



**Universidad Católica  
del Táchira**

**EL TÁCHIRA EN CIFRAS - 2017**

**La experiencia de educar para la inclusión,  
una visión fronteriza desde el Táchira.**



El Táchira en cifras 2017. La experiencia de educar para la inclusión, una visión fronteriza desde el Táchira. / Mazuera Arias R, Aleta Andrade J.D, Albornoz Arias N.C, Morffe Peraza M.A, Uribe Guzmán P.M, Gavidia Alvarez A.M, Cuberos de Quintero M.A y Vivas García M y Mora Alviarez, M.A. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Católica del Táchira, 2017. ISBN-e: 978-980-6500-25-9 Palabras clave: 1. Interculturalidad 2. Inclusión 3. Violencia 4. Cultura de Paz 5. Proyecto de vida 6. Personas con necesidad de Protección Internacional 7. Frontera. Clasificación DEWEY: 300. 2018.1 ed. Universidad Católica del Táchira

**El Táchira en cifras 2017. La experiencia  
de educar para la inclusión, una visión fronteriza desde el Táchira.**

1º Edición, San Cristóbal  
ISBN-E: 978-980-6500-25-9  
Depósito legal: TA2018000019  
1º edición: 25 de junio de 2018

Derechos reservados por



**Universidad Católica del Táchira**  
Observatorio Social del Estado Táchira

---

Libro editado y hecho en Venezuela

*Printed in Venezuela*

Universidad Católica del Táchira  
Calle 14 con carrera 14. Apartado 366  
San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela  
Teléfonos: +58-276-5107618 ó 5107651  
Fax: +58-276-5107617  
RIF: J-09011253-7 – NIT 0040305084  
[www.ucat.edu.ve](http://www.ucat.edu.ve)

Prohibida la reproducción total o  
parcial sin el consentimiento expreso  
de la Universidad Católica del Táchira

Autoridades

**Universidad Católica del Táchira**

---

**Rector**

Pbro. Javier Yonekura Shimizu

**Vicerrector Académico**

Wilfredo González Rodríguez S.I.

**Vicerrectora Administrativa**

Félida Roa de Roa

**Secretario**

Samir Abdalá Sánchez Escalante.

**Decana de Investigación y Postgrado**

Rina Mazuera Arias

**El Táchira en cifras 2017. La experiencia  
de educar para la inclusión, una visión fronteriza desde el Táchira.**

**Autores**

Neida Albornoz-Arias  
Miguel Ángel Morffe Peraza  
Pedro Manuel Uribe  
Rina Mazuera-Arias

Andrea Margarita Gavidia Álvarez  
Jessy Daniela Aleta Andrade  
María-Antonia Cuberos de Quintero  
Marisela Vivas-García  
Mariela Annely Mora Alviarez

**Compiladoras:**

Rina Mazuera-Arias  
Jessy Daniela Aleta Andrade

**Diseño gráfico**

Gabriel Jaimes Duran (UCAT)

**Colaboradores:**

Alexandra Carolina Ascanio Villegas (OVV-Táchira)  
Maycelyth Desiree Echezuria Rodríguez (OSET-UCAT)  
Brígida Carolina Rincón (OSET-UCAT)

Docentes participantes de la actividad: “Educando para la Inclusión en la Frontera”



Observatorio de Investigaciones Sociales en Frontera



## Observatorio Social del Estado Táchira (OSET-UCAT)

*“Detrás de cada cifra, hay una historia de vida”<sup>1</sup>*

El Observatorio Social del Estado Táchira tiene como misión contribuir a la reflexión y al diseño de soluciones conjuntas, a partir de estudios sociales y económicos, mediante la recolección de datos, generación de estadísticas sobre las realidades en el Estado Táchira y las zonas del Estado Apure en donde funcionan los programas de la Compañía de Jesús. Mediante investigaciones metodológicamente rigurosas, estadísticas y contenidos pertinentes y oportunos, muestra la realidad social con la finalidad de contribuir a crear alternativas de soluciones de intervención a nivel preventivo y correctivo, en beneficio de la sociedad de modo especial a los responsables - directos e indirectos - de contribuir con el diseño y aplicación de políticas públicas en favor del bien común, todo ello de acuerdo a las siguientes situaciones, agrupadas por capítulos:

- I. Violencia familiar en el Estado Táchira. (Parejas, niños, adultos mayores).
- II. La pobreza en el Estado Táchira. (Aspectos socio demográficos, empleo, desempleo, educación, salud).
- III. Niños y adolescentes y adultos mayores.
- IV. Violencia interpersonal.
- V. Cultura Juvenil (prácticas, creencias y aspiraciones de los jóvenes).
- VI. Migración, refugiados y desplazados.
- VII. Contrabando, narcotráfico.
- VIII. Alcoholismo y consumo de drogas (legales – ilegales).
- IX. Educación y vida ciudadana. (Individual - proyección de vida, comunitaria: resolución y manejo de conflictos).

---

<sup>1</sup> Lema del Observatorio Social de Estado Táchira

De igual modo, el conocimiento de la realidad social facilitará que la Universidad pueda diseñar programas de servicio comunitario, arte y cultura entre otros, acordes y pertinentes con su compromiso social y así ayudar a superar la problemática actual.

La visión del OSET-UCAT es ser reconocido a nivel regional por los estudios que reflejen la realidad social y económica del Estado Táchira, obtenida bajo metodologías cuantitativas y cualitativas rigurosas, bajo un enfoque integral.

**Imagen 1: Mapa político-territorial del Estado Táchira**



**Fuente:** a-venezuela.com

<http://www.a-venezuela.com/index.php/mapas-de-venezuela/mapas-de-los-estados-y-municipios/mapa-del-estado-tachira>

## Presentación

Tiene el lector a su disposición el Documento 9 «El Táchira en cifras 2017», del Observatorio Social del Estado Táchira, de la Universidad Católica del Táchira (OSET-UCAT), donde se escudriña una propuesta concreta, desde la experiencia de educar para la inclusión, con el fin de favorecer y fortalecer la convivencia social, desde la interculturalidad que se genera desde una realidad fronteriza específica: el Táchira (Venezuela) y el Norte de Santander (Colombia).

El sustrato de esta investigación se encuentra en la centralidad de la Educación, como fenómeno complejo, integral e integrador, en el impulso del Desarrollo sostenible de los pueblos. En efecto, innovar desde el ámbito educativo para salir al encuentro de la realidad fronteriza, necesariamente debe partir desde una visión global que apunte a la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos. Eso implica, por un lado, la superación de aquella visión educativa como mera instrucción de conocimientos formales, cuya incidencia en el entorno personal, social y cultural es mínimo. Por otro lado, exige de sus protagonistas, un conocer y reconocer el entorno geográfico, social y cultural, que se ha fraguado con el pasar del tiempo, en esta zona específica de ambas naciones.

Es por ello que los autores de esta investigación reconocen la existencia de una interculturalidad interesante en la frontera colombo-venezolana. Donde lo mejor de ambas tradiciones socioculturales confluyen, generando una nueva realidad cultural de frontera, con todos los aspectos positivos y negativos que ello conlleva. En esa particularidad, por distintas razones, son inmanentes: la integración, la interacción constante, la solidaridad, la aceptación de la diversidad, la dinamicidad propia de los individuos y de la sociedad, aunque estén continuamente sometidos al riesgo de ser fracturados por razones como, la intolerancia, la xenofobia, los nacionalismos exacerbados, las ideologías y la incomprensión que deriva de los centralismos estatales, entre otras.

En este sentido, la experiencia de fomentar una cultura de paz, a través de un proyecto de vida personal e individual, (teniendo en cuenta el contexto histórico social –con todas las particularidades– en el que el sujeto de frontera vive, aunado al respeto por el otro, por sus derechos y por los deberes que le incumben, por la diversidad y la necesidad de integrarse, evitando la violencia personal y grupal, entre muchas otras razones), demuestran la

importancia y necesidad de una educación, con estos acentos específicos, como germen del desarrollo sostenible en la frontera colombo-venezolana, y por ende, de una notable mejora en la calidad de vida de sus sujetos sociales.

Tiene, pues, el lector una oportunidad interesante de sumarse a esta iniciativa partiendo del conocimiento concreto de una experiencia. La esperanza es que quienes tienen en sus manos los destinos para la transformación positiva de esta realidad, partan de experiencias como estas, para dilucidar políticas públicas que respondan a las necesidades reales de la frontera colombo-venezolana.

Tal es el augurio que la Universidad Católica del Táchira hace, desde su Observatorio Social del Estado Táchira (OSET-UCAT), con el ánimo de seguir contribuyendo como Universidad de Frontera en el Desarrollo de la región y de dos naciones hermanas, Venezuela y Colombia.

Javier Yonekura Shimizu

*24 de junio de 2018  
Natividad de San Juan Bautista y Batalla de Carabobo*

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>14</b>
<b>I. La educación y su función social en el desarrollo .....</b>	<b>16</b>
1. Un proceso que avanza lentamente .....	17
2. La educación para superar décadas de atraso .....	18
3. Contextos y desafíos de la educación para el desarrollo en América Latina y El Caribe.....	26
4. Conclusiones.....	32
<b>II. Diversidad cultural: la necesidad de la tolerancia y el reto de la inclusión .....</b>	<b>33</b>
1. Interculturalidad: directriz internacional para la convivencia .....	36
2. Contra la exclusión: inclusión, integración y tolerancia.....	45
3. La importancia de la educación intercultural .....	58
4. Consideraciones finales .....	65
<b>III. El proyecto de vida en la educación de los niños, niñas y adolescentes en la frontera Táchira-Norte de Santander .....</b>	<b>66</b>
1. ¿Qué es un proyecto de vida? .....	66
2. Elementos que constituyen un proyecto de vida .....	68
3. Importancia de la elaboración de un proyecto de vida. ....	73
4. Pasos para la elaboración de un proyecto de vida. ....	75
5.¿Cómo motivar a los jóvenes de frontera colombo-venezolana, en particular en los municipios del Táchira para que puedan realizar su proyecto de vida? Según la visión de sus maestros.....	76
6. Consideraciones finales .....	79
<b>I.V La violencia escolar, desde la experiencia de los maestros de frontera (Táchira-Norte de Santander) .....</b>	<b>80</b>
1. Sobre la violencia escolar .....	81
2. Motivos causantes de la violencia escolar, desde la experiencia de los maestros de frontera.....	82
3. ¿Con qué cuenta el maestro de frontera para abordar la violencia escolar?.....	86
4. La cultura de paz como herramienta de superación de la violencia escolar.....	89

4.1 Lograr la cultura de paz. Un anhelo del maestro de frontera. ....	91
4.1.2 Qué se pudiera hacer para la consolidación de una cultura de paz en los ambientes de aprendizaje.....	93
5. Consideraciones finales .....	95
<b>V. Inclusión educativa desde la perspectiva de la interculturalidad, cultura de paz y proyecto de vida en los municipios fronterizos del estado Táchira .....</b>	<b>97</b>
1. Interculturalidad.....	98
2. Violencia escolar y cultura de paz.....	101
3. Proyecto de vida .....	102
4. Caracterización de las actividades realizadas para el favorecimiento de la educación inclusiva en la frontera. ....	104
4.1. Inclusión social e interculturalidad.....	105
4.2. Disminución de la violencia en el aula y cultura de paz .....	106
4.3. Proyecto de vida .....	107
5. Resultados de las vivencias .....	108
5.1 Actividad: inclusión social e interculturalidad .....	108
5.2 Actividad: no violencia y cultura de paz .....	109
5.3 Actividad: proyecto de vida.....	110
6. Interpretación de los comportamientos de los involucrados en el desarrollo de las actividades realizadas para el favorecimiento de la educación inclusiva en la frontera.....	111
7. Consideraciones finales .....	114
<b>V.I Ruta de certificación del niño, niña y adolescente con necesidad de protección internacional, solicitantes de refugio refugiados en el Estado Táchira .....</b>	<b>116</b>
1. Del objetivo y metodología para el levantamiento de información.....	118
2. De los hallazgos y resultados.....	119
4. Consideraciones finales .....	122
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>125</b>

**Tabla de gráficas**

<b>Gráfica 1:</b> Etapas el Proceso Educativo en la EpD .....	<b>23</b>
<b>Gráfica 2:</b> Dimensiones de la EpD .....	<b>24</b>
<b>Gráfica 3:</b> Dimensiones y Acciones de la EpD .....	<b>25</b>
<b>Gráfica 4:</b> Aspectos de un Proyecto de Vida.....	<b>69</b>
<b>Gráfica 5:</b> Actividades para fortalecer la Cultura de Paz en los Ambientes de Aprendizaje, desde la Experiencia Docente.....	<b>93</b>

**Tabla de infografías**

<b>Infografía 1:</b> Inclusión e Interculturalidad .....	<b>43</b>
<b>Infografía 2:</b> Función de la Escuela. ....	<b>51</b>
<b>Infografía 3:</b> Proyecto de Vida .....	<b>71</b>
<b>Infografía 4:</b> Recursos para un Proyecto de Vida .....	<b>74</b>
<b>Infografía 5:</b> Porqué el Énfasis en el Docente.....	<b>78</b>
<b>Infografía 6:</b> Causas de la Violencia Escolar .....	<b>83</b>
<b>Infografía 7:</b> La No Violencia en el Aula y Cultura De Paz.....	<b>95</b>

## Introducción

El Observatorio Social del Estado Táchira de la Universidad Católica del Táchira ha trabajado durante el año 2017 en el proyecto “Programa para la información y sensibilización dirigido a líderes y agentes transformadores de la opinión pública, con especial énfasis en docentes y comunicadores sociales, en pro de la integración de la comunidad colombiana con necesidad de protección internacional (PNPI), a través de estrategias formativas”; en el marco de ese proyecto se realizó el **Taller Educando para la Inclusión en la Frontera**, dirigido a docentes de primaria y secundaria en los Estados Mérida, Zulia, Apure y Táchira.

El taller se desarrolló bajo tres temáticas: inclusión e interculturalidad, violencia en el aula y cultura de paz, y proyecto de vida. En dos enfoques, uno teórico y otro práctico, este último a través de mesas de trabajo, donde se discutían cada eje con base a unas preguntas previamente realizadas, para identificar no solo las perspectivas de los docentes de frontera sino, para sistematizar a partir de la experiencia los temas desarrollados en el taller.

Las preguntas trabajadas con los docentes en el eje Inclusión e Interculturalidad fueron: ¿Qué función cumple la escuela en este contexto sociocultural heterogéneo?; ¿Debe la educación intercultural constituir un eje transversal al currículo?; ¿Qué dificultades existen en el entorno escolar para promover la inclusión?; ¿La diversidad en los centros escolares de frontera es considerada como un obstáculo o una riqueza promotora de integración?; ¿Considera que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), refugiados y con necesidad de protección internacional se les respeta el derecho a la educación?; ¿Existen diferencias entre el migrante económico y las personas con necesidades de protección internacional?.

En el eje Violencia en el Aula y Cultura de Paz los docentes reflexionaron sobre: ¿Cuáles son los motivos causantes de la violencia en las escuelas? ¿En las escuelas dónde desempeñan su labor existe un equipo interdisciplinario para abordar la violencia escolar? ¿Con que herramientas cuenta el docente para abordar situaciones de violencia en el aula? ¿En qué forma la escuela se puede constituir en un lugar ideal para fomentar acciones concretas en favor de la edificación de una cultura de paz? ¿Qué actividades se pueden implementar en las escuelas para promover la cultura de paz?

Y en el eje Proyecto de Vida los docentes discutieron sobre: ¿Cuáles son los recursos que necesitan los docentes para atender a sus alumnos tanto en el campo del aprendizaje como en su dimensión: valores, convivencia, integración humana, creatividad, valores e integración? ¿Qué dificultades encuentran los docentes al momento de ayudar a sus alumnos en la construcción de su proyecto de vida? ¿Por qué el énfasis en el docente como facilitador de aprendizajes y formador de seres humanos?

Si bien los talleres se realizaron en varios municipios del Estado Táchira, Mérida, Apure y Zulia, para el desarrollo del presente Documento 9 del Observatorio Social del Estado Táchira de la UCAT se toma en cuenta solo el Estado Táchira.

En el Táchira, en total se realizaron 13 talleres durante los meses de mayo y noviembre de 2017, en: Bolívar, Pedro María Ureña, Ayacucho, García de Hevia, Rafael Urdaneta y Uribante. Se atendieron 374 docentes de 52 instituciones educativas entre escuelas de primaria y liceos. En cada taller se dispusieron tres momentos para las respectivas mesas de trabajo, y cada momento contó con 5 mesas de trabajo, en total se realizaron 195 mesas de trabajo en 6 municipios de frontera, cada una con hallazgos y característica de las temáticas planteadas y bajo la perspectiva del docente de frontera.

El presente documento, Táchira en cifras 2017: Experiencia Docente de Educar para la Inclusión, una visión fronteriza desde el Táchira contiene como todos los documentos del OSET-UCAT, explicación teórica que sirve de contexto a los hallazgos obtenidos así como datos que indican las diversas realidades que forman parte del Táchira, en particular las reflexiones de los docentes de varios municipios que dan su experiencia en la educación para la inclusión desde la frontera, así como también de la implementación de la Cartilla Educando para la Inclusión en la Frontera, material diseñado por miembros del OSET – UCAT y entregado y explicado a los docentes participantes del taller.

En la última parte de documento encontraran los resultados de las implementaciones y la ruta de certificación de estudios de las Personas con Necesidad de Protección Internacional (PNPI), solicitantes de refugio y refugiados en el Estado Táchira, realizada en el marco del proyecto.

## La Educación y su función social en el Desarrollo<sup>2</sup>

Neida Albornoz-Arias<sup>3</sup>

Miguel Ángel Morffe Peraza<sup>4</sup>

Tras décadas de esfuerzos, América Latina y El Caribe se debate en continuar los intentos fallidos por encontrar un modelo de Desarrollo o implementar estrategias que se sustenten en la Educación como factor clave. Dentro de este marco surge la Educación para el Desarrollo como una alternativa que permite vincular la función social de la Educación con los propósitos del Desarrollo. Diversos organismos mundiales y regionales instan a considerar medidas para superar los obstáculos que presenta el Desarrollo en la región, destacando que, a pesar del progreso que se observa en la educación y en el desarrollo de las competencias, aún queda mucho por hacer para mejorar el nivel educativo y abordar las persistentes y profundas desigualdades socioeconómicas. A pesar de los esfuerzos, los progresos son incipientes, más aún cuando naciones ya desarrolladas avanzan a un promedio poco alcanzable por la mayor parte de los países de América Latina y El Caribe. La tarea de promover una educación de calidad e innovadora en la región está asumiendo nuevos retos bajo un escenario sociopolítico inestable que requiere de políticas de Estado que trascienda y consideren a la Educación como la principal estrategia para alcanzar el anhelado Desarrollo.

---

<sup>2</sup> Capítulo vinculado al Proyecto Análisis de las dinámicas subyacentes de la transfrontericidad en el contexto del Norte de Santander y Estado Táchira, del Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF) de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

<sup>3</sup> Contador Público (Universidad Católica del Táchira – Venezuela). Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas (Universidad de Córdoba – España). Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Docente e investigadora de la Universidad Simón Bolívar - sede Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, miembro del grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera de la Universidad Simón Bolívar. Correo: [albornoz@ucat.edu.ve](mailto:albornoz@ucat.edu.ve); [n.albornoz@unisimonbolivar.edu.co](mailto:n.albornoz@unisimonbolivar.edu.co); [albornoz@ucat.edu.ve](mailto:albornoz@ucat.edu.ve)

<sup>4</sup> Licenciado en Ciencias Políticas (Universidad Central de Venezuela). Magister en Ciencias Políticas y Administración Pública (Universidad Central de Venezuela). Magister en Fronteras e Integración (Universidad de Los Andes, Venezuela). Especialista en Gerencia Pública (Universidad Nacional Experimental del Táchira). Docente e investigador de la Universidad Católica del Táchira. Director de la ONG gobernar Correo electrónico: [miguelmorffe@gmail.com](mailto:miguelmorffe@gmail.com); [mmorffe@gobernar.net](mailto:mmorffe@gobernar.net) Sitio web: [www.gobernar.net](http://www.gobernar.net)

## 1. Un proceso que avanza lentamente

Avanzar en los niveles de crecimiento social, económico, cultural y político, han sido unos de los grandes retos asumidos por las naciones en el mundo desde mediados del siglo XX. Satisfacer las necesidades de sus ciudadanos se ha convertido en un serio desafío para los gobiernos en cada uno de los niveles que lo conforman, desarrollando estrategias y programas que le permitan superar los niveles de pobreza y desigualdad y mejorar la calidad de vida de su población a través de un sostenido crecimiento económico.

Bajo esta necesidad de estabilizar el mundo, surgió el Desarrollo como la fórmula que permitiría reducir las brechas sociales y económicas en el mundo, en especial en regiones como África, Asia y América Latina y El Caribe. Es así como se emprende la búsqueda de definiciones y representaciones para el Desarrollo, considerando su complejidad y multiplicidad de actores, variables y corrientes políticas que influyen en su dinámica, cimentándose en el crecimiento económico en sus inicios, pero que luego de un constante proceso evolutivo, confluyó en muchos enfoques y perspectivas que aún hoy en día siguen siendo blanco de análisis y discusiones.

Tras décadas y diversos modelos para alcanzar el Desarrollo, América Latina y El Caribe se debate entre continuar sus intentos fallidos o impulsar a la Educación como la clave para cumplir los propósitos de equilibrio y mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos. Si bien los diagnósticos de organismos e instituciones que anuncian cambios de paradigmas y nuevas consideraciones en la forma de concebir al Desarrollo han mostrado sus falencias, la necesidad de impulsar la educación como eslabón clave para promover cambios profundos y reducir la dependencia tecnológica y de conocimientos, hace imperante mejorar la calidad de la educación. Tal como lo señala el informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO) de 2013<sup>5</sup>, el progreso educativo de los países no es sino un componente del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades, es decir, su desarrollo, y guarda con éste una relación de influencia recíproca: aunque se espera que una más extendida y mejor educación contribuya al progreso

---

<sup>5</sup> OREALC (2013) Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la Educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. UNESCO. Oficina de Santiago de Chile.

general, la misma ausencia de progreso constituye a su vez un obstáculo a la expansión de las oportunidades educativas.

El camino emprendido por cambiar paradigmas acerca del rol de la educación en el Desarrollo apenas comienza, y se busca implementar estrategias que vayan más allá de la transmisión de conocimientos y procure impulsar la innovación en todos los procesos y mecanismos en que se sustenta el Desarrollo.

## **2. La educación para superar décadas de atraso**

En la historia de la humanidad, la educación ha sido un componente fundamental, relacionándose a orientaciones filosóficas, culturales, sociales y políticas que han orientado el proceso individual y social de inserción del niño, joven y adulto en la sociedad, instituyendo sus raíces, conceptualizaciones y propósitos originarios en la búsqueda de un saber propio y de su entorno.

Con la llegada del Desarrollo y el fin de la modernidad como proceso cultural, comenzó a considerarse las contribuciones de la educación en el crecimiento y progreso de las naciones, en especial las menos desarrolladas, cuyas restricciones van más allá de las económicas tal como las expone Sen<sup>6</sup> al subrayar que el desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos, pero el hecho de que se centre la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, la industrialización o modernización social. Estas libertades estriban de otros determinantes como las instituciones sociales y económicas, tales como la atención médica y los servicios de educación.

En correspondencia con las señales de libertades individuales y sociales, Paiva<sup>7</sup> demarca el planteamiento de una Educación Liberadora de Paulo Freire en la que “los seres humanos deben aprender a leer no solamente la palabra, sino también leer su mundo”. Esto implica, el desarrollo de un conocimiento crítico, fomentar el pensamiento y auspiciar la

<sup>6</sup> SEN, A. (2000) Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Barcelona, España.

<sup>7</sup> PAIVA, A. (2004) La Educación Liberadora de Paulo Freire y el Desarrollo del Pensamiento. Ponencia presentada en el III Simposio “Al formador de formadores en los albores del Siglo XXI”. 13 y 14 de mayo. Valencia, Venezuela, p. 133.

reflexión del individuo. El desarrollo del pensamiento igualmente “les permite a los seres humanos cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social, para leer su mundo, para poder interpretarlo desde su realidad, y a su vez intervenirlo para su beneficio”.

Por su parte Freire<sup>8</sup> resalta la importancia de que el educador comprenda su contribución para la transformación y no solo para la transmisión de conocimientos al señalar que “un educador progresista no puede reducir su práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarse en la comprensión crítica de la realidad”.

El concepto de Desarrollo ha evolucionado a la par de los cambios históricos de las últimas décadas, relacionándose con el crecimiento económico, el producto interno bruto (PIB) y variables sociales y humanas. Una definición de Desarrollo la muestra Dixon citado por Blas y Rojas<sup>9</sup> quien refiere que el Desarrollo es un proceso que conduce a una sociedad, grupo o individuo, a ciertos estados de equilibrio aproximado a otros, cualitativamente diferentes -mejores socialmente- y que este hace referencia al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de todos los miembros de la sociedad. Dicha definición presenta como aspecto notable la presencia en todo momento de un proceso que conlleva a lograr un equilibrio mediante la adopción de planes y/o programas específicos.

Dentro de este marco del Desarrollo y el rol de la educación como eslabón potenciador, surge la Educación para el Desarrollo (EpD) como una opción que permite vincular la función social de la educación con los propósitos del Desarrollo, tal como lo refieren Cordon, Sianes y Ortega<sup>10</sup> al señalar que:

La Educación para el Desarrollo es una praxis constituida por dos conceptos de enorme dinamismo y no faltos de controversia. Así, por un lado, tenemos el concepto de educación que ha experimentado una constante evolución teórico-práctica, reflejada en las distintas teorías de aprendizaje que han sucedido en el siglo XXI. Y por otro, tenemos el concepto de desarrollo que a su vez ha

<sup>8</sup> FREIRE, P. (1997) La educación en la ciudad. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina, p. 36.

<sup>9</sup> BLAS, A. y ROJAS, M. (2005) Una Teoría del Desarrollo para construir el futuro. San José de Costa Rica. [Fecha de consulta: 02/02/2018] Disponible en: <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/320/1%20Teoria%20del%20desarrollo.pdf>

<sup>10</sup> CORDON, M., SIANES, A. y ORTEGA, M. (2012) Un recorrido en la Educación para el Desarrollo: A la búsqueda de un nuevo paradigma de Educación Global. Ponencia en el Octavo Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. 7 al 24 de febrero de 2012. Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España, p. 2.

experimentado un complejo devenir desde que fuera popularizado por el presidente Truman en 1949 cuando se inició la era del desarrollo.

La generalidad de la Educación para el Desarrollo se fundamenta de acuerdo con Argibay y Celorio<sup>11</sup> en “un conjunto de propuestas teóricas y prácticas destinadas a transformar el conocimiento, las percepciones, las actitudes de la población de los países enriquecidos para lograr una mejora de las relaciones Norte-Sur en las líneas de las propuestas del Desarrollo Humano”. Dichas propuestas distinguen a la Educación no solo como una herramienta que promueve el conocimiento, tal como lo reseña Vásquez<sup>12</sup> sino también como “un instrumento de socialización que debe responder en cada época a los problemas económicos, políticos y socioculturales que plantea la sociedad, asumiéndolos como un reto que requiere respuestas”. Por ende, la educación se convierte en componente social clave para afrontar los retos que plantea el Desarrollo.

De igual manera, el concepto y la práctica de la Educación para el Desarrollo han estado relacionadas con hechos históricos atados al Desarrollo, tal como lo afirma Mesa<sup>13</sup> al destacar que la noción de la Educación para el Desarrollo ha estado vinculada a los procesos históricos, los determinantes del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, así como también con la evolución de los actores sociales y políticos que la han incorporado como una de sus actividades y formas de actuación.

Desde 1947, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Conferencia Regional celebrada en París, reconoció la importancia de la Educación para el Desarrollo (EpD) como un medio para contribuir a la solución de los principales problemas que enfrentaba la humanidad. Tal como lo señala Martínez, Gea y Barba<sup>14</sup>, hasta el momento se ha investigado en materia de cooperación y desarrollo, creándose propuestas educativas en diferentes ámbitos y diseñándose estrategias

<sup>11</sup> ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005) La educación para el desarrollo. 1ra. edición. Servicio Central del Gobierno Vasco. España, p. 11.

<sup>12</sup> VASQUEZ, J. (1998) Guía didáctica de educación para el desarrollo. Y tu... ¿cómo lo ves? ACSUR-Las Segovias. Madrid: Catarata, p. 17.

<sup>13</sup> MESA, M. (2000) La Educación para el Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y Estrategias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.

<sup>14</sup> MARTINEZ, S., GEA, J. y BARBA, J. (2011) La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. [En línea] REIFP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, N° 2, pp. 25-36. Universidad de Valladolid. [Fecha de consulta: 25/02/2018]. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1350310804.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1350310804.pdf)

para promover la participación y desarrollar actitudes críticas y activas de las realidades adversas de las naciones en vías de desarrollo, en especial la pobreza y la desigualdad que generan una brecha social significativa.

Resaltando la importancia de la Educación para el Desarrollo como eslabón para contribuir a la disminución de las brechas sociales, Celorio y Río<sup>15</sup> resaltan que la Educación para el Desarrollo es una postura educativa central porque “se orienta al empoderamiento ciudadano, promueve la movilización social y permite la participación de la ciudadanía en la definición de sus propias propuestas de desarrollo”. Esta propuesta requiere coherencia de políticas a fin de que se alineen con los objetivos de la equidad y justicia social que persigue el Desarrollo.

Otro aporte para comprender la función social de la EpD la sostiene Gutiérrez<sup>16</sup> al señalar que “la educación es la vía que permitirá aminorar las diferencias y a la vez la esperanza de alcanzar los niveles y estándares mundiales propios de una nación desarrollada, como también el modo de adaptarse de esta a la globalidad”.

Asimismo, Djeakoumar citado por Arbigay y Celorio<sup>17</sup> señala que la Educación para el Desarrollo (EpD) tiene un propósito que va más allá de promover un conocimiento y que busca:

...conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación personal para que cada persona tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo global.

En consecuencia, el Desarrollo también viene a ser considerado un derecho de todo ser humano, tal como lo establece el Artículo 1, inciso 1 de la Declaración sobre el Derecho

---

<sup>15</sup> CELORIO, G. y RÍO, A. (2015) La Educación para el Desarrollo: estudio sobre el estado, evolución y tendencias para el período 2005-2014. Estudio elaborado para la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. España, p. 5.

<sup>16</sup> GUTIERREZ, H. (2007) Educación para el Desarrollo. Compilado en Cultura Verde: Ecología, Cultura y Comunicación, volumen 1, pp. 347-353. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía, España, p. 347.

<sup>17</sup> ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005) La educación para el desarrollo. 1ra. edición. Servicio Central del Gobierno Vasco. España, p. 15.

al Desarrollo Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 41/128, del 4 de diciembre de 1986<sup>18</sup>, el cual señala:

El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en el desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir de ese desarrollo y a disfrutar de él.

Es por ello que también en la Educación para el Desarrollo se parte de considerar a la educación como un derecho y una herramienta para construir ciudadanía global, tal como lo precisa el Informe del Foro Mundial sobre Educación en Dakar del 28 de abril de 2000, en el cual se plantea la educación como un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad de cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

Dentro de este marco Monclús<sup>19</sup> señala que la Educación para el Desarrollo no trata de estudiar simplemente las insuficiencias cuantitativas de la escolarización o de las deficiencias cualitativas, como los fracasos escolares, la inadaptación a los programas, o los problemas que plantea la importación de la informática en el sistema educativo. Este enfoque de la educación busca afrontar el problema globalmente en interrelación con todos los dominios de la vida de la sociedad, considerando a la educación desde perspectivas derivadas del problema del desarrollo en general.

Con la llegada de un nuevo siglo, Delors<sup>20</sup> señala que la educación se presenta como una de las llaves de acceso al Siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Este señalamiento parte de los múltiples retos que tiene la humanidad en los que la educación constituye el instrumento ideal para su desarrollo o de considerar a la educación como el desarrollo en sí mismo, propuesta que engloba la necesidad de entender

<sup>18</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1986) Declaración de los Derechos al Desarrollo. Adoptada por la Asamblea General en resolución 41/128 del 4 de diciembre de 1986.

<sup>19</sup> MONCLÚS, A. (2001) Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional. Editorial Complutense S.A. Madrid, España.

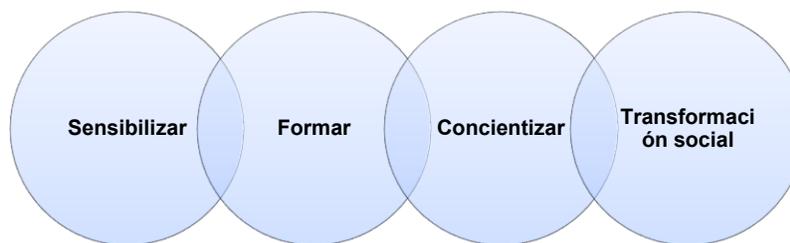
<sup>20</sup> DELORS, J. (1996) La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. Paris, Francia.

la interrelación que debe existir entre las dos variables apreciadas y en las que sin educación no hay desarrollo posible de alcanzar.

Otro aporte para entender la relevancia de la Educación para el Desarrollo es el aporte de Ortega<sup>21</sup> quien señala que la EpD es una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Bajo esta premisa, Ortega<sup>22</sup> destaca cuatro etapas del proceso educativo de la EpD: En primer lugar, sensibiliza a través de la difusión de la información relativa a la situación de la pobreza y la falta de desarrollo. En segundo lugar, la EpD forma, ya que no basta sólo con informar e implica encaminar a los individuos a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. En tercer lugar, la EpD concientiza y conlleva a que los individuos, de forma gradual, asuman su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los otros. Por último, esta metodología holística de aprendizaje genera el compromiso individual por la transformación social, a través de la participación y la movilización (Ver gráfica 1).

**Gráfica 1: Etapas del proceso educativo en la EpD**



Fuente: Elaboración propia tomada de Ortega, M. (2008) La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA.

<sup>21</sup> ORTEGA, M. (2008) La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA. [Fecha de consulta: 31/03/2018]. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15\\_4\\_mariluz.pdf](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf)

<sup>22</sup> ORTEGA, M. (2008) La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA. [Fecha de consulta: 31/03/2018]. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15\\_4\\_mariluz.pdf](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf)

Por otra parte, en la Educación para el Desarrollo se presentan interacciones en diferentes espacios y con disímiles actores e instituciones que promueven un aprendizaje integral y colaborativo. Al respecto Martínez, Gea y Barba<sup>23</sup> subrayan que este aprendizaje se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí para dar lugar a un sinnúmero de actuaciones, además de ser promovidas por un vasto número de actores, agentes o instituciones públicas y privadas. Las cuatro dimensiones de la EpD son: Sensibilización, Educación-Formación, Investigación, e Incidencia política y movilización social (Ver gráfica 2).

**Gráfica 2: Dimensiones de la EpD**



Fuente: Elaboración propia tomada de Martínez, S., Gea, J. y Barba, J. (2011) La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. [En línea] REIFP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, N° 2, pp. 25-36. Universidad de Valladolid

<sup>23</sup> MARTÍNEZ, S., GEA, J. y BARBA, J. (2011) La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. [En línea] REIFP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, N° 2, pp. 25-36. Universidad de Valladolid. [Fecha de consulta: 25/02/2018]. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1350310804.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1350310804.pdf)

En relación con las dimensiones de la EpD Ortega<sup>24</sup> sostiene que las acciones que promueven cada una de las dimensiones, se vinculan con el objetivo social de la educación (Ver gráfica 3).

**Gráfica 3: Dimensiones y acciones de la EpD**

Dimensión	Acciones
<b>Sensibilización</b>	Es una acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia
<b>Educación-Formación sobre el Desarrollo</b>	Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Es, por tanto, una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas. Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio
<b>Investigación para el Desarrollo</b>	Es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano
<b>Incidencia política y movilización social</b>	La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global.

<sup>24</sup> ORTEGA, M. (2008) La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA. [Fecha de consulta: 31/02/2018]. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15\\_4\\_mariluz.pdf](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf)

Fuente: Elaboración propia tomada de Ortega, M. (2008) La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. [En línea] Fundación ETEA.

A todo ello la educación para el Desarrollo además de enfatizar el rol social de la educación para lograr el Desarrollo, promueve cambios en la conciencia de los ciudadanos acerca de su pertenencia y responsabilidad en los desequilibrios socioeconómicos que frenan su desarrollo. Caracterizar a la educación como variable clave, va a depender de la importancia que le brinden quienes tienen el compromiso y la responsabilidad de impulsarla.

### **3. Contextos y desafíos de la Educación para el Desarrollo en América Latina y El Caribe**

En lo que corresponde a América Latina y El Caribe, el Informe Perspectivas Económicas de América Latina 2015<sup>25</sup>, publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), instan a considerar medidas para superar los obstáculos que presenta el Desarrollo en la región, destacando que, a pesar del progreso que se observa en la educación y en el desarrollo de las competencias, aún queda mucho por hacer para mejorar el nivel educativo y abordar las persistentes y profundas desigualdades socioeconómicas. Subraya el informe que si se desea evitar una década de bajo crecimiento económico en América Latina y El Caribe, se debe mejorar el nivel educativo, fortalecer las capacidades de los trabajadores e impulsar la innovación.

Por otra parte la CEPAL en su Informe Horizontes 2030<sup>26</sup> del 28 de mayo de 2016, muestra su preocupación por los desequilibrios sociales, económicos y ambientales que impactan en la región y plantea modificar la forma tradicional de hacer las cosas e impulsar un cambio estructural progresivo, acciones que buscan promover cambios en la estructura productiva que incremente la participación de los sectores intensivos en conocimientos e innovación, garanticen el crecimiento económico inclusivo y sostenido, promuevan la

<sup>25</sup> OCDE (2015) Informe Perspectivas Económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo. Centro del Desarrollo de la OCDE. París, Francia.

<sup>26</sup> CEPAL (2016) Horizontes 2030. Informe del Trigésimo período de sesiones de la CEPAL. 23 al 27 de mayo de 2016. Ciudad de México.

creación de empleos de calidad con derechos, y que se asocien a sectores que impulsen la producción de bienes y servicios ambientales. Asimismo, recomienda concertar los esfuerzos del lado de la oferta para redefinir los senderos de innovación y la matriz energética con procesos de educación que promuevan el uso de los bienes públicos y modifiquen el estilo de desarrollo.

Por su parte, estas afirmaciones se relacionan con lo expuesto por Puryear<sup>27</sup> en cuanto a los retos del Desarrollo en América Latina y El Caribe para el Siglo XXI, en el que señala:

El modelo de desarrollo emergente del siglo XXI traerá consigo nuevas demandas tanto para los ciudadanos como para el Estado, en donde las economías abiertas, integradas al sistema global, requieren de una fuerza de trabajo internacionalmente competitiva con énfasis en la ciencia y la tecnología. Para enfrentar estas demandas, los sistemas educacionales tendrán que perseguir, simultáneamente, objetivos desafiantes y a veces contradictorios. Desgraciadamente, los sistemas educativos no están respondiendo bien a estos desafíos. Los educadores hablan crecientemente de una separación radical entre los sistemas educativos de la región y sus necesidades de desarrollo.

Es por ello por lo que urge considerar en Latinoamérica, las habilidades y actitudes de los ciudadanos como actores del desarrollo de sus países. Al respecto Torres<sup>28</sup> señala que “estas habilidades transforman vidas, generan prosperidad y promueven la inclusión social”. Subraya que, sin los conocimientos adecuados, las personas se mantienen al margen de la sociedad, y el progreso tecnológico no se traduce en el progreso económico, por lo que las empresas y los países no pueden competir en un mundo globalmente conectado y cada vez más complejo.

Ante los desafíos señalados, se hace necesario en América Latina y El Caribe innovar en la educación para promover el Desarrollo para así apoyar lograr impactar en los determinantes del desequilibrio que representa un mundo más globalizado, complejo e interdependiente. En efecto como muestra Torres<sup>29</sup> al señalar:

<sup>27</sup> PURYEAR, J. (1997) La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos. Programa de la Reforma de la Educación en América Latina. Editorial Santiago, Chile, p. 3.

<sup>28</sup> TORRES, L. (2015) Educación e Innovación: pilares del desarrollo. La Propiedad Intelectual, N° 20, julio-diciembre 2015, pp. 85-117. Universidad del Externado de Colombia, p. 85.

<sup>29</sup> TORRES, L. (2015) Educación e Innovación: pilares del desarrollo. La Propiedad Intelectual, N° 20, julio-diciembre 2015, pp. 85-117. Universidad del Externado de Colombia, p. 87.

La innovación en el siglo XXI deberá evolucionar para enfrentar colosales fuerzas disruptivas de naturaleza económica, social y política, que son las que van a modelar y definir la civilización en el siglo XXI; entre las más relevantes cabe mencionar la creciente urbanización, el cambio de las estructuras demográficas, la profundización de la globalización, la contaminación y la alarmante desigualdad social. La clase dirigente de América Latina no ha interiorizado el sencillo mensaje que encierra el “esquema de la relación entre la educación, innovación y desarrollo”, cuya base y punto de partida es la educación.

Por su parte la OCDE en su informe 2014<sup>30</sup> enfatiza que un buen sistema educativo y de formación permite desarrollar las competencias necesarias de la población, y a su vez favorecer una mayor igualdad de oportunidades. Concebir la educación como un vector de mayor cohesión social y de crecimiento inclusivo es imperante para América Latina y El Caribe, dado que su trayectoria de desarrollo se verá en gran parte vinculada a las políticas en este campo.

Asimismo, de acuerdo con la OCDE en su informe 2016<sup>31</sup>, lograr el objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación para el 2030, será el reto más trascendental para todos los países, por lo cual se hace necesario duplicar los esfuerzos para mejorar la calidad y la igualdad de sus sistemas educativos como parte de sus compromisos para cumplir con los objetivos. A este respecto subrayan que las metas de calidad de los resultados de aprendizaje y competencias de los estudiantes y adultos han demostrado ser las más difíciles de cumplir.

En este orden de ideas, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE<sup>32</sup> (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. De acuerdo con los resultados de la última evaluación realizada en 2015, de los 65 países participantes, los países de América Latina ocuparon los últimos 15 lugares en las distintas

---

<sup>30</sup> OCDE (2014) Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo [en línea] OECD Publishing, Paris. DOI. [Fecha de consulta: 30/02/2018] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>

<sup>31</sup> OCDE (2016) Education at a Glance 2016. OECD Indicators, [en línea] OECD Publishing, Paris. [Fecha de consulta: 20/03/2018] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

<sup>32</sup> OCDE (2016) Resultados de PISA 2015 en foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años y lo que pueden hacer con lo que saben. París, Francia.

variables que analiza la prueba. En esta evaluación se observó que la distancia en materias como matemática es muy amplia, ya que un 63% de los alumnos no alcanzó el nivel II, el cual es el mínimo para dominar los conocimientos matemáticos fundamentales.

Al respecto de estos resultados, Rivas<sup>33</sup> señala que es trascendental mirar estos datos en virtud que “permite visualizar como están distribuidas geopolíticamente las capacidades de crear el mundo del mañana, de escribir los códigos con los cuales el resto de las personas moldearán sus vidas y sus mentes”. De igual manera Rivas<sup>34</sup> subraya:

Es probable que muchos de los adolescentes de 15 años que en 2012 alcanzaron el nivel VI de matemática trabajen en lugares que diseñen el futuro, los códigos de internet, las formas en que se busca información, la manera en que se relacionan las personas por vías virtuales, los nuevos sistemas de flujos de la economía mundial. De esos diseños, quizás el resto del mundo participará como consumidor u observador.

Por su parte, el Índice Global de Innovación (GII, por sus siglas en inglés), el cual tiene como objetivo captar las facetas multidimensionales de la innovación y proporcionar las herramientas que pueden ayudar en la adaptación de las políticas para promover el crecimiento a largo plazo de salida, la mejora de la productividad y el crecimiento del empleo, en su Informe 2016<sup>35</sup>, destaca que América Latina y El Caribe no está en el ranking de los primeros 25 países, ubicándose Chile como el mejor situado en el puesto 44 y Venezuela en el 120 de 128 países analizados. De acuerdo con el informe, América Latina y El Caribe es una región con importante potencial de innovar, el cual aún no ha sido explotado. En relación con otros países, los resultados a lo largo de las evaluaciones no han mejorado y ninguna de las naciones de la región muestra un rendimiento superior a su Producto Interno Bruto (PBI).

De igual manera, El Informe Global de Tecnología de la Información 2017<sup>36</sup> del Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés), cuenta con la última información del Índice de Disponibilidad de Red, que evalúa los factores, políticas e instituciones que permiten a un país para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para aumentar la competitividad y el bienestar. El informe enfatiza que,

<sup>33</sup> RIVAS, A. (2016) América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la Educación en siete países (2000-2015). 1ra. Edición. Fundación CIPPEC. Buenos Aires, Argentina, p. 92.

<sup>34</sup> Ibidem

<sup>35</sup> JCU (2016) *The Global Innovation Index 2016. Winning with Global Innovation. Washington D.C. E.E.U.U.*

<sup>36</sup> WEF (2017) *The Global Information Technology Report 2017. Geneva, Suiza.*

a pesar de los avances en Latinoamérica, aún persiste una brecha para emplear la tecnología de forma productiva. Acota el documento que ha habido un crecimiento en el uso de las TICs, pero falta aplicar las mismas de forma correcta en el desarrollo social y económico y no solo como herramienta de esparcimiento o entretenimiento.

Lo anteriormente expuesto propicia la reflexión y preocupación en virtud del rezago que presenta América Latina y El Caribe en cuanto a la importancia de la educación para promover el desarrollo, más aún cuando los indicadores de innovación muestran rasgos inquietantes a pesar del esfuerzo realizado durante décadas. Tal como lo afirma Melguizo y Vásquez<sup>37</sup> América Latina y El Caribe comprueba, una vez más, cómo los ciclos altos de las materias primas pasan sin resolver el problema de productividad y competitividad de sus economías, sin entender que la educación, las competencias y la innovación son claves para su desarrollo económico y la equidad. Subrayan que la desaceleración económica iniciada en 2010 en América Latina continúa, aunque la América Latina y El Caribe seguirá creciendo, el ritmo de expansión será el más modesto desde el 2010 y crecerá por debajo de la media de los países de la OCDE, después de que entre el 2003 y el 2013, lo hicieran por encima de estos países.

Es por ello que se hace imperante considerar acciones que permitan corregir y apresurar las acciones con las cuales se diseñan y ejecutan las políticas educativas tendientes a incidir en el desarrollo de la región, tal como lo Torres<sup>38</sup> al señalar que:

Nos preocupa a los habitantes de América Latina, que a pesar de un esfuerzo de décadas y de cuantiosas inversiones en educación, seguimos sin atisbar la vanguardia de países y empresas que trabajan en las fronteras del conocimiento. Nos ocurre algo parecido al piloto que decide acelerar su vehículo a 100 km/hora para alcanzar a los punteros, pero estos ya han aumentado a 200 km/hora y se alejan aún más del decidido piloto.

Por otra parte, Cordeiro<sup>39</sup> señala que los retos que presenta Latinoamérica para avanzar en su desarrollo son complejos y por ende requieren de propuestas que vayan más

<sup>37</sup> MELGUIZO, A. y VÁSQUEZ, J. (2015) Educación e Innovación para el Desarrollo. Política Exterior, vol. 29, N° 167, pp. 110-114. Madrid, España.

<sup>38</sup> TORRES, L. (2015) Educación e Innovación: pilares del desarrollo. La Propiedad Intelectual, N° 20, julio-diciembre 2015, pp. 85-117. Universidad del Externado de Colombia, p. 88.

<sup>39</sup> CORDEIRO, J. (2007) El Desafío Latinoamericano y sus cinco grandes retos. Capítulo Iberoamericano de la *World Futures Studies Federation*. Ciudad de México.

allá de las ideologías y que garanticen la libertad, la competencia y el desarrollo humano. Recomienda la aplicación de un modelo denominado ESEPE, en virtud de las interrelaciones entre Educación-Sociedad-Economía-Política-Ecología. El modelo ESEPE corresponde a una representación integral de la problemática regional, incluyendo sus conexiones a distintos niveles. En este modelo, la Educación aparece en el centro por ser ésta la única fuente de ventajas competitivas en el largo plazo y, por tanto, el principal desafío en el desarrollo regional sostenible. En torno a la Educación, conectados con ella y relacionados entre sí, se encuentran los desafíos de Sociedad, Economía y Política. Rodeando los cuatro desafíos anteriores aparece la Ecología, elemento que incluye la calidad de vida y las condiciones del medio ambiente necesarias para lograr tal desarrollo.

Al mismo tiempo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su presentación LAC 2025: el futuro de la educación en América Latina y el Caribe<sup>40</sup>, sostiene que a pesar de los esfuerzos hechos en la región y de la inclusión de millones de niños y jóvenes en la educación primaria y secundaria, la pobreza y la desigualdad siguen delineando el perfil de muchos jóvenes que tienen que abandonar sus estudios para insertarse en un campo laboral más exigente, pero con menos remuneración y derechos. De igual manera, la calidad de la educación en la región sigue siendo una barrera que frena el desarrollo y la innovación tal como lo señalan los resultados de la prueba PISA de 2015. En esta presentación, se hace hincapié en el rol de la hiperconectividad en la educación y de los retos que vislumbra la introducción de nuevas estrategias de enseñanza y flexibilidad en la manera de abordar el aprendizaje.

Por último, el esfuerzo y la inversión en educación en la región preocupan al momento de evaluar sus implicaciones en el desarrollo de América Latina y El Caribe, más aún cuando la brecha tecnológica sigue en aumento y en donde el modelo de Desarrollo requiere cambios tal como lo afirmó el Informe Horizontes 2030 de la CEPAL. Tal aseveración sugiere la necesidad de tomar correctivo y considerar la educación y la innovación como variables claves en el desarrollo de la región.

---

<sup>40</sup> LAC 2025: ¿cómo será el futuro de América Latina y el Caribe hacia el 2025? Presentación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [Fecha de consulta: 16/03/2018] Disponible en: <https://youtu.be/YXkw9VXBGDU>

#### **4. Conclusiones**

La Educación para el Desarrollo viene a representar una alternativa que impulsa estrategias en dimensiones claves para alcanzar las metas del Desarrollo. Los frágiles resultados en las pruebas PISA, los índices de innovación e índice de disponibilidad de red son muestra de las debilidades que corresponden a la baja calidad de la educación y los altos índices de pobreza y desigualdad que refiere América Latina y El Caribe.

A pesar de los esfuerzos regionales y del apoyo de instituciones como la UNESCO y la OCDE, los avances en materia de Educación enfocada en el Desarrollo son incipientes, más aún cuando naciones ya desarrolladas avanzan a un promedio poco alcanzable por la mayor parte de los países de América Latina y El Caribe. La tarea de promover una educación de calidad e innovadora en la región está asumiendo nuevos retos bajo un escenario sociopolítico inestable que requiere de políticas de Estado que trasciendan y consideren a la Educación como la principal estrategia para alcanzar el anhelado Desarrollo.

## Diversidad cultural: la necesidad de la tolerancia y el reto de la inclusión<sup>41</sup>

Pedro Manuel Uribe Guzmán<sup>42</sup>.

La sociedad contemporánea goza de una movilidad característica que se representa en los flujos migratorios y en la propia dinámica del turismo. En el caso de las migraciones, éstas han sido comunes a la historia de la humanidad y hoy obedecen a causas puntuales como la globalización, la búsqueda de mejores condiciones de vida y los desplazamientos causados por conflictos bélicos o humanitarios. Sin embargo, esto no es nuevo, es un fenómeno frecuente en el siglo XX con motivo de las dos grandes guerras mundiales, la guerra civil española, las dictaduras Latinoamericanas y las movilizaciones producidas por la descolonización en África y Asia. La diferencia está en la forma en que la integración de los migrantes se lleva a cabo en los Estados receptores, pues en la actualidad los avances en cuanto a la importancia de la diversidad cultural y los derechos individuales han tomado relevancia frente a la antigua obligación de mimetizarse en la identidad nacional del Estado receptor y que recae en el migrante.

El cambio de paradigma y la vindicación del derecho a la propia identidad, bajo el espíritu de los propios derechos humanos, es una de las causas primordiales de la crisis que atraviesa la construcción del Estado Nacional, con una tendencia a la uniformidad en medio de un mundo que es heterogéneo y en donde los cambios son constantes y rápidos. Si bien hay pretensiones de preservar una determinada identidad inmóvil, homogénea culturalmente y dirigida a la reproducción intergeneracional de la misma, no es menos cierto que las sociedades contemporáneas son culturalmente híbridas y responden a conductas que cada vez son más difíciles de identificar como una sola cultura local o una cultura genuinamente nativa<sup>43</sup>. La globalización ha fungido como catalizador del fenómeno integrador y multicultural, y si bien los seres humanos son diversos en maneras inimaginables, su movilidad ha hecho más evidentes las divergencias que surgen de la diversidad cultural, las

---

<sup>41</sup> Capítulo realizado durante estancia de investigación del autor en el Departamento de Filosofía de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea (Campus Guipúzcoa) para el OSET-UCAT bajo la dirección de la Dra. Rina Mazuera y la supervisión del Dr. Nicanor Ursúa L.

<sup>42</sup> Abogado de la Universidad Católica del Táchira- Venezuela. Doctor en Filosofía Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea. Docente de pregrado de la Universidad Católica del Táchira Correo: puribe@ucat.edu.ve

<sup>43</sup> SEN, A. (2007) *Identidad y violencia*, Buenos Aires: Katz Editores, p. 207.

luchas y diatribas entre mayorías y minorías, así como se percibe con claridad la diatriba que genera la pugna entre la conservación de identidades y la integración a la sociedad.

Los Estados se han visto afectados por los cambios ocasionados por el encuentro entre culturas, la colisión de la diversidad cultural es generadora de nuevas maneras de interacción, es creadora de nuevas formas culturales, pues tal como afirma Hansen<sup>44</sup> cuando dos culturas se topan crean, de forma inmediata, algo nuevo e inexplicable. Las grandes ciudades suelen ser centros de conjunción de la diversidad cultural, pero también existen otros espacios en donde se vive de forma constante y dinámica: las zonas fronterizas. Estas son territorios de integración y cooperación e, inclusive, pueden llegar a ser centros de importancia económica fundamental en donde confluyen industria, trabajo y comercio. Pero también pueden ser el lugar donde individuos buscan escapar de una tragedia personal, impulsados por un conflicto armado o por la crisis económica que sufren en su lugar de origen y que les impide poder llevar una vida con ciertos estándares de calidad o, simplemente, satisfacer sus más básicas necesidades.

La dinámica fronteriza es especial, y en el caso de las terrestres –como el caso de la extensa frontera colombo-venezolana- hay un alto intercambio cultural. Como territorio limítrofe, la frontera es fértil para los intercambios de bienes, servicios, personas y culturas. Por supuesto, esto dependerá de la concepción de las fronteras de cada Estado soberano y que variarán entre democracias, autocracias, países desarrollados y subdesarrollados, países ricos y pobres; en este sentido, cada peculiaridad fronteriza modificará el tipo de relación. En el presente caso, se hablará sobre factores que inciden en la convivencia, dibujando una idea de frontera en la que se relacionan comunidades ligadas a procesos políticos y económicos difíciles que obligan a aportar una perspectiva que tome en cuenta el valor moral de las personas que, siguiendo las ideas de W. Kymlicka, implique que los Estados no sólo se preocupen por las libertades en sentido negativo, sino en proporcionar formas de asistencia positiva a las personas, sin distinción alguna<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> HANSEN, K. P. (23 de noviembre de 2010) *Kulturtheorie heute*. Conferencia en la Universidad de Poznan. Poznan, Polonia.

<sup>45</sup> KYMLICKA, W. (2006) *Fronteras territoriales*, Madrid: Trotta, pp.- 35-36.

Para lograr esto, la responsabilidad recae en todos los Poderes Públicos de un Estado democrático, único depositario del deber de garantizar la preservación de la vida humana en estos lugares, en donde es mayor el potencial de cooperación para el desarrollo que debe ser explorado para sustituir la visión de las fronteras como “espacios marginales, débilmente integrados a las economías y sociedades nacionales y [que] son el reflejo de los grandes desequilibrios regionales”<sup>46</sup> que existen en América Latina.

Es desde este punto de vista que se plantea la presente investigación: el reconocimiento del valor moral de una persona dentro del mundo plural. Para ello, primero se tratarán las diversas formas que buscan hacer entender el modelo contemporáneo de sociedad, marcada por el encuentro de las culturas y la forma en que las concepciones de Estados nacionales cambian hacia formas mucho más complejas producto del proceso globalizador, tales como la ciudad cosmopolita, la sociedad multicultural o la interculturalidad misma. En este sentido, se conjugarán diversas nociones como la de tolerancia, la inclusión y la aceptación entusiasta de la diferencia, así como las posibilidades de integración para que las estrictas concepciones de nacionalidad y ciudadanía no sean un obstáculo para el ejercicio de los derechos de las personas.

Además, este apartado pretende resaltar un elemento fundamental de las mesas de trabajo realizadas por el Observatorio Social del Estado Táchira de la UCAT (OSET) con docentes de instituciones educativas en el tema de inclusión e interculturalidad, vital para la convivencia entre seres humanos diversos, cuya cultura encuentra semejanzas y divergencias, pero que comparten historias, raíces y sufren procesos de cambio que afectan a cada persona en su desarrollo individual, familiar y colectivo. De esta forma, mediante la delimitación conceptual apropiada, se podrán emplear con eficacia las herramientas que requiere la sociedad contemporánea.

---

<sup>46</sup> ARCINIEGAS, H. (2012) “Visión y actividades de CAF en el desarrollo e integración de América del Sur”, en: MOYA, S. (Ed.), *Las fronteras: espacio de encuentro y cooperación*, San José: FLACSO, p. 11.

## 1. Interculturalidad: directriz internacional para la convivencia

Con arreglo a la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales<sup>47</sup>, la interculturalidad “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.”<sup>48</sup> De esta definición normativa internacional se rescata que se trata de un fenómeno derivado del encuentro de culturas como consecuencia de su interacción, pretendiendo establecer una conducta rectora para esa interacción: la equidad.

La equidad, como principio rector, supone el examen cauteloso de cada asunto con arreglo a las circunstancias que le acompañan, que en el caso de la diversidad individual reconoce la individualidad, la circunstancialidad de las experiencias de cada persona que impide que el carácter general de las normas cree consecuencias jurídicas iguales para seres humanos que son distintos *per se*. De manera tal que la integración que propone el modelo intercultural no es más que una alternativa a otros modelos como el multicultural, en dónde las culturas conviven, pero no influyen unas respecto de las otras ni se mezclan, por el contrario, se guetifican, pues procuran el desarrollo y preservación cultural a espacios geográficos determinados, evitando la integración. Sobre el modelo multicultural referido, A. Sen<sup>49</sup> piensa que:

Tener dos estilos o tradiciones que coexisten lado a lado, sin que haya acercamiento posible entre ambos, realmente debe verse como “monoculturalismo plural”. La defensa resonante del multiculturalismo que hoy escuchamos con frecuencia no es más que un pedido de monoculturalismo plural.

Esta crítica de Sen es válida en tanto el término multiculturalismo supone un pluralismo que no se haya en esta tendencia que propugna la yuxtaposición de la diferencia y evita la integración. Al lado de estas posturas, se haya el cosmopolitismo, que vindica la existencia del ciudadano del mundo que al contrario del multiculturalismo procura dar primacía a la

<sup>47</sup> Este instrumento normativo internacional fue aceptado por Venezuela el 28 de mayo de 2013 (sin ratificar). Por su parte, Colombia se adhirió el 19 de marzo de 2013.

<sup>48</sup> CONFERENCIA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 20 de enero de 2005.

<sup>49</sup> SEN, A., óp. cit., p. 210.

noción de individuo por sobre la de cultura colectiva o social, naciendo de ella la idea de “ciudadano del mundo”, pues “la ciudadanía prima sobre la nacionalidad y coincide con ella cuando existe un connubio entre ciudadanía mundial y nacionalismo global”<sup>50</sup>. La interculturalidad reconoce la existencia de la interacción entre la diversidad, reconociendo la dinamicidad de las sociedades y las relaciones individuales, con la intención de evitar que los procesos de integración se detengan en los límites que cada grupo disponga en sus pequeñas comunidades.

La directriz internacional encaminada a establecer la interculturalidad como un mecanismo educativo busca modificar las relaciones existentes entre diferentes grupos sociales, mayoritarios o minoritarios, que hacen vida en los distintos países que conforman la comunidad internacional. Uno de los principales problemas que encuentra el proyecto intercultural es la imposibilidad de propagarse en aquellos Estados en donde las instituciones democráticas fallan. Asimismo, fallan en propagarse en aquellos lugares donde la cultura de la sociedad, aunque democrática, tiene una identificación mayoritaria tal, que se hace complejo reconocer la existencia de culturas minoritarias con pleno derecho a ejercer los mismos derechos en condición de igualdad.

La educación intercultural no tiene que ver con posturas ideológicas que disponen luchas de sectores, clases o derechos históricos, sino que pretende servir como herramienta para sortear los retos de la diversidad dentro de las sociedades humanas contemporáneas. Nunca antes la interacción entre disímiles modos de vida había sido tan visible como lo es hoy, ni la difusión sobre el valor cultural de las minorías estaba tan afianzado como factor determinante en la construcción de los Estados democráticos contemporáneos. Sin duda alguna, la interculturalidad es una consecuencia directa de la propagación de los valores democráticos, que supone el empoderamiento de la persona en tanto es consciente de la extensión de sus derechos y que demandan espacios para ejercerlos en condiciones suficientes para el adecuado desarrollo de la propia personalidad.

La interculturalidad no es atender al individuo extraño al grupo mayoritario de forma especial y aislada. Por el contrario, quiere incorporar a los seres humanos bajo estándares de

---

<sup>50</sup> CATTAFI, C. (2014) “Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld”, *Confines*, año 10, N.º 19, pp. 9-33.

respeto, cooperación, tolerancia y reconocimiento, que no es otra cosa que permitir que la persona pueda conservar su identidad y ejerza sus derechos sin que eso afecte los derechos de quienes le rodean. Para entender esto, debe considerarse primero lo que entraña la diversidad:

Los seres humanos somos diferentes entre nosotros en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que vivimos y la asimilación que hacemos de los mismos. Esta característica se recoge en el concepto de diversidad. Somos y existimos por la diversidad biológica. Gracias a la diversidad cultural (distintas lenguas, costumbres...) existen las sociedades.<sup>51</sup>

De manera tal que la diversidad cultural no es exclusiva de las mayorías nacionales y los inmigrantes, ni supone que los grupos no nacionales deben asimilarse a la cultura mayoritaria. Por el contrario, la diversidad cultural existe incluso en las comunidades pequeñas dentro de un Estado nacional y ejemplos sobran para explicar estas relaciones. Quizá en un barrio cualquiera, los vecinos sean todos venezolanos, o todos colombianos, pero algunos serán católicos, otros protestantes y otros tantos judíos o yorubas, quizá haya ateos y budistas. Y bajo otro conjunto de razones ideológicas, biológicas, ambientales o simplemente racionales, cada uno tendrá diversas elecciones, preferencias y estilos de vida que no tienen por qué ser compatibles con el resto de individuos que pertenecen a la misma comunidad nacional, mayoritaria o minoritaria.

Si se mira al Norte, en Canadá y los Estados Unidos de América se encuentran grupos disímiles con culturas diversas agrupados bajo las mismas banderas. En Canadá existe una comunidad francófona, dentro de la cual, a su vez, se halla un grupo importante que aboga por ser una nación independiente; sin embargo, se las han apañado para convivir en paz con quienes se sienten canadienses. En los Estados Unidos de América existen poblaciones indígenas originarias, con costumbres totalmente iliberales o no democráticas (en el sentido que la tradición occidental reconoce), junto con la población mayoritariamente blanca, las minorías afrodescendientes y la multiplicidad de grupos inmigrantes de distintos lugares del mundo (europeos, asiáticos, latinoamericanos, entre otros). En ambos países se reconoce la

---

<sup>51</sup> ARROYO G., M. (2013) “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de educación inclusiva*, N. ° 2, vol. 6, pp. 144-159.

libertad religiosa, que fuerza a las mayorías cristianas –que a su vez son diversas— a convivir con minorías no cristianas, sin contar la diversidad ideológica y política, que las hacen una sociedad heterogénea en muchos sentidos.

Se puede revisar del otro lado del Atlántico, en donde las directrices de la Unión Europea son proclives a la idea intercultural. A través de la Comisión Europea se ha creado la Plataforma para la Europa Intercultural, que tiene como misión el desarrollo y entendimiento de los conceptos de diálogo intercultural y acción intercultural; la promoción de espacios para que se verifique el compromiso transversal, la reflexión y el aprendizaje; la representación de la experiencia de aquellos individuos involucrados en la promoción del diálogo y la acción intercultural; y, también, propiciar cambios en la toma de decisiones políticas en la materia, tanto a nivel nacional, regional y local.<sup>52</sup>

La noción de diálogo intercultural es central para la promoción de la cooperación e inclusión en Europa, en donde existe un modelo claro de diversidad cultural en cooperación para el desarrollo. De ello, ha surgido el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*<sup>53</sup>, en donde se explica que:

...por diálogo intercultural se entiende un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. El diálogo intercultural contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás.

<sup>52</sup> PLATFORM FOR INTERCULTURAL EUROPE (2011) *Mission*. [Página web] Fecha de consulta: 1 de febrero de 2018. Disponible en: <http://intercultural-europe.org/content/page/about-platform-intercultural-europe>

<sup>53</sup> CONSEJO DE EUROPA (2008) *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*. Madrid: Ministerio de la Cultura de España, p. 21. [Documento en línea] Fecha de consulta: 1 de febrero de 2018. Disponible en: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)

En efecto, la interculturalidad es una herramienta para la integración sobre parámetros de respeto y tolerancia, pero también de comprensión y aceptación. La idea del diálogo intercultural es fundamental para cualquier proyecto que pretenda seguir las directrices normativas internacionales, como la ya mencionada de la UNESCO. Es necesaria la voluntad política, pero también entendimiento de parte de los actores involucrados. Además, se requiera preparación para enfrentar los retos que supone la práctica del diálogo intercultural y que presupone comprender que toda persona tiene el derecho a conservar su propia identidad, su cultura y tradiciones. Tal como explica la Comisión Europea<sup>54</sup>, “el diálogo intercultural es el intercambio de opiniones y puntos de vista entre distintas culturas. Si la multiculturalidad apunta a la conservación de cada cultura individualmente, el diálogo intercultural quiere establecer vínculos y bases comunes entre distintas culturas, comunidades y pueblos, fomentando la comprensión y la interacción.”

De lo anterior, se infiere que los encuentros entre distintos grupos culturales forzaban al minoritario —o al carente de poder— a adoptar ciertas políticas que hoy día se quieren corregir a través del modelo educativo intercultural: el asimilacionismo y la segregación. Leturia señala que el asimilacionismo “promueve una integración supeditada a las condiciones puestas por la sociedad receptora”.<sup>55</sup> Esta forma de integración es la más común y difundida entre los movimientos migratorios alojados en la memoria reciente, tal es el caso de los migrantes europeos que llegaron a tierras estadounidenses, debiendo cambiar su nombre y su apellido,<sup>56</sup> o la migración latinoamericana hacia España, que demanda a nivel social cambios en costumbres e identidad a pesar de la ventaja que supone el compartir un idioma.<sup>57</sup>

<sup>54</sup> COMISIÓN EUROPEA (2018) *Diálogo intercultural*. Documento en línea. Fecha de consulta: 1 de marzo de 2018, Disponible en: [https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue\\_es](https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_es)

<sup>55</sup> LETURIA N., A. (2013) «Educación para la inclusión en un modelo intercultural de gestión de la diversidad», en: Castro, A. (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters, p. 85.

<sup>56</sup> Al respecto, un reportaje de The New York Times, aborda el asunto con amplio detalle sobre las dificultades de la asimilación, ¿vid. THE NEW YORK TIMES (2017) What does it take to ‘Assimilate’ in America? [En Línea] Publicado el 01 de agosto de 2017, disponible en: <https://www.nytimes.com/2017/08/01/magazine/what-does-it-take-to-assimilate-in-america.html>

<sup>57</sup> Sobre el modelo educativo español, Rasskin señala que para 2004 el porcentaje de inmigrantes en España ascendía al 7,02% de la población total, mientras que para 2011 alcanzaba el 11,2%, situación que indica una necesidad de cambio en las políticas educativas, véase RASSKIN G., I. (2012) “¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de habilidades sociales en la escuela secundaria”, *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. N.º Extra 6, pp. 47-63.

Luego está el segregacionismo, un modelo que “no prevé posibilidad de integración; la normativa separa a los grupos minoritarios para evitar la perturbación respecto a la cultura dominante”.<sup>58</sup> Aunque, Ferrer *et al.* definen la segregación como aquella situación en la que “el inmigrante no trata de establecer relaciones con el grupo mayoritario y busca, más bien, reforzar su identidad étnica autóctona oponiéndose a toda mezcla con el grupo dominante o los otros grupos étnicos de la sociedad.”<sup>59</sup> Tanto en el sistema segregacionista como en el asimilacionista se percibe la diferencia como un asunto negativo y perturbador que debe ser superado para lograr la uniformidad social o, simplemente, aislar el factor social de disrupción. Ambas situaciones resultan inútiles para lidiar con la realidad de la diversidad cultural contemporánea.

En estos casos las medidas tomadas para con los ajenos al grupo nacional se sustentaban en la necesidad de asimilación para fortalecer el Estado nacional o en la segregación para aquellos que no podían integrarse por cualquier razón política, social o ideológica. Claro está que, aunque no han sido superados del todo, los modelos de integración actuales son diferentes debido a los logros que la propagación de la noción de derechos universales de la persona ha alcanzado en los regímenes democráticos. En estos se plantea la posibilidad del ejercicio de los derechos por parte de los seres humanos sin incompatibilidades debido a la diversidad.

El cambio de paradigma no ocurre de la noche a la mañana pues es lento y progresivo, como lo es todo proceso de cambio social. Por ello, se considera que la educación es el vehículo más adecuado para incorporar la noción de interculturalidad a la sociedad, principalmente porque ésta toma en cuenta el éxito del diálogo intercultural “que depende en gran medida de que las condiciones de ejercicio de los derechos fundamentales sean las mismas para todas las personas”.<sup>60</sup> Las condiciones del diálogo presuponen la exigencia de articulación de mecanismos fundados en la igualdad, pero ¿qué se debe entender por igualdad? Acaso la igualdad es una articulación aritmética que hace de cada individuo lo

---

<sup>58</sup> LETURIA N., A., *óp. cit.*, p. 85.

<sup>59</sup> FERRER, R.; PALACIO, J.; HOYOS, O. & MADARIAGA, C. (2014) “Proceso de aculturización y adaptación del inmigrante. Características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, N.º 3, pp. 557-576.

<sup>60</sup> CASTRO, A. (2013) «Interculturalidad y derecho en el ámbito regional y supranacional europeo», en: CASTRO, A. (Dir.) *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters, p. 39.

mismo que otro en cada aspecto, o se trata de un principio jurídico y filosófico que procura una universalización de ciertos derechos, bajo la noción de libertad.

Para Norberto Bobbio<sup>61</sup>, hablar de igualdad y de libertad no es una disposición de un hecho sino la prescripción de un deber,<sup>62</sup> que debe entenderse en el siguiente sentido:

...que los seres humanos nacen libres e iguales quiere decir en realidad que los seres humanos nacen libres e iguales por naturaleza, es decir, según su naturaleza ideal, elevada a criterio supremo para distinguir qué se debe hacer y qué no se debe hacer. En otras palabras, se podría decir que la libertad y la igualdad de la que se habla en aquel artículo [de la Declaración Universal de los Derechos Humanos] no son un hecho sino un derecho, más precisamente, aquel derecho que corresponde al ser humano, antes que de una constitución positiva, de la constitución misma de su personalidad, todavía más, de su naturaleza ideal.

De esta manera, Bobbio muestra que la naturaleza de los derechos humanos, y en este caso, la libertad y la igualdad –siendo de interés para este documento la segunda—, no es la de una imposición de uniformidad, sino la de una orientación superior: los seres humanos son todos distintos y por esa irreductible diferencia es que son iguales. Así que, al hablar de igualdad se habla es de igualdad de oportunidad, igualdad ante la ley, igualdad en el acceso a los mecanismos de participación democráticos sin importar las diferencias que acompañan a cada individualidad. De esa diferencia, surge la esencia de la igualdad, la propia diversidad cultural y la necesidad de interactuar.

No toda diferencia proviene de la interacción cultural, algunas que provienen de disposiciones jurídicas, políticas, y también sociales. Por ende, y como muy bien lo explica Arroyo, hay que distinguir entre dos tipos de diferencias y desigualdades: “en primer lugar, aquellas que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de obtener y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y disfrutar de los bienes culturales y, en segundo lugar, aquellas que nos enfrentan a los demás.” El primer tipo nace de la problemática estructural del Estado y su conjunto de disposiciones normativas, así como del accionar de las autoridades competentes. Desde el ordenamiento positivo suelen afincarse las diferencias que

---

<sup>61</sup> Íbidem.

<sup>62</sup> BOBBIO, N. (1991) «Igualdad y dignidad de los hombres», en: *El tiempo de los derechos*, Madrid: Sistema, p. 40.

hacen difícil la integración y el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones, generando una serie de diferencias.

### Infografía 1: Inclusión e Interculturalidad



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño

Alexandra Ascanio

Tal como lo muestra la infografía este tipo de desigualdades estructurales son percibidas en la región fronteriza colombo-venezolana donde, conforme los resultados obtenidos por el OSET, existen impedimentos al ejercicio del derecho a la educación de las Personas con Necesidad de Protección Internacional (PNPI), especialmente en el acceso al Sistema de Gestión Escolar, pues se exige poseer documentación de residencia legal venezolana, aun en contra de las garantías constitucionales y legales para acceder a la educación. Esta irregularidad no toma en cuenta la normativa protectora respecto de niños, niñas o adolescentes en estado de vulnerabilidad y con necesidad de protección internacional.

Estas exigencias burocráticas que, de acuerdo con los educadores participantes de este estudio son requeridas a las PNPI, vulneran no solo los derechos fundamentales que atañen a la educación, sino que también vulneran el principio de igualdad, en este caso, en el acceso al mismo tipo de oportunidades que tienen aquellas personas con situación regular de residencia.

Sobre el segundo tipo de desigualdades, las que enfrentan a las personas entre sí y ocasionan la divergencia entre personas, son las que requieren el diálogo intercultural. Si en algo coinciden los miembros de los centros educativos fronterizos que trabajaron con el OSET es en la necesidad de implementar la interculturalidad como una herramienta transversal al currículo educativo, en tanto consideran la diversidad como una riqueza promotora de la integración. Para ellos, a pesar de los obstáculos, la diversidad genera un intercambio de conocimiento entre las culturas a pesar de las diferencias. La interculturalidad, como una herramienta transversal, comporta el conocimiento de fenómenos como la exclusión y la inclusión, así como el manejo de conceptos como la tolerancia, de manera tal que la educación intercultural sea una herramienta para la inclusión.

Una vez expresadas las consideraciones teóricas correspondientes, en conjunción con el trabajo de campo realizado por el Observatorio Social del Estado Táchira con comunidades educativas de la región fronteriza de la región tachirensis, se abrirá el camino a la implementación de las políticas educativas interculturales con el único fin de que cada individuo considerado como persona con necesidad de protección internacional (PNPI) pueda mejorar su situación y acceder a la educación en igualdad de condiciones, disminuyendo las situaciones injustas que enfrentan a diario estas personas. Sobre la solución absoluta de los problemas, A. Sen, nobel de economía, enseña que, en la búsqueda de la justicia, adoptar “una perspectiva enfocada en la realización también hace más fácil comprender la importancia de la previsión de la injusticia manifiesta en el mundo, en lugar de buscar lo perfectamente justo”<sup>63</sup>.

Con esto se quiere decir que la búsqueda de la justicia radica, verdaderamente, en la disminución de las injusticias manifiestas en el día a día, y no en la búsqueda de la definición

---

<sup>63</sup> SEN, A. (2011) *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, pp. 51-52.

perfecta de un ideal etéreo, inalcanzable. Es debido a esto que resulta útil proporcionar herramientas que permitan comprender fenómenos cercanos, como la exclusión, la discriminación y los obstáculos para acceder a los mecanismos dispuestos por las leyes, de manera tal que sea posible abordarlos de forma eficaz para lograr mejoras sustanciales en esas injusticias cotidianas y poder hablar con propiedad de sociedades inclusivas, tolerantes y proclives al pluralismo democrático.

## 2. Contra la exclusión: inclusión, integración y tolerancia

Si hay algo que ha caracterizado la evolución de las sociedades es la imposición de modelos de convivencia que surgen de la representación de las mayorías o de los grupos que detentan el poder, aunque no sean mayoritarios. La idea general es la legitimidad de quien detenta el poder para establecer ciertos parámetros públicos que disponen lo correcto, lo incorrecto y las formas de asimilación o segregación de los grupos marginados cultural, económica o socialmente. El recelo con la diferencia ha cubierto todo tipo de etapas, desde considerarla como desviación a tenerla como un déficit de la persona que obliga a tratarle de forma especial. Es el caso emblemático de la mujer, quien hasta el siglo XX no pudo acceder al voto en las democracias occidentales, y que luego de conquistar este derecho siguió considerándose como apéndice de un hombre o un sujeto que ameritaba protección. La diferencia puede ser dañina pues no solo separa a los individuos respecto de rasgos raciales o culturales, sino que puede también abrir el camino a nuevos movimientos que atentan contra la dignidad humana.

Para García *et al*<sup>64</sup>. la sociedad se encuentra en un momento en donde

...se reconoce la diversidad como una característica de la realidad. Hay sin embargo una tendencia a categorizar las diferencias. Así se habla de diferencias entre hombres y mujeres, entre unos grupos culturales y otros, entre unas clases sociales y otras, etc. Esta categorización puede llevarnos a nuevas segregaciones sino comprendemos que la diversidad es también algo individual. Se resaltan las diferencias entre grupos en tanto se supone la homogeneidad intra-grupo, pero si

<sup>64</sup> GARCÍA, M.; GARCÍA, D.; BIENCINTO C. & GONZÁLEZ, C. (2009) “De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares”, *Revista Psicopedagogía*, vol. 26, N.º 79, pp. 108-123. [Revista en línea] Fecha de consulta: el 7 de febrero de 2018. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100013)

bien, por ejemplo, las mujeres tienen diferencias obvias con los hombres en algunos aspectos; es posible que entre dos mujeres haya más diferencias en otros aspectos (políticos, religiosos, de edad, de clase social, etc) que entre un hombre y una mujer.

Esto no es algo distinto de aquello que K. P. Hansen llama policolectivismo<sup>65</sup>, la heterogeneidad de cada individuo que puede pertenecer a muchos grupos a la vez, con distintas reglas, distintos patrones y, en general, manifestar sus acuerdos y desacuerdos dentro de la esfera normativa de la democracia. Si este es el deber ser, entonces la sociedad ideal debería procurar que, con arreglo a las reglas del juego democrático y la convivencia en un Estado de Derecho, cada persona desarrollase sus capacidades de la forma en que mejor pueda. En realidad, la situación es distinta porque hay quienes, a pesar de ser personas, carecen de la posibilidad de estar dentro de la comunidad más allá de su presencia física en el territorio de esa sociedad política, estos son los excluidos. Bajo esta perspectiva, ¿qué es y cómo se presenta la exclusión? Derivada del verbo *excluire*, la exclusión es la acción de apartar y prescindir de algo. En este caso se refiere a apartar a unos seres humanos de la sociedad, por distintas razones, como la de un delincuente condenado por la comisión de un delito, o la de un individuo que la sociedad no considera como parte funcional de su comunidad.

Partiendo de esta idea muy general, se puede tomar la definición de exclusión social que expresó en 1997 la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y del Trabajo, y que es citada por Velaz de Medrano, al siguiente tenor: “el proceso a través del cual los individuos y los grupos están completa o parcialmente excluidos de una plena participación en la sociedad en la que viven.”<sup>66</sup> Si las personas son animales cívicos, animales políticos (*zoon politikon*)<sup>67</sup>, entonces su aislamiento del grupo social constituye una afrenta a su propia dignidad, pues ese apartamiento les impide conseguir sus propios fines con arreglo a los derechos que le son innatos<sup>68</sup>. Hay múltiples causas para excluir socialmente a

---

<sup>65</sup> HANSEN, K.P., óp. cit.

<sup>66</sup> VELAZ DE MEDRANO, C. (2002) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED, p. 26.

<sup>67</sup> ARISTÓTELES, *Política*, I, II.

<sup>68</sup> Hannah Arendt recordaba que en el lenguaje de los romanos las palabras «vivir» y «estar entre los hombres», así como «morir» y «dejar de estar entre los hombres», eran sinónimos. Esto no es sino otra idea sobre la

otro: que no hable el mismo idioma, que su religión sea minoritaria, que no tenga religión, que su color de piel sea distinto al del grupo, que sus hábitos alimenticios sean distintos, que sus costumbres sean otras. Todo esto nace de la tendencia a dejar que los prejuicios hagan mella en las decisiones que los individuos toman al lidiar con situaciones distintas a las que comúnmente enfrentan.

El reto que se plantea con la convivencia intercultural es la superación de los prejuicios que propician conductas excluyentes que aíslan y disminuyen al individuo pues, “la idea clave del concepto de exclusión es, de hecho, la falta de participación en el conjunto de la sociedad, llevando a estas personas a un estatus diferente, el de los *no-ciudadanos*”<sup>69</sup>. La exclusión hace que los individuos no puedan ejercer a plenitud sus derechos, abriendo el camino de la marginación y el pauperismo, características presentes en la frontera colombo-venezolana. Muy bien lo explican los docentes participantes del estudio bajo análisis, cuando cuentan que existe discriminación entre los propios estudiantes hacia quienes no poseen los recursos económicos suficientes, o contra quienes tienen dificultades motrices o que son de otra etnicidad, incluso por preconcepciones sobre los inmigrantes que son inculcadas en el hogar o en los propios círculos sociales cercanos.

En una sociedad democrática, el marco legal supone una supresión de la exclusión de tipo vertical, es decir, hay una presunción de que las autoridades tienen prohibición expresa de realizar prácticas excluyentes porque las normas así lo prohíben (partiendo de las constitucionales hasta las normas individuales que dicta un Tribunal de justicia). Y, aunque el deber ser esté plasmado en la ley, en la práctica son los individuos los que tienen la responsabilidad de fomentar las relaciones en el plano horizontal (individuos con individuos) ajustadas a criterios anti exclusión. La autora Velaz de Medrano refiere que hay ciertos criterios que inciden en la definición de la exclusión: en primer lugar, que es un proceso que se produce en el entorno del individuo y que genera vulnerabilidad en éste; en segundo lugar, es un proceso multifactorial y acumulativo; y, finalmente, que la exclusión se expresa de forma específica en cada caso familiar, grupal o social.<sup>70</sup>

---

importancia de la vida del hombre en sociedad, cfr. ARENDT, H. (2009) *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

<sup>69</sup> VELAZ DE MEDRANO, op. cit., p. 25.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 26.

Es por este motivo que la solución contra la exclusión comprende entender las actitudes de rechazo de unas personas contra otras, debido a sus actos y la responsabilidad que los mismos acarrear.

Los diferentes grupos culturales crean diferentes percepciones y reacciones personales que suponen un conjunto de prejuicios que generan juicios de valor sobre personas sin tener un conocimiento previo de las mismas. Suelen crear estereotipos sobre grupos sociales y provocan actitudes, negativas o positivas.<sup>71</sup>

¿Cómo se abordan estos prejuicios para evitar una educación excluyente? Aunque es imposible afirmar la existencia de una solución absoluta para evitar que esto ocurra en los centros educativos, si se puede afirmar que es posible estudiar estas realidades en los centros. Si bien no es la única herramienta, la educación es importante en la implementación de cambios positivos en aras de una convivencia intercultural. De allí que lo contrario a la exclusión sea la inclusión, y que también muchos refieran a la integración de los individuos a la comunidad receptora como forma de luchar contra el flagelo de la exclusión. En la actualidad se distinguen 4 tipos de enfoques educativos sociopolíticos para lidiar con la diversidad cultural, los mismos son explicados por García M. et al., indicando que el primero es el denominado de la “hegemonía cultural del país de acogida”, en donde se asume que las minorías son deficitarias respecto de la mayoría cultural, por lo que la educación resulta en asimilación, segregación o en métodos compensatorios de las deficiencias.<sup>72</sup>

El segundo enfoque es “el multicultural”. Éste reconoce la validez de culturas distintas, pero establece un modelo educativo yuxtapuesto, en que se presenta un enfoque estático de cada cultura.<sup>73</sup> En tercer lugar se halla el modelo o “enfoque intercultural”, en donde la educación se sustenta en la simetría cultural, pues se considera a cada cultura como legítima y enriquecedora. Bajo este enfoque educativo, la convergencia entre culturas es central, pues supone intercambio, interacción y propicia el aumento del conocimiento en todos los individuos.<sup>74</sup> Finalmente, está el enfoque global, donde: “La interculturalidad da paso a la adaptación a la diversidad para mejorar la participación y el aprendizaje de todos los

---

<sup>71</sup> GARCÍA, M.; GARCÍA, D.; BIENCINTO C. & GONZÁLEZ, C., óp. cit., p. 113.

<sup>72</sup> Ibidem.

<sup>73</sup> Ibidem.

<sup>74</sup> Ibidem, pp. 113-114.

estudiantes independientemente de la cultura de pertenencia; incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.”<sup>75</sup>

De lo antes expuesto se desprende que el modelo ampliamente aplicado durante mucho tiempo fue el de la hegemonía cultural, pero que encuentra una alternativa válida en el enfoque intercultural. Esta afirmación surge de la necesidad de integración, que no es otra que la posibilidad de comprender que las divergencias culturales no impiden a cada individuo de manifestar sus propias conductas identitarias. Caso contrario de las posiciones excluyentes, asimilacionistas y segregadoras, en donde se pide al individuo la pérdida de su propia identidad para pertenecer y así, ser integrado a la comunidad.

La exclusión social no cumple una labor positiva, razón suficiente por la que hay que explorar si la inclusión es factible a través de los modelos educativos indicados anteriormente, en especial el modelo intercultural que está bajo examen, pues es plausible que a través de sus criterios ordenadores se propicie el considerar a los niños, niñas y adolescentes como iguales, sin discriminación alguna y propagar la noción de que no existen niños normales y otros que no lo son, sino que existen niños con distintas capacidades e impedimentos<sup>76</sup>, y que todos necesitan de atención integral para su desarrollo. Esta noción es una vía inicial para entender la importancia de la inclusión en la consecución de los fines de una comunidad política que es, por sí misma, heterogénea y compleja, y que debe estar abocada a la construcción de un futuro sostenible para esas niñas, niños y adolescentes.

Reconocer la heterogeneidad de la comunidad no significa promocionar o propiciar un relativismo cultural sino evidenciar que, ante la diversidad cultural, debe atenderse cualquier requerimiento de las personas para el efectivo y pleno ejercicio de sus derechos sin que éste vulnere, impida o restrinja el ejercicio de los derechos de los demás por razones que no son sino imposiciones que atienden a modelos no integradores. Incluso, en la situación de colisión de derechos de los individuos, la democracia debería permitir que las personas acudan a sus mecanismos de solución de conflictos para que sea la autoridad la que resuelva las disyuntivas sin que se vea afectado el efectivo ejercicio de los derechos fundamentales.

---

<sup>75</sup> Ibidem, p. 114.

<sup>76</sup> NUSSBAUM, M. C. (2012) *Las fronteras de la justicia*, Barcelona: Paidós, p. 213.

La inclusión requiere que el acceso a los mecanismos que permiten a las personas ejercer con plenitud los derechos sea posible para todos, ya sea que se trate de alguien que forme parte de un grupo considerado como minoritario por procedencia, etnicidad, sexo, identidad sexual, género, religión u opinión política. La inclusión presupone que, en un determinado grupo social, un individuo pueda participar con las mismas garantías que los demás, e incluso pueda apartarse sin temor a represalias. En esto se centra el asunto del diálogo intercultural, pues

exige, en quienes se encuentran en relación de comunicación, una actitud abierta que ve en el otro un tú, igual a él, con la misma posibilidad de acercamiento a la verdad y a justicia que él; dispuesto, consecuentemente, no sólo a respetar sus valores diferenciales, sino incluso a asumirlos en su caso, siquiera sea parcialmente, como propios. El diálogo intercultural exige la disposición abierta, mutua y recíproca, a intercambiar valores en tanto que vivencias y perspectivas diferentes vividas.<sup>77</sup>

La inclusión es fundamental para producir relaciones sociales igualitarias. Además, contribuye a normalizar la diversidad. Alcanzar un panorama inclusivo es un ideal que requiere de mucho esfuerzo puesto que la vindicación del reconocimiento y la aceptación inequívoca de la diferencia es una situación que choca con las múltiples convicciones morales de los individuos y grupos sociales. Así como existe una diversidad cultural enriquecedora, también hay diversidad de pensamientos y opiniones que no siempre hallan puntos de consenso sobre asuntos que van desde la forma de ver la religión hasta la manera en que la interacción y comunicación entre las personas debe llevarse a cabo. Esto significa que la diversidad cultural no solo es enriquecedora en el sentido positivo, sino que puede también propender al conflicto cuando los diversos actores procuran alcanzar fines disímiles debido a las propias consideraciones morales que sostienen.

Por esta razón, la educación intercultural debe cumplir no solo una labor integradora, sino también inclusiva, pues tal como lo considera la UNESCO la inclusión en la actividad educativa es un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la

---

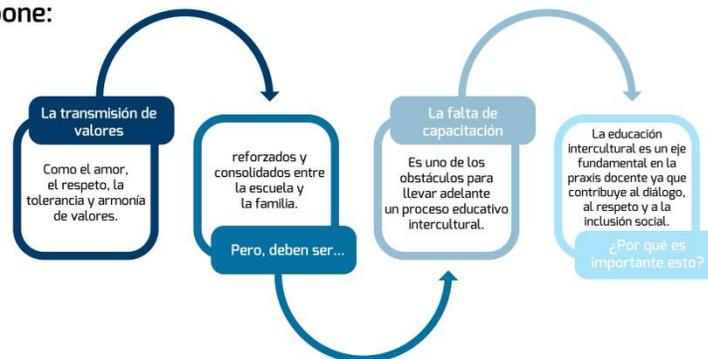
<sup>77</sup> LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. (2013) «Tolerancia, laicidad y diálogo intercultural», en: CASTRO, A. (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters, p. 63.

participación y los logros de los estudiantes.”<sup>78</sup> De esta manera, se entiende que así como la exclusión es un proceso de apartamiento, la inclusión es un proceso para la participación, es decir, que se trata de un conjunto de actividades que puestas en acción pueden lograr un efecto mediato y positivo para contrarrestar la exclusión. No se logra la inclusión de la noche a la mañana, requiere de la articulación de políticas públicas efectivas, pero también de la participación de los miembros de la comunidad educativa, dentro y fuera de las instituciones.

Para ello, dentro del proceso de educación intercultural se tiene que vindicar la tolerancia como práctica, influida por su condición de virtud dentro de la democracia liberal contemporánea. ¿Qué quiere decir esta última afirmación? Que, ante la imposibilidad personal de aceptar al otro, siempre puede optarse por la tolerancia como alternativa, y así evitar la exclusión. El asunto que recae sobre la tolerancia supone varios problemas, como la opinión difundida de que la tolerancia es una virtud absoluta. Otro problema es lo que suele entenderse por tolerancia. Si se toma como punto de partida el criterio de los maestros de frontera —convencidos de la necesidad de la tolerancia en sus centros— entonces se deberá desarrollar su importancia y su relevancia axiológica dentro de la educación intercultural.

### Infografía 2: Función de la escuela.

En un contexto social heterogéneo,  
la función de la escuela  
supone:



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño

Alexandra Ascanio

<sup>78</sup> UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, París: UNESCO, p. 7. [Documento en línea]. Fecha de consulta: el 10 de febrero de 2018. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

En este sentido y tal como se muestra en la infografía 2, algunos de los grupos que participaron en los trabajos de campo, como los del Municipio Ayacucho, consideran que en un contexto sociocultural heterogéneo la función de la escuela presupone la transmisión de valores como el amor, el respeto, tolerancia y armonía de valores que deben ser reforzados y consolidados entre la escuela y la familia, tomando en cuenta los esfuerzos pedagógicos en la formación de valores y la promoción de un trato justo e igualitario para los niños, niñas y adolescente con necesidad de protección internacional. Adicionalmente, señalan la falta de capacitación docente como uno de los obstáculos para llevar adelante un proceso educativo intercultural. En el caso de los docentes del Municipio García de Hevia, el estudio revela que la educación intercultural supone un eje fundamental en la praxis de su labor que contribuirá al diálogo, al respeto, la tolerancia y a la inclusión social.

En este mismo orden de ideas, los centros educativos del Municipio Rafael Urdaneta, al ser inquiridos sobre las dificultades que impiden la inclusión en el entorno escolar, señalan la falta de tolerancia como un factor de incidencia en esto. Todo lo anterior revela que, para los diversos grupos de enfoque, la tolerancia reviste gran importancia. Existe una confusión coloquial sobre el uso que debe dársele al término tolerancia. Éste es comúnmente confundido con la indiferencia, así como también se le categoriza como aquiescencia o como neutralidad o, simplemente, como un aspecto que sobresale del respeto llegando al extremo de confundirlos.

La tolerancia no es indiferencia, pues ésta supone una actitud pasiva que ni siquiera redunde en el conocimiento de aquello que genera tal inacción. La pasividad ante la diversidad, o indiferencia, no es más que el no actuar ante lo diferente, que no se aprueba ni se reprueba. Se puede ser indiferente a la situación que afecta al otro sin que esto implique relación alguna con la noción de virtud que supone la tolerancia. La aquiescencia, por su parte, supone que ha existido una oposición fundada en el error, sobre ello, King explica que la aquiescencia ocurre cuando la objeción manifestada es levantada, no porque exista la intención de tolerar, sino porque las consecuencias del acto son distintas de las que el sujeto que objeta creía que iban a ser.<sup>79</sup> De esta manera hay aquiescencia cuando la persona impide

---

<sup>79</sup> KING, P. (1976) *Toleration*. Londres: George Allen & Unwin Ltd., pp. 22-24.

que una ceremonia ocurra por creer que es inherente a una práctica religiosa que rechaza, para luego permitirla porque conoce que tal objeción no era cierta.

La tolerancia no es ni conformidad ni respeto. En el primer caso se verifica una resignación al no poder actuar en contra de aquello que desagrada. En el segundo caso, se confunden ideas fundamentales al asunto, pues el respeto comporta una característica de la tolerancia, al ser imperativo para ella el reconocer a la persona como digna. Tolerar supone una acción motivada en el respeto hacia la persona en sí misma. Pero el respeto puede responder a diversas causas, como aquél que se profesan los deportistas profesionales en una competencia o el que un patriota muestra ante instituciones y símbolos, como también es respeto el que una hija muestra a padre y madre. Entonces, ¿qué es la tolerancia? Se trata de una práctica virtuosa, un ejercicio de virtud, en la medida en que produce beneficios para la sociedad tanto en su forma positiva, tolerancia, como cuando en su aspecto negativo, la intolerancia, tiene esos mismos efectos positivos. La tolerancia es una práctica que permite la confrontación de puntos de vista disímiles para el diálogo y la indagación.<sup>80</sup>

Cuando se afirma que es una práctica de virtud, es porque se verifica en un entorno social en el que se arraiga mediante mecanismos cooperativos.<sup>81</sup> Como práctica, se valora debido a los estándares de excelencia que pretende lograr o, puesto en los términos anteriores, los beneficios que produce. La tolerancia es una acción de contención ante la posibilidad de actuar para suprimir, prohibir o restringir aquello que no se acepta. Esto supone, de antemano, que la tolerancia es una acción dirigida contra aquello que no se acepta, que disgusta, que produce un efecto negativo en el individuo, *ergo*, se tolera la diferencia que no se acepta con entusiasmo. La tolerancia se constataba anteriormente como una situación vertical, en dónde el Estado, para proteger ciertas nociones conservadoras de lo que era bueno o malo, generaba ciertas permisiones y prohibiciones sobre qué se podía o no hacer en el campo de la diversidad cultural.

---

<sup>80</sup> MACINTYRE. A. (2006) «Toleration and the good of conflict», en: *Ethics and politics, selected essays*, Vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press, p. 223.

<sup>81</sup> Esta descripción concuerda con los aspectos fundamentales que acredita Alasdair MacIntyre a las virtudes, por lo que es necesario acudir a la fuente original, para ello véase MACINTYRE. A. (2013) *Tras la virtud*, Barcelona: Editorial Crítica.

Esto creó una política de lidiar con la diversidad cultural bajo parámetros democráticos que no necesariamente suponía inclusión o verdadera integración, sino asimilación o en el peor de los casos, exclusión y segregación, siempre dirigida por políticas de Estado. Esta forma de tolerancia es definida así por J. Raz<sup>82</sup>:

Consiste en permitir que las minorías se conduzcan de la manera que deseen sin ser penalizadas, en tanto no interfieran con la cultura de la mayoría, ni con la capacidad de los miembros de la mayoría de gozar de los estilos de vida de su cultura. En una medida considerable esta limitación equivale a la restricción del uso de los espacios públicos y de los medios de comunicación por parte de las minorías. Asimismo, habitualmente significa que todas las actividades de una minoría deben financiarse con los recursos de esa comunidad, además de sus contribuciones a través de los impuestos al mantenimiento de la cultura general.

Así entendida, la tolerancia no es más que una representación de esa relación vertical que depende de las disposiciones normativas del Estado, y cuyos resultados son ampliamente debatidos por los académicos en tanto son muestra de lo limitativo que es esta visión de la diferencia, claramente percibida como negativa. Por supuesto, esta noción de tolerancia invitaba a soportar, que es un vocablo que recoge la esencia de la tolerancia, pero cerraba cualquier posibilidad de aceptación salvo que hubiese una asimilación a la cultura mayoritaria. De forma tal que esa visión de la tolerancia se ha ido superando por no ofrecer soluciones adecuadas al tema de la diversidad cultural humana. Cuando un ordenamiento jurídico consagra la libertad de pensamiento, la laicidad, la libertad de cultos, el libre desenvolvimiento de la personalidad, la libre expresión y la igualdad ante la ley, ya no estamos ante un Estado que disponga políticas de tolerancia, sino que se concibe como un Estado que ha consagrado la neutralidad en sus actúes frente a las mayorías y las minorías. Por ende, debe permitir un ejercicio igual y en las mismas condiciones para todas las personas en su territorio, cuestión que incluye, sin duda alguna, la educación.

Solamente se podrá hablar de democracia cuando los derechos son para todos, mayorías y minorías. Solo así, los individuos podrán procurar la convivencia pacífica sostenible, pues son éstos quienes ejercitan los derechos y cumplen las obligaciones, mientras que el Estado

---

<sup>82</sup> RAZ, J. (2001) «Multiculturalismo: una concepción liberal», en: *La ética en el ámbito público*, Gedisa: Barcelona, p. 187.

es el garante del ejercicio de estos derechos, así como de velar que las personas no se enfrenten entre sí cuando el ejercicio de los mismos derechos suponga una controversia. De esta manera, se hablará de relaciones horizontales y de tolerancia horizontal, en tanto es dónde se perciben las divergencias y la presencia de conflictos por la incapacidad de aceptar que los derechos de los otros son tan iguales como los propios, y que ambas partes pueden ejercer los derechos en la misma medida siempre que no se verifique un daño.

La idea que se tiene de tolerancia ha cambiado, pues ahora se reconoce el derecho a no ser discriminado, de manera tal que en un Estado donde se practica la no discriminación “los servicios públicos, su educación y los terrenos político y económico ya no son reservados para la mayoría, sino que son comunes a todos sus miembros en tanto individuos.”<sup>83</sup> Así vista, la tolerancia no supone una imposición para el individuo que por mandato de la ley se ve obligado a soportar lo que no acepta porque no tiene otro remedio<sup>84</sup>, sino que se convierte en una actitud virtuosa que debe asumir toda persona bajo el fundamento que supone “el interés y la comprensión por las diferentes formas de condición humana”.<sup>85</sup>

La tolerancia sirve de puente entre soportar y aceptar la diferencia, por lo que su promoción puede resultar satisfactoria como parte del proceso de la educación intercultural. Con ella se puede comprender que los seres humanos son capaces de vivir entre la diferencia sin tener que aceptar todas las prácticas de los demás. Como bien lo expresa Llamazares, “el interculturalismo deberá informar no sólo las relaciones entre los culturalmente diferentes, mayorías y minorías, dentro de una sociedad democrática, sino también las relaciones entre las diferentes comunidades políticas y los correspondientes valores culturales”.<sup>86</sup> Es allí, en ese proceso intercultural, que debe cumplir un rol activo la tolerancia, pues forma parte de los elementos que coadyuvan a entender el proceso educativo intercultural.

Para culminar, debe explicarse por qué la intolerancia también puede cumplir un rol positivo en las relaciones sociales. En primer lugar, porque debe evitarse a toda costa la propagación del relativismo cultural que tergiversa una noción universal de derechos humanos, en tanto el límite de la tolerancia debe ser la propia dignidad de la persona. En

---

<sup>83</sup> *Íbidem*.

<sup>84</sup> THIEBAUT, C. (1998) *De la tolerancia*, Madrid: Visor, p. 40.

<sup>85</sup> *Íbidem*.

<sup>86</sup> LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *óp. cit.*, p. 62.

segundo lugar, la tolerancia es una virtud de la misma forma que la intolerancia contra aquello que representa un peligro para los propios valores humanos. No es tolerable la discriminación, no es tolerable la violencia intrafamiliar, no es tolerable el ausentismo en las aulas por cuestiones meramente burocráticas y no es tolerable la delincuencia como tampoco lo es el abuso de poder.

Bajo estos criterios, siempre surgirán dilemas sobre lo que es y no es tolerable, por lo que la educación debe transmitir los criterios necesarios para hacer efectiva la tolerancia y no hacerla una tolerancia falsaria en donde el individuo carece de convicciones firmes y soporta cosas injustas, haciendo que se confunda la tolerancia con el escepticismo o la indiferencia, ya sea porque no tiene razones suficientes para tolerar o simplemente adolece de un cierto grado de ignorancia que le impide dirimir entre lo que es tolerable y lo que no, o simplemente carece de compromiso con el otro y con la sociedad.<sup>87</sup> Finalmente, debe apuntarse que la tolerancia no es una labor simple. Interiorizar que la diferencia que desagrada –o que contradice las propias convicciones— no hace daño y que es tan legítima como la propia no es una tarea sencilla, pero tiene su fundamento en el derecho a la diferencia, fundamental para la sociedad democrática.

La tolerancia está sustentada en los derechos humanos fundamentales,<sup>88</sup> en ellos se debe fundar el límite para su implementación y su construcción, en el logro de acuerdos sobre las propias exigencias personales que se derivan del orden normativo que plantea un país y que hacen posible lograr un acuerdo para la convivencia sostenible:

En ese acuerdo, al igual que en las identidades personales, es necesario distinguir dos tipos de valores: los que se aceptan como *comunes* que exigen respeto ya aceptación de todos y son el resultado de mutuas cesiones (consenso), sin exigir en ningún caso la aceptación interna (no estamos ante un derecho confesional), y los *diferenciales* de cada individuo (personales) o los que identifican a cada grupo y lo hacen distinto de otros, que pueden merecer de sus miembros la adhesión

<sup>87</sup> ARTETA, A. (1998) «La tolerancia como barbarie» en: CRUZ, M. (comp.), *Tolerancia o barbarie: occidente ante el reto de la convivencia*, Barcelona: Biblioteca Económica Gedisa, pp. 52-53.

<sup>88</sup> URIBE, P. (2017) “La tolerancia sustentada: una práctica para la democracia”, *Revista de filosofía*, vol. 86, N.º 2, pp. 27-49.

interna, pero que en ningún caso pueden imponerse a los demás por más mayoritarios que sean.<sup>89</sup>

En este sentido, la tolerancia es una virtud que complementa las labores de entendimiento entre quienes sostienen posturas disímiles, ayuda a incluir al diferente a la comunidad que le acoge, permite comprender la importancia de la diferencia como una dimensión que es parte de la propia humanidad y, en definitiva, de una sociedad plural y democrática. Este es un aspecto difícil de reconocer, y quizá es lo más resaltante del ejercicio realizado por el OSET, de donde se percibe la inexistencia de una relación de los conceptos de tolerancia, integración, exclusión e interculturalismo con el de democracia. Es por esta razón que debe reforzarse la comprensión de que la educación intercultural exige un esfuerzo que es solo posible en la democracia, pues ésta así lo permite. De todo lo anterior, se tiene que comprender que la educación intercultural tiene que ser inclusiva y fomentar la equidad, por ser éste el mecanismo ideal para generar una integración efectiva, ajena a la asimilación y desvinculada de la segregación.

La inclusión debe provenir de políticas efectivas para su implementación, lo cual exige

que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos.<sup>90</sup>

Un paso importante para el conocimiento de las dificultades que afrontan los niños, niñas y adolescentes son aportadas por estudios como el realizado por el OSET y la universidad venezolana, cumpliendo una labor informativa importante y se proveen elementos de diagnóstico elementales para la asunción del reto que implica la transversalización de la interculturalidad dentro del currículo educativo, como un proyecto que diste de ser una mera declaratoria de intenciones, sino como una práctica que mejore las condiciones de la población educativa y la comunidad a la que sirve.

---

<sup>89</sup> LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., óp. cit., p. 66.

<sup>90</sup> UNESCO, óp. cit., p. 13.

### 3. La importancia de la educación intercultural

De nada sirve la teoría si ésta no es capaz de reproducirse en el día a día de los individuos. Una sociedad puede conocer a detalle lo que es la interculturalidad, la integración, la inclusión, la tolerancia y no practicarlas. Pueden existir consensos sobre lo que la sociedad necesita y, sin embargo, continuar en el camino de la asimilación, la exclusión y la segregación, considerado que la cultura mayoritaria es, de alguna manera, superior o adecuada, a la vez que incompatible con las culturas minoritarias. La ventaja de la educación intercultural es palpable en las experiencias europeas, donde la integración que ha supuesto la Unión Europea ha permitido el acercamiento entre individuos radicalmente opuestos para trabajar en conjunto y lograr resultados positivos, aunque sigue habiendo un camino largo por recorrer en este respecto, especialmente ante los retos migratorios derivados de conflictos como el sirio y el libio.

Al tomar en cuenta estas dificultades, Lola Simón Alfonso piensa que “la percepción de la mayoría de la población autóctona transmite una postura defensiva y de recelo respecto a la cuestión inmigratoria, cuando no de rechazo abierto hacia los recién llegados”.<sup>91</sup> Incluso, Rodríguez cree que un ordenamiento jurídico como el español es insuficiente para proporcionar instrumentos que garanticen una educación intercultural.<sup>92</sup> Afirmar que hay mucho por construir en temas de educación intercultural es razonable, y que la integración efectiva no es un problema que se afronte de forma exclusiva en la frontera colombo-venezolana, sino que también es un asunto que afecta a sociedades con mayores recursos destinados a este flagelo contemporáneo y, en general, a toda sociedad democrática.

En el caso de las personas con necesidad de protección internacional existe un indudable riesgo de exclusión social, por lo que Cançado trae a colación la siguiente noción de N. Van Hear:

Las migraciones y los desplazamientos forzados, con el consecuente desarraigo de tantos seres humanos, acarrear traumas. Testimonios de migrantes dan cuenta del sufrimiento del abandono del hogar, a veces con separación o desagregación familiar, de la pérdida de bienes personales, de arbitrariedades y humillaciones

<sup>91</sup> SIMÓN ALFONSO, L. (2013) «El desafío de la diversidad en Europa», en: CASTRO, A. (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters, p. 274.

<sup>92</sup> RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A. (2011) “La integración intercultural en España: el mestizaje constitucional democrático”, *Migraciones Internacionales*, vol. 6, N.º 2, pp. 193-222.

por parte de autoridades fronterizas y oficiales de seguridad, generando un sentimiento permanente de injusticia.<sup>93</sup>

Es esta una de las razones que justifican la atención especial desde niveles educativos de las personas que se encuentran en tal estado de vulnerabilidad. Así, uno de los grupos de docentes confirma la narración anterior al explicar que “Existe diferencia en el área emocional ya que la PNPI sufre alteraciones emocionales las cuales deben tratarse con organismos encargados para tal fin, el migrante económico busca moldearse al entorno social y educativo en el cual quiere establecerse”. Esto halla razón en la situación de desarraigo que, sumado a un ambiente escolar excluyente, puede traer consecuencias negativas para los niños, niñas y adolescentes con necesidad de protección internacional, entre ellas, la incursión en actividades nocivas como el contrabando, la delincuencia común y, en casos más extremos, inmiscuirse con grupos armados a temprana edad. Esta es la realidad que perciben los docentes participantes en las mesas de trabajo del OSET quienes señalan dentro de las dificultades “la convivencia permanente con la violencia”, “la falta de ocupación en actividades escolares y extracurriculares productivas y sanas”, por citar solo algunas.

Sobre la experiencia en América con las PNPI, J. Murillo González explica:

En nuestro continente el desplazamiento forzado afecta de manera desproporcionada a los grupos o a las minorías étnicas (afro-descendientes y pueblos indígenas). En los últimos años, el Sistema Interamericano de protección de derechos humanos ha dado cuenta de este impacto desproporcionado en el caso de afro-descendientes y pueblos indígenas con la adopción de varias resoluciones en materia de medidas provisionales contra Colombia y Ecuador.<sup>94</sup>

En efecto, la experiencia en distintas latitudes obliga a tomarlas en cuenta. En el caso de las comunidades originarias americanas y las lenguas indígenas latinoamericana, L.

---

<sup>93</sup> CANÇADO TRINDADE, A. (2011) “Aproximación y convergencia revisitadas: diez años de interacción entre el derecho internacional de los derechos humanos, y el derecho internacional humanitario”, en: ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS, *La protección internacional de refugiados en las Américas*, Quito: ACNUR, p. 249. [Documento en línea]. Fecha de consulta: el 10 de enero de 2018. Disponible en: [http://www.acnur.es/PDF/8340\\_20120402180124.pdf](http://www.acnur.es/PDF/8340_20120402180124.pdf)

<sup>94</sup> MURILLO GONZÁLEZ, J. (2006) Retos contemporáneos de la protección integral de refugiados en: *XXII Curso de derecho internacional*. Librería Digital de la Organización de los Estados Americanos, p. 287. [Documento en línea]. Fecha de consulta el 29 de enero de 2018. Disponible en: [http://www.oas.org/es/sla/ddi/publicaciones\\_digital\\_XXXIII\\_curso\\_derecho\\_internacional\\_2006.asp](http://www.oas.org/es/sla/ddi/publicaciones_digital_XXXIII_curso_derecho_internacional_2006.asp)

López<sup>95</sup> afirma que la noción de interculturalidad tiene directa relación con la problemática indígena. La interculturalidad es una alternativa que “impregna las propuestas de las organizaciones indígenas en relación, sobre todo aunque no exclusivamente, con la educación.”<sup>96</sup> Esta perspectiva puede resultar útil para comprender el valor que tienen las labores interculturales dentro de los espacios democráticos globalizados. Para L. López, la apertura de los Estados americanos, la regionalización del mercado y la globalización han puesto la cuestión de la diversidad lingüística en relevancia, y “ha hecho evidente que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y la cultural la que caracteriza a nuestras sociedades.”<sup>97</sup>

Así, la inclusión de conocimientos y preparación en lenguas originarias permite acercarse a la perspectiva del indígena como un individuo cuya identidad debe ser reconocida en las normas internacionales y en algunas cartas de derechos locales. López<sup>98</sup> destaca la dificultad que entraña pertenecer a una minoría indígena, especialmente en el ámbito educativo, afirmando que es una razón de exclusión social por lo que recalca el valor de la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, la cual define como

un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación se vehiculaba en dos idiomas y fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo. La escuela pasó así a convertirse en un espacio de consolidación de las competencias idiomáticas de los educandos y de refuerzo de las lenguas ancestrales amenazadas<sup>99</sup>

Esta es una forma de interculturalidad que permite la compaginación de dos factores culturales relevantes e importantes, como es el caso de las lenguas indígenas originarias con la lengua española, que procura coordinar dos sentimientos de arraigo entre personas de diverso bagaje cultural. Quizá es un ejemplo de interculturalidad como el que se puede

---

<sup>95</sup> LÓPEZ, L. (2001) «La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana» en: UNESCO, *Séptima reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, p. 2. [Documento en línea] Fecha de consulta: 29 de enero de 2018. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-cuestion-de-la-interculturalidad-y-la-educacion-latinoamericana/>

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>98</sup> Ibidem, pp. 5-6.

<sup>99</sup> Ibidem, p. 7.

observar en el Estado español, en donde la lengua castellana convive con idiomas locales como el gallego, el euskera y el catalán, compartiendo incluso oficialidad sobre la base de disposiciones constitucionales.<sup>100</sup> Hay que recordar que la interculturalidad supone compartir de culturas a través del diálogo, lo cual supone, inclusive, la posibilidad de integrar a quienes no conocen la lengua mayoritaria. Son estos ejemplos claros de integración entre la diferencia desde dos perspectivas distintas, relacionadas con el idioma.

Un modelo de inclusión que no es intercultural, pero cuyos resultados pueden resultar útiles a esta investigación es el que tuvo lugar en los Estados Unidos de América respecto de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, el cual es abordado por la autora Martha Nussbaum. Como bien lo señala esta autora, “diversas decisiones de los órganos de Justicia de los Estados Unidos disponían que una exclusión sobre la base de esta condición que consista en la denegación de educación pública adecuada y gratuita es una violación al principio de igualdad de protección.”<sup>101</sup> ¿Qué supone esta aserción? Todo criterio educativo que establezca categorías sobre determinados asuntos comporta una vulneración contra uno de los pilares fundamentales de la democracia, como lo es la igualdad ante la ley, o igualdad de protección.

Son diversas las causas de exclusión, y muchas veces se originan sobre las bases de los prejuicios inculcados en diversos ámbitos de la sociedad. La constante interacción desde temprana edad con situaciones diferentes permite el desarrollo de habilidades de sociabilidad importantes. Por ende, Nussbaum, al expresar la efectividad de disposiciones legales en los Estados Unidos sobre materia educativa y la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales, habla de la normalización de los niños y de las ventajas que puede tener la educación inclusiva, como parte integral del currículo educativo:

uno de los argumentos en favor de esta práctica es el beneficio que supone para el niño discapacitado, que tendrá más incentivos para su desarrollo cognitivo, y tal vez menos riesgo de ser estigmatizado como un tipo aparte. Otro argumento son los beneficios que supone para los niños llamados normales, cuya convivencia en clase con un niño con deficiencias inusuales les enseña algo acerca de la humanidad y su diversidad. Aprenden a pensar de una forma distinta

<sup>100</sup> Esta disposición es recogida en el artículo 3 de la Constitución del Reino de España, vid. *Constitución Española*, Boletín Oficial del Estado N.º 311 del 29 de diciembre de 1978.

<sup>101</sup> NUSSBAUM, M. C., óp. cit., p. 204.

sobre ellos mismos, sobre sus propias debilidades y sobre la variedad de las capacidades humanas...<sup>102</sup>

Esta experiencia puede ser extrapolada a otras formas de convivencia dentro de las aulas en temas como las diferencias culturales en las poblaciones fronterizas, de manera tal que puedan hacerse valer los derechos de los niños, niñas y adolescentes en condición de PNPI, sin menoscabar o afectar los derechos de los demás. Solo a través de la interacción de las diferencias razonables que hacen vida dentro de una comunidad educativa se pueden enfrentar los problemas que surgen de este tipo de situaciones. Esta interacción puede ser entendida como mestizaje constitucional democrático, que “vendría a ser entendido como fusión cultural dentro del marco constitucional, y como enriquecimiento permanente del sistema democrático. Este mestizaje debe tener como meta la consecución de una sociedad democrática avanzada”.<sup>103</sup>

A través de la interacción, tal como fue expresada al definir lo que compone el diálogo intercultural, los beneficiarios del sistema educativo —niñas, niños, adolescentes— y quienes cumplen el rol de educadores o facilitadores, podrán compartir esa diferencia arraigada en la concepción de valores comunes compartidos, que no son otra cosa que los puntos de conexión que se encuentran dentro de la propia diversidad. De esta forma, los niños, niñas y adolescentes se forman en un ambiente que normaliza la noción de diversidad, pero también la de la existencia de valores comunes compartidos que hacen sostenible la diferencia. Por supuesto, existen situaciones que escapan a la posibilidad de desarrollar determinados factores diferenciales en el aula, porque su especificidad requiere atención prioritaria, pero que corresponderá a cada caso específico.

La argumentación anterior conduce a una de las exigencias de los profesionales de la educación que participaron de este proyecto: la falta de recursos y capacitación para tratar las diversas facetas que presupone la interculturalidad dentro del currículo educativo. Siendo el Estado el responsable de proporcionar las garantías necesarias para la educación, es

---

<sup>102</sup> Ibidem, p. 209.

<sup>103</sup> RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A., óp. cit., p. 201.

fundamental denunciar las trabas burocráticas que son denunciadas por los docentes de las comunidades educativas fronterizas. Esta parece ser una realidad generalizada:

en tiempos de la “globalización” de la economía se abren las fronteras a la libre circulación de los bienes y capitales, pero no necesariamente de los seres humanos. Avances logrados por los esfuerzos y sufrimientos de las generaciones pasadas, inclusive los que eran considerados como una conquista definitiva de la civilización, como el derecho de asilo, pasan hoy día por un peligroso proceso de erosión.<sup>104</sup>

Ese proceso de erosión supone el establecimiento de requisitos burocráticos innecesarios para acreditar la condición de PNPI, especialmente cuando afectan el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. De esta manera, es el propio Estado el que pone barreras para las personas, facilitando la estigmatización de aquél que necesita protección bajo los parámetros del derecho internacional. El “indocumentado”, el “ilegal” o el “sin papeles”, son etiquetas que se añaden a la de “extranjero”, “desplazado”, o cualquier otra que pueda aplicarse al caso en particular. Es compleja esta realidad, especialmente en la perspectiva venezolana, en donde el propio Estado parece incapaz de proveer las condiciones mínimas necesarias para su población, dada la condición de deterioro en la institucionalidad democrática que en algún momento generó una infraestructura capaz de atender las necesidades de las PNPI que concurrían al territorio venezolano por razón del conflicto colombiano.

Conforme narra Ángela Carreño M.:

A Venezuela han llegado cerca de 200 mil refugiados durante la última década, de los cuales más del 95% son colombianos obligados a huir de su tierra por persecuciones, amenazas de distintos grupos armados y situaciones de extrema violencia generalizada.

Para febrero de 2012, el ACNUR ha registrado unos 17.000 solicitantes de asilo y según cifras del gobierno existen unos 5210 refugiados reconocidos. Además, se estima que hay aproximadamente 200.000 personas con necesidades de protección internacional en las áreas fronterizas con Colombia.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> CANÇADO TRINDADE, A., óp. cit., p. 248.

<sup>105</sup> CARREÑO MALAVER, A. (2014). “Refugiados colombianos en Venezuela: 15 años en búsqueda de protección”, *Memorias*, 10, N.º 24, pp. 98-124.

Estas cifras han variado en los últimos años, pero el número de personas debidamente atendidas sigue siendo preocupante, pues conforme reporta el Alto Comisionado de acciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), para marzo de 2017 7.861 personas gozaban de estatus de refugiado, mientras que 164.453 personas se encuentran en una situación similar.<sup>106</sup> Como lo apunta Carreño M., “el gran subregistro (más del 90%) en el número de refugiados colombianos en Venezuela es el catalizador de las dificultades de acceso a servicios públicos por parte de esta comunidad.”<sup>107</sup> Siendo evidente, que esta afirmación coincide con los resultados obtenidos del presente estudio investigativo, al menos en cuanto al acceso a la educación.

Una vez que se ha explicado la eficacia de las políticas que supone el reconocimiento en la condición de las PNPI, que afecta considerablemente el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, es fundamental entrar en examen de los recursos con que están dotadas las instituciones educativas. Lograr que los docentes estén preparados en temas de movilidad, migraciones, conflictos y diversidad cultural puede resultar difícil. Quizá, siguiendo el consejo de Nussbaum ante la situación similar de docentes con poca preparación para asumir la educación de niños y niñas con necesidades especiales, lo ideal sea introducir “cambios en la actitud y la formación de los profesores, que no tendrían un coste excesivo si se convirtieran en un elemento habitual en el currículo.”<sup>108</sup> Esto significa que dentro de la formación docente se haga hincapié en el aspecto que asiste a la problemática bajo estudio, sin importar la especialidad del profesional de la enseñanza, pues la concienciación sobre la diversidad cultural y la importancia de una educación para la diversidad es fundamental para generar un entorno inclusivo para los niños, niñas y adolescentes.

Para finalizar, es imperioso recalcar que la protección de personas debido a situaciones que califican bajo los estándares de derecho internacional humanitario exige de un país receptor dispuesto a participar activamente con las organizaciones internacionales, con un sistema institucional capaz de hacer frente a estas realidades y con un mínimo registro de

---

<sup>106</sup> ACNUR (2017). *Venezuela, ficha de datos. Marzo 2017*.

[Documento en línea] Fecha de consulta: el 10 de febrero de 2018. Disponible en: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/Venezuela\\_hojainformativa\\_marzo2017](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/Venezuela_hojainformativa_marzo2017)

<sup>107</sup> CARREÑO MALAVER, A., óp. cit p. 121.

<sup>108</sup> NUSSBAUM, M.C., óp. cit., p. 206.

respeto a las reglas del juego democrático. Un cuerpo docente capacitado para impartir una educación intercultural debe ser capaz de identificar las carencias y dificultades en el ejercicio de su labor con las condiciones sociales y, sobre todo, las políticas. En el caso venezolano, la problemática supone aceptar que el deterioro de la calidad de vida y el entorno educativo tiene entre sus causas el debilitamiento del sistema democrático. Cuando el eje transversal de la educación intercultural es la diversidad cultural, la heterogeneidad humana, el derecho a la no discriminación y a la diferencia, entonces la principal garantía para el ejercicio efectivo de un modelo intercultural educativo es un sistema democrático, plural y receptivo de la diferencia.

#### **4. Consideraciones finales**

La inclusión, la tolerancia, el diálogo, la comprensión del otro, la aceptación de la diferencia, la integración de las comunidades, son labores que se construyen de la mano con la democracia. La violencia, el odio, la discriminación, la exclusión y la segregación son síntomas de una sociedad que no ha asumido la inmediatez de la diferencia y los logros que la lucha por la igualdad ha alcanzado a través de siglos de trabajo diario y constante. De forma tal que ninguno de los procesos o las ideas plasmadas aquí, buscan un cambio inmediato, o estipular fórmulas sobre cómo debe abordarse el problema planteado; por el contrario, es una invitación a debatir el sentido de los conceptos expresados, ahondar en las experiencias similares y sus resultados, pensar en el futuro y en la comprensión de que no existen diferencias insalvables cuando la columna vertebral del entendimiento es el respeto de la dignidad de los seres humanos, que demanda fortaleza democrática.

## El Proyecto de vida en la educación de los niños, niñas y adolescentes en la frontera Táchira-Norte de Santander<sup>109</sup>

Rina Mazuera Arias<sup>110</sup>

Andrea Margarita Gavidía Alvarez<sup>111</sup>

### 1. ¿Qué es un proyecto de vida?

Un proyecto de vida es una construcción personal de lo que se quiere lograr en la vida, que distingue a las personas porque refleja sus metas e ideales. Roberto Carrillo<sup>112</sup>, define el proyecto de vida como “la estrategia diseñada para crear la historia personal, la respuesta que define a una persona ante los demás porque representa la posibilidad de manifestarse como el tipo de individuo que desea ser”, para Carrillo, el proyecto de vida de una persona la define ya que contiene sus aspiraciones.

El proyecto de vida es un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona que como dueña de su destino decide cómo quiere vivir<sup>113</sup>, pero no es un simple plan, es uno que contiene metas a corto, mediano y largo plazo.

<sup>109</sup> Capítulo vinculado a los Proyectos: Programa para la información y sensibilización dirigido a líderes y agentes transformadores de la opinión pública, con especial énfasis en docentes y comunicadores sociales, en pro de la integración de la comunidad colombiana con necesidad de protección internacional (PNPI), a través de estrategias formativas, de la Universidad Católica del Táchira; y Análisis de las dinámicas subyacentes de la transfrontericidad en el contexto del Norte de Santander y Estado Táchira, del Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF) de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

<sup>110</sup> Abogado (Universidad Católica del Táchira – Venezuela). Doctora en Derecho (Universidad de Zaragoza). Especialista en Derecho Administrativo y Derecho Tributario. Profesora e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, y de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Decana de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica del Táchira. Directora del Observatorio Social del Estado Táchira de la Universidad Católica del Táchira. Investigadora del Observatorio Venezolano de Violencia capítulo Táchira.

<sup>111</sup> Licenciada en Administración. Mención Gerencia de Recursos Humanos. Universidad Católica del Táchira. Magister en Filosofía y globalización de la Universidad del País Vasco. Docente de pregrado en Ciencias políticas y Administración de gerencia de recursos humanos. en la UCAT EN LAS ASIGNATURAS DE: Planificación y Evaluación del desempeño. Coordinadora de planificación estratégica de la UCAT

<sup>112</sup> CARRILLO LÓPEZ R. (2011). *Cómo desarrollar la inteligencia motivacional*. Primera Edición. Editorial Pax México, p.98. [libro en línea]. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=fWObKt2GUKwC&pg=PA97&dq=desarrollar+un+proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjeiP-Vw\\_HZAhWvuVvKKhbYbDec4ChDoAQg5MAQ#v=onepage&q=desarrollar%20un%20proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=fWObKt2GUKwC&pg=PA97&dq=desarrollar+un+proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjeiP-Vw_HZAhWvuVvKKhbYbDec4ChDoAQg5MAQ#v=onepage&q=desarrollar%20un%20proyecto%20de%20vida&f=false)

<sup>113</sup> Definición ABC. [Diccionario en línea]. Fecha de la consulta: 5 de febrero de 2018. Disponible en: <https://www.definicionabc.com/social/proyecto-de-vida.php>

Debe contar con 3 características según Iriberry<sup>114</sup>, debe ser personal, realista y flexible. Se considera personal porque debe expresar los gustos y metas de quien lo realiza. Realista, objetivo y coherente, porque estas metas deben ser posibles, corresponderse con la realidad de quien realiza el proyecto, sus aptitudes y posibilidades. Por último, aunque no menos importante, flexible, ya que debe tener la posibilidad de adaptarse a las diferentes circunstancias que vayan transcurriendo en la vida.

Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real de sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada<sup>115</sup>, se constituye entonces como una de las herramientas más importantes para alcanzar los objetivos ya que no se limita a la simple expresión de los mismos, sino que debe incluir la ruta que se requiere para alcanzarlos.

Un proyecto de vida le da un por qué y un para qué a la existencia humana, y con eso, le otorga sentido al presente, porque de alguna manera se vive del presente pero sin perder de vista que el futuro se construye día a día<sup>116</sup>. Esta característica puede ser determinante para todos los niños, niñas y adolescentes de la frontera colombo-venezolana, especialmente para aquellos que son personas con necesidad de protección internacional y que necesitan mantener una visión esperanzadora del futuro.

Existen varios factores que inciden en que los niños, niñas y adolescentes no quieran realizar su proyecto de vida, entre ellos: poco conocimiento de sí mismos, situación económica vulnerable y tener poco o ningún apoyo de los padres. Este último factor invita a

---

<sup>114</sup> IRIBERRI A. A. (s.f) ¿Qué es un proyecto de vida?. [Artículo en línea]. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018. Disponible en:

[http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto\\_de\\_vida\\_nuevo.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto_de_vida_nuevo.pdf)

<sup>115</sup> D'ANGELO HERNÁNDEZ OVIDIO (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social, p.5. La Habana. *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. [Artículo en línea]. Fecha de consulta: 22 de marzo de 2018. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

<sup>116</sup> Definición de Proyecto de vida (s.a). [Artículo en Línea]. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2018. Disponible en: <http://conceptodefinicion.de/proyecto-vida/>

la reflexión, en muchas ocasiones los padres constituyen un impedimento para construir y soñar el futuro, imponen a sus hijos sus propios deseos y temores impidiéndoles ser.

Un proyecto de vida, supone la apuesta por unas metas y el descarte implícito de otras, lo que puede generar en los adolescentes, conflictos existenciales, que pueden provocar emociones motivadoras pero también emociones dolorosas, sobre todo cuando el logro de los propósitos más importantes supone la renuncia de otros no menos importantes<sup>117</sup>. Por esto, el que los niños, niñas y adolescentes cuenten con recursos y apoyo puede convertir la experiencia de la elaboración del proyecto de vida en algo emocionante y motivador.

## 2. Elementos que constituyen un Proyecto de vida

El proyecto de vida es mucho más que un simple plan, como proyecto debe establecer las metas que desean alcanzarse, las acciones conducentes a esas metas y las habilidades o conocimientos que se requerirán para alcanzarse. El proyecto de vida debe contemplar todos los ámbitos de la existencia humana, erradamente algunos limitan su proyecto de vida al campo laboral, si bien es importante, no es lo único que debe reflejarse en el proyecto de vida. Luis Castañeda<sup>118</sup>, señaló los diferentes aspectos que debe incluir un proyecto de vida, estos son: el espiritual, intelectual, afectivo, familiar, recreativo, social, corporal, ocupacional y económico.

---

<sup>117</sup> ROCA PERARA M. A (2014). Proyecto de vida en los jóvenes. *Revista Salud y Vida*. Revista de divulgación científica y cultural de la salud en Cuba, N3. [revista en línea]. Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018. Disponible en: <http://www.saludvida.sld.cu/articulo/2014/01/07/proyecto-de-vida-en-los-jovenes>

<sup>118</sup> CASTAÑEDA L. (2001) Un Plan de Vida para jóvenes. Primera Edición. Ediciones Poder. México, [libro en línea], fecha de consulta: 16 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=8n1ckFjyYcC&pg=PA40&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH\\_uelp\\_e\\_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEISjAH#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=8n1ckFjyYcC&pg=PA40&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH_uelp_e_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEISjAH#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

Gráfica 4: Aspectos de un proyecto de vida

Aspectos de un proyecto de vida	Elementos
<b>Espiritual</b>	Relación con Dios o un ser supremo, así como también entender e interpretar la misión que se tiene en el mundo
<b>Intelectual</b>	Conocimientos que se desean adquirir y preparación en grados académicos, así como en habilidades y destrezas.
<b>Afectivo</b>	Aspiraciones en sentimientos y emociones personales y la proyección con los demás.
<b>Familiar</b>	Ideales de relaciones familiares, es importante destacar que no solo se debe planificar el tener o no tener hijos, sino las relaciones con los miembros de la familia: padres, hermanos, abuelos, primos, tíos...
<b>Recreativo</b>	Planificación para conocer lugares nuevos, desarrollo de hobbies e intereses personales en la música, el arte, la cultura y el deporte
<b>Social</b>	Socialización y consolidación de relaciones humanas, que alimentan la vida en sociedad.
<b>Corporal</b>	Es el cuidado de la salud y la nutrición que se verán reflejados en el cuerpo humano; son las metas que se plantean para la alimentación saludablemente y el equilibrio corporal
<b>Ocupacional</b>	Trabajo que se desea desempeñar para alcanzar estabilidad también emocional.
<b>Económico- Material</b>	Proyección de elementos materiales que se desean obtener: casa, carro, fincas, capital entre otros. Aquí se debe destacar la importancia de visualizar especificidad en las metas: nombre de la casa, ubicación, diseño, decoración, eso da un plus en la motivación de la persona.

Fuente: Elaboración propia tomada de: Luis Castañeda Proyecto de vida en los jóvenes. *Revista Salud y Vida*. Revista de divulgación científica y cultural de la salud en Cuba, N3. [Revista en línea].

Graciela de Otto<sup>119</sup> establece otro elemento para la elaboración de un proyecto de vida “la pasión”, al señalar que existen tres fuerzas que le dan forma al espíritu apasionado:

<sup>119</sup> DE OTTO G. (2011) *Encuentra tu pasión. Siete pasos para emprender tu proyecto de vida*. Primera Edición. Ediciones Granica, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=GKeZCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es>

**autoconocimiento**, que permite tener una noción clara a las personas de lo que son y no de lo que hacen; **la fuerza de la experiencia** para hacer lo que realmente les gusta hacer y **la conquista** como un impulso instintivo que permite superar las dificultades que se van presentando. Los tres deben estar presentes en la planificación personal a corto, mediano y largo plazo.

Por otra parte, uno de los obstáculos que se presentan con frecuencia en el desarrollo del proyecto de vida, es la imposibilidad de plantear claramente las metas personales, Juárez Andrés y otros<sup>120</sup>, afirman que muchos jóvenes plantean sus deseos sin tener la posibilidad de llevarlos a metas, por ejemplo, se establece el deseo: “voy a estudiar más para obtener mejores calificaciones” en lugar de la meta: “reservaré todos los días de 4:00 pm a 6:00 pm para estudiar”. De allí que el tiempo y su administración también se pueden constituir como un aspectos y elementos de los proyectos de vida.

En este sentido, Ríos y Alarcón<sup>121</sup>, señalan que la efectiva administración del tiempo puede ser determinante para el desarrollo del proyecto de vida, orientan a los jóvenes con técnicas sencillas para administrar el tiempo, comprendiendo que de esta buena práctica puede depender el éxito de un proyecto, así como de: la responsabilidad, la puntualidad, el compromiso, la perseverancia, la amistad. Destacan también la presencia de elementos que alejan las posibilidades de éxito de los proyectos de vida: el conformismo, el pesimismo, no contar con una orientación apropiada, entre otros.

---

<https://books.google.co.ve/books?id=jmzKbd60AzwC&pg=PA292&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjKhcHOhPHZAhULj1kKHTkVAZE4FBD0AQg0MAQ#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false>

<sup>120</sup> JUÁREZ ANDRÉS, LASSO M, LOMELÍ L, GONZÁLEZ M, NAVA M, (2006). *Psicología, texto para Bachilleres*. Primera Edición. Editorial Umbral, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 01 de marzo de 2018.

Disponible

en:

<https://books.google.co.ve/books?id=xKCEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjKhcHOhPHZAhVHy1MKHQe5AM4Q6AEIKzAB#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false>

<sup>121</sup> RÍOS SALDAÑA MA y ALARCÓN ARMENDARIZ M. (2014). *Orientación Educativa*. Primera edición ebook. Grupo Editorial Patria, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 01 de febrero de 2018. Disponible en:

<https://books.google.co.ve/books?id=xKCEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjKhcHOhPHZAhVHy1MKHQe5AM4Q6AEIKzAB#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false>

### Infografía 3: Proyecto de vida



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño

Alexandra Ascanio

Generalmente, cuando se trabaja con un tema tan importante como lo es la elaboración de un proyecto de vida, el docente enfrenta situaciones en las que los estudiantes, manifiestan un gran porcentaje de inseguridad, de miedo e incertidumbre a lo cual responden

espontáneamente “no sé”. Los resultados reflejados en la infografía advierten que en la frontera colombo-venezolana, los docentes de las escuelas y liceos encuentran varias dificultades para apoyar a los niños, niñas y adolescentes en el apropiado desarrollo de su proyecto de vida. Los docentes en los municipios fronterizos consideran que es un conglomerado de dificultades que pasan desde lo personal hasta la creencia que se necesita mucho dinero para lograr lo que se quiere y desde allí, los niños, niñas y adolescentes perciben lo ilegal como algo natural que genera mucho dinero junto con el apoyo de los padres para dichas actividades.

En particular los docentes del Municipio Bolívar afrontan la dificultad nacida de familias disfuncionales, violentas, dedicadas algunas a actividades irregulares, en estado de pobreza, bajo nivel de instrucción seguido del posible desprecio por la formación y profesionalización. Las circunstancias externas desfavorables (inflación, escasez de alimentos, pobreza etc.) desmotivan a los niños, niñas y adolescentes para aspirar a tener una vida dignificada por el valor del trabajo honesto y productivo.

De acuerdo a los docentes algunas dificultades se relacionan directamente con los niños, niñas y adolescentes como la falta de motivación e interiorización; otras se vinculan a la familia, como la visión conformista de los padres, el modelo que los padres transmiten a sus hijos, que los condicionan a no tener metas ni sueños y promueven en ellos el conformismo que además, esperan de sus hijos apoyo económico inmediato y la apatía de las familias en la participación y construcción de los proyectos de vida. Otras dificultades son del contexto como el ausentismo escolar, contrabando, violencia y la cultura recibida por los medios de comunicación. De acuerdo a los docentes del Municipio García de Hevia un factor que dificultad es la presencia de grupos armados irregulares.

Aunado a ello, los docentes consideran que tienen poco tiempo y espacio para desarrollar el proyecto de vida (mucha presión para desarrollar los contenidos y adaptarse a la nueva reforma curricular); existe poca y real orientación vocacional en las escuelas pues ello, solo se ve como requisito para conseguir una nota y no un plan de vida que deben consolidar; además de no contar con apoyo ni mecanismos para reforzar las actitudes y talentos de los niños, niñas y adolescentes.

### 3. Importancia de la elaboración de un proyecto de vida.

Patricio Frei<sup>122</sup>, señala que un proyecto de vida, impide caminar sin rumbo, evita los vacíos emocionales al llenar de propósito la existencia humana, y es que, efectivamente, un proyecto de vida ofrece una visión esperanzadora del futuro.

Existen algunas situaciones que permiten identificar la ausencia de un proyecto de vida, según la investigación realizada por Fierro y Vega<sup>123</sup>, estas son: bajo rendimiento académico, indisciplina, violencia intrafamiliar y presión de grupo, estas autoras, establecieron además, una relación directa entre la ausencia del proyecto de vida y el embarazo en adolescentes.

Lamentablemente, existen muchas razones por las que los jóvenes no le dan importancia a su proyecto de vida, por lo que se hace imperativo, darlo a conocer y señalar todas sus ventajas, pues permite en primer lugar conectar las acciones diarias y objetivos a cortos plazo, con las metas que se han trazado, evitando vacíos y permitiendo concentrar el esfuerzo en aquello que se desea alcanzar. Como método de gestión personal el proyecto de vida contribuye a transformar las buenas intenciones en resultados.

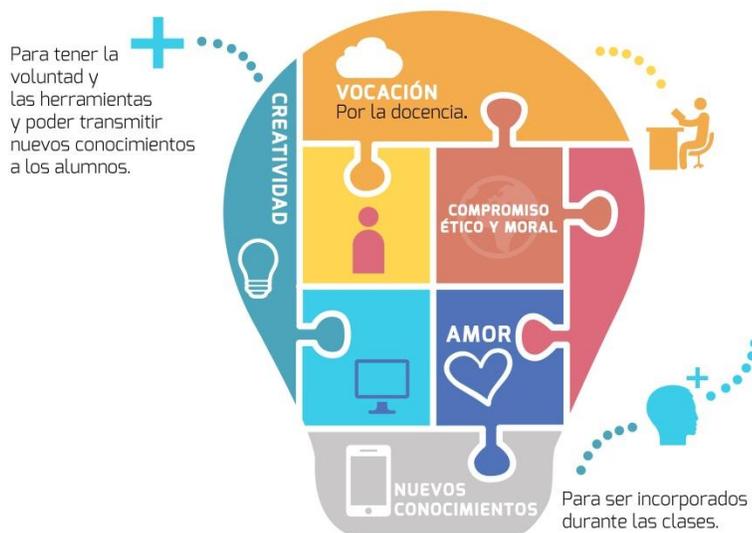
Contar con un proyecto de vida, facilita la toma de decisiones asertivas, evitando las decisiones impulsivas y optimizando el uso del tiempo.

---

<sup>122</sup> PATRICIO F. (2014). *Proyecto Personal de Vida*. Primera Edición. Editorial San Pablo, Bogotá-Colombia. [libro en línea]. Fecha de la consulta: 6 de marzo de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=h8-LBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiRlpTYyYfaAhUpn-AKHdvXAH04HhDoAQgwMAM#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false>

<sup>123</sup> FIERRO. J. ADRIANA y VEGA ÁLVAREZ. D. (2006). *Construcción de Proyecto de vida como estrategia de atención y prevención del embarazo en adolescentes*. Cundinamarca, Colombia. [Trabajo de Grado en Línea]. Fecha de consulta: 14 de marzo de 2018. Disponible en: [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS\\_FierroJennyAdriana\\_06.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS_FierroJennyAdriana_06.pdf?sequence=1)

### Infografía 4: Recursos para un Proyecto de Vida



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño Alexandra Ascanio

Conociendo lo importante que es el desarrollo del proyecto de vida, los docentes de la frontera colombo-venezolana, en particular del Estado Táchira, mencionaron los recursos que se requieren para apoyar el desarrollo del mismo en los niños, niñas y adolescentes, en ese sentido indican y como se muestra en la infografía 4, que es necesario la vocación por la docencia, amor, creatividad y voluntad para incorporar nuevos conocimientos y transmitirlos a sus estudiantes y un compromiso ético y moral del docente en el ejercicio de sus funciones.

Igualmente se requiere un recurso humano conformado por profesionales expertos, que promulguen, formen y sensibilicen en temas de paz, inclusión y no violencia a través de talleres dirigidos a la triada (familia-escuela-comunidad), para ello es necesario una capacitación actualizada acorde a la situación sociocultural de la frontera, a través de la articulación con entes gubernamentales, no gubernamentales y universidades del país, que permitan incluir innovaciones en el área de formación y desarrollo humano, además de campañas promocionales sobre la integración de los niños, niñas y adolescentes en la frontera, involucrando a los entes públicos. Para todo lo anterior se requiere de tecnología,

que facilite la incorporación de nuevos recursos pedagógicos para la sensibilización y aprendizaje.

Para lograr lo anterior los docentes consideran que se necesita entonces la contextualización del currículo, el uso de nuevas tecnologías de información, programas educativos respecto a cada área de formación, profesionales calificados en áreas de orientación, formación continua para docentes, campañas de prevención del uso de drogas, el embarazo precoz y la violencia escolar.

Según la experiencia del maestro de frontera es indispensable las estrategias vivenciales que le permitan al niños, niñas y adolescentes palpar la realidad, donde se pueda realizar visitas guiadas a distintos entornos laborales donde los estudiantes descubran los roles que se desempeñan en su entorno, y se identifiquen cómo se ven en un futuro. Se necesitan recursos llamativos, informativos y didácticos, como videos, charlas, carteleras, para que el estudiante se active. Además, como el docente debe ser el espejo para sus estudiantes, es importante que el docente cuente con un ambiente laboral armonioso y salarios dignos.

#### **4. Pasos para la elaboración de un proyecto de vida.**

Inés Pardo<sup>124</sup>, estableció las tareas que debe afrontar un joven para construir su proyecto de vida: en primer lugar la búsqueda de la autonomía, que necesariamente lo obliga a superar las presiones de los grupos adolescentes, segundo organizar el tiempo, tercero decidir responsablemente, cuarto comprometerse y quinto precisar las metas con claridad. Todos estos pasos requieren de apoyo y orientación, es fundamental que el joven comprenda que un proyecto de vida no es una tarea que se hace y se olvida, como proyecto requiere seguimiento, evaluación y la aplicación de las medidas correctivas que les garantice llegar al destino.

---

<sup>124</sup> PARDO BARRIOS. I (2005). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia. [libro en línea]. Fecha de consulta: 2 de marzo de 2018. Disponible en:

[https://books.google.co.ve/books?id=lgdLGS\\_Ldb4C&pg=PA9&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH\\_uelp\\_e\\_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEIRDAG#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=lgdLGS_Ldb4C&pg=PA9&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH_uelp_e_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEIRDAG#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

Gustavo Blanco<sup>125</sup> considera que la visión personal es indispensable para el desarrollo de un proyecto de vida, a través de la visión se liberan los sueños, la imaginación, los ideales, y ésta debe ser positiva y alentadora. Tener visión estratégica (esa capacidad de proyectarse a futuro) no es una capacidad innata, puede aprenderse, requiere de esfuerzo y práctica.

Existen autores que recomiendan iniciar el desarrollo del proyecto de vida descubriendo la misión personal, establecen que es la única forma de desarrollar un proyecto lleno de sentido y que además tenga un compromiso. Monbourquette<sup>126</sup>, explica que la misión personal reviste diversos aspectos: “un ideal que perseguir, una pasión, una meta importante que alcanzar, un deseo profundo y persistente, una inclinación duradera del alma, un entusiasmo desbordante por un tipo de actividad, etc”, es un proceso largo y complejo el de descubrir la misión personal, pero necesario para poder abordar un verdadero proyecto de vida.

##### **5. ¿Cómo motivar a los jóvenes de frontera colombo-venezolana, en particular en los municipios del Táchira para que puedan realizar su proyecto de vida? Según la visión de sus maestros.**

Para que los jóvenes la frontera se animen a realizar su proyecto de vida, es necesario que reciban una apropiada orientación, que les permita tomar consciencia de los sacrificios y dificultades que se presentan en todo proyecto de vida. Muchos desisten de sus metas porque ven solo las dificultades.

Los maestros deben participar y ayudar a los niños, niñas y adolescentes a construir su proyecto de vida, a fin de evitar que desgasten sus vidas experimentando circunstancias y procesos que pudieran evitar, con una actitud positiva sobre sí mismos y hacia su futuro, logrando una mayor productividad y competitividad consigo mismos.

<sup>125</sup> BLANCO OCHARAN G. (2010). *El Plan de Vida en acción*. Primera Edición, Editorial Thompon, Madrid. [libro en línea], fecha de consulta: 2 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=nDtCAgAAQBAJ&pg=PA56&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi8nMbArO\\_ZAhWLnFkKHcQFAIcQ6AEIODAD#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=nDtCAgAAQBAJ&pg=PA56&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi8nMbArO_ZAhWLnFkKHcQFAIcQ6AEIODAD#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false)

<sup>126</sup> MONBOURQUETTE JEAN (2000), *A cada cual su misión*. Descubrir el Proyecto de vida. Primera Edición. Editorial Sal Terrae, Santander, España, [libro en línea]. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018. Disponible en : [https://books.google.co.ve/books?id=Qa4TPypB9qWC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjs4bK4\\_DZAhWCjVkJHbGQCV4Q6AEIOzAE#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Qa4TPypB9qWC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjs4bK4_DZAhWCjVkJHbGQCV4Q6AEIOzAE#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

Favorecer el autoconocimiento y la aceptación de la propia realidad son elementos fundamentales para promover un correcto establecimiento de un proyecto de vida. Existen muchas herramientas que pueden promover los maestros para favorecer el autoconocimiento, escribir la autobiografía, elaborar el árbol genealógico, construir un listado de las propias fortalezas y aspectos a mejorar, entre otros.

Cultivar la espiritualidad es otro elemento que aporta positivamente, Manny Montes<sup>127</sup>, establece que una relación cercana con Dios le permite a los jóvenes entenderse como piezas únicas y originales, confiar en que tienen un propósito en la vida y disponerse con fundamento a realizar su proyecto de vida.

La ausencia de un proyecto de vida, sumado a una identidad débil, puede convertir a los niños, niñas y adolescentes en presas fáciles de las drogas, la prostitución, los grupos armados irregulares, la participación en negocios ilícitos, además de estar expuestos a la depresión y el suicidio. En el contexto de la frontera, un proyecto puede ser determinante, porque les permitirá mantenerse concentrados en aquello que desean para su futuro.

Los maestros de frontera se encuentran conscientes del importante rol que tienen como orientadores y motivadores del desarrollo del proyecto de vida. Consideran que poseen la capacidad de explotar las cualidades y potencialidades de cada estudiante, pueden fortalecer sus habilidades y necesidades cognitivas. Además de los resultados que se muestran en la infografía 5:

---

<sup>127</sup> MONTES. M (2012). *Descubre tu proyecto de vida, corazón abierto*. Casa Creación, Estados Unidos. [libro en línea]. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=FbZfbPfg\\_isC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiphZnUxYfaAhVrhOAKHc4bBqY4FBD0AQgtMAI#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=FbZfbPfg_isC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiphZnUxYfaAhVrhOAKHc4bBqY4FBD0AQgtMAI#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

## Infografía 5: Porqué el énfasis en el docente



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño Alexandra Ascanio

Reflexionan que como docentes son líderes que pueden moldear conductas, sin limitar los sueños y anhelos de los niños, niñas y adolescentes. Son un modelo a seguir, con funciones de guía para las futuras generaciones, son quienes pasan el mayor tiempo con los estudiantes, conocen mejor las potencialidades del niño, niña y adolescentes lo que facilita el seguimiento del proyecto de vida, por lo tanto deben desarrollar las virtudes y potencialidades de los estudiantes en pro de su futuro.

En fin consideran que son líderes dentro de la comunidad que ejercen una gran influencia en sus estudiantes. El docente amplía las expectativas en los diferentes ámbitos (social, familiar, laboral, ambiental).

## 6. Consideraciones Finales

El proyecto de vida como plan de lo que se desea hacer en la vida es sumamente importante en los niños, niñas y adolescentes, pues les ayuda en la construcción del camino que quieren avanzar en cada etapa de su vida, lo que les permite tener un rol particular en la sociedad. Para la elaboración del proyecto de vida debe constarse con unos insumos y la orientación de las personas más cercanas a los niños, niñas y adolescentes, teniendo un papel importante el docente.

El contexto es un factor que puede influir positiva o negativamente en la elaboración del proyecto de vida, en el caso de la frontera Táchira-Norte de Santander, por las asimetrías económicas y jurídicas de los dos países, así como por la presencia de grupos armados, el contexto suele ser un factor negativo, no obstante debe trabajarse en lo positivo de la frontera y en las particularidades de cada territorio.

Aun con las dificultades que obstaculizan el ejercicio de ir construyendo un proyecto de vida, los docentes en la frontera están convencidos del papel que tienen en el tema, pues en la educación formal de los niños, niñas y adolescentes debe incluirse actividades que permitan comprender la importancia del proyecto de vida y hacer ejercicios a corto, mediano y largo plazo.

## La violencia escolar, desde la experiencia de los maestros de frontera (Táchira-Norte de Santander)<sup>128</sup>

Jessy Daniela Aleta Andrade<sup>129</sup>

La violencia escolar son hechos de agresión física y psicológica que tienen como escenario las instituciones educativas, una violencia entre iguales que tiene como cimiento la formación en el hogar y la influencia de los docentes. Se aborda la violencia escolar como objeto de estudio, ya que es una situación irregular que se quiere superar mediante la consolidación de una Cultura de Paz, que genere armonía a través de pactos de convivencia, aplicación de valores como el respeto, la tolerancia, el amor, el reconocimiento del otro, así como el mejoramiento de los espacios educativos, el trabajo conjunto de la triada: familia, comunidad y escuela, y el trabajo en red de diversos actores sociales como las Universidades.

Por otra parte, la violencia escolar se agudiza en las zonas de frontera, por el contexto violento y el comportamiento irregular de algunas de las familias que hacen allí vida. Además, la llegada de niños, niñas y adolescentes (NNA) que han dejado su lugar de origen suman a la situación negativa, pues la mayoría han sido obligados a huir, lo que crea daños psicológicos y la necesaria externalización de los mismos.

Además, la violencia escolar deja consecuencias graves al desarrollo integral de los países, pues los NNA son el futuro y presente de la sociedad, si se crea en ellos traumas, si se propicia la deserción escolar se está condicionando el comportamiento de forma negativa de esas personas, y condenando, de hecho, el futuro de su familia, al ser irregularidades que se pueden transmitir de generación en generación y convertirse en una cuestión cultural.

---

<sup>128</sup> Capítulo producto del trabajo de grado titulado: “Elementos de la Cultura de Paz como alternativas de superación de la violencia escolar en las instituciones educativas de los Municipios de frontera del Estado Táchira (Venezuela) con el Norte de Santander (Colombia)”, del programa de postgrado Especialización de Cultura de paz y Derecho Humanitario Internacional de la Universidad Católica del Táchira.

<sup>129</sup> Licenciada en Ciencias Políticas mención Administración y Gestión Pública (UCAT). Asistente e investigadora del Observatorio Social del Estado Táchira (OSET-UCAT). Investigadora del Observatorio Venezolano de Violencia capítulo Táchira. Estudiante de la especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario (UCAT). Profesora de pregrado de la UCAT: Economía Política y Sociología Jurídica.

## 1. Sobre la violencia escolar

La violencia advierte cualquier tipo de agresión física o psicológica que se la cause a una persona o un grupo de personas, para la Organización Mundial de la Salud<sup>130</sup> la violencia es también el uso de poder para causar amenazas, incluso contra uno mismo, amenazas como lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones, las cuales pueden darse en distintos escenarios y ámbitos.

Cuando los daños físicos y psicológicos se dan en un ámbito escolar y cuyos protagonistas son miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal administrativo, de apoyo y representantes) se está hablando de violencia escolar, un enfrentamiento entre pares, que no necesariamente contiene agresividad física y directa, sino que se puede presentar de forma enmascarada a través de chantaje, exclusión y acoso<sup>131</sup>. Este tipo de violencia, puede llegar a causar graves consecuencias que condicionan el desarrollo integral del ser humano involucrado, al ser niños y jóvenes que aún no manejan mecanismos de protección, sobre todo ante ataques psicológicos.

El maltrato entre compañeros se manifiesta a través de riñas y peleas, y de un maltrato emocional repetido y sistemático que se dirige desde una persona o un grupo de personas contra otra, y que de manera consciente o inconsciente apunta a su destrucción psicológica. Las burlas, humillaciones, apodos, golpes, mensajes amenazantes y la discriminación por preferencia sexual, religión y nacionalidad son hechos que visualizan violencia escolar<sup>132</sup>.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, considera que la “violencia en las escuelas forma parte de un conjunto de ámbitos, en los cuales los niños, niñas y

---

<sup>130</sup>ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. (Documento en línea). Fecha de consulta: 08 de diciembre de 2017. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf)

<sup>131</sup>CHACÓN. J, MENDOZA. N, MAZUERA. R, MORA. M (2017). *Educando para la inclusión en la frontera*. Universidad Católica del Táchira. Litho Arte, San Cristóbal-Venezuela

<sup>132</sup> GOBIERNO ESPAÑOL (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. Gobierno de España. Madrid-España.

adolescentes padecen agresiones que interfieren con el goce efectivo de sus derechos”<sup>133</sup>. Esos episodios de violencia en los ambientes de aprendizaje, fracciona no solo los derechos de los NNA, sino que sitúa en tela de juicio el papel de otros actores como la familia y los docentes, de allí que para la UNICEF la violencia escolar involucra un conjunto de ámbitos, donde el hogar se constituye como la base, al ser ejemplo y formador de comportamiento, hábitos y costumbres.

Es decir, la violencia escolar no inicia ni termina en las instituciones educativas de primaria y secundaria, sino que es el resultado del desenvolvimiento de los NNA en otros ámbitos como el hogar, y de la influencia que ejerza sobre ellos sus docentes y demás personal de la institución, ya que las agresiones físicas y psicológicas pueden ser promovidas o no frenadas desde la casa, o por los profesores a través de la discriminación, por ejemplo. De hecho, UNICEF advierte que la agresión entre pares, es normal en el proceso de socialización sin embargo, el camino hacia la conciencia del respeto a los otros implica la intervención adulta para poner límites adecuados y precisos<sup>134</sup>.

La violencia escolar es un fenómeno complejo que involucra a los adultos directa e indirectamente a través de la formación desde el hogar de los NNA; es un fenómeno multifactorial y de distintos niveles: individual, familiar, escolar y social, los cuales están relacionados entre sí, por lo que la violencia escolar es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad en general y en la familia en específico.

## 2. **Motivos causantes de la violencia escolar, desde la experiencia de los Maestros de Frontera**<sup>135</sup>.

De las 52 instituciones educativas con las que se trabajaron en todas se presenta episodios de violencia tanto física, verbal y psicológica, Trapani (2011) citado por Rojas<sup>136</sup> advierte que se tiene “una entorno violento, un discurso violento, unas relaciones violentas y

---

<sup>133</sup> ELJACH. S (2011) Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. Plan Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Panamá-República de Panamá.

<sup>134</sup> Ibidem.

<sup>136</sup> ROJAS. G (2011). La violencia va a clases. *El Nacional*, fecha de publicación 12-06-2011. p2

la escuela no es una isla”, de allí que sean múltiples los motivos de la violencia entre pares, quienes viven rodeado de violencia tanto cultural como estructural.

### Infografía 6: Causas de la violencia escolar



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las mesas de trabajo. Diseño Alexandra Ascanio

Tal como se muestra en la infografía para los docentes las causas son varias: la violencia intrafamiliar, la poca atención por parte de los padres, el uso inadecuado de la tecnología, la desigualdad social, ausencia de valores en el hogar, desinterés por parte de algunos docentes, el contexto social que rodea a los NNA, la intolerancia y la mala influencia de los compañeros. Además existe un entorno inadecuado, muchas veces los padres pasan por alto conductas agresivas y de mal comportamiento de sus hijos y el no intervenir a tiempo, les da a entender a los NNA, que dichas conductas son aceptables y normales.

Según los docentes, las causas de la violencia escolar tienen como cimiento la **formación en el hogar y el discurso o formación** para la autodefensa de los NNA en los ambientes de aprendizaje. Una de las participantes del Municipio Bolívar manifestó que: “las

madres, padres, representantes o responsables enseñan a sus hijos a defenderse en la escuelas con más violencia, diciéndoles que si alguien los agrede, deben golpearlo, que se deben hacer respetar y mostrar que son valientes y muy fuertes”<sup>137</sup>.

Las discusiones y reflexiones hechas por los docentes advierten que existe una mala formación en el hogar o un proceso de enseñanza y aprendizaje distorsionado por la violencia intrafamiliar facilitando las conductas violentas que demuestran los NNA en las instituciones educativas: “no los forman con valores, hay ausencia de fe, no hay demostraciones de afectos verdaderos, los padres se golpean entre sí y hasta amenazas de muerte existen entre ellos... también el abandono familiar tanto el padre como la madre se van y dejan a sus hijos a la suerte”<sup>138</sup> manifestó una maestra del municipio García de Hevia.

Así las cosas el principal motivo de la violencia escolar para los maestros de frontera es la formación en el hogar “ellos hacen en la escuela lo que ven en el hogar, es una expresión de lo que viven y ven en sus casas”<sup>139</sup> advierte un docente del Municipio Uribante, reafirmando lo que descrito por Trapani.

Seguido por **el contexto violento** que viven los estudiantes en la comunidad donde habitan y **la influencia de los grupos al margen de la ley**, donde la violencia es una herramienta para la consolidación del poder en las zonas donde no hay presencia del Estado instaurando una cultura de la violencia donde, tal y como lo explica Gloria Perdomo y Helen Ruiz, los débiles no tienen oportunidades y por lo tanto se reconoce y valora al más fuerte, quien se impone y quien enseña que hay enemigos a los que hay que eliminar<sup>140</sup>.

Lo que explica Perdomo y Ruiz se puede apreciar en los relatos de los docentes de García de Hevia quienes hablan de la activa “participación de algunos estudiantes como militantes de grupos subversivos, los cuales atienden a las órdenes de sus líderes (robos en la escuela, amenazas a sus docentes e información de la posición económica de sus compañeros

---

<sup>137</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>138</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>139</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>140</sup> PERDOMO. G y RUIZ. H (2009). La violencia en los barrios de Petare. En Briceño. R, Àvila. O y CAMARDIEL. A (2009). *Inseguridad y Violencia en Venezuela. Informe 2008*. Editorial Alfa. Caracas-Venezuela.

de clases)”<sup>141</sup>. Es así como los jóvenes quieren pertenecer directa o indirectamente a los grupos que lideran la zona, los ven como un ideal, ante la falta de oportunidades para la formación integral y el pleno bienestar.

Aunado a las actividades ilícitas que permiten que los estudiantes manejen grandes cantidades de dinero, convirtiéndose en arma para humillar a los docentes y al resto de compañeros, así lo dejan saber en Ayacucho:

... lamentablemente el que los alumnos manejen grandes cantidades de dinero en efectivo producto del contrabando, lo que genera apuestas y violencia al interior de los centros educativos, por ejemplo juegan apostando y si no pagan los amenazan de muerte a través de carteles que pegan en el liceo... fulanito nos debe 100.000 bs<sup>142</sup> si mañana no los paga lo matamos” “o en la salida nos vemos<sup>143</sup>.

Relatos que dejan entre ver que los modos y medios de vida de los estudiantes de frontera están condicionados por el liderazgo y poder de los grupos al margen de la ley y de las actividades económicas ilegales e informales, que por las asimetrías económicas respecto a Colombia dejan grandes ganancias. Hechos que facilitan escenarios de humillación, amenazas y zozobra a toda la comunidad educativa, dejando a las instituciones como espacios de una cultura de violencia, porque además se va ir transmitiendo entre los miembros de la escuela si no se canaliza el ocio que también se convierte en motivos de violencia escolar, ello para los docentes del Municipio Uribe quienes manifestaron que la “falta de ocupación en actividades escolares y extracurriculares productivas y sanas aumentan los riesgos de ambientes violentos en las instituciones”

Otros causantes de la violencia escolar según los docentes del Municipio Bolívar son: la pérdida de valores religiosos y el temor a Dios, el modelamiento de los programas poco educativos, el mal uso de las redes sociales, música y letra de algunas canciones que promueven la violencia, especialmente la violencia de género. Mientras para los maestros de Rafael Uribe otros motivos son: la inestabilidad económica de algunos padres que hacen que haya movilidad interna por lo que los niños no se terminan de adaptar a los ambientes

---

<sup>141</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>142</sup> Las mesas de trabajo se realizaron en junio de 2017 y 100.000 bs era una cantidad grande de dinero para ese entonces.

<sup>143</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo.

familiares, de amigos y escolares, la rivalidad por popularidad, moda y noviazgos lo que termina muchas veces en golpes a la salida de las instituciones. El rendimiento escolar, las deficiencias motrices y defectos físicos y el aseo personal son para los maestros de Ureña otros causantes así como la discriminación por raza y religión.

Ante las situaciones,

Muchos de los docentes desconocen los medios para la resolución de conflictos y prefieren no inmiscuirse en los problemas de los niños y jóvenes... muchos padres se niegan a aceptar el comportamiento violento en sus hijos, obstaculizando la ayuda que necesitan...hay desamparo por parte de las autoridades escolares para el abordaje de las situaciones.<sup>144</sup>

Y todo complica la prevención oportuna de la violencia escolar, porque si un niño tiene una inestabilidad emocional en su hogar y en la escuela no existen medios y modos para la canalización de los comportamientos agresivos o de indisciplina, lo termina reflejando con el resto de sus compañeros y/o con la comunidad educativa, dando paso un círculo vicioso donde la violencia siempre va a estar en el centro y se convertirá en cultura, en una expresión popular de niños y jóvenes.

### 3. ¿Con qué cuenta el maestro de frontera para abordar la violencia escolar?<sup>145</sup>

La Ley Organiza para la Educación en su artículo 28 advierte que la educación en la frontera tiene como finalidad la atención de manera integral de quienes habitan en esos espacios geográficos para el fortalecimiento del desarrollo armónico, teniendo presente entre otras cosas la promoción de una Cultura de Paz y la amistad entre los pueblos<sup>146</sup>. Es un mandato ofrecer ambientes de aprendizaje dignos para la canalización de los derechos establecidos en la ley, entiendo que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebido como un proceso de formación integral, esto según el artículo 14 de la ley<sup>147</sup>. Es decir, el Estado está obligado al diseño de políticas y programas que permitan dicho desarrollo armónico, donde se involucre toda la comunidad educativa y se tenga

---

<sup>144</sup> Participante de la Mesa de Trabajo.

<sup>146</sup> Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009. Disponible en <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>

<sup>147</sup> Ibidem

presente que la violencia entre pares limita la formación integral y el goce y disfrute de la educación.

Según la Ley, la didáctica estará centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permitirá adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes<sup>148</sup>. ¿Con qué cuenta el maestro de frontera para abordar la violencia escolar?, ¿tiene herramientas para la investigación, la creatividad y la innovación? El maestro es un actor fundamental en el abordaje de la violencia escolar, su formación pedagógica y humana permite el trabajo en pro de la prevención de la violencia entre iguales y la capacidad de mediar ante casos de conflictividad, sin embargo no está solo debe contar con el resto de docentes, personal de la institución y el Estado para trabajar mancomunadamente en dicho fenómeno que limita la convivencia pacífica de las escuelas y liceos.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

...los docentes por sí solos no pueden impedir la violencia en la escuela... debe hablar con el director de la escuela, el consejero de orientación, los colegas, los estudiantes, los padres de familia y los dirigentes comunitarios para llegar a un entendimiento común acerca del problema de la violencia en su escuela<sup>149</sup>

El docente debe hablar y comunicar los casos con toda la comunidad educativa, sin embargo en las mesas de trabajo los docentes se mostraron como los principales mediadores y que cuentan al menos con dos herramientas: acudir al equipo de directores y coordinadores tal como lo recomienda la UNESCO y estrategias didácticas en los ambientes de aprendizaje como lo estipula la Ley. Para los docentes de Bolívar “en todas las escuelas existe un equipo interdisciplinario conformado por directores, docente pedagógicos, coordinadores, protección y desarrollo estudiantil (PIDE), orientadores y defensores educativos”<sup>150</sup> pero advierten “que se debe promover su actuación ya que, lamentablemente son equipos reactivos

<sup>148</sup> Ibidem

<sup>149</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2012) *Poner fin a la violencia escolar, guía para los docentes*. UNESCO (Documento en línea) Fecha de consulta: 04 de abril de 2018. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf> P.10.

<sup>150</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

y no preventivos”<sup>151</sup>. Sin embargo, los docentes de Uribante y Rafael Urdaneta no ven la conformación de un equipo multidisciplinario preparado para el abordaje de las situaciones en sus instituciones.

Mientras los docentes de García de Hevia, manifestaron que el Orientador es visto “como el policía de la institución” y limitan su función a la supervisión del comportamiento de los estudiantes. Para los de Ureña, no es suficiente el orientador y el psicólogo por el número de NNA que ameritan atención y acompañamiento psicológico, la mayoría de escuelas y liceos cuentan es con un Orientador y Coordinador Pedagógico, pero no con psicólogos especialistas que puedan atender oportunamente a toda la comunidad educativa<sup>152</sup>.

Se hace necesario la conformación de equipos multidisciplinarios que de manera activa ayuden al docente a la resolución de los conflictos pero con una participación activa “no para cumplir los formalismos y las exigencias de la Zona Educativa”<sup>153</sup> como lo indica un docente de Rafael Urdaneta sino como lo recomienda la UNESCO, donde toda la comunidad escolar elabore acuerdos y mensajes firmes y claros donde quede manifiesto que la violencia y la intolerancia son inaceptables en el medio escolar. Además los docentes reconocen que su actuar solo ha sido de mediar y no prevenir, porque se han creado mecanismo para la resolución de los conflictos pero no para prevenir los casos de violencia, es decir “todo se activa cuando pasa algo” dice un maestro de Ayacucho<sup>154</sup>.

Desde la didáctica los maestros han ejecutados las mesas de paz, la cual es una actividad pedagógica que invita a conversar sobre la situación que generó la violencia y en la que los involucrados expresan sus sentimientos y razones para luego fijar compromisos. Así mismo, con la aplicación de acuerdos, se promueve la práctica de actitudes para la paz y, el seguimiento de actividades como compromisos de cambio. Según los participantes, en las instituciones se cuenta con docentes investigadores y creativos que han diseñado sus

---

<sup>151</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>152</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>153</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>154</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

propias estrategias para resolver las situaciones desde juegos, bailoterapias hasta planes de clases que promueven estrategias para la convivencia pacífica.

Los procesos administrativos también han facilitado el abordaje de los casos, según los participantes de Ureña, pues los docentes están obligados a convocar a los representantes de los NNA que presenten conductas violentas y desde allí, el seguimiento de los compromisos obtenidos por los representantes.

Sin embargo, todo dependerá y según la experiencia de los docentes de García de Hevia, de la formación y la vocación de los docentes, pues pedagógicamente y tecnológicamente son pocas las herramientas sin embargo, “es la actitud y el deseo de contribuir a un mejor entorno educativo lo que promueve buscar las herramientas para mejorar el entorno violento en el que se vive”<sup>155</sup> advierte uno de ellos.

Así, el diálogo y la orientación, la búsqueda de oportunidades de formación permanente, el buen uso de las nuevas tecnologías, son vista por los docentes como la mejor forma de intervenir en los casos de violencia. Anhelan la consolidación de proyectos como la escuela de padres y representantes y la permanencia de psicólogos, orientadores y mejoramiento de los espacios físicos.

#### **4. La Cultura de Paz como herramienta de superación de la violencia escolar.**

Cuando se habla de cultura se hace referencia a las formas y modos de comportamientos, hábitos y costumbres del ser humano, mientras que la paz constituye sistemas de armonía y bienestar integral; se debe formar comportamientos, hábitos y costumbres enfocados a la armonía y el desarrollo integral de la sociedad. Para Giuliani<sup>156</sup> la Cultura de Paz es un “conjunto de significados y prácticas que orientan la convivencia humana en términos pacíficos, donde no es necesario ni justificable, el uso de la violencia y la agresión como modo de resolver diferencias”.

Ante la violencia escolar, la Cultura de Paz concebida como forma pacífica de la resolución de conflictos, se presenta como alternativa no solo para trabajar los episodios de

---

<sup>155</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>156</sup> GIULIANI, F (2005). *Construcción de una Cultura de Paz*. Centro Gumilla. Caracas-Venezuela

violencia sino para la prevención de los mismos. Para la Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe<sup>157</sup> “la escuela al ser escenario de la violencia escolar, juega un papel fundamental y es que no solo se necesita eliminar en la escuela cualquier tipo de violencia infantil y juvenil, sino que llegue hacer un centro activo y mediador de una Cultura de Paz”.

Es decir, la escuela debe convertirse en centro de formación para una Cultura de Paz, no solo por ser donde se propicia la violencia escolar, sino por la influencia en la formación cultural de toda la comunidad educativa. José Tuvilla explica que:

La Cultura de Paz se erige en criterio de calidad de los sistemas educativos contemporáneos a la vez que plantea la redefinición de políticas educativas desde el paradigma de una concepción amplia a la educación inclusiva. Es decir, una educación que pretende la participación integral de todos los protagonistas de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, que enseña actitudes y comportamientos de tolerancia y que constituye, consecuentemente, un instrumento que permite construir una sociedad cada vez más justa, igualitaria, solidaria y pacífica<sup>158</sup>.

La educación para la paz apuesta a seres humanos tolerantes, incluyentes, justos, pacíficos, solidarios y amantes de la igualdad, siendo un proceso para la formación de actitudes y prácticas éticas, cuya meta final es la formación de comunidades y ambientes más humanos<sup>159</sup>, por ello la prevención de la violencia escolar y la superación de conflictos entre iguales debe hacerse desde la escuela y con la ayuda de la triada educativa: comunidad, familia y escuela, pues solo así, la educación para paz será trascendente y facilitará una convivencia más humana.

Para ello, se debe fomentar en las escuelas y según la UNESCO el autoestima de los miembros de la comunidad educativa, la participación activa y democrática del estudiante;

---

<sup>157</sup> Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (2001). *Cultura de Paz en la escuela, mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. UNESCO. Caracas-Venezuela, Santiago – Chile.

<sup>158</sup> TUVILLA RAYO, J (2002) *Cultura de Paz y convivencia en los centros educativos*. Editorial Desclee, Bilbao.

<sup>159</sup> CHACÓN, J, MENDOZA, N, MAZUERA, R, MORA, M (2017). op, cit

se debe brindar espacios para la confrontación de ideas y el desarrollo de potencialidades en diversos aspectos (estéticos, científicos, investigativos, deportivos, lúdicos, etc.) que permitan la inserción dinámica en la sociedad, siendo sujetos conscientes del papel que juegan en ella. Así como, identificar y promover valores como el respeto, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, la colaboración y la tolerancia<sup>160</sup>.

#### **4.1 Lograr la Cultura de Paz. Un anhelo del maestro de frontera<sup>161</sup>.**

El rol que debe jugar la escuela en la prevención y tratamiento de la violencia escolar es fundamental, si bien los episodios de violencia no comienzan en las escuelas son los docentes y directivos los canalizadores más apropiados para intervenir las diversas situaciones y promover la integración de la triada educativa: comunidad, familia y escuela, para a su vez consolidar elementos de la Cultura de Paz a través de la participación de la comunidad educativa como expresión de la participación ciudadana.

La Cultura de Paz se convierte en la herramienta para contrarrestar los episodios de violencia, en un primer momento en los ambientes de aprendizaje, pues la escuela es el lugar ideal para concientizar al NNA de la importancia de la convivencia armónica, justa y tolerante para lograr a mediano y largo plazo comportamientos éticos enfocados a la tolerancia y la inclusión en todos los ámbitos de la sociedad.

Al preguntar en las mesas de trabajo: ¿En qué forma la escuela se puede constituir en un lugar ideal para fomentar acciones concretas en favor de la edificación de una Cultura de Paz? las respuestas estuvieron enfocadas en la promoción de acuerdos de convivencia, en la organización de actividades recreativas, en la generación de espacios para la integración de la triada educativa y la incorporación del componente Cultura de Paz en las materias para la formación integral.

Para los docentes del Municipio Ayacucho, también es fundamental fomentar la comunicación asertiva y la planificación y ejecución de proyectos sobre valores y formación integral. Para ellos es primordial que las instituciones educativas puedan convertirse en

---

<sup>160</sup> Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (2001). op, cit

baluarte de la verdad y la justicia, a través de la formación en valores, principios morales y sociales para la convivencia y la inclusión de la familia en los espacios educativos. Según la experiencia docente, es menester diseñar estrategias que permitan la orientación en cuanto a las conductas y actitudes de todos los actores de la triada y un sistema de evaluación y control de los planes y proyectos que se aplicarán durante el año escolar, para de esta manera descubrir los logros y deficiencias, y así planificar con base a lo evaluado.

Mientras para los participantes de Bolívar, la escuela puede promover la Cultura de Paz a través de la capacitación y empoderamiento de los términos e importancia de la misma a través de charlas, talleres, conversatorios y “...cada docente debería proponer al inicio de la clase un pensamiento relacionado con la Cultura de Paz”, además de “...integrar a las autoridades competentes tales como: Consejos comunales, comunas y demás asociaciones civiles y estatales”<sup>162</sup>.

Para los participantes de la segunda fase del Municipio Bolívar, con formación constante y sensibilización de su personal, se puede lograr en las escuelas ambientes de paz y para ello

...se hace necesario la realización de talleres de sensibilización y la orientación de la Coordinación PIDE y aula integrada. Las herramientas para fomentar la Cultura de Paz deben ser: equipos interdisciplinarios en las escuelas, promoción la participación en las escuelas para padres, generando conciencia sobre los efectos de la violencia en los NNA y siendo testimonio como docentes en lo que se hace, dicen y piensan<sup>163</sup>.

Los docente de García de Hevia, Rafael Urdaneta y Ureña coinciden en un cambio de actitud, como mejor herramienta para hacer de los ambientes educativos expresiones de Cultura de Paz, donde se fomente el compañerismo, el respeto, la tolerancia, emociones, alegrías, sonrisas para limitar expresiones y acciones de tristezas, odios y resentimientos en todos los educandos y toda la comunidad educativa. Así como también, advierten que se debe “fomentar valores en los educandos para que así se formen personas abiertas y respetuosas

---

<sup>162</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

<sup>163</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

dentro de un clima ameno, también logrando el cambio de actitud para mejorar tanto el ambiente escolar como social, sabiendo así, que este será un proceso largo pero los resultados serán gratificantes”<sup>164</sup>.

#### 4.1.2 Qué se pudiera hacer para la consolidación de una Cultura de Paz en los ambientes de aprendizaje.

**Gráfica 5: Actividades para fortalecer la Cultura de Paz en los ambientes de aprendizaje, desde la experiencia docente.**

Municipio	Actividades
<b>Docentes de Ayacucho</b>	Educar en valores, crear y promover espacios para desarrollar actividades culturales y deportivas, que permitan la integración y la convivencia dentro de la comunidad y las instituciones, promover las mesas de paz y motivar a los docentes para desarrollar estrategias que fomenten la convivencia.
<b>Docentes de Bolívar</b>	Talleres, videos positivos, sensibilizar a los docentes y a las MPRR, actividades lúdicas y deportivas, escuelas para padres, ayuda profesional, campaña de no violencia, retiros espirituales, encuentros institucionales para el compartir de experiencia y la formación constante de temas que se viven en la actualidad. Además, encuentros familiares que fortalezcan lazos de unión, amor, respeto, siempre en consideración de la triada (familia-escuela-comunidad), lazos que pueden ser herramientas para la resolución de conflictos dentro de los hogares.
<b>Docentes de García de Hevia</b>	Talleres de formación en el que participen padres y representantes para involucrarlos en el proceso educativo de sus hijos, ya que existe un desinterés o apatía que afecta el trabajo del docente, pues los jóvenes modelan las acciones y actitudes de sus padres en el hogar y ello debilita, la creación

<sup>164</sup> Participantes de las Mesas de Trabajo

	de promotores y mediadores de paz. También desean la inclusión de la paz en los temas diarios de aula y eventos culturales, incentivar la aceptación y el respeto de grupos sociales y etnias diferentes para fortalecer la paz y la integración pluricultural, todo esto se logrará a través de las siguientes actividades: Murales, eventos culturales, dinámicas y grupos de diálogo
<b>Docentes de Pedro María Ureña</b>	Implementar talleres a todo el personal docente, administrativo, de apoyo y estudiantil, así como a toda la comunidad de MPRR en pro de la sensibilización y capacitación de una sana convivencia familiar y escolar, y actividades culturales para el fortalecimiento de valores
<b>Docentes de Rafael Urdaneta</b>	Recurrir a las visitas a hogares, dramatizaciones, dinámicas, charlas y conversatorios, así como la implementación en las instituciones de talleres artesanales y manuales que permitan construir en armonía la sana convivencia de NNA.
<b>Docentes de Uribante</b>	Talleres y charlas a los estudiantes que promuevan comportamientos adecuados. Asambleas recreativas, foros informativos, involucrando a los padres para el enlace entre el hogar y la escuela y la elaboración por parte de la comunidad de murales de paz.

Fuente: Elaboración propia, según los resultados de las mesas de trabajo realizadas por el OSET-UCAT

## 5. Consideraciones finales

### Infografía 7: La no violencia en el aula y Cultura de Paz



Tal como lo expresa la infografía la violencia escolar es un fenómeno multifactorial que afecta a todas las esferas de la sociedad, al condicionar el desarrollo integral del NNA, pues este tipo de violencia apunta consciente o inconscientemente a la destrucción psicológica de la víctima o grupo de víctimas. Cuando hay episodios de violencia escolar hay vulneración de derechos fundamentales del NNA como la integridad física y moral y la educación de calidad.

Son los adultos quienes deben diseñar las herramientas para fomentar y consolidar el respeto y el reconocimiento entre los estudiantes, pues el cimiento de la violencia escolar, según los docentes participes de las mesas de trabajo, es el hogar y el contexto de violencia que se vive en las comunidades donde habitan los NNA. Por otra parte, los medios de comunicación, la música y los videos juegos también se convierten en promotores de la violencia escolar, así como las TIC'S que vienen condicionando el comportamiento de los NNA, al ser conductas repetidas por ellos y consolidados en los centros educativos

La educación para la paz se debe convertir en el principio y fundamento del sistema educativo donde el autoestima, la tolerancia y el respeto sean los ejes transversales del currículo de educación, así se apuesta a una sociedad más justa e igualitaria.

## **Inclusión educativa desde la perspectiva de la interculturalidad, cultura de paz y proyecto de vida en los municipios fronterizos del Estado Táchira**<sup>165</sup>

María-Antonia Cuberos<sup>166</sup>

Marisela Vivas- García<sup>167</sup>

En las instituciones educativas generalmente coexisten grupos diversos que interactúan según sus intereses culturales, como sucede en los municipios fronterizos motivado a la incorporación de estudiantes cuyas familias son inmigrantes en el territorio integrando aspectos culturales de diferente índole en sus relaciones cotidianas; no obstante, la escuela asume una postura acorde a normas de la cultura dominante en la región. Para el logro del desarrollo de los estudiantes debe considerarse la integración de las diferentes culturas a fin de evitar enfrentamientos culturales que conduzcan a la exclusión<sup>168</sup>, siendo importante la socialización de las vivencias de sus estudiantes en pro de la interculturalidad, cultura de paz y construcción de proyecto de vida como principios para la educación incluyente de los (NNA) en la frontera colombo venezolana.

En este sentido, la escuela ha de abrirse institucional, organizativa y curricularmente a las distintas manifestaciones culturales y de socialización que caracterizan a estudiantes, docentes y comunidad de manera plural y democrática, buscando el entendimiento por un lado de la cultura común y por otro, la liberación de los límites y barreras culturales para

---

<sup>165</sup> Capítulo vinculado a los Proyectos: Análisis de las dinámicas subyacentes de la transfrontericidad en el contexto del Norte de Santander y Estado Táchira, del Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF) de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia; y Programa para la información y sensibilización dirigido a líderes y agentes transformadores de la opinión pública, con especial énfasis en docentes y comunicadores sociales, en pro de la integración de la comunidad colombiana con necesidad de protección internacional (PNPI), a través de estrategias formativas de la Universidad Católica del Táchira.

<sup>166</sup> Doctor en Ciencias Gerenciales, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana, Venezuela. Especialista en Sistemas de Información, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Ingeniero de sistemas, Universidad Nacional Abierta, Venezuela, Licenciada en Educación, mención Física y Matemáticas, Universidad Católica Andrés Bello. Docente investigadora Universidad Simón Bolívar, Facultad de Administración y Negocios, Cúcuta, Colombia Docente investigadora Universidad Católica del Táchira, Venezuela.

<sup>167</sup> Doctor en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana, Venezuela. Magister en Enseñanza de las Ciencias Básicas, Universidad Experimental del Táchira, Venezuela. Especialista en Evaluación Educativa, Universidad Valle del Momboy, Venezuela. Licenciada en Educación, mención Ciencias Biológicas, Universidad Católica Andrés Bello. Docente investigadora Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Cúcuta, Colombia. Docente investigadora Universidad Católica del Táchira, Venezuela.

<sup>168</sup> POBLETE, R y GALAZ, C. (2007). *La identidad en la encrucijada; migración peruana y educación en el Chile de hoy*". II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Migraciones y ciudadanía. EMIGRA. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Fecha de consulta: 02 de mayo de 2018. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp\\_a2007n3/emigrwp\\_a2007n3p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n3/emigrwp_a2007n3p1.pdf)

trascender a la interculturalidad, por ende, a la creación de una comunidad cívica que labore en pro del bien común, de la educación en una sociedad democrática, equitativa y justa<sup>169;170</sup>

La inclusión educativa vista desde el Observatorio Social de la Universidad Católica del Táchira, amerita de la participación de los actores principales de la escuela en la implementación de acciones estrechamente vinculadas con los derechos humanos, sin discriminar etnias, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>171</sup>, considerando que la inclusión educativa representa una aspiración en la cual NNA, deben ser valorados de la misma forma.

El presente capítulo, fue abordado desde la metodología cualitativa<sup>172</sup>, diseño de campo, pues la información se recolectó directamente de las instituciones contexto de estudio, el nivel de profundidad se caracterizó por ser descriptivo, de carácter interpretativo al considerar los informes obtenidos en el trabajo de campo como la base para la interpretación de los comportamientos de los estudiantes, docentes e instituciones en la implementación de las actividades contenidas en la cartilla Educando para la Inclusión en la Frontera<sup>173</sup>, con las que se inició una labor a nivel de los participantes para fomentar la interculturalidad, cultura de paz y la construcción de proyectos de vida en los estudiantes.

## 1. Interculturalidad

Interculturalidad significa entre culturas, involucra un intercambio en términos de igualdad en las culturas; cumple la tarea del involucramiento en la correlación de los elementos comunes que caracterizan una colectividad<sup>174;175</sup>. Esa relación que se establece

<sup>169</sup> BANKS, J. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Seattle: Pearson. Fecha de consulta: 02 de mayo de 2018. Disponible en: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf>

<sup>170</sup> POBLETE, R. (2009). *Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (2), 181-200.

<sup>171</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París. UNESCO.

<sup>172</sup> HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2016), *Metodología de la Investigación*, México: McGraw Hill.

<sup>173</sup> Educando para la inclusión en la frontera. Observatorio Social. Universidad Católica del Táchira. Op.cit

<sup>174</sup> DE SOUSA SANTOS, B. (2011). *Epistemología del Sur*. Utopía y Praxis Latinoamericana. 16 (54), 17-39.

<sup>175</sup> WALSH, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en:

facilita la comunicación y el aprendizaje entre las personas y grupos, ya que se genera un flujo de conocimientos, valores y tradiciones diferentes que conducen a la construcción y favorecimiento del respeto mutuo, al desarrollo de capacidades que sobrepasan diferencias culturales y sociales<sup>176</sup>.

La interculturalidad comprende una variedad de fenómenos que contienen la convivencia en ciudades multiétnicas como en el caso de asistir a la escuela, compartir labores con personas que han llegado de otras zonas de un país o de otros países; así se involucran varias dimensiones de la vida cotidiana que hacen percibir al otro como extraño o diferente y que en ocasiones conducen a discriminaciones, desigualdades, conflictos sociales y por ende exclusión<sup>177</sup>. En tal sentido, se involucran las zonas fronterizas y los medios de comunicación de masas, puesto que ante la presencia de diferencias culturales, las prácticas de relacionamiento y reconocimiento del otro se ven afectadas.

Sin embargo, no puede pensarse que la interculturalidad es una característica de las sociedades y culturas, sino que es un proceso constante, cuyas actividades se convierten en tareas de toda la sociedad<sup>178;179</sup>, a fin de que al configurarse en unidad pueda trascender hacia la transformación que plantea el mundo transmoderno y llegue a convertirse en transculturalidad como fenómeno emergente de la globalización<sup>180</sup>.

La consideración de la multitarea de la sociedad con respecto al objetivo de la interculturalidad, plantea proyectos desde sus diversos ámbitos, uno de ellos el educativo; así, en el caso venezolano, se proyecta la ciudadanía intercultural como insumo de participación desde el sistema educativo en la búsqueda de construir opciones conducentes a una ciudadanía inclusiva que fragmente situaciones de desequilibrio social<sup>181</sup>. Así, se hace

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>

<sup>176</sup> WALSH, C. (2005). Op. Cit.

<sup>177</sup> GRIMSON, A. (2001). Interculturalidad y comunicación. Bogotá. Editorial. Norma.

<sup>178</sup> CHUQUIMAMANI, N y GODENZZI, J. (1996.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.

<sup>179</sup> GUERRERO, P. (2008). *Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador*. Cuadernos Interculturales, 6(10), 159-169.

<sup>180</sup> RODRÍGUEZ, R. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona. Anthropos.

<sup>181</sup> ARÁMBULO, E. y LUZARDO, R. (2013). *Proceso Intercultural y Ciudadanía en la Educación Venezolana*. Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, 1(2). 152-173. Fecha de la consulta:

06 de mayo de 2018. Disponible en:

necesario iniciar un proceso que valide la identidad ciudadana construida cuando se ejercen derechos y deberes desde las prácticas locales y cotidianas mediante las vivencias próximas a los barrios<sup>182</sup>.

En el salón de clase, al estar presentes estudiantes de diferentes intereses culturales junto a la cultura dominante que asume la institución, ha de existir entendimiento entre culturas; como lo que ocurre cuando en el aula, se encuentran niños etiquetados como desplazados, con vulnerabilidad o Personas con Necesidad de Protección Internacional; de allí que se han de implementar procesos inclusivos que eviten enfrentamientos culturales, convirtiéndose la inclusión educativa en la estrategia para la interculturalidad a fin de favorecer un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad, considerando las capacidades de cada estudiante<sup>183</sup>, de manera que aprendan juntos, en forma independiente a sus condiciones personales, sociales o culturales, sin exigencia de requisitos de entrada o discriminación, con el respeto a los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Se deriva de este modo, la necesidad de la convivencia, integrando la diversidad cultural que pudiese existir, según el origen de los estudiantes como factor promotor de la participación en los diferentes escenarios educativos, fomentando la ciudadanía democrática e intercultural<sup>184</sup>. Así, la institución educativa responde a la diversidad del alumnado, superando las barreras que limitan su formación<sup>185</sup>.

---

[http://150.185.9.18/fondo\\_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPers2/proceso%20Intercultural%20%20y%20Ciudadana%20en%20la%20educacion%20en%20venezuela.pdf](http://150.185.9.18/fondo_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPers2/proceso%20Intercultural%20%20y%20Ciudadana%20en%20la%20educacion%20en%20venezuela.pdf)

<sup>182</sup> LEAL, N. (2008). *Participación ciudadana y la construcción de ciudadanía*. Cuestiones Políticas, 24(40), 129-143. fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14475/14452>

<sup>183</sup> ECHEITA, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18. Fecha de consulta: 30 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

<sup>184</sup> CANO, Á., TUVILLA, J., RUBIA, M., MARTÍNEZ, Á., RUBIO, C., PERALES, P., PADILLA, D., GARCÍA, C., GÁZQUEZ, J., DÍAZ, A., JENEY, I., TOLEDO, R., DENIS, S., QUATREMARE, B., y NEVRALA, J. (2006). Proyecto Europeo Comenius 2.1. Saber Convivir: Conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso europeo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: de <http://www.cepalmeria.org/saberconvivir/>

<sup>185</sup> BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Fecha de consulta: 25 de abril de 2018. Disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULOS.%20PONENCIAS./Gua%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULOS.%20PONENCIAS./Gua%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)

## 2. Violencia escolar y Cultura de paz

La violencia se refiere a una fuerza o energía que se manifiesta contra otro al existir una interacción humana, bien sea del hombre consigo mismo, con otros hombres y/o con su entorno<sup>186</sup>. De este modo, se materializa en la relación entre persona y sociedad a través de los individuos y los grupos<sup>187</sup> y afecta la cohesión social constituyéndose en un factor de riesgo para la salud física y mental<sup>188</sup>.

La violencia de acuerdo a sus manifestaciones y al contexto donde se produzca (física, verbal, psicológica, simbólica), originan agresividad, maltrato, exclusión social, abuso y acoso escolar, en éstas se aprecia la estrecha relación entre la imposición del más fuerte y el abuso del poder, lo que implica caras diferentes de este fenómeno<sup>189</sup>. Específicamente en el entorno escolar, se manifiestan en mayor o menor medida todos estos tipos de violencia, del mismo modo que en otros ámbitos de las relaciones humanas. En la escuela, se muestra con roces constantes e impases entre los jóvenes, desde la tensión que se permea de la sociedad hasta las normas institucionales, así como de la ausencia de respuesta ante las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, del interés y atención por parte de docentes respecto a sus logros, al rechazo, al ridículo y las comparaciones<sup>190</sup>.

Consecuentemente, a la violencia se le considera como la antítesis de la cultura de paz, pues son muchas las áreas que se asocian con aquella: guerra, pobreza, desplazamiento, inmigración, conflictos. En este marco, la generación de cultura de paz implica la presencia de educación, democracia, derechos humanos y valores como elementos sinérgicos en la sostenibilidad de la misma a nivel mundial; en el ámbito escolar, su promoción implica fortalecer actitudes y prácticas éticas, pues no basta solo educar en valores, sino en generar

<sup>186</sup> HERNÁNDEZ, T. (2002). Des-cubriendo la violencia. En Roberto Briceño-León, (comp.). *Violencia, sociedad y justicia*. Buenos Aires. CLACSO. Fecha de consulta: 02 de mayo de 2018. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109033057/3hernandez.pdf> p. 62

<sup>187</sup> MARTÍN-BARÓ, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador. UCA.

<sup>188</sup> KRUG, E. (2002). *World Report on violence and health*. Geneva. WHO.

<sup>189</sup> HERNÁNDEZ, T. (2002). *Op. Cit.*

<sup>190</sup> CUBEROS, M. y VIVAS, M. (2017) La mediación escolar como medida ante la violencia interpersonal de los estudiantes. Una oportunidad para la convivencia. En *El Táchira en Cifras 2016*. La violencia interpersonal: ruptura de la convivencia, un grave problema social. Observatorio Social del Estado Táchira. Documento 8. San Cristóbal. Venezuela. Fecha de la consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: [http://www.ucat.edu.ve/web/download/facultades/investigacion\\_y\\_postgrado/investigacion\\_y\\_postgrado/observatorio\\_social/publicaciones/8-La-violencia-interpersonal\\_2.pdf](http://www.ucat.edu.ve/web/download/facultades/investigacion_y_postgrado/investigacion_y_postgrado/observatorio_social/publicaciones/8-La-violencia-interpersonal_2.pdf)

posiciones críticas en los NNA, frente a la solución constructiva de conflictos que les conduzca a la formación como ciudadanos abiertos y respetuosos, ante la alteridad y que trascienda los muros de las instituciones. Se constituye entonces, la educación para la paz en una necesidad que la sociedad y la escuela deben asumir. Indiscutiblemente, educar para la paz debe iniciarse en los diversos escenarios educativos y proyectarse en los diferentes entornos en donde se desarrollen los NNA.

### 3. Proyecto de vida

Los niños, niñas y adolescentes, cualquiera que sea su contexto socio natural deberán pasar por algunos desafíos y tareas en su proceso de desarrollo, que les convertirán en adultos. Esto le exige optar en los distintos ámbitos de la vida: valores, estudios, amistades, trabajos, pareja, etc. Las decisiones que se tomen en esta etapa repercutirán indudablemente en su vida futura; así, se enfrentan a una transición crucial. Por tanto, deberán responsabilizarse de su propia seguridad y de su salud, de las relaciones que elijan, los valores y los proyectos que deciden emprender, proponer e impulsar, en busca de un mundo nuevo, posible y deseado<sup>191</sup>

Los adolescentes deben contar con la asesoría y orientación de una persona adulta con experiencia, el docente, maestro o familiar cercano son los más idóneos, quienes pueden apoyarlos en la toma de decisiones sobre su vida, la cual repercutirá en su futuro inmediato, al resultar difícil porque no depende exclusivamente de preferencias personales. La decisión debe considerar factores económicos, familiares y sociales, por lo que se les deben ofrecer a los adolescentes las herramientas básicas para que desarrollen sus conocimientos, descubran sus potencialidades, preferencias y analicen los factores implícitos en su elección. Para tomar una decisión adecuada se consideran los pros y contras de cada opción, pues de ella dependerá su inclusión en la sociedad<sup>192</sup>

Una estrategia para vivir la adolescencia con rumbo propio y con autonomía es el proyecto de vida, el cual marca un propósito anhelado que se quiere lograr, un sitio o un lugar

<sup>191</sup> PICK DE WEISS, S. (1993). *Planeando tu vida*. México. Editorial Planeta.

<sup>192</sup> TOLEDO, V., LUENGO, X., y LOBOS, L. (1998). *Adolescencia tiempo de decisiones*. Centro de medicina productiva y desarrollo integral del adolescente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Editorial Mediterráneo

deseado. Cuando se construye, se busca desarrollar a plenitud las capacidades y mejorar la calidad de vida. Para ello los docentes deben ofrecer las herramientas para que los estudiantes, en primera instancia se imaginen un horizonte lleno de imágenes y detalles amables; debe analizarse lo que se quiere, eso significa que quien proyecta, necesita perseguir su ilusión, desear alcanzarla, planearla y realizar acciones diarias que le conduzcan cada día más cerca de lo anhelado<sup>193</sup>

Debe existir una relación entre las aspiraciones y metas que los jóvenes adolescentes quieren para su futuro y su conducta frente a situaciones de riesgo para su vida. Los estudiantes que poseen expectativas más altas, desarrollarán conductas protectoras que le evitarán los riesgos tanto en su vida sexual como en el consumo de psico-activos<sup>194</sup>. Planificar el proyecto de vida les permitirá de forma más clara sus posibilidades dentro de entorno socio natural real, para que sus conductas se proyecten hacia el futuro. Aspectos como la toma de decisiones, la asertividad, los valores y la autoestima deben ser integrados en la estructura psico-social de los adolescentes para contribuir en la definición de sus niveles de aspiraciones y sobre todo las posibilidades de cumplirlas<sup>195</sup>. Mientras más temprana sea la planeación del proyecto de vida, mayores posibilidades habrá de alcanzar las metas<sup>196</sup>. Por ello hay que fijarse metas concretas y programar actividades consecuentes, es decir, enseñar que cada evento es una oportunidad de aprendizaje y de autoconocimiento.

La apertura hacia la búsqueda de lo que se quiere lograr y la consecuente tensión que genera la motivación por ello, es característica del ser humano<sup>197</sup>. Por tanto debe quedar claro a los estudiantes que el proyecto de vida se construye y se va revisando cada cierto tiempo, en un clima de autenticidad y respeto; el pasado y futuro están siempre presentes en la construcción de ese proyecto, es la insatisfacción del presente y el deseo de otras

<sup>193</sup> D ÁNGELO, O., ARZUAGA, M. (2008). *Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo*. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: [http://www.unilibrecali.edu.co/facultadsalud/images/stories/PDF\\_Grandes sesiones/2008](http://www.unilibrecali.edu.co/facultadsalud/images/stories/PDF_Grandes sesiones/2008)

<sup>194</sup> ARRIAGA, M. y GARCIA, O. (2007). *Ciclo de vida adolescente, minorías y proyecto de vida de calidad*. IX Congreso español de Sociología. Barcelona. España.

<sup>195</sup> APARICIO, P. (2009). *Educación y jóvenes en contextos de desigualdad. Tendencias y perspectivas en América Latina*. Archivos analíticos de políticas educativas, 17(12). 1-35. Fecha de consulta: 11 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727012>

<sup>196</sup> ARRIAGA, M. y GARCIA, O. (2007). *Op. Cit.*

<sup>197</sup> PICK DE WEISS, S. (1993). *Op. Cit.*

posibilidades para el futuro inmediato, es la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia alternativas y proyectos nuevos<sup>198</sup>. El proyecto se construye sobre una mezcla de libertad y necesidad, es un proceso constructivo, dinámico, que utiliza la experiencia anterior, sus posibilidades y las alternativas concretas que ofrece el ambiente en cierta etapa de la vida<sup>199</sup>. En la adolescencia el proyecto es indispensable para lograr la individualización, la inclusión, la armonía entre lo real y lo ideal, sin perder la esencia de los valores<sup>200;201</sup>

Tomando en cuenta las ideas anteriores el proyecto de vida puede convertirse en un marco vital que permita a los NNA tomar las mejores decisiones: las más informadas, las más debatidas, las más reflexionadas, las decisiones que más apoyen y propicien la cristalización de sus anhelos, de sus planes, de sus ilusiones<sup>202;203</sup>, marco de referencia que bien orientado de forma inteligente, sensible y pertinente, estampará el rumbo de sus vidas. La vida es un camino en busca de algo, una lucha por algo<sup>204</sup>

#### 4. Caracterización de las actividades realizadas para el favorecimiento de la educación inclusiva en la frontera.



Fuente: Archivo fotográfico del OSET-UCAT. Docentes y estudiantes usando la cartilla y participando en el Taller “Educando la Inclusión en la Frontera”

<sup>198</sup>TOLEDO, V., LUENGO, X., y LOBOS, L. (1998). *Op. Cit.*

<sup>199</sup> D ÁNGELO, O., ARZUAGA, M. (2008). *Op. Cit.*

<sup>200</sup> APARICIO, P. (2009). *Op. Cit.*

<sup>201</sup> ALSINET, C. (2000). *El bienestar de la infancia*. Editorial Pagés. Lleida.

<sup>202</sup> ARRIAGA, M. y GARCIA, O. (2007). *Op. Cit.*

<sup>203</sup> APARICIO, P. (2009). *Op. Cit.*

<sup>204</sup> ALSINET, Carles. (2000). *Op. Cit.*

#### 4.1. Inclusión social e interculturalidad

La experiencia educando para la inclusión en la frontera<sup>205</sup>, visibiliza un contexto social en donde se evidencia el encuentro de culturas, lo cual conduce al intercambio de tradiciones, creencias, lenguas, entre otros, desde el respeto mutuo y el diálogo en condiciones de igualdad que eviten consecuencias vinculadas con la pobreza, miseria, marginación, racismo, xenofobia y violencia. Es así como la realización de la actividad inclusión e interculturalidad se basa en los objetivos: (1) sensibilizar a los NNA para que sea reconocida la existencia de diferentes culturas en su ámbito socio natural e identifiquen las dificultades derivadas al convivir con otros de diferente origen y cultura, a través de la promoción de actitudes positivas para superarlas, considerando la identidad propia y la ajena; (2) estimular actitudes de respeto, valoración y aceptación a las personas con diferentes culturas para que existan condiciones de igualdad de oportunidades educativas; así como el compromiso de acción humanitaria a favor de las Personas con Necesidad de Protección Internacional. De esta manera entre las estrategias que se relacionan con la actividad se encuentran: el caso de Lucy, la tela de araña y la realidad de imágenes; en las cuales se persigue que los estudiantes vivencien los factores incidentes en la migración de una persona de su país de origen a otro e imaginar los sentimientos de la misma al llegar a su destino; asimismo comprender el dinamismo de las culturas que enriquecen a las personas, distinguiendo la realidad del mundo al observar sus valores y ambigüedades.



Fuente: Archivo fotográfico del OSET-UCAT. Implementación de la Cartilla Educando para la Inclusión en la Frontera en el Municipio Bolívar

<sup>205</sup> MENDOZA, N., CHACÓN, J., MAZUERA, R., Y MORA, M. (2018). *Op. Cit*

#### 4.2. Disminución de la violencia en el aula y cultura de paz

Al considerar la violencia como un problema universal causado ante la ausencia de valores, en las instituciones educativas se ha hecho presente afectando a los actores del hecho educativo y generando un ambiente de malestar que lo distorsiona. La situación involucra la planificación y desarrollo en la escuela de acciones conducentes al establecimiento de un escenario en donde confluya la armonía, el reconocimiento, el respeto, manejo de conflictos. Así, se plantearon los siguientes objetivos: (1) propiciar espacios y herramientas a los NNA buscando la reflexión mediante su lenguaje, creatividad, imaginación, experiencia y observación de la realidad, así como sus concepciones sobre la paz para su crecimiento y desarrollo como agentes de paz; (2) apoyar teóricamente a los docentes con técnicas adecuadas para manejar y prevenir la violencia originada por los conflictos que pueden acontecer en el aula y entorno educativo, desde el conocimiento de los derechos humanos; (3) motivar a NNA a la reflexión sobre los problemas que se derivan de la violencia en los diferentes ámbitos y como reducirlos. Las estrategias desarrolladas que coadyuvan al logro de los objetivos fueron el puño y estas cosas nos pasan, las cuales persiguen la reflexión y sensibilización sobre los resultados que acarrea la violencia para no acostumbrarse a ella, la importancia del respeto, tolerancia y comunicación para una mejor convivencia. Además, la identificación de sentimientos originados por el acoso y el maltrato, así como asumir actitudes de rechazo hacia tales situaciones<sup>206</sup>



Fuente: Archivo fotográfico del OSET-UCAT. Implementación de la Cartilla Educando para la Inclusión en la Frontera en el Municipio García de Hevia y Municipio Uribante.

<sup>206</sup> MENDOZA, N., CHACÓN, J., MAZUERA, R., Y MORA, M. (2018). *Op. Cit.*

### 4.3. Proyecto de vida

En el contenido de la cartilla educando para la inclusión en la frontera<sup>207</sup>, se considera al proyecto de vida como aquel que busca darle sentido y significado a la existencia humana; de este modo, la actividad pretendió orientar a los NNA en la elaboración del mismo, a partir de la integración de las aspiraciones, sueños y metas individuales. La intención de la actividad es evitar riesgos de que los estudiantes tomen un camino equivocado que los conduzca a las drogas, alcoholismo, narcotráfico, prostitución, economía ilegal, entre otros.

Los objetivos de la actividad desarrollada consistieron en. (1) sensibilizar a los NNA sobre la importancia de formular un proyecto de vida necesario para realizar los ideales y sueños que llenarán de contenido su existencia y los encaminarán hacia la realización personal (2) orientar a los NNA en la elaboración de proyectos de vida sin importar nacionalidad, raza o credo como una posibilidad de integrar las aspiraciones, sueños y metas individuales en acciones concretas<sup>208</sup>.

Para el logro de los objetivos se desarrollaron tres estrategias: (a) caminado a ojos cerrados, (b) el árbol de los frutos y (c) el industrial y el pescador. Cada una de ellas, estructurada en: Objetivo, metodología, duración y desarrollo. En caminando a ojos cerrados y en el industrial y el pescador se persigue la orientación a los NNA en la construcción de un proyecto de vida y descubrir las aspiraciones del ser humano fomentando actitudes de solidaridad y confianza. Con respecto al árbol de los frutos, se pretende estimular a los NNA para que cuenten sus éxitos personales, además de fortalecer sus habilidades y destrezas de acuerdo a sus capacidades y conocimientos para que las desarrollen y puedan alcanzar sus metas.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Ibidem.

<sup>208</sup> Ibidem

<sup>209</sup> Ibidem.



Fuente: Archivo fotográfico del OSET-UCAT. Implementación de la Cartilla Educando para la Inclusión en la Frontera en el Municipio Rafael Urdaneta.

## 5. Resultados de las vivencias

### 5.1 Actividad: Inclusión Social e Interculturalidad

**Comportamientos asumidos por los estudiantes.** Reflexionaron acerca de la inmigración y comprendieron que la diversidad causada por esta no debe percibirse como un problema, sino como una oportunidad para nutrir un aprendizaje mayor; detectaron que se requiere incluir a todas las personas dentro y fuera de la institución en la esfera social, cultural, deportiva, entre otros. Los NNA participantes sistematizaron a través de una lluvia de ideas: al rechazo, egoísmo, intolerancia e injusticia como antivalores que afectan la interculturalidad; además se evidenció buena disposición e interés en compartir e intercambiar frases y costumbres entre los estudiantes.

**Comportamientos asumidos por los docentes.** De compromiso e interés hacia sus estudiantes, disposición y entusiasmo en la preparación de las actividades, creativos y ordenados en la planificación de las dinámicas con dominio sobre los ejes temáticos.

**Comportamientos asumidos por la institución.** Sensibilización sobre la importancia del trato especial que deben recibir los estudiantes que han dejado su lugar de origen; detectaron que la escuela debe involucrarse en la vida de sus estudiantes para conocer los motivos de venida y clasificarlos o no como población PNPI.

**Hallazgos.** (1) Los estudiantes comprendieron que la inclusión e interculturalidad son oportunidades para construir una sociedad mejor e impulsar el desarrollo del país. (2) Para poder vivir en un mundo diverso se requiere la tolerancia, aceptación y respeto hacia quienes han dejado su lugar de origen; el reconocer al otro se convierte en eje transversal para la interculturalidad. (3) Los niños PNPI entendieron que no están desprotegidos pues es un derecho el acceso a la educación, así no se encuentren en su país de origen, otorgando sensación de seguridad. (4) Al compartirse tradiciones se llegó al entendimiento de que la diversidad, se convierte en un elemento positivo y hasta divertido.

**Compromisos asumidos.** Es importante trabajar con los coordinadores de bienestar estudiantil y control de estudio para sensibilizarlos sobre la necesidad de darles un trato especial, no discriminatorios, a quienes han dejado su lugar de origen.

## 5.2 Actividad: No violencia y cultura de paz

**Comportamientos asumidos por los estudiantes.** Los estudiantes relacionan tanto hechos generales como individuales con la violencia; así conocieron la importancia de contrarrestar dichos actos con valores como la tolerancia y el respeto fundamentales para consolidar una cultura de paz y reflexionaron sobre la importancia del diálogo. También se sensibilizó a los estudiantes sobre la importancia del buen trato, la acogida, el respeto, el dialogo, la amistad, el perdón, la comunicación y la tolerancia para lograr ambientes de aprendizajes más armónicos y fomentar el valor de la amistad; así que resultaron sensibilizados sobre la importancia de la cultura de paz y la consolidación de ambientes de aprendizaje armónicos para la sana convivencia.

**Comportamientos asumidos por los docentes.** Buena disposición, cooperación e interés en la planificación e implementación de la actividad, reflexión general y comprensión temáticos.

**Comportamientos asumidos por la institución.** Interés por formar no solo a su personal sino a sus estudiantes íntegramente, incorporando en el plan de clases, actividades que permitan formar humanamente a los mismos. Un comportamiento notable fue la disponibilidad y organización con la que se dio la actividad.

**Hallazgos.** Los estudiantes se sienten vulnerables por presencia de grupos irregulares y enfrentamientos armados, además por humillaciones. Identificaron la dinámica a la cual ellos están sometidos: muerte, sicariato, extorsión y contrabando; asimismo, se identificó que con buenas palabras no se lastima a nadie y es más fácil conseguir lo que se desea. El diálogo y reconocimiento del otro se convierten en las herramientas claves para la superación de la violencia.

**Compromisos asumidos.** (1) Acompañamiento a docentes en procesos de enseñanza significativa por parte de la defensoría educativa; (2) Emplear las estrategias relacionadas con no violencia y cultura de paz a otros grados; (3) Por parte de los estudiantes, disminuir las acciones violentas: malas palabras, apodos, golpes y consolidar el compañerismo y la amistad.

### 5.3 Actividad: Proyecto de vida

**Comportamientos asumidos por los estudiantes.** Se incluyen en el desarrollo de las actividades con entusiasmo y motivación, se sensibilizan en la búsqueda de contrarrestar lo ilegal en su entorno socio natural, manifestando disposición, adhesión y sensibilización al programa, gran interés en la construcción de su proyecto de vida, considerando sueños a corto, mediano y largo plazo, aprendizaje y comprensión hacia los temas abordados y acercamiento hacia compañeros en situación PNPI, visualizándose en el presente y en el futuro con actitud positiva y participativa para el alcance de metas.

**Comportamientos asumidos por los docentes.** En función del dominio sobre los ejes temáticos, reconocieron la importancia del proyecto de vida en la formación inclusiva.

**Comportamientos asumidos por la institución.** Flexibilidad organizacional, colaboración, cooperación, puertas abiertas a proyectos similares, sensibilidad sobre la importancia de la formación integral, demostración de interés hacia los nuevos escenarios de inclusión, sensibilización ante los temas de las PNPI pues los desconocían, comprensión por la importancia de los temas relacionados con la inclusión

**Hallazgos.** Emergieron aspiraciones y expectativas por parte de los estudiantes; en cuanto a los docentes, comunidad y estudiantes, se percibe la necesidad de apoyo externo para generar inclusión mediante la implementación de programas como el experimentado. Además, la necesidad de efectuar acciones para el procesamiento relativo a las personas con necesidad de protección internacional para su inclusión. Debido al contexto de frontera, se percibe que ante la vulnerabilidad existente hacia lo ilegal, da la impresión que los estudiantes poseen baja autoestima y pérdida de valores, lo que limita la construcción de un proyecto de vida que facilite su inclusión como ciudadano en la sociedad. Se generó conocimiento básico acerca de la inclusión social. En los estudiantes hubo descubrimiento de sueños y expectativas sobre posibilidades de futuro a mediano y largo plazo; así como se logró motivación.

**Compromisos asumidos.** Emplear las estrategias relacionadas con proyecto de vida para orientar vocacionalmente, implementarlo en todos los grados de la institución, desarrollar un proyecto de vida a lo largo del año escolar.

## **6. Interpretación de los comportamientos de los involucrados en el desarrollo de las actividades realizadas para el favorecimiento de la educación inclusiva en la frontera**

Las reflexiones acerca de los factores intervinientes en la inmigración de una persona hizo que los estudiantes recapacitaran sobre la diversidad emergente de la situación y que por ende no existe un problema que se debe resolver; lo que realmente acontece es el florecimiento de oportunidades que fortalecen el aprendizaje de los involucrados, pues al surgir ese espacio intercultural se logra aprender y enriquecer a través de las manifestaciones culturales que se integran. Igualmente se manifiesta la necesaria inclusión en las diversas dimensiones del ser humano (social, cultural, deportiva, educativa, religiosa, entre otras) y la negación sostenida de los antivalores enlazados al rechazo, egoísmo, intolerancia e injusticia como elementos distorsionadores de la interculturalidad, pues lo importante ha de ser el reconocimiento del otro, su dignidad y sus circunstancias.

Del mismo modo, los estudiantes a través de las estrategias planificadas asumieron actitudes críticas sobre la violencia, al entender la preponderancia del diálogo ante los

conflictos y el valor de la tolerancia, el buen trato y el respeto como elementos indispensables en el salón de clase a fin de crear un clima favorable para el aprendizaje, al existir una buena convivencia que puede conducir a la verdadera amistad.

Además, la actitud de los estudiantes de interés hacia la construcción de su proyecto de vida, hizo que se descubriese el significado que posee su existencia como seres humanos que pueden cumplir metas y ejecutar roles en su entorno socio natural; el ambiente de clase se convirtió en el escenario propicio para prospectivamente exteriorizar sus sueños, metas que quieren convertir en realidad; en este sentido, el acompañamiento del docente fue el ingrediente principal para motivar la creación del proyecto de vida, ya que los NNA lograron expresar sus potencialidades desde su interioridad a través de la imaginación para describirlas en el proyecto de vida.

Asimismo, los profesores en las circunstancias que cotidianamente experimentan junto a sus estudiantes se identifican con ellos, de manera que ante la oportunidad brindada por el programa educando para la inclusión en la frontera dirigido por el Observatorio Social de la UCAT, se sintieron comprometidos e interesados en la realización de las actividades conducentes a la inclusión social e interculturalidad, violencia escolar, cultura de paz y proyecto de vida ya que, planificaron didácticamente las estrategias con creatividad y conocimiento sobre la temática, buscando la convivencia pacífica, enriquecedora, agradable y positiva al ser estos elementos, puntos de partida de la interculturalidad.

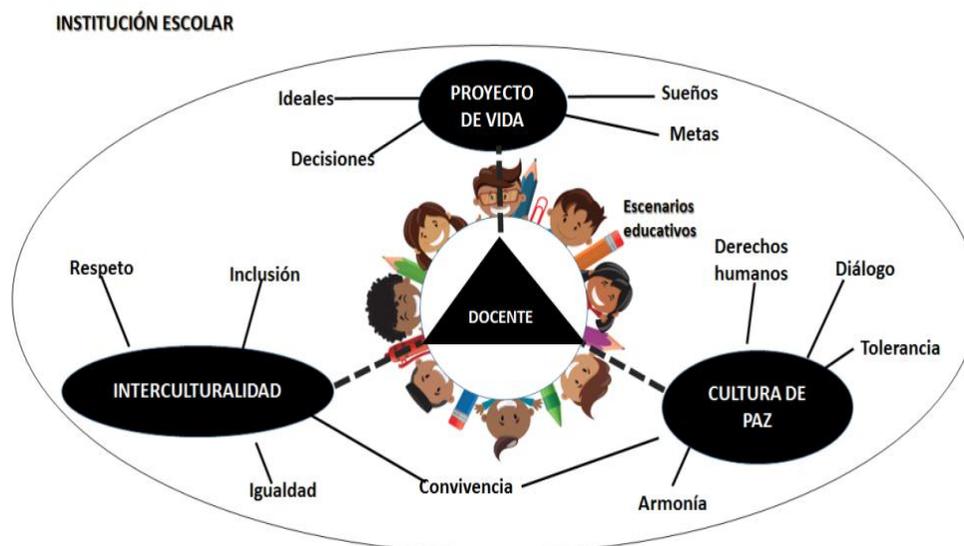
Los profesores, ante la importancia actual de la violencia escolar como fenómeno complejo y multifactorial se mostraron interesados, pues como docentes han vivenciado los distintos contextos productores de violencia y el modo como se integran para causar en los estudiantes momentos de tensión y conflicto que generalmente impactan el contexto escolar; consecuentemente, su participación en la implementación de las acciones tuvo como propósito crear conciencia para hallar soluciones al fenómeno de la violencia con la participación de los miembros de la comunidad escolar, a fin de establecer en la institución un ambiente armónico basado en la empatía y autoestima que les permita a los estudiantes integrarse en relaciones a partir de la cultura de paz.

Siendo los profesores conscientes de la importancia que posee su orientación en los escenarios educativos, intervinieron activamente en las estrategias relacionadas con el proyecto de vida, dando un paso hacia adelante en la educación inclusiva de NNA de la frontera, en especial con aquellos con necesidades de protección internacional.

En cuanto a la institución, su comportamiento deriva en la apertura a la interculturalidad e inclusión, pues sus autoridades comprenden el trato especial necesario para aquellos estudiantes inmigrantes y el involucramiento que debe existir entre los directivos de la institución con los organismos encargados del favorecimiento de la población inmigrante y PNPI. Asimismo, la actitud asumida de colaboración hacia las actividades propuestas relacionadas con la cultura de paz fue de vital importancia, al ser considerada como núcleo estratégico para reducir la violencia que se percibe en el mundo convulsionado de los pueblos de la frontera colombo venezolana, ante la presencia de hambre, desigualdad, contrabando, narcotráfico y desplazamiento, entre otros, conducentes a la vulneración de derechos humanos, valores, culturas, religiones, medio ambiente que irradian sus efectos hacia los NNA. Consecuentemente, en la implementación de las diversas actividades se evidenció el interés emergente en ser coparticipes de las mismas, así se convierten en elementos incluidos dentro del proceso de inclusión.

La interpretación realizada de los comportamientos de los involucrados en el desarrollo de las actividades realizadas para el favorecimiento de la educación inclusiva en la frontera, se refleja teóricamente en la interrelación mostrada en la figura 1.

**Figura 1: Comportamientos de los participantes**



Fuente: Elaboración propia producto de los resultados de las actividades

## 7. Consideraciones finales

De las actividades realizadas con respecto a inclusión social e interculturalidad, se develó en los estudiantes la importancia asignada como oportunidades para construir una sociedad mejor e impulsar el desarrollo del país; desde la perspectiva de esta aceptación a la diversidad, la inmigración es percibida como una fuente de riqueza multifactorial que le agrega valor a la sociedad donde se incluye, construyendo y colaborando con el crecimiento del país. De allí la importancia de la tolerancia, del reconocimiento del otro, el respeto de los derechos humanos, entre ellos la educación de los NNA y del compartir para alcanzar el entendimiento de la diversidad.

Las actividades desarrolladas evidencian la convicción de la sociedad e instituciones educativas de asumir posturas acerca de la necesaria implementación de la cultura para la paz desde las aulas de clase, de manera que trascienda en la adopción de actitudes y se concreten en comportamientos y buenas prácticas conducentes a ambientes plenos de humanidad donde

confluyan la justicia, solidaridad, cooperación, respeto y tolerancia, valores implícitos en la cultura para la paz.

El cumplimiento de las actividades referentes a proyecto de vida género en los estudiantes actitudes positivas pues, entusiastamente manifestaron la persona que desean ser, orientados por los profesores, quienes promovieron la construcción de su proyecto, reflejando en este su satisfacción al acercarse a actividades beneficiosas que se correspondan con sus aspiraciones, metas y decisiones personales ente la vida que sueñan.

## **Ruta de certificación del niño, niña y adolescente con necesidad de protección internacional, solicitantes de refugio refugiados en el Estado Táchira<sup>210</sup>**

Mariela Annely Mora Alvarez<sup>211</sup>

En Venezuela existen cerca de ciento noventa y tres mil setecientos noventa y seis (193.796) personas con necesidad de protección internacional, según datos arrojados por el diagnóstico elaborado por CISOR en el 2016, sobre el perfil socioeconómico de PNPI en Venezuela<sup>212</sup>. De este número se estima que aproximadamente el 40% son NNA que llegaron a nuestro país huyendo de la violencia producto del conflicto armado colombiano<sup>213</sup>. Su caracterización como grupo poblacional vulnerable incluye una serie de elementos específicos que supone una especial atención por parte del Estado.

En la etapa de la niñez y la adolescencia el ser humano se encuentra en un proceso de desarrollo físico, psicológico, emocional, intelectual y cultural, que se ve afectado cuando en esa etapa ocurren eventos dramáticos o significativos, como hechos de violencia, persecución o amenazas a la vida, a la integridad física o psicológica de la familia, y hechos más directos como el reclutamiento forzado por parte de grupos armados en el marco de un conflicto. Eventos de esta naturaleza afectan el sano desarrollo del Niño, Niña y Adolescente (NNA) generando un sentimiento de desarraigo, inseguridad, temores, conductas violentas o por el contrario conductas de retraimiento y aislamiento. El NNA ante este escenario se le dificulta auto visualizarse y concebir un proyecto personal para su vida. Estos elementos internos se conjugan con factores externos presentes en el contexto al que se enfrentan al cruzar frontera

---

<sup>210</sup> Certificación y acreditación de estudios a NNA PNPI, solicitantes de refugio y refugiados reconocidos en el estado Táchira, en el marco de la circular S/N emitida por el Ministerio del Poder Popular para la educación en fecha de 21 de marzo de 2013

<sup>211</sup> Abogada de la Universidad Católica del Táchira. Estudiante de la especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario. Asesora jurídica / Servicio Jesuita a Refugiados (oficina Táchira) Coordinadora de oficina / Servicio Jesuita a Refugiados (oficina Táchira) Asistente profesional ICLA/ Consejo Noruego para Refugiados Consultora en Derecho Internacional de Refugiados y PNPI/ Laboratorio de Ciencias Sociales (LACSO) en alianza con el Decanato de Investigación de la UCAT.

<sup>212</sup> CISOR, Diagnóstico del perfil socioeconómico de PNPI en Venezuela. 2016

<sup>213</sup> ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS. *Folleto sobre niños, niñas refugiados en Venezuela*, publicado en 2009. Fecha de consulta: 01 de noviembre de 2017. Disponible en:

[http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/ninos\\_y\\_ninas\\_refugiados\\_venezuela](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/ninos_y_ninas_refugiados_venezuela)

huyendo de la violencia y al situarse en un nuevo país donde todo le puede resultar extraño o ajeno.

Las particularidades de este grupo poblacional convierten en un reto el proceso de integración local en las fronteras, solución duradera que implica el acceso a derechos básicos sin discriminación alguna que permita el desarrollo humano pleno del NNA con necesidad de protección internacional (PNPI). El derecho a la educación se convierte de esta manera en eje clave para el proceso de integración y desarrollo del Niño, niña y adolescente.

El Estado venezolano considera la educación como un derecho humano y lo contempla en los artículos 102 y 103 de la Constitución Bolivariana del año 1999<sup>214</sup>, enmarcada en Instrumentos internacionales de Derechos Humanos como lo son la Declaración Universal de DDHH<sup>215</sup> y la Convención sobre los Derechos del Niño <sup>216</sup>. El derecho a la educación incluye 3 fases distintas, el acceso al sistema educativo, la prosecución o permanencia y, por último, la certificación, quiere decir esto que para que el goce del derecho sea pleno, el Estado debe garantizar cada una de estas fases.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación –MPPE– emitió en el año 2013 la circular S/N de fecha 21 de marzo, donde se establecen otros documentos de identificación validos además de la cédula de identidad venezolana, para obtener certificación y acreditación al egresar del subsistema de educación básica. Este instrumento jurídico supone un avance en pro del goce pleno del derecho a la educación por parte de los NNA PNPI, que fue complementado por el pronunciamiento sobre el alcance de la misma hacia la población solicitante de refugio y refugiada, validando el número de documento provisional de refugio para acreditar estudios del subsistema de educación básica, según aclaratoria emitida por la Dirección General de Registro y Control Académico del MPPE dirigida el 20 de noviembre de 2013 a la Dirección de Análisis e investigación en DDHH de la Defensoría del Pueblo, bajo el oficio número VPAA 1301 DGRCA 0003305, así mismo dicha aclaratoria fue

<sup>214</sup> Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 29 de diciembre de 1999.

<sup>215</sup> ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución 217 A III de fecha 10 de diciembre de 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26.

<sup>216</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. New York, 26 de enero de 1990. Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 28 y 29.

extendida hacia la presidencia de la Comisión Nacional para Refugiados en fecha 04 de diciembre de 2013, bajo oficio número VPAA 1324 DGRCA 3336/13.

A partir de la circular enunciada y las respectivas aclaratorias, todas emitidas en el año 2013, se pretende en la investigación evaluar el impacto de dichos instrumentos jurídicos y verificar su aplicabilidad a NNA PNPI en los municipios fronterizos del Estado Táchira.

### **1. Del Objetivo y metodología para el levantamiento de información.**

El objetivo es identificar la situación actual de los Niños, Niñas y Adolescente (NNA) con Necesidad de Protección Internacional (PNPI), solicitantes de refugio y refugiados en torno al goce del derecho a la certificación en educación media / diversificada a la luz de la circular Sin/Número emitida por el Ministerio de Educación en fecha de 21 de marzo de 2013<sup>217</sup>, evaluar la aplicabilidad de dicha circular por parte de las instituciones educativas y Zona Educativa del Estado Táchira, con el fin de visibilizar los avances o buenas practicas que existen en relación al tema, y al mismo tiempo identificar los posibles obstáculos o limitaciones que existan en relación al goce pleno del derecho a la educación, en la fase de certificación o acreditación de los estudios.

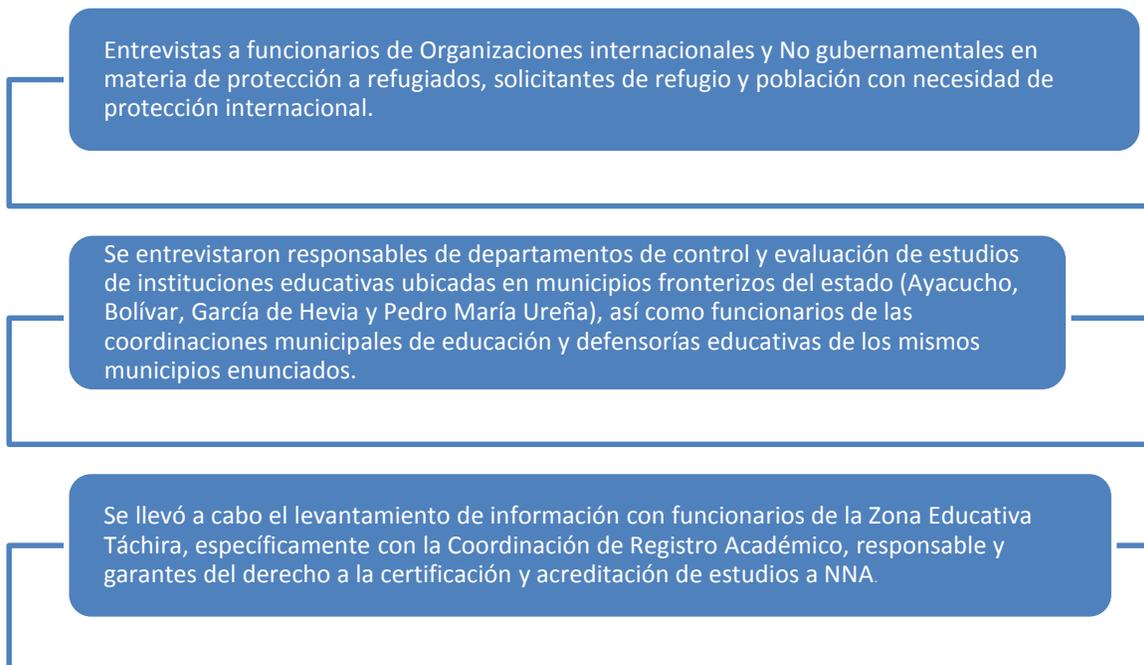
El presente apartado se realizó utilizando un método cualitativo a través del desarrollo de entrevistas empleando un instrumento de recolección de información de tipo abierto, aplicado a cada uno de los actores participantes en el proceso de investigación.

Como punto de partida se identificó a los principales actores intervinientes en el proceso de escolaridad del NNA PNPI, en el rol de garantes del derecho a la educación y a la certificación de sus estudios, así como en el papel de promotores y acompañantes en la exigibilidad de este derecho de los NNA. A partir de esto se desarrolló la investigación en 3 etapas como se presentan en la figura 2:

---

<sup>217</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. DGRA- Circular S/N de fecha 21 marzo de 2013. Identificación de las y los estudiantes, vencedoras y vencedores.

**Figura 2: Etapas del levantamiento de información**



Fuente: elaboración propia producto de la investigación realizada.

## 2. Procedimiento de certificación y acreditación de NNA PNPI y extranjeros

De las entrevistas realizadas a diversas instituciones y organizaciones, se hizo la revisión de todos los pasos dentro del procedimiento de certificación y acreditación de NNA PNPI y extranjeros en el estado Táchira, siendo los siguientes:

- 1) El NNA PNPI o extranjero deberá presentar a la institución en el primer periodo del último año escolar:
  - i. Original o copia del Registro Civil de nacimiento, no es necesario que esté apostillado.
  - ii. Notas certificadas originales de los años de estudios previos. En caso de que sean emitidas por un plantel educativo del exterior deberán estar debidamente apostilladas. A las notas apostilladas la institución educativa con la orientación de la Coordinación de Registro Académico –CRA– de la ZET les

deberá aplicar el procedimiento de transferencia<sup>218</sup> o equivalencia<sup>219</sup> según corresponda.

- iii. Copia del documento de identificación con vista del original. Se tendrá como documento válido de identificación, además de la cédula de identidad (V-E)<sup>220</sup>, el número de pasaporte diplomático, el número de carnet diplomático, el número de pasaporte extranjero, o cualquier otra forma de acreditación o identificación que responda a acuerdos suscritos válidamente por la República Bolivariana de Venezuela<sup>221</sup>. Dentro de esta última categoría de instrumentos se encuentra el Documento provisional de Solicitud de refugio<sup>222</sup>. En caso de que el NNA no posea ninguno de estos documentos se le creará cédula escolar, la cual será válida hasta que presente algún documento de identificación.
- 2) La institución educativa deberá inscribir al NNA en el sistema de Gestión escolar durante los 3 primeros meses del año escolar, y en caso de que no cuente con alguno de los requisitos enunciados previamente, la inscripción quedará bajo matrícula condicionada hasta que presente el recaudo faltante. Ante este supuesto la Institución (departamento de control y evaluación o la dirección del plantel) deberán notificar la situación al MPRR (madre, padres y/o representantes) y al estudiante, a fin de que se le dé seguimiento a la situación.
  - 3) Tras la matriculación en el sistema de Gestión escolar, la institución envía a la Coordinación de Registro Académico (CRA) de la Zona Educativa el listado de NNA aspirantes a obtener el grado. La CRA funge como puente y envía el listado a la Dirección General de Registro y Control Académico (DGRCA) del Ministerio del Poder Popular para la Educación, quienes posteriormente reenvían el listado con la asignación del correspondiente código del título a cada NNA.

<sup>218</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Circular 04 de fecha 30 de marzo de 2007. Circular que orienta el procedimiento de transferencias de estudios.

<sup>219</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Circular 05 de fecha 30 de marzo de 2007. Circular que orienta el procedimiento de equivalencia de estudios.

<sup>220</sup> V (venezolano), E (extranjero).

<sup>221</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Supervisión Educativa. Circular 01 del 05 de diciembre de 2017, modificada el 29 de marzo de 2017. Circular que orienta los procedimientos administrativos de instituciones públicas, privadas, municipales o estatales

<sup>222</sup> Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de Registro y Control Académico. Aclaratoria y ratificación dirigida el 20 de noviembre de 2013 a la Dirección de Análisis e investigación en DDHH de la Defensoría del Pueblo bajo el oficio número VPAA 1301 DGRCA 0003305.

- 4) Al tener la institución el listado de los NNA aspirantes a graduarse con la asignación de código de título, el director y coordinador del departamento de control y evaluación de estudios deberán reunirse todos los meses para verificar y actualizar la situación de cada NNA a través de un registro de atención de los casos que les falta algún recaudo, a fin de dar seguimiento para cumplir con todos los requerimientos para la culminación del proceso de grado.
- 5) En el último periodo del año escolar se finaliza el proceso de verificación, con el levantamiento de un acta que deberá contener la siguiente información:
  - i. Listado de estudiantes a los cuales se les otorgará el título de bachiller o técnico medio en las menciones correspondientes.
  - ii. Listado de estudiantes a quienes no se les podrá otorgar títulos, una vez cumplidas todas las acciones para garantizarlo y haber notificado al MPRR.
  - iii. Las listas deben ser publicadas en un lugar visible de la institución, y estar firmadas por el director, el coordinador del departamento de control y evaluación de estudios y el docente asignado al plantel para firmar los títulos.
- 6) La emisión de la certificación de calificaciones del NNA que no posea cédula (V-E) se emitirá con el número de identificación que le acredite, quedando sujeta a la observación: PROSECUSIÓN ESCOLAR REGISTRADA BAJO EL NÚMERO DE CÉDULA ESCOLAR XXXXX, DE ACUERDO A CIRCULAR S/N DE FECHA 21/03/2013, aplicando para cada año escolar si así lo solicite el o la estudiante, tanto para su prosecución como para su egreso<sup>223</sup>.
- 7) Tras la aprobación del último año escolar, previo visto bueno (VB) de la Coordinación de Registro Académico deberá reflejarse la observación en el resumen final de evaluación: TÍTULO AUTORIZADO CON LA IDENTIFICACIÓN XXXXX, DE ACUERDO A CIRCULAR S/N DE FECHA 21/03/2017.<sup>224</sup>

---

<sup>223</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Zona Educativa Táchira. División de Registro, Control y evaluación de estudios. Punto de información de fecha 25 de junio de 2015. Aplicación de Circular S/N de fecha 21/03/2013 de la identificación de las y los estudiantes, vencedoras y vencedores.

<sup>224</sup> Ibidem

- 8) La hoja de registro debe construirse con el número que acredite al estudiante, y en la casilla de observación debe indicarse: NACIDO EN XXXXX, PROSECUCIÓN BAJO CÉDULA ESCOLAR XXXXXX.<sup>225</sup>
- 9) El otorgamiento del título se realizará previa revisión final por parte de un funcionario designado por el MPPE, quien verifica que el expediente del estudiante y el título cumplan con todos los requisitos y extremos de ley.
- 10) En caso de que a un NNA PNPI o extranjero no se le haya podido otorgar el título por no presentar los requisitos exigidos a tiempo, podrá posteriormente con la consignación de dicho recaudo requerir su título ante la institución, quien lo tramitará bajo la figura de “título rezagado” ante la Coordinación de Registro Académico de la ZET (Zona Educativa Táchira).
- 11) Cuando el título requiera ser modificado por el cambio en alguno de los datos (número de documento de identificación, nombres del estudiante, entre otras<sup>226</sup> podrá ser modificado al dorso del título las veces que sean necesarias.

### 3. Consideraciones finales

En Venezuela se ha desarrollado un marco normativo, a fin de garantizar el derecho a la educación en cada una de sus fases, acceso, permanencia y certificación. La circular S/N del 21 de marzo de 2017, significa un avance muy importante para la garantía del derecho a los NNA extranjeros y PNPI en el país, pues cubre el vacío que existe para los NNA que no poseen una cédula de identidad venezolana (V-E), quienes anteriormente optaban por desertar del sistema educativo ante la desmotivación que generaba no obtener certificado al finalizar sus estudios.

Además de la circular S/N del 21 de marzo de 2017 el Ministerio de Educación ha ido ratificando a través de la circular 01 de diciembre de 2016 y de la aclaratoria dirigida a la Defensoría del Pueblo y Comisión Nacional para Refugiados, la validez de otros documentos de identificación, como el número de pasaporte extranjero, o el número de

---

<sup>225</sup> Ibidem

<sup>226</sup> MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Supervisión Educativa. Circular 01 del 05 de diciembre de 2017, modificada el 29 de marzo de 2017. Circular que orienta los procedimientos administrativos de instituciones públicas, privadas, municipales o estatales

documento provisional, aunque no exista un precedente de certificación con este último documento en la Zona Educativa Táchira.

Dentro de los lineamientos de la Zona Educativa Táchira, no existe un procedimiento especial o diferente para los NNA PNPI, solicitantes de refugio o refugiados reconocidos. En el caso de los NNA PNPI y solicitantes de refugio se les ha certificado con el número de pasaporte internacional o fronterizo sin que la visa sea obligatoria. Para los refugiados reconocidos el trámite de certificación se puede realizar con la cédula de transeúnte de poseerla, y si no con el número de pasaporte.

Surge para los NNA PNPI y extranjeros un nuevo desafío en relación al tema educativo, y es la dificultad para acceder al sistema universitario, dado que el sistema OPSU no reconoce el número de pasaporte y de documento provisional, únicamente de cédula de identidad (V-E). Además, las Universidades no permiten la inscripción de un estudiante cuyo pasaporte no este visado, lo que supone un vacío de protección para los NNA y jóvenes PNPI y solicitantes de refugio que egresan del subsistema de educación básica.

La circular S/N del 21 de marzo de 2017 en el Estado Táchira se ha aplicado de forma satisfactoria, aunque para los actores entrevistados falta claridad en torno a “los otros documentos de identificación” que enuncia la circular. Además de la debilidad de la circular al garantizar la acreditación de media/diversificada pero no la prosecución a nivel universitario. Resultando necesario respuestas articuladas desde ambos Ministerios de educación que permitan el goce efectivo e integral del derecho a la educación para los NNA PNPI, solicitantes de refugio y refugiados.

El contexto fronterizo actual supone un gran reto para que los NNA PNPI, solicitantes de refugio y refugiados disfruten del derecho a la educación de manera plena, pues si bien existen mecanismos legales para exigir la certificación de estudios, los actuales factores socioeconómicos de la frontera inciden directamente en la permanencia de los NNA en el sistema educativo quienes a juicio de los entrevistados, desertan del sistema para vincularse al mercado laboral lícito e ilícito que la frontera facilita, además de dinámicas propias fronterizas como son los movimientos pendulares, donde la familia vive en Venezuela pero

trabajan en Colombia y se mueven continuamente entre ambos países, poniendo en riesgo la permanencia del NNA en el sistema educativo.

El diferencial cambiario que rige la economía fronteriza expone a las familias de NNA PNPI, solicitantes de refugio y refugiados a una situación económica vulnerable, pues si bien con el pasaporte fronterizo o internacional el NNA puede certificar sus estudios, resulta un gran esfuerzo adquirirlo por los altos costos de los mismos en relación al ingreso familiar, al igual que el costo de los aranceles para tramitación de visa y cédula de transeúnte que deben asumir los refugiados reconocidos ante el SAIME.

El ejercicio del derecho a la educación del NNA PNPI, solicitante de refugio y refugiados en el Estado Táchira está hoy en riesgo, más que por ausencia de un marco legal efectivo, por un contexto plagado de factores sociopolíticos y económicos negativos, que amenazan su proceso de desarrollo humano y de integración local en nuestras fronteras.

## Referencias bibliográficas

- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (2009). *Folleto sobre niños, niñas refugiados en Venezuela*. Fecha de consulta: 01 de noviembre de 2017. Disponible en: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/ninos\\_y\\_ninas\\_refugiados\\_venezuela](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/ninos_y_ninas_refugiados_venezuela)
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (2017). *Venezuela, ficha de datos. Marzo 2017*. [Documento en línea]. Fecha de consulta: 10 de febrero de 2018. Disponible en: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/Venezuela\\_hojainformativa\\_marzo2017](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Venezuela/Venezuela_hojainformativa_marzo2017)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A III de fecha 10 de diciembre de 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26.
- ARGIBAY Miguel y CELORIO Gema (2005) *La educación para el desarrollo*. 1ra. edición. Servicio Central del Gobierno Vasco. España.
- ALSINET, Carles. (2000). *El bienestar de la infancia*. Editorial Pagés. Lleida.
- APARICIO, Pablo. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad. Tendencias y perspectivas en América Latina. Archivos analíticos de políticas educativas, 17(12), 1-35. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727012>
- ARÁMBULO, Elizabeth y LUZARDO, Rubia. (2013). *Proceso Intercultural y Ciudadanía en la Educación Venezolana*. Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, 1(2), 152-173. Fecha de consulta: 02 de mayo de 2018. Disponible en: [http://150.185.9.18/fondo\\_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPers2/proceso%20Intercultural%20y%20Ciudadana%20en%20la%20educacion%20en%20venezuela.pdf](http://150.185.9.18/fondo_editorial/images/PDF/perspectivas/separata/SPers2/proceso%20Intercultural%20y%20Ciudadana%20en%20la%20educacion%20en%20venezuela.pdf)
- ARCINIEGAS, Hernando (2012) “Visión y actividades de CAF en el desarrollo e integración de América del Sur”, en: MOYA, Sergio (Ed.), *Las fronteras: espacio de encuentro y cooperación*, San José: FLACSO.
- ARENDDT, Hannah (2009) *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.
- ARISTÓTELES (1988) *Política*, Madrid: Gredos.
- ARRIAGA LANDAETA, Mikel y GARCIA, Oihane. (2007) *Ciclo de vida adolescente, minorías y proyecto de vida de calidad*. IX Congreso español de Sociología. Barcelona. España.

- ARROYO G., María (2013). “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de educación inclusiva*, N.º 2, vol. 6, pp. 144-159.
- ARTETA, Aurelio (1998) «La tolerancia como barbarie» en: CRUZ, M. (comp.), *Tolerancia o barbarie: occidente ante el reto de la convivencia*, Barcelona: Biblioteca Económica Gedisa. Barcelona. España.
- BANKS, James. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Seattle: Pearson. Fecha de consulta: 30 de abril de 2018. Disponible en: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf>
- BLAS Ángel y ROJAS María (2005) Una Teoría del Desarrollo para construir el futuro. San José de Costa Rica. [Fecha de consulta: 02/02/2018]. Fecha de consulta: 30 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/320/1%20Teoria%20del%20desarrollo.pdf>
- BLANCO OCHARAN Gustavo (2010). El Plan de Vida en acción. Primera Edición, Editorial Thompon, Madrid. [libro en línea]. Fecha de consulta: 2 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=nDtCAGAAQBAJ&pg=PA56&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi8nMbaRo\\_ZAhWLnFkKHcQFAIcQ6AEIODA#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=nDtCAGAAQBAJ&pg=PA56&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi8nMbaRo_ZAhWLnFkKHcQFAIcQ6AEIODA#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false)
- BOBBIO, Norberto. (1991) «Igualdad y dignidad de los hombres», en: *El tiempo de los derechos*, Madrid: Sistema. Madrid España.
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULO%20PONENECIAS./Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULO%20PONENECIAS./Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)
- CANÇADO TRINDADE, Augusto (2011) “Aproximación y convergencia revisitadas: diez años de interacción entre el derecho internacional de los derechos humanos, y el derecho internacional humanitario”, en: ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS, *La protección internacional de refugiados en las Américas*, Quito: ACNUR, pp. 229-310. [Documento en línea]. Fecha de consulta: 10 de enero de 2018. Disponible en: [http://www.acnur.es/PDF/8340\\_20120402180124.pdf](http://www.acnur.es/PDF/8340_20120402180124.pdf)
- CANO, Ángeles, TUVILLA, José, RUBIA, Manuel, MARTÍNEZ, Ángeles, RUBIO, Carmen, PERALES, Pedro, PADILLA, David, GARCÍA, Carmen, GÁZQUEZ, José, DÍAZ, Alejandro, JENEY, Istvan, TOLEDO, Rodolfo, DENIS, Stéphanie, QUATREMARE, Bruno y NEVRALA, Jan. (2006). Proyecto Europeo Comenius 2.1. Saber Convivir: Conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso

- europeo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.cepalmeria.org/saberconvivir/>
- CARREÑO MALAVER, Ángela (2014) “Refugiados colombianos en Venezuela: 15 años en búsqueda de protección”, *Memorias*, 10, N.º 24.
- CASTAÑEDA Luis (2001) Un Plan de Vida para jóvenes. Primera Edición. Ediciones Poder. México, [libro en línea]. Fecha de consulta: 16 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=8n1ckFjykYcC&pg=PA40&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH\\_uelp\\_e\\_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEISjAH#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=8n1ckFjykYcC&pg=PA40&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH_uelp_e_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEISjAH#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)
- CASTRO, Adoración (2013) «Interculturalidad y derecho en el ámbito regional y supranacional europeo», en: CASTRO, Adoración (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters.
- CARRILLO LÓPEZ Roberto (2011). Cómo desarrollar la inteligencia motivacional. Primera Edición. Editorial Pax México, p.98. [libro en línea]. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=fWObKt2GUKwC&pg=PA97&dq=desarrollar+un+proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjeiP-Vw\\_HZAhWvuVkJHbYbDec4ChDoAQg5MAQ#v=onepage&q=desarrollar%20un%20proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=fWObKt2GUKwC&pg=PA97&dq=desarrollar+un+proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjeiP-Vw_HZAhWvuVkJHbYbDec4ChDoAQg5MAQ#v=onepage&q=desarrollar%20un%20proyecto%20de%20vida&f=false)
- CATTAFI, Carmelo (2014) “Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld”, *Confines*, año 10, N.º 19.
- CELORIO Gema y RÍO Amaia (2015) La Educación para el Desarrollo: estudio sobre el estado, evolución y tendencias para el período 2005-2014. Estudio elaborado para la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. España.
- CEPAL (2016) Horizontes 2030. Informe del Trigésimo período de sesiones de la CEPAL. 23 al 27 de mayo de 2016. Ciudad de México.
- CISOR (2016). Diagnostico del perfil socioeconómico de PNPI en Venezuela. Caracas. Venezuela.
- CHUQUIMAMANI, Nonato y GODENZZI, Juan. (1996.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”. Lima. Perú.
- COMISIÓN EUROPEA (2018). *Diálogo intercultural*. [Página web]. Fecha de consulta: 1 de marzo de 2018. Disponible en: [https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue\\_es](https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_es)

CONFERENCIA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 20 de enero de 2005.

CONSEJO DE EUROPA (2008) *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*. Madrid: Ministerio de la Cultura de España. [Documento en línea]. Fecha de consulta: 1 de febrero de 2018. Disponible en: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)

*Constitución Española*, Boletín Oficial del Estado N.º 311 del 29 de diciembre de 1978.

CORDEIRO José (2007) El Desafío Latinoamericano y sus cinco grandes retos. Capítulo Iberoamericano de la *World Futures Studies Federation*. México. Ciudad de México.

CORDON María, SIANES Alberto y ORTEGA María (2012) Un recorrido en la Educación para el Desarrollo: A la búsqueda de un nuevo paradigma de Educación Global. Ponencia en el Octavo Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. 7 al 24 de febrero de 2012. Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España.

CUBEROS, María. y VIVAS, Marisela. (2017) La mediación escolar como medida ante la violencia interpersonal de los estudiantes. Una oportunidad para la convivencia. En *El Táchira en Cifras 2016. La violencia interpersonal: ruptura de la convivencia, un grave problema social*. Observatorio Social del Estado Táchira. Documento 8. San Cristóbal. Venezuela. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: [http://www.ucat.edu.ve/web/download/facultades/investigacion\\_y\\_postgrado/investigacion\\_y\\_postgrado/observatorio\\_social/publicaciones/8-La-violencia-interpersonal\\_2.pdf](http://www.ucat.edu.ve/web/download/facultades/investigacion_y_postgrado/investigacion_y_postgrado/observatorio_social/publicaciones/8-La-violencia-interpersonal_2.pdf)

D'ANGELO HERNÁNDEZ Ovidio (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social, p.5. La Habana. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. [Artículo en línea]. Fecha de consulta: 22 de marzo de 2018. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

D'ÁNGELO, Ovidio., ARZUAGA, Misleidy. (2008). *Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo*. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/87403434/Los-Proyectos-de-Vida-en-La-Formacion-Humana-y-Profesional>

Definición de Proyecto de vida (s.a). [Artículo en Línea]. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2018. Disponible en: <http://conceptodefinition.de/proyecto-vida/>

Definición ABC. [Diccionario en línea]. Fecha de consulta: 5 de febrero de 2018. Disponible en: <https://www.definicionabc.com/social/proyecto-de-vida.php>

DELORS Jacques (1996) *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. Paris, Francia.

DE OTTO Graciela (2011) *Encuentra tu pasión. Siete pasos para emprender tu proyecto de vida*. Primera Edición. Ediciones Granica, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=GKeZCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiwz67TgfHZAhXQpFkKHRA0C YA4ChDoAQg9MAU#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false>

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2011). *Epistemología del Sur*. Utopía y Praxis Latinoamericana. 16(54).

ECHÉITA, Gerardo. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2). Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

ELJACH. Sonia (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Superficie y fondo. Plan Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Panamá-República de Panamá.

FIERRO Jenny ADRIANA y VEGA ÁLVAREZ Diana Milena (2006). *Construcción de Proyecto de vida como estrategia de atención y prevención del embarazo en adolescentes*. Cundinamarca, Colombia. [Trabajo de Grado en Línea]. Fecha de consulta: 14 de marzo de 2018. Disponible en: [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS\\_Fierr\\_oJennyAdriana\\_06.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS_Fierr_oJennyAdriana_06.pdf?sequence=1)

FREIRE Paulo (1997) *La educación en la ciudad*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

FERRER, Raquel; PALACIO, Jorge; HOYOS, Olga & MADARIAGA, Camilo (2014). “Proceso de aculturización y adaptación del inmigrante. Características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, N.º 3, pp. 557-576.

- GARCÍA, Mercedes; GARCÍA, Diana; BIENCINTO Chantal & GONZÁLEZ, Coral (2009). “De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares”. *Revista Psicopedagogía*, vol. 26, N.º 79, pp. 108-123. [Revista en línea]. Fecha de consulta: 7 de febrero de 2018. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100013)
- GOBIERNO ESPAÑOL (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. Gobierno de España. Madrid-España.
- GIULIANI, Fernando (2005). *Construcción de una Cultura de Paz*. Centro Gumilla. Caracas-Venezuela
- GRIMSON, Alejandro. (2001). *Interculturalidad y comunicación*, Bogotá. Editorial Norma.
- GUERRERO, Patricio. (2008). *Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador*. Cuadernos Interculturales, 6(10).
- GUTIÉRREZ Humberto (2007) Educación para el Desarrollo. Copilado en *Cultura Verde: Ecología, Cultura y Comunicación*, volumen 1, pp. 347-353. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía, España.
- HANSEN, Klaus P. (23 de noviembre de 2010). *Kulturtheorie heute*. Conferencia en la Universidad de Poznan. Poznan, Polonia.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos, y BAPTISTA, Pilar. (2016). *Metodología de la Investigación*, México. McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, Tosca. (2002). Des-cubriendo la violencia. En Roberto Briceño-León, (comp.). *Violencia, sociedad y justicia*. Buenos Aires. CLACSO. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109033057/3hernandez.pdf> p. 62
- IRIBERRI A. Ana María (s.f) ¿Qué es un proyecto de vida?. [Artículo en línea]. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018. Disponible en: [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto\\_de\\_vida\\_nuevo.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto_de_vida_nuevo.pdf)
- JCU (2016) *The Global Innovation Index 2016. Winning with Global Innovation*. Washington D.C. E.E.U.U.

- JUÁREZ ANDRÉS, LASSO MARÍA, LOMELÍ LUZ, GONZÁLEZ MARÍA, NAVA MARÍA DE LOURDES, (2006). *Psicología, texto para Bachilleres*. Primera Edición. Editorial Umbral, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 01 de marzo de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=jmzKbd60AzwC&pg=PA292&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjKhcHOHPhZAhULj1kKHTkVAZE4FBDoAQg0MAQ#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false>
- KING, Preston (1976). *Toleration*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- KRUG, Etienne. (2002). *World Report on violence and health*. Geneva. WHO
- KYMLICKA, Will (2006). *Fronteras territoriales*, Madrid: Trotta
- LAC 2025: ¿cómo será el futuro de América Latina y el Caribe hacia el 2025? Presentación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Fecha de consulta: 16 de marzo de 2018. Disponible en: <https://youtu.be/YXkw9VXBGDU>
- LEAL, Nila. (2008). *Participación ciudadana y la construcción de ciudadanía*. Cuestiones Políticas, 24(40), 129 – 143. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14475/14452>
- LETURIA N., Ana. (2013). «Educación para la inclusión en un modelo intercultural de gestión de la diversidad», en: CASTRO, Adoración (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio (2013) «Tolerancia, laicidad y diálogo intercultural», en: CASTRO, A. (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters.
- LÓPEZ, Luis (2001) «La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana» en: UNESCO, *Séptima reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, p. 2. [Documento en línea]. Fecha de consulta: 29 de enero de 2018. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-cuestion-de-la-interculturalidad-y-la-educacion-latinoamericana/>
- MACINTYRE. Alasdair (2006) «Toleration and the good of conflict», en: *Ethics and politics, selected essays, Vol. 2*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MACINTYRE. Alasdair (2013) *Tras la virtud*, Barcelona: Editorial Crítica.
- MARTÍNEZ Suyapa, GEA Juan y BARBA José (2011) La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. [En línea] *REIFP*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, N° 2, pp. 25-36. Universidad de Valladolid. [Fecha de consulta: 25/02/2018]. Recuperado en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1350310804.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1350310804.pdf)

- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. San Salvador. UCA Editores. Fecha de consulta: 06 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/fundamentos-y-teoria-de-una-psicologia-liberadora/psicologia-social/247-psicologia-social-de-la-guerra-trauma-y-terapia-extracto/file>
- MELGUIZO Ángel y VÁSQUEZ Juan (2015) Educación e Innovación para el Desarrollo. *Política Exterior*, vol. 29, N° 167, pp. 110-114. Madrid, España.
- MENDOZA, Nancy, CHACÓN, José, MAZUERA, Rina, y MORA, Mariela. (2018). *Educando para la inclusión en la frontera*. Observatorio Social. Universidad Católica del Táchira. Venezuela.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. DGRA- Circular S/N de fecha 21 marzo de 2013. Identificación de las y los estudiantes, vencedoras y vencedores.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Supervisión Educativa. Circular 01 del 05 de diciembre de 2017, modificada el 29 de marzo de 2017. Circular que orienta los procedimientos administrativos de instituciones públicas, privadas, municipales o estatales.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Circular 04 de fecha 30 de marzo de 2007. Circular que orienta el procedimiento de transferencias de estudios.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Circular 05 de fecha 30 de marzo de 2007. Circular que orienta el procedimiento de equivalencia de estudios.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Supervisión Educativa. Circular 01 del 05 de diciembre de 2017, modificada el 29 de marzo de 2017. Circular que orienta los procedimientos administrativos de instituciones públicas, privadas, municipales o estatales
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Registro y Control Académico. Aclaratoria y ratificación dirigida el 20 de noviembre de 2013 a la Dirección de Análisis e investigación en DDHH de la Defensoría del Pueblo bajo el oficio número VPAA 1301 DGRCA 0003305.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Zona Educativa Táchira. División de Registro, Control y evaluación de estudios. Punto de información de fecha 25 de junio de 2015. Aplicación de Circular S/N de fecha 21/03/2013 de la identificación de las y los estudiantes, vencedoras y vencedores.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Dirección General de Supervisión Educativa. Circular 01 del 05 de diciembre de 2017, modificada el 29 de marzo de 2017. Circular que orienta los procedimientos administrativos de institucione

MESA Manuela (2000) La Educación para el Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y Estrategias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.

MONBOURQUETTE Jean (2000), A cada cual su misión. Descubrir el Proyecto de vida. Primera Edición. Editorial Sal Terrae, Santander, España, [libro en línea]. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=Qa4TPypB9qwC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjs4bK4\\_DZAhWCjVkKHbGQCV4Q6AEIOzAE#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Qa4TPypB9qwC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjs4bK4_DZAhWCjVkKHbGQCV4Q6AEIOzAE#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

MONCLÚS Antonio (2001) Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional. Editorial Complutense S.A. Madrid, España.

MONTES Manny (2012). Descubre tu proyecto de vida, corazón abierto. Casa Creación, Estados Unidos. [libro en línea]. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=FbZfbPfg\\_isC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiphZnUxYfaAhVrhOAKHc4bBqY4FBDoAQgtMAI#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=FbZfbPfg_isC&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiphZnUxYfaAhVrhOAKHc4bBqY4FBDoAQgtMAI#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)

MURILLO GONZÁLEZ, Juan (2006) Retos contemporáneos de la protección integral de refugiados en: *XXII Curso de derecho internacional*. Librería Digital de la Organización de los Estados Americanos, p. 287. [Documento en línea]. Fecha de consulta: 29 de enero de 2018. Disponible en: [http://www.oas.org/es/sla/ddi/publicaciones\\_digital\\_XXXIII\\_curso\\_derecho\\_internacional\\_2006.asp](http://www.oas.org/es/sla/ddi/publicaciones_digital_XXXIII_curso_derecho_internacional_2006.asp)

NUSSBAUM, Martha C. (2012) *Las fronteras de la justicia*, Barcelona: Paidós.

- OCDE (2014) *Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo* [en línea] OECD Publishing, Paris. DOI. Fecha de consulta: 30 de febrero de 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>
- OCDE (2016) *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*, [en línea] OECD Publishing, Paris. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OCDE (2016) *Resultados de PISA 2015 en foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años y lo que pueden hacer con lo que saben*. París, Francia.
- OCHOA Sarah (2015) *La Educación para el Desarrollo: Conceptualización y estudio de su práctica en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Educación Psicología en la Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (2001). *Cultura de Paz en la escuela, mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. UNESCO. Caracas-Venezuela, Santiago – Chile.
- ONU (1986) *Declaración de los Derechos al Desarrollo*. Adoptada por la Asamblea General en resolución 41/128 del 4 de diciembre de 1986.
- OREALC (2013) *Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la Educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. UNESCO. Oficina de Santiago de Chile.
- ORTEGA María (2008) *La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española*. [En línea] Fundación ETEA. Fecha de consulta: 31 de octubre de 2016. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15\\_4\\_mariluz.pdf](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2012) *Poner fin a la violencia escolar, guía para los docentes*. UNESCO (Documento en línea) Fecha de consulta: 04 de abril de 2018. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. (Documento en línea). Fecha de consulta: 08 de diciembre de 2017. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf)

- PAIVA Andrews (2004) *La Educación Liberadora de Paulo Freire y el Desarrollo del Pensamiento*. Ponencia presentada en el III Simposio “Al formador de formadores en los albores del Siglo XXI”. 13 y 14 de mayo. Valencia, Venezuela
- PATRICIO Frei (2014). *Proyecto Personal de Vida*. Primera Edición. Editorial San Pablo, Bogotá-Colombia. [libro en línea]. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=h8-LBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiRlpTYyYfaAhUpn-AKHdvXAH04HhDoAQgwMAM#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false>
- PARDO BARRIOS Inés (2005). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia. [libro en línea], Fecha de consulta: 2 de marzo de 2018. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=lgdLGS\\_Ldb4C&pg=PA9&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH\\_uelp\\_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEIRDA\\_G#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=lgdLGS_Ldb4C&pg=PA9&dq=proyecto+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiH_uelp_ZAhXPslkKHUWPBrEQ6AEIRDA_G#v=onepage&q=proyecto%20de%20vida&f=false)
- PERDOMO. Gloria y RUIZ. Helen (2009). *La violencia en los barrios de Petare*. En Briceño. R, Ávila. O y CAMARDIEL. A (2009). *Inseguridad y Violencia en Venezuela. Informe 2008*. Editorial Alfa. Caracas- Venezuela.
- PLATFORM FOR INTERCULTURAL EUROPE (2011), *Mission*. [Página web] fecha de consulta: el 1 de febrero de 2018. Disponible en: <http://intercultural-europe.org/content/page/about-platform-intercultural-europe>
- PICK DE WEISS, Susan. (1993). *Planeando tu vida*. Editorial Planeta. México
- POBLETE, Rolando Y GALAZ, Caterine. (2007). *La identidad en la encrucijada; migración peruana y educación en el Chile de hoy*. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Migraciones y ciudadanía. EMIGRA. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018. Disponible en: [https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp\\_a2007n3/emigrarp\\_a2007n3p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf)
- POBLETE, Rolando. (2009). *Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 181-200.
- PURYEAR Jeffrey (1997) *La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos*. Programa de la Reforma de la Educación en América Latina. Editorial Santiago, Chile.

- RASSKIN G., Irina (2012). “¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de habilidades sociales en la escuela secundaria”, *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. N.º Extra 6.
- RAZ, Joseph (2001) «Multiculturalismo: una concepción liberal», en: *La ética en el ámbito público*, Gedisa: Barcelona. España.
- RÍOS SALDAÑA María del Refugio y ALARCÓN ARMENDARIZ Martha Elba (2014). *Orientación Educativa*. Primera edición ebook. Grupo Editorial Patria, México. [libro en línea]. Fecha de consulta: 01 de febrero de 2018. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=xKCEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=plan+de+vida&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjtw8emjPHZAhVHy1MKHQe5AM4Q6AEIKzAB#v=onepage&q=plan%20de%20vida&f=false>
- RIVAS Axel (2016) *América Latina después de PISA*. Lecciones aprendidas de la Educación en siete países (2000-2015). 1ra. Edición. Fundación CIPPEC. Buenos Aires, Argentina.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, José Antonio (2011) “La integración intercultural en España: el mestizaje constitucional democrático”, *Migraciones Internacionales*, vol. 6, N.º 2, pp. 193-222.
- RODRÍGUEZ, Rosa. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona. Anthropos.
- ROJAS. Gabriela (2011). La violencia va a clases. *El Nacional*, fecha de publicación 12-06-2011.
- SEN Amartya (2000) *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. Barcelona, España
- SEN, Amartya (2007) *Identidad y violencia*, Buenos Aires: Katz Editores.
- SEN, Amartya (2011) *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus
- SIMÓN ALFONSO, Lola (2013) «El desafío de la diversidad en Europa», en: CASTRO, Adoración (Dir.), *Interculturalidad y derecho*, Pamplona: Thomson Reuters, p. 273-294.
- THE NEW YORK TIMES (2017) *What does it take to ‘Assimilate’ in America?* [En Línea] publicado el 01 de agosto de 2017, disponible en: <https://www.nytimes.com/2017/08/01/magazine/what-does-it-take-to-assimilate-in-america.html>
- THIEBAUT, Carlos (1998). *De la tolerancia*, Madrid: Visor.
- ROCA PERARA Miguel Ángel (2014). Proyecto de vida en los jóvenes. *Revista Salud y Vida*. Revista de divulgación científica y cultural de la salud en Cuba, N3. [revista en

línea], fecha de la consulta: 10 de marzo de 2018. Disponible en:  
<http://www.saludvida.sld.cu/articulo/2014/01/07/proyecto-de-vida-en-los-jovenes>

- RODRÍGUEZ, Rosa. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona. Anthropos.
- TOLEDO, Virginia, LUENGO, Ximena, y LOBO, Lucia. (1998). *Adolescencia tiempo de decisiones. Centro de medicina productiva y desarrollo integral del adolescente*. Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Editorial Mediterráneo
- TORRES Leonidas (2015) Educación e Innovación: pilares del desarrollo. *La Propiedad Inmaterial*, N° 20, julio-diciembre 2015, pp. 85-117. Universidad del Externado de Colombia.
- TUVILLA RAYO, Juan (2002) *Cultura de Paz y convivencia en los centros educativos*. Editorial Desclée, Bilbao.
- UNESCO (2000) Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación. Dakar 26 al 28 de abril de 2000. Senegal.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París:
- UNESCO. [Documento en línea] Fecha de consulta: 10 de febrero de 2018. Disponible en:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- URIBE, Pedro (2017) “La tolerancia sustentada: una práctica para la democracia”, *Revista de filosofía*, vol. 86, N.º 2, pp. 27-49.
- VÁSQUEZ Jesús (1998) *Guía didáctica de educación para el desarrollo. Y tu... ¿cómo lo ves?* ACSUR-Las Segovias. Madrid: Catarata
- VELAZ DE MEDRANO, Carmen (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED
- WALSH, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2018. Disponible en:  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- WEF (2017) *The Global Information Technology Report 2017*. Geneva, Suiza.







# Universidad Católica del Táchira

**Observatorio Social del Estado Táchira**

Universidad Católica del Táchira  
Carrera 14, con calle 14. Apartado Postal 366.  
San Cristóbal, 5001, Estado Táchira, Venezuela.  
Teléfonos: +58-276-510-76.18 | 510.76.51  
Fax: +58-276-510.76.17  
RIF: J-09011253-7 | NIT: 0040305084  
[www.ucat.edu.ve](http://www.ucat.edu.ve)