente, si no tiene hijos, deje la pregunta 17 en blanco.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
22. Mi pareja exige que tengamos relaciones sexuales sin tener en cuenta si yo quiero o no.					
23. Mi pareja me chilla y me grita por cualquier motivo.					
24. Mi pareja me da bofetadas en la cara y la cabeza.					
25. Mi pareja se pone agresiva conmigo cuando bebe.					
26. Mi pareja es un(a) mandón(a) y me da órdenes constantemente.					
27. Mi pareja no respeta mis sentimientos, decisiones y opiniones.					
28. Mi pareja me asusta y me da miedo.					
29. Mi pareja me trata como si fuera idiota.					
30. Mi pareja actúa como si quisiera matarme.					

ENCUESTA 3. ADAPTADA DE LA MACROENCUESTA DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER.

Se extrajeron seis secciones de la encuesta y se adaptaron los ítems e instrucciones para que sean neutrales en términos de género. Esta encuesta fue tomada del Centro de Investigaciones Sociológicas, y fue aplicada el 2015 en España mediante entrevista a 10 171 mujeres de 16 años a más (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2014).

Tabla 7 Encuesta sobre violencia contra la mujer

Cuando dos personas mantienen una relación, lo habitual es que tengan buenos y malos momentos. En esta encuesta verá algunas preguntas sobre cómo es la relación con su pareja actual o última pareja (si tiene o ha tenido simultáneamente más de una pareja, responda teniendo en cuenta a todas sus parejas). Durante los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia le ha sucedido lo siguiente?

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces
1. Trata/trataba de impedirle que vea/viese a sus amigos o amigas.				
2. Trata/trataba de evitar que Ud. se relacione/relacionase con su familia directa o parientes.				
3. Insiste/insistía en saber dónde está/estaba usted en cada momento.				
4. Le ignora/ignoraba y le trata/trataba con indiferencia.				
5. Se enfada/enfadaba si habla/hablaba con otro hombre o mujer.				
6. Sospecha/sospechaba injustificadamente que Ud. Le es/era infiel.				
7. Espera/esperaba que Ud. le pida/pidiese permiso antes de ir por su cuenta a determinados sitios como por ejemplo un hospital o centro de salud, un centro cultural o deportivo, etc.				
1. Se niega/negaba a darle dinero para los gastos del hogar cuando la pareja tiene/tenía dinero para otras cosas.				
2. Le impide/impedía tomar decisiones relacionadas con la economía familiar y/o realizar las compras de forma independiente				

Cuando dos personas mantienen una relación, lo habitual es que tengan buenos y malos momentos. En esta encuesta verá algunas preguntas sobre cómo es la relación con su pareja actual o última pareja (si tiene o ha tenido simultáneamente más de una pareja, responda teniendo en cuenta a todas sus parejas). Durante los últimos 12 meses, ¿con que frecuencia le ha sucedido lo siguiente?

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces
3. No le deja/dejaba trabajar o estudiar fuera del hogar				
1. ¿Le ha insultado o hecho sentir mal con usted misma?				
2. ¿Le ha menospreciado o humillado delante de otras personas?				
3. ¿Le ha asustado o intimidado a propósito (por ejemplo, gritándole y rompiendo cosas, mirándole de determinada forma)?				
4. ¿Le ha amenazado verbalmente con hacerle daño a Ud.?				
5. ¿Le ha amenazado verbalmente con hacer daño a alguien que es importante para Ud.?				
1. ¿Le ha abofeteado o tirado algo que pudiese hacerle daño?				
2. ¿Le ha empujado, agarrado o tirado del pelo?				
3. ¿Le ha golpeado con su puño o con alguna otra cosa que pudiese hacerle daño?				
4. ¿Le ha dado patadas, arrastrado o pegado?				

Cuando dos personas mantienen una relación, lo habitual es que tengan buenos y malos momentos. En esta encuesta verá algunas preguntas sobre cómo es la relación con su pareja actual o última pareja (si tiene o ha tenido simultáneamente más de una pareja, responda teniendo en cuenta a todas sus parejas). Durante los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia le ha sucedido lo siguiente?

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces
5. ¿Le ha intentado asfixiar o quemar a propósito?				
6. ¿Le ha amenazado con usar o ha usado una pistola, cuchillo o alguna otra arma contra Ud.?				
1. ¿Le ha obligado a mantener relaciones sexuales cuando Ud. no quería?				
2. ¿Ha mantenido relaciones sexuales sin desearlo porque tenía miedo de lo que le podría hacer si se negaba?				
3. ¿Le ha obligado a realizar alguna otra práctica de tipo sexual que Ud. no deseaba o que le resultaba degradante o humillante?				
4. ¿Ha intentado obligarle a tener relaciones sexuales contra su voluntad, sujetándole o haciéndole daño de alguna manera sin conseguirlo?				
Finalmente				
¿Con qué frecuencia ha tenido o tiene Ud. miedo de su pareja actual/última pareja?				

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C., Cacho, R., Gonzáles, I., Herrera, E. y Ramírez, J. (2014). Guía de buen trato y prevención de la violencia de género protocolo de actuación en el ámbito educativo. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Alotaby, I. Y., Alkandari, B. A., Alshamali, K. A., Kamel, M. I., y El-Shazly, M. K. (2013). Barriers for domestic violence screening in primary health care centers. *Alexandria Journal of Medicine*, 49(2), 175-180. <http://doi.org/10.1016/j.ajme.2012.07.005>

Benavente, Y., y Rodríguez, P. (2013). Guía Didáctica de Diagnóstico e Intervención Sanitaria en Violencia de Género en Atención Primaria (Vol. 53). Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Centro de Investigaciones Sociológicas (2012). Estudio CIS N.º 2992 Percepción Social de la Violencia de Género por la Adolescencia y la Juventud Ficha Técnica. Recuperado el 02 de 09 de 2016, de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2992/Ft2992.pdf

Centro de Investigaciones Sociológicas (2014). Estudio CIS N.º 3027 Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer Ficha Técnica. Recuperado el 02 de 09 de 2016, de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3027/Ft3027.pdf

Fernández, M., y Herrero, S. (2013). De la evidencia científica a la práctica clínica. Prevención primaria y secundaria de la violencia doméstica. *Revista Clínica Electrónica en Atención Primaria*, 12, 1-6. ISSN 1887-4215

Fernández, A. y Roig, B. (2013). Guía de recomendaciones para la detección de violencia machista en hombres. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

García-Esteve, L., Torres, A., Navarro, P., Ascaso, C., Imaz, M. L., Herreras, Z., & Valdés, M. (2011). Validation and comparison of four instruments to detect partner violence in health-care setting. *Medicina Clínica*, 137(9), 390-7. <http://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.11.038>

Hernández, C., Jiménez, M., & Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 63-82.

Ministerio de Salud y de la Protección Social (2011). *Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual* Ministerio de la Protección Social. Bogotá: Ministerio de Salud y de la Protección Social.

Organización Internacional del Trabajo (2012). *ILO 2012 Global estimate of forced labour Executive summary*, 1-8. [http://doi.org/ISBN: 9789221264125; 9789221264132](http://doi.org/ISBN:9789221264125;9789221264132)

Organización Internacional del Trabajo (2014). *Acoso sexual en el lugar de trabajo*. Recuperado el 05 de 09 de 2016, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-/-declaracion/documents/publication/wcms_decl_fs_115_es.pdf

Organización Mundial de la Salud (2013a). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Panorama General. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2013b). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Violencia sexual. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2013c). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Trata de personas. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2015). *Strengthening the Medico-Legal Response to Sexual Violence*. Ginebra: OMS

Alonso, C., Cacho, R., Gonzáles, I., Herrera, E. y Ramírez, J. (2014). *Guía de buen trato y prevención de la violencia de género protocolo de actuación en el ámbito educativo*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Alotaby, I. Y., Alkandari, B. A., Alshamali, K. A., Kamel, M. I., y El-Shazly, M. K. (2013). Barriers for domestic violence screening in primary health care centers. *Alexandria Journal of Medicine*, 49(2), 175-180. <http://doi.org/10.1016/j.aj-me.2012.07.005>

Benavente, Y., y Rodríguez, P. (2013). Guía Didáctica de Diagnóstico e Intervención Sanitaria en Violencia de Género en Atención Primaria (Vol. 53). Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer. <http://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>

Centro de Investigaciones Sociológicas (2012). Estudio CIS N.º 2992 Percepción Social de la Violencia de Género por la Adolescencia y la Juventud Ficha Técnica. Recuperado el 02 de 09 de 2016, de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2992/Ft2992.pdf

Centro de Investigaciones Sociológicas (2014). Estudio CIS N.º 3027 Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer Ficha Técnica. Recuperado el 02 de 09 de 2016, de: http://www.cis.es/-cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3027/Ft3027.pdf

Fernández, M., y Herrero, S. (2013). De la evidencia científica a la práctica clínica. Prevención primaria y secundaria de la violencia doméstica. *Revista Clínica Electrónica en Atención Primaria*, 12, 1-6. ISSN 1887-4215

Fernández, A. y Roig, B. (2013). Guía de recomendaciones para la detección de violencia machista en hombres. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

García-Esteve, L., Torres, A., Navarro, P., Ascaso, C., Imaz, M. L., Herreras, Z., & Valdés, M. (2011). Validation and comparison of four instruments to detect partner violence in health-care setting. *Medicina Clínica*, 137(9), 390-7. <http://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.11.038>

Hernández, C., Jiménez, M., & Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 63-82.

Ministerio de Salud y de la Protección Social (2011). Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual Ministerio de la Protección Social. Bogotá: Ministerio de Salud y de la Protección Social.

Organización Internacional del Trabajo (2012). ILO 2012 Global estimate of forced labour Executive summary, 1-8. <http://doi.org/ISBN:9789221264125;9789221264132>

Organización Internacional del Trabajo (2014). Acoso sexual en el lugar de trabajo. Recuperado el 05 de 09 de 2016, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-/-declaracion/documents/publication/wcms_decl_fs_115_es.pdf

Organización Mundial de la Salud (2013a). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Panorama General. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2013b). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2013c). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Trata de personas. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud (2015). Strengthening the Medico-Legal Response to Sexual Violence. Ginebra: OMS

Ormhaug, C., y Hernes, H. (2009). Armed Conflict Deaths Disaggregated by Gender. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).

Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agüir, V., Jiménez-Martín, J. M., & Hernández-Torres, E. (2009). Validation of the Spanish version of the Index of Spouse Abuse. *Journal of Women's Health* (2002), 18(4), 499-506. <http://doi.org/10.1089/jwh.2008.0944>

Prochaska, J. O., y Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48. <http://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38>

Unidad de Apoyo a la Investigación y Escuela Andaluza de Salud Pública (2012). Adaptación española de un instrumento de diagnóstico y otro de cribado para detectar la violencia contra la mujer desde el ámbito sanitario. Observatorio de Salud de la Mujer. Ministerio de Salud y Consumo. Retrieved from http://www.mssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/genero_vg_02.pdf

Walters, M. L., Chen J., y Breiding, M. J. (2013). The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Findings on Victimization by Sexual Orientation. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

Zimmerman, C y Borland, R. (2012). Cuidados para la salud y la trata de personas. Guías para proveedores de salud. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones.

CONFLICTO ARMADO

*Guía de atención a personas
víctimas del conflicto armado*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

Gabriela Alfonso Novoa

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

Gabriela Alfonso Novoa

Jaime Ayala

Eliana Esther Gallardo Echenique

Juan Francisco Gómez

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo

Antonio López Mairena

Cristian Merino Rubilar

Adela Molina

Lisel Neyra

David Olivo

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Isabel Mercedes Torres Garay

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

CONFLICTO ARMADO

Guía de atención a personas víctimas del conflicto armado

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Según la Asamblea General de la ONU 9ª/C.5/59/31 (citada por POTI, 2009).

Desmovilización:

Es el descargo formal y controlado de los combatientes activos de las fuerzas u otros grupos armados. La primera etapa de la desmovilización puede ser entendida desde el procesamiento de combatientes individuales en centros temporales, hasta la concentración de tropas en los campamentos designados para tal propósito (sitios de acuartelamiento, campamentos, áreas de reunión o barracas). La segunda etapa de la desmovilización, abarca el paquete de ayuda proporcionado a los desmovilizados, que se denomina reinsertión.

Desplazado:

Persona que se ha visto forzada a migrar de su territorio o lugar de residencia a otro sector nacional, abandonando sus actividades sociales, culturales y económicas habituales, puesto que su libertad, su vida e integridad física y la de su familia han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, por alguna situación de conflicto armado interno, disturbios, violencia generalizada, violaciones masivas de

los derechos humanos, entre otros. (Congreso de la República de Colombia, Ley 387 de 1997, Artículo 1).

Desmovilizado:

Persona que fue miembro de algún grupo ilegal y se compromete a dejar de ejercer su actividad militar para retornar a la vida civil, conviviendo constructivamente en su entorno familiar y comunitario, con el objetivo de permanecer en la legalidad.

Reinsertión:

Proceso de reincorporación a la vida social o civil de una persona que se encontraba fuera de la misma.

Conflicto armado:

Acciones de violencia contra la población civil por parte de grupos legales o ilegales por causa del poder económico y político, a través de la apropiación de recursos naturales, del subsuelo, tráfico de drogas y personas; generando un escenario de prácticas violentas, intimidación y control territorial desde una lógica geo referencial que provee rutas de acción ilegal.

Desplazamiento

Es un delito de lesa humanidad que ha generado un proceso de éxodo y destierro de la población en su mayoría rural, a través del arrasamiento de los pueblos, el destierro interurbano y transfronterizo.

Desarraigo

Debilitamiento o pérdida de las raíces individuales o colectivas de una comunidad, que afecta los procesos de socialización, identificación y participación de las personas o colectivos generando una transición demográfica del territorio.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los conflictos armados de diferentes países a lo largo de Iberoamérica, es deber de las instituciones de educación superior diseñar propuestas educativas inclusivas que contemplen el ingreso, permanencia y titulación de población víctimas del conflicto, esta última caracterización se entiende como cualquier persona que ha participado directa o indirectamente en alguna situación de violencia o desplazamiento como causa de las múltiples acciones del conflicto.

Se ratifica la importancia de establecer las medidas necesarias para que estas personas puedan acceder a una educación de calidad, promoviendo el ejercicio pleno de sus derechos, a través del desarrollo de competencias ciudadanas y científico-sociales que les permitan desarrollar un proyecto y plan de vida en el marco de la paz.

Al respecto, Lara (en Abello, 2016, p.9) afirma que:

[...] la reintegración no es una sola, son varias y diferentes de acuerdo con las subjetividades en juego en los diferentes escenarios y por lo tanto, llamamos la

atención sobre esos planos de interacción social donde los procesos de reacomodación son diferentes para cada cual.

En ese sentido, es importante reconocer que la multiplicidad de realidades que se presentan alrededor de la exclusión, necesita de un abordaje que tenga en cuenta los diferentes contextos, perspectivas, y vivencias que se involucran en el conflicto armado.

De tal manera que, la educación superior se configura como uno de los escenarios donde el abordaje para la atención de personas que han sido víctimas de los conflictos armados toma mayor importancia, al estar vinculado directamente al derecho fundamental de la educación, contemplado en la declaración universal de los derechos humanos, la cual en el artículo 26 afirma que:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación... 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamen-

tales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz...” (Declaración Universal de los derechos humanos, 1948, Art. 26).

Después de las consideraciones anteriores, es evidente la obligación que tiene la educación superior de asumir la garantía de una educación accesible, equitativa, incluyente, justa y transformadora, que esté pensada y creada para todos, y que busque prácticas, políticas y culturales que contribuyan al bienestar, el respeto y la libertad de todas las personas.

Es innegable la realidad actual, donde la desigualdad, la pobreza y exclusión continúan en aumento, pero al mismo tiempo, es visible cómo en el ámbito universitario se ha incrementado la apuesta por propuestas humanistas y científicas que apuntan a fortalecer las relaciones entre los seres humanos y el respeto por la naturaleza.

Sin embargo, es necesario que la educación superior se continúe pensando en el fortalecimiento, mejoramiento y potenciación de pautas generales para la atención de las personas que han sido víctimas directas o indirectas de la violencia del conflicto armado, haciendo énfasis no solo en la formación profesional, sino que además insista en el cuidado y atención de la parte socio-afectiva, la cual requiere de mayor atención y cuidado.

Por lo tanto en esta perspectiva, el presente documento presenta las pautas de detección y reconocimiento de personas en riesgo de exclusión social que han sido víctimas del conflicto armado, que permite a las instituciones de educación superior mayor conocimiento, accesibilidad y planificación estratégica para la atención de los estudiantes, que han sido afectados por el conflicto armado en los diferentes países.

1 MARCO JURÍDICO

1.1 Colombia

El marco legal colombiano presenta lineamientos para atender efectivamente a la población víctima de la violencia y en situación de desplazamiento así:

El documento CONPES 2924 de 1997 por el cual se establece el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada, presenta políticas que buscan crear condiciones para prevenir situaciones de violencia en los sectores rurales y fronterizos para el retorno voluntario de las personas a su lugar de origen.

La Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. A partir de esta Ley, se crea el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada SNAIPD para mejorar la implementación de las políticas de atención a la población desplazada.

El Decreto 173 del 26 de enero de 1998, por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia. En su apartado 2.2.6 ratifica acciones de prevención del desplazamiento, atención humanitaria de emergencia y de consolidación y estabilización socioeconómica en la perspectiva del retorno voluntario o la reubicación de la población desplazada por la violencia. Así mismo, determina las entidades responsables en las distintas estrategias de intervención. Puntualmente para el tema que nos ocupa en el marco de las estrategias de educación se plantean acciones de educación formal y no formal que propendan por la formación académica y de habilidades de la población desplazada, especialmente de los menores y de los jóvenes, de tal manera que les permita, una vez retornen o se reubiquen, una fácil articulación social, laboral y productiva.

Las sentencias T-025 de 2004 y 1635 de la Corte Constitucional, la cual plantea una serie de obligaciones con la población en situación de desplazamiento como:

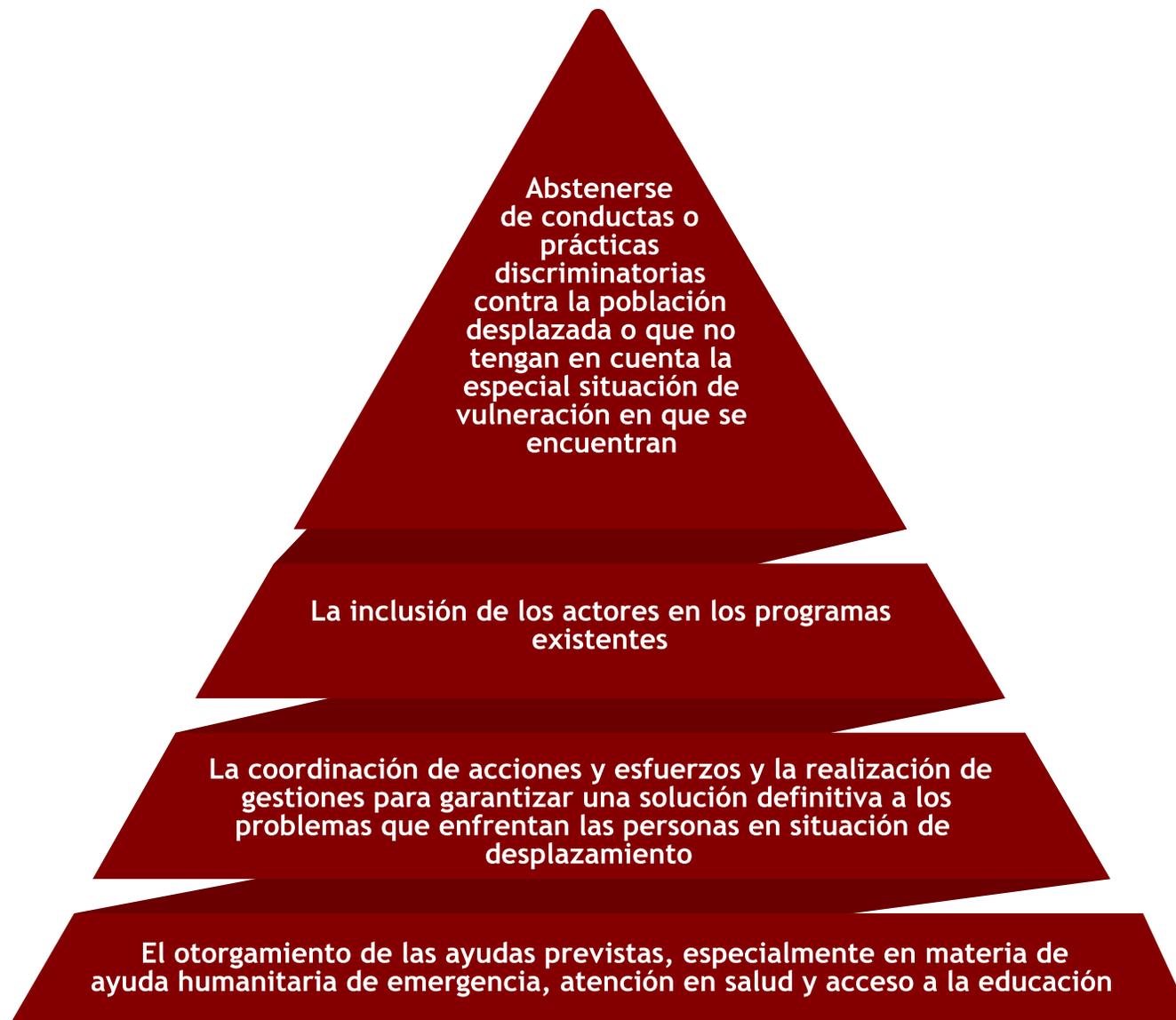


Ilustración 1 Obligaciones según la sentencia T.025 DE 2004.

El Decreto 3570 del 18 de septiembre de 2007, por medio del cual se crea el Programa de Protección para Víctimas y Testigos en el artículo 1° de la Ley 975 de 2005 al establecer, los procesos de paz y la reincorporación individual y colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, ordena que se garanticen los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación.

La ley de justicia y paz, y los fallos hechos por Corte Constitucional en la Sentencia T 496/2008, propone orientar y contener una estrategia integral de protección satisfactoria de las víctimas y testigos de los procesos en los que se investiga grave criminalidad o criminalidad de sistema, como aquella de la cual se ocupan los procesos de esclarecimiento judicial de Justicia y Paz.

1.2 Perú

La legislación de Perú se presenta en relación con la compensación y reparación a la población víctima del terrorismo, de

tal manera que se pueden observar los siguientes lineamientos:

El Decreto Supremo N° 064-89-PCM del 22 de agosto de 1989, el cual constituye “los Consejos Regionales de Calificación encargados de calificar en su jurisdicción los casos de accidentes, actos de terrorismo o narcotráfico, en acción o comisión de servicios.” (2009, p. 3).

Por otra parte, en cuanto a la educación, la Ley N° 27277 del 3 de marzo de 2000, establece “vacantes de ingreso a las universidades para las víctimas del terrorismo mediante las cuales cada universidad reservara un número de vacantes que considere adecuado” (2002, p.71). También se puede observar que el Decreto de Urgencia N° 044-99 del 27 de julio de 1999, crea el programa nacional de atención a los huérfanos por la violencia terrorista.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú (CVR) creada en el año 2001, tiene como propósitos fundamentales el análisis del contexto y las situaciones o causas que contribuyeron a la situación de violencia, desde el gobierno

(teniendo en cuenta los antecedentes) o las comunidades; de tal manera que las investigaciones aporten en la administración de justicia y la identificación de las víctimas, para poder construir propuestas de reparación para ellos y sus familias, posibilitando medidas, apoyos, y acciones que puedan prevenir circunstancias similares de guerra o violencia.

Por otra parte, el proyecto de Ley 7045 y 6857 de 2003, para regular las funciones del Consejo Nacional de Reconciliación, garantiza la continuidad de políticas de reparación independientemente de la orientación del gobierno nacional.

1.3 *Nicaragua*

Dentro de la Constitución Política de la República de Nicaragua se establece en los principios fundamentales el artículo 5, donde afirma que “[...] reconoce el principio de solución pacífica de las controversias internacionales por los medios que ofrece el derecho internacional, y proscrib[e] el uso de armas nucleares y otros medios de destrucción masiva en conflictos internos e internacionales; asegura el asilo para los

perseguidos políticos, y rechaza toda subordinación de un Estado respecto a otro.”.

Además, en el Capítulo III, de derechos sociales, se encuentra el artículo 56, que responde a la protección a discapacitados y víctimas de guerra, garantizando una atención especial en todos los programas para ellos y sus familiares en general. Por otra parte, se encuentran dos leyes importantes en beneficio a las víctimas de guerra:

La Ley No. 119 de 17 de diciembre de 1990, concede beneficios en cuanto a Seguridad Social y Bienestar, pensiones vitalicias de supervivencia, y planes especiales para cobertura a víctimas de guerra, y por último, La Ley especial para atención a excombatientes por la paz, unidad y reconciliación nacional n°. 830, aprobado el 29 de enero de 2013, considera los servicios de prevención rehabilitación y habilitación, el reconocimiento de derechos, el trabajo que debe realizarse desde las diferentes comisiones de trabajo de la República de Nicaragua, programas para la reinserción socio-productiva, atención a los discapacitados a consecuencia de la guerra y las disposiciones transitorias que contribuyan a la cultura de la paz y tolerancia.

2 MARCO EDUCATIVO

2.1 Colombia

Ley 387, por la cual se adoptan las medidas para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Artículo 19, numeral 10, decreta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia.

Asimismo, Ibáñez y Velásquez (2008) en su estudio sobre la política pública de atención a la población desplazada, afirman que la Ley crea el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPD) que tiene como objetivo integrar los intereses y recursos de entidades públicas, privadas y comunitarias, para cualificar acciones afirmativas a la población desplazada. En esta perspectiva, desde el campo educativo la Secretaría de Educación como entidad ejecutora de estas acciones, junto con las secretarías

distritales y municipales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia así:

- Ampliar la cobertura de educación mediante la asignación de cupos en los planteles educativos.
- Implementar modelos educativos flexibles y pertinentes con la situación de los menores desplazados.
- Fortalecer el servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de población desplazada.
- Mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes.

Para el caso de los menores desvinculados de los grupos armados e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados, Ibáñez y Velásquez (2008) plantean que existen varios instrumentos nacionales e internacionales en materia normativa, que protegen los derechos de los niños y los jóvenes, para evitar que participen en las hostilidades del conflicto y otros recursos que protegen la restitución de

derechos a aquellas víctimas del conflicto armado. En este sentido, la Ley General de Educación (115 de 1994) en el capítulo 5, establece la educación para la rehabilitación social como parte integral del servicio público educativo. La Ley 1448 de 2011 en el capítulo IX titulado “medidas de satisfacción”, en el artículo 145, numeral 7, plantea:

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará un enfoque de derechos, diferencial y territorial, el desarrollo programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales los niños y adolescentes del país y propendan a la reconciliación garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violación de sus derechos (p.46.)

Los artículos 092 y 237 de 2008, 004, 005 y 006 de 2009, introducen el enfoque diferencial que plantea el reconocimiento

de las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional y cada sujeto individual o colectivo, de tal modo que sea posible:

1. Reconocer su experiencia e historia particular, sus potencialidades y vulnerabilidades.
2. Definir la atención especializada que le debe brindar el Estado para superar la situación de desigualdad y marginalidad en la que se encuentre.
3. Garantizar la equidad.
4. Eliminar prácticas discriminatorias en su contra.
5. Garantizar el goce efectivo de derechos individuales y colectivos a través de acciones afirmativas o políticas públicas especializadas.

Por otra parte la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, determina en el artículo 51, las medidas en materia de educación; establece que las Instituciones de Educación Superior, en el marco de su autonomía, definirán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten a las víctimas del conflicto armado

interno colombiano incluidos en el Registro Único de Víctimas-RUV, acceder a los programas académicos ofrecidos por las IES.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional, ratifica en el documento de Lineamientos de Educación Superior Inclusiva (2013), la identificación de las personas desplazadas y desmovilizadas como un grupo poblacional que por razones históricas y políticas, requiere de mayores facilidades en términos de acceso, permanencia y graduación.

2.2 *Nicaragua*

Decreto 4-91 de 1991, por el cual se establece el reglamento de la ley que concede beneficios a las víctimas de guerra; se evidencia un reconocimiento a la desmovilización de las personas ex miembros de la resistencia nicaragüense a partir del 26 de junio de 1990.

Ley 582 de 2006 por la cual la Asamblea Nacional de la

Republica de Nicaragua establece en su capítulo III artículo 6 numeral j:

[...] la educación como derecho y deber social [...] la educación inclusiva como respuesta de acceso al servicio educativo de personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión o sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades (p. 9).

Asimismo en el artículo 128 se plantea como prioridad la inversión educativa en zonas de menor desarrollo, rurales, de frontera y urbano marginal y la Costa Caribe.

2.3 *Perú*

Desde 1957, en Perú se firmó el Convenio N.º 107, denominado “Convenio relativo a la Protección e Integración

de las Poblaciones Indígenas y de otras Poblaciones Tribales y Semitribales en los Países Independientes”. En 1993, el Gobierno del Perú ratificó el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que sustituyó al anterior Convenio N° 107 de la OIT. Estos tratados implican el compromiso de no emplear alguna fuerza o coerción que pueda violar los derechos humanos de poblaciones indígenas, da derechos de propiedad colectiva, y exige que se guarde el respeto a que no sean trasladados salvo excepciones señaladas en el convenio.

En 1992, durante el conflicto armado interno, se dispuso el decreto ley N°. 25475 que estableció la penalidad y procedimientos para los delitos de terrorismo. Esta incluye definiciones y penas para los delitos de terrorismo, colaboración con el terrorismo, afiliación a organizaciones terroristas, apología, obstaculización de la acción de la justicia, así como la prohibición de la reducción de pena para estos delitos y los procedimientos para su investigación, instrucción y juicio, entre ellos la improcedencia de beneficios y la reserva de identidad de magistrados y otros. (Presidencia de Consejo de Ministros del Perú, 1992).

En el 2001, se formó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación conformada por diversos miembros de la sociedad civil, tras el conflicto armado que se dio entre el 1980 y 2000.

En el 2005, se aprobó la Ley 28592, que crea el Consejo de Reparaciones y reconoce a las víctimas de la violencia ocurrida en el país entre 1980 y 2000. Se da prioridad al tema de la violación y violencia sexual contra las mujeres. La identificación de las víctimas permite el acceso a las modalidades de reparación. Este organismo se encarga de restaurar los derechos ciudadanos (documentación, prisión sin condena, requisitoria indebida), y dar reparaciones en educación, salud, vivienda y económicas, así como reparaciones colectivas o individuales y simbólicas (Consejo de Reparaciones del Perú, s.f.). Esta ley fue modificada el 2008 en la que si bien se dictaminaron mayores facilidades para el trámite y su gratuidad ponía como fecha límite el fin del año 2011 para las reparaciones.

En el 2016, el Gobierno promulgó la Ley 30470 de búsqueda de personas desaparecidas en “el período de violencia

1980-2000”, durante la época del terrorismo; que tiene como finalidad articular y disponer las medidas relativas a la búsqueda, recuperación, análisis, identificación y restitución de los restos humanos. En el artículo 3, la norma indica que los familiares de los desaparecidos tienen el derecho a conocer la verdad sobre las circunstancias de la desaparición, la situación del desaparecido, incluido su paradero o las

circunstancias de su muerte y el lugar de inhumación. Por un lado, el Estado garantiza los derechos y los intereses de las personas desaparecidas y sus familiares, en particular a que se realice una investigación eficaz, exhaustiva e imparcial de las circunstancias de la desaparición. Por otro lado, la ley indica que el Ministerio de Justicia debe aprobar e implementar el plan de búsqueda de desaparecidos.

<i>País</i>	<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>
<i>Chile</i>	<p>Ley número. 19.992, a partir del Artículo 11, el cual establece que el estado debe garantizar la continuidad gratuita de los estudios (básica, media o superior) a las personas reconocidas como víctimas por violación de derechos humanos (presos políticos y torturados) y menores de edad nacidos en prisión o detenidos con sus padres, reconocidos en el Informe de la comisión nacional sobre prisión política y tortura; y el Artículo 13, quienes soliciten acceder a instituciones de educación superior (públicas o privadas) tendrán derecho al pago de la matrícula y del arancel mensual.</p> <p>Ley N° 19.123, establece que las personas declaradas víctimas de violaciones a los derechos humanos o de violencia política alumnos de universidades e institutos profesionales tendrán derecho al pago de la matrícula y del arancel mensual.</p>	<p> Ley 19992 - Ley Chile</p> <p> Ley 19123 - Ley Chile</p>

<i>País</i>	<i>Leyes</i>	<i>Detalle</i>
<i>Perú</i>	<p>Ley 28592 - Plan integral de reparación, establece el Marco Normativo del Plan Integral de Reparaciones - PIR para las víctimas de la violencia ocurrida durante el período de mayo de 1980 a noviembre de 2000. El PIR está compuesto por los siguientes programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Programa de restitución de derechos ciudadanos. b) Programa de reparaciones en educación. c) Programa de reparaciones en salud. d) Programa de reparaciones colectivas. e) Programa de reparaciones simbólicas. f) Programa de promoción y facilitación al acceso habitacional. g) Otros programas que la Comisión Multisectorial apruebe. 	 Ley Ley 28592
<i>Colombia</i>	<p>Ley 1448 de 2011 en el Artículo 95, establece que el Ministerio de Educación Nacional debe promover procesos de selección y formación que permita a las víctimas acceder a la educación superior.</p> <p>Ley 30 de diciembre 28 de 1992, propone establecer que la educación superior se desarrolle en la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y de cátedra.</p> <p>Ley 70 de 1993, establece mecanismos de protección a la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia, fomentando el desarrollo económico y social para garantizar condiciones de igualdad.</p>	 La educación superior en Colombia  La educación superior en los jóvenes víctimas del conflicto
<i>Nicaragua</i>	<p>Ley 119 de 17 de Diciembre 1990 - Ley de beneficios a víctimas de la guerra. Establece que El Instituto Nicaragüense de Seguridad Social y Bienestar concederá todos los beneficios establecidos en el Seguro de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales a los nicaragüenses víctimas de la guerra cuando sufran enfermedades, lesiones, mutilaciones o cualquier grado de incapacidad, como consecuencia de su participación en la guerra.</p> <p>Por otro lado la Ley No. 830 ley especial para atención a excombatientes por la paz, unidad, y reconciliación nacional, a partir del Artículo 22, establece que el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Universidades deben diseñar una estrategia nacional para desarrollar programas de educación técnico- vocacional, para formar excombatientes y colaboradores para facilitar la inserción al país; además establecer un programa de becas en carreras profesionales vinculadas al sector productivo.</p>	 Beneficios a las Víctimas de guerra  Ley 830

País	Leyes	Detalle
España	<p>En España la Ley 29/2011, de 22 de septiembre - Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, propone desde el Artículo 38, establecer que las Administraciones Públicas competentes y las autoridades educativas adoptarán, en los distintos niveles educativos, las medidas necesarias para asegurar la exención de todo tipo de tasas académicas en los centros oficiales de estudios a las víctimas de actos terroristas; por otro lado el Artículo 39, establece conceder ayudas de estudio a víctimas del terrorismo que estén en incapacidad de ejercer su profesión; y el Artículo 40, establece que las administraciones públicas educativas podrán implantar un sistema de atención específica a las víctimas del terrorismo, mediante tutores o atención individualizada con el fin de continuar con los estudios.</p>	 Ley 29/2011
Brasil	<p>Ley N° 12.416, de 9 de Junio de 2011, establece la enseñanza superior para pueblos indígenas en universidades públicas y asociaciones privadas, a través de la prestación de enseñanza y asistencia estudiantil, así como estimulando la investigación y el desarrollo de programas especiales.</p> <p>Ley N° 13.065, de 30 de diciembre 2014. Establece beneficio de beca especial para dependientes de militares de la marina de Brasil fallecidos en el accidente ocurrido en febrero de 2012 en la Estación Antártica Comandante Ferraz, respecto a la educación superior se concede el beneficio hasta los 24 años.</p>	 Ley 12.416  Ley 13.065
Portugal	<p>Ley N ° 115/97, de 19 de septiembre, establece que el Estado debe crear las condiciones que garanticen a los ciudadanos la posibilidad de asistir a la enseñanza superior para impedir los efectos discriminatorios derivados de las desigualdades económicas y regionales o de las desventajas sociales previas.</p> <p>De igual manera la Ley N° 46/86, de 14 de octubre en el Artículo 2, establece que el sistema educativo debe responder a las necesidades resultantes de la realidad social, contribuyendo al desarrollo pleno y armonioso de la personalidad de los individuos, incentivando la formación de ciudadanos libres, responsables, autónomos y solidarios y valorizando la dimensión humana del trabajo.</p> <p>La educación promueve el desarrollo del espíritu democrático y pluralista, respetuoso de los demás y de sus ideas, abierto al diálogo y al libre intercambio de opiniones, formando ciudadanos capaces de juzgar con espíritu crítico y creativo el medio social en que se integran y desempeñan en su transformación progresiva.</p>	 Ley N ° 115/97  Ley N° 46/86

3 APROXIMACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO

3.1 *En Colombia*

El conflicto armado colombiano es una situación de violencia múltiple entre diversos actores, que ha dejado grandes vestigios culturales y psicosociales en las personas a lo largo del tiempo en todo el territorio colombiano. Este hecho, no solo se da por el accionar de grupos armados al margen de la ley, sino por la acción legítima o no del Estado ocasionando situaciones de desplazamiento forzado de población civil, diferentes situaciones de violencia en niños, jóvenes, adultos y mayores, que van desde la expropiación de tierras a través del desplazamiento interno, la violencia sexual contra las mujeres, la inserción o reclutamiento a temprana edad de niños a las filas de grupos ilegales.

En este marco de referencia, el Centro Nacional de Memoria Histórica señala en su informe general ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad de 2013, lo siguiente:

[...] el carácter cambiante del conflicto armado, de sus protagonistas y de sus contextos [...] identifica

cuatro periodos en su evolución. El primer periodo (1958-1982), marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado. El segundo periodo (1982-1996), se distingue por la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado. El tercer periodo (1996-2005), marca las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. El cuarto periodo (2005-2012), marca el reacomodo del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente (p.111).

3.2 En Perú

En el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003) señala que: [...] los hechos examinados —decenas de miles de personas muertas en un contexto de violencia armada y varios otros miles de heridos o mutilados— no pueden explicarse sino por la existencia de un conflicto armado interno (o conflicto armado no internacional - CANI) regulado por el artículo 3 común a los Convenios de Ginebra sobre Derecho internacional humanitario. El conflicto armado interno vivido por el Perú entre 1980 y el 2000 ha sido el de mayor duración, el de impacto más extenso sobre el territorio peruano y el de más elevados costos humanos y económicos de toda la historia de la República del Perú. El número de muertes que ocasionó este enfrentamiento supera ampliamente las cifras de pérdidas humanas sufridas en la guerra de la independencia y la guerra con Chile - los mayores conflictos en que se ha visto comprometida la nación (CVR, 2003). Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003), el número total de muertos y desaparecidos causados por el conflicto armado interno peruano se puede estimar en 69.280

personas.

La causa inmediata y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado interno fue la decisión del Partido Comunista del Perú, conocido como Sendero Luminoso (PCP-SL) de iniciar una guerra popular contra el Estado peruano. Frente a la guerra desatada por el PCP-SL, el Estado tuvo el derecho y el deber de defenderse, siempre garantizando la defensa y vigencia de los derechos fundamentales de sus ciudadanos. El Estado no tuvo capacidad para contener el avance de la subversión armada, que se expandió en unos años a casi todo el país.

En este conflicto sucedieron múltiples actos terroristas los cuales son definidos en la ley peruana 25475 como actos de provocar, crear o mantener

“[...] un estado de zozobra, alarma o temor en la población o en un sector de ella, realiza actos contra la vida, el cuerpo, la salud, la libertad y seguridad personales o contra el patrimonio, contra la seguridad de los edificios públicos, vías o medios de comunicación o de transporte de cualquier índole, torres de

energía o transmisión, instalaciones motrices o cualquier otro bien o servicio, empleando armamentos, materias o artefactos explosivos o cualquier otro medio capaz de causar estragos o grave perturbación de la tranquilidad pública o afectar las relaciones internacionales o la seguridad de la sociedad y del Estado.”:

sentaron acontecimientos de violencia y de guerra civil), y de esa manera conformar un nuevo gobierno de izquierda con ideales de democracia. Si bien este conflicto ocurrió hace bastantes años, hace parte de la lucha histórica del pueblo de Nicaragua, para el contexto universitario es un escenario de acción que tiene en cuenta no solo a los estudiantes, sino también a padres y trabajadores que vivieron el conflicto.

3.3 *En Nicaragua*

El conflicto armado en Nicaragua se inició por la Revolución Popular Sandinista o Revolución Nicaragüense protagonizada por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (el nombre “Sandinista” se da por el reconocimiento del líder guerrillero Augusto Cesar Sandino quien luchó contra las políticas norteamericanas y fue asesinado por la Guardia Nacional Nicaragüense) en el año de 1979, tuvo como objetivo poner fin a la dictadura de la familia Somoza con la caída del presidente Anastasio Somoza Debayle (entre 1937 a 1979 tres presidentes de la familia Somoza, gobernaron el país, donde se pre-

4 ACTORES

Para el caso de esta guía centraremos la atención en los actores ilegales y víctimas directas e indirectas del conflicto armado.

Inicialmente las víctimas son personas que han sufrido violencias sistemáticas por vivir en lugares de alto riesgo por causa del conflicto armado, además han sido objeto de desplazamiento forzado y hoy se encuentran en diferentes ciudades lejos de su lugar de origen.

Por otro lado, tenemos actores ilegales que han tenido algún tipo de agenciamiento dentro de grupos armados como el ELN, FARC, M19, AUC, FSNL entre otros.

Cabe resaltar que entre los actores anteriores tenemos un amplio marco de población diferente y de todas las edades; niños, adolescentes, jóvenes, mujeres, hombres, personas con discapacidad, afrodescendientes, personas indígenas, campesinos que de un lado como actores sociales han sido obligados a pertenecer a estos grupos y otros de manera autónoma han tomado la decisión de vincularse a ellos.

Finalmente actores políticos, el Estado ha tenido participación decisoria en los escenarios del conflicto como el gobierno, el ejército, las fuerzas armadas, la policía Nacional, militares etc.

5 CARACTERÍSTICAS

5.1 Agresor

Los actores del conflicto armado son personas que han vivido experiencias individuales y colectivas traumáticas, por una serie de eventos violentos que han generado pérdidas y heridas profundas que afectan sus dimensiones psicosociales de la siguiente forma:



Ilustración 2 Dimensiones psicosociales

Lo anterior, debilita la construcción de identidad individual y colectiva, generando un desarraigo cultural que debilita el tejido comunitario, los procesos integración y capacidad para adaptarse a la cotidianidad de la vida civil o de la vida en la ciudad.

5.2 Víctima

Asimismo, es necesario reconocer el gran número de personas víctimas del conflicto armado que han sufrido específicamente algún tipo de violencia sexual; la Unidad De Atención Integral A Víctimas Defensoría Del Pueblo (2010) afirma que:

La agresión sexual es un arma de guerra que busca varios propósitos: humillar al enemigo, puede tener fines políticos, busca recompensar a los soldados, se usa como arma de tortura, genera desplazamientos, en algunos casos conlleva problemas de salud pública por transmisión de enfermedades de esta naturaleza, o sirve en ocasiones para desintegrar el tejido social de una comunidad o una región particular, entre otros (p.17).

En esa medida, las personas pueden presentar una serie de características psicológicas como:

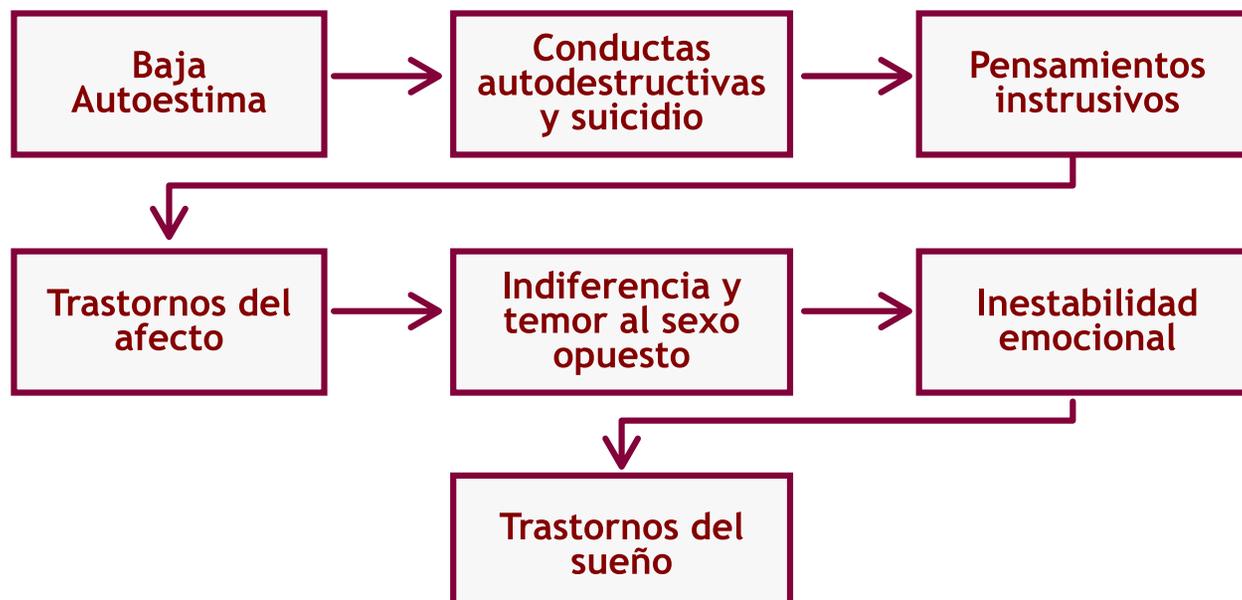


Ilustración 3 Características psicológicas

Por esta razón, en el marco del conflicto, los protagonistas son múltiples; y no solo encontramos personas desplazadas y desmovilizadas, hombres y mujeres. Es un tema que afecta por igual a personas con discapacidad, niños, adolescentes, jóvenes, indígenas, personas LGBTI, en estos últimos con mayor incidencia, debido a la estigmatización social, los prejuicios, la discriminación y posturas autoritarias por parte de los grupos armados por condición de género o la orientación sexual.

En esta perspectiva, el desplazamiento de las personas a otras regiones, no garantiza que estas dejen de sentir miedo, desorientación, desconfianza, incertidumbre; por el contrario, y en relación con las malas condiciones que los reciben en las zonas de llegada, es probable que estos sentimientos permanezcan; lo cual, hace necesario un apoyo constante de carácter psicosocial desde un enfoque de calidad de vida y bien-estar que le permita a estas personas tanto desplazados como desmovilizados, hacer su transición a la vida ciudadana o civil de la mejor manera, a través del acompañamiento del Estado y demás instituciones garantes de los derechos humanos y ciudadanos de cada país.

6 RIESGO DE EXCLUSIÓN EN EL AULA O BULLYING

A partir del contexto histórico y social que ha rodeado a los actores del conflicto tanto a personas desmovilizadas como desplazados, es posible que se presenten ciertas situaciones de exclusión que pueden generar un ambiente de riesgo para estas personas, situaciones como:

- Llamar a la persona por su nombre utilizando etiquetas negativas.
- Se evidencian prejuicios, estereotipos que atentan contra los derechos de las personas.
- Miedo a simpatizar, socializar o generar vínculos afectivos con las personas víctimas del conflicto, por las situaciones que vivió en su pasado (caso de las personas desmovilizadas).
- Exclusión del estudiante cuando hay trabajos en grupo, generando aislamiento.
- Posturas discriminatorias y exclusión por falta de recursos económicos o por no pertenecer al mismo estrato socioeconómico.
- Inestabilidad emocional que afecta el desempeño académico.
- Baja participación en clase por temor a expresarse correctamente.
- Dificultad para adaptarse o comprender el entorno de la vida universitaria.
- Víctima de bullying físico, verbal, gesticular, actitudinal en diversos escenarios de la vida universitaria.
- Víctima de acoso por medios interactivos que afectan su dimensión emocional, como ciber-bullying.
- Desarraigo cultural por influencia de la cultura mayoritaria.
- Imaginarios colectivos frente al accionar delincencial de las personas desmovilizadas, que puede generar pensamientos de inseguridad y acciones de exclusión.
- Evidencian factores de riesgo al suicidio, a la depresión.
- Abuso de alcohol o drogas como la marihuana.
- Dificultad para planear sus metas y plan de vida.

7 PAUTAS GENERALES DE ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN

Se debe considerar a los actores del conflicto como personas, antes que categorizarlos como desplazados o desmovilizados, pues lo que se busca es brindarles las oportunidades necesarias no solo a nivel psicosocial sino laboral, familiar y educativo, acorde a sus derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. En ese sentido, es preciso tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Generar un ambiente tranquilo y de empatía con el estudiante.
- Respetar sus tiempos de respuesta.
- Iniciar un diálogo del plan de vida.
- Dirigirse a la persona por su nombre.
- Mantener una escucha activa, dejando de lado sus puntos de vista, dando pausas a la conversación y siguiendo el ritmo del estudiante.
- No mencionar en escenarios de la vida académica y cotidiana la situación de desplazamiento del estudiante con el fin de identificarlo o caracterizarlo, esto podría generar estigmatización y paso a utilización de etiquetas.
- Solicitar siempre el consentimiento de la persona para utilizar su información personal con fines académicos o administrativos.
- Tener en cuenta que no todas las personas comunican su situación de desplazamiento, prefieren estar en el anonimato.
- Generar una estrategia de atención personalizada para garantizar la confidencialidad de los casos de desplazamiento en el ámbito universitario.
- Analizar las capacidades del estudiante para orientar su proyecto de vida.
- Proveer escenarios que le permitan a las personas la participación en la vida social, cultural, e interlocutorios propios del ambiente universitario.
- Permitir descubrir al estudiante sus habilidades y capacidades; como una oportunidad para mejorar su desempeño y proyectarse en la vida civil.
- A fin de generar una cultura de conciencia social en la comunidad universitaria, es importante analizar los impactos diferenciales del conflicto armado en estas poblaciones, a través de la voz de las víctimas.
- Guiar a los estudiantes en los apoyos y posibilidades que brinda la educación superior.
- Evitar hacer juicios de valor que responsabilicen a las víctimas.

- Proveer estrategias de orientación profesional y vocacional que vayan acorde a sus intereses y capacidades.
- Realizar los ajustes razonables en los procesos y procedimientos de acceso, permanencia y titulación; con el fin de garantizar la participación plena de las personas víctimas en la educación superior.
- Desarrollar e implementar estrategias de permanencia en la educación superior, como programas de atención psicológica, económica, cultural, salud y recreación a través de la división de bienestar universitario.

7.1 *Escucha activa*

El programa Sercapaz, en su documento Transformación de conflictos mediante el diálogo. Herramientas para practicantes, promueve herramientas para personas que practican el diálogo en la Construcción de Paz y la transformación de conflictos, las cuales resalta las habilidades y competencias del

sujeto para favorecer su comunicación, a partir de la escucha activa.

La escucha activa propone una interrelación cómoda e integral entre sujetos, de allí establece un proceso de comunicación claro, enfocado y no violento, tanto del emisor como del receptor, quienes a partir de la práctica dialéctica que se permea en el momento, da lugar al reconocimiento mutuo entre participantes, al reconocer sus ideales, experiencias, o proyectos, que a su vez determinan un proceso de diálogo coherente y satisfactorio en el entorno. En esta perspectiva, Gómez. J, Prada. M, y Unger. B. (2014) exponen que “Mediante la disposición del cuerpo, los sentimientos y la mente, se evitan los propios prejuicios y supuestos, para recibir adecuadamente el mensaje que otra persona ha enviado” (p.77).

Tener en cuenta la palabra del otro es fundamental para una adecuada comunicación en la escucha activa, puesto que, es entender la vida desde la perceptiva del otro; que, a su vez, permitirle abrirse, sentirse escuchado y reconocido como un legítimo interlocutor, lo colma de confianza para el desarrollo de su vida.

Para que se cumpla con la escucha activa es determinante resaltar la autorreflexión y la visión sistémica del sujeto, de acuerdo a esto existen diversos ejercicios de comunicación que facilitan la escucha activa, tal como lo afirman Gómez. J, Prada. M, y Unger. B. (2014) así:

El parafraseo

es entendido como un mensaje usando las propias palabras, con el fin de verificar si lo dicho es lo mismo de lo escuchado por demás.

La reformulación

la importancia de un buen lenguaje en la comunicación enriquece el mensaje, este se encarga de eliminar todo contenido que afecte negativamente la comunicación, como las agresiones o juicios.

La legitimación

busca valorar las cuestiones positivas que surgen de las partes de un diálogo cuando se tiene la certeza de que estas cuestiones son aceptables por todos.

El reencuadre

la organización temática debe ser óptima para una interacción entre sujetos, de esta manera es primordial retomar los diversos mensajes e informaciones que existen en un momento y darles un orden específico para la conversación.

El resumen

sirve para rescatar las ideas centrales y esencia de un mensaje y volver a enfocar el diálogo. En circunstancias cuando hay intervenciones largas o al cierre de una sesión, es necesario retomar de forma precisa y concisa el discurso para obtener claridades al respecto.

Una universidad incluyente y proyectada al futuro, debe tejer lazos que favorezcan la sana convivencia en pro del aprendizaje y el proyecto de vida de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto en cualquier contexto.

- Flexibilizar y adaptar el currículo según el caso.
- Generar adaptaciones a la presentación y desarrollo de los contenidos.

- Orientar al inicio del proceso educativo los intereses académicos del estudiante para apoyar su perfil profesional a lo largo de la carrera universitaria.
- Tener en cuenta la cultura, lengua y aprendizajes del lugar de origen, desde una perspectiva de enseñanza - aprendizaje descolonizante.
- Generar contenidos accesibles para la presentación de material físico y audiovisual.
- Presentar los temas a través de diferentes estrategias y recursos pedagógicos utilizando imágenes, gráficos o mapas mentales que le permitan a la persona comprenderlos por distintos canales sensoriales.
- Considerar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.
- Orientar estrategias de aprendizaje que permitan el empoderamiento y autonomía del estudiantado.
- Utilizar diferentes estrategias de evaluación, haciendo constante seguimiento en los avances de los estudiantes durante el semestre.

8 ENCUESTA PARA DETECCIÓN Y ACTITUDES DE RIESGO

Tabla 2 Riesgo de exclusión social en la vida universitaria.

<i>Nunca</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>A veces</i>
1. ¿Se ha sentido excluido de los trabajos en grupo?			
2. ¿Ha sentido inseguridad de participar en clase?			
3. ¿Tiene dificultad en la comprensión del vocabulario disciplinar?			
4. ¿Tiene dificultad para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad?			
5. ¿Tiene dificultades al socializar con sus compañeros dentro y fuera del aula?			
6. ¿No participa activamente en actividades extracurriculares de la universidad?			
7. ¿Prefiere no hablar de su vida personal?			
8. ¿Ha pensado en dejar sus estudios y buscar oportunidades laborales?			
9. ¿Se proyecta en 5 años como profesional?			

Tabla 3 Valoración de las respuestas

<i>Número de respuestas afirmativas</i>	<i>Resultado</i>	<i>Mensaje</i>
<i>6 a 9 respuestas afirmativas</i>	<i>ALTO RIESGO</i>	<i>Es necesario ejecutar un plan centrado en la persona</i>
<i>3 a 5 respuestas afirmativas</i>	<i>RIESGO MEDIO</i>	<i>Alerta a las posibles dificultades, propone soluciones</i>
<i>0 a 2 respuestas afirmativas</i>	<i>NO HAY RIESGO</i>	<i>Sin riesgo</i>

9 BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. Constitución Política de la República de Nicaragua.

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (1990). Ley que concede beneficios a las víctimas de guerra No. 119. Nicaragua.

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2013). Ley Especial para atención a excombatientes por la paz, unidad y reconciliación nacional No. 830. Nicaragua.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Bogotá, CNMH - UARIV, 2015.

Centro Nacional De Memoria Histórica, (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (1997). Documento CONPES 2924 Sobre el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada. Este puede ser consultado en el sitio web (Última consulta el 26 de julio de 2016)

Congreso De La República De Colombia, Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Esta Ley puede ser consultada en el sitio web http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf (última consulta el 26 de julio de 2016).

Congreso de la República de Colombia, Ley 387 de 1997, Artículo 1. Congreso De La República De Colombia, LEY 1448 del 10 de junio de 2011, “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. Esta Ley puede ser consultada en el sitio web <http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/40743-db9e8588852c19cb285e420affe/ley-de-victimas-1448-y-decretos.pdf> (última consulta el 26 de julio de 2016).

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: Autor. Obtenido de <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>

Congreso de la República del Perú. (2016). Ley N° 30470 de búsqueda de personas desaparecidas durante el periodo de violencia 1980 - 2000. Lima, Perú. Obtenido de <http://www.elperuano.com.pe/NormasElperuano/2016/06/22/1395654-1.html>

Consejo de Reparaciones del Perú. (s.f.). Marco Legal. Lima. Obtenido de <http://www.ruv.gob.pe/normas.htm>

Decreto Número 173 DE 1998, por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.

Ibáñez. A, y Velásquez, A. (2008). La política pública para atender a la población desplazada: ¿Cuáles deben ser las funciones de las autoridades locales? Publicado por la Institución Brookings - Universidad De Berna proyecto sobre el desplazamiento interno 1775 Massachusetts Avenue, Nw Washington, DC 20036 EEUU.

Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ); y la Asociación Pro Derechos Humanos (APRODEH). (2002). Parámetros para el Diseño de un Programa de Reparaciones en el Perú. Lima.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de Educación Superior Inclusiva. Bogotá, Colombia. Puede ser consultada en el sitio web <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf> (última consulta el 26 de julio de 2016)

Gómez. J, Prada. M, y Unger. B. (2014). Transformación de conflictos mediante el diálogo. Herramientas para practicantes. Colombia, Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/_important_publications/COL_Cercapaz_Transformacion-de-conflictos-mediante-el-dialogo.pdf

Presidencia de Consejo de Ministros del Perú. (1992). Decreto Ley N° 25475: Establecen la penalidad para los delitos de terrorismo y los procedimientos para la investigación, la instrucción y el juicio. Lima. Obtenido de http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/docs/terr_d_ley_25475.pdf

Rosales G, y Herrera, A. (2013). Cuaderno de Análisis N° 01/13 Desarme, Desmovilización Y Reintegración, Ddr: Una Introducción Para Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. Instituto de Estudios Geoestratégicos y Asuntos Políticos.

Unidad Técnica Conjunta - UTeC Convenio Acción Social - ACNUR (2007). “El Desplazamiento Forzado en Colombia 10 Años de Política Pública” “Síntesis de Avances, Retos y Rutas de la Aplicación de la Política Pública de Prevención y Atención al Desplazamiento Forzado”.

Unidad de atención integral a víctimas defensoría del pueblo (2010). Protocolo para la orientación psicojurídica de mujeres, niñas y niños víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado ley de justicia y paz.

DROGODEPENDENCIAS

Guía de atención y trato de la drogodependencia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

*Gabriela Alfonso Novoa
Márcia Lopes Reis
Beatriz S. C. Cortela
Mateus B Santos*

AUTORES COLABORADORES (EN ORDEN ALFABÉTICO):

*Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

*Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)
Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)*



DROGODEPENDENCIAS

Guía de atención y trato de la drogodependencia

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

En el siguiente ítem se presenta en orden alfabético el glosario temático con los principales conceptos para trabajar/abordar la temática.

Abuso

Patrón de consumo en exceso y desadaptado de sustancias, reflejado en la baja capacidad de la persona de controlar su conducta.

Drogas

La Organización Mundial de la Salud designa drogas o su equivalente a aquellas sustancias que, al entrar en contacto con el organismo bajo diversas vías de administración, actúan en el Sistema Nervioso Central (SNC), y producen alteración de comportamiento, humor y cognición (WHO, 200, p. 4).

Sustancias psicoactivas (spa)

Son sustancias de origen natural o sintético, diseñadas para ser consumidas por varias vías del organismo con el objetivo de afectar el sistema nervioso, y desencadenar alteraciones en la conciencia, la sensopercepción y los estados emocionales.

Drogodependencia

Se define como el conjunto de los trastornos mentales de comportamiento resultantes de la dependencia del alcohol y de todas las sustancias psicoactivas según la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CID); además, es considerada una enfermedad crónica y recidivante (el enfermo tiene recaídas), caracterizada por la búsqueda y consumo compulsivo de drogas.

Dependencia química

Trastorno mental, en el que quien lo padece pierde el control del uso de la sustancia, y su vida psíquica, emocional, espiritual y física se va deteriorando gravemente.

Dependencia psíquica: La condición en que la persona está dominada por un impulso fuerte, casi incontrolable, que deviene en la administración de la droga a la que se acostumbró, y la experimentación de un malestar intenso (fisura) en ausencia de esta.

Toxicomanía

Primer término utilizado para referirse a la drogodependencia.

Policonsumo

Consumo simultáneo de varias sustancias psicoactivas.

Vulnerabilidad juvenil

Este concepto se origina en el movimiento de derechos humanos y es desarrollado por Mann y colaboradores (Mann, 1992), para pensar epidemias y enfermedades, incluida la drogodependencia. En los últimos años, los investigadores brasileños (Ayres, 1996; Villela, 1996; Paiva, 1996; Ayres, Calazans y Francia Junior, 1998) lo asumen con el fin de superar la comprensión inicial del riesgo de enfermedades basada en la idea de grupos de riesgo y de comportamientos de riesgo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la cuestión del uso abusivo de drogas corresponde a un problema prominente y global que abarca diversas instancias, estas no solo repercuten en los usuarios de sustancias psicoactivas, sino en las personas a su alrededor constituyéndose en un grave problema social y de salud pública.

El alto consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes universitarios es un tema de impacto por la relación de este con el bajo rendimiento de los estudiantes y la deserción temprana. Variables como la facilidad para el acceso y el consumo de sustancias, la falta de autorregulación y la necesidad de sentirse aceptado en grupos sociales son motivo de seguimiento y por ende sinónimo de alerta en las IES.

De acuerdo con lo anterior, el presente documento desarrolla una base de la situación legislativa sobre el tema de la drogadicción en los países que cuentan con un CADEP Acacia piloto. Posteriormente sitúa un perfil general de los actores y una caracterización de la problemática, describiendo algunos factores de riesgo de carácter individual y social que se pueden constituir en puntos de alerta para la comunidad educativa.

Asimismo, esta guía expone una serie de orientaciones curriculares en el contexto universitario y pautas para la detección y el trato del bullying. Finalmente, presenta un instrumento (encuesta) para analizar el consumo en IES.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN IBEROAMÉRICA

1.1 Colombia

En este apartado se recogen normas internacionales y legislación de tres países que cuentan con Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional (CADEP) Acacia piloto.

Detalle	Sitio web
Ley 30 de enero 1986. Estatuto Nacional de Estupefacientes. Definiciones de los conceptos y sanciones.	Ley 30 de enero 1986 
Decreto número 3788 de 1986 (diciembre 31). A través de este se reglamenta la Ley 30 de 1986 o Estatuto Nacional de	Decreto 3788 de 1986 
Ley 52 de 1990, mediante la cual se establece la estructura orgánica marco del Ministerio de Gobierno...; se dictan otras disposiciones y se conceden facultades extraordinarias.	Ley 52 de 1990 

Detalle	Sitio web
Ley 18 de 1991, mediante la cual se ordena el control de las sustancias y métodos prohibidos en el deporte.	Ley 18 de 1991 
Decreto 2159 de 1992, mediante el cual se fusiona la Dirección Nacional de Estupefacientes con el Fondo Rotatorio de Prevención, Represión y Rehabilitación del Consejo Nacional de Estupefacientes.	Decreto 2159 de 1992 
Ley 124 de 15 de febrero de 1994, mediante la cual se prohíbe el expendio de bebidas embriagantes a menores de edad y se dictan otras disposiciones	Ley 124 de 1994 
Decreto N.º 1108 DE 1994 (mayo 31), mediante el cual se sistematizan, coordinan y reglamentan algunas disposiciones en relación con el porte y consumo de estupefacientes y sustancias psicotrópicas.	Decreto 1108 de 1994 
Ley 228 de diciembre 21 de 1995, mediante la cual se determina el régimen aplicable a las contravenciones especiales y se dictan otras disposiciones.	Ley 228 de 1995 
Ley 599 del 24 de julio de 2000, mediante la cual se expide el Código Penal de los delitos contra la salud pública y del tráfico de estupefacientes y otras infracciones.	Ley 599 de 2000 
Ley 745 de 2002, mediante la cual se tipifica como contravención el consumo y porte de dosis personal de estupefacientes o sustancias que produzcan dependencia, con peligro.	Ley 745 de 2002 
Ley 1335 de 2009. Disposiciones por medio de las cuales se previenen daños a la salud de los menores de edad, la población no fumadora y se estipulan políticas públicas para la prevención del consumo del tabaco y el abandono de la dependencia del tabaco del fumador y sus derivados en la población colombiana.	Ley 1335 de 2009 
Decreto 2530 de 2009, mediante el cual se adoptan medidas tendientes al cumplimiento de los compromisos adquiridos por Colombia en el marco de las decisiones 505 y 602 de la Comunidad Andina, en aplicación del artículo 12 de la Convención de Viena de 1988, sobre el control a la exportación de sustancias químicas controladas.	Decreto 2530 de 2009 

<i>Detalle</i>	<i>Sitio web</i>
Decreto Número 120 de 2010, mediante el cual se adoptan medidas en relación con el consumo de alcohol.	Decreto Número 120 de 2010 
Decreto 2897 de 2011, mediante el cual se determinan los objetivos, la estructura orgánica, las funciones del Ministerio de Justicia y del Derecho y se integra el Sector Administrativo de Justicia y del Derecho.	Decreto 2897 de 2011 
Ley 1566 de 2012, mediante la cual se dictan normas para garantizar la atención integral a personas que consumen sustancias psicoactivas y se crea el premio nacional “Entidad Comprometida con la Prevención del Consumo, Abuso y Adicción a Sustancias Psicoactivas”.	Ley 1566 de 2012 
Ley N.º 285 de 15 de abril de 1999. Ley de Reforma y Adiciones a la Ley N.º 177, Ley de Estupefacientes, Sicotrópicos y Sustancias Controladas. mediante las cuales se sistematizan las regulaciones y definiciones	Ley 599 de 2000 

1.2 Nicaragua

<i>Detalle</i>	<i>Sitio web</i>
Ley N.º 285 de 15 de abril de 1999. Ley de Reforma y Adiciones a la Ley N.º 177, Ley de Estupefacientes, Sicotrópicos y Sustancias Controladas. mediante las cuales se sistematizan las regulaciones y definiciones	Ley No. 285 de 1999 

1.3 Perú

Detalle	Sitio web
Ley N.º 22095 de 2 de marzo de 1978. Ley de represión del tráfico ilícito de drogas.	Decreto Ley 22095 de 1978 
Decreto Supremo N.º 002-92-SA. Aprueba el reglamento de organización y funciones del ministerio de salud.	D.S. 002-92-SA (p. 152) 
Decreto Supremo n.º 983-93-PCM. Aprueban el reglamento de la ley n.º 25357 que estableció la prohibición de fumar en espacios cerrados de uso público.	D.S. 983-93-PCM (p. 155) 
Decreto Supremo N.º 095-93-PCM de 21 de diciembre de 1993. Modifican el reglamento de la ley que estableció la prohibición de fumar en espacios cerrados de uso público.	D.S. 095-93-PCM (p. 157) 
Resolución Ministerial N.º 172-95-SA/DM. Aprueban normas complementarias de decreto supremo mediante el cual se adicionó el ítem a artículo del reglamento general de establecimientos de salud del subsector no público.	Res. Min. 172-95-SA/DM (p. 157) 
Decreto Legislativo N.º 824. Ley de lucha contra el tráfico ilícito de drogas.	DECRETO LEGISLATIVO N° 824 (p. 159) 

<i>Detalle</i>	<i>Sitio web</i>
Resolución Ministerial N.º 407-97-SA/DM. Normas complementarias para la autorización, funcionamiento y supervisión de centro de atención para dependientes a sustancias psicoactivas.	Res. Min. 407-97-SA/DM (p. 160) 
Ley N.º 26739. Establecen horario en el cual podrá realizarse publicidad de cigarrillos a través de medios radiales o televisivos.	Ley 26739 (p. 166) 
Ley N.º 26849. Prohíben venta y publicidad de productos elaborados con tabaco en lugares a que se refiere la Ley 25357 que estableció la prohibición de fumar en espacios cerrados de uso público.	Ley 26849 (p. 166) 
Decreto Supremo N.º 008-97-SA. En este de modifica el artículo del reglamento general de establecimientos de salud del subsector público.	D.S. 008-97-SA (p. 166) 
Ley N.º 22095 de 2 de marzo de 1978. Ley de represión del tráfico ilícito de drogas.	Decreto Ley 2095 de 1978 
Decreto Supremo N.º 002-92-SA que aprueba el reglamento de organización y funciones del ministerio de salud.	D.S. 002-92-SA (p. 152) 
Decreto Supremo n.º 983-93-PCM, mediante el cual se aprueban el reglamento de la Ley n.º 25357 que estableció la prohibición de fumar en espacios cerrados de uso público.	D.S. 983-93-PCM (p. 155) 
Decreto Supremo N.º 095-93-PCM de 21 de diciembre de 1993. En este se modifican el reglamento de la ley que estableció la prohibición de fumar en espacios cerrados de uso público.	D.S. 095-93-PCM (p. 157) 

2 PERFILES DE LOS ACTORES Y CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los principales actores en contextos de educación superior son en su mayoría adolescentes, jóvenes de diversos grupos etarios, quienes se encuentran inmersos en un fenómeno social complejo de consumo de sustancias psicoactivas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes.

«La juventud se presenta como una etapa de “moratoria social”, es decir, el lapso de tiempo que hay entre la madurez física (el completo desarrollo del cuerpo) y la madurez social (el asumir responsabilidades laborales y familiares). Es una época en la cual tiene cabida el consumo de SPA y por lo tanto es oportuna para el desarrollo de estrategias de prevención y mitigación». Ministerio de salud y protección social (2013).

De ese modo, el uso de drogas está directamente asociado a la forma de lidiar con situaciones adversas presentes en la realidad: la presión social, la falta del sentimiento de pertenencia (principalmente de la familia y grupos sociales), traumas vivenciados, represión generada por los patrones sociales, negación de valores morales y éticos en la violencia coti-

diana, ausencia o déficit de afecto entre las personas, entre otras.

Camacho (2005) citado por Castaño, G. (2008) «refiere a la falta de habilidades sociales básicas de los nuevos estudiantes que ingresan a la Universidad anotando que de la misma forma en que es de gran importancia la relación con los compañeros, las relaciones con el sexo opuesto, también lo son: la meta deseada de aceptación podría motivar a los estudiantes a socializar, pero la interacción con gente desconocida y las situaciones específicas de exigencia social podrían producir sentimientos de ansiedad social» (p. 13).

En ese sentido, es importante detectar los niveles de consumo de sustancias psicoactivas que pueden conllevar a riesgos tanto físicos como psicológicos. A continuación, se proponen los diversos niveles de consumo.



Figura 1 Niveles de consumo

Fuente: Ministerio de salud y protección social. 2013. La prevención y mitigación en manos de los jóvenes. Herramientas pedagógicas en prevención del consumo de sustancias psicoactivas y mitigación de su impacto, para líderes de organizaciones juveniles. Segunda edición.

De acuerdo con lo anterior, se describen algunos factores de riesgo de carácter individual y social que deben considerarse en la caracterización de estudiantes (potenciales usuarios de SPA) en contextos de educación superior.

2.1 Individual

- Clima familiar conflictivo, por la historia de consumo de drogas, alcohol u otras sustancias que pueden ser fármacos, entre otros.
- Personas con bajo autoconcepto y capacidad para solucionar problemas de manera asertiva.
- Presenta cambios bruscos de estados recurrentes de ánimo.
- Pérdida de normas sociales, con comportamientos agresivos e impulsividad.
- Evidencian altos niveles de estrés y ansiedad.
- Desorden de alimentación, puede presentar cuadro de deshidratación.
- Sentimientos de soledad y depresión que lo

conducen a buscar formas de aceptación a grupo sociales.

- Baja tolerancia a la frustración en diferentes escenarios de la vida universitaria, bajo rendimiento académico y falta de concentración en actividades académicas que inciden en situaciones de deserción estudiantil.
- No logran proyectarse a través de un plan de vida.
- Relaciones sexuales inestables con altas posibilidades de adquirir enfermedades de transmisión sexual.

2.2 Social

- Argumenta sus acciones desde estereotipos sociales positivos acerca del consumo de drogas, relacionados con el deseo de experimentar, sentir independencia y libertad, conducta moderna, modo de transgresión o auto superación.
- Frecuenta ambientes sociales que disponen de

sustancias psicoactivas accesibles a la comunidad.

- Facilidad al acceso y el policonsumo de sustancias en zonas geográficas determinadas para tal fin.
- Consumo social y simultáneo de sustancias como psicofármacos, esteroides y anabólicos, energizantes con alcohol y tránsito a nuevas vías de administración como la inyección.

Según Camacho (2005), citado por Castaño, G. (2008), «el adolescente o adulto joven es expuesto a diversidad de situaciones que le presentan la educación superior y la experiencia de la vida universitaria. Por esto, el ingreso a la Universidad y la permanencia en esta se convierte en una etapa de búsqueda intelectual y crecimiento personal, que ofrece la posibilidad de moldear la identidad personal. Así entonces, aunque generalmente docentes e instituciones fomentan un desarrollo saludable, los universitarios pueden presentar una crisis de identidad que probablemente le origine serios problemas (desórdenes del comportamiento, rebeldía, lucha intergeneracional, consumo o abuso de alcohol y drogas, entre otros)» (p. 9).

En esta perspectiva la problemática se centra en el aumento de consumo y abuso de diferentes sustancias entre jóvenes de distintos grupos etáricos que en ese proceso de búsqueda de su identidad son proclives al consumo de sustancias sin mayor conocimiento de estas.

Es importante resaltar que esta situación incide de manera directa en el rendimiento académico de los estudiantes, los estados emocionales e incluso se constituye en un factor de deserción temprana.

Por ello la universidad debe desarrollar acciones afirmativas para educar en la prevención como alternativa para enfrentar el consumo de drogas entre estudiantes.

3 ORIENTACIONES CURRICULARES

Inicialmente se propone el abordaje de los estudiantes desde una educación afectiva que defiende la modificación de factores personales que se ven como riesgos para el uso de drogas, explorando situaciones-límite.

En primer lugar, se debe priorizar el desarrollo de escenarios propicios para el autoconocimiento, la autoestima y la autoafirmación; así mismo, deben fomentarse el desarrollo de habilidades para reconocer relaciones interpersonales sanas o inadecuadas, la capacidad de lidiar con la ansiedad, la habilidad de decidir para resistir a las presiones grupales y la comunicación

verbal. Finalmente, es menester el fortalecimiento de actitudes resilientes para afrontar las situaciones que se puedan presentar cotidianamente.

En ese sentido, la postura educativa de la IES debe estar orientada a la afirmación de un sistema de valores personales que los animen a adoptar un estilo de vida en que el abuso de drogas no encuentre resonancia. Allí se debe asegurar la inserción en el currículo de contenidos significativos de prevención a través de talleres, debate, discusión, diálogo crítico de los múltiples escenarios que pueden ocurrir al tomar la decisión de consumir.

CATEGORÍA	PAUTAS
Promoción del autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> • Crear en clase un clima cooperativo de amistad, confianza y respeto.
Desarrollo de actitud autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar el aprendizaje por descubrimiento. • Permitir la participación activa en clase. • Facilitar las interacciones personales sanas.

CATEGORÍA	PAUTAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Crear momentos para hablar y comunicarse con el otro. • Plantear situaciones para decidir y juzgar. • Promover el contraste de opiniones, ejercitar la argumentación y la contraargumentación.
Alcance de la competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la toma de decisiones responsable. • Desarrollar mecanismos de defensa. • Promover la aptitud para negociar. • Aumentar la capacidad de resistir a presiones grupales. • Fortalecer la habilidad de resolución de conflictos. • Permitir experimentar y explorar constructivamente.
Promoción de la afectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el diálogo entre pares y familias. • Orientar su plan de vida. • Potenciar la habilidad de autoevaluarse diariamente. • Desarrollar capacidad para comunicarse y expresar su sentir. • Estimular el conocimiento de sí mismo, elevar la autoestima. • Promover una escucha activa.
Integración cuerpo, mente y emoción	<ul style="list-style-type: none"> • Crear situaciones para el descubrimiento de sí mismo. • Reconocimiento de su cuerpo y de sus emociones en situaciones extremas que implican un análisis de las consecuencias inmediatas y a futuro. • Orientar al estudiante en el perfeccionamiento de sus habilidades.

Finalmente, es fundamental analizar el tema con toda la comunidad universitaria, de manera clara y sin prejuicios, no solo desde la perspectiva de salud, sino desde enfoques sociales, psicológicos y afectivos multidisciplinares que generen acciones concretas al interior de las IES con el respectivo seguimiento y continuidad. Estas acciones son relevantes, dado su impacto en la valoración de la disminución o el aumento de consumo, así como su impacto en la vida académica de los estudiantes.

Por ello, desde la premisa de una universidad saludable que acoge a todos los miembros de la comunidad universitaria, es fundamental tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Diseñar un ambiente sano y saludable para la comunidad con áreas de estudio, recreación, salud y bienestar universitario donde la atención se efectúe desde la afectividad y la comprensión de los estudiantes, no como infractores sino como personas que requieren atención por situaciones de consumo para garantizar la permanencia y titulación.
2. Hacer énfasis en el éxito académico desde una perspectiva individual, familiar y comunitaria, que se encamine a potenciar estilos de vida saludables.
3. Promover escenarios para que los jóvenes logren identificar sus habilidades y desarrollar su potencial físico, psicológico y social.
4. Generar articulaciones o intercambios dialógicos en sus espacios académicos, con profesionales en la promoción de la salud y la seguridad de toda la comunidad.
5. «Diseñar e implementar foros y paneles de discusión por disciplinas según la Facultad que focalicen distintas perspectivas del problema: el consumo, su prevención, el tratamiento, el tráfico, los aspectos legales, entre otros» (Castaño, G., 2008).
6. Definir en la malla curricular, desde los primeros semestres, espacios académicos destinados a la orientación y la afirmación de la identidad, la autoestima, el manejo del estrés en situaciones conflictivas y la promoción de la salud comunitaria.
7. Desarrollar escenarios metodológicos abiertos para el estudio de historias de vida, antecedentes

familiares y propuestas de acción en contexto educativo.

8. Contribuir al seguimiento de los estudiantes en proceso de superación o reincidencia, a través de la observación y la escucha.
9. Orientar el perfeccionamiento de las habilidades del estudiante, con el fin de aportar a la consolidación de su plan de vida desde su campo disciplinar.
10. Articular sus acciones pedagógicas con las demás instancias de la universidad; por ejemplo, las oficinas de bienestar universitario.
11. Identificar los factores de riesgo o niveles de consumo del estudiante, con la finalidad de activar un protocolo de atención con las instancias de su universidad, desde la base del respeto y la confidencialidad.

4 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y EL TRATO

Inicialmente es fundamental evitar reducir la concepción de la drogodependencia a la cadena de consumo: es preciso dar una mirada amplia al análisis social de las IES. En esta perspectiva, comprender la universidad como un lugar de encuentro intercultural con pares es un punto a favor de humanizar la academia a través de relaciones horizontales que no la reduzcan a un escenario de rigor disciplinar, sino a un espacio de formación y afirmación de identidades y culturas diferentes.

Por ello es necesario no homogeneizar las causas que llevan al consumo de drogas y alcohol. Se debe realizar un escenario de escucha activa con cada estudiante en particular, ya que esta conducta no siempre está relacionada con fenómenos de delincuencia o actos ilícitos, de allí la importancia de reconocer la capacidad de discernimiento de los estudiantes, su historia y proyección de vida (Castaño, G., 2008).

En esta perspectiva es importante aclarar dos fases fundamentales en la atención a estudiantes en riesgo y en situación de drogodependencia, denominadas prevención y mitigación y superación.

4.1 Estrategias de prevención

Según Ministerio de Salud y Protección Social (2013, p.24) «prevenir en el contexto del consumo de SPA y desde el marco de la protección social, significa manejar y gestionar los riesgos a través de estrategias para evitar que se manifiesten a nivel individual en la salud, la calidad de vida y el bienestar de los individuos, las familias y comunidades».

La prevención busca, por tanto, generar acciones afirmativas para mitigar los riesgos, evitar daños y consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo, en pro de la permanencia y el buen rendimiento académico del estudiante.

En ese sentido, resulta fundamental el desarrollo de estrategias encaminadas a la formación de pares para la prevención. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2013), es necesario potenciar el diálogo entre pares, ya que en esta etapa de la juventud, categoría social e histórica, se afirman prácticas sociales, hábitos, funciones y posibilidades que se

constituyen en la base de la vida adulta de acuerdo con el contexto donde estos se desenvuelvan. En esa medida, se aclaran tres condiciones fundamentales que se describen a continuación:

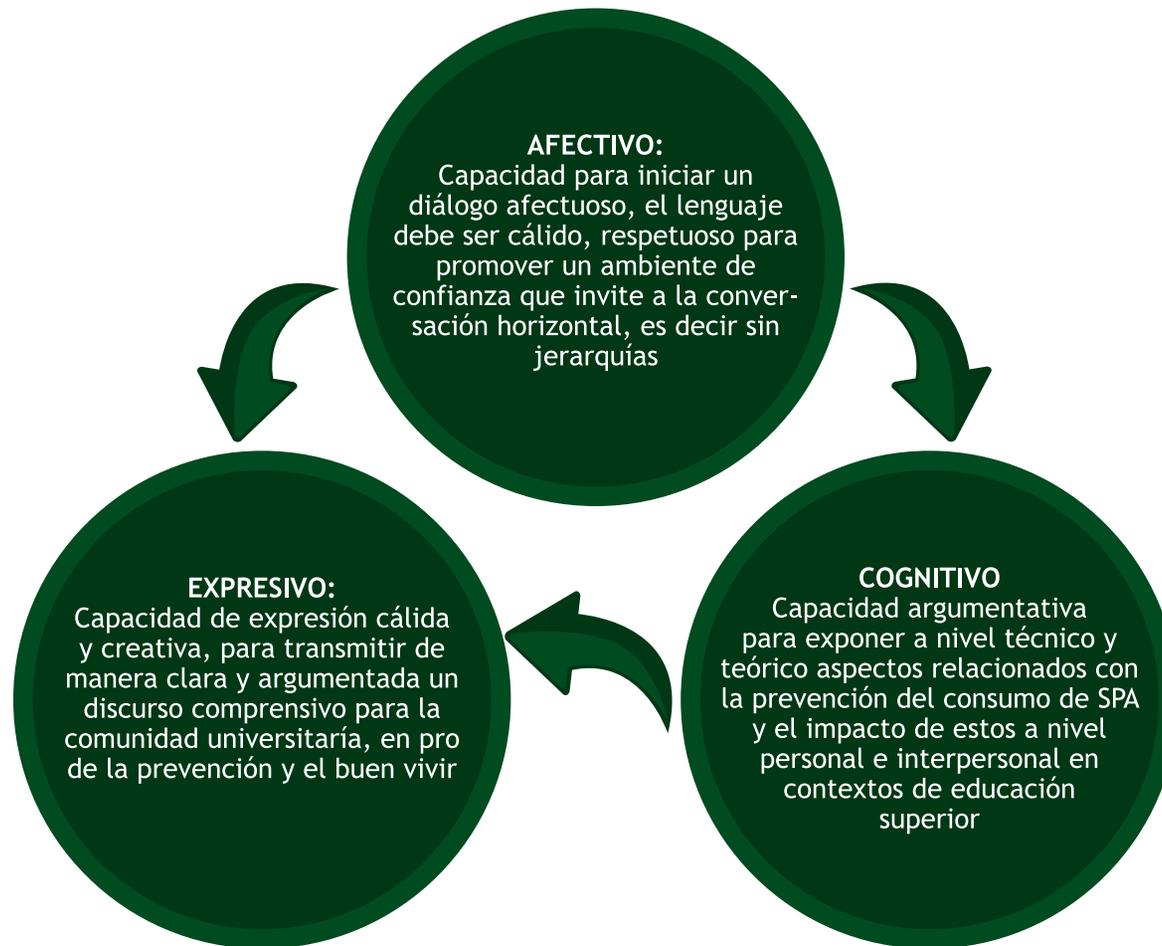


Figura 2 Condiciones para la formación entre pares

En esta perspectiva la prevención debe abordar los siguientes aspectos:

- Evitar el inicio de consumo de SPA.
- Disminuir el riesgo de incurrir en el consumo de SPA.
- Realizar campañas para reducir los nuevos casos de consumo de SPA.
- Promover competencias de responsabilidad comunitaria.
- Facilitar escenarios dialógicos con los actores de la comunidad, para la construcción de subjetividad y criterio para la toma de decisiones.
- Instaurar centros de escucha itinerantes que le permitan a los estudiantes buscar orientación en cualquier momento de manera voluntaria.

4.2 Estrategias de mitigación

Según el Ministerio de Salud y protección social (2013), este aspecto busca la reducción de factores de vulnerabilidad, que puedan inducir a consumos problemáticos, conductas de alto

riesgo para la salud, la convivencia, el bienestar personal y social.

- Proveer escenario de diálogo con la comunidad universitaria para el fortalecimiento de redes de apoyo al interior y exterior de las IES.
- Diversificar estrategias de atención para llegar a los diferentes grupos sociales de la comunidad a través de diferentes medios de difusión de información: campañas en redes sociales, foros de discusión, póster, brochure, infografías mapas mentales, piezas audiovisuales accesibles, entre otros.
- Desarrollar estrategias de investigación y proyección social para apoyar la sostenibilidad y la continuidad de programas de prevención y mitigación.
- Diseñar estrategias pedagógicas para generar prácticas que impliquen el mínimo de riesgos o daños para los consumidores, a través de la socialización oportuna de acciones riesgosas, como, por ejemplo, la combinación de sustancias o sobredosis.

- Reducir el estigma y la discriminación hacia los jóvenes que consumen, con el fin de abrir espacios de participación y reflexionar desde el autocuidado para el bienestar y la calidad de vida para ellos y su entorno.
- Especificar las rutas de atención o asistencia individual-grupal planeadas por la IES durante toda la carrera.

De acuerdo con lo anterior, es importante que las IES abran espacios para la investigación multidisciplinar de representaciones sociales y percepciones relacionadas con el consumo de drogas. Además, es también necesario que definan el protocolo de atención, a través del diseño de un sistema de diagnóstico que permita identificar los puntos de riesgo, y diseñar una propuesta específica para los involucrados que articule redes de apoyo local, nacional e internacional, según el caso.

5 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

Ante el bullying individual y colectivo, optamos por seguir el protocolo propuesto por UNICEF  (2015), que puede localizarse en la página del Módulo Apoya de cualquiera de los CADEP Acacia.

6 ENCUESTA PARA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE INCIDENCIA Y ACTITUDES

6.1 Encuesta 1: Cuestionario de drogodependencia (énfasis en el consumo de alcohol)

El método BASICS (DIMEFF et al., 2002) se desarrolló específicamente para universitarios que consumen alcohol de manera nociva; fue probado y demostró buenos resultados. Este método fue propuesto por MARLATT et al. (1998), BAER et al. (2001), y fue usado en otras universidades estadounidenses (Borsari y Carey, 2000). Se caracteriza por utilizar el

enfoque de reducción de daños, en el cual la meta primaria es hacer que el alumno reduzca los comportamientos de riesgo y los efectos perjudiciales de la bebida, a diferencia de otros programas que tienen como objetivo la abstinencia.

Inspirados en este documento, específicamente para esta guía de detección de personas en riesgo de drogodependencia, será considerado el cuestionario AUDIT, cuya implementación por la UNESP (campus Botucatu) se realiza con éxito desde 2010 por el equipo de Salud Mental vinculada al curso de Medicina.

Tabla 5 AUDIT - Referente a los últimos 6 meses (1/3)

Ocurrencia	Puntos
1. ¿Cuál es la frecuencia de su consumo de bebidas alcohólicas en los últimos 6 meses?	
Ninguna	0
Una o menos de una vez por mes	1
2 a 4 veces por mes	2
2 a 3 veces por semana	3
4 o más veces por semana	4

Ocurrencia	Puntos
2. ¿Cuántas dosis que contienen alcohol consume en un día típico cuando usted está bebiendo?	
Ninguna	0
1 a 2	1
3 a 4	2
5 a 6	3
7 a 9	4
10 o más	5

Tabla 6 AUDIT - Referente a los últimos 6 meses (2/3)

Ocurrencia	Nunca	Menos que 1 vez por mes	1 vez por mes	1 vez por semana	Diariamente o casi
3. ¿Consume 5 o más dosis de bebidas alcohólicas en una ocasión?	0	1	2	3	4
4. ¿Durante los últimos 6 meses usted percibió que no podía parar de beber una vez que había comenzado?	0	1	2	3	4
5. ¿Durante el año pasado usted dejó de hacer lo que se esperaba debido al uso de bebidas alcohólicas?	0	1	2	3	4
6. ¿Durante los últimos 6 meses usted necesitó una primera dosis por la mañana para sentirse mejor después de una borrachera?	0	1	2	3	4
7. ¿Durante los últimos 6 meses se sintió culpable o con remordimiento después de beber?	0	1	2	3	4
8. ¿Durante los últimos 6 meses no pudo recordar lo que ocurrió la noche anterior porque bebió?	0	1	2	3	4

Tabla 7 AUDIT - Referente a los últimos 6 meses (3/3)

Ocurrencia	Puntos
9. ¿Ha causado lesiones o perjuicios a usted o a otra persona después de haber bebido?	
No	0
Sí, pero no en los últimos 6 meses	1
Sí, pero en los últimos 6 meses	2
10. ¿Un pariente, amigo, médico o cualquier otro profesional del área de la salud se refirió a sus borracheras o le sugirió dejar de beber?	
No	0
Sí, pero no en los últimos 6 meses	1
Sí, pero en los últimos 6 meses	2

Resultado

La suma de ocho (8) o más puntos indica el uso excesivo de bebidas alcohólicas, con alto riesgo para la salud.

6.2 Encuesta 2: Cuestionario ASSIST

ASSIST = Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test. Validado por la Organización Mundial de Salud.

Cuestionario propuesto por Humeniuk, R. E., Henry-Edwards, S., Ali R. L., Poznyak, V. y Monteiro, M. (2011, p. 42).



OMS - ASSIST V3.0

ENTREVISTADOR: Nombre completo

PAÍS: Código

CLÍNICA: ID

N.º PARTICIPANTE: Número

FECHA: Indique fecha

INTRODUCCIÓN (Léalo al participante, por favor)

Gracias por aceptar a participar en esta breve entrevista sobre el alcohol, tabaco y otras drogas.

Le voy hacer algunas preguntas sobre su experiencia de consumo de sustancias a lo largo de su vida, así como en los últimos tres meses. Estas sustancias pueden ser fumadas, ingeridas, inhaladas, inyectadas o consumidas en forma de pastillas (muestre la tarjeta de drogas).

Algunas de las sustancias incluidas pueden haber sido recetadas por un médico (p.ej. pastillas adelgazantes, tranquilizantes, o determinados medicamentos para el dolor). Para esta entrevista, no vamos a anotar fármacos que hayan sido consumidos tal como han sido prescritos por su médico. Sin embargo, si ha tomado alguno de estos medicamentos por motivos distintos a los que fueron prescritos o los toma más frecuentemente o a dosis más altas a las prescritas, entonces díganoslo. Si bien estamos interesados en conocer su consumo de diversas drogas, por favor tenga por seguro que esta información será tratada con absoluta confidencialidad. Tomado de: “La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST) - Manual para uso en la atención primaria” © Organización Mundial de la Salud, 2011

NOTA: ANTES DE FORMULAR LAS PREGUNTAS, ENTREGUE LAS TARJETAS DE RESPUESTA A LOS PARTICIPANTES

Pregunta 1

(Al completar el seguimiento compare por favor las respuestas del participante con las que dio a la P1 del cuestionario basal. Cualquier diferencia en esta pregunta debe ser explorada)

Tabla 8 Pregunta 1

A lo largo de su vida, ¿cuál de las siguientes sustancias ha consumido alguna vez? (SOLO PARA USOS NO-MÉDICOS)	NO	SI
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	3
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	3
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	3
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	3
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	3
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	3
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	3
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	3
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	3
j. Otros (especifique):	0	3

Compruebe si todas las respuestas son negativas:
“¿Incluso cuando iba al colegio?”

Si contestó "No" a todos los ítems
pare la entrevista.

Si contestó "Sí" a alguno de estos ítems, siga a la
Pregunta 2 para cada sustancia que ha
consumido alguna vez.

Pregunta 2

Tabla 9 Pregunta 2

¿Con qué frecuencia ha consumido las sustancias que ha mencionado en los últimos tres meses? (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.)	Nunca	1 o 2 veces	Cada mes	Cada semana	A diario casi a diario
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	2	3	4	6
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	2	3	4	6
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	2	3	4	6
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	2	3	4	6
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	2	3	4	6
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	2	3	4	6
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	2	3	4	6
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	2	3	4	6
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	2	3	4	6
j. Otros (especifique):	0	2	3	4	6

Si ha respondido "Nunca" a todos los ítems en la Pregunta 2, salte a la Pregunta 6.

Si ha consumido alguna de las sustancias de la Pregunta 2 en los últimos tres meses, continúe con las preguntas 3, 4 y 5 para cada una de las sustancias que ha consumido.

Pregunta 3

Tabla 10 Pregunta 3

En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha tenido deseos fuertes o ansias de consumir? (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.)	Nunca	1 o 2 veces	Cada mes	Cada semana	A diario casi a diario
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	2	3	4	6
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	2	3	4	6
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	2	3	4	6
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	2	3	4	6
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	2	3	4	6
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	2	3	4	6
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	2	3	4	6
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	2	3	4	6
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	2	3	4	6
j. Otros (especifique):	0	2	3	4	6

Pregunta 4

Tabla 11 Pregunta 4

En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia le ha llevado su consumo de (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.) a problemas de salud, sociales, legales o económicos?	Nunca	1 o 2 veces	Cada mes	Cada semana	A diario casi a diario
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	4	5	6	7
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	4	5	6	7
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	4	5	6	7
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	4	5	6	7
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	4	5	6	7
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	4	5	6	7
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	4	5	6	7
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	4	5	6	7
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	4	5	6	7
j. Otros (especifique):	0	4	5	6	7

Pregunta 5

Tabla 12 Pregunta 5

En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia dejó de hacer lo que se esperaba de usted habitualmente por el consumo de (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.)?	Nunca	1 o 2 veces	Cada mes	Cada semana	A diario casi a diario
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	5	6	7	8
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	5	6	7	8
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	5	6	7	8
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	5	6	7	8
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	5	6	7	8
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	5	6	7	8
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	5	6	7	8
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	5	6	7	8
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	5	6	7	8
j. Otros (especifique):	0	5	6	7	8

Haga las preguntas 6 y 7 para todas las sustancias que ha consumido alguna vez (es decir, aquellas abordadas en la Pregunta 1)

Pregunta 6

Tabla 13 Pregunta 6

¿Un amigo, un familiar o alguien más alguna vez ha mostrado preocupación por su consume de (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.)?	No, Nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	6	3
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	6	3
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	6	3
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	6	3
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	6	3
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	6	3
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	6	3
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	6	3
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	6	3
j. Otros (especifique):	0	6	3

Pregunta 7

Tabla 14 Pregunta 7

¿Ha intentado alguna vez controlar, reducir o dejar de consumir (PRIMERA DROGA, SEGUNDA DROGA, ETC.) y no lo ha logrado?	No, Nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)	0	6	3
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)	0	6	3
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)	0	6	3
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)	0	6	3
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)	0	6	3
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)	0	6	3
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)	0	6	3
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)	0	6	3
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)	0	6	3
j. Otros (especifique):	0	6	3

Pregunta 8

Tabla 15 Pregunta 8

¿Ha consumido alguna vez alguna droga por vía inyectada? (ÚNICAMENTE PARA USOS NO MÉDICOS)	No, Nunca	Sí, en los últimos 3 meses	Sí, pero no en los últimos 3 meses
¿Ha consumido alguna vez alguna droga por vía inyectada? (ÚNICAMENTE PARA USOS NO MÉDICOS)	0	2	1

NOTA IMPORTANTE:

A los pacientes que se han inyectado drogas en los últimos 3 meses se les debe preguntar sobre su patrón de inyección en este período, para determinar los niveles de riesgo y el mejor tipo de intervención.

Tabla 16 Patrón de inyección y tipo de intervención

PATRÓN DE INYECCIÓN	GUÍAS DE INTERVENCIÓN
Una vez a la semana o menos o Menos de 3 días seguidos	Intervención Breve, incluyendo la tarjeta “riesgos asociados con inyectarse”
Más de una vez a la semana o 3 o más días seguidos	Requiere mayor evaluación y tratamiento más intensivo*

CÓMO CALCULAR UNA PUNTUACIÓN ESPECÍFICA PARA CADA SUSTANCIA

Para cada sustancia (etiquetadas de la a. la j.) sume las puntuaciones de las preguntas 2 a la 7, ambas inclusive. No incluya los resultados ni de la pregunta 1 ni de la 8 en esta puntuación. Por ejemplo, la puntuación para el cannabis se calcula como: P2c + P3c + P4c + P5c + P6c + P7c

Note que la P5 para el tabaco no está codificada, y se calcula como: P2a + P3a + P4a + P6a + P7a

EL TIPO DE INTERVENCIÓN SE DETERMINA POR LA PUNTUACIÓN ESPECÍFICA DEL PACIENTE PARA CADA SUSTANCIA

Tabla 17 Puntuación por sustancia

	Registre la puntuación para sustancia específica	Sin intervención	Intervención Breve	Tratamiento más intensivo *
a. tabaco		0 - 3	4 - 26	27+
b. alcohol		0 - 10	11 - 26	27+
c. cannabis		0 - 3	4 - 26	27+
d. cocaína		0 - 3	4 - 26	27+
e. anfetaminas		0 - 3	4 - 26	27+
f. inhalantes		0 - 3	4 - 26	27+
g. sedantes		0 - 3	4 - 26	27+
h. alucinógenos		0 - 3	4 - 26	27+
i. opiáceos		0 - 3	4 - 26	27+
j. otras drogas		0 - 3	4 - 26	27+

NOTA: *UNA MAYOR EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO MÁS INTENSIVO pueden ser proporcionados por profesionales sanitarios dentro del ámbito de Atención Primaria, o por un servicio especializado para las adicciones cuando esté disponible.

6.3 OMS assist v3.0 tarjetas de respuesta para los pacientes

Tabla 18 Sustancias

Sustancias
a. Tabaco (cigarrillos, cigarros habanos, tabaco de mascar, pipa, etc.)
b. Bebidas alcohólicas (cerveza, vino, licores, destilados, etc.)
c. Cannabis (marihuana, costo, hierba, hachís, etc.)
d. Cocaína (coca, farlopa, crack, base, etc.)
e. Anfetaminas u otro tipo de estimulantes (speed, éxtasis, píldoras adelgazantes, etc.)
f. Inhalantes (colas, gasolina/nafta, pegamento, etc.)
g. Tranquilizantes o pastillas para dormir (valium/diazepam, Trankimazin/Alprazolam/Xanax, Orfidal/Lorazepam, Rohipnol, etc.)
h. Alucinógenos (LSD, ácidos, ketamina, PCP, etc.)
i. Opiáceos (heroína, metadona, codeína, morfina, dolantina/petidina, etc.)
j. Otros (especifique):

Tarjeta de respuesta (ASSIST Preguntas 2-5)

Nunca:

No he consumido en los últimos 3 meses.

Una o dos veces:

1-2 veces en los últimos 3 meses.

Mensualmente:

1 a 3 veces en el último mes.

Semanalmente:

1 a 4 veces por semana.

Diariamente o casi a diario:

5 a 7 días por semana.

Tarjeta de respuesta (ASSIST Preguntas 6 - 8)

No, nunca

Sí, pero no en los últimos 3 meses

Sí, en los últimos 3 meses

6.4 OMS ASSIST V3.0 TARJETAS DE RESPUESTA PARA LOS PACIENTES

Nombre:

Fecha del Test:

INTRODUCCIÓN (Léalo al participante, por favor)

Tabla 19 Puntuación para cada sustancia

Sustancia	Puntuación	Nivel	Riesgo
a. Productos derivados del tabaco		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
b. Bebidas alcohólicas		0-10 11-26 27+	Bajo Moderado Alto
c. Cannabis		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
d. Cocaína		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto

Sustancia	Puntuación	Nivel	Riesgo
e. Estimulantes de tipo anfetamínico		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
f. Inhalantes		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
g. Sedantes o Pastillas para dormir		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
h. Alucinógenos		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
i. Opiáceos		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto
j. Otros (especificar)		0-3 4-26 27+	Bajo Moderado Alto

6.5 ¿QUÉ SIGNIFICAN SUS PUNTUACIONES?

Tabla 20 Significado de las puntuaciones

Puntuación	Significado
Bajo	Su actual patrón de consumo representa un riesgo bajo sobre su salud y de otros problemas.
Moderado	Usted presenta riesgo para su salud y de otro tipo de problemas derivados de su actual patrón de consumo de sustancias.
Alto	Usted presenta un riesgo elevado de experimentar problemas graves (de salud, sociales, económicos, legales, de pareja...) derivado de su patrón actual de consumo y probablemente sea dependiente.

¿Está preocupado sobre su consumo de sustancias?

Tabla 21 Tabaco

a. Tabaco	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>El consumo habitual de tabaco se asocia con:</i>
	Envejecimiento prematuro, arrugas en la piel
	Infecciones respiratorias y asma
	Aumento de la presión arterial, diabetes
	Infecciones respiratorias, alergias y asma en hijos de fumadores
	Abortos, partos prematuros y niños con bajos pesos al nacer de madres fumadores embarazadas
	Enfermedades renales
	Enfermedad respiratoria obstructiva crónica
	Enfermedad cardíaca, infartos cerebrales, enfermedades vasculares
	Cánceres

Tabla 22 Alcohol

b. Alcohol	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>La ingesta excesiva habitual de alcohol se asocia con:</i>
	Resacas, conductas agresivas y violentas, accidentes y lesiones
	Reducción en la actividad y capacidad sexual, envejecimiento prematuro
	Problemas digestivos, úlceras, inflamación del páncreas, aumento de la presión
	Ansiedad y depresión, problemas de pareja, problemas económicos y laborales
	Dificultad para recordar y solucionar problemas
	Deformidades y daño cerebral en recién nacidos de embarazadas bebedoras
	Ataque cerebral, lesión cerebral permanente, daño muscular y neurológico
	Enfermedad hepática, enfermedad pancreática
	Cánceres, suicidio

Tabla 23 Cannabis

c. Cannabis	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>El consumo habitual de cannabis se asocia con:</i>
	Problemas con la atención y motivación
	Ansiedad, paranoia, pánico, depresión
	Pérdida de memoria y en la capacidad de solución de problemas
	Aumento de la presión arterial
	Asma, bronquitis
	Psicosis en aquellas personas con antecedentes familiares de esquizofrenia
	Enfermedad cardíaca y enfermedad respiratoria obstructiva crónica
	Cánceres

Tabla 24 Cocaína

d. Cocaína	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>El consumo habitual de cocaína se asocia con:</i>
	Dificultades para dormir, palpitaciones, dolores de cabeza, pérdida de peso
	Sensación de adormecimiento, acartonamiento en la piel, rascado en la piel
	Accidentes y lesiones, problemas económicos
	Pensamientos irracionales
	Cambios de humor: ansiedad, depresión, manía
	Agresividad y paranoia
	Craving o deseo intenso, estrés debido al estilo de vida
	Psicosis tras el consumo repetido a altas dosis
	Muerte súbita debido a problemas cardíacos

Tabla 25 Estimulantes de tipo anfetamínico

e. Estimulantes de tip anfetamínico	Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una) El consumo habitual de estimulantes de tipo anfetamínico se asocia con:
	Dificultades para dormir, pérdida de apetito y de peso, deshidratación
	Tensión mandibular, dolores de cabeza, dolores musculares
	Cambios de humor: ansiedad, depresión, agitación, manía, pánico, paranoia
	Temblores, palpitaciones y latidos cardíacos irregulares, falta de aire/disnea
	Agresividad y conducta violenta
	Psicosis tras el consumo continuado a altas dosis
	Daño cerebral permanente
	Daño hepático, hemorragias cerebrales, muerte súbita (del éxtasis) en situaciones raras

Tabla 26 Inhalantes

f. Inhalantes	Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una) El consumo habitual de inhalantes se asocia con:
	Mareos y alucinaciones, sedación, desorientación, visión borrosat
	Síntomas pseudo-gripales, sinusitis, hemorragias nasales
	Indigestión, úlceras estomacales
	Accidentes y lesiones
	Pérdida de memoria, confusión, depresión, agresión
	Alteraciones en la coordinación, enlentecimiento en las reacciones, hipoxia
	Delirio, convulsiones, coma, daño orgánico (corazón, pulmón, hígado, riñones)
	Muerte por fallo cardíaco

Tabla 27 Sedantes

g. Sedantes	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>El consumo habitual de sedantes se asocia con:</i>
	Sedación, mareo y confusión
	Dificultad para concentrarse y recordar cosas
	Náuseas, dolor de cabeza, inestabilidad al andar
	Problemas de sueño
	Ansiedad y depresión
	Tolerancia y dependencia después de un período breve de consumo
	Síntomas de abstinencia graves
	Sobredosis y muerte si se consumen con alcohol, opiáceos u otras drogas

Tabla 28 Alucinógenos

h. Alucinógenos	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una)</i> <i>El consumo habitual de alucinógenos se asocia con:</i>
	Alucinaciones (placenteras o molestas): visuales, auditivas, táctiles, olfatorias
	Dificultades para dormir
	Náuseas y vómitos
	Aumento en la frecuencia cardíaca y de la tensión arterial
	Cambios de humor
	Ansiedad, pánico, paranoia
	Flash-backs
	Aumento en los efectos de enfermedades mentales como la esquizofrenia

Tabla 29 Opiáceos

<i>i. opiáceos</i>	<i>Su riesgo de experimentar estos daños es: ... Bajo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> (marque una) El consumo habitual de opiáceos se asocia con:</i>
	Picor, náusea y vómitos
	Mareos
	Estreñimiento, deterioro de los dientes
	Dificultad para concentrarse y recordar cosas
	Disminución del deseo sexual y de la actividad sexual
	Dificultades de pareja
	Problemas económicos y laborales, delincuencia
	Tolerancia y dependencia, síntomas de abstinencia
	Sobredosis y muerte por depresión respiratoria

6.6

Oms-Assist

**TARJETA SOBRE RIESGOS ASOCIADOS CON INYECTARSE -
INFORMACIÓN PARA PACIENTES. Tomado de:**

***“La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST) -
Manual para uso en la atención primaria”***

© Organización Mundial de la Salud, 2011

**EL CONSUMO DE SUSTANCIAS POR VÍA INYECTADA
AUMENTA EL RIESGO DE DAÑOS DEBIDO A LAS PROPIAS
SUSTANCIAS.**

El daño puede provenir de:

- La sustancia
 - Si consume cualquier droga inyectada, tiene más probabilidades de desarrollar dependencia.
 - Si se inyecta anfetaminas o cocaína tiene un mayor riesgo de experimentar síntomas psicóticos.
 - Si se inyecta heroína u otro tipo de sedantes tiene más riesgo de sobredosis.
- La conducta de inyección
 - Al inyectarse daña su piel, sus venas y

padece infecciones.

- Puede provocarse cicatrices, hematomas, hinchazones, abscesos y úlceras.
- Sus venas pueden colapsar.
- Si se inyecta en el cuello puede provocarse una embolia cerebral.

- Compartir material de inyección
 - Si comparte material de inyección (agujas y jeringas, cucharas, esponjas, filtros, etc.) tiene más probabilidades de transmitir infecciones víricas a través de la sangre como la hepatitis B, la hepatitis C y el VIH.

Es más seguro no inyectarse

- Si se inyecta:
 - Use siempre equipamiento limpio

(ej., agujas y jeringa, cucharas, esponjas, filtros, etc.).

- Use siempre una aguja y una jeringuilla nuevas.
- No comparta el material con otras personas.
- Limpie el área de preparación.
- Límpiense las manos.
- Limpie el lugar de inyección.
- Utilice un lugar de inyección distinto cada vez.
- Inyéctese lentamente.
- Ponga su aguja y jeringa usadas en un recipiente rígido y deséchelo de forma segura.

• Si consume drogas estimulantes como las anfetaminas o la cocaína, los siguientes consejos le ayudarán a reducir el riesgo de psicosis.

- Evite inyectarse y fumar.
- Evite consumir a diario.
- Si consume drogas depresoras como la heroína, los siguientes consejos le ayudarán a reducir el riesgo de sobredosis.

- Evite consumir otras drogas el mismo día, especialmente sedantes o alcohol.
- Consuma pequeñas cantidades y «pruebe» la droga cuando tenga una nueva dosis.
- Tenga a alguien cerca cuando consume.
- Evite inyectarse en un lugar en el que nadie pueda llegar a usted si tiene una sobredosis.
- Tenga a mano los números de teléfono de los servicios de urgencia/ambulancia.

BIBLIOGRAFÍA

Organización Mundial de la Salud, (2011) La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST) - Manual para uso en la atención primaria”.

Alcaldía de Bogotá (Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]). 2016. Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D.C.

André-Noel Roth Deubel (2014). Políticas públicas. Formulación, implementación. y evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá.

Azevedo, R.C.S. (2000) Tese de doutorado «AIDS e usuários de cocaína: Um estudo sobre Comportamento de risco». Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Clínica Médica da Unicamp.

Brasil. Secretaria Nacional Antidrogas (2000). Conselho Nacional Antidrogas, não paginado. Disponível em: <http://www.senad.gov.br/comad>. Acesso em: 28 jul. 2017.

res em Saúde Mental e V Encontro de Especialistas em Enfermagem Psiquiátrica (pp.141-153). Ribeirão Preto, SP: FIERP-EERP - USP/FAPESP.

Carranza, D. V. V., & Pedrão, L. J. (2005). Satisfacción personal del adolescente adicto a drogas en el ambiente familiar durante la fase de tratamiento en un instituto de salud mental. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13, 836-844.

Castaño G (2013). Módulo educativo: Consumo de drogas en universitarios. Estrategias de actuación. Kit educativo: Universidades Preventivas. Promoción de la calidad de vida y prevención de problemáticas sociales.

Comisión asesora para la política de drogas en Colombia (2013). Lineamientos para una política pública frente al consumo de drogas.

Comisión asesora para la política de drogas en Colombia (2015). Lineamientos para un nuevo enfoque de la política de drogas en Colombia.

Comisión Interamericana para el control del abuso de drogas CICAD/OEA. PROYECTO DROSICAN (2009). Estudio Epidemiológico Andino sobre Consumo de Drogas sintéticas en la Población Universitaria. Informe Colombia. Subdirección Bienestar Universitario Programa Psicosocial Paula Andrea Chacón Bastidas.

Comisión Interamericana para el control del abuso de drogas -CICAD/OEA. PROYECTO PRADICAN (2012). II Estudio Epidemiológico Andino sobre Consumo de Drogas en la Población Universitaria. Informe Regional.

Dirección Nacional de Estupefacientes (1992). Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas. <http://odc.dne.gov.co>

Dirección Nacional de Estupefacientes (1996). Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas. <http://odc.dne.gov.co>

Dirección Nacional de Estupefacientes y Ministerio de la Protección Social (2009). Estudio Nacional de Consumo de

Sustancias Psicoactivas en Colombia - 2008. Bogotá: Editora Guadalupe

Facundo, F. R. G., & Castillo, M. M. A. (2005). Adquisición del uso de alcohol en un grupo de adolescentes mexicanos: el efecto de la relación con amigos. *Saúde Mental, Álcool e Drogas*, 1(2), 1-13.

Fonseca, M. S. (2006). *Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

Freud, S. (2002). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Galduróz, J. C. F. et al. (2004). V Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio 27 capitais brasileiras. São Paulo: Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - CEBRID

Humeniuk R. E., Henry-Edwards S., Ali R. L., Poznyak V. y Monteiro M. (2011). La prueba de detección de consumo de

alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST): Manual para uso en la atención primaria. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

KAPLAN, H.; SADOCK, B., & GREB, J. (2007). *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do comportamento e psiquiatria clínica* (9.ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Laranjeira, R. (2004). Prefácio. In I. Pinsky & M. A. Bessa (2004). *Adolescência e drogas* (pp. 9-10). São Paulo: Contexto.

Laspriella, Luis Fernando (2009). *Construcción social de una cultura de bienestar y desarrollo humano. Documento de trabajo*. División de Bienestar Universitario, Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia (2007). *Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto*.

Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Justicia y del Derecho (2011). *Estudio*

Nacional de Consumo de sustancias Psicoactivas en Población Escolar. Colombia. Recuperado de <http://odc.dne.gov.co> www.descentralizadrogas.gov.co Ministerio de Justicia, Ministerio de Salud (2013). *Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia*.

Seibel, S. D., & Toscano Jr., A. (2001). *Conceitos básicos e classificação geral das substâncias psicoativas*. In S. D. Seibel & A. Toscano Jr. (Orgs.), *Dependência de drogas* (pp. 1-6). São Paulo: Atheneu.

Abordagens metodológicas e de avaliação. São Paulo: NEPAIDS/USP.

World Health Organization. (2001). *Mental health: new understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization. (World Health Report).

Carmo, D. R. (2000). *Prevenção ao abuso de drogas pela educação: proposta da Universidade Estadual de Londrina*. In M. A. V. Luis & M. A. Santos (orgs.), *Uso e abuso de álcool e drogas: trabalhos apresentados no VI Encontro de Pesquisadores*

DIVERSIDAD SEXUAL

*Guía para la aceptación de la
diversidad sexual*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

Lisel Neyra
Mailing Rivera Lang

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

Gabriela Alfonso Novoa
Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo Martha
Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

DIVERSIDAD SEXUAL

Guía para la aceptación de la diversidad sexual

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

En el siguiente ítem se presenta en orden alfabético el glosario temático con los principales conceptos para trabajar/abordar la temática.

Bifobia

Aversión, rechazo o temor patológico e irracional a las personas bisexuales, a la bisexualidad o a sus manifestaciones. La bisexualidad es todavía muy atacada tanto por el mundo heterosexual como por el homosexual; en consecuencia, los bisexuales parecen no tener cabida en ninguno de los dos mundos. En muchos países existe un movimiento bisexual bastante grande con sus propios colectivos y sus propias reivindicaciones.

Discriminación directa

Tratamiento a un individuo de manera menos favorable en comparación con otro en una situación comparable.

Discriminación indirecta

Se entenderá este término cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúen a unas personas en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo

que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios.

Estereotipo

Imagen estructurada y aceptada por la mayoría de las personas como representativa de un determinado colectivo. Esta imagen se forma a partir de una concepción estática sobre las características generalizadas de los miembros de esa comunidad.

Heterosexual

Persona que siente atracción afectiva y sexual hacia personas del sexo opuesto; es decir, una mujer a la que le atraen los hombres o un hombre al que le atraen las mujeres.

Homofobia

Es la actitud hostil respecto a los homosexuales, ya sean hombres o mujeres. Se la puede considerar, junto a la xenofobia, racismo, antisemitismo, etc., como una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal.

Homofobia cognitiva

Ideas y conceptos negativos que se manejan sobre los homosexuales.

Homofobia afectiva

Está relacionada con los sentimientos de rechazo que afloran en determinadas personas al tener que (o imaginarse que tienen que) relacionarse con homosexuales. El rechazo puede ser al contacto físico, puede manifestarse ante la incomodidad que le generan las personas homosexuales, o el atestiguamiento de muestras de afecto en público entre homosexuales. Estas actitudes afectan especialmente a la visibilidad de los homosexuales. No obstante, se debe enfatizar que se trata de prácticas (o conductas) afectivo-sexuales.

En este contexto, Kinsey y Pomeroy demostraron en 1948 que una identidad afectivo sexual (por ejemplo, la heterosexual) podía presentar en diferentes periodos, en mayor o menor grado, con diferente frecuencia y bajo diversas circunstancias, prácticas correspondientes a otra (por ejemplo, homosexual), lo que dieron en llamar el “continuo homosexual-heterosexual”; es decir, una persona heterosexual puede

mantener contactos sexuales con alguien del mismo sexo sin que ello implique un cambio o cuestionamiento de su identidad afectivo sexual.

Cisgénero

individuo en el que sexo biológico e identidad de género son concordantes. Es la configuración más frecuente. Antónimo de transgénero.

Asexual

individuo que no siente atracción afectivo sexual por ninguno de los sexos.

Pansexual

individuo que siente atracción afectivo-sexual hacia cualquier individuo independientemente de su orientación sexual o expresión de género.

Intersexual

Personas con características biológicas y anatómicas de hombre y mujer.

Intolerancia

Toda actitud, comportamiento o forma de expresión que viola o denigra la dignidad y los derechos de la persona en base a cualquier característica de identidad o condición del otro.

Lesbiana

Mujer que se siente emocional y físicamente atraída por el mismo sexo.

Lesbofobia

Término específico con el que se conoce el miedo o rechazo a las lesbianas. El carácter particular y diferencial de la vivencia de la homosexualidad femenina concede a la lesbofobia unas características especiales que incluyen, por ejemplo, un mayor ocultamiento e ignorancia de la existencia de lo lésbico.

LGBTIQA+

En la actualidad se está añadiendo a la sigla la letra Q, que se traduce por Queer o Questioning, haciendo referencia a la Teoría Queer que es el origen de todo este discurso, dado que cuestiona los tradicionalmente indisolubles vínculos sexo/gé-

nero/rol y a las personas que no responden a los polos identitarios que la propia sigla propone.

La A es la última incorporación que hace referencia a las personas que no sienten atracción sexual en absoluto hacia otras personas.

También se está añadiendo el signo + a modo de «etc.», debido a que el proceso de construcción de este discurso es incluso más amplio.

Gay

Hombre que se siente atraído emocional y físicamente por alguien del mismo sexo.

Transgénero

Persona que no está de acuerdo con el género que se le asignó al nacer, no se siente identificado con el género masculino ni femenino.

Transexual

Persona que se encuentra en proceso de cambio o reasignación genérico/sexual.

Travesti

Persona a la que le gusta utilizar ropa que, según las normas establecidas, no se corresponden con su género. No es algo constante en su vida y no tiene que ver con su orientación sexual.

Transformismo

Expresión artística en la cual una persona asume, para un espectáculo, un rol o identidad de género distinta a la que le corresponde. En Chile es común ver a animadores o comediantes de televisión ejerciendo el transformismo y especialmente espectacular y representativo el fenómeno Drag Queen.

Práctica (o conducta) sexual

La masturbación, los besos, las caricias, la felación, la penetración anal y vaginal, etc., son prácticas sexuales. También lo son el travestismo o el sadomasoquismo. Hay prácticas que se asocian a una determinada orientación sexual, pero es importante aclarar que no existe una correspondencia necesaria entre sexo biológico, prácticas sexuales y orientación sexual. Por otra parte, las personas se sienten heterosexua-

les, homosexuales o bisexuales sin necesidad de haber tenido nunca una relación sexual. Por ejemplo, se puede considerar a una persona heterosexual, aunque nunca haya tenido una relación sexual con una persona del sexo contrario. Todo esto hay que tenerlo más en cuenta todavía si cabe en el caso de la homosexualidad, debido a las trabas sociales que suele haber para su expresión.

Prejuicios

Son generalizaciones defectuosas e inflexibles de los que resulta una percepción sesgada de la realidad que desestima los hechos objetivos. El prejuicio es la acción y el efecto de juzgar; es decir, juzgar las cosas sin tener cabal conocimiento o antes del tiempo oportuno. Un prejuicio, por lo tanto, es una opinión previa acerca de una situación que se desconoce a fondo.

Salida del armario

Es la revelación de la identidad de género o la orientación sexual ante terceros.

INTRODUCCIÓN

Esta guía ha sido elaborada con fines educativos para promover la inclusión de población en riesgo de exclusión en centros educativos, focalizándose en la temática de diversidad sexual.

Su objetivo es entregar pautas a la comunidad educativa (profesores, trabajadores, alumnos, apoderados) para abordar el tema de una forma concreta, visible, para lograr el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula.

En la revisión bibliográfica realizada se puede desprender cuán importante es la educación en la comunidad educativa para reducir la desinformación existente sobre la realidad LGBTI, ya sea para disminuir estereotipos relacionados a la sexualidad como para visibilizar contexto de homofobia. Cabe destacar que, en los contextos donde se produce este tipo de discriminación, no solo se ven afectados los jóvenes LGTBI, sino también sus pares más cercanos y familia, incluyendo así al entorno social más próximo.

Finalmente, podemos mencionar que la educación en torno a este tema u otro favorece la visibilidad de elementos sutiles

y manifiestos y ayuda a eliminar los tópicos más comunes que alimentan la discriminación en la sociedad.

A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La Institución Educativa, a través de sus políticas internas, así como también personal que trabaja en ella (docentes y personal administrativo) pueden prevenir y contener efectivamente los episodios de violencia y discriminación. La discriminación y violencia constituyen una injusticia que daña la dignidad y la seguridad de muchos alumnos cada día, y el silencio ante la violencia es una aceptación implícita de que esta continúe en el tiempo. (Marchueta, 2014).



Figura 1 Grupos sociales relacionados con LGTBI que pueden favorecer, desde su rol, la inclusión en el centro educativo o en el contexto donde se desenvuelvan. Autoría propia.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN IBEROAMÉRICA

En este apartado y con fines académicos, se anexan las direcciones electrónicas con las leyes vigentes en torno a la temá-

tica LGTBI, las cuales pueden contribuir a modo de consulta para contextualizar el tema en cada país.

Tabla 1 Resumen de la situación legislativa

<i>País</i>	<i>Detalle</i>	<i>Dirección electrónica de acceso al documento</i>
Chile	Ley “20.609”. Tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria, estableciendo un procedimiento judicial y medidas sancionatorias en caso de comisión de un acto de ese tipo.	 Ley N.º 20.609
Perú	Ley N.º 28667. Menciona que toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole.	 Ley N.º 28667
Colombia	Ley “1482”. Menciona que quien promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, por razón de su raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, pagará una pena de uno a tres años”	 Ley N° 1482

País	Detalle	Dirección electrónica de acceso al documento
Nicaragua	Ley “779”. La presente Ley se fundamenta en la igualdad, equidad, justicia, no discriminación y no violencia, así como el respeto a la dignidad y la vida de las personas.	 Ley N° 779
España	En España la Norma en torno al tema, busca acabar con cualquier tipo de desigualdad por razón de aspecto físico, edad, orientación sexual, raza, discapacidad, género o creencia. Al contrario que las directrices de la UE, no solo será de aplicación en el ámbito laboral, sino también en otros ámbitos, como el educativo.	 No Discriminación
Brasil	La Constitución Política de la República Federativa de 1988 menciona en su Artículo N.º 5 “Todos son iguales ante la ley, sin distinción de cualquier naturaleza, garantizándose a los brasileños y a los extranjeros residentes en el país la inviolabilidad del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad y a la prioridad”	 Constitución Política
América Latina y Caribe	En la siguiente dirección electrónica se muestra tabla detallada con la Legislación vigente Contra la Discriminación, Derechos de Adopción, Unión civil y Condenas en América Latina y Caribe.	 Diversidad sexual en América Latina y el Caribe

2 PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, con el paso del tiempo, los países han adecuado sus políticas y leyes a los principios de este importante texto (*).

Estos derechos garantizan a toda persona por su sola condición humana, y sin distinciones de ningún tipo, igualdad social, política, económica, cultural y jurídica.

Ello significa que nadie puede ver violentadas, su vida, su integridad física y psíquica, su dignidad o su libertad; en especial, porque los derechos humanos son:

Universales: Son posesión de todas y todos.

Inviolables: No se pueden transgredir y, si ello ocurre, las personas afectadas merecen ser compensadas o reparadas.

Inalienables: No se puede despojar a nadie de ellos.

Los derechos sexuales y reproductivos son parte de los Derechos Humanos, pues garantizan las libertades, la seguridad y las condiciones básicas para que las personas puedan atender sus necesidades con dignidad.

Algunos de esos derechos son (MOVILH, 2010):

- El derecho a decidir de forma libre sobre mi cuerpo y mi sexualidad.
- El derecho a conocer el propio cuerpo y al autoerotismo.
- El derecho al respeto de mi intimidad y de mi vida privada.
- El derecho a ejercer y disfrutar plenamente mi vida sexual.
- El derecho a manifestar públicamente mis afectos.
- El derecho a decidir con quien compartir mi vida y mi sexualidad.
- El derecho a vivir libre de violencia sexual.
- El derecho a la libertad reproductiva.

2.1 Naciones Unidas

La necesidad de abordar la discriminación en el sistema educativo ha sido también considerada por prestigiosas instancias internacionales de Naciones Unidas. La Oficina de la Organización de las Naciones Unidas, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) redactó el texto Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (2010), donde promueve en los estudiantes “la responsabilidad de sus propios actos así como de su comportamiento hacia otras personas a través del respeto, la aceptación, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas, independientemente de su condición de salud u orientación sexual” (MOVILH, 2010).

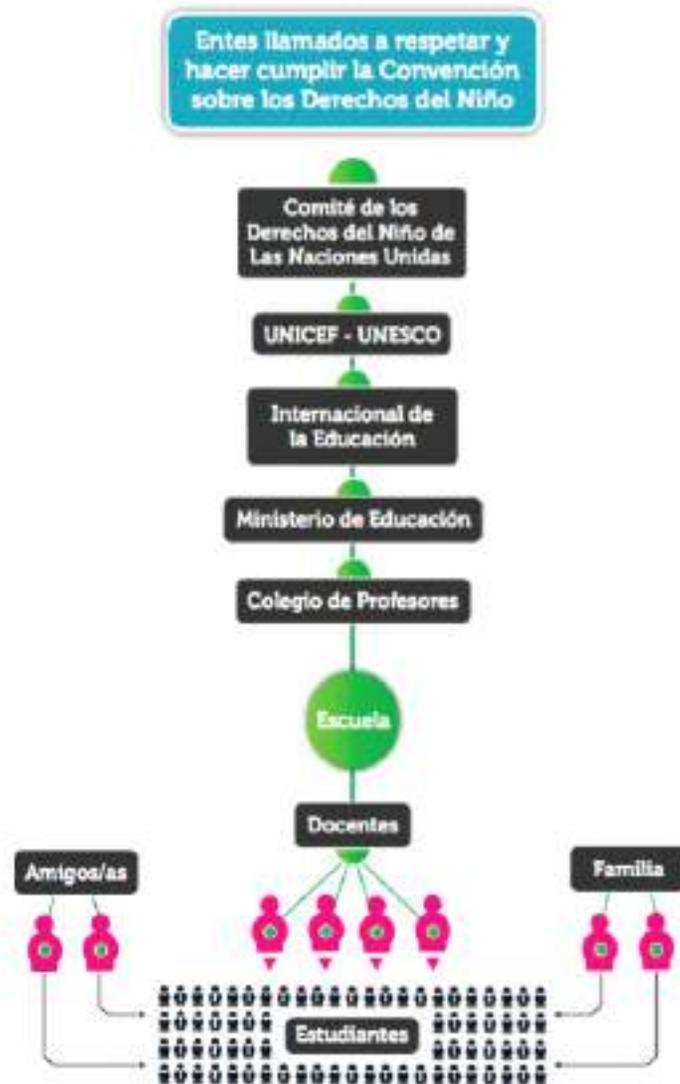


Ilustración 1 Entes llamados a respetar y hacer cumplir la Convención sobre Derechos del niño (MOVILH, 2010)

3 DIVERSIDAD SEXUAL

Este concepto alude al reconocimiento de las características biológicas, psicológicas, sociales y culturales que todas las personas poseemos y cuyas expresiones o manifestaciones sexuales son distintas.

La diversidad sexual abarca los deseos, comportamiento, prácticas y el sentido que se da a estas (MOVILH, 2010).

La comunidad educativa es diversa, los estudiantes son diversos.

- No presupongamos nada: todos los alumnos y alumnas son distintos y en la mayoría de las clases tenemos alumnado LGBTI.
- Ambiente de confianza: El miedo a posibles consecuencias favorece que los alumnos no le cuenten a nadie si es gay, lesbiana o transexual, de igual modo desconocen la reacción de los profesores. Por lo cual es fundamental promover un ambiente de confianza y no discriminación.
- Respuesta inmediata al lenguaje discriminatorio: Los insultos/agresiones discriminatorias [sic] afectan negativamente al alumnado, por lo cual es fundamental buscar estrategia para eliminarlas de los contextos educativos y sociales (Steilas, 2015).

4 CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

4.1 Dimensiones de la sexualidad

Las dimensiones de la sexualidad expresan las diversas formas de vivirla y sentirla. La forma en que esto ocurre permite conocer a los seres humanos como hombres o mujeres, quienes pueden ser heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales o asexuales.



Figura 2 Dimensiones de la sexualidad (Steilas, 2015)

4.2 Homofobia y Transfobia

Los autores Pichardo et al. (2007) definen la homofobia como: “una actitud hostil que concibe y señala la orientación homosexual como contraria, inferior o anormal y a las personas que la practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarlas de su condición de seres humanos”.

La homofobia puede definirse como un miedo y una aversión irracionales a la homosexualidad y a la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), basada en prejuicios y comparable al racismo, la xenofobia, el antisemitismo y el sexismo.

La discriminación que afecta a los homosexuales, ya sean hombres o mujeres, se conoce como homofobia, y a la que daña a transexuales como transfobia.

La homofobia se manifiesta de diferentes formas: el lenguaje de odio y la incitación a la discriminación; la ridiculización:

la violencia verbal, psicológica y física; así como la persecución y el asesinato, la discriminación en violación del principio de igualdad o en las limitaciones injustificadas y carentes de razón de los derechos.

4.2 Bullying homofóbico y transfóbico

Este concepto se define como el acoso que se ejerce con motivo de la orientación sexual, tanto real como supuesta, o la identidad de género de la víctima. Es un tipo específico de agresión que se define como acoso homofóbico/transfóbico. Los estudios realizados muestran que no solo los jóvenes homosexuales, bisexuales y transexuales son objeto de acoso homofóbico, sino también numerosos alumnos que no encajan en ninguna de esas categorías (UNESCO, 2012).

A continuación, se expresan algunas conductas observables de discriminación por orientación sexual, es importante considerarlas en caso de existir sospecha de algún grupo o persona en riesgo de exclusión:

Tabla 2 Conductas observables

<i>Conducta</i>	<i>Hechos</i>
Exclusión y marginación social	Ignorar a alguien (pasiva) No dejarle participar (activa) Discriminar
Agresión física Indirecta	Esconder cosas a alguien Romperle o robarle cosas
Agresión verbal	Insultar a alguien (directa) Hablar mal de él o ella (indirecta) Hablar de cosas que no son ciertas con el objetivo de dañar a alguien (mixta)
Agresión física directa	Golpear a alguien
Intimidación/chantaje/amenazar	Amedrentar a alguien Amenaza con armas Obligarle a hacer cosas
Acoso sexual o abuso sexual y/o acoso sexista	Acosar o intimidar sexual Abusar sexualmente Intimidar, degradar, humillar, ofender Hostigar a alguien en forma sexista.

El agresor/a puede ejercer directamente la violencia o enviar a otros a ejecutarla, tanto al interior como en el exterior del establecimiento educacional, como también en espacios virtuales.

5 ORIENTACIONES CURRICULARES

5.1 Lenguaje

En este apartado se explicarán algunas recomendaciones desde el manejo del lenguaje y la exposición de material de apoyo para abordar la temática en centros educativos y aulas.

Los comentarios

El lenguaje y la forma en que se expresa pueden herir a otras personas o influir en su autoestima. Es importante utilizar un lenguaje incluyente que visibilice y que no margine las realidades minoritarias. Existen estrategias prácticas de incluir a todas las personas en nuestro lenguaje. Estas mismas estrategias pueden ser utilizadas para hacer que las personas LGTBI no sean invisibilizadas por el uso del lenguaje. Por ejemplo, podemos usar la palabra «pareja» en lugar de «novio» o «novia», para que, al hablar de una relación sentimental, todas las personas puedan sentirse reflejadas (Schoolmates, 2008).

Por otra parte, palabras como «maricón», «mariquita», «camionera» y sus sinónimos hacen parte del lenguaje cotidiano y algunas veces son usadas para ofender a personas que son o no son percibidas como homosexuales. Este tipo de comportamientos ofensivos no destruyen la homofobia, por el contrario, pueden provocar dos efectos negativos:

1. Se rearma la idea de que la homosexualidad es una característica negativa y no deseable.
2. Cualquier persona que sea homosexual o tenga amigos o familiares homosexuales, no es la víctima directa de la ofensa, pero será testigo de esta (Schoolmates, 2008).

Panel informativo

Una acción bastante sencilla y eficaz es colocar un cartel con información sobre organizaciones que trabajan estos temas en zonas clave de acceso del alumnado, como el comedor o la cafetería, en el laboratorio, en los pasillos, entre otros. Esto tendría un doble impacto: proporcionar una salida a jóvenes con dudas, sin tener que pasar por un adulto, con lo cual estamos ayudando a aquellos jóvenes con problemas de autoestima y que no se sienten con fuerzas para pedir esta infor-

mación al profesorado u orientador y suscitar el diálogo sobre estas cuestiones sin imponerlo, pues la mera presencia de estos carteles generará comentarios entre el alumnado, e incluso entre el profesorado del centro (Serrano, 2009).

Normativas de agresiones verbales:

Una sanción puntual como consecuencia de insultos o agresiones sexistas y/u homófobas es un primer paso hacia el reconocimiento de este tipo de fobias. Sin embargo, es insuficiente, puesto que no forma parte de un marco legal establecido que el alumnado conoce y debe tener en cuenta. Por este motivo pensamos que es necesario incluir en el reglamento interno el riesgo de sanciones por comentarios xenófobos, antisemitas, racistas, homófobos. Esta inclusión, además de sancionar socialmente a las personas con comportamientos homófobos, permite legitimar las quejas de quienes sufren estos tipos de discriminación (Serrano, 2009).

El lenguaje apropiado para abordar la temática LGTBI es fundamental en una correcta intervención a nivel individual como grupal. Con base en esto, a continuación, se presenta una tabla de “Mitos y realidades” que puede servir de apoyo

en un contexto educativo para clarificar prejuicios y estereotipos. (MOVILH, 2010).

Tabla 3 Mitos y realidades

<i>Mito</i>	<i>Realidad</i>
Las personas gay quieren ser o parecer mujeres y las lesbianas, hombres.	Los gays son hombres y las lesbianas mujeres, y se sienten bien con su sexo. No desean pertenecer al sexo opuesto.
Las personas gay gustan de todos los hombres y las lesbianas de todas las mujeres.	El deseo por otras personas en homosexuales es igual que heterosexuales, es decir, no se generaliza a toda la población del entorno.
El SIDA solo afecta a homosexuales y transexuales.	El SIDA puede afectar a cualquier persona, no hay grupos de riesgo solo conductas de riesgo, como por ejemplo no usar correctamente el preservativo en todas las relaciones sexuales.
La homosexualidad y transexualidad son una elección.	Nadie elige su orientación sexual o de género. Las personas son tal cual son.
Solo los gays son amanerados y las lesbianas amachadas.	Toda persona homosexual, transexual o heterosexual puede tener comportamientos más masculinos o femeninos que otras.
La transexualidad es sinónimo de comercio sexual.	Falso. Lo cierto es que algunas personas transexuales ejercen el comercio sexual por falta de oportunidades o discriminación, al igual que cualquier ser humano que desempeñe ese oficio.
Homosexualidad o la transexualidad son producto de conflictos familiares, de ausencia de las figuras materna o paterna, de algún abuso sexual o de un hecho traumático.	Ninguno de esos elementos determina que una persona sea homosexual o transexual.
Homosexuales y transexuales están incapacitados/as para ejercer ciertos oficios y profesiones.	Toda persona puede desempeñarse en cualquier oficio o profesión. Homosexuales, transexuales, heterosexuales tienen las mismas capacidades que todas las personas.
La homosexualidad y la transexualidad son enfermedades que pueden ser curables.	No son una enfermedad. Las Orientaciones sexuales como las diversas identidades de género son tan naturales como la heterosexualidad.
Los homosexuales o transexuales acosan a las personas que les gustan.	El acoso puede prevenir de cualquier personas y no tiene relación con la Orientación sexual o identidad de género.
Si una persona tiene relaciones sexuales con alguien de su mismo género tiene más posibilidades de convertirse en gay o lesbiana.	Falso, las conductas sexuales no son lo mismo que las Orientaciones sexuales.

5.2 *Recomendaciones a docentes o facilitadores*

Recuerde que cada participante vive un proceso de aprendizaje único, acorde con su historia, formación, marco de valores y creencias, por lo que solo él o ella pueden cambiar su forma de pensar y de actuar.

Este proceso les ofrecerá espacio, tiempo y elementos para propiciar la reflexión sobre la homofobia y transfobia que, en muchos casos, el participante realizará por primera vez. Su facilitación propiciará que reconozcan y reflexionen sobre sus emociones creencias como un punto de partida indispensable para su aprendizaje (UNESCO, 2015).

Tome en cuenta que todo lo que se plantee durante las sesiones pasa por la forma en que cada persona vive su sexualidad por lo que la confianza es un aspecto fundamental. Seguramente provocará mucho interés, pero también cuestionamientos personales e incluso incomodidad (UNESCO, 2015).

La propuesta de aprendizaje debe permitir a cada persona ir al ritmo más adecuado, experimentar y aprender mediante la interlocución consigo misma y con las y los otros. Es importante que se propicie una alta participación e interacción entre los participantes y quien facilite, en un clima de respeto, pero tomando en cuenta que en algunos casos se puede inhibir la participación. No imponga actividades o participación. La persona debe sentirse cómoda y lograr expresar sus sentimientos y pensamientos sin sentirse atacada o vulnerada.

Durante una intervención mantenga siempre el clima de respeto ante las diferentes perspectivas y situaciones que se manifiesten; en caso de conflicto, sea directo al plantear los mensajes clave de cada sesión y en reiterar el marco de derechos humanos y la no discriminación (UNESCO, 2015).

6 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y EL TRATO

6.1 *Bullying homofóbico o transfóbico, agentes involucrados*

Agresor (bully) o agresores (bullies)

Manifiestan una conducta insensible; hacia la víctima suele ser una expresión de inseguridad. Comúnmente, provienen de entornos familiares violentos donde los padres ejercen y/o fomentan este tipo de actitudes y la violencia es un elemento que permite ser valorado por el grupo social.

La víctima (bulled)

Una persona que sufre algún tipo de discriminación, normalmente está poco integrada con el resto de sus compañeros (Marchueta, 2014). Algunas de las consecuencias que puede presentar esta persona es la evidente baja autoestima, actitudes pasivas, pérdida de interés por los estudios que puede llevar a una situación de fracaso educacional, trastornos emocionales, problemas psicossomáticos, depresión, ansiedad, pensamientos suicidas, e incluso el suicidio.

Los observadores o testigos

Son circunstanciales; sin embargo, ante la posibilidad de

denunciar los hechos, dependerá de sus características como individuos lo que determinará sus acciones: sentirse potencial víctima y callar (personalidad similar al bullied), lo que trae como consecuencia sentimientos de impotencia y miedo (Marchueta, 2014).

EFFECTOS PSICOLÓGICOS DEL BULLYING LGTBI

Los efectos psicológicos, en los alumnos víctimas de bullying LGTBI, pueden manifestarse en un estrés único generado por pertenecer a una categoría social estigmatizada relacionada con la afectividad-sexualidad que contradice los valores sociales establecidos y que tiene consecuencias negativas en el bienestar psicológico de los alumnos. En relación con esto, el autor Marchueta Perez (2014) menciona que “uno de los contextos donde más experiencias de discriminación y violencia sufren las personas LGB es el contexto educativo. Los estudios sobre la victimización con muestras de jóvenes LGB basadas en la orientación afectivo-sexual de los participantes se han relacionado con depresión, ansiedad, baja autoestima, síntomas de estrés postraumático, abuso de sustancias, aislamiento, tentativa de suicidio y suicidio”. Rasgos Distintivo de Bullying Homofóbico: (UNESCO, 2015).

Tabla 4 Rasgos del bullying homofóbico

<i>Rasgo</i>	<i>Descripción</i>
Invisibilidad	Puesto que la diversidad sexual es casi invisible, la agresión a la misma también permanece inadvertida.
Violencia estructural	Las culturas homofóbicas aprueban la violencia. Los agresores están amparados por el silencio y la complicidad.
Contagio de estigma	Cualquiera que se aproxime a una persona agredida es susceptible de sufrir la misma discriminación.
Continuo de la exclusión	La discriminación, acoso o exclusión se extienden a todos los ámbitos de la vida, no se limitan a las aulas.
Desapoderamiento	Las personas agredidas reconocen el atropello, pero se paralizan pues cualquier acto en defensa o de denuncia puede exacerbar la homofobia.

7 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

Para favorecer la inclusión en el sistema educacional pueden desarrollarse actividades individuales y grupales, considerando la importancia de intervenir en ambos planos (MOVILH, 2010).

Nivel Individual

Frente a una inquietud o caso de discriminación que afecte a un estudiante o docente, es importante implementar estrategias que contribuyan a solucionar conflictos y brinden asesoría de orientación a todos los involucrados, incluyendo a los responsables de bullying. (MOVILH, 2010)

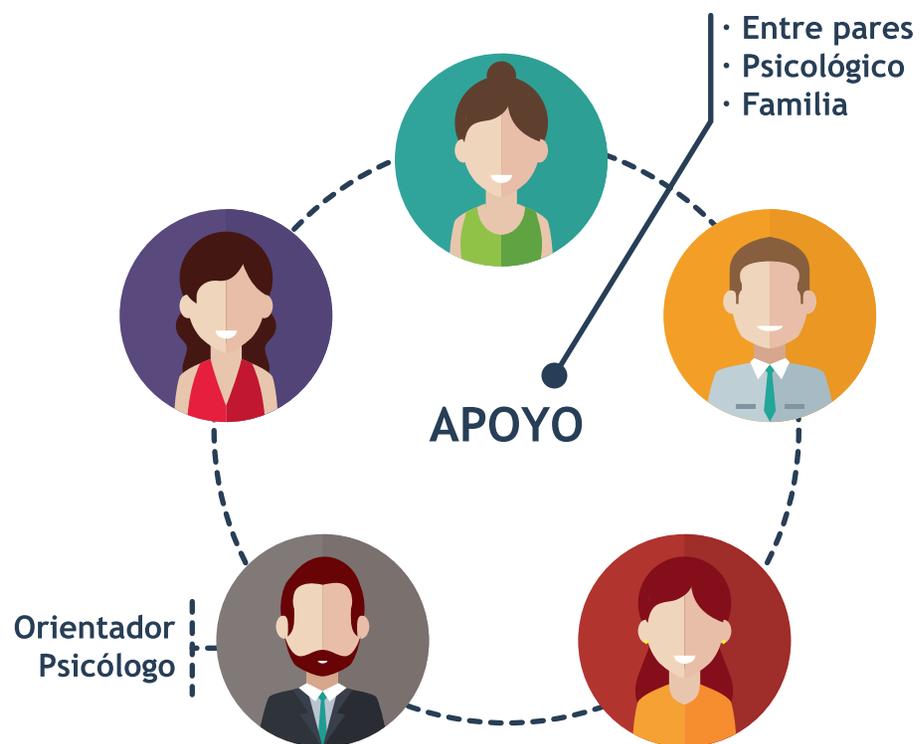


Ilustración 2 Agentes del apoyo

Recomendaciones para un correcto abordaje en este nivel:

- Brindar el espacio y la instancia para que estudiantes y docentes tengan la posibilidad de dialogar sobre su homosexualidad/transexualidad con otros agentes educativos, ya sean pares, orientadores o psicólogos.
- Garantizar igualdad de trato en expresión de afectos sin distinción de orientación sexual.
- Contar en el establecimiento con una persona capacitada en los alcances del tema; de no ser posible, invitar a un perito externo en intervención de la temática. De lo contrario, derivar al organismo especializado para recibir la orientación más idónea posible.
- Apoyar y respetar la decisión de cualquier estudiante o docente que opte por visibilizar su orientación sexual, definiendo las formas de relacionarse y que permitan comprender sin prejuicios (MOVILH, 2010).
- Motivar la integración de estudiantes o docentes LGTBI en todos los espacios y procesos de aprendizaje con el objetivo de promover la inclusión y disminuir la automarginación.
- Garantizar un desarrollo armónico y responsable de la sexualidad de todos los estudiantes, sin diferencias de las orientaciones sexuales o identidad de género.
- En caso de haber algún acto de violencia o discriminación, considerar siempre la opinión de la persona afectada al momento de decidir la forma en que se enfrentará la situación (MOVILH, 2010).

Nivel Grupal

Consiste en debatir en las aulas sobre la necesidad de evitar la discriminación, sobre la sexualidad y los derechos humanos, mediante trabajos, disertaciones y tareas en torno al tema. En cada intervención de este tipo, los responsables jamás deben presuponer la orientación sexual de los participantes por la posibilidad de error que podría llevar a alguna persona a sentirse excluida o discriminada.

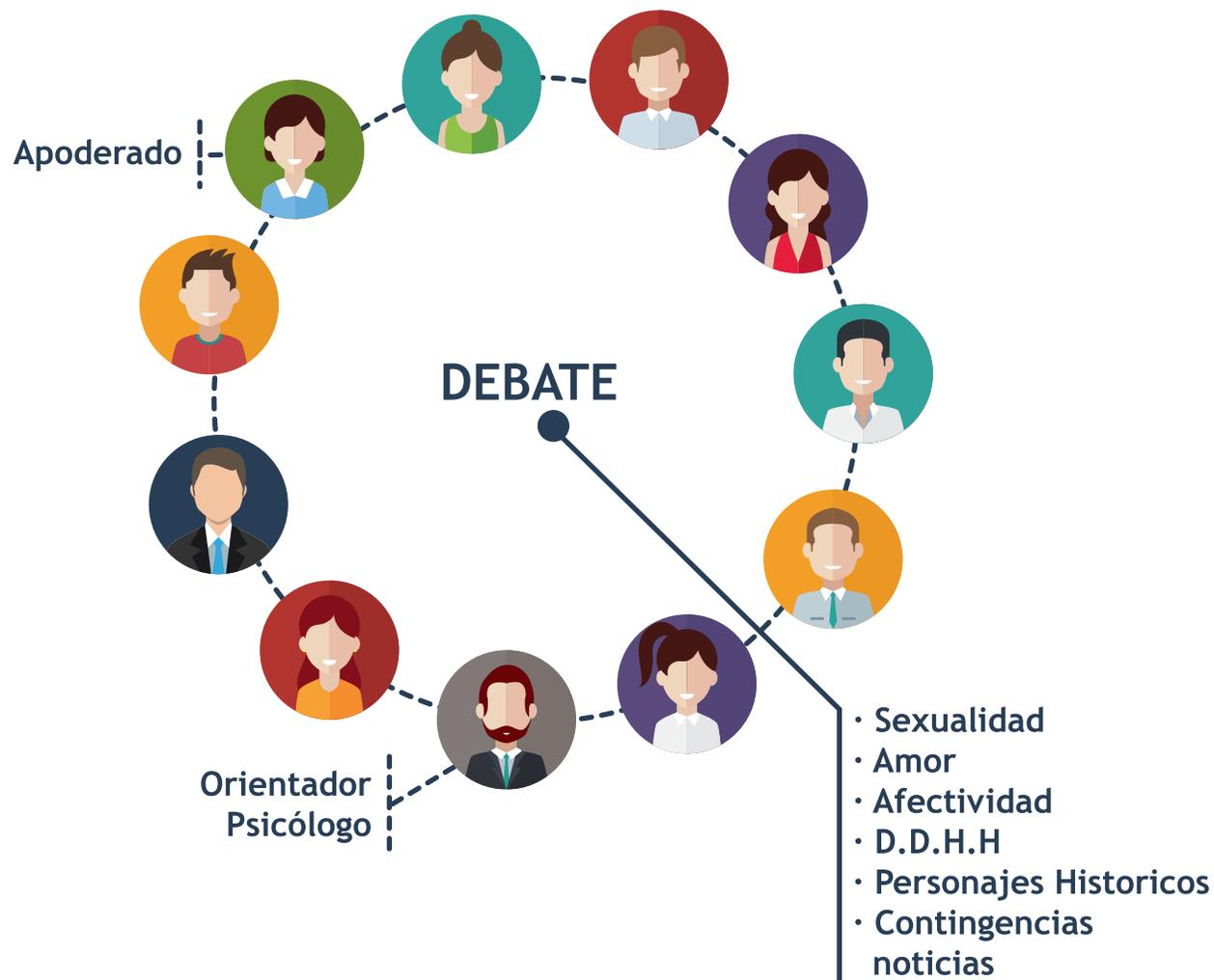


Ilustración 3 Temas para el debate

La comprensión de la sexualidad humana y su relación con los derechos humanos no basta con la sola exposición de los contenidos, sino más bien con la incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren intervención a nivel individual, grupal e institucional (MOVILH, 2010).

Recomendaciones para un correcto abordaje en este nivel

- Generar charlas, grupos focales debates extracurriculares que involucren a toda la comunidad educativa (Padres, apoderados, docentes, alumnos)
 - Incluir temáticas como sexualidad, afectividad, transexualidad en asignaturas o debates con el objetivo de informar, visibilizar y socializar el tema.
 - Garantizar la expresión de opinión en las dinámicas de integración, con el objeto de potenciar el conocimiento y corregir prejuicios.
 - Invitar a expertos externos especializados en el tema con el fin de exponer información certera, contestar dudas, clarificar estereotipos y explicar conceptos claves.
 - Analizar las eventuales formas en que los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a la discriminación de manera explícita o implícita.
 - Asistir o gestionar visitas a actividades culturales informativas sobre temáticas de diversidad sexual e inclusión.
- Explicar la discriminación como concepto, asociándola con otro tipo de exclusiones vividas por otros grupos; por ejemplo, poblaciones indígenas, adultos mayores, personas obesas, personas con discapacidad, entre otros.
 - Generar instancias de trabajo grupal con casos de discriminación por diversidad sexual que sean de contingencia nacional o de actualidad.
 - Informar a la comunidad educativa sobre los avances en campos legislativos nacionales o políticas públicas en torno a la diversidad sexual (MOVILH, 2010).

7.1 Programas Antidiscriminatorios

Estos programas se pueden ejecutar de forma simultánea con la intervención individual y grupal o pueden ser parte de las políticas educacionales integrales de los establecimientos.

- Analizar e integrar en las Políticas Internas de los establecimientos educacionales programas psicoeducativos en diversidad sexual que promuevan la inclusión de la comunidad educativa. Asimismo, es necesario vincular la educación con los principios de no discriminación y derechos humanos.
- Generar instancias donde puedan reunirse los docentes a debatir sobre el currículo y las formas en que explícita o implícitamente contribuyen a la discriminación del alumnado.
- Capacitación a docentes y orientadores sobre estrategias de intervención y resolución de conflicto derivados de la intolerancia sexual.
- Promover la lectura y facilitar el acceso a

documentos que orienten sobre la importancia de prevenir la discriminación y las formas que tiene esta de manifestarse en los centros educativos (MOVILH, 2010).

Es importante que el profesor haga visible de forma positiva la realidad LGBTIQA+ y su respaldo a la misma:

Puede poner ejemplos de personajes de ficción de series de TV o películas.

En casi todas las disciplinas curriculares hay personajes LGBTIQA+ que destacar de manera positiva: Alejandro Magno, Alan Turing, García Lorca, Miguel Ángel Bunarotti, Cristina de Suecia, Safo de Lesbos, Ellen de Géneres, S. Sontag, Martina Navratilova, Walt Whitmann, y obras y poemas que son patrimonio universal. Pueden ser traídos a colación sin “borrar” su identidad al abordar su obra, su relevancia histórica o sus logros.

El profesor puede traer a colación situaciones cotidianas: referencia a amigos o conocidos o a sus experiencias, etc.;

por ejemplo, “he ido al cine este fin de con mi sobrino y su novio” o “la novia de mi vecina me ha dicho hoy que...”, sean reales o ficticias, porque el mero hecho de mencionarlos genera un espacio de “empoderamiento” para los alumnos. Esto es especialmente importante porque permite que el propio alumno se “autoayude” apoyándose en un entorno favorable y lanza un mensaje de advertencia también para los «bullers».

Si el propio profesor pertenece al grupo LGBTIQ+, es especialmente valioso que se haga visible en el aula, puesto que es una referencia de comportamiento y también una autoridad cuya mera presencia demanda respeto.

8 CUESTIONARIOS PARA LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE INCIDENCIA Y ACTITUDES

8.1 Cuestionario de homofobia

En el siguiente apartado se presenta un cuestionario de apoyo extraído del texto “El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos”. Taller de sensibilización para su prevención. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile(2015).

Tabla 5 Revisa tu homofobia

<i>Rasgo</i>	<i>No</i>	<i>Casi nada</i>	<i>Me es indiferente</i>	<i>Un poco</i>	<i>Si</i>
Sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo me preocuparía mucho					
Los gays y las lesbianas conviven en la sociedad					
Me avergonzaría tener un hermano o hermana homosexual					
Respeto a los gays					
La homosexualidad tiene características externas y visibles					
Golpearía a una persona de mi mismo sexo si intentara seducirme					

Tabla 5 Revisa tu homofobia

<i>Rasgo</i>	<i>No</i>	<i>Casi nada</i>	<i>Me es indiferente</i>	<i>Un poco</i>	<i>Si</i>
Aceptaría sin problemas —si fuera el caso—que tengo sueños eróticos con personas de mi mismo sexo					
Me parece normal ver a una pareja de mi mismo sexo besándose en una película					
Si un amigo o amiga me contara que es homosexual, le daría todo mi apoyo					
Considero que las parejas homosexuales tienen derecho a adoptar y criar hijos					

Una vez que has contestado, dale un puntaje a cada pregunta de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 6 Escala de puntaje

<i>Tipo de respuesta</i>	<i>Preguntas</i>
Asigna un punto a cada pregunta si contestaste afirmativamente a las preguntas:	1 a la 6
Asigna cero puntos a cada pregunta si contestaste afirmativamente a las preguntas:	7 a la 10
Asigna cero puntos a cada pregunta si contestaste negativamente a las preguntas:	1 a la 6
Asigna un punto a cada pregunta si contestaste negativamente a las preguntas:	7 a la 10

Tabla 7 Interpretación de resultados

<i>Puntos</i>	<i>Resultado</i>	<i>Mensaje</i>
De 0 a 2 puntos	¡FELICIDADES!	Puedes considerarte como un ciudadano respetuoso de las diferencias sexuales.
De 3 a 5 puntos	¡ALERTA!	Aún tienes algunos prejuicios, recuerda que la mejor manera de combatirlos es con información.
De 6 a 10 puntos	¡CUIDADO!	Tu actitud es homofóbica.

DISCAPACIDAD

*Guía de detección y trato de la
discapacidad*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

Ana Guajardo
Elizabeth Donoso
Verónica López
Viviana Castrillón
Cristian Merino

AUTORES COLABORADORES

(EN ORDEN ALFABÉTICO):

Gabriela Alfonso Novoa
Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

DISCAPACIDAD

Guía de detección y trato de la discapacidad

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Barreras

Factores en el entorno de una persona que, cuando están ausentes o presentes, limitan su funcionamiento.

Discapacidad

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2018).

Discriminación

Es toda aquella acción u omisión realizada por personas, grupos o instituciones, que produce y reproduce desigualdades en el acceso a recursos y oportunidades (como la salud, la alimentación, la educación o el empleo) en favor o en contra de un grupo social y sus miembros, con base en la pertenencia a una determinada categoría social en lugar de las cualidades o méritos individuales. Para la psicología social la discriminación es entendida como la dimensión conductual de un pre-

juicio; es decir, el trato diferencial del que es objeto un individuo, como manifestación de actitudes despectivas e injustificadas hacia los grupos y estereotipos que a éste se le puedan atribuir.

Inclusión

Concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

Integración social

Todo proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas que se encuentran en situación marginal (marginación) participar del nivel mínimo de bienestar sociovital alcanzado en un determinado país. También se conoce como

integración social el proceso o manera de ayudar a formar parte de un grupo social.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Se trata de un término que data de los años 70 pero que fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. La novedad de este concepto radica en que pretende hacer hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno necesita más que en un carácter pretendidamente diferenciado de la Educación Especial.

INTRODUCCIÓN

Esta guía ha sido elaborada con fines educativos para identificar y promover la inclusión de población en riesgo de exclusión en el contexto universitario, focalizando sobre la temática de discapacidad. Su objetivo es facilitar el trabajo con el alumnado y ofrecer apoyo en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

La inclusión educativa, es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues estos son por naturaleza diversos en múltiples sentidos (María Lissi, Zuzulich, Hojas, Salinas, & Vasquez, 2013).

No reconocer la diversidad de los estudiantes en el contexto universitario significa establecer barreras en su proceso formativo y su transformación en un causal de deserción. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) describe las barreras como algo más que simples obstáculos físicos: “Factores en el entorno de una persona que, cuando están ausentes o presentes, limitan el funcionamiento y crean discapacidad. Estos incluyen aspectos tales como los siguientes:

- Un entorno físico que no es accesible;
- Falta de tecnología de asistencia relevante (dispositivos de asistencia, adaptables y de rehabilitación);
- Actitudes negativas de las personas hacia la discapacidad;
- Servicios, sistemas y políticas que no existen o perjudican la participación de todas las personas con una afección en todos los aspectos de la vida”.

A menudo hay múltiples barreras que pueden hacer extremadamente difícil y hasta imposible el funcionamiento para las personas con discapacidades. A continuación están las siete barreras más comunes.

- 1) De actitud
- 2) De comunicación
- 3) Físicas
- 4) Políticas
- 5) Programáticas
- 6) Sociales
- 7) De transporte

Tabla 1 Ejemplos de las siete barreras más comunes

Categoría	Descripción
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos: Las personas a veces estereotipan a aquellos que tienen discapacidades, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias.
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • Estigma, prejuicio y discriminación: Dentro de la sociedad estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen acerca de la discapacidad: las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal o como un signo de incapacidad para comportarse en sociedad como se espera.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidades específicas: Afectan la audición, el habla, la lectura, la escritura o el entendimiento y usan maneras de comunicarse diferentes a las de quienes no tienen estas discapacidades.
Físicas	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos estructurales: en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concientización: o no hacer cumplir las leyes y regulaciones existentes que exigen que los programas y las actividades sean accesibles para las personas con discapacidades. • Falta de políticas: obstáculos legales o malas prácticas de los poderes públicos para la integración.
Programáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Prestación eficaz: de un programa formativo para las personas con diferentes tipos de deficiencias (horarios inconvenientes, equipo accesible, tiempo, comunicación, entre otros).
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones en que las personas nacen, crecen, viven, aprenden, trabajan y envejecen: determinantes que pueden contribuir a reducir el funcionamiento entre las personas con discapacidades (culminación de estudios, empleo, movilidad social, violencia de género, entre otros).
Transporte	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte inadecuado: que interfiere con la capacidad de una persona de ser independiente y de funcionar en sociedad.

A continuación se presentan algunos conceptos y orientaciones para la realización de adecuaciones curriculares y algunos instrumentos para caracterizar a los estudiantes en contexto universitarios.

1 DISCAPACIDAD

A continuación se explica el concepto de necesidades educativas especiales y su relación con la discapacidad y se presenta información sobre la situación legislativa en el área Iberoamericana.

1.1 *¿Qué son las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad?*

El término necesidades educativas especiales (NEE) fue empleado por primera vez en 1978, en el Informe Warnock, generado para el Ministerio de Educación de Inglaterra, donde se señala la relevancia de abordar educativamente estas necesidades para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad (Tenorio, 2005; Lissi et al., 2013). El término no se centra en la discapacidad del individuo, sino en la relación que existe entre los componentes involucrados en el proceso educativo (habilidades, capacidades, y discapacidad), y todos los factores que influyen en él (Warnock, 1979).

Así, la educación de personas con discapacidad sensorial,

motora y psíquicas se relaciona estrechamente con el término necesidades educativas especiales, es decir, todas aquellas necesidades educativas, surgidas de la discapacidad, que el entorno educativo puede abordar para lograr que éstas no se transformen en barreras para el aprendizaje de los alumnos.

La educación inclusiva busca asegurar el derecho a todos los estudiantes, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios, sino también la participación plena en igualdad con sus pares (María Lissi et al., 2013) (ver tabla 1).

1.2 Situación legislativa en Iberoamérica

Tabla 2 Situación legislativa en Iberoamérica

País	Normatividad
Argentina	<p>La legislación argentina contiene un compendio de leyes de discapacidad amplio, muchas son complementarias entre sí. Con la Ley 22.431 sancionada y promulgada el 16 de marzo de 1981 Argentina ha reunido un conjunto integral de leyes de discapacidad, ello coincide con la iniciación del Decenio de los Discapacitados proclamado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con ello inició una etapa con normas conjugando gran parte de los intereses de los discapacitados, produciendo una recopilación de medidas al respecto, entre ellas se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 19.279 (1971). Automotores para Lisiados - Ley 22.431 (1981). Sistema de Protección Integral de los Discapacitados - Ley 24.308 (1994). Reglamento sobre las concesiones de pequeños comercios - Ley 24.901 (1997). Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad - Ley 25.504 (2001). Certificado Único de Discapacidad.

País	Normatividad
Bolivia	<p>La legislación boliviana establece disposiciones, derechos, deberes y definiciones para Personas con Discapacidad, a través de su Ley General 223 del año 2012.</p> <p>Sin embargo existe una serie de leyes y decretos que regulan algunas especificidades. Entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 2344 Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. - Ley 3022 del Ácido Fólico. - Ley 3925 Fondo Nacional de Solidaridad y Equidad. - Ley 4024 Convención de las Personas con Discapacidad. - Ley 31 de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez”. - Ley contra el Racismo y toda Forma de Discriminación N° 045 - Ley de Educación Avelino Siñani. - Ley 165 “Ley General de Transporte”. - Ley 214 (2012) “Año de la No Violencia Contra la Niñez y Adolescencia en el Estado Plurinacional de Bolivia”. - Ley 145. Servicio General de Identificación Personal y del Servicio General de Licencias para Conducir. - Decreto Supremo 1133. Pago de la Renta Solidaria. - Decreto Supremo 28521. Registro y Calificación de las Personas con Discapacidad. - Decreto Supremo 27477. Contratación Preferente e Inamovilidad Funcionaria de Personas con Discapacidad. - Decreto Supremo 27837. Día Nacional de las Personas con Discapacidad. - Decreto Supremo 839. Plantea la creación de la Unidad Ejecutora del Fondo Nacional de Solidaridad y Equidad (FNSE). - Decreto Supremo 29409. Re categorización de maestros interinos invidentes. - Decreto Supremo 213 (2009). Sobre el derecho de toda persona a no ser afectada por actos de discriminación de ninguna naturaleza, en todo proceso de convocatoria y/o selección de personal. - Decreto Supremo 328. Lengua de Señas Boliviana. - Resolución del Congreso Nacional de Universidades (2009).

País	Normatividad
Chile	<p>La legislación chilena contiene un compendio de leyes de discapacidad amplio, muchas son complementarias entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 17238 (1969). Otorga franquicias a la importación de vehículos para personas con discapacidad. - Ley 18600 (1987). Ley de deficientes mentales. - Ley 19284 (1994). Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad (Ley de discapacitados). - Ley 19900 (2003). Modifica la Ley N° 18.290 de Tránsito sobre estacionamientos para discapacitados. - Ley 19904 (2003). Modifica los artículos 1.447 del Código Civil y 4 de la Ley de Matrimonio Civil respecto de las causales de incapacidad que afectan a los sordomudos que no pueden darse a entender por escrito y a aquellos que de palabra o por escrito no pudieren expresar su voluntad claramente. - Ley 20183 (2007). Reconoce el derecho a la asistencia en el acto de votar a personas con discapacidad. - Ley 20146 (2007). Establece reglas especiales para la apelación en causas relativas a la discapacidad. - Ley 20422 (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. - Ley 20535 (2011). Concede permiso a los padres de hijos discapacitados para ausentarse del trabajo. - Decretos - Decreto 1950 (1970). Reglamento sobre importación de vehículos para personas lisiadas. Ministerio de Hacienda. - Decreto 1447 (1980). Establece normas para accesos de lisiados a edificios de la Administración del Estado. Ministerio de Obras Públicas. - Decreto 47 (1992). Ordenanza general de urbanismo y construcciones en el artículo 2.2.8 establece el desplazamiento de personas con discapacidad por espacios de uso público (cruces peatonales veredas control de semáforos mobiliario urbano estacionamientos). Ministerio de Vivienda. - Decreto 249 (1994). Reglamenta el artículo 39 de la Ley N° 19.284 (personas naturales interesadas en importar vehículos destinados exclusivamente al transporte colectivo de personas con discapacidad). Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. - Decreto 1137 (1994). Aprueba el reglamento del Registro Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Justicia. - Decreto 300 (1994). Cursos talleres básicos para discapacitados mayores de 26 años. Ministerio de Educación. - Decreto 227 (1994). Establece edad de permanencia de alumnos discapacitados en el sistema educacional. Ministerio de Educación.

País	Normatividad
Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 141 (1994). Modifica el reglamento sobre transporte remunerado de pasajeros con el objeto de asegurar asientos de fácil acceso a personas con discapacidad en la locomoción colectiva. Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. - Decreto 17 (1994). Reglamenta la aplicación del inciso final del artículo 57° de la Ley N° 19.284 (procedimiento reglamentario para la elección de los representantes del Consejo del Fondo Nacional de la Discapacidad). Ministerio de Planificación y Cooperación. - Decreto 40 (1995). Modifica la Ordenanza General de Urbanismos y Construcciones en el sentido de incorporar normas sobre acceso de discapacitados a vías y edificios públicos. Ministerio de Vivienda. - Decreto 41 (1995). Modifica normas sobre postulación a la vivienda por parte de personas con discapacidad. Ministerio de Vivienda. - Decreto 939 (1995). Reglamenta el sistema de reintegro de la totalidad de los gravámenes aduaneros que se paguen por la importación de ayudas técnicas que señala (prótesis auditivas visuales y físicas equipos medicamentos y elementos necesarios para terapia y rehabilitación de personas con discapacidad etc.). Ministerio de Hacienda. - Decreto 854 (1997). Acuerdo con el programa de las Naciones Unidas para el desarrollo sobre el proyecto del Gobierno de Chile denominado "Difusión de las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en los principales sectores de opinión de Chile". Ministerio de Relaciones Exteriores. - Decreto 1 (2000). Reglamenta el capítulo II del Título IV de la Ley N° 19.284 (el sistema escolar nacional en su conjunto deberá brindar alternativas educacionales a educandos que presenten necesidades educativas especiales). Ministerio de Educación. - Decreto 99 (2002). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Ministerio de Relaciones Exteriores. - Decreto 259 (2004). Modifica la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones incorporando diversas obligaciones a favor de personas con discapacidad. Ministerio de Vivienda. - Decreto 29 (2005). Fija forma de pago de la subvención general básica especial diferencial a los alumnos integrados en cursos de enseñanza media. Ministerio de Educación. - Decreto 201 (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de Relaciones Exteriores.

País	Normatividad
Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 1253 (2011). Reglamento que dicta procedimientos y competencias para la obtención de beneficios arancelarios y tributarios. Ministerio de Hacienda. - Decreto 142 (2011). Reglamento de la Ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad relativo al transporte público de pasajeros. Ministerio de Planificación. - Decreto 141 (2011). Reglamento que establece normas para el funcionamiento del Consejo Consultivo de la Discapacidad del Servicio Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Planificación. - Decreto 945. Exento (2012). Reglamento del Registro Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Justicia. - Decreto 47 (2013). Aprueba reglamento para la calificación y certificación de la discapacidad. <p>Adicionalmente a la normativa anterior, desde marzo de 2016 entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, que entrega condiciones para que niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades.</p> <p>La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad.</p> <p>Esta iniciativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica. Ahora es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias. • Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. • Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien.

País	Normatividad
Colombia	<p>La normatividad en Colombia contempla una diversidad de leyes y decretos que estipulan la atención, protección, la inclusión, entre otras, de las personas que padecen diferentes tipos de discapacidad; o que definen lineamientos integrales de política para su atención. Entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 762 (2002). Aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. - La Ley 1145 (2007). Organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009. - Ley Estatutaria 1618 (2013). Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre otras disposiciones legales, conforman el marco normativo en el cual se sustenta el manejo de la discapacidad en el país.
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 7600 (1996). Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. La Ley establece el desarrollo integral de la población con discapacidad en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes, que el resto de los habitantes.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 763 (2011). Ley de los derechos de las personas con discapacidad, establece el marco legal y de garantía para la promoción, protección y aseguramiento del pleno goce y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad, respetando su dignidad inherente y garantizando el desarrollo humano integral de las mismas, con el fin de equiparar sus oportunidades de inclusión a la sociedad, sin discriminación alguna y mejorar su nivel de vida; garantizando el pleno reconocimiento de los derechos humanos contenidos en la Constitución Política de la República de Nicaragua, leyes y los instrumentos internacionales ratificados por Nicaragua en materia de discapacidad.
Perú	<p>El Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI estima que el 5.2% de la población peruana presenta alguna discapacidad (Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley 29973 (2014). Ley General de la Personas con Discapacidad y su Reglamento, constituyen las normas nacionales más importantes dentro de aquellas que buscan promover los derechos de las personas con discapacidad en el Perú, regulando las obligaciones del Estado en materia de salud, rehabilitación, accesibilidad, educación, deporte, trabajo, empleo y protección social.

País	Normatividad
Perú	<p>Las personas con discapacidad, sin importar su condición, tienen los mismos derechos que el resto de la población, incluido el derecho a su capacidad jurídica, al voto, a contraer matrimonio, a fundar una familia, a vivir de forma independiente y ser incluido en la comunidad, a su libertad, a no ser discriminado en razón de su discapacidad, a ajustes razonables, entre otros.</p> <p>Las entidades públicas y privadas que brinden servicios de atención al público deben proveer de manera gratuita el servicio de intérprete o guía intérprete.</p> <p>Ninguna institución educativa pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad.</p> <p>Las entidades públicas están obligadas a contratar personas con discapacidad en una proporción no inferior al 5% de la totalidad de su personal, y los empleadores privados con más de cincuenta trabajadores en una proporción no inferior al 3%.</p> <p>Las personas con discapacidad severa que se encuentren en situación de pobreza bajo los criterios del Sistema de Focalización de Hogares (Sisfoh) y que no tengan un ingreso o pensión recibirán una Pensión No Contributiva a cargo del Estado.</p> <p>Las universidades públicas y privadas deben reservar el 5% de sus vacantes para personas con discapacidad Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 27.050).</p>
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 17.847 (2004). Ley que establece el monto de la pensión por invalidez cuando los beneficiarios cuenten con ingresos por actividad remunerada. - Ley 18.227 (2007). Art. 5 - Ley sobre el sistema de asignaciones familiares en beneficio de niños y adolescentes que integran hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica. - Ley 18.418 (2008). Ley que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. - Ley 17.266 (2000). Ley que autoriza la compatibilidad entre la actividad del discapacitado con la pensión por invalidez. - Ley 18.651 (2010). Ley sobre protección integral de personas con discapacidad.

1.3 Clases de discapacidad y trato adecuado

Se explica a continuación para cada tipo de discapacidad qué se entiende por ella y qué consideraciones se han de tener para con los alumnos que presenten tales condiciones en la experiencia enseñanza-aprendizaje.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SENSORIAL

La discapacidad sensorial se produce cuando una persona presenta una alteración que afecta el funcionamiento de alguno de sus sentidos. En el caso de los estudiantes, los sentidos que juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje son la vista y la audición. Por eso, y porque los estudiantes que presentan algún grado de alteración en uno de estos sentidos -o en ambos-, son los que requieren adecuaciones para poder participar plenamente de todas las instancias de la vida cotidiana en su institución de educación superior, este documento se centra en la discapacidad visual y en la auditiva.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Una persona presenta discapacidad visual cuando tiene alguna alteración o déficit en el sentido de la vista. La discapacidad visual cubre un amplio rango de grados y tipos de alteraciones, que -en términos funcionales- van desde estudiantes que pueden requerir sólo algunos ajustes especiales en términos de luminosidad y aumento de tamaño de la letra para acceder a un texto, hasta la imposibilidad de apoyarse en el sentido de la vista en el proceso de aprendizaje, como es el caso de los estudiantes ciegos (Jarvis & Knight, 2003).

Según el grado de discapacidad, distintos elementos pueden servir de apoyo para propiciar la inclusión del estudiante:

- Alumnos ciegos: el uso de textos en Braille, material en relieve o textos digitalizados que permiten que un software transforme lo escrito en formato audible o en formato Braille.
- Alumnos con baja visión: pueden acceder a un texto en la medida que sea posible agrandar el tamaño de la letra acorde a sus necesidades. Otras requieren

poder acceder al material escrito en formato audible.

Por lo anterior, es importante considerar que algunas de las necesidades generales de las personas con discapacidad visual tienen que ver con:

- Poder acceder a la información por vía auditiva y/o táctil.
- Situarse en lugares con baja contaminación acústica para evitar pérdidas de información.
- Requerir mayor tiempo para acceder a la información y construir conocimiento.
- Contar con recursos tecnológicos que faciliten su acceso a la información (Abad, Méndez, & Mendoza, 2010).
- Verificar que el estudiante tiene una forma de toma de apuntes.
- Tener en cuenta que ellos suelen emplear Braille, grabación a voz, escritura en tinta de forma aumentada o por medio de un computador.
- Si el estudiante emplea el computador para tomar apuntes tener en cuenta que posiblemente

mantenga un audífono en su oído para poder manejar el ordenador a través de un software lector de pantalla. Es importante verificar el uso que se le está dando a estos dispositivos en el aula.

- También es importante familiarizarse con los elementos de apoyo que el estudiante emplea para realizar los desplazamientos, estos pueden ser bastón Hoover, perro guía o guía vidente. Cada una de las ayudas presenta unas particularidades y retos diferentes en el aula, especialmente las dos últimas.

La mejor forma de lograr esto es entablar una conversación directa con el estudiante y preguntarle. Esto es muy importante tenerlo en cuenta cuando vaya a haber desplazamientos como recorridos por el campus, salidas de campo o visitas institucionales.

- Es importante familiarizarse con los dispositivos de apoyo que usa el estudiante y la forma en que estos funcionan para poder controlar el uso adecuado de los mismos y evitar sentirse extrañado por el uso de regletas, pantallas magnificadoras, tabletas,

computadores y otros elementos que el estudiante puede emplear en el aula.

- Las personas ciegas requieren hacer un reconocimiento previo del espacio por lo tanto, se debe motivar al estudiante a que lo haga en la primera clase o antes si es posible para que se familiarice con las características del espacio y la ubicación de los elementos en el mismo. Una vez realizado el reconocimiento procurar no hacer cambios en el espacio y de hacerlos se deben anticipar y comunicárselos para evitar accidentes.
- Si se emplea herramientas de síntesis visual en la clase, fotos o videos, que no tengan condiciones de accesibilidad procurar hacer una descripción de los mismos antes o durante la explicación o análisis de los mismos. Igualmente se debe tener cuidado de describir los objetos que se coloquen en el tablero y tratar de integrar al discurso la descripción de los mismos mientras se habla.
- Si bien la persona ciega no resiente el uso de palabras relacionadas con la visión si es importante que se tenga en cuenta que muchas veces durante el discurso se tiende a señalar partes del tablero o

imágenes en el mismo para hacer comentarios sobre esto. En este caso es importante que se señale y describa que se está señalando para que el estudiante pueda contextualizar el discurso que está escuchando.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

La persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta algún grado de disminución en su capacidad para percibir los sonidos. El déficit auditivo se conoce también como hipoacusia y, según su grado, se distinguen cuatro niveles: leve, moderada, severa y profunda, dependiendo de la intensidad que tienen que tener los sonidos para que la persona los pueda percibir.

Las condiciones auditivas y comunicativas de este grupo poblacional varían, lo cual ha hecho que se agrupen en dos: usuarios de lengua oral como primera lengua y usuarios de lengua de señas como primera lengua de la lengua oficial del país de origen en la modalidad lecto-escrita como segunda

lengua, esta diferenciación es de vital importancia para determinar los apoyos requeridos. En el caso de los usuarios de lengua oral como primera lengua el estudiante hará uso de ayudas auditivas como: audífonos e implante coclear, y se debe exigir la existencia en el aula y espacios comunes como auditorios, como también de un sistema de frecuencia modulada o bucle magnético.

Es importante tener presente que, aunque la lengua oficial del país de origen en la modalidad lecto-escrita sea la segunda lengua para las personas sordas o con pérdida auditiva el uso que hacen de ella puede presentar errores morfo-gramaticales, propios del uso de dos lenguas.

Es relevante mencionar algunos elementos que son necesarios para una inclusión exitosa de aquellos estudiantes que presenten discapacidad auditiva:

- En el caso de los estudiantes sordos usuarios de LS es importante asegurarse de que el intérprete haga la presentación de las palabras nuevas asignándoles una seña específica a cada una. Para esto es

recomendable dar a conocer al intérprete previamente estas palabras para que realice la búsqueda de la seña empleando una estandarizada, de esta forma se evita la creación de señas nuevas de forma innecesaria y se procura el cuidado de la lengua y de su estandarización.

- Solicítele al intérprete que le informe de las señas que corresponden a los conceptos principales de su clase. De esta forma usted podrá chequear el discurso de su estudiante como complemento a la interpretación a voz, para identificar la comprensión y apropiación que tiene el estudiante de los contenidos de la clase.
- Utilizar ayudas visuales tales como diagramas, tablas y gráficos entre otros y utilizar color para mejorar el mensaje.
- Asignar tareas que deban ser presentadas por escrito y oralmente, o signadas en el caso de los usuarios de LS, de forma que usted pueda verificar la apropiación conceptual por dos vías y evitar sesgos por competencia en una única modalidad expresiva.

- Los estudiantes sordos y con pérdida de audición pueden requerir un intérprete de LS en el aula, o pueden utilizar dispositivos auditivos algunos de los cuales requieren que el maestro o interlocutor lleve un pequeño micrófono en la solapa, que envía señales a un dispositivo de FM que amplifica el sonido para el estudiante o para un dispositivo de telecomunicaciones que permite usar la voz para convertir la señal de voz a texto escrito, en la computadora portátil del estudiante.
- En un entorno de seminario en el que existe un considerable debate en clase y aula es pequeña, el micrófono unidireccional puede ser sustituido por un micrófono ambiental capaz de recoger el habla en todas las direcciones.
- Algunos de los estudiantes con hipoacusias podrán comunicarse en una situación de uno-a-uno apoyados en sus respectivos audífonos, en el amplificador auditivo y en la lectura labio facial cuando han recibido entrenamiento, por lo que generar estas situaciones es muy beneficioso especialmente entre profesor-estudiante. Si un

estudiante se basa en la lectura de labios, es importante tener presente que para que logre hacer una buena lectura de labios y por lo tanto tenga una buena comprensión se deben evitar obstáculos visuales como: bigotes, barbas, entre otros, ubicarse frente a frente y no tener una luz de fondo que obstaculice la visión del estudiante.

- Es importante tener presente que no todas las personas sordas o con pérdida auditiva tienen la habilidad de leer los labios y la comprensión de la información proveniente de esta fuente varía ampliamente de persona a persona. Las personas que leen los labios suelen tomar menos de la mitad de la información que se habla, por lo general les permite comprender de manera general los contextos. Sin embargo, no es suficiente para la comprensión o aprendizaje de conceptos abstractos.
- En el caso de los sordos usuarios de LS siempre se necesitará tener un intérprete cuando se reúna con un docente o con un administrativo. Esta precaución debe ser tomada en cuenta, pues en la mayoría de países brindar información, sobre todo de orden

legal, a una persona sorda usuaria de LS sin intérprete no es válido, por lo que reuniones de seguimiento en donde se firmen actas o compromisos siempre deben estar acompañadas de un intérprete; quien además debe contar con las certificaciones necesarias y dejar constancia de su presencia durante el encuentro o reunión.

- Si se utiliza películas y vídeos en las clases o se dejan como material de consulta, es importante que la información sea accesible a los estudiantes con pérdida auditiva y visual por lo que debe contener subtítulos para sordos (Close Caption), que deben integrar tanto la transcripción de los diálogos como la descripción de los sonidos que acompañan la escena.

MANEJO DEL INTÉRPRETE

- Es importante tener presente que el intérprete es un mediador comunicativo mas no es el interlocutor en un intercambio comunicativo, en consecuencia, siempre el interlocutor debe dirigirse al estudiante

y no al interprete, y la persona sorda lo hará de forma recíproca. El interlocutor es la persona sorda en relación comunicativa con un oyente por lo cual cada interlocutor debe siempre dirigirse en primera persona evitando frases como “dígame que” “avísele que”.

- Se debe siempre mantener el contacto visual.
- En el caso de estudiantes sordos usuarios de LS durante pruebas escritas se ha de permitir que dichos estudiantes empleen un diccionario de sinónimos para favorecer la comprensión de las preguntas.
- El maestro o interlocutor oyente debe ubicarse siempre al lado del intérprete para que el estudiante sordo pueda ver en el mismo campo visual al interlocutor y la interpretación. Él debe ser capaz de integrar la información proveniente de los dos sujetos. Es necesario tener presente que alrededor del 70% de la información que se percibe es de carácter no verbal, si bien el intérprete debe estar en capacidad de transmitir la emoción, el tono de voz e intención comunicativa es importante que el estudiante sordo pueda tener la oportunidad de

verla directamente para integrarla al mensaje que está recibiendo o que está siendo transmitido.

- Procurar hablar de frente sin bloquear la boca para favorecer la lectura labial.
- Proporcionar toda información relevante en forma escrita y no sólo oral
- Evitar lugares con interferencias acústicas que perjudiquen a aquellos que usan audífonos.
- Ofrecer apoyo pedagógico específico en caso que se requiera.
- Contar con intérpretes de lengua de señas.
- Otorgar apoyo pedagógico específico; utilizar recursos tecnológicos que faciliten la comunicación y el acceso a la información (Jarvis & Knight, 2003; Sánchez, 2007).

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MOTORA

Una persona con discapacidad motora es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en la ejecución de sus movimientos. Su clasificación depende de la causa y grado. Puede además presentar dificultades

fonoarticulatorias, alteraciones de la motricidad fina, alteraciones de la motricidad gruesa, ya sea en forma aislada o en alguna combinación de éstas, las cuales pueden tener efectos en la comunicación, el desplazamiento, el proceso de leer un texto o la producción de textos escritos (Méndez, 2010).

Podemos identificar diferentes áreas en las que la persona con discapacidad motora presenta mayores dificultades, teniendo en cuenta que es probable que el estudiante pueda encontrarse con barreras relacionadas con uno o más de estos ámbitos:

- Movilidad (dificultades para desplazarse o realizar ciertos movimientos).
- Destreza manual (dificultad para usar las manos para diferentes actividades)
- Comunicación (dificultades fonoarticulatorias que afectan la inteligibilidad del habla).
- Resistencia (dificultades para tolerar actividades prolongadas por fatiga, dolor, o limitación cardiopulmonar) (Wainapel, 2000).

ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA

Una persona con discapacidad intelectual o psíquica es una anomalía en proceso de aprendizaje entendida como: la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desarrollo. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. En este sentido, advertimos que sólo una pequeña parte de las personas con deficiencias cognitivas pueden seguir los estudios universitarios.

Dado que la diversidad de discapacidades intelectuales es muy amplio, en esta guía sólo abordaremos el síndrome del espectro autista. Este consiste en un trastorno del neurodesarrollo que afecta al funcionamiento cerebral en tres áreas principalmente como son la comunicación, la interacción

social y el desarrollo de conductas repetitivas y restrictivas. Dentro del amplísimo Espectro del Autismo hay características comunes a todos ellos como es que son aprendices visuales y presentan una excelente memoria. Las principales complicaciones que presenta la persona autista son: dificultad para usar el lenguaje o ausencia de él; dificultad de comunicación con otras personas y de expresar sus deseos y emociones; ausencia o poco contacto visual; complicación en el juego imaginativo y social con otros estudiantes; movimientos repetitivos y estereotipados; rigideces conductuales (Asperger, 1991; Belichón, Hernández, & Sotillo, 2008).

2 ORIENTACIONES CURRICULARES

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, actividades, indicadores de logro, o modalidades de evaluación, para eliminar las barreras y lograr la equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, visual, o motora, estas adecuaciones son fundamentales para que puedan acceder a la información, participar plenamente del proceso educativo, lograr los aprendizajes esperados en sus áreas de estudio, demostrar sus aprendizajes en condiciones de equidad, y participar en todas las actividades estudiantiles, tanto académicas como extra académicas (Lissi, et als. 2013).

Existen diferentes aproximaciones para la realización de las adecuaciones, estas se pueden dar desde el docente o desde el estudiante, cada agente con diferentes grados de aproximación:

- Por parte del docente: A fin de que todos los profesores de las instituciones educativas de educación superior puedan hacer frente

adecuadamente a las necesidades de los estudiantes que tienen discapacidad, es necesario su acercamiento a la oficina de atención a la persona con discapacidad de la universidad que debería analizar cada caso y hablar con los docentes de las distintas asignaturas, comunicándole cómo afrontar las necesidades educativas especiales.

- Por parte del estudiante: se acerque a sus docentes, y comunique su necesidad de tal manera que se acuerden con el docente los apoyos que puedan requerirse durante el proceso académico.

Teniendo presente esto, se presentan algunas recomendaciones puntuales que al ser implementadas pueden beneficiar a todos los estudiantes con discapacidad o que presenten necesidades especiales para el aprendizaje.

- Que el estudiante hable con el docente sobre las metodologías de aprendizaje que más le benefician. Esto ayuda a que el docente pueda adecuar mejor sus clases teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje. Esto debe ser hablado con el docente

al iniciar el curso y en todo caso antes de las pruebas o exámenes para poder acordar de antemano los métodos de evaluación y las condiciones de presentación de trabajos.

- Los docentes no deben dar por sentado lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer durante las actividades de clase. Es importante que piensen en múltiples maneras, de tal forma que los estudiantes puedan ser capaces de participar sin sentirse excluidos o tratados de forma muy especial. Si el docente tiene dudas sobre si un estudiante podrá participar efectivamente en una actividad se sugiere que converse con él previamente para asegurarse de hacer los ajustes necesarios.
- El programa analítico debe contener una nota que indique “Si usted es un estudiante con una discapacidad o cree que podría tener un problema de aprendizaje y requiere apoyos para cursar esta asignatura por favor ponerse en contacto con el Centro Acacia”. Realizando esta acción se preserva la privacidad de los estudiantes al mismo tiempo que se deja en claro la voluntad del docente de

proporcionar los apoyos necesarios. Es importante mantener la privacidad de aquellos que manifiestan tener una discapacidad o un problema de aprendizaje, pues muchas veces el mayor enemigo del proceso educativo es el miedo a ser expuesto y minimizado en sus potencialidades, por lo que los estudiantes optan por presentar un bajo perfil, no dejar ver sus dificultades y no piden apoyo.

- En relación al programa de estudios y los libros de texto (manuales, documentación, artículos, etc.), los estudiantes deben tener disponible el programa de estudios así como el material de lectura que deben abordar, incluso antes de comenzar el semestre. Esto da tiempo para que los estudiantes obtengan materiales en formatos alternativos, si fueran necesarios, exploren el material previamente y lleguen mejor preparados a las clases. Tener disponible del programa del curso le permite al estudiante anticiparse a lo que va a enfrentar y desarrollar con antelación planes de acción, anticipar los apoyos que puede requerir y elaborar estructuras de los trabajos que debe desarrollar en el semestre.

- Anunciar los textos a trabajar; le permite al estudiante que emplea formatos alternativos, asegurarse de antemano que están disponibles en los formatos que requiere. En el caso de los estudiantes sordos usuarios de LS debe tener en cuenta que estos pueden necesitar los documentos en su primera lengua, la LS. En el caso de los estudiantes ciegos, pueden requerir tener el texto en formato digital para que un lector de pantalla pueda leer por ellos o en Braille. Dependiendo de la disponibilidad de los servicios, estos se deben solicitar por lo menos con una semana de anticipación.
- Es importante que el plan de curso sea específico en cuanto a las fechas de entregas de trabajos y las expectativas que tiene el docente frente a la realización de los mismos. Para esto se sugiere el empleo de rúbricas u otra estrategia que dejen ver al estudiante los componentes del trabajo y lo que se espera que él desarrolle en cada uno de ellos. Esto también ayuda a que el estudiante pueda autoevaluarse a lo largo del proceso y realizar de forma autónoma las correcciones pertinentes.
- Comenzar la clase con una revisión de la sesión anterior y una visión general de los temas a tratar ese día, para cerrar la sesión realice un resumen de los puntos claves tratados en esta.
- Resaltar los principales conceptos y términos de la clase tanto de forma oral como visual. Estar alerta a las oportunidades para proporcionar información en más de una modalidad sensorial.
- Buscar siempre que los conceptos principales tengan una definición escrita, a través de esquemas y una explicación oral.
- En lo posible, entregar documentos de apoyo en diversos formatos.
- Dar la posibilidad al estudiante de revisar el tema por medio de un texto escrito, un podcast de audio o un video. Colocar estas opciones dentro de la bibliografía del plan de curso y permitir que el estudiante escoja el medio que se adapte a sus intereses, necesidades y estilo de aprendizaje.
- Hablar directamente con los estudiantes; usar gestos y expresiones naturales que ayuden a transmitir más significado.

- No tenga miedo de expresarse de forma habitual, la presencia de un estudiante con discapacidad no tiene por qué alterar su uso natural de ser y de expresión.
- No intente eliminar de su vocabulario palabras relativas a la visión o la audición, pues estas no son percibidas como ofensivas por parte de los estudiantes con discapacidad más si afectan la fluidez y naturalidad del discurso docente dificultando la comprensión.
- Hacer énfasis en las ideas principales y conceptos claves durante la clase.
- Presentar el vocabulario nuevo o técnico en el tablero o pizarra dejándolo presente durante toda la clase.
- Para la realización de tareas de largo plazo, como trabajos finales, establecer una línea del tiempo fragmentando la tarea en otras menores y generar fechas intermedias para la presentación de borradores. La retroalimentación de estos permitirá al estudiante reorientar su trabajo, así como las estrategias que está empleando para realizarla dando tiempo suficiente para la clarificación, reestructuración, y refinamientos que tenga que realizar.
- Evite el uso de dobles negaciones en los exámenes.
- Designar o reservar asientos preferenciales en el aula para estudiantes que lo requieran. Esto es importante en el caso de los estudiantes sordos o hipoacúsicos, así como aquellos que tienen dificultades de atención.
- Proporcionar tiempo adicional en los exámenes, ya que muchos estudiantes con discapacidad requieren 150% o 200% de tiempo en los exámenes. Se puede permitir que el estudiante prolongue su estadía en el salón tras haber acabado sus compañeros o en otro espacio en el que pueda estar bajo supervisión. Es importante tener en cuenta esto antes de programar los exámenes y anunciarle al estudiante la extensión de tiempo que va a tener, no es prudente hacer extensiones de tiempo sobre la marcha o por petición del estudiante, el estudiante debe ser capaz de administrar su tiempo durante la evaluación.
- Promover entre los estudiantes la conformación de

grupos de estudio para los que deseen participar, como una estrategia útil para obtener mejores resultados en sus clases, por ejemplo, como preparación para un examen a través de una guía de estudio.

- Animar a los estudiantes a buscar ayuda durante las horas de tutoría o atención a estudiantes y para utilizar los servicios de apoyo del CADEP Acacia.

EN LOS EXÁMENES

- Evitar el lenguaje excesivamente complicado en las preguntas de los exámenes, siempre que ello no afecte al nivel académico que se requiere.
- Asegurarse de que los elementos estén claramente separados en la hoja de exámenes.
- Considere la posibilidad de otras formas de pruebas diferentes a las preguntas tipo test, como exámenes orales o signados, exámenes con libro abierto.
- Emplee diferentes tipos de agrupamiento para los exámenes. Tratar de valorar siempre de forma grupal e individual para evitar sesgos en la identificación del nivel de apropiación de los estudiantes de los contenidos.
- Elimine las distracciones mientras los estudiantes están realizando los exámenes.
- Para los estudiantes con problemas motores en miembros superiores que pueden tener dificultades para hacer escritura fina evitar las hojas de respuesta, pues estas suponen un mayor trabajo, permita que el estudiante marque la respuesta sobre la pregunta. Si está empleando un examen de respuesta abierta permita que alguien externo (no un compañero de clase) designado por usted o el CADEP Acacia le apoye con la escritura de las respuestas o reciba las grabaciones de las respuestas como parte del examen.
- Proporcione preguntas de estudio para los exámenes en los cuales se muestre al estudiante el formato de pregunta así como una orientación sobre el contenido del examen.

Algunos de estos ejemplos por categoría son:

- Adecuaciones instruccionales: como describir diagramas proyectados en la pizarra.
- Adecuaciones en la asignación de tareas: como extender tiempos de entrega de trabajos o tareas.
- Adecuaciones en las evaluaciones: como imprimir exámenes con letra más grande o en Braille.
- Apoyo personalizado: mayor disponibilidad por parte del profesor o sus ayudantes, previo o posterior a la clase.
- Instrucción mediada por pares: como contar con el apoyo de compañeros en la toma de apuntes.
- Adaptaciones a nivel físico: como hacer cambios de sala para disminuir tiempos de traslado en el campus o favorecer que estudiantes con discapacidad auditiva puedan ubicarse en un lugar de la sala con mayor visibilidad hacia el profesor.

1.3 *Protocolo para manejar situaciones de discapacidad en la Universidad*

DISCAPACIDAD VISUAL

Objetivos y adecuaciones para la discapacidad visual, con dificultades visuales o visión reducida.

Adecuaciones en la metodología

Favorecer el acceso a la información y la participación en las actividades del curso.

- Permitir que el alumno cuente con el apoyo de una persona (por ejemplo un tutor o ayudante) en clases, cada vez que sea necesario. Esto, especialmente en actividades como laboratorios, salidas a terreno, entre otras.

Favorecer el acceso a la información del curso, incluyendo contenidos, actividades u otras informaciones del desarrollo de la asignatura

- Permitir al alumno utilizar un apoyo tecnológico durante el desarrollo de las clases y actividades del curso. Ejemplo: uso de notebook con software lector de pantalla.
- Facilitar el material utilizado en clase, en formatos accesibles. Por ejemplo, impreso en Braille, o con la información gráfica en relieve. O bien, la información digitalizada, pues permite que el no pueda acceder a ella mediante un software lector de pantalla.
- Permitir el acceso a los contenidos gráficos mediante la explicación oral y formato accesible. Esto se traduce en describir y explicar al alumno, en detalle, los recursos de apoyo que se utilicen, como por ejemplo mapas conceptuales, esquemas, imágenes, diagramas, videos, presentaciones en PowerPoint u otros. (Esto puede realizarse de manera individual, en donde será importante el rol del tutor o el ayudante, o con todo el curso, donde el mismo docente puede describir los contenidos

gráficos en clases).

- Comunicar siempre en forma verbal y de manera directa al estudiante, los cambios realizados en la asignatura (lugar de clases, cambios de fecha, bibliografía, etc.), o por medio del ayudante o tutor del estudiante. Adicionalmente puede completar la información recurriendo a correo electrónico, foro en el Aula Virtual del curso.

Permitir que el alumno pueda planificar con anticipación las actividades y facilitar su acceso a la información y contenidos.

- Proporcionar la información en un soporte informático: web de la asignatura, correo electrónico, de manera que el estudiante pueda acceder a información, como por ejemplo: cambio en fechas de pruebas, cambio de sala de clases, entre otras.

Asegurar el acceso al espacio físico

- Cuidar las condiciones de ruido ambiental, teniendo presente que el alumno accederá a gran parte de la información por la vía auditiva.
- Cuidar la distribución del aula durante el período de clases, evitando obstáculos en los pasillos o áreas de desplazamiento.
- Informar sobre elementos nuevos o cambios en la distribución del aula.

Adecuaciones en la Evaluación

Permitir que el alumno acceda a una evaluación que pueda entender y comprender; y a la vez pueda reportar los contenidos y sus respuestas en un formato accesible.

- Adecuar el material en un formato, como Braille, en relieve o en formato digital accesible de manera que el estudiante pueda utilizar un software lector de pantalla para acceder a la evaluación. Las imágenes presentadas en el aula, esquemas, o cualquier otra

información gráfica debe ser descrita o explicada por el profesor, el ayudante o tutor, o bien entregársela al alumno en formato adaptado (en relieve).

- Permitir al alumno utilizar un apoyo tecnológico para el desarrollo de una prueba escrita. Ejemplo, uso de notebook con software lector de pantalla
- Permitir que el alumno cuente con el apoyo de una persona como el ayudante o un tutor en las evaluaciones cada vez que sea necesario.

Promover que el alumno ejecute tareas y evaluaciones en igualdad de condiciones.

- Ofrecer los contenidos de las evaluaciones de manera accesible para todos los alumnos, permitiendo que el alumno ciego utilice las ayudas técnicas que conoce y domina.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Objetivos y adecuaciones para la discapacidad auditiva, sordos o hipoacúsicos.

Adecuaciones en la Metodología

Facilitar el acceso del alumno a la información mediante los distintos actores y/o fuentes.

- Utilizar recursos de apoyo pedagógico y tecnológico, tales como: glosarios terminológicos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, entre otros.

Favorecer el acceso a la información y la participación en las actividades del curso.

- Permitir la presencia de un intérprete de Lengua de Señas durante las clases, procurando que dicho intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante.

- Contar con ayudantes que se desempeñen como “tomadores de apuntes” ya que el estudiante sordo no puede prestar atención al intérprete o al docente al mismo tiempo que toma apuntes.
- No apagar totalmente la luz de la sala, para que el alumno pueda acceder a la información mediante el intérprete cuando se usen presentaciones de apoyo de las clases (pizarra, presentaciones en formato ppt, transparencias).
- Dirigirse al estudiante y hablarle de frente, siempre que sea posible. Si se menciona un contenido mirando a la pizarra o de perfil, se sugiere repetirlo, al menos de manera resumida. Escribir las palabras o conceptos relevantes en la pizarra, durante la clase.
- Durante una presentación con diapositivas, se debiera alternar las explicaciones con momentos en los que el alumno pueda mirar lo proyectado; debe tenerse en cuenta que el alumno sordo no puede mirar la imagen presentada y a la vez seguir la explicación del docente a través del intérprete. (Véase, Cómo crear presentaciones accesibles)
- Cuidar los turnos en las conversaciones o discusiones

grupales que se den durante las clases, para evitar que varios alumnos hablen al mismo tiempo.

- Repetir o rephrasear preguntas o comentarios que hagan otros alumnos durante la clase.
- Cuidar el uso de modismos para evitar confusiones.
- Entregar información relevante mediante textos escritos (pizarra, página web del curso, correo electrónico). Por ejemplo: ubicación de la sala y eventuales cambios de esta, fechas de evaluaciones y/o entregas de trabajos, entre otros.

Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda, de manera anticipada, revisar el material y asegurar su comprensión.

- Facilitar con anticipación apuntes y presentaciones, así como las referencias bibliográficas y material didáctico o de trabajo, que deberá utilizar el estudiante.
- Usar un micrófono si el estudiante utiliza algún sistema que posibilite transformar a formato texto el discurso del profesor.

Adecuaciones en la evaluación

Garantizar la igualdad en el acceso a la información.

- Permitir la presencia del intérprete para cada una de las evaluaciones. (Durante las evaluaciones, cuidar que el intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante).
- No apagar totalmente la luz de la sala, si se usa un proyector durante la evaluación, para que el alumno pueda acceder a la información mediante el intérprete.
- Dirigirse al estudiante y hablarle de frente, siempre que sea posible. Si se entrega información durante la evaluación mirando a la pizarra o de perfil, se sugiere repetirlo, al menos de manera resumida.

Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda de manera anticipada revisar el material y asegurar su comprensión.

- Entregar con anticipación información previa de las evaluaciones, tales como, aspectos organizativos, técnicos y de contenidos.

Asegurar que el estudiante realmente comprenda los enunciados y preguntas.

- Intentar incluir siempre enunciados que contengan una idea principal por cada pregunta en las evaluaciones escritas.
- Cuando la evaluación sea oral, permitir la mediación de un intérprete.
- Permitir que el estudiante realice las consultas y/o aclaraciones que sean necesarias durante la evaluación.

Considerar que las personas con discapacidad auditiva pueden presentar dificultades en la redacción, gramática y ortografía.

- No penalizar los errores gramaticales, de ortografía o de puntuación en las pruebas escritas. De todos modos, es recomendable que estas faltas se corrijan de manera formativa.

DISCAPACIDAD MOTORA

Objetivos ya adecuaciones para la discapacidad motora:

Adecuaciones en la Metodología

Favorecer el acceso a la información y el registro personal de contenidos relevantes.

- Permitir que el alumno utilice apoyo tecnológico durante la clase. Estos apoyos pueden ser: notebook, grabadoras, filmadoras o máquinas fotográficas, softwares especializados (magnificador de caracteres, Dragon Naturally Speaking, entre otros).
- Esto es pertinente también para quienes presentan dificultad en la lectura producto de trastornos del movimiento (p. ej.: movimientos involuntarios de cabeza y extremidades superiores).

Permitir que el alumno pueda organizar el trayecto, considerando el tiempo que demora en trasladarse.

- Informar con anticipación sobre horarios y cambios de sala. Publicar información a través de correos electrónicos y en la página web del curso.

Facilitar la participación y el desempeño académico del alumno en todas las actividades en igualdad de condiciones.

- Solicitar a los ayudantes o tutores, si el estudiante presenta dificultades en su desplazamiento, el apoyo en actividades prácticas como laboratorios o salidas a terreno.

Asegurar el acceso al espacio físico.

- Cuidar la distribución de la sala en las áreas de desplazamiento. Esto implica resguardar que los pasillos se encuentren despejados, contar con un lugar adecuado (p. ej.: altura y espacio suficiente para una silla de ruedas).

Adecuaciones en la evaluación

Permitir que el alumno rinda las evaluaciones en igualdad de condiciones en relación a sus pares.

- Utilizar, preferentemente, el mismo formato de evaluación oral, escrito, grupal u otros para todos los estudiantes, considerando lo siguiente:
- Usar evaluaciones en modalidad escrita, si el estudiante presenta dificultades en la comunicación oral y no en la escrita.
- Solicitar a un ayudante o tutor que apoye al estudiante en las actividades de terreno, de laboratorio o más prácticas, si aquel presentara dificultades motoras en su desplazamiento.
- En caso que no se pueda realizar la evaluación usando el computador, desarrollar las evaluaciones en modalidad oral, solicitando a un ayudante que lo apoye en la transcripción de las respuestas, de tal manera que el alumno pueda revisar las respuestas de cada pregunta.
- Permitir el uso de un computador para rendir las evaluaciones escritas.

- De manera similar, si el estudiante va a rendir una evaluación escrita, sin usar el computador, permitir que escriba sus respuestas en mayor espacio que el asignado para todos. Esto, porque al tener dificultades para escribir, es probable que su letra sea más grande o menos precisa.

Permitir que el alumno pueda planificar con anticipación las actividades y preparación de evaluaciones.

- Brindar información previa de la prueba, de los aspectos organizativos, técnicos y de los contenidos.

DISCAPACIDAD PSÍQUICA (SÍNDROME DE ASPERGER)

Objetivos y adecuaciones para la discapacidad psíquica (Síndrome Asperger):

Adecuaciones en la metodología

Empleo de apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza

- Las personas con SA destacan por ser buenos

“pensadores visuales”. Por ello, es importante emplear apoyos visuales (listas, pictogramas, horarios, etc.) que les facilite la comprensión de aquello que se les está intentando enseñar.

Asegurar un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados

- Las dificultades para enfrentarse a situaciones nuevas y la falta de estrategias para adaptarse a cambios ambientales que presentan las personas con SA exige asegurar ciertos niveles de estructura y predictibilidad ambiental (Anticipando cambios en las rutinas diarias, respetando algunas de las rutinas propias del estudiante con SA).

Favorecer la generalización de los aprendizajes

- Las dificultades de generalización que presentan los estudiantes con SA plantea la necesidad de establecer programas explícitos que permitan transferir los aprendizajes realizados en contextos

educativos concretos a contextos más naturales posibles.

Asegurar guías de aprendizaje

- Los estudiantes con SA suelen mostrar bajos niveles de tolerancia a la frustración. Se sugiere favorecer la motivación hacia el aprendizaje ofreciendo todas las ayudas necesarias para garantizar el éxito en la tarea presentada, retirando paulatinamente las ayudas ofrecidas.

Descomponer tareas.

- Las limitaciones en funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento de un estudiante con SA durante la ejecución de tareas largas y complicadas. Para compensar estas limitaciones, es importante descomponerla en pasos secuenciados.

Ofrecer oportunidades de hacer elecciones

- Los estudiantes con SA suelen mostrar serias

dificultades para tomar decisiones. Sin embargo, ofrecer oportunidades para realizar elecciones les permite adquirir capacidades de autodeterminación y autodirección.

Enseñar de forma explícita habilidades y competencias que no requieren enseñanza estructurada

- Con estudiantes con SA no podemos dar nada por supuesto. Habilidades como saber interpretar una mirada, ajustar el tono de voz para enfatizar el mensaje que queremos transmitir, respetar turnos conversacionales durante intercambios lingüísticos, etc., van a requerir de una enseñanza explícita y la elaboración de programas educativos específicos.

(Tomado y adaptado de Guía teoría y práctica del Equipo Asesor de Asperger España. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales).

3 DETECCIÓN EN ESTUDIANTES

A. Cuestionario para la caracterización de estudiantes

1. ¿Presentas algún tipo de discapacidad? Marca con una equis X, según corresponda:

- SI
- NO

2. Si respondiste afirmativamente la respuesta anterior, especifica el tipo de discapacidad. Marca con una equis X, según corresponda:

- Visual
- Auditiva
- Motora
- Psíquica

3. Durante tu permanencia en formación básica en tu escuela o liceo ¿participaste de algún programa de integración escolar? (fonoaudiólogo, educador diferencial, psicopedagogo). Marca con una equis X, según corresponda:

- SI
- NO

4. Utilizas algún medio, recurso o tecnología de apoyo. Marca con una equis X, según corresponda:

- SI
- NO

5. Si respondiste afirmativamente la respuesta anterior, especifica el tipo de medio o recurso. Marca con una equis X, según corresponda:

- Audífono
- Braille
- Silla de ruedas
- Otros: _____

B. Escala autónoma para la detección del síndrome de asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento

(Belinchón, Hernández, Marios, Sotillo, Márquez y Olea, 2005)

Lea detenidamente cada enunciado, y estime en qué medida ha observado los siguientes comportamientos en la persona sobre la que va a informar marcando la respuesta apropiada con los criterios siguientes:

- Si el comportamiento descrito en el enunciado no corresponde en absoluto con las características de la persona sobre la que informa, conteste marcando el espacio dedicado a la categoría «Nunca».
- Si algunas veces ha observado esas características, aunque no sea lo habitual, marque en el espacio correspondiente a «Algunas veces».
- Si el comportamiento descrito es habitual, conteste «Frecuentemente».
- Si generalmente se comporta como se describe en el enunciado, hasta el punto de que cualquiera esperaría que se comporte así, conteste «Siempre».
- Puede ocurrir que algunas descripciones se refieran a comportamientos que se producen en situaciones en las que usted no ha estado presente nunca; por ejemplo: «Come sin ayuda de nadie», es un comportamiento que sólo ha podido observar si ha tenido la oportunidad de estar presente a la hora de comer. Si se encuentra ante este caso, conteste «No observado».

Tabla 3 Escala autónoma para la detección del síndrome de asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento

<i>Ítems</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Siempre</i>	<i>No observado</i>
1. Tiene dificultades para realizar tareas en las que es especialmente importante extraer las ideas principales del contenido y obviar detalles irrelevantes (p.ej., al contar una película, al describir a una persona...).					
2. Muestra dificultades para entender el sentido final de expresiones no literales tales como bromas, frases hechas, peticiones mediante preguntas, metáforas, etc.					
3. Prefiere hacer cosas solo antes que con otros (p. ej., juega solo o se limita a observar cómo juegan otros, prefiere hacer solo los trabajos escolares o las tareas laborales)					
4. Su forma de iniciar y mantener las interacciones con los demás resulta extraña.					
5. Manifiesta dificultades para comprender expresiones faciales sutiles que no sean muy exageradas.					
6. Tiene problemas para interpretar el sentido adecuado de palabras o expresiones cuyo significado depende del contexto en que se usan.					
7. Carece de iniciativa y creatividad en las actividades en que participa.					
8. Hace un uso estereotipado o peculiar de fórmulas sociales en la conversación (p.ej., saluda o se despide de un modo especial o ritualizado, usa fórmulas de cortesía infrecuentes o impropias...)					

Ítems	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No observado
9. Le resulta difícil hacer amigos.					
10. La conversación con él/ella resulta laboriosa y poco fluida (p.ej., sus temas de conversación son muy limitados, tarda mucho en responder o no responde a comentarios y preguntas que se le hacen, dice cosas que no guardan relación con lo que se acaba de decir...).					
11. Ofrece la impresión de no compartir con el grupo de iguales intereses, gustos, aficiones, etc.					
12. Tiene dificultades para cooperar eficazmente con otros.					
13. Su comportamiento resulta ingenuo (no se da cuenta de que le engañan ni de las burlas, no sabe mentir ni ocultar información, no sabe disimular u ocultar sus intenciones...)					
14. Hace un uso idiosincrásico de las palabras (p.ej., utiliza palabras poco habituales o con acepciones poco frecuentes, asigna significados muy concretos a algunas palabras).					
15. Los demás tienen dificultades para interpretar sus expresiones emocionales y sus muestras de empatía.					
16. Tiene dificultades para entender situaciones ficticias (películas, narraciones, teatro, cuentos, juegos de rol...).					

Ítems	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
17. Realiza o trata de imponer rutinas o rituales complejos que dificultan la realización de actividades cotidianas.				
18. En los juegos, se adhiere de forma rígida e inflexible a las reglas (p.ej., no admite variaciones en el juego, nunca hace trampas y es intolerante con las de los demás).				No observado

Instrucciones para corrección

- Puntúe las respuestas a cada ítem observado del siguiente modo:
 - «Nunca»: 1 punto
 - «Algunas veces»: 2 puntos
 - «Frecuentemente»: 3 puntos
 - «Siempre»: 4 puntos
- Compruebe si se cumplen las dos condiciones siguientes:
 - Se han contestado los 18 ítems
 - No hay más de 2 ítems con la respuesta «No Observado»
- Si se cumplen estas dos condiciones, obtenga la puntuación directa de la prueba sumando los puntos de todas las respuestas (la puntuación mínima que

podrá obtener en dicha suma será 18 y la máxima 72).

- Si no se cumplen estas dos condiciones, obtenga la puntuación promedio de la prueba sumando los puntos de todas las respuestas y dividiendo el resultado por el número de ítems respondidos (la puntuación mínima que podrá obtener será 1 y la máxima 4).
- Se recomienda consultar a un especialista si la puntuación directa obtenida es de 36 (o se acerca a este valor), y si la puntuación promedio es de 2 (o se acerca a este valor).

4 BIBLIOGRAFÍA

Abad, D., Méndez, I., y Mendoza, F. (2010). Discapacidad Sensorial. En U. A. de Madrid (Ed.), Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad (pp. 11-26). Madrid.

Asperger, H. (1991). Autism and Asperger Syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.

Belichón, M., Hernández, J., y Sotillo, M. (2008). Personas con síndrome de Aspeger. Funcionamiento, detección y necesidades. (C. de P. A. de la U. A. de Madrid, Ed.). Madrid.

Jarvis, J., y Knight, P. (2003). Supporting deaf students in higher education. In S. Powell (Ed.), Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion (pp. 59-76). London: Kogan Page.

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Méndez, I. (2010). Discapacidad física y enfermedades crónicas y orgánicas. In Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad (pp. 39-48). Universidad Autónoma de Madrid.

OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado de: <http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>

OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Organización Mundial de la Salud. Acceso en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Sánchez, M. (2007). Discapacidad auditiva. En U. A. de Madrid (Ed.), Enseñanza Accesible en la Universidad. Guía Didáctica para el Profesorado. (pp. 17-21).

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 3(1), 823-831.

Wainapel, S. (2000). Physical disabilities. En M. Gordon y S. Keiser (Eds.), Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA). A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers (pp. 170-185). New York: GSI Publication.

Warnock. (1979). Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIA ÉTNICA Y CULTURAL

*Guía de Detección y Trato de la Discriminación
hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural*



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

2º EDICIÓN

LÍDER DE AUTORÍA:

*Adela Molina Andrade
Nadenka Melo Brito
Juliana Beltrán Castillo
Liliana Rodríguez Pizzinato*

AUTORES COLABORADORES (EN ORDEN ALFABÉTICO):

*Gabriela Alfonso Novoa
Jaime Ayala
Eliana Esther Gallardo Echenique
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Antonio López Mairena
Cristian Merino Rubilar
Adela Molina
Lisel Neyra
David Olivo
Martha Stella Pabón Gutiérrez
Isabel Mercedes Torres Garay*

DISEÑADOR / MAQUETADOR:

Cristian Andrés Rojas Figueroa (2º Edición)

Juan Camilo Garzón C. (1º Edición)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

DIVERSIDAD Y DIFERENCIA ÉTNICA Y CULTURAL

Guía de Detección y Trato de la Discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural

*Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP)
cofinanciado por el programa Erasmus+*

ACACIA:

*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de
Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen
a la comunidad universitaria.*

EDITORA:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

GLOSARIO Y CONCEPTOS CLAVE

Contexto y perfil demográfico

Cuando se establece la población a la cual se dirigen las acciones de la guía se establece un contexto que presenta la composición étnica y cultural de la ciudad y/o región en la que está ubicada la universidad (URACCAN-Nicaragua, Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Perú y Distrital Francisco José de Caldas-Colombia). En cuanto a la composición étnica y cultural de cada una de las tres universidades se establece un perfil con los datos (%) que permiten aproximarse a la composición étnica y cultural de cada universidad.

Pluralismo cultural

Se basa en considerar el desarrollo incluyendo el crecimiento cultural, el respeto a todas las culturas. Aunque la globalización se pueda considerar como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento intercultural, pero también se constituye en factor de intolerancia y agresión, se aumenta la xenofobia, racismo y discriminación de los otros, del otro. La diversidad y diferencias culturales dejan de considerarse como un patrimonio y oportunidad de crecimiento, y por el contrario se constituyen en fuente de discriminación e intolerancia. Es así, que los países deben orientarse por políticas

públicas, que busquen el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural de todos los grupos que conforman la nación, sin pretender homogenizarlos, ni permitir que unos discriminen y dominen a otros.

Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural (DDEC)

La diversidad y diferencia cultural es una realidad social y cultural, desarrollada en las tensiones entre lo propio y lo ajeno en contexto configuran nuevas identidades y escenarios de acción y es a lo que García-Canclini (2004) se refiere cuando conceptualiza a la interculturalidad como patrimonio. Así, conocer al otro, es tratar con su diferencia” [...] se trata de enfrentar las nuevas complicaciones de la diversidad, evitando una búsqueda de la naturaleza humana descontextualizada. (García-Canclini, 2004:55). Así, o la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

Discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural

Se proponen varias dimensiones para detectar si en las instituciones universitarias existe discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural; ellas se refieren (a) Ambiente institucional: coherencia de la normatividad de cada institución con los tratados internacionales y constituciones políticas que defienden el respeto de los derechos humanos como lo es DDEC, mecanismos de detección y orientaciones para su trato; (b) Actitudes hacia las relaciones interculturales (sensibilidad intercultural); (c) Cuestionario de ponderación múltiple escala Likert, para establecer las concepciones biológicas o sociales alrededor del constructo de “raza humana”; (d) Relaciones entre conocimientos; y (e) Auto reconocimiento cultural y percepción de la discriminación.

Sensibilidad Intercultural

Se trata de un modelo complejo del desarrollo intercultural por el que transitan las personas, y se encuentra enmarcado en términos de la fenomenología afectiva de un individuo, cognitivo y conductual de la conceptualización, así como la

respuesta a la diferencia cultural. Bennett conceptualiza seis etapas a lo largo de un continuo de desarrollo intercultural de los cuales tres son etnocéntricas (Denegación, Defensa, Minimización) y tres son etnorrelativas (Aceptación, Adaptación, Integración).

Aspectos Normativos e Institucionales

Estos procesos se observan, como anota Poblete, Melis (2009:186), específicamente como formas de regulación relacionadas con los procesos de socialización, ya que la institución escolar mediante normas implícitas o explícita regulan su funcionamiento.

Racismo

De acuerdo con Van Dijk (2010), el racismo es un sistema ideológico social de dominación étnica o racial, en el cual hay una forma ilegítima de abuso de poder, de un grupo sobre otro; consiste en prácticas discriminatorias y en prejuicios étnicos ideológicamente fundamentados, que enfatizan la superioridad del blanco, sobre los otros grupos étnicos. Así, según Hering (2007), el racismo postula que hay una “raza” biológicamente superior a las demás y aunque en la actuali-

dad el concepto biológico de raza humana no es sustentable y carece de argumentos biomoleculares (Lewontin, Rose, y Kamin, 1996; Cavalli-Sforza, 2000; Madrigal y González 2016; López, Wade, Restrepo y Santos, 2017), según Hering (2007) en nuestra sociedad, el racismo continúa.

Concepciones de relaciones entre conocimientos

El análisis tanto de las formas de validez asignadas a los diferentes conocimientos, que entran en relación en la enseñanza y el aprendizaje, como la aceptación de estos diferentes sistemas de conocimiento y de sus diferentes fuentes de conocimiento dependen de diferentes posturas y tensiones. Ellas se refieren al universalismo, multiculturalismo, pluralismo epistemológico e interculturalismo. Una manera de ver estas tensiones la podemos entender con Molina (2013, p. 18), con el concepto de «etnocentrismo epistemológico». Este concepto es usado en el mismo sentido de Santos (1989), y esencialmente muestra que la racionalidad moderna evalúa otras perspectivas y epistemes desde la propia, desconociéndolas y negándolas.

Actitudes hacia la diversidad étnica y cultural

Se desarrollan en torno a cinco aspectos: actitudes derivadas del entorno institucional: las basadas en la homogenización y en la heterogenización; las basadas en el etnocentrismo cultural y en la descentración del etnocentrismo cultural; racista y no racista; las basadas en el etnocentrismo epistemológico y en el descentramiento epistemológico y; actitudes individuales basadas en el autorreconocimiento de la propia identidad étnica y cultural y en la percepción de la discriminación hacia la propia diferencia étnica y cultural.

INTRODUCCIÓN

Algunas referencias sobre nuestra comprensión de la diversidad y diferencia cultural son importantes, las cuales se presentan en torno a una conceptualización de la interculturalidad. Para García-Canclini (2004), se debe partir de un concepto de cultura- que tenga en cuenta la diversidad y/o diferencia cultural; así la entiende menos en términos sustantivos y más en sentido adjetivo, sin negar la complementariedad que se pueda presentar entre ellas. La perspectiva sustantiva de cultura se fundamenta en la caracterización de cada una en función de sí mismas. Así, la perspectiva adjetiva se fundamenta en las diferencias, contrastes y comparaciones y menos en las propiedades de los individuos y grupos, y la entiende como un recurso heurístico para hablar de la variedad. Metodológicamente se sitúa en la búsqueda de los sentidos que orientan la vida en una sociedad.

Así, [...] en una sociedad intercultural, las interacciones entre diferentes causan tensiones, encuentros y desacuerdos [...]. Siguiendo a García-Canclini (2004) estos contrastes, contradicciones y tensiones se dan entre lo diferente, lo desigual y la desconexión; así, la diferencia se refiere a aquello que en cada etnia es innegociable e inadmisibles; sin embargo, ser

diferente no implica ser desigual, lo que se opone a la diferencia es la homogeneidad y finalmente se trata de ser incluidos, sin que ello signifique que se atropelle la diferencia o se condene a la desigualdad. Al respecto, las llamadas comunidades en riesgo o vulnerables se relacionarían con la tendencia a asociar a los diferentes (perspectiva antropológica) con los desiguales (perspectiva sociológica); en los cuales, [...] la cultura se vuelve fundamental para entender las diferencias sociales [...] y se acude a una teoría social dedicada a estudiar [...] los sistemas simbólicos y las relaciones de poder [...] (García-Canclini, 2004, 122). Por lo tanto, como lo advierten Santiago, Akkari e Marques (2013:10), también se trata de un debate político ya que una [...] educación intercultural nos lleva a enfatizar la importancia de las relaciones de poder entre diferentes grupos, visibilizando las luchas por los derechos de las minorías étnicas como producto de intensos conflictos y luchas en los campos sociales.

En el segundo caso, la globalización generalizada no es perturbada por la existencia de los diferentes y desiguales, estos términos son reemplazados por inclusión y la exclusión. [...] Desde la acción humanitaria hasta las nuevas formas de

militancia se proponen, más que transformar órdenes injustos, reinsertar a los excluidos [...], García-Canclini (2004, 127); argumenta en contra la exclusión de género, “raza” y demás condiciones de vulnerabilidad. Benavides, (2012: 213) aclara más este concepto: “Se trata de determinar, desde que concepción, forma y proceso se pretende ´incluir`, teniendo cuidado para que no se discrimine al otro, se le respete su identidad cultural y no se generen mayores inequidades.

De otra parte, las tensiones entre lo propio y lo ajeno en contexto configuran nuevas identidades y escenarios de acción y es a lo que García-Canclini se refiere cuando conceptualiza a la interculturalidad como patrimonio. Así, conocer al otro, es tratar con su diferencia” [...] se trata de enfrentar las nuevas complicaciones de la diversidad, evitando una búsqueda de la naturaleza humana descontextualizada. (García-Canclini, 2004:55). Así, [...] la interculturalidad remite a la confrontación y entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en interacciones e intercambios. Es así como la [...] interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflictos y préstamos recíprocos (García-Canclini, 2004:15).

El proyecto ACACIA

Situando lo anterior, en el contexto del proyecto ACACIA, es importante retomar a Mato (2008), referido por Benavides 2012- 2015 anotando que con:

[...] una institución con el carácter de intercultural, pero en especial de una institución universitaria, no nos estamos refiriendo simplemente a la diversidad cultural y étnica que representa su estudiantado o su planta docente sino, también y, en primer lugar, a su currículum, a sus contenidos, a sus programas. Todo lo que la institución encierra debe ser diseñado y ejecutado a partir de concepciones e intereses explícitos de aprender tanto de los saberes indígenas y otros grupos humanos, como de lo que en ellas se suele nombrar como “ciencia occidental” (Mato, 2008).

Así, propone el concepto Educación Superior Intercultural, que se relaciona con las funciones y objetivos relacionados con la valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad

y diferencia étnica y cultural. Esto es la interculturalización de todos sus espacios para que se conviertan en escenarios donde fluyan las relaciones de respeto, equidad y valoración mutua de los saberes, conocimientos y métodos de todas las culturas y pueblos (Mato, 2009).

Siguiendo a Benavides, (2012) podemos decir que se requieren perspectivas pluralistas y participativas en los estatutos de las universidades, tanto en sus formas de organización, como en el orden curricular y en el ambiente institucional, para garantizar el reconocimiento y protección de la diversidad y diferencia étnica y cultural; Santiago, Akkari e Marques, (2013:9) anotan que [...] la interculturalidad prospera en sociedades que se tornan pluralistas y democráticas. Así, esta guía contempla varios niveles para determinar, de manera global, la Discriminación hacia DDEC en una IES; en tal sentido, considera los aspectos normativos, organización institucional, la actitud de sus integrantes hacia las relaciones interculturales, las concepciones de raza y de las relaciones entre saberes y aspectos académicos y curriculares. De acuerdo con Santiago, Akkari e Marques, (2013) las instituciones están dentro del paradigma de la homogeneidad cuando

los(as) estudiantes reciben el mismo trato y se es indiferente a sus diferencias étnicas y culturales.

En un paradigma de la heterogeneidad los alumnos son reconocidos como culturalmente diferentes, alterando currículos, prácticas pedagógicas y eliminando barreras institucionales y actitudinales, que, antes de la adopción de este paradigma operaban bajo formas de discriminación y preconceptos, en la medida que la diferencia siempre fue considerada un problema a ser resuelto. (Santiago, Akkari e Marques, 2013:11). Como concluyen los autores, en este paradigma de la heterogeneidad la diferencia se transforma en una posibilidad para vivir, más allá de ellas asumiendo el principio de la alteridad. Así, buscan resistirse a la práctica de hacer discursos sobre las identidades de los otros, por el contrario, se proponen establecer un diálogo con ellos. Oír la alteridad es una condición necesaria para la construcción de una educación intercultural.

Varias condiciones se requieren de las instituciones universitarias para que reconozcan y respeten la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural (DDEC) y más aún, consideren que

ella se constituya en un factor de desarrollo y de creación importante; así como una condición inherente del diálogo y de la condición humana. El encuentro entre sujetos, entre diferentes culturas ya es un hecho. Como afirma Langon, (1999) no existe logos sin diálogo, no existe palabra sin locutores diferentes, no existe humanidad en el aislamiento. Por lo tanto, los sujetos deben ser pensados desde el vínculo mismo y no desde un individuo en abstracto. En consecuencia, cuando alguien se encuentra con otro que no comprende surge la necesidad de la apertura y de la ruptura del aislamiento, cada cultura intenta actualizar su cultura que es intraducible a la otra. Así se abre un espacio inédito “preñado de posibilidades”. Es en este sentido, que perspectivas plurales en la Universidad nos advierten de la necesidad de transitar cada vez más hacia estructuraciones flexibles del currículo, y de la organización de todas las instancias universitarias, que vean positivamente los encuentros, fricciones, tensiones, contradicciones y acuerdos y que los valoren en el momento que ellos suceden para avanzar hacia la superación de todo tipo de discriminación en ellas.

1 SITUACIÓN LEGISLATIVA EN COLOMBIA, PERÚ Y NICARAGUA

A nivel internacional existen diversos tratados y acuerdos multinacionales para fomentar la lucha contra la discriminación racial y el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica cultural. Entre ellos podemos encontrar la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana de Derechos Humanos los cuales establecen la obligación de los Estados Partes de reconocer, garantizar o satisfacer los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio sin discriminación alguna. La legislación de los tres países, Perú, Nicaragua y Colombia, corresponden en primer lugar las Cartas Constitucionales, las Leyes Generales de Educación y las Leyes de Educación Superior y algunas otras que las desarrollan.

1.1 Perú

La legislación peruana sobre la diversidad cultural está orientada por el reconocimiento y la consagración de los derechos

fundamentales de toda persona; así los artículos 2, (numeral, 19); 17; 48; 89 y 149 de la Constitución de 1993 tratan el tema de la diversidad cultural.

- El numeral 19 del artículo 2° de la Constitución Política, (1993) dice: “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad”.
- Artículo 17°. “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”;
- Artículo 89°, reconoce la existencia jurídica y cultural de las comunidades Campesinas y Nativas;
- Artículo 149° establece una jurisprudencia especial a las comunidades campesinas y nativas.

De otra parte, Ley N° 28296 General del Patrimonio Cultural de la Nación (2004), protege los bienes materiales e inmateriales producto de su diversidad cultural.

- Artículo 2°. Se entiende por bien integrante del Patrimonio Cultural de la Nación toda manifestación del quehacer humano -material o inmaterial- que, por su importancia, valor y significado paleontológico, arqueológico, arquitectónico, histórico, artístico, militar, social, antropológico, tradicional, religioso, etnológico, científico, tecnológico o intelectual, sea expresamente declarado como tal o sobre el que exista la presunción legal de serlo.

Ley N° 28044, Ley General de Educación, (2003) contempla aspectos generales sobre la diversidad cultural:

- Artículo 8°. Principios de la educación. Establece (literal C) la inclusión de todas las personas (sin distinción de etnia, religión, sexo, etc.) susceptibles de cualquier tipo de discriminación y (literal f) La interculturalidad, que asume como riqueza la

diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

- Artículo 10°. Criterios para la universalización de la calidad y la equidad. Se adopta un enfoque intercultural que contribuya a igualar las oportunidades para lograr resultados satisfactorios en el aprendizaje satisfactorio.
- Artículo 20°. Educación bilingüe intercultural. Se ofrece en el sistema educativo y promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a diversidad cultural, el dialogo intercultural y la consciencia del respeto de los pueblos indígenas y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Garantiza el aprendizaje de la lengua materna (y obliga a los profesores a dominar la lengua originaria del lugar donde laboran), del castellano como segunda lengua y también de lenguas extranjeras. Promueve y

preserva las lenguas nativas. Asegura la participación (y posterior dirección) de miembros de los pueblos indígenas en la formulación y desarrollo de propuestas educativas.

- Artículo 25°. Características del sistema educativo. Se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad del país.

En el ámbito universitario, la Ley Universitaria, (2014) N° 30220, establece:

- Artículo 5°. Principios. Pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión.
- Artículo 6°. Fines de la Universidad. Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país.
- Artículo 7°. Funciones. Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país.
- Artículo 130°. Servicio social universitario. Todas las universidades deben contar con un programa de servicio social realizado por los estudiantes, el cual, debe contribuir [...] en la ejecución de las políticas

públicas de interés social y fomenten un comportamiento altruista y solidario que aporte en la mejora de la calidad de vida de los grupos vulnerables en nuestra sociedad.

En otros campos de la legislación peruana como el laboral, judicial, salud que buscan evitar actos racistas y de discriminación. Igualmente, para el desarrollo y aplicación de sus principios y leyes, el Ministro de Cultura cuenta con un portal web llamado Alerta contra el racismo dirigido a todos los ciudadanos.

1.2 Nicaragua

La legislación nicaragüense sobre la diversidad cultural está orientada por el reconocimiento y consagración de los derechos fundamentales de toda persona; así, la Constitución de la República de Nicaragua, (1987) contempla la diversidad cultural en los siguientes artículos:

- Artículo 5°. Principios de la nación nicaragüense. Pluralismo político, social y étnico. Reconoce a los pueblos indígenas, sus derechos consignados en su Constitución y en especial el desarrollo de su identidad cultural, poseer sus propias formas de organización social y conservar su administración local.
- Artículo 8°. Principios de la nación nicaragüense. El pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana.
- Artículo 90°. Derecho de preservar y expresar su cultura. Las comunidades de la costa caribe tienen libre derecho a expresar y preservar sus lenguas, arte y cultura.
- Artículo 121°. Acceso a la educación. Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la ley.
- Artículo 128°. Protección al patrimonio histórico y cultural. El Estado protege el patrimonio arqueológico, histórico, lingüístico, cultural y artístico de la nación.

- Artículo 180°. Derechos de las comunidades de la Costa Caribe. Las comunidades de la Costa Caribe tienen el derecho inalienable de vivir y desarrollarse bajo la forma de organización político-administrativa, social y cultural que corresponde a sus tradiciones históricas y culturales. Asimismo, garantiza la preservación de sus culturas y lenguas, religiones y costumbres.

La Ley General de Educación, (2004) con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural establece:

- Artículo 3°. Principios de la educación. En el literal c se aboga por el [...] respeto a las diversidades religiosas, políticas, étnicas, culturales y psicológicas de niños, niñas, jóvenes y adultos [...]; literal h, es deber de la sociedad civil participar en el proceso educativo teniendo en cuenta la realidad nacional, pluricultural y multiétnica.
- Artículo 4°. Fines de la educación. Se establece en el literal i, que la formación integral de los miembros de las comunidades de la Costa Caribe, en todos los niveles, implica el respeto, rescate y

fortalecimiento de las diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas; literal j establece que la educación en todos los niveles, en las comunidades autónomas, es intercultural y bilingüe.

- Artículo 26°. Áreas de formación docente. Entre otras literal f. Interculturalidad.
- Artículo 38°. Educación autónoma regional. Las regiones autónomas cuentan con un subsistema de educación que busca la formación integral de los hombres y mujeres de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas basados en la autonomía, interculturalidad, solidaridad, comprometidos y comprometidas con la equidad de género, los derechos de los niños y niñas, entre otros.
- Artículo 39°. Educación autónoma regional. La educación en las regiones autónomas, es un derecho fundamental de los pueblos indígenas Afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe reconocido en la Constitución Política del país y como servicio público indeclinable a cargo del Estado, es insoluble de la Autonomía Regional.
- Artículo 40°. Educación autónoma regional. De la

Autonomía Educativa Comunitaria: La Autonomía Educativa Regional comprende la Capacidad Jurídica de las Regiones Autónomas de dirigir, organizar y regular la educación en todos sus niveles en sus respectivos ámbitos regionales, de conformidad a sus usos, tradiciones, sistemas de valores y culturas en coordinación con el MECAD y el INATEC.

- Artículo 41°. Educación autónoma regional. El Subsistema Educativo Autonomo Regional (SEAR): Es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este subsistema, como parte integral de la misión y visión educativa nacional, se orienta hacia la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas.

La Ley 89° de la Autonomía de las IES (1990) establece:

- Artículo 58°. Atribuciones del Consejo Nacional de Universidades. Numeral 2°. Velar por que las universidades y centros de Educación Técnica Superior respondan a la formación de profesionales, cumpliendo con los fines y objetivos de las instituciones de Educación Superior nicaragüenses y respetando los principios de la Nueva Educación, establecidos en la Constitución Política de la República.

1.3 Colombia

El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural en Colombia está orientada por Carta la Constitucional de (1991), basada en el Estado Social de Derecho manifiesto en normatividades que buscan la protección de las poblaciones vulnerables y en riesgo y dan garantías para reducir la discriminación y exclusión:

- Artículo 1°. Estado Social de Derecho. Se define como pluralista, democrático y participativo y basado en la dignidad humana;
- Artículo 2°, literal b. Estado Social de Derecho. El Estado debe [...] garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida [...] y cultural de la Nación;
- Artículo 5°, literal c. Estado Social de Derecho. [...] reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona;
- Artículo 7°. Estado Social de Derecho. El Estado [...] reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;
- Artículo 8°. Estado Social de Derecho. El estado debe [...] proteger las riquezas culturales [...];
- Artículo 10°. Estado Social de Derecho. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe;
- Artículo 13°. Estado Social de Derecho. Todos los ciudadanos [...] gozarán de los mismos derechos,

libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. [...] promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. [...] protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. El “Estado plantea políticas multiculturales bajo las cuales se insertan conocimientos del mundo global”.

- Artículo 55. Educación Étnica. Define la educación étnica como [...] la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el

debido respeto de sus creencias y tradiciones.

- Artículo 56. Educación Étnica. Además de los principios y fines adoptados en esta Ley, parecen ser consideradas aquellas dinámicas propias y que permiten a los pueblos originarios lograr su identidad mediante [...] los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.
- Artículo 57. Educación Étnica. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente ley.
- El Artículo 21. Educación Étnica. Establece que [...] Los cinco (5) primeros grados de la educación básica

que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

- Artículo 2°. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Además de las anteriores normas, existen otras que fortalecen el reconocimiento de los pueblos indígenas, grupos étnicos relacionadas con los aspectos administrativos educativos (Decreto 2127 de 1992, Ley 60 de 1993 y decreto 2826 de 1994), de nivel externo al sector educativo que ratifican o desarrollan el reconocimiento por la diferencia y diversidad cultural expresado en la Carta Constitucional de 1991 (Ley 70

de 1993, Convención internacional en contra de las formas de racismo de 1978 y Ley 397 de 1997 “se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias”) y las relacionadas con los aspectos académicos, investigativos y curriculares de la etnoeducación propiamente dicha (Decreto 2249 de 1995 “por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993”, Decreto 804 de 1995 “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos” y Decreto 1122 de 1998 “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”).

2 PERFIL DE LOS ACTORES Y PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Tomando como referencia tanto el contexto y perfil de la población, se puede establecer que existe en las tres instituciones pueblos que representan una diversidad y diferencia étnica y cultural con las propias especificidades, según sus procesos socioculturales e históricos. Así las cosas, la problemática de esta guía está orientada a elaborar criterios, categorías, instrumentos y orientaciones que permitan detectar la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural y delinear acciones para su trato. Al respecto, se propone como pregunta orientadora general: ¿Cómo explorar y determinar la existencia de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural y cómo y con cuáles perspectivas implementar acciones para disminuir sus posibles impactos en la deserción estudiantil, en las tres universidades en donde se implementa el proyecto?

2.1 *Perfil de los actores*

Para determinar la población a la cual están dirigidas las acciones propuestas en esta guía, primero se estableció un

contexto demográfico que describe el origen étnico y/o procedencia de la población de la región o ciudad en cada país: Nicaragua, Perú y Colombia en donde están ubicadas las tres universidades en las cuales se implementará la propuesta (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Luego, acudiendo a los datos publicados en la Web, por cada una de estas tres IES, se construyó un perfil demográfico de la población universitaria, relacionado básicamente con su origen étnico y cultural para cada Institución, el cual es parcial ya que la información no siempre está disponible como se quisiera y no permiten directamente llegar a una conclusión. Sin embargo, con lo anterior, se busca anticipar un punto de partida sobre el cual adelantar las acciones propuestas en esta guía.

CONTEXTO DEMOGRÁFICO

Se encontró con este ejercicio, que se trata de tres contextos y perfiles demográficos diferentes, pero que guardan similitudes en cuanto al origen étnico y cultural, caracterizado por

una importante diversidad, que aún tiene expresión y es motivo de debates, polaridades e intentos y experiencias de reconocimiento. Como se verá más adelante, esta condición histórica y contemporánea es clara en la Carta Constitucional de los respectivos países (Nicaragua, Perú y Colombia). A continuación, se presenta los contextos demográficos establecidos:

- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Está ubicada en la costa caribe de Nicaragua y fue reconocida en 2006, en la Ley General de Educación, como universidad de carácter comunitario con un interés público regional (URACCAN, s.f.). Al respecto, se debe considerar que la población de esta región conforma el 12,1% de la población del país y representa la mayor población de pueblos indígenas y afrodescendientes de Nicaragua, aunque su peso relativo ha ido disminuyendo con el pasar del tiempo, ya que en la actualidad la población mestiza es del 76,6%. La composición de la población indígena y afro descendiente originaria es: Miskitu (79,8%); Creole (13,3%); Mayangna - Sumu (5,1%);

Rama (1%) y Garífuna (0,9); datos tomado de Dixon, B. & - Torres, M^a. O. (2008).

- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM): Es una universidad pública ubicada en Lima (Perú), ciudad fundada en 1551. Según el INEI, (2007) en Lima se concentra el 30,8% de la población del Perú, caracterizada por el mestizaje producto de la alta migración desde la zonas rurales al ámbito urbano. De igual forma, en el departamento de Lima y en Lima distrito capital, se han alcanzado los mejores niveles de vida reportados en el Perú; sumado a ello es el principal punto de centralización de los servicios de educación superior. De acuerdo con el INEI, (2008) la población urbana es del 99,9% y 0,1 corresponde a población rural. Con respecto al nivel educativo alcanzado, el 42,9% logran el nivel superior (20% universitario y 22,9% superior no universitario). En cuanto a la población con discapacidad se encuentra que el 6,5% son invidentes, 0,5% mudos, 0,7% sordos y 5,5% con otras discapacidades. Con respecto a la primera lengua aprendida, el mismo INEI reporta que el 92,7% aprenden Castellano, el 6,5% Quechua, el 0,4%

Aymara, el 0,1% otra lengua nativa, el 0,2% lengua extranjera y el 0,1% lengua de señas. Una correlación entre primera lengua aprendida y el ingreso al nivel de educación universitario, se observa que quienes aprendieron Castellano el 45,2% logran un nivel de educación superior (20,9% superior no universitaria y 24,3% superior universitaria); en contraste, los que aprenden Quechua tan solo el 17,6% (10,7% superior no universitaria, 6,9% superior universitaria); sobre la población Aymara únicamente el 19,8% logran estudiar algún año de escolaridad en este nivel educativo (11,9% superior no universitaria, 7,9% superior universitaria).

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Bogotá, D.C. (Colombia). Se encuentra en Bogotá D.C., la capital de Colombia. Ubicada en el centro del país, cuya composición actual se ha venido modificando por el fenómeno del desplazamiento ocurrido por la guerra. De acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá, (2011) el 95,2% de la población no se reconoce como miembro de algún grupo étnico y el 4,8% si se reconoce como

integrante de un grupo étnico (1,42% negro, mulato, afrocolombiano; 0,22% indígenas; 0,02% raizal de San Andrés y Providencia; 0,01% ROM y 3,2% sin información). Pese a la poca población que se auto reconoce como integrante de un grupo étnico, en el censo de 2005 se muestra una gran confluencia de habitantes de todas las regiones del país a la ciudad -por causa las oportunidades que ofrece la ciudad como educación y empleo, el desplazamiento del campo a la ciudad y desplazamiento forzado-, este último en el año 2004 era de 640.000 aprox. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). Lo anterior, permite suponer que Bogotá es una ciudad diversa por los aportes culturales de los grupos sociales que han migrado a la capital. Con respecto a la composición mestiza, ignorada en el cuestionario del censo del año 2005, nuestras investigaciones han encontrado que este origen es importante en las cosmovisiones de niños, niñas (de la ciudad de Bogotá) sobre la naturaleza (Molina, 2000, 2002, 2011; Molina, López & Mojica, 2005) y en las concepciones sobre la biodiversidad de profesores (de Bogotá) en formación inicial (Pérez, 2015).

ORIGEN DE LA POBLACIÓN ESPECÍFICA: POBLACIÓN ESPECÍFICA

A partir de diferentes documentos encontrados en la WEB se presenta el perfil demográfico, específicamente sobre la presencia de la diversidad étnica y cultural de cada Universidad, información importante para orientar el proceso. Del ejercicio, resulta que la caracterización realizada muestra una diferencia, fundamentalmente en el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), en la cual el perfil se basa en la percepción del estudiantado sobre la discriminación hacia la diversidad étnica y cultural (y otros aspectos), datos tomados del trabajo realizado por Kogan y Galarza, (2012). A continuación, se presenta la caracterización lograda:

- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Fundada en 1993 y en 1994 se inaugura oficialmente. En cuanto a su población específica, es importante iniciar diciendo que en su misión, ella misma se reconoce como una universidad pública, comunitaria, intercultural que

busca estudiar y trabajar tomando como referencia las condiciones naturales, sociales y culturales de esta región; es así que fue creada con el fin de dar una oportunidad a la población de esta región de estudiar y desarrollarse profesionalmente en ella (URACCAN, s.f.). De acuerdo con el perfil institucional, realizado por la universidad URACCAN (s.f. b), la población estudiantil y profesoral, con respecto a su composición étnica acoge a pueblos: Mozonte (en mayor proporción), Miskitu, Creole, Mayangna - Sumu, Garífuna, de orígenes diferentes y Rama (en menor proporción). En cuanto a la formación profesional ofrecida y la formación de los docentes, se podría decir se trata de una universidad multidisciplinaria.

- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Sobre las particularidades de la población de esta universidad, concuerda con el entorno donde está ubicado en el distrito de Lima, donde la mayor parte de la población es mestiza. Esto se refleja en la encuesta nacional del 2007 donde se indagó sobre la autopercepción de las personas encuestadas quienes

respondieron declararse como mestizos en un 77%; blancos 8%; quechua 7%; amazónicos 1%; asiáticos 2% y como otros 5% (Kogan y Galarza, 2012). Esta tendencia se mantiene en universidades privadas y nacionales. Sobre los factores de discriminación, el mismo estudio reporta como el nivel socioeconómico y el colegio de procedencia son identificados como importantes. Considerando la relación profesor-alumno, la UNMSM reporta los menores niveles de percepción de discriminación por los factores considerados como son: sexo, raza, lugar de origen, colegio de procedencia, tipo de lengua y orientación sexual. Finalmente, como una característica a destacar, vale resaltar como el porcentaje de personas que abandonan sus estudios por causa de la discriminación es bajo en comparación con las universidades regionales, lo que se traduce en un alto índice de graduación de los universitarios (Kogan y Galarza, 2012).

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia). Es la Universidad pública de la capital del país (Bogotá D.C.), fundada en 1948. La composición poblacional de los estudiantes de la

universidad según la localidad es del 88% (localidades de Kennedy 17%, Ciudad Bolívar y Bosa con un 11% cada una, 39% localidades de Engativá, Suba, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Usme), Municipios aledaños 6% (Soacha, Zipaquirá, Mosquera y otros) y 7% (indígenas, afrodescendientes, desplazados o reinsertados). Si se quisiera establecer el origen rural de la población se debe considerar que 6% de la población estudiantil proviene de municipios aledaños y que tienen porcentajes importantes de población rural como Zipaquirá (12,68%), Mosquera (4,47%) y otros municipios aledaños (s.d.) a la ciudad de Bogotá D.C. Otra variable a considerar de manera indirecta, para poder comprender los orígenes étnicos y culturales de la población estudiantil es su posición socioeconómica, la cual ubica dichos orígenes indirectamente al considerar los fenómenos del desplazamiento que afectan fundamentalmente a la población campesina más pobre, comunidades afrodescendientes e indígenas y que se concentran en los estratos socioeconómicos bajos. Así, se pueden ubicar en los estratos 1 y 2, que

corresponden 11,56% y 47,30% de la población estudiantil respectivamente.

En este último caso, es importante precisar, que aunque el proyecto se va a desarrollar en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ubicada en la ciudad de Bogotá), en la ciudad también funcionan otras dos universidades de carácter público, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. Universidades en las cuales se podría implementar, a mediano plazo, la presente Guía. lo cual permitiría una comparación de los resultados encontrados en las instituciones. Actividad que no está contemplada en el presente proyecto.

2.2 *Planteamiento de la problemática*

La problemática se desarrolla en torno a la pregunta: ¿Cómo explorar y determinar la existencia de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural y cómo y con cuáles perspectivas implementar acciones para disminuir sus

posibles impactos en la deserción estudiantil, en las tres universidades en donde se implementará el proyecto?

ASPECTOS PARA LA DETECCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD Y DIFERENCIA CULTURA

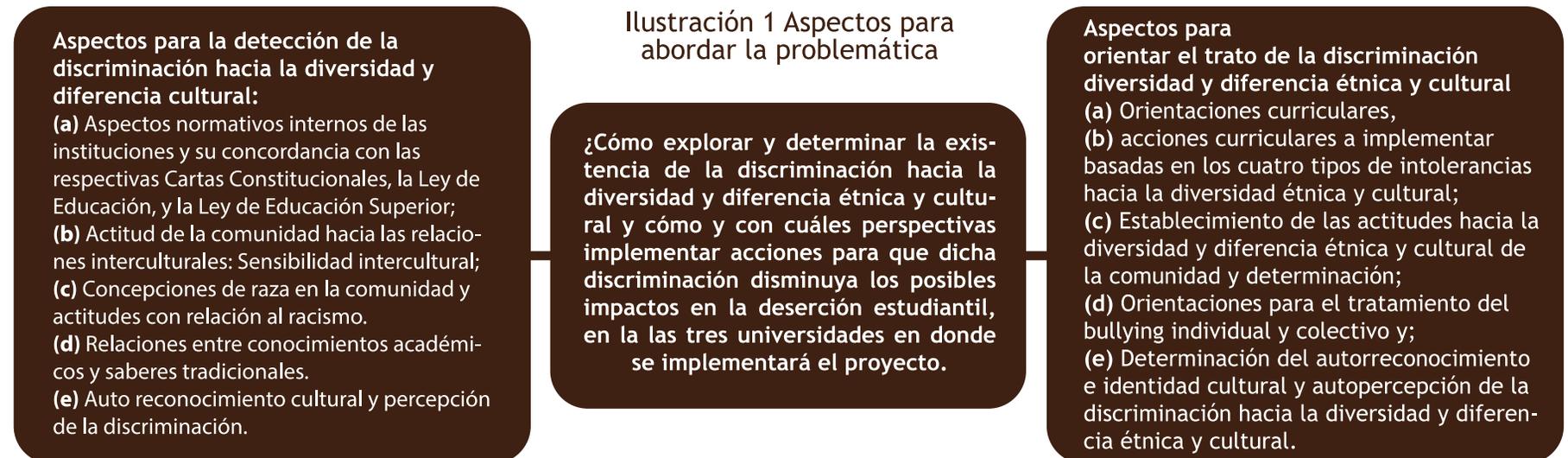
Al respecto, el desarrollo de la primera parte de la pregunta acerca de la determinación de la discriminación hacia la DDEC se establecen cinco categorías (desarrolladas en el apartado 6 de la guía): (a) Aspectos normativos internos de las instituciones y su concordancia con las respectivas Cartas Constitucionales, la Ley de Educación, y la Ley de Educación Superior; (b) Actitud de la comunidad hacia las relaciones interculturales, sensibilidad intercultural; (c) Concepciones de raza en la comunidad y actitudes con relación al racismo; (d) Relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales; y (e) Auto reconocimiento cultural y percepción de la discriminación.

La discriminación hacia la DDEC se valora a partir del paradigma de la homogeneidad, que implica igual trato para todos

siendo indiferentes hacia la DDEC; y el paradigma de la heterogeneidad en el cual ésta es reconocida, superándose diferentes barreras (curriculares, institucionales, prácticas pedagógicas, entre otras). En el segundo caso, se refiere a seis tipos de sensibilidad intercultural (negación de la diferencia, defensa contra la diferencia, minimización de la diferencia, aceptación de la diferencia, adaptación cognitiva a la diferencia y adaptación conductual e integración a la diferencia); y al racismo que parte del concepto de alterización y se proponen dos tendencias: la raza como origen biológico y estable en el tiempo, en todas las culturas y dentro de los individuos, y la “raza” como una construcción social y dinámica.

ASPECTOS PARA ORIENTAR EL TRATO DE LA DISCRIMINACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD Y DIFERENCIA ÉTNICA Y CULTURAL (DDEC).

Se establecen 5 aspectos: (a) Orientaciones curriculares (desarrollados en el apartado 5 de la guía); (b) Acciones curriculares a implementar basadas en los cuatro tipos de discriminaciones hacia la DDEC (desarrolladas en el apartado 5 de la guía); (c) Orientaciones para el trato del bullying individual y colectivo (desarrollado en el numeral 7 de la guía); (d) Establecimiento de las actitudes hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural de la comunidad (desarrollado en el apartado 8 de la guía) y; (e) Determinación del autorreconocimiento e identidad cultural y percepción de la discriminación hacia DDEC (desarrollado en el apartado 8 de la guía). En el siguiente gráfico se visualiza la problemática que aborda esta guía.



3 ORIENTACIONES CURRICULARES

El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural debe consolidarse en aprender a vivir en la sociedad actual, donde las personas conviven en medio de muchas culturas y las relaciones que se establecen entre ellas. Estas relaciones se dan de muchas maneras, encuentros, acuerdos o conflictos entre ellas. Es por lo anterior que el desarrollo de un currículo intercultural es hoy más que nunca una opción para que las personas ejerzan su ciudadanía para lograr una sociedad donde las diferencias no impliquen desigualdades y desconexiones (Molina, 2015). Esta sección pretende aportar elementos teóricos para abordar un currículo intercultural como una nueva perspectiva para las instituciones de educación superior. En primer lugar, se hace una aproximación a la concepción de currículo intercultural, luego se abordan las tensiones que se pueden generar, en tercer lugar, se tratan las implicaciones curriculares de la educación intercultural y finalmente se abordan algunos temas transversales para el currículo intercultural.

3.1 *Aproximación a una idea de currículo intercultural*

Retomando las orientaciones generales de nuestro enfoque, la aproximación a la idea de currículo intercultural se basa en el reconocimiento de las diferencias, los contrastes y las comparaciones entre las culturas, y su estructuración se basa en que a menudo las interacciones entre diferentes causan tensiones, encuentros y desacuerdos, que siguiendo a García-Canclini, (2004) se dan entre lo diferente, lo desigual y la desconexión. De acuerdo con Santiago, Akkari e Marques, (2013), la educación intercultural enfatiza en las relaciones de poder entre diferentes grupos, resaltando los derechos de las minorías étnicas; así, Benavides, (2012) permite aclarar más el concepto de currículo intercultural en el sentido que las acciones que este desarrolle no discriminen al otro, se respete su identidad étnica y cultural para que no se generen mayores inequidades. En concordancia con lo anterior, retomando a García-Canclini, (2004) un currículo interculturalidad se debe proyectar como patrimonio.

Situando lo anterior, en el contexto del proyecto ACACIA, es importante retomar a Mato, (2008) quién plantea con respecto al currículo, a sus contenidos, a sus programas al respecto de la diversidad y diferencia étnica y cultural que debe ser diseñado y ejecutado contando con los intereses explícitos de aprender diferentes conocimientos (saberes tradicionales y occidentales). Y el concepto de Educación Superior Intercultural (Mato, 2009) que relaciona las funciones y objetivos con la valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural, con lo cual, se refiere a la interculturalización de los espacios y escenarios en los que fluyan relaciones de respeto, equidad y valoración mutua de los diversos conocimientos. Al respecto, las consideraciones anteriores implican varios aspectos:

Según Del Arco, (1999) en educación existen diferentes definiciones para la idea de currículo que parten desde el concepto de “estructura organizada de conocimientos, pasando por los contenidos de enseñanza o plan de instrucción hasta llegar a las experiencias de aprendizajes planificados y dirigidas con sus resultados intencionales”. En ese sentido, es posible decir entonces que el currículo es más que un cúmulo de informaciones que se imparten y transmiten en las IES; es a

través del currículo que se establecen interacciones y se ponen en circulación los aspectos de actitudinales y de socialización de las personas.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, el currículo debe propender por trascender el reconocimiento del otro para lograr condiciones de convivencia, igualdad y respeto; adicionalmente, debe intentar reducir prejuicios y rechazar el racismo. El desafío de la educación está ahora en educar a la ciudadanía para promover vínculos e interrelaciones haciendo uso de un cuerpo común de aprendizajes básicos imprescindibles para todos. Es decir, todas las propuestas curriculares deben apuntar a permitir que las personas adquieran conocimientos que puedan enfocar hacia la equidad social (Segovia, 2011).

TENSIONES O CONFLICTIVIDAD DE LO INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO

Como punto de encuentro entre diferentes, es posible que las IES sean espacios donde se presenten enfrentamientos entre

sus miembros derivados en gran medida por la interacción social, por ejemplo, la forma de agrupamiento o clasificación de los estudiantes que estas realizan o por la escasez e ineficacia de los canales de comunicación a los cuales las personas pueden tener acceso; también el uso de textos o materiales de estudios poco sensibles a la diversidad cultural o escritos en lenguas diferentes se han reportado como causales de conflictos en las IES (Del Arco, 1999).

Frente a esto, el currículo intercultural debe considerar el formular objetivos, contenidos, materiales y evaluaciones que consideren la diversidad étnica y cultural; sumado a ello, las IES deben trabajar en construir las relaciones socioculturales, político-administrativas que visibilicen y trabajen en la realidad de la sociedad heterogénea actual (Del Arco, 1999).

IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Si bien existen diferentes enfoques sobre el currículo intercultural, Del Arco, (1999) establece cinco criterios curricula-

res globales como son: considerar el contexto social donde se desarrolla la actividad académica debido a que para los grupos de acogida, se espera que los estudiantes minoritarios se adapten a ella; establecer como punto de partida las necesidades auténticas de los estudiantes y de los grupos minoritarios involucrados ya que en escuelas muy homogéneas tienden a ser invisibilizados; objetivos claros en el diseño del proyecto curricular como es el que todos los estudiantes alcancen el éxito escolar; entender el currículo en forma comprensiva y finalmente, promover las experiencias de identidad como una vía de interpretación de los rasgos culturales significativos. Es preciso anotar que para el desarrollo de la actividad académica en los contextos de DDEC es necesario una comunicación adecuada para no quedar aislados ni desfasados, es por esa razón que son elementos de suma importancia

TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO

Establecer algunos temas transversales en la educación intercultural implica analizar y pensar en las grandes cuestiones mundiales como es la diversidad cultural presente en las

aulas que impacta a todas las áreas del conocimiento, de forma tal que el currículo intercultural debe contribuir a desarrollar en los estudiantes las capacidades intelectuales y afectivas que necesitan para el ejercicio adecuado de su ciudadanía, junto con unas adecuadas relaciones interpersonales y sociales. Ligado a lo anterior debe ir la enseñanza de los valores éticos y morales para que en general las personas aumenten la sensibilidad a la diversidad cultural.

3.2 *Orientaciones educativas*

Con respecto a los procesos y aspectos educativos que toman en cuenta el reconocimiento y la inclusión de la diversidad y diferencia étnica y cultural, al considerar aspectos cognitivos, nos apoyamos en la idea de modalidades de Marcel Mauss (en Gomes, 2003), que destaca que las formas de vivir implican formas de pensar, las cuales se relacionan con sus contextos culturales. Así, los procesos y aspectos educativos que la hacen posible tienen en cuenta diferentes maneras de comprender el mundo natural, social, diferencias en las creencias

y sistemas de conocimiento (formas organizadas en las que se produce saber), el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad de sistemas de conocimiento, habilidades de los estudiantes y aprendizaje en virtud de dicha diversidad cultural, habilidades artísticas, escritura, actitudes entre otras. Al respecto, la incorporación de todas estas como posibilidades en los procesos educativos es importante, ya que permitirían elevar el potencial individual en diferentes dimensiones, mediante el intercambio entre culturas de prácticas cognitivas, artísticas, escriturales, entre otras.

Para presentar algunas orientaciones para trato de la discriminación hacia DDEC se parte de lo desarrollado en los apartados anteriores: (a) Los que se refieren a la relación, continuidad y desarrollo de las Constituciones políticas, leyes de educación (incluyendo las de las universidades) y las propias orientaciones reglamentarias y mecanismos; (b) Los relacionados con la sensibilidad intercultural de la comunidad universitaria y el racismo; y (c) Aquellos que abordan los aspectos académicos.

Tabla 1. Orientaciones para el trato de la discriminación hacia diversidad y diferencia étnica y cultural

CAMPO	TEMÁTICA	PROPUESTA
Aspectos Normativos e institucionales	1. Políticas pluralistas e interculturales.	<p>Las IES deberían establecer en sus principios rectores el pluralismo cultural, la diversidad y diferencia cultural y la inclusión dentro de sus políticas de dirección.</p> <p>Se plantean Acciones transversales a los campos establecidos en el apartado anterior: (a) Aspectos Normativos e institucionales; (b) Actitud de la comunidad a las relaciones interculturales (sensibilidad intercultural y el racismo) y; (c) Concepciones de las relaciones entre conocimientos tradicionales y académicos cuya cobertura da respuesta a varias de las temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un diagnóstico del nivel de cumplimiento de las orientaciones constitucionales y normativas en la institución. • Actualizar las normas y reglamentos de acuerdo con los diagnósticos realizados. • Validar con la comunidad los reglamentos y normas propuestos. • Presentar a los organismos correspondientes para su aprobación, los documentos que armonicen el desarrollo interno de la universidad con las políticas públicas nacionales; así como también la creación de nuevas políticas.
	2. Niveles a considerar en el desarrollo de alternativas.	<p>Organizacional: Creación de dependencias, funciones que implementen las propuestas para tratar la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural.</p> <p>Investigación: Presentación de proyectos de investigación en torno a líneas de investigación.</p> <p>Proyección social: Generación de cátedras, talleres, programas (vía internet) especializados sobre el problema y trato de la diversidad y diferencia étnica y cultural.</p> <p>Curricular: Inclusión en la formación de profesionales de cursos con orientación interdisciplinar, que ayuden a comprender fenómenos asociados a la diversidad y diferencia étnica cultural, así como a su reconocimiento.</p>

CAMPO	TEMÁTICA	PROPUESTA
	3. Mecanismos de detección, atención a las poblaciones estudiantiles vulnerables.	<p>Realizar el seguimiento del rendimiento académico y posible relación con su pertenencia a un grupo vulnerable.</p> <p>Crear instancias para el trato psicoterapéutico de estudiantes vulnerables y en riesgo.</p>
Actitud de la comunidad hacia las relaciones interculturales: Sensibilidad intercultural	1. Institucional y organizacional	Establecer políticas y medidas administrativas para la puesta en marcha de las mismas, con el fin de incentivar la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad cultural.
	2. Reconocimiento e identidad	Promover el reconocimiento de la diversidad cultural, e implementar estrategias de comunicación como páginas web, blogs, grupos culturales, eventos culturales y artísticos como Ferias semestrales que permitan la interacción de la comunidad en torno a la DEC.
	3. Situación de vulnerabilidad	Crear estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes superar las diferencias cognitivas y conductuales.
Concepciones de raza en la comunidad y actitudes con relación al racismo	1. Normatividad institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer, evaluar y actualizar las políticas administrativas que permitan reconocer y respetar las relaciones interculturales, de tal forma que se evite cualquier forma de discriminación o racismo. • Garantizar de forma equitativa y contextualizada el acceso a la educación por parte de los diversos grupos culturalmente diferenciados.
	2. Reconocimiento del otro y su diferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios pedagógicos y culturales que permitan fortalecer la identidad y el reconocimiento del otro y su diferencia. • Fortalecer los procesos de recuperación de los saberes ancestrales y el reconocimiento del patrimonio y las acciones afirmativas de los diversos grupos culturalmente diferenciados.

CAMPO	TEMÁTICA	PROPUESTA
	<p>3. Educación para la diversidad étnica y Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer espacios académicos de formación, discusión y actualización sobre los fundamentos de una educación para el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural. • Garantizar programas académicos curriculares que permitan deconstruir cualquier tipo de concepción biológica de raza humana y jerarquía racial. • Promover estrategias pedagógicas y didácticas que permitan analizar el papel de la ciencia en la sociedad y que desarrollen un pensamiento crítico al respecto. • Fortalecer los espacios pedagógicos y socio-culturales que permitan desarrollar relaciones interculturales equitativas que fomenten el respeto por la diversidad y la diferencia. • Fortalecer los procesos de formación docente que conduzcan a una educación más incluyente que busque eliminar la discriminación o el racismo.
	<p>4. Investigación social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar propuestas investigativas que permitan conocer los avances y alcances de las propuestas curriculares en torno a la educación intercultural equitativa. • Proponer un plan operativo que permita evaluar las situaciones de discriminación o racismo, y deben establecer estrategias que propicien procesos de conciliación y reparación. • Establecer programas de articulación con la educación media para fortalecer proyectos de investigación con relación al racismo y la educación.
<p>Concepciones de las relaciones entre conocimientos tradicionales y académicos</p>	<p>1. Procesos educativos y desarrollo de currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el contexto social y cultural de diversos grupos culturalmente diferenciados. • Diseñar proyectos de investigación que determinen las concepciones de estudiantes y profesores sobre las relaciones entre conocimientos tradicionales y académicos. • Crear políticas propias que permitan reconocer y respetar los saberes tradicionales. • Diseñar programas curriculares que permitan articular y reconocer de forma equitativa los conocimientos tradicionales y académicos.

CAMPO	TEMÁTICA	PROPUESTA
	<p>2. Tratamiento crítico y reflexivo de las hegemonías dominantes en el desarrollo curricular y en los contenidos de los cursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deconstrucción de las concepciones que orientan las relaciones entre conocimientos “académicos” y “no académicos”. • Reconceptualización de las relaciones entre “conocimientos académicos” y conocimientos culturales en las diferentes disciplinas y ciencias. • Identificación y reconocimiento de los aportes de las diferentes culturas a las ciencias y disciplinas. • Desarrollo de programas académicos que incluyan en sus contenidos algunos de los aspectos anteriormente mencionados. • Discutir las adaptaciones del currículo, menos en términos de las características individuales del estudiante, y más en términos de la diversidad de valores culturales. • Al respecto de las desigualdades y discriminación socioeconómicas, se requiere eliminar la inequidad, no solo desde el punto de vista epistemológico sino desde las prácticas educativas e implementar estrategias que sean sensibles y culturalmente incluyentes.
	<p>3. Actuación docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar programas de formación dirigidos a profesores(as) de la universidad que propicien la adquisición de habilidades que pueden ayudar a gestionar las posibles tensiones relacionadas con la existencia de la diversidad cultural en el aula. • Realizar diferentes investigaciones que aumenten la comprensión cultural de las diferentes ciencias y disciplinas, y transferir estos resultados a procesos de formación de profesionales. • Fundamentar una educación sensible al contexto, la diversidad y la diferencia étnica y cultural, a partir de programas de formación de profesores universitarios, que les permita usar conocimientos de contenido cultural de sus estudiantes (para aprender acerca de los aspectos de sus culturas que son importantes para ellos y sus familias), que demuestren apertura y disposición hacia los otros.

4 ORIENTACIONES PARA LA DETECCIÓN Y TRATO DE LA DISCRIMINACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD Y DIFERENCIA ÉTNICA Y CULTURAL

Contempla varios aspectos que en su conjunto permitirán establecer la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural; (a) En lo normativo e institucional; (b) En relación a la actitud de la comunidad: Su sensibilidad intercultural; (c) Con respecto a la actitud de la comunidad: Sus concepciones de “raza”; (d) En relación a las concepciones de las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales, usualmente devaluados como “no académicos”; (e) Autorreconocimiento étnico y cultural y percepción de la discriminación en las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-profesor.

4.1 Aspectos Normativos e institucionales

Cada cultura conlleva significados constituidos históricamente; así, en términos educativos los significados, productos, valores, etc., adquiridos a lo largo del tiempo en una cultura y que en ella permanecen considerados deseables, pasan a ser parte de la manera de ser de las instituciones educativas y del currículo. Su selección expresa síntesis de procesos de

evaluación, validación y legitimación, en los cuales permanentemente son emitidos juicios de valor. Estos procesos se observan, como anota Poblete, (2009:186) específicamente como formas de regulación relacionadas con los procesos de socialización, ya que la institución escolar:

- [...] a través de normas que explícita o implícitamente regulan su funcionamiento, alberga como posibilidad de reacción frente a quienes no logran concretar su proceso de adaptación-asimilación acciones (incluso punitivas) tendientes a corregir aquellas conductas opuestas a las tendencias oficiales.

Y continúa:

- La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
- No sólo los contenidos son monoculturales, sino que, junto a ellos, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Con respecto a los aspectos normativos se quiere establecer, en primer término, las relaciones existentes y la concordancia entre la normatividad nacional y las orientaciones internas de cada Universidad. Al respecto, la detección de la discriminación hacia la diferencia cultural a nivel nacional, se puede identificar con la existencia o no de normatividades que respeten y reconozcan la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural (DDEC). En la tabla N°1 (pp. 31-34) se valoran la discriminación hacia la diversidad y diferencia cultural en relación con las políticas internas de las IES, que permiten establecer una concordancia: (a) Con los marcos normativos y las políticas nacionales; y (b) Con la existencia de mecanismos que permiten el desarrollo e implementación de políticas específicas en cada IES. Los aspectos a tener en cuenta, en concordancia o no con los lineamientos nacionales específicos, se refieren a la existencia de normatividades y mecanismos internos (aspectos que se desarrollan en el apartado 8° de este documento y en el anexo N°1).

4.2 *Actitud de la comunidad hacia las relaciones interculturales: Sensibilidad intercultural*

La detección de la Sensibilidad Intercultural se basa en el modelo de Bennett, (1986, 1993) el cual representa un importante avance teórico con respecto a trabajos anteriores. Se trata de un modelo complejo del desarrollo intercultural, enmarcado en términos de la fenomenología afectiva de un individuo, cognitivo y conductual de la conceptualización, así como la respuesta a la diferencia cultural. Bennett conceptualiza seis etapas a lo largo de un continuo de desarrollo intercultural de los cuales tres son etnocéntricas (Negación, Defensa, Minimización) y tres son etnorrelativas (Aceptación, Adaptación, Integración). En particular, se basa en el estudio de Paige et al., (2003).

- **Negación de la diferencia:** Esta categoría es etnocéntrica, consiste en una negligencia benigna de la indiferencia, o la ignorancia con respecto a la diferencia cultural. Se caracteriza por las observaciones ingenuas sobre lo culturalmente diferente a otros y sobre los estados superficiales de

la tolerancia. Las personas en la etapa de negación han aumentado, en general en ambientes culturalmente homogéneas y han tenido un contacto limitado con la gente fuera de su propio grupo cultural.

- **Defensa contra la diferencia:** Se caracteriza por el reconocimiento y la evaluación negativa de la diferencia. Las personas en defensa se sienten amenazadas por la diferencia y responden mediante la protección de su visión del mundo. Existe una dualidad ente "nosotros-ellos", los estereotipos negativos son comunes en esta etapa. Hay tres dimensiones de Defensa: (a) Superioridad, las virtudes del propio grupo se comparan con todos los demás, se exageran los aspectos positivos del propio grupo, y la crítica de la cultura de uno se interpreta como un ataque; (b) Denigración, en que las personas evalúan otras culturas como inferiores, utilizan términos despectivos para describir otros grupos; y (c) Inversión, consiste en la visualización de la otra cultura como superior a la propia e igualmente se siente distanciado del grupo de la propia cultura.
- **Minimización de la diferencia:** En esta categoría las personas reconocen las diferencias culturales superficiales, pero se aferran a la idea de que los seres humanos básicamente son los mismos. El énfasis está en las similitudes y no las diferencias. Las similitudes se basan en lo que las personas ven en otros, y que se asemejan a lo que saben sobre sí mismos. Hay dos etapas de la minimización: (a) Universalismo físico es la primera en donde se hace hincapié en las similitudes fisiológicas; y (b) Universalidad trascendente, que se basa en el supuesto, según el cual, las personas son similares debido a las similitudes generales espirituales, políticas o de otro tipo.
- **Aceptación de la diferencia:** Se observa una perspectiva etnorrelativa. Las personas en aceptación reconocen y aprecian las diferencias culturales. La cultura es entendida como una forma viable de organización de la conducta humana. Las diferencias culturales en los comportamientos y los valores se aceptan como normal y deseable. La diferencia ya no es juzgada por los estándares del propio grupo; la diferencia es examinada dentro de

su propio contexto cultural. El principio rector de la aceptación es el relativismo cultural: una cultura no es necesariamente mejor ni peor que otra.

- **Adaptación cognitiva (a la diferencia):** Las personas en esta categoría conscientemente tratan de imaginar cómo la otra persona está pensando las cosas. Ellos cambian su perspectiva mental, su punto de vista. Emplean formas alternativas de pensar cuando están resolviendo problemas y tomando decisiones. Se pueden comunicar e interactuar eficazmente con personas de otras culturas. Pueden cambiar sus marcos de referencia. Las dos dimensiones de la adaptación son la empatía y el pluralismo. La empatía se refiere a la capacidad de cambiar la perspectiva hacia cosmovisiones culturales alternativas. Pluralidad significa la internalización de más de una visión del mundo completa.
- **Adaptación conductual (integración de la diferencia):** Las personas internalizan más de una visión del mundo cultural en su propia visión. Su identidad se incluye, pero, no es lo más importante; van más allá de las culturas de las que forman parte.

Se ven como personas "en proceso". Se definen como personas al margen de las culturas marginales ("culturales") y como facilitadores de la transición cultural.

4.3 Aspectos Normativos e institucionales

El racismo además de ser un fenómeno ideológico y político, comprende un conjunto de conductas y prácticas entre los grupos humanos, que segregan, inferiorizan, excluyen y discriminan (Wieviorka, 2009). Este fenómeno, se puede entender a partir del concepto de alterización, que corresponde a los procesos simbólicos de nombrar y etiquetar a aquellos que se consideran como diferentes, desde un punto de vista de la comunidad ideal o hegemónica, constituida por "nosotros/(as)" (Weis, 1995, Citado por Sánchez, Sepúlveda y El-Hani, 2013:61). La alterización hace parte de todo proceso social que proporciona marcos específicos para constituir la propia identidad en correspondencia con la identidad de los otros; sin embargo, a menudo este proceso incluye la discri-

minación de aquellos que se perciben con una identidad diferente a la que caracteriza nuestro propio grupo (Sánchez, Sepúlveda y El-Hani, 2013).

En el caso del racismo, se trata de la constitución y transmisión de ideologías excluyentes y discriminatorias, que ha implicado procesos de colonización como las ocurridas en los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX en América, por ejemplo, fortalecidas con el concepto biológico de “raza humana”, que, aunque en la actualidad no tiene sustento científico “jerarquizó a los seres humanos, por su color de piel o proveniencia étnica” (Beltrán, 2015:149).

En Beltrán, (2015) encontramos una revisión del término “raza” y de sus usos en diferentes épocas, que ayudan a comprender su carácter discriminatorio. En cuanto a su etimología tienen diferentes orígenes: (a) Del latín radix, que significa “casta o calidad de origen o linaje”; (b) Para otros proviene del italiano razza, que quiere decir “familia o grupo de personas”; y (c) Palabra derivada del árabe rās, que significa “origen o descendencia”. Igualmente, el significado de la acepción “raza humana” significa: (a) En el sentido taxonómico, que entiende la raza “como cada uno de los grupos en que

se subdivide la especie humana, de acuerdo con diferencias en el cuerpo de los hombres”; o (b) Sentido étnico, con un significado etno-cultural, equivalente a pueblo o grupo humano, unido por lazos de sangre, historia y cultura (Olmo, 2003, citado por Beltrán, 2015). También la categoría de “raza humana”, se trata desde el conjunto de discursos científicos y de prácticas y teorías de la biología humana, la antropología y la medicina que defienden algún tipo de jerarquía racial (Molina, El Hani y Sánchez, 2014). Como concepción, el racismo se trata de la cristalización de significados, sedimentados en procesos de intercambios comunicativos en el tiempo, dinámicos y específicos, dados en el intercambio de las culturas, o al interior de las mismas, y tienen una naturaleza multidimensional (social, político, científico, religioso, entre otras). Con él se segrega, discrimina y excluye a las personas, por sus apariencias físicas o por su pertenencia a un grupo cultural.

De este modo, las concepciones de “raza humana” se encuentran en el plano social y biológico, siendo este último un legitimador directo del racismo y las actitudes racistas. Así, una concepción biológica de raza que agrupa de forma estable y naturalizada a los individuos por sus características físicas en

grupos raciales y que de una u otra forma replica los estereotipos y prejuicios de jerarquía racial entre los seres humanos, legitima en diferentes contextos el racismo; en este sentido, determinar la tendencia de la comunidad de las IES para admitir esta concepción biológica de la “raza humana”, permitirá identificar actitudes racistas.

4.4 *Concepciones de las relaciones entre saberes tradicionales y académicos*

Williams, (1958, citado por Forquin, 1993) afirma que los contenidos de enseñanza constituyen el producto de una selección efectuada en el seno de una cultura. De acuerdo con lo anterior, a partir de la selección de contenidos realizada se puede caracterizar toda escuela. Para Forquin, (1993) la selección en el interior de una cultura posee una doble importancia, a través de ella se realiza una reelaboración de contenidos, que a la vez son transmitidos a las nuevas generaciones. Pero la cultura no es transmitida como un repertorio simbólico unitario, dicha transmisión está sujeta a los azares de la relación simbólica y a los conflictos de la interpretación. En este sentido, son igualmente importantes el papel de la

“memoria docente” (entendida como una capacidad de “olvido activo”), como también las políticas, la organización, normas, instancias y general toda la dinámica institucional, de la cual hacen parte sus miembros; quienes no son neutros al poseer una forma subjetiva de interpretar los significados, portadores de variadas representaciones de la realidad (culturalmente significativas), objeto de valoraciones y finalidades, síntesis de procesos de evaluación que implican juicios de valor.

Se presenta, como una base para determinar las concepciones en torno a las relaciones entre saberes, el trabajo de Molina et al., (2014) del cual se realiza una adaptación del Cuestionario de Ponderación Múltiple Escala Likert establecido en dicho trabajo. Como resultado se establecieron cinco concepciones: Sociocultural, excluyente, empírico-contextual, humanista y científicista. Estas concepciones se caracterizaron a partir de las ideas de diversidad cultural y sus implicaciones en las acciones educativas.

Se observa (Molina et al., 2014), que el análisis tanto de las formas de validez asignadas a los diferentes conocimientos, que entran en relación en la enseñanza y el aprendizaje,

como la aceptación de estos diferentes sistemas de conocimiento y de sus diferentes fuentes de conocimiento dependen de diferentes posturas y tensiones. Ellas se refieren al universalismo, multiculturalismo, pluralismo epistemológico e interculturalismo. Una manera de ver estas tensiones la podemos entender con Molina, (2013:18), con el concepto de <<etnocentrismo epistemológico>>. Este concepto es usado en el mismo sentido de Santos, (1989) y esencialmente muestra que la racionalidad moderna evalúa otras perspectivas y epistemes desde la propia, desconociéndolas y negándolas. Siguiendo con esta caracterización, se retoma la crítica hecha por Toulmin, (1977) sobre el privilegio dado a un solo tipo de racionalidad y; con Cifuentes, (2009) se aclara que pese, por ejemplo, a los desarrollos de las culturas de los pueblos Chino, Amerindio, Indostán y Musulmán, previos a la Modernidad, se desconocen sus innegables aportes. Se retoman detectar la discriminación hacia las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales, se retoma a Molina et al., (2014) y se desarrollan a continuación:

- **Concepción Sociocultural:** En general, en esta concepción se considera que la enseñanza y el aprendizaje, se constituyen en relación con el

contexto social y cultural. En virtud a ello, puede aceptar la existencia de variados contextos y por tanto entender que la diversidad y diferencia culturales son importantes como un aspecto también a considerar. (Molina et al., 2014: 158).

- **Concepción excluyente:** Esta concepción rechaza cualquier posibilidad de considerar los conocimientos y experiencias ancestrales y tradicionales de los estudiantes, ya que los considera antagónicos con la enseñanza de los conocimientos académicos y no existe ninguna posibilidad de aproximación entre ellos. (Molina et al., 2014: 164).
- **Concepción Empírico-contextual:** En principio, parece que le interesa la enseñanza de conocimientos académicos “llamados occidentales”, y también reconoce los conocimientos y experiencias de los estudiantes, en la medida que puedan ser consideradas como base de las experiencias para construir los conocimientos académicos. (Molina et al., 2014: 169).
- **Concepción Humanista:** El eje de esta concepción es la no discriminación y la atención a la diversidad

y diferencia étnica y cultural. Esas ideas van más allá de la enseñanza y el aprendizaje, siendo consideradas como una perspectiva educativa general. En la educación, considera fundamental el respeto por el otro y el desarrollo de su personalidad. (Molina et al., 2014: 175).

- **Concepción científicista:** Esta concepción esencialmente considera a los conocimientos académicos, como un conocimiento universal, por lo tanto, son los que deben ser enseñados; por tanto rechaza los conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes deben ser corregidos de acuerdo con el conocimiento académico y solamente son considerados si son validados por este último. (Molina et al., 2014: 180).

5 ORIENTACIONES ANTE EL BULLYING INDIVIDUAL Y COLECTIVO

De acuerdo a García, Guerrero y Ortiz, (2012) el maltrato escolar es una forma de violencia escolar que se manifiesta por maltrato verbal, físico o emocional que se puede presentar ocasionalmente entre pares o entre personas con diferente relación de jerarquía, como adultos a jóvenes, jóvenes a infantes, o infantes y/o jóvenes a adultos; en síntesis, el maltrato escolar se manifiesta por una relación social irrespetuosa, abusiva, intimidatoria, autoritaria entre estudiante-estudiante, profesor-profesor, profesor-estudiante o estudiante-profesor. El maltrato físico puede caracterizarse por golpes, empujones y riñas con o sin armas; el maltrato emocional verbal o no verbal puede caracterizarse por amenazas, burlas, apodos, insultos, exclusión entre pares, chantaje, gestos, manipulación y amedrentamiento.

El acoso es otra forma de violencia escolar que se manifiesta por conductas agresivas entre pares, repetitivas en el tiempo, en las que se presenta un desequilibrio de fuerza; este acoso puede ser físico o directo, emocional o indirecto y sexual. Según García, Guerrero y Ortiz, (2012) la Subsecretaría de asuntos para la convivencia y la seguridad ciudadana: Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana del Distrito Capital, 2006, explica que la exposición al acoso para las

víctimas produce sentimientos negativos como el miedo, la frustración y la percepción de un ambiente de inseguridad por sentirse expuesto a situaciones de maltrato o acoso dentro o fuera de las instituciones educativas.

En el marco de una Educación que elimine todo tipo de discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural, es necesario que las IES tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

- Diseñar y validar políticas institucionales que promuevan el respeto hacia el otro y su diferencia, con el fin de establecer una convivencia sana libre de acoso o maltrato escolar.
- Garantizar la formación para la diversidad y la diferencia étnica y cultural en cada uno de los programas curriculares, con el fin de propiciar relaciones interpersonales respetuosas y tolerantes.
- Garantizar espacios de formación en derechos humanos y ciudadanía para estudiantes y profesores de la institución, específicamente los relacionados con la diversidad y diferencia étnica y cultural.

- Realizar seguimiento a las situaciones de maltrato o acoso relacionadas con la diversidad y diferencia étnica y cultural y dar continuidad al conducto regular para alertar a los organismos correspondientes y dar pronta solución a la situación.
- Brindar apoyo psicológico y pedagógico a las partes implicadas en los procesos de acoso o maltrato escolar.
- Propiciar soluciones concertadas para las situaciones de maltrato y acoso (relacionados con la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural) y diseñar vías de acción para realizar acuerdos de reparación individual y colectiva.

6 ENCUESTA PARA LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE INCIDENCIA Y ACTITUDES

Los dos aspectos que permitieron formular la problemática, como son los relacionados con la detección de la discriminación hacia la diversidad y diferencia étnica y cultural y con el trato de la diversidad y diferencia étnica y cultural, permiten proponer diferentes tipos de actitudes:

- Con respecto a lo institucional se establecen dos tipos de actitudes que derivan en otras: (a) Las basadas en la homogenización que realiza la institución cuando trata a todos de la misma manera en total desconocimiento e indiferencia hacia su diversidad y diferencia étnica y cultural y; (b) Las basada en la heterogenización que realiza la institución para reconocer y respetar la diversidad étnica y cultural de todos, disminuyendo las barreras de la normatividad y organización institucional, el currículo, las prácticas pedagógicas y didácticas.
- Actitudes de la comunidad hacia las relaciones interculturales, como la sensibilidad intercultural; se establecen dos tipos de actitudes: etnocéntricas culturales (negación de la diferencia, defensa contra la diferencia, minimización de la diferencia),

y las basadas en la descentración del etnocentrismo cultural aceptación de la diferencia, adaptación cognitiva a la diferencia y adaptación conductual e integración a la diferencia).

- Concepciones de raza en la comunidad y actitudes con relación al racismo, se refiere a una actitud ideológica excluyente y discriminatoria hacia la identidad cultural del otro en relación con la propia, se establecen dos actitudes: a) racista basada en la concepción de “raza humana”, según la cual, esta es de origen biológico y estable en el tiempo, en todas las culturas y dentro de los individuos; y (b) no racista basada en la concepción “raza humana” como una construcción social y dinámica.
- Actitudes hacia las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales; se basan en las formas de validez asignadas a diferentes conocimientos, y se identifican: actitudes basadas en el etnocentrismo epistemológico (identificado en concepciones científicas y excluyente) y actitudes basadas el descentramiento epistemológico como el multiculturalismo, pluralismo epistemológico e interculturalismo (identificado en las concepciones

humanista, sociocultural y empírico contextual).

- Actitudes individuales basadas en autorreconocimiento de la propia identidad cultural y en autopercepción de la discriminación hacia la propia diferencia étnica y cultural.

6.1 *Actitudes desarrolladas en el entorno institucional*

Como se anotó al inicio de este apartado se refiere a dos tipos de actitudes: las derivadas de la homogenización que realiza la institución y mediante la organización que establece mediante diferentes mecanismos (normatividad, currículo, prácticas pedagógicas, entre otras) y las que se derivan de la heterogenización que realiza la institución mediante diferentes mecanismos (normatividad, currículo, prácticas pedagógicas, entre otras). La detección de dichas actitudes se desarrolla mediante el instrumento de la tabla siguiente.

Ahora bien, para establecer los aspectos normativos se quiere establecer, en primer término, las relaciones existentes y la concordancia entre la normatividad nacional y las orientacio

- Que respeten y reconozcan la diferencia cultural;
- Que reconozcan la diferencia cultural y su protección como un derecho;
- Que conceptualicen categorías que permitan el establecimiento de organismos y políticas de desarrollo curricular, de investigación y proyección social;
- Que proyecte el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural en propuesta de formación de profesores; y
- Que establezca la existencia de organismos que dirijan la protección y reconocimiento de la diferencia cultural.

<i>Políticas públicas</i>	<i>Políticas institucionales</i>	<i>Mecanismos</i>
¿Existe una normatividad nacional que reconozca la diversidad y diferencia étnica y cultural?	¿Existe una normatividad institucional que reconozca la diversidad y diferencia étnica y cultural?	¿Existen formas de evaluación y autorregulación de las políticas de reconocimiento que ha establecido la institución?
¿El reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural hace parte de los derechos de los ciudadanos?	¿El reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural hace parte de los derechos de los integrantes de la comunidad Universitaria?	¿Los miembros de la comunidad cuentan con instancias que les permita defender su derecho a ser diferentes?
¿Se caracteriza la diversidad y diferencia étnica y cultural en las normatividades que la reconocen?	¿La institución cuenta con un concepto de la diversidad y diferencia étnica y cultural que oriente las normativas, la docencia y el ambiente institucional?	¿Existe en los currículos de formación, cátedras orientadas a aprender a reconocer la diversidad y diferencia étnica y cultural? ¿Existe en la institución una instancia encargada del ambiente institucional que regule las relaciones y que propicie el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?
¿La normatividad nacional que reconoce la diversidad y diferencia étnica y cultural, la define en términos educativos?	¿La normatividad institucional que reconoce la diversidad y diferencia étnica y cultural, la define en términos educativos?	¿La institución ha desarrollado, en los currículos de formación de profesores, conocimientos, habilidades y materiales educativos que les permita implementar el reconocimiento de la diferencia cultural en su acción profesional?

<i>Políticas públicas</i>	<i>Políticas institucionales</i>	<i>Mecanismos</i>
<p>¿Existen orientaciones en materia de reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural, por parte del Estado, para las IES?</p>	<p>¿Si existen orientaciones en materia de reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural, por parte del Estado, para las IES, son cumplidas por la institución?</p>	<p>¿La institución está en capacidad de realizar un seguimiento a las normas, establecidas por el Estado, que promueven el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?</p>
<p>¿Existe organismos especializados, de carácter científico, que promuevan el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural l a nivel educativo?</p>	<p>¿Existe organismos especializados, de carácter científico y políticas de investigación, que promuevan el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?</p>	<p>¿Existen programas que promuevan la investigación sobre la diversidad y diferencia étnica y cultural, que además se traduzcan en orientaciones para su implementación?</p>

6.2 *Actitudes de la comunidad hacia las relaciones interculturales como la sensibilidad intercultural*

Las Actitudes de la comunidad hacia las relaciones interculturales como la sensibilidad intercultural, se refieren a: las etnocéntricas culturales (negación de la diferencia, defensa contra la diferencia, minimización de la diferencia), y las

basadas en la descentración del etnocentrismo cultural (aceptación de la diferencia, adaptación cognitiva a la diferencia y adaptación conductual e integración a la diferencia). En la siguiente Tabla (Modelo de sensibilidad intercultural. Cuestionario de Ponderación múltiple Escala Likert) se presenta el Cuestionario de Ponderación Múltiple Escala Likert, para establecer los tipos de Sensibilidad Intercultural presentes y se señalan las afirmaciones correspondientes a cada etapa. (Anexo N° 2).

Tabla 6 Modelo de sensibilidad intercultural. Cuestionario de Ponderación múltiple Escala Likert

Indique su postura teniendo en cuenta la siguiente escala:

Muy en desacuerdo: 1, 2 o 3 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 4 / Muy de acuerdo: 5, 6 y 7

<i>AFIRMACIONES</i>	1	2	3	4	5	6	7
La sociedad estaría mejor si los grupos culturalmente diferentes se mantuvieran a sí mismos.							
Mi cultura y su forma de vida deben ser un modelo para el resto del mundo.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
La gente es igual a pesar de las diferentes apariencias.							
En general, me gustan y disfruto las diferencias que existen entre mí y la gente de otras culturas.							
Yo siento que hay ventajas en identificarme con más de una cultura.							
No me gusta socializar mucho con personas de culturas diferentes a la mía.							
Aunque soy miembro de mi propia cultura, me siento cómodo en medio de una o más culturas.							
Yo disfruto hablando con personas que poseen valores diferentes a los míos porque me permiten entenderme mejor y mis valores.							
La gente de otras culturas no tienen la mente abierta como las de mi propia cultura.							
En la evaluación de una situación intercultural, es mejor ser capaz de ilustrar más de una perspectiva cultural.							
Estoy cansado y enfermo de escuchar todo el tiempo sobre lo que hace diferente a las personas; nosotros necesitamos reconocer que todos somos seres humanos, después de todo.							
Considero que está bien que la gente de otras culturas no tenga los mismos valores y objetivos de mi propia cultura.							
Cuando entro en contacto con miembros de una cultura diferente, cambio mi comportamiento para adaptarme a ellos.							
El contactar con personas de diferentes culturas dificulta el entender mis valores.							

Fuente. Adaptado de Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. & DeJaeghere, J., (2003) y Whitt, E., et al., (2001). "Influences on Student's Openness to Diversity Challenge in the Second and Third of College." *The Journal of Higher Education* 72(2): 172-204.

Tabla 6 Modelo de sensibilidad intercultural. Cuestionario de Ponderación múltiple Escala Likert

<i>Pregunta</i>	<i>Significado</i>
1, 6	Primera etapa. Negación (etnocéntricas culturales).
2, 9	Segunda etapa. Defensa contra la diferencia (etnocéntricas culturales).
3, 11	Tercera etapa. Minimización de la diferencia (etnocéntricas culturales).
4, 12	Cuarta etapa. Aceptación de la diferencia (descentración del etnocentrismo cultural).
5, 10	Quinta etapa-1. Adaptación cognitiva descentración del etnocentrismo cultural).
7, 12	Quinta etapa-2. Adaptación conductual (descentración del etnocentrismo cultural).
8, 14	Sexta etapa. Integración de la diferencia (descentración del etnocentrismo cultural).

6.3 *Concepciones de raza en la comunidad y actitudes con relación al racismo*

Las concepciones de “raza humana” se han estructurado a través de la historia desde el campo biológico y social (Hering, 2007). Desde la concepción biológica de “raza humana” se ha legitimado el racismo y se han perpetuado actitudes ideológicas, excluyentes y discriminatorias hacia la identidad cultural del otro en relación con la propia.

Las actitudes con relación al racismo que se identifican son racista y no racista; la primera sustentada bajo una concepción biológica de la “raza humana” y la segunda bajo la concepción social de ésta.

Para detectar el racismo en la comunidad universitaria se adaptó el Cuestionario de Ponderación Múltiple Escala Likert de Melissa J. Williams (University of California, Berkeley) y por Jennifer L. Eberhardt (Stanford University), que tiene como propósito medir la tendencia de las personas a admitir una teoría biológica de la “raza humana” en la que se considera que las categorías raciales son biológicas, naturales,

fácilmente discernibles, estables en el tiempo, estables a través de contextos y estables dentro de los individuos.

Considerar que las categorías raciales son biológicas corresponde a pensar que los grupos raciales son principalmente determinados por la biología; considerarlas naturales corresponde a la naturalidad con la que se nota el grupo racial al que pertenecen las personas; fácilmente discernibles cuando al observar a la gente, es fácil decir de qué raza es; estables en el tiempo porque las mismas categorías raciales casi siempre han existido; estables a través de contextos porque existe un acuerdo entre las culturas acerca de cuáles son los grupos raciales en los que la gente se encuentra; estables dentro de los individuos cuando se piensa que la raza de una persona es determinada al nacer.

Tabla 8 Concepciones de «raza humana». Cuestionario de ponderación múltiple, escala de Likert.

Indique su postura teniendo en cuenta la siguiente escala:

Muy en desacuerdo: 1, 2 o 3 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 4 / Muy de acuerdo: 5, 6 y 7

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1. Si una familia de origen afro viaja alrededor del mundo, las personas que conozcan, probablemente los considerarán como negros.							
2. Las características físicas de los diferentes grupos raciales realmente no han cambiado mucho con el pasar de los siglos.							
3. Las mismas categorías raciales casi siempre han existido.							
4. Es imposible determinar cómo una persona será categorizada racialmente por su examen de ADN.							
5. Nadie puede cambiar su raza. Eres lo que eres.							
6. Si una familia blanca viajara alrededor del mundo, la gente que conozcan, probablemente los considerarían como blancos.							
7. Es natural darse cuenta del grupo racial al cual la gente pertenece.							
8. Creo que las características físicas determinan la raza.							
9. Generalmente hablando, dos personas negras siempre se verán más similares, la una a la otra, que lo que una negra y una blanca lo harían.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
10. La manera como una persona se define racialmente depende del contexto social.							
11. Los hermanos que nacen de los mismos padres, siempre serán de la misma raza.							
12. Los niños pequeños probablemente aprendan automáticamente, a qué grupo racial pertenecen las personas, sin mucha ayuda de los adultos.							
13. La raza de una persona se fija en el nacimiento.							
14. El clima político puede dictaminar si una persona está categorizada como negra, blanca o amarilla.							
15. En 200 años la sociedad usará básicamente las mismas categorías raciales.							
16. Hay acuerdo en todas las culturas sobre cuál grupo racial le corresponde a cada quien.							
17. La persona promedio es altamente precisa al identificar la gente por su raza.							
18. Las personas que son de diferentes razas pueden parecer muy similares entre sí							
19. Las categorías raciales no han existido siempre en el mundo.							
20. Es fácil decir de qué raza son las personas sólo con mirarlas.							
21. Los grupos raciales están determinados principalmente por la biología.							
22. Es posible ser miembro de más de una raza.							

Fuente. Adaptado de Williams, M. J., & Eberhardt, J. L., (2008).

Las puntuaciones más altas en cada afirmación indican una tendencia a entender la raza como de origen biológico y estable en el tiempo, en todas las culturas y dentro de los individuos. Las puntuaciones más bajas en cada afirmación indican una tendencia a entender la “raza” como una construcción social y dinámica. Las afirmaciones 4, 10, 14, 18, 19 y 22 deben ser puntuadas a la inversa.

ciones de los diferentes miembros de la comunidad universitaria, sobre las relaciones entre saberes tradicionales y académicos, se adaptó el instrumento aplicado por Molina et al., (2014) y se presenta a continuación:

6.4

Actitudes hacia las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales

Tomando como referencia las reflexiones del apartado 6, se establecen dos tipos de actitudes hacia las relaciones entre conocimientos académicos y saberes tradicionales: actitudes basadas en el etnocentrismo epistemológico (identificado en concepciones científicas y excluyente) y actitudes basadas en el descentramiento epistemológico (identificado en las concepciones humanista, sociocultural y empírico contextual). Ahora bien, con respecto a la determinación de las conce-

Tabla 9 Concepciones sobre relaciones entre conocimientos y diversidad y diferencia étnica cultural.
Cuestionario de ponderación múltiple, escala de Likert

Indique su postura teniendo en cuenta la siguiente escala:

Muy en desacuerdo: 1, 2 o 3 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 4 / Muy de acuerdo: 5, 6 y 7

<i>AFIRMACIONES</i>	1	2	3	4	5	6	7
La enseñanza debe incluir mediciones, observaciones, control de variables, diseño de experimentos y todos aquellos aspectos basados en procedimientos racionales.							
Los conocimientos disciplinares y los ancestrales y tradicionales y sus diversas expresiones son válidas, aunque se comprueben de manera diferente.							
Los problemas de aprendizaje son producidos por la falta de estrategias didácticas para trabajar con grupos culturalmente diversos.							
La educación occidental basada en conocimientos disciplinares y la educación basada en saberes ancestrales y tradicionales son antagónicas.							
Los profesores realizan puentes entre los conocimientos empírico-ancestrales y los conocimientos académicos, para profundizar y reelaborar los primeros.							
Para comprender todo conocimiento académico es fundamental establecer la influencia de los contextos culturales en los que se originan.							
Las pruebas de ingreso a la universidad desconocen las diferencias culturales de los aspirantes.							
Las teorías científicas son universales, por lo tanto, los contextos culturales en donde ellas se originan son irrelevantes.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
Para que los estudiantes superen los problemas de aprendizaje originados por la discriminación racial, étnica y de género, el profesor debe ser más amable.							
Dado que la diversidad cultural origina distintos intereses, se debe priorizar la enseñanza y aprendizaje de conocimientos universales.							
El trabajo cooperativo, como estrategia pedagógica, ayuda a superar los problemas de aprendizaje originados por la discriminación de género, etnia y/o grupo cultural.							
Aunque históricamente haya habido segregación étnica, cultural y de género, las clases en la universidad hoy reconocen y respetan a estos grupos.							
Para superar el déficit cognitivo de los miembros de culturas no occidentales, se deben implementar mejores métodos para reforzar y mecanizar los conceptos.							
La adecuada enseñanza se fundamenta en determinar las experiencias y conocimientos tradicionales (y sus diversas expresiones) que pueden apoyar la construcción de conceptos.							
Las experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes universitarios y sus diversas expresiones, solo son relevantes a partir de los conocimientos académicos.							
El encuentro entre diferentes culturas es favorable para el desarrollo de una sociedad.							
Los conocimientos y experiencias ancestrales y tradicionales son irrelevantes para los conocimientos enseñados en la universidad.							
Una perspectiva universalista del conocimiento es inconveniente para el reconocimiento del otro.							
Observaciones empíricas sobre la naturaleza son válidas para el conocimiento académico y ancestral, ya que ambos se fundamentan en la experiencia.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
Aunque se respeten los conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes (y sus diversas expresiones) se deben corregir de acuerdo con los conocimientos disciplinares.							
Los intercambios entre individuos de diferentes culturas favorecen la enseñanza y aprendizaje de todo conocimiento.							
Es irrelevante aproximarse a las culturas de los estudiantes para lograr una buena enseñanza y aprendizaje.							
Considerar los aspectos sociales de los conocimientos afecta positivamente la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas.							
Para superar las dificultades del aprendizaje, ocasionadas por las diferencias culturales, es necesario que los profesores se aproximen a las culturas (y sus diversas expresiones) de sus estudiantes.							
El conocimiento ancestral y tradicional puede ser enseñado si es validado por los conocimientos disciplinares.							
Como los conocimientos disciplinares son los más importantes, cuando el profesor los enseña es irrelevante considerar otros conocimientos.							
Lo único importante de las diferentes culturas para la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas en la universidad, son los lugares (río, selva, la sociedad, la familia) en donde las culturas viven.							
Dado que no se respeta la diversidad cultural y las diferencias individuales, se afecta negativamente el aprendizaje y enseñanza.							
La inclusión en las clases, de experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales (y sus diversas expresiones) de los alumnos mejora su actitud.							
Enseñar conceptos consiste en sustituir las ideas falsas de los estudiantes (originadas en sus propias culturas), por los conocimientos académicos.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
Para contrarrestar la baja autoestima, de estudiantes segregados, se deben considerar las capacidades adquiridas en sus culturas.							
Los conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes son un obstáculo para el aprendizaje de conceptos.							
Las experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes se constituyen en fuentes de conocimiento cuando se elaboran en términos de las disciplinas académicas.							
La discriminación originada en las desigualdades socioeconómicas, también es ejercida por los profesores en la universidad.							
Para enseñar conceptos, el conocimiento ancestral y tradicional originado en los espacios como el río, la selva, la sociedad, la familia, son fundamentales.							
El conocimiento ancestral y tradicional (y sus diversas expresiones) puede ser enseñado solo si es validado por los conocimientos disciplinares.							

Fuente. Adaptado de Molina et al., (2014).

Tabla 6 Modelo de sensibilidad intercultural. Cuestionario de Ponderación múltiple Escala Likert

<i>Número de pregunta</i>	<i>Interpretación</i>
4, 8, 13, 17, 22, 27, 32	Excluyente (Actitudes etnocéntricas epistemológicas).
2, 6, 11, 16, 21, 24, 31	Sociocultural (Actitudes descentradas epistemológicamente).
5, 9, 14, 19, 25, 29, 33, 35	Empírico-contextual (Actitudes descentradas epistemológicamente).
3, 7, 12, 18, 23, 28, 34	Humanista (Actitudes descentradas epistemológicamente).
1, 10, 15, 20, 26, 30, 36	Cientificista (Actitudes etnocéntricas epistemológicas).

6.5 Actitudes individuales: auto reconocimiento y percepción de la discriminación

La detección de las actitudes individuales basadas en el auto-reconocimiento de la propia identidad cultural y percepción de la discriminación hacia la propia DDEC, se basa en el estudio: a) Del auto reconocimiento de la propia identidad étnica y cultural; y (b) La percepción de los factores de exclusión y discriminación de estudiantes de IES en torno al origen étnico, el lugar de origen, la primera lengua aprendida, tanto en la relación estudiante-estudiante y profesor-estudiante en el desempeño académico (Kogan, L., y Galarza, F.,2012).

Cuestionario: Autorreconocimiento de la identidad cultural y percepción de la discriminación en las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-profesor

Percepción de grupo étnico y cultural: ¿Cómo se percibe usted étnica y culturalmente?

- Occidental
- Mestizo

- Afro descendiente / Mulato / Negro
- Etnia originaria
- Otra (¿cuál?)

En la relación estudiante - estudiante: ¿Se ha sentido discriminado por su lugar de origen?

- Sí
- No

En la relación estudiante - profesor: ¿Se ha sentido discriminado por su lugar de origen?

- Sí
- No

En la relación estudiante - estudiante: ¿Se ha sentido discriminado por su origen étnico y cultural?

- Sí
- No

En la relación estudiante - profesor: ¿Se ha sentido discriminado por su origen étnico y cultural?

- Sí
- No

En la relación estudiante - estudiantes: ¿Se ha sentido discriminado por la primera lengua aprendida?

- Sí
- No

En la relación estudiante - profesor: ¿Se ha sentido discriminado por la primera lengua aprendida?

- Sí
- No

Fuente: Adaptado de Kogan, L., y Galarza, F., 2012

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). Boletín N° 15 composición y caracterización étnica de la ciudad. Consultado en agosto 2017, disponible en <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2010/DICE098-CartillaComCaracterEtnica-2010.pdf>.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). El desplazamiento en Bogotá: Una realidad que clama atención. ARFO Editores e Impresores Ltda.: Bogotá D.C. Consultado en agosto 2017, disponible en <http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/2756.pdf?view>.

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1990). Ley 89° de la autonomía de las instituciones de la educación superior. Consultado el 7 de octubre de 2016, disponible en <http://sajurin.enriquebolanos.org/vega/docs/G-1990-04-20.pdf>.

Asamblea Nacional Constituyente. Corte Constitucional (2010). Constitución Política de Colombia. Imprenta Nacional: Colombia. Consultado el 20 de abril de 2016, disponible en <https://www.ramajudicial.gov.co/documentos/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2>.

Beltrán, J. (2015). En Mora, W (Ed). Reflexiones sobre algunos alcances del racismo científico en Colombia. Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura. Editorial Universidad Distrital: Bogotá (147-164).

Benavides, E. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la constitución política de Colombia de 1991. Estudios de Derecho, 59 (154), 209-233.

Bienestar Institucional Universidad Distrital (2017). Informe proyecto 382: Mejoramiento del Bienestar Institucional Programa para la Adaptación a la Vida Universitaria. Informe.

ces.worldbank.org/INTLACREGTOPGENDERINSPA/Resources/-Cuaderno3costa_caribe.pdf.

Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

García, Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, N° 66-67, p. 113-133.

Gomes, N. L. (2003). *Cultura negra e educação*. *Revista Brasileira Educação*, 23, 75-85.

Gobernación de Cundinamarca (2014). *Estadísticas de Cundinamarca 2011-2013*. Panamericana Formas e impresos S.A.: Bogotá D.C. pp. 508. Consultado en agosto de 2017, disponible en <http://www.cundinamarca.gov.co/wps/wcm/connect/04aece-fa-79d0-4a3c-be08-9440023c225a/TACO+estadisticas+cundinamarca+Publicación+WEB.compressed.pdf?MOD=AJPERES>.

García, B. Guerrero, J. & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Serie Grupos No. 3. Editorial Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá. 134 p.

Hering M. (2007). "Raza": variables históricas. *Revista de Estudios Sociales*, (26), 16-27. <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res26.2007.01>

ICERD & CERD (2011). *Una guía para actores de la sociedad civil*. Proyecto Promoción y Fortalecimiento Institucional sobre Derechos de las Poblaciones Afrodescendientes: Centroamérica. Consultado en octubre de 2016, disponible en http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CERD/ICERD-Manual_sp.pdf

INEI (2010). *Censos Nacionales Población y Vivienda 2010: Perfil Sociodemográfico de la Provincia Huancayo, Perú: Centro de Edición de la Oficina Departamental de Estadística e Informática Junín del INEI*. Consultado en agosto 2017, disponible en <http://www.diresajunin.gob.pe/diresajunin/oite/infoJunin/JU>

NIN_2010_PERFIL_SOCIODEMOGRAFICO_PROVINCIA_HUANCA-YO.pdf.

Kogan, L. y Galarza, F. (2012). Percepción sobre discriminación en el ámbito académico y laboral de universitarios de cuatro ciudades del Perú. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico: Perú.

Langon, M. (1997). Para un modelo dialógico del pensar: Reflexiones a partir de un espacio de diálogo Intercultural. Texto escrito con base en su comunicación oral presentada en el II Congreso de Filosofía Intercultural, São Leopoldo, R.S., Brasil el 09/04/97. Consultado en agosto 1999, disponible en <http://www ldc.se/ latinam/virtual/cultura/langon.htm>.

Lewontin, R., Rose, R. y Kamin, L. (1996). No está en los genes. Crítica del racismo biológico. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

López, C., Wade, P., Restrepo, E., y Santos, R. (2017). Genómica mestiza: Raza, nación y ciencia en Latinoamérica. México: Fondo de Cultura Económica.

Madrigal, L. y González-José R. (2016) Introducción a la Antropología Biológica. Chile. Asociación Latinoamericana de Antropología Biológica. http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=islac_alab_antropologia

Marín, J. (2003). Las “razas” biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. Revista Diálogo Educativo, 4 (9), 107-113. <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/-dialogo?dd99=pdfydd1=806>

Mato, D. -Coordinador- (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 474 p.

Mato, D. -Coordinador- (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 306 p.

Ministerio de Cultura República del Perú (s.f.). Alerta contra el racismo. Consultado el 7 de octubre de 2016, disponible en <http://alertacontraelracismo.pe>.

Ministerio de Educación Nacional (1992). Decreto 2127 de 1992. Consultado en octubre de 2016, disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104265_archivo_pdf.pdf.

Molina, A. (2000). *Conhecimento, Cultura e Escola: Um estudo de suas Inter-relações a partir das ideias dos alunos (8-12 anos) sobre os espinhos dos cactos*. Tese doutoral, para a obtenção do título de Doutor em Educação. Brasil: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

Molina, A. (2002) Conglomerado de relevancias de niños, niñas y jóvenes. *Revista Científica*, 4(1), 187-200.

Molina, A., Mojica, L. Y López, D. (2005). Ideas de niños y niñas sobre la naturaleza: Estudio comparado. *Revista científica*, 7, 41-62.

Molina, A. & Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física*, 24 (2), 7-26.
Molina, A. (2013). Perspectivas de los profesores de ciencias: Entre el etnocentrismo epistemológico y la alteridad. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, 6, 14-36.

Molina, A., El-Hani, Ch., y Sánchez, J. M. (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones. En Molina, A (Ed). *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones*. Editorial Universidad Distrital: Bogotá (19-37).

Molina, A., Mosquera, C., J., Utges, G., R., Mojica, L., Cifuentes, M., C., Reyes, J., D., Martínez, C., A., y Pedreros, R., I. (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.

Molina, A. (2015). Avances de la Línea de Investigación enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural. En Zam

brano, A., C. (Comp.) Estatuto epistemológico de la investigación en enseñanza de las ciencias, periodo 2000-2011. Programa Editorial Universidad del Valle: Cali-Colombia (61-91).
Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. & DeJaeghere, J. (2003). "Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory." *International Journal of Intercultural Relations* 27: 467-486.

Poblete Melis, R. (2009). "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 181-200. Consultado en agosto de 2016, disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>.
Presidencia de la República de Colombia (1994). Decreto 2886 de 1994. Consultado en octubre de 20016, disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1548>.

Presidencia de la República de Colombia (1995). Decreto 2249 de 1995. Consultado en octubre de 2016, disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104263_archivo_pdf.pdf

Presidente de la República de Colombia (1995). Decreto 804 de 1995. Consultado en octubre de 2016, disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia (1998). Decreto 11221998. Consultado en octubre de 2016, disponible en http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_1122_de_1998.pdf

República de Perú (1993). Constitución Política de la República del Perú. Consultado el 3 de octubre de 2016, disponible en http://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf.

República de Perú (2004). Ley N° 28296 General del Patrimonio Cultural de la Nación. Consultado el 7 de octubre de 2016, disponible en http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/94/PLAN_94_LEY%20N%2028296_2008.pdf.

República de Perú (2003). Ley N° 28044 Ley General de Educación. Consultado el 7 de octubre de 2016, disponible en http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.

República de Perú (2014). Ley Universitaria. Consultado el 7 de octubre de 2016 en http://reformauniversitaria.pe/wp-content/uploads/2016/02/LU_de_bolsillo_WEB.pdf.

República de Nicaragua (1987). Constitución Política. Consultado en octubre 7 de 2018, disponible en <http://www.enriquebolanos.org/context.php?item=reforma-constitucion-1955-item>.

República de Nicaragua (2004). Ley General de Educación. Consultado en octubre 7 de 2016, disponible en http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_normativa/nicaragua_ley_nro_582_2006.pdf.

República de Nicaragua (2004). Ley General de Educación. Consultado en octubre 7 de 2016, disponible en http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_normativa/nicaragua_ley_nro_582_2006.pdf.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. Consultado en octubre de 2016, disponible en <http://www.unal.edu>.

[co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf](http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf).

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992. Consultado el 7 de octubre de 2016, disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf.

Sánchez-Arteaga, J. M., Sepúlveda, C., & El-Hani, C. N. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (12) Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, 55-67.

Sánchez, M. T. (2011). *Mejoremos Juntos por Zipaquirá*, Moderna, Competitiva e Incluyente. Consultado en agosto de 2017, disponible en http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/-Documentos%20PDF/zipaquiraprograma_de_gobierno_marco_tulio_sanchez.pdf.

Santiago, C., M., Akkari, A. e Marques, P., L. (2013). *Educação Intercultural*. Petrópolis RJ: Editora Vozes.

Santos, S. B. (1989). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Segovia, J.D. (2011). *Asesoramiento y currículum intercultural. Marco teórico, modelos y líneas de investigación*. Consultado en agosto de 2017, disponible online: <http://digi-bug.ugr.es/bitstream/10481/18604/1/Asesoram%20y%20currículum%20-%20JDomingoSegovia.pdf>.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de conceptos*. Madrid: Alianza.

URACCAN (s,f.). *Reseña Histórica Institucional*. Consultado en agosto 2017, disponible en <http://www.uraccan.edu.ni/content/reseña-histórica-institucional>.

URACCAN (s, f. b). *Universidad Comunitaria Intercultural: PERFIL INSTITUCIONAL*. Nicaragua, pp., 32. Consultado en agosto 2017, disponible en <http://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/Perfil%20Institucional%20URACCAN.pdf>

Van Dijk, T. (2010). *Análisis del discurso del racismo. Crítica y Emancipación*, 3, 65-94. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/168>

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Williams, M. J., & Eberhardt, J. L. (2008). Biological conceptions of race and the motivation to cross-racial boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 1033-1047.

8 ANEXOS

ANEXO 1º CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Edad _____ Género _____ Etnia _____ Grupo Cultural _____ Estudiante _____
 Programa _____ Nivel de formación _____ Profesor _____ Especialidad _____ Nivel de
 formación _____ Trabajador/Administrativo _____ Especialidad/profesión _____

Agradecemos su tiempo al responder a las siguientes preguntas, tanto su valoración cualitativa, como la valoración cuantitativa. La columna de valoración cualitativa especifica el tipo de valoración solicitada y en la columna de valoración cuantitativa solo indique con una X en sí o en no, según haya sido su valoración cualitativa.

Anexo 1.1 Cuestionario 1 Valoración cualitativa y cuantitativa de la discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural: Normas nacionales de referencia

Pregunta	Valoración cualitativa	Valoración cuantitativa			
¿Existe una normatividad nacional que reconozca la diversidad y diferencia étnica y cultural?	¿La conoce, no la conoce?, ¿a qué se refiere?	SI	-3	NO	3
¿El reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural hace parte de los derechos de los ciudadanos de su país?	Sí, no ¿por qué?	SI	-3	NO	3

<i>Pregunta</i>	<i>Valoración cualitativa</i>	<i>Valoración cuantitativa</i>			
¿Se caracteriza la diferencia cultural en las normatividades que la reconocen?	¿Existe un concepto explícito de diferencia étnica y cultural? ¿Cuál?	SI	-3	NO	3
¿La normatividad nacional que reconoce la diversidad y diferencia étnica y cultural, la define en términos educativos?	¿Existe una aproximación al campo educativo, para que todos los ciudadanos(as) la respeten y reconozcan?	SI	-3	NO	3
¿Existen orientaciones en materia de reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural, por parte del Estado, para las IES?	¿Cuáles?	SI	-3	NO	3
¿Existe organismos especializados, de carácter científico, que promuevan el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural a nivel educativo?	¿Cuáles?, ¿cuál es su objetivo?	SI	-3	NO	3

Fuente. Elaboración propia

Anexo 1.2. Cuestionario 2 Valoración cualitativa y cuantitativa de la discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural: Organización de la Universidad

La columna de valoración cualitativa especifica el tipo de valoración solicitada para las preguntas de la columna 1 y 2. En la columna de valoración cuantitativa solo indique con una X en sí o en no, según haya sido su valoración cualitativa.

Tabla 12 Cuestionario 2 de valoración cualitativa y cuantitativa

Pregunta	Valoración cualitativa	Valoración cuantitativa			
		SÍ	-3	NO	3
¿Existe una normatividad institucional que reconozca la diversidad y diferencia étnica y cultural?	¿Existen formas de evaluación y autorregulación de las políticas de reconocimiento que ha establecido la institución?				
¿El reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural hace parte de los derechos de los integrantes de la comunidad Universitaria?	¿Los miembros de la comunidad cuentan con instancias que les permita defender su derecho a ser diferentes?				
¿La institución cuenta con un concepto de diversidad y diferencia étnica y cultural que oriente las normativas, la docencia y el ambiente institucional?	¿Existe en los currículos de formación, cátedras orientadas a aprender a reconocer la diversidad y diferencia étnica y cultural?				
	¿Existe en la institución una instancia encargada del ambiente institucional que regule las relaciones y que propicie el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?				

<i>Pregunta</i>	<i>Valoración cualitativa</i>	<i>Valoración cualitativa</i>	<i>Valoración cuantitativa</i>			
¿La normatividad institucional que reconoce la diversidad y diferencia étnica y cultural, la define en términos educativos?	¿La institución ha desarrollado, en los currículos de formación de profesores, conocimientos, habilidades y materiales educativos que les permita implementar el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural en su acción profesional?		SI	-3	NO	3
¿Si existen orientaciones en materia de reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural, por parte del Estado, para las IES, son cumplidas por la institución?	¿La institución está en capacidad de realizar un seguimiento a las normas, establecidas por el Estado, que promueven el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?		SI	-3	NO	3
¿Existe organismos especializados, de carácter científico y políticas de investigación, que promuevan el reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural en la institución?	¿Existen programas que promuevan la investigación sobre la diversidad y diferencia étnica y cultural, que además se traduzcan en orientaciones para su implementación?		SI	-3	NO	3

Gracias por su tiempo y disponibilidad

ANEXO 2. CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Edad _____ Género _____ Etnia _____ Grupo Cultural _____ Estudiante _____
 Programa _____ Nivel de formación _____ Profesor _____ Especialidad _____ Nivel de
 formación _____ Trabajador/Administrativo _____ Especialidad/profesión _____

Agradecemos su tiempo al responder con una X, respecto a las siguientes afirmaciones, si usted está de acuerdo o no, en una escala del 1 al 7, en la que 1 es “muy en desacuerdo” y 7 “es muy de acuerdo”.

Tabla 13 Cuestionario 3 sobre sensibilidad intercultural

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1. La sociedad estaría mejor si los grupos culturalmente diferentes se mantuvieran a sí mismos							
2. Mi cultura y su forma de vida deben ser un modelo para el resto del mundo.							
3. La gente es igual a pesar de las diferentes apariencias.							
4. En general, me gustan y disfruto las diferencias que existen entre mí y la gente de otras culturas.							
5. Yo siento que hay ventajas en identificarme con más de una cultura.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
6. No me gusta socializar mucho con personas de culturas diferentes a la mía.							
7. Aunque soy miembro de mi propia cultura, me siento cómodo en medio de una o más culturas.							
8. La gente de otras culturas no tienen la mente abierta como las de mi propia cultura.							
9. En la evaluación de una situación intercultural, es mejor ser capaz de ilustrar más de una perspectiva cultural.							
10. Estoy cansado(a) y enfermo(a) de escuchar todo el tiempo sobre lo que hace diferente a las personas; nosotros necesitamos reconocer que todos somos seres humanos, después de todo.							
11. Considero que está bien que la gente de otras culturas no tenga los mismos valores y objetivos de mi propia cultura.							
12. Cuando entro en contacto con miembros de una cultura diferente, cambio mi comportamiento para adaptarme a ellos.							

Agradecemos su tiempo y disponibilidad

ANEXO 3. CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Edad _____ Género _____ Etnia _____ Grupo Cultural _____ Estudiante _____
 Programa _____ Nivel de formación _____ Profesor _____ Especialidad _____ Nivel de
 formación _____ Trabajador/Administrativo _____ Especialidad/profesión _____

Agradecemos su tiempo al responder con una X, respecto a las siguientes afirmaciones, si usted está de acuerdo o no, en una escala del 1 al 7, en la que 1 es “muy en desacuerdo” y 7 “es muy de acuerdo”.

Tabla 14 Cuestionario 4 sobre concepciones de raza humana

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1. Si una familia de origen afro viaja alrededor del mundo, las personas que conozcan, probablemente los considerarán como negros.							
2. Las características físicas de los diferentes grupos raciales realmente no han cambiado mucho con el pasar de los siglos.							
3. Las mismas categorías raciales casi siempre han existido.							
4. Es imposible determinar cómo una persona será categorizada racialmente por su examen de ADN.							
5. Nadie puede cambiar su raza. Eres lo que eres.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
6. Si una familia blanca viajara alrededor del mundo, la gente que conozcan, probablemente los considerarían como blancos.							
7. Es natural darse cuenta del grupo racial al cual la gente pertenece.							
8. Creo que las características físicas determinan la raza.							
9. Generalmente hablando, dos personas negras siempre se verán más similares, la una a la otra, que lo que una negra y una blanca lo harían.							
10. La manera como una persona se define racialmente depende del contexto social.							
11. Los hermanos que nacen de los mismos padres, siempre serán de la misma raza.							
12. Los niños pequeños probablemente aprendan automáticamente, a qué grupo racial pertenecen las personas, sin mucha ayuda de los adultos.							
13. La raza de una persona se fija en el nacimiento.							
14. El clima político puede dictaminar si una persona está categorizada como negra, blanca o amarilla.							
15. En 200 años la sociedad usará básicamente las mismas categorías raciales.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
16. Hay acuerdo en todas las culturas sobre cuál grupo racial le corresponde a cada quien.							
17. La persona promedio es altamente precisa al identificar la gente por su raza.							
18. Las personas que son de diferentes razas pueden parecer muy similares entre sí.							
19. Las categorías raciales no han existido siempre en el mundo.							
20. Es fácil decir de qué raza son las personas sólo con mirarlas.							
21. Los grupos raciales están determinados principalmente por la biología.							
22. Es posible ser miembro de más de una raza.							

ANEXO 4º CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Edad _____ Género _____ Etnia _____ Grupo Cultural _____ Estudiante _____
 Programa _____ Nivel de formación _____ Profesor _____ Especialidad _____ Nivel de
 formación _____ Trabajador/Administrativo _____ Especialidad/profesión _____

Agradecemos su tiempo al responder con una X, respecto a las siguientes afirmaciones, si usted está de acuerdo o no, en una escala del 1 al 7, en la que 1 es (muy en desacuerdo) y 7 es (muy de acuerdo).

Tabla 15 Cuestionario 5 sobre concepciones sobre relaciones entre conocimientos

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1. La enseñanza debe incluir mediciones, observaciones, control de variables, diseño de experimentos y todos aquellos aspectos basados en procedimientos racionales.							
2. Los conocimientos disciplinares y los ancestrales y tradicionales y sus diversas expresiones son válidas, aunque se comprueben de manera diferente.							
3. Los problemas de aprendizaje son producidos por la falta de estrategias didácticas para trabajar con grupos culturalmente diversos.							
4. La educación occidental basada en conocimientos disciplinares y la educación basada en saberes ancestrales y tradicionales son antagónicas.							
5. Los profesores realizan puentes entre los conocimientos empírico-ancestrales y los conocimientos académicos, para profundizar y reelaborar los primeros.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
6. Para comprender todo conocimiento académico es fundamental establecer la influencia de los contextos culturales en los que se originan.							
7. Las pruebas de ingreso a la universidad desconocen las diferencias culturales de los aspirantes.							
8. Las teorías científicas son universales, por lo tanto, los contextos culturales en donde ellas se originan son irrelevantes.							
9. Para que los estudiantes superen los problemas de aprendizaje originados por la discriminación racial, étnica y de género, el profesor debe ser más amable.							
10. Dado que la diversidad cultural origina distintos intereses, se debe priorizar la enseñanza y aprendizaje de conocimientos universales.							
11. El trabajo cooperativo, como estrategia pedagógica, ayuda a superar los problemas de aprendizaje originados por la discriminación de género, etnia y/o grupo cultural.							
12. Aunque históricamente haya habido segregación étnica, cultural y de género, las clases en la universidad hoy reconocen y respetan a estos grupos.							
13. Para superar el déficit cognitivo de los miembros de culturas no occidentales, se deben implementar mejores métodos para reforzar y mecanizar los conceptos.							
14. La adecuada enseñanza se fundamenta en determinar las experiencias y conocimientos tradicionales (y sus diversas expresiones) que pueden apoyar la construcción de conceptos.							
15. Las experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes universitarios y sus diversas expresiones, solo son relevantes a partir de los conocimientos académicos.							
16. El encuentro entre diferentes culturas es favorable para el desarrollo de una sociedad.							
17. Los conocimientos y experiencias ancestrales y tradicionales son irrelevantes para los conocimientos enseñados en la universidad.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
18. Una perspectiva universalista del conocimiento es inconveniente para el reconocimiento del otro.							
19. Observaciones empíricas sobre la naturaleza son válidas para el conocimiento académico y ancestral, ya que ambos se fundamentan en la experiencia.							
20. Aunque se respeten los conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes (y sus diversas expresiones) se deben corregir de acuerdo con los conocimientos disciplinares.							
21. Los intercambios entre individuos de diferentes culturas favorecen la enseñanza y aprendizaje de todo conocimiento.							
22. Es irrelevante aproximarse a las culturas de los estudiantes para lograr una buena enseñanza y aprendizaje.							
23. Considerar los aspectos sociales de los conocimientos afecta positivamente la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas.							
24. Para superar las dificultades del aprendizaje, ocasionadas por las diferencias culturales, es necesario que los profesores se aproximen a las culturas (y sus diversas expresiones) de sus estudiantes.							
25. El conocimiento ancestral y tradicional puede ser enseñado si es validado por los conocimientos disciplinares.							
26. Como los conocimientos disciplinares son los más importantes, cuando el profesor los enseña es irrelevante considerar otros conocimientos.							
27. Lo único importante de las diferentes culturas para la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas en la universidad, son los lugares (río, selva, la sociedad, la familia) en donde las culturas viven.							
28. Dado que no se respeta la diversidad cultural y las diferencias individuales, se afecta negativamente el aprendizaje y enseñanza.							
29. La inclusión en las clases, de experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales (y sus diversas expresiones) de los alumnos mejora su actitud.							

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
30. Enseñar conceptos consiste en sustituir las ideas falsas de los estudiantes (originadas en sus propias culturas), por los conocimientos académicos.							
31. Para contrarrestar la baja autoestima, de estudiantes segregados, se deben considerar las capacidades adquiridas en sus culturas.							
32. Los conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes son un obstáculo para el aprendizaje de conceptos.							
33. Las experiencias y conocimientos ancestrales y tradicionales de los estudiantes se constituyen en fuentes de conocimiento cuando se elaboran en términos de las disciplinas académicas.							
34. La discriminación originada en las desigualdades socioeconómicas, también es ejercida por los profesores en la universidad.							
35. Para enseñar conceptos, el conocimiento ancestral y tradicional originado en los espacios como el río, la selva, la sociedad, la familia, son fundamentales.							
36. El conocimiento ancestral y tradicional (y sus diversas expresiones) puede ser enseñado solo si es validado por los conocimientos disciplinares.							

Gracias por su tiempo y disponibilidad



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea