



SABERES ANDANTES

Educación en contextos
de violencia

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 4, Número 10, año 2023
"EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA"

Revista anual de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

La revista comenzó siendo de formato impreso y periodicidad semestral, a partir del número 6 se ha publicado de forma impresa y electrónica con periodicidad anual.

EQUIPO EDITORIAL

Director

Carlos Vicente Vargas-Reyes. Director Nacional de Fe y Alegría. Ecuador.

Editora General

Beatriz del Carmen García-Dávila. Revista Saberes Andantes. Ecuador.

Entidad editora

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador

Editor sección ensayos e investigaciones

Luis Rodolfo López-Morocho. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Editora secciones complementarias

Emely Valeria Benavides-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.

COMITÉ CIENTÍFICO

Expertos académicos

- Carlos Corrales-Gaitero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Paulina de los Angeles Morales- Hidalgo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- María Noelle Acosta-Vásconez. Fe y Alegría. Ecuador.
- Alexis David Barrera-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.
- Carlos Boris Tobar-Solano. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Christian Xavier Ubilla-Correa. Federación Internacional de Fe y Alegría. Ecuador.
- Anita Mata- Velastegui. Ministerio de Educación. Ecuador.
- Renato Revelo-Oña. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
- Jenny de Lourdes Sánchez-Perugachi. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Dennis Schutijser-De Groot. Université Toulouse Jean Jaurès. Francia.
- Diana María Calderón-Salmeron. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Sofía Alexandra Yépez-Rosero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Asesores internacionales

- Vicente Ramón Palop-Esteban. Universitat de Valencia, España.
- Marielsa Ortiz-Flores. Secretaría de Educación de Barranquilla. Colombia.
- Carlos Fritzen. Federación Internacional de Fe y Alegría. Colombia

Traductora

- María Dolores Briceño. Traductora en Idioma Inglés. IH-Accademia Britannica-University of Cambridge, Roma – Italia. Esp. En políticas públicas y justicia de género. Flasco-Brasil. Fe y Alegría. Ecuador

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: info@feyalegría.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegría.ecuador



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

Educación en contextos
de violencia

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 4, N° 10, Diciembre 2023

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>Ante la violencia: una educación que humanice el corazón para la libertad y la justicia</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador
7	EDITORIAL <i>La raíz de la violencia</i> Beatriz del Carmen García-Dávila Editora de la revista Saberes Andantes
11	ENSAYOS E INVESTIGACIONES
12	<i>Anotaciones sobre el derecho a la educación en el siglo XXI: acceso, calidad y pertinencia</i> Luis Rodolfo López-Morocho. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
32	<i>Violencia simbólica: reflexiones teóricas y prácticas pedagógicas para la transformación social</i> Enoc Felipe Quishpe-Guano. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ecuador.
49	<i>“Decir verdad” como herramienta de coraje y rebeldía para combatir la violencia en la educación</i> Dennis Schutijser-De Groot. Université Toulouse 2 Jean Jaurès. Francia.
66	<i>Datos empíricos sobre las violencias de género en escuelas rurales Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades locales de Haití, Honduras y Nicaragua</i> Nelsy Lizarazo-Castro, Giovanna Modé-Magalhães y Ariadna Reyes-Ávila.
88	<i>Metodología Tinkuy (del encuentro) como estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje en el Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA).</i> Luis Enrique Ávila-Granda. Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi. Ecuador.
116	<i>Convivencia sin violencia en la unidad educativa “10 de Noviembre”</i> Anita Victoria Albán-Barrionuevo. Ecuador.
141	SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS
142	<i>¿Cómo educar un corazón para la paz y la vida?</i> Milagros del Valle Noriega-Zavala. Fe y Alegría. Ecuador.
159	<i>Educar para la paz, una obligación y una urgencia</i> Luisa Pernalette. Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín. Venezuela.
169	<i>Escribir los últimos poemas del capitalismo</i> Enrique Falcón
177	ENTREVISTA
178	<i>Rehumanizar el mundo para desarmar violencias</i> Mauro Cerbino. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ecuador.
191	RESEÑAS DE LIBROS
192	<i>Julián de Zubiría Samper (2006, 2da. ed.) Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.</i> David R. Villagómez-Pacheco. Fe y Alegría. Ecuador.

PRESENTACIÓN

Ante la violencia: una educación que humanice el corazón para la libertad y la justicia

Carlos Vicente Vargas-Reyes

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

c.vargas@feyalegria.org.ec

El drama de la violencia, la angustia y el miedo que nos genera a toda una sociedad es un tema que nos desborda, que traspasa las puertas de los centros educativos; más aún, cuando nos toca en carne propia, nos sentimos indefensos, sin poder hacer nada, derrotados por el miedo y la desesperanza.

Las circunstancias de violencia en las que vivimos nos hace correr tan escondidos que nos cuesta mirarnos como humanos, le tenemos miedo a los pobres, a los migrantes... vemos sicarios de todas las edades y en todos los estratos sociales; hay tanta violencia, tanta guerra, que estamos haciendo protocolos para echarnos al piso y cerrar cuidadosamente nuestras ventanas para no ver los cuerpos tirados en el suelo; y lo peor es escuchar a las propias autoridades que sugieren no denunciar porque "dentro" también hay corrupción. Estamos experimentando lo que decía el poeta y dramaturgo alemán Bertolt Brecht:

***Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó porque yo no era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó porque tampoco era.
Después detuvieron a unos curas,
pero como yo no soy religioso tampoco me importó.
Luego apresaron unos comunistas,
pero como tampoco soy comunista, tampoco me importó.
Ahora me llevan a mí, pero ya es tarde.***

Para que no sea tarde, Saberes Andantes trata el tema desde el corazón de los centros educativos y sabiendo que la educación no le corresponde solo a la “escuela” sino a toda la sociedad, a la casa común donde habitamos, que implica las voces de la naturaleza.

La violencia escolar en sus diferentes formas de acoso o bullying se encuentra en los entornos sociales donde las personas se relacionan. Albert Bandura, citado en una de las investigaciones dice que no solo se aprende desde la experiencia, sino también de lo que se observa, de aquí la importancia de educar con el ejemplo, que es lo que Luisa Pernalette nos quiere decir con la pregunta: ¿Cómo explicar a los niños y niñas en la escuela que los problemas no se resuelven a golpes sino de manera pacífica cuando presidentes, líderes mundiales eligen la guerra como manera de hacerlo? Y muchas de nuestras familias también eligen la agresión, los golpes, los gritos y las mentiras para resolver sus diferencias y lo que es peor en medio de la mirada de sus hijos e hijas. Y se sigue observando en cualquier rincón del mundo: Políticas sin principios, fortunas sin esfuerzos, religiones y cultos sin conciencia, instituciones sumidas en la mediocridad y corrupción. La mayoría de estos problemas son el resultado de sistemas económicos inequitativos que nos llevan a muchos callejones sin salida, donde parece que no queda más que devorarnos los unos a los otros para poder sobrevivir. Da para pensar que la esperanza por un mundo más humano está al borde de la claudicación y la educación de calidad no incide en esta sociedad violenta.

Más que sentirnos derrotados, el reflexionar estos temas de forma colectiva, nos puede traer estrategias de esperanza de que no todo está perdido, que se puede asumir desde la propia naturaleza humana que lleva en sus genes la trascendencia del amor, la justicia, la dignidad y la compasión, un nuevo pacto socioambiental donde las nuevas relaciones estén fundamentadas en una educación que humanice el corazón para la libertad y la justicia.

EDITORIAL

Raíz de la violencia

Beatriz García-Dávila

Editora de la revista Saberes Andantes

“**D**os amigos querían ver el amanecer y decidieron pasar la noche a orillas del mar para disfrutar de la belleza de ese momento. Mientras transcurría el tiempo conversaban sobre cómo imaginaban que sería el amanecer. A uno le parecía que sería como un canto de pájaros rojos, naranjas y amarillos que derramaban su colorido sobre la tierra; al otro en cambio, se le ocurría pensar que sería como si la mano de Dios dejara entre las nubes un círculo incandescente cuya luz bañaba las aguas. Mientras hablaban, a cada uno le parecía absurda la imagen del otro y comenzaron a discutir. Cada uno trataba de convencer al otro de lo inapropiado de su imagen. Como no se ponían de acuerdo, pasaron de la conversación a la pelea, que poco a poco dejó de ser sólo verbal, para convertirse también en corporal. Se insultaron, golpearon...y hasta llegaron a arrancarse los ojos. Mientras esto ocurría la luz empezó a bañar las aguas del mar, se escuchaba el canto de los pájaros y el cielo era un mosaico de colores. Pero los amigos, postrados en la arena, ya no tenían ojos para ver la belleza de aquel amanecer”.

Muchas veces actuamos como los amigos de esta historia que escuché hace tiempo. No aceptamos al otro como es, con su manera de pensar, sentir o actuar. Cuando nos encontramos con la diferencia, en lugar de comprenderla, la negamos e imponemos nuestra manera de ver las cosas. No logramos comunicarnos con el otro porque no escuchamos, y hasta somos capaces de asumir actitudes destructivas con tal de imponer y ganar. Empezamos de a poco: desacuerdos, discusiones, peleas, insultos... y vamos incrementando hasta llegar a estadios mayores de violencia, donde no se descarta ni la misma muerte.

No es exageración. Así empiezan los conflictos, los grandes y los pequeños, los que vivimos en nuestro entorno y los de más lejos. En muchos de ellos impera una misma actitud: la imposición de nuestra verdad, necesidades, ideas, sentimientos, intereses... sobre los demás; el deseo de dominación y ambición, la colonización manifiesta en las relaciones humanas y en las formas de funcionamiento social, económico y político. El otro no existe o es enemigo, importa mi partido, mi religión, mi bienestar, mi estatus, mi poder. Cuando se entra en la dinámica de la intolerancia, del egocentrismo exacerbado y la imposición del "yo", la violencia se hace procedimiento, entonces, nada importa... ni siquiera la muerte, ¡hasta se le encuentra sentido!

Nos ahogamos en violencia. Violencias directas e indirectas, personales y sociales, coyunturales y estructurales. Parte de la raíz de todas ellas está en las personas: tenemos el espíritu enfermo por la falta de paz en el corazón, de esa paz que produce desapegarse del poder, el afán de lucro, los miedos, heridas del pasado y prejuicios; está en el fundamentalismo del "yo" que está en las venas de los sistemas sociales, que no dan cabida al otro, a lo común. Necesitamos esa paz que hace posible no derrumbarse ante un insulto o maltrato o liberarse de las cadenas que impone la cultura; esa paz que hace capaz de desear bien y tratar con respeto al otro, aunque piense contrario, o de poder ver el amanecer con aquel aunque lo perciba distinto.

Esa raíz de la violencia también se expande y se enreda en las estructuras injustas de nuestras sociedades reproductoras de la pobreza y desigualdades entre los seres humanos, reproductoras de un modo de relación destructivo de la naturaleza y de las personas. Gandhi decía que "la primera condición de la no violencia es la justicia en absolutamente todos los aspectos de la vida", mientras haya injusticia, mientras haya imposición, pobreza, exclusión, destrucción de la vida en cualquiera de sus manifestaciones, mientras los mínimos de una ética para la vida colectiva no se respeten y la impunidad se deje correr dentro de sistema, la paz quedará lejos de la dinámica social.

La raíz del problema de violencia es profunda y compleja, por ello no se combate con remedios puntuales, no se termina con nuevos gobiernos (especialmente si mantienen prácticas generadoras de

violencia o actúan del mismo modo que critican), ni con más policía o control aunque esto sea necesario. Si no abrimos distintos frentes para atender raíces y aristas, esta batalla la perderemos. Si al DISCURSO sobre paz no le ponemos ACCIONES de paz, verdadera voluntad personal y política, el futuro no reportará cambios.

La educación entra en este escenario, no como accesorio, sí como fundamento. Requerimos de una educación para la construcción de paz más allá de los centros educativos, una educación contundente que involucre la sociedad toda, enfocada en la recreación del ser, en la ruptura de la lógica del poder maniqueo y del egoísmo, para abrimos a la lógica de construcción de la comunión, del diálogo y resolución de conflictos. Necesitamos de mejores seres humanos que aniden la paz en su alma y tengan mejores herramientas para recrearla permanentemente, de mejores instituciones, medios, políticas... enfocadas hacia la creación de la paz necesaria y su sostenibilidad, pues sabemos: somos seres y sociedades inconclusas, la paz no la hacemos propia para siempre.

Necesitamos sumar ciudadanía para esta orientación, para una mejor aldea y para un mejor mundo. La tarea que tenemos es del tamaño de las guerras que hoy están aniquilando vidas y territorios, de la cifra de asesinatos anuales que tenemos en nuestros países o de las agresiones que vivimos o presenciamos en la vida política y social. La violencia se combate de raíz y se vence con paz. Empecemos en nuestros pequeños espacios, esos en los que tenemos absoluta soberanía y hagamos eco, sumemos voces que silencien los gritos de tanto odio.

The background is a complex, abstract composition. It features a central horizontal band of a vibrant orange color. Above and below this band, there are intricate, layered patterns in shades of grey, black, and white. These patterns resemble a cross-section of a biological specimen, possibly a cell or a microorganism, with various internal structures and textures. The overall effect is one of scientific exploration and discovery.

ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Anotaciones sobre el derecho a la educación en el siglo XXI: acceso, calidad y pertinencia

Luis Rodolfo López-Morocho¹

Universidad Andina Simón Bolívar

luisr.lopezm@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

Artículo recibido en mayo y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar en torno a la concepción vigente sobre la educación contemporánea que la entiende como un derecho. De este modo, se examinan las implicaciones históricas y conceptuales sobre este modo de comprensión, encontrando tres parámetros fundamentales: acceso, calidad y pertinencia. A partir de estos tres ejes se conforma la noción de derechos vigente, que es problematizada en función de encontrar su procedencia. Estas reflexiones llevan al cuestionamiento de las visiones hegemónicas y, por lo tanto, la propuesta de nuevos caminos de acción. De entre estos conceptos, sin duda alguna, el más problemático es el de calidad, en cuanto centro de diversas disputas en torno a su sentido y significado. Este tránsito desemboca en la necesaria conexión de la educación con los Derechos Humanos, partiendo de su cuestionamiento y crítica para lograr su promoción real y efectiva.

Palabras clave: educación, derechos, acceso, calidad, pertinencia.

1 Máster de Investigación en Filosofía y Pensamiento Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Máster (c) de Investigación en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Docente y diseñador instruccional en la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) y Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Miembro del Consejo Internacional de Revisores de la revista Sophia. Editor en la Revista Saberes Andantes y en la Revista Andina de Educación.

Notes on the right to education in the 21st century: access, quality and relevance

Abstract

The paper is an attempt to reflect on the current conception of contemporary education as a right. Thus, it examines the historical and conceptual implications of this way of understanding, finding three fundamental parameters: access, quality and relevance. From these three axes, the current concept of rights is valid, which is problematized in order to find its origin. These reflections lead to the questioning of the hegemonic visions and, therefore, the proposal of new paths of action. Among these concepts, the most problematic is undoubtedly that of quality as the center of several disputes about what it signifies and its meaning. This transition leads to the necessary connection of education with Human Rights, starting from its questioning and criticism in order to achieve its real and effective promotion.

Keywords: education, rights, access, quality, relevance.

A modo de introducción

En el siglo XXI no existe ninguna duda en torno a la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental, concretamente, siguiendo las célebres palabras de Ray & Bernstein (1987) “la educación no solamente está incluida en el concepto de los derechos humanos, sino que es la sanción y mayor garantía de todos los demás derechos” (p. 3). Estas afirmaciones son retomadas en la actualidad con cada vez más intensidad y frecuencia, y muestra de ello por ejemplo son las reflexiones emanadas de Unesco en *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (2021).

El debate en torno al derecho a la educación ha permanecido como un problema central en el siglo XXI, recientemente ha tomado aún más relevancia como producto de la profundización de su crisis

en el marco de la pandemia provocada por el virus COVID-19 (Unicef, 2022) y sus posteriores variantes, procesos de vacunas y retorno a la presencialidad que desembocaron en abandono escolar, impacto en los aprendizajes y el bienestar emocional de los integrantes de la comunidad educativa, además de dificultades económicas para la adecuada alimentación, entre muchas otras.

Teniendo en cuenta esto, es esencial clarificar qué significa y qué implica entender la educación como un derecho. Es importante mencionar que no nos embarcaremos en una genealogía del derecho a la educación al salir de las intenciones del presente trabajo, por el contrario, nos centraremos en el análisis de los planteamientos emanados por organismos internacionales, académicos y de la sociedad civil que rigen el marco institucional de debate sobre la educación en el siglo XXI.

Para abordar esta problemática de la educación como derecho se trabajará en torno a tres categorías fundamentales, emanadas de los diversos organismos internacionales, donde la más influyente, sin duda alguna, es Unesco. Sin ellas no se puede entender el marco vigente de la calidad educativa: acceso, calidad y pertinencia. De este modo, se explicará el significado de cada uno de estos conceptos, su relación con el derecho a la educación y su relevancia en la contemporaneidad signada recientemente por la pandemia de COVID-19 que ha permitido visibilizar viejas problemáticas que nunca terminaron de superarse. En este sentido, cuando se hace referencia a que la educación es un derecho, surgen cuestiones tales como: ¿cuál es su sentido, significado, implicaciones, alcances, límites y naturaleza?

¿Qué entendemos por derecho a la educación?

Cuando se dice que la educación es un derecho ingresamos frontalmente a la disciplina del Derecho que puede definirse como “un conjunto de normas de vinculación bilateral, imperativas, obligatorias y coercitivas” (Burgoa, 1989, pp. 23-24) donde un derecho es “un privilegio u oportunidad asignado a un individuo simplemente por el hecho de ser miembro del grupo al que se aplican los derechos” (Ray & Bernstein, 1987, p. 5). Ahora bien, estas definiciones operativas no permiten una reflexión integral del fenómeno estudiado, que no se

puede comprender de forma holística sino es gracias a la historia, que marca su surgimiento tanto material como simbólico.

El derecho a la educación no es tema nuevo de aparición reciente, de hecho, por lo menos, desde los años sesenta “existen antecedentes de su análisis y debate en el ámbito académico desde el campo de las disciplinas jurídicas” (Muñoz & Cruz, 2013, p. 47). No obstante, en los últimos años ha experimentado un resurgimiento, resignificación y posicionamiento en el ámbito de la investigación educativa que se ha visto aún más reforzado con motivo de la pandemia que estamos viviendo y su incuantificable impacto en la educación a nivel mundial (Unesco, 2021).

Desde la historiografía, el tránsito que ha seguido la educación para construirse como un derecho se puede sintetizar brevemente como un surgimiento desde la aparición de los denominados derechos individuales en la modernidad desde fines del siglo XVIII, en el contexto de las revoluciones liberales europeas. Además, los antecedentes son muy claros en 1948 con la famosa promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que fueron esenciales para desarrollar y consolidar un marco normativo internacional que señala: “toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 1948) y esto implica reconocer “la educación pública, gratuita y obligatoria como un derecho inalienable y un bien público universal” (Muñoz & Cruz, 2013, p. 48).

El derecho a la educación inició centrado en la población de niños y niñas que se fue extendiendo progresivamente a jóvenes, adultos, poblaciones indígenas, migrantes, personas con discapacidad, en pocas palabras se buscó una educación para todos y todas durante toda la vida. De hecho, existe una disputa sobre la obligatoriedad de la escuela, pues en sí misma implicaría un ejercicio de violencia (Holt, 1976, p. 222), también existen numerosas críticas a esta institución a través de los movimientos denominados desescolarizantes que han gozado de relativa popularidad (Igeldo Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). De este modo, sabiendo las fuertes críticas a la escuela y su cuestionamiento,

incluso antes de la pandemia, la posición hegemónica respecto a ella es que es un derecho clave, que permite a los ciudadanos gozar de otros derechos:

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola. (Tomasevski, 2002, p. 16)

Según Tomasevski (2002, p. 18) para llegar a esta visión contemporánea, el derecho a la educación ha pasado por tres etapas, en la primera se busca dar derechos a aquellas personas que se les ha denegado históricamente y que en algunos casos siguen siendo excluidos, como los pueblos originarios, las minorías étnicas, personas con discapacidad, entre otras. En esta primera etapa la educación se realizó de una manera segregada que se materializa en las llamadas escuelas especiales o especializadas. Lo que marca la segunda etapa, está en este tránsito de una segregación educativa a una integración, donde los estudiantes se adaptan a la escolaridad disponible sin considerar, por ejemplo, su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad. Finalmente, la tercera etapa hace referencia a una integración mediada por una adaptación de la escuela a los estudiantes y no a la inversa, como en el caso anterior. Esto implica que la enseñanza contemple a la diversidad, la respete y la promueva.

Los principales argumentos para defender el derecho a la educación (Torres N, 2007) están precisamente en saber que sin este derecho garantizado se disminuye radicalmente el acceso a otros derechos y libertades. Esto se concreta en que sin la educación no hay acceso a un trabajo digno en la gran mayoría de los casos, se disminuye la perspectiva de carrera, los bajos salarios afectan a la seguridad en la vejez, y en los peores casos en la propia exclusión (p. 91).

Ahora bien, lo cierto es que, en un mundo marcado por un sistema liberal de mercado, la educación entendida como derecho humano, no guía las estrategias educativas nacionales o internacionales, sino que, por el contrario, se enfatiza en la creación de capital humano

y la educación como un servicio que se puede comprar y vender. Esta es una de las grandes paradojas que debe enfrentar la educación contemporánea en cuanto derecho y bien público. Sobre la educación también es necesario precisar que excede a la institución escuela, y de esto ya se es cada vez más consciente incluso la propia legislación internacional donde:

El derecho a la educación asiste a niños, jóvenes y adultos de todas las edades, dentro y fuera del sistema escolar, en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social, en la vida diaria. El derecho a la educación incluye el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los diversos medios y tecnologías disponibles, tanto tradicionales como modernos. (Torres R, 2007, p. 50)

De este modo, la educación traspasa los tradicionales muros de las escuelas, y quien se constituye como principal responsable de la garantía del derecho a la educación es el Estado y sus instituciones, sin olvidar la necesaria participación de las familias y la sociedad civil en la definición de un modelo consensuado de educación para todos y todas a lo largo de la vida. En este punto, es imperativo mencionar que el debate en torno al acceso educativo ha quedado relegado por el de calidad, sin embargo, con el impacto de la pandemia, esta preocupación ha vuelto a ocupar un lugar privilegiado debido al cierre de las escuelas alrededor del mundo.

Dentro del marco del derecho a la educación, como hemos podido apreciar, existen dos categorías que han sido ejes fundamentales, por un lado, tenemos el acceso a la educación que implica llegar a todas las personas y por otro, la calidad educativa que implica un debate mucho más complejo dada la multiplicidad de enfoques posibles del concepto calidad que es imperativo apreciar. Estos dos componentes son aquellos bajo los cuales se suele entender el derecho a la educación en sentido amplio.

Del acceso a la calidad educativa

El primer gran problema al que se enfrentó la educación escolarizada en su proceso de consolidación a nivel nacional e internacional fue el de acceso, esto es, su alcance a cada vez mayor población. Un punto de inflexión, a nivel de políticas internacionales, está en el *Marco de Acción de Dakar* (Unesco, 2000) donde el lema que se esgrimía era “Educación para todos”, que se traducía en la búsqueda de la obligatoriedad y gratuidad de toda la educación escolarizada primaria y progresivamente la secundaria técnico y profesional.

La obligatoriedad y la gratuidad (*Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la UNESCO [OREALC], 2007*) de la educación son dos categorías complementarias, puesto que la mera obligatoriedad es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar el derecho a la educación. Esta permite, por ejemplo, que las familias no se nieguen a la educación de sus hijos y favorece que los(as) estudiantes puedan cursar la educación obligatoria. Sin embargo, al mismo tiempo es necesario garantizar la gratuidad para que la posible barrera financiera sea también derribada.

La inicial preocupación por el acceso a la educación (OREALC, 2007) entonces referiría a la obligatoriedad y gratuidad. Esta última es una tarea aún pendiente en algunos lugares de la región e implica por lo menos tres tipos: directos, indirectos, costo oportunidad. El primero hace referencia a los costos de matrícula, montos para actividades diversas que se realizan en la escuela, útiles escolares y libros de texto, el segundo a uniformes y transporte, y finalmente, el tercero, al tiempo que invierten los(as) estudiantes asistiendo a la escuela y no realizando otro tipo de actividades laborales con las que contribuirían a la economía familiar.

Junto a las categorías de gratuidad y obligatoriedad, existe una transversal que se presupone, pero que es importante mencionarla, la de no discriminación. Este aspecto es sumamente amplio y complejo, en la actualidad se habla de interseccionalidad, intersecando aristas de origen social, cultural, género, edad, pensamiento, religión, entre otros. De este marco, uno de los retos más grandes pasa por reducir la desigualdad y las brechas de inequidad, que buscan suprimir las discriminaciones

referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad: “quienes viven en situación de pobreza o en la calle, trabajadores, poblaciones rurales y alejadas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por las guerras y personas con discapacidad” (OREALC, 2007, p. 9).

Es relevante mencionar que la pandemia por el COVID 19 y sus implicaciones en el campo educativo en el cierre de las escuelas ha marcado un debate sobre el acceso a la educación, que en muchos lugares estuvo signado por el acceso a la tecnología y a la conectividad (Díaz et al, 2022). De este modo, muchos de los elementos de la educación para todos aún siguen siendo un gran reto, sin embargo, en la actualidad el eje del debate no es ya el acceso educativo, sino la denominada calidad educativa, que implica una serie de nuevos retos y enfoques a la hora de analizar el fenómeno educativo. Incluso se menciona que el mismo acceso estaría dentro de un enfoque de calidad educativa, por cuanto, “el acceso a una educación de calidad deficiente equivale a no tener acceso” (Unicef, 2002, p. 5). Ahora bien, ¿qué se entiende por calidad educativa?

Disputas en torno a la calidad

La cobertura, como hemos analizado anteriormente, es junto con la calidad educativa, uno de los referentes centrales en las discusiones sobre educación en ámbitos muy diversos que van desde la política pública hasta la teoría pedagógica, pasando por la agenda de los distintos organismos internacionales. Ahora bien, ¿qué se entiende por calidad educativa?, lo cierto es que la definición es mucho más compleja que la relativa a cobertura, puesto que existen enfoques muy diferentes e incluso contrapuestos entre sí, que es necesario analizar.

Desde un punto de vista etimológico (Bondarenko, 2007), sin entrar en una investigación filológica profunda, la palabra calidad viene del latín *qualitas*, que es una derivación de *qualis*, que se puede traducir como cualidad o modo de ser. Es curioso mencionar que esta palabra originó algunas confusiones y se utilizó frecuentemente como sinónimo de propiedad. En el campo del pensamiento fue cultivada por autores como Aristóteles, Kant, Hegel y Marx, entre los más destacados.

Se puede decir que todos ellos, de manera algo imprecisa y reductiva, coinciden en definir la calidad como el conjunto de rasgos que hace que una cosa, objeto o fenómeno sea lo que es originariamente.

Como todo concepto, lo que se entiende por calidad, fue mutando a través del tiempo y concretamente se puede ubicar en el contexto de la revolución industrial (Bondarenko, 2007) un punto de inflexión donde la calidad va haciendo referencia al elemento que nos permite apreciar una propiedad o propiedades de unas cosas como iguales, mejores o peores que otras de su misma especie o tipo. Este último sentido es precisamente el que figura en la Real Academia Española. En la actualidad existe una explosión de sentidos del término calidad aplicados a diferentes campos, y al interior de ellos también una multiplicidad de enfoques.

Existen varias clasificaciones del modo en el cual se ha entendido el concepto de calidad, una de las más influyentes y hegemónicas, sin duda alguna, es la emanada desde el contexto empresarial, donde hay tres tendencias principales (Valdés, 2005) a la hora de definirla: la primera enfatiza en la teoría tomando en cuenta la noción de producto, la segunda en la práctica a través de indicadores tales como la relevancia, la eficacia, la eficiencia, entre otras, y la tercera directamente evita su definición.

Para Garvin (1984), hay cinco aproximaciones a la calidad que se suelen basar en: filosofía, producto, usuario, fabricación y valor del producto. En términos generales, se enfatiza en el espectro pragmático de la calidad, en estas últimas nociones antes que el campo del pensamiento filosófico, que no ha tenido mayor relevancia o profundización.

La calidad aplicada al campo educativo inicialmente se basó en las concepciones heredadas del campo empresarial, que enfatiza en verificar las características de un determinado producto para satisfacer las necesidades del consumidor. De este modo, el tránsito al campo educativo pasó a entender la educación como un producto o servicio y al estudiante como un consumidor. Este proceso evidentemente abre un debate acerca de si es legítimo considerar a la educación como un producto o servicio, y en caso de serlo, "hasta qué punto puede

mercantilizarse la educación y considerarse como un producto o bien de consumo" (Bondarenko, 2007, p. 615).

La aplicación de estos modelos de calidad educativa, que la entienden como eficacia desde un punto de vista empresarial, han provocado que el fin de la educación y de una empresa se identifiquen, esto es, el rendimiento que se logra al "cumplir órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento, eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas" (Santos, 1999, p. 79).

Esto en el campo educativo se ha traducido en poner la reflexión al servicio de la evaluación, entendiendo esta de un modo limitado, en cuanto verificador del alcance de estándares e indicadores. Este proceso ha hecho visible la existencia de ciertas "trampas en la calidad educativa" (Santos, 1999, p. 79). La primera trampa que se debe mencionar es la simplificación que se da al hacer coincidir el éxito educativo con el rendimiento académico del estudiante. Además, este rendimiento muchas veces es evaluado por pruebas estandarizadas que en ocasiones son limitadas y no significativas al no permitir apreciar tareas intelectuales ricas de análisis, reflexión y crítica. La segunda está en la ambigüedad con la que se aplica el concepto calidad, haciendo coincidir esta con gran diversidad de aspectos que van desde la infraestructura hasta la didáctica del docente, pasando por los recursos de aula, el número de estudiantes por paralelo, la relación entre docentes y estudiantes, la gestión y administración, entre otros elementos. De este modo, parece confundirse las condiciones que permiten calidad educativa con la calidad misma. Un tercer problema está en dejar de lado aspectos sociales y éticos de la calidad en pro de una visión mercantilista, como por ejemplo la ética en los procesos educativos. En cuarto lugar, está la excesiva tecnificación de las evaluaciones que se centra en enfoques cuantitativos, que se basan en la premisa de que únicamente cuando hay un número o medida existe rigor y objetividad. La gran cuestión abierta es cómo fenómenos tan complejos como el aprendizaje y la calidad educativa pueden ser abarcados por mediciones simples (Santos, 1999).

En este mismo sentido, existen algunas preguntas aún abiertas vinculadas a los análisis comparativos que permiten las evaluaciones

estandarizadas, por ejemplo, ¿cómo es posible comparar personas, experiencias y centros cuando sus realidades no son iguales o comparables? Cuando se dice que un centro es mejor que otro, la evaluación se convierte más bien en un mecanismo de discriminación peligroso:

Hay que denunciar la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, digamos del 15% de la población escolar. Con ello se asume tranquilamente que todos los que componen el 85% restante, la corriente principal, están en igualdad de condiciones. Sin embargo, no es esto lo que se deduce de las estadísticas sobre abandonos o respecto al acceso a la universidad. Hay una minoría altamente favorecida. Y en medio existen todavía gradaciones de ventajas y desventajas. Los niños pobres sufren los efectos más graves del modelo más extendido, del que no salen. (Connell, 1997, como se citó en Santos, 1999: 82)

Es necesario dejar claro que la evaluación en sí misma no es perjudicial para la educación, sin embargo, la forma en que se utilizan los informes, sí lo es. De este modo, las evaluaciones deben ser públicas y al acceso de toda la ciudadanía para evitar tomar decisiones desde un ente centralizado de carácter arbitrario o innecesario. Además, los informes de evaluación no pueden tomarse como instrumento justificativo de actuaciones sectarias que solo perjudican a los centros más desfavorecidos. En pocas palabras, la evaluación no puede ser un instrumento de mero control y dominación. Si bien es cierto existen en la actualidad líneas de investigación internacionales que plantean actuaciones basadas en la evidencia, a su vez surgen legítimas sospechas de que estas promueven un resurgimiento de modelos tecnocráticos a la vez que simplifican la dimensión política educativa bajo una visión epistemológica engañosa de ciencia (Fernández & Postigo, 2023, p. 63).

De este modo es fundamental alejarse de esta “obsesión por la calidad” (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 170) que hace pensar que la teleología educativa está simplemente en lograr la calidad como un fin en sí mismo y no como un medio para una finalidad de corte ético-político. Estas visiones sólo llevan a perder de vista la multiplicidad

de dimensiones implicadas en una educación de calidad y, por tanto, desconocer la atención integral y armónica que demanda una reflexión crítica sobre la calidad. Estas nociones de calidad afectan directamente a la educación, encarnándose en visiones de evaluación unívocas que promueven una competición que se encuentran lejos de lograr una mejora educativa:

[...] es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección. (Vidal, 2007, p. 7)

Como ya se ha mencionado, los organismos internacionales constituyen una clara muestra de este tipo de acciones paradójicas, puesto que a pesar de fundarse discursivamente en enfoques sistemáticos de la complejidad y la diversidad, terminan por promover e imponer panoramas heterogéneos de la escuela, siendo esta reducida a un conjunto de estándares e indicadores totalmente ajenos a los contextos de la escuela, que se traducen en políticas y planes que prescriben acciones, distribuyen recursos y guían a las escuelas a alcanzar unos propósitos expuestos desde fuera de la escuela desconociendo sus contextos.

En este ámbito, las visiones de calidad educativa predominantes han mantenido enfoques "eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular" (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 171). La calidad se ve, abocada así, a convertirse en un dispositivo que desarrolla prácticas de evaluación instrumentalistas en la línea de un sistema político, económico e ideológico hegemónico que evita dialogar en torno al problema de fondo, esto es, los fines intrínsecos de la educación, banalizando el acto pedagógico y didáctico. No obstante, esto no quiere decir que todas las propuestas que buscan lograr un sistema de calidad en la gestión escolar tomen esta

dimensión, propuestas como FLACSI (2022) intentan prácticas de calidad educativa basadas en la autoevaluación, con momentos de reflexión, priorización y mejora generados desde dentro del propio centro escolar, lo que hace que se priorice ese contexto escolar.

Una vez abiertas varias cuestiones en torno a la calidad educativa, que se encarnan en procesos de evaluación a los centros educativos, es preciso mencionar qué líneas de acción se pueden tomar. La primera y necesaria es la de un análisis riguroso que permita una crítica constructiva sólida en función de lograr elaborar, coordinar y plasmar el pensamiento en acciones concretas de política pública con persistencia y valentía. En este sentido, es necesario replantear un concepto de calidad educativa a la luz de las reflexiones precedentes.

Hacia un concepto de calidad integral

Como se ha podido constatar el concepto de calidad es polisémico y ambiguo, esto es, poco claro e impreciso. Su aplicación al campo educativo profundiza esta problemática, al trasladar la noción empresarial de mercado hegemónica al campo de la educación. La apuesta que realizamos en el presente escrito consiste en suscribir un concepto de corte humano que se oriente a la formación integral, inclusiva y transformadora de los individuos hacia una sociedad que debe ser transformada bajo valores tales como la solidaridad y la justicia social (Unicef, 2022). De este modo, el concepto de calidad está atravesado por aspiraciones ético-políticas de una nueva sociedad. Siguiendo las palabras de Jorge Seibod (2000):

Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la «virtud» o «excelencia», la «areté» de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba.

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretajan en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas. (Seibold, 2000, p. 225)

Desde esta perspectiva, la calidad educativa (Gutiérrez, 2021) no puede ser entendida únicamente desde el punto de vista de la eficiencia del sistema educativo traducido en intentar alcanzar a toda costa una serie de supuestos estándares mínimos. En este sentido, la calidad debe remitir a consideraciones de carácter ético intrínsecamente, vinculados con la teleología educativa y su correspondencia con los medios para alcanzarlos. En esta misma medida, se involucra directamente la dimensión política tanto en el ámbito educativo como en lo económico y social vinculado con los aspectos legislativos. Por tanto, el debate ha de desplazarse a este marco para no perder el sentido de una educación de calidad.

La calidad, desde el enfoque que se propone, está intrínsecamente vinculada con las interrelaciones que se dan en la escuela entre las y los actores que la conforman: padres, madres, directivos, maestros/as, estudiantes, ... Asimismo, está enfocada en la relación de estos con la política, el conocimiento y la comunidad, puesto que la construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula debe ser transferible a otros escenarios de la vida social, de la vida cotidiana. La construcción de una ciudadanía crítica es también un aspecto fundamental para considerar dentro de una visión de calidad holística, yendo más allá de unas competencias básicas y especializadas.

Dos elementos transversales a la calidad educativa que considerar son el de "innovación" y "transformación". La escuela en cuanto institución ha sido duramente criticada hasta el punto de estar a las puertas de una crisis de sentido generalizado, lo que nos hace pensar que "no solo se precisa de una escuela mejor sino, y quizás, ante todo, de una escuela diferente" (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 172). Una educación de calidad implica instituciones educativas oportunas.

De este modo, la calidad en la educación, como ya se ha reiterado, no puede estar centrada en aspectos de eficiencia o estándares, al menos no únicamente. Por el contrario, la calidad solo puede construirse a partir de consideraciones éticas y políticas que visibilicen los fines de la educación y su relación con los medios. En este sentido, es fundamental lograr una descentralización del abordaje entre calidad y educación. Quizás en este ámbito es pertinente retomar la célebre distinción acerca de la calidad “de la educación” y la calidad “en la educación” (Pérez, 2005 p. 14). División según la cual la primera está ligada a la misión de las instituciones y sus respectivos proyectos mientras que la segunda está directamente vinculada con los medios.

Cuando hablamos de pensar un nuevo abordaje del concepto de calidad educativo, se hace referencia a pensarla como un conjunto complejo de relaciones entre las y los actores de la institución educativa, tales como autoridades, profesores, estudiantes, madres y padres de familia. Y estos así mismo deben ser capaces de relacionarse no únicamente con las cuatro paredes del aula sino con “el conocimiento, con la política y con las comunidades” (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 170). De este modo, ya se puede ir intuyendo que una educación de calidad debe estar directamente vinculada con los procesos de consolidación de una ciudadanía crítica, empoderada y corresponsable, desbordan el aspecto relacionado únicamente con adquirir o desarrollar una serie de competencias básicas:

Se relaciona también con las demandas culturales que se desprenden de la creciente movilidad poblacional; de los nuevos esquemas de producción económica; del afianzamiento de las desigualdades educativas y sociales; de los límites de los modelos de desarrollo imperantes y de los riesgos que se desprenden de las crecientes demandas de recursos; como así también de la intervención que ellos propician sobre el medio ambiente. (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 174)

En síntesis, como se ha venido enfatizando, la calidad de la educación no puede reducirse, como se está haciendo, a los estándares de aprendizaje, a la aplicación de metodologías activas, al alcance de los objetivos curriculares. Estos elementos, por supuesto, deben tomarse en

cuenta, pero no son ni los únicos ni los más importantes. Por el contrario, se debe enfatizar la relación de la escuela con la comunidad, visibilizar y reafirmar las problemáticas estructurales de la sociedad en diferentes ámbitos y por supuesto, la necesidad de deconstruir, cuestionar y reconstruir críticamente ciertos sentidos históricos, que desde el pasado iluminan el presente y futuro.

Junto al concepto de calidad, es fundamental pensar otros tales como: democracia, conocimiento, participación, subjetividad, derechos y pertinencia. Por tanto, la noción de calidad educativa por definición ha de ser multidimensional. De entre todas las dimensiones de calidad, es fundamental reflexionar en torno a la de pertinencia por cuanto está cobrando mucha relevancia en la contemporaneidad.

La pertinencia educativa

Dentro del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), la Unesco plantea que la calidad de la enseñanza ha de asegurar el derecho a la educación para todos, considerando principalmente las dimensiones de eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia y calidad.

La pertinencia se entiende sencillamente como la posibilidad de que "las normas y contenidos curriculares deben ser definidos por los sujetos de la educación en sus interacciones" (Bárceñas, 2009, p.350). Por tanto, la pertinencia en educación nos remonta a la clásica pregunta sobre ¿qué se debe enseñar y aprender en una sociedad?, en palabras más recientes, la disputa en torno al currículo que, si bien puede abarcar múltiples aspectos tales como metodologías, su preocupación por la selección de los aprendizajes ha sido célebre.

La pertinencia educativa puede abordarse de un modo muy similar a cómo se ha procedido con el concepto de calidad, por tanto, al ser una dimensión de esta, no se redundan en los cuestionamientos ya realizados previamente. En consecuencia, directamente, por las mismas razones previas, se considera que la pertenencia no puede limitarse a entenderse como "adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que están haciendo" (Unesco, 1999, p. 104). Puesto

que esto nos remite estrictamente nuevamente a intereses ideológicos y económicos hegemónicos.

De este modo, finalizamos la reflexión volviendo al punto de partida, si la educación es un derecho, solo puede entenderse la calidad y dentro de ella la pertinencia, como orientada hacia el real ejercicio y defensa de los derechos humanos en busca de mundos más justos y solidarios mediante la transformación social. Esto implica varios aspectos a considerar de todos los componentes curriculares y su configuración.

Los derechos humanos tienen un carácter sumamente complejo y responden a una formación "histórica, cultural, sociopolítica y filosófica" (Bonifacio, 1997, p. 15) como respuesta a la pregunta sobre el ser humano y la correspondiente postulación y defensa de su dignidad. En este punto es importante matizar que, si bien existe un aura casi esencial sobre la naturaleza insoslayable de los derechos humanos con las personas, lo cierto es que estos responden también a condiciones históricas y sociales y de hecho son objeto de continua actualización. Estos "simbolizan creencias fundamentales armonizadas de que una existencia congruente con ellos es digna del ser humano y preferible a toda otra" (Bonifacio, 1997, p. 18).

Sobre la fundamentación de los derechos humanos, existen solo tres alternativas lógicas posibles "(1) la fundamentación de los derechos humanos no es posible, (2) la fundamentación de los derechos humanos no es necesaria, y (3) la fundamentación de los derechos humanos es a la vez posible y necesaria" (Bonifacio, 1997). Cada una de estas posiciones encierra fuertes convicciones y debates internos, la primera plantea que esta, al ser un elemento abstracto, no tiene posibilidad de fundamentación, la segunda plantea que no es necesaria dada su evidencia e imperatividad. La tercera es la más extendida, pero a la vez plantea numerosas complejidades por cuanto se asienta en epistemes muy variadas y diversos.

Analizar la fundamentación, cuestionamientos y legitimidad de los derechos humanos es sin duda algún asunto de otro artículo por su complejidad y profundidad. Para el presente escrito basta con visibilizar

su necesaria conexión educativa que no debe limitarse a una formación de corte axiológico ciudadano. Por el contrario, ha de partir de un fuerte cuestionamiento a los mismos derechos humanos para solo así poder asumir su sentido real de transformación social en busca de otros mundos posibles, que no respondan únicamente a enfoques contractualistas o victimistas, enfatizando en el rol político de los derechos, alejándonos de visiones que los convierten en dispositivos de control.

A modo de conclusión

A lo largo del presente escrito se ha reflexionado en torno al sentido, significado e implicaciones de la concepción de la educación como derecho. Para ello, se han examinado tres categorías que componen este enfoque en siglo XXI: acceso, calidad y pertinencia. El primero y más antiguo hace referencia simplemente a la posibilidad de los/as estudiantes de poder cursar estudios básicos en una institución escolar. De este modo, desde el surgimiento de la escuela como institución, la posibilidad de estudiar ha ido creciendo y abarcando cada vez a más población, partiendo de la niñez hasta en la actualidad concebirse como una educación para todos y todas a lo largo de toda la vida.

En segundo lugar, la concepción de calidad, que actualmente es la central y eje de debate, por cuanto el acceso a una educación que no es de calidad implica un no acceso. Sin embargo, la dificultad de este concepto radica en un origen más bien asociado al campo administrativo y empresarial que parece convertir a la educación en un producto o servicio, desde un enfoque mercantil liberal de mercado. Por tanto, se procede a rastrear su tránsito hasta la actualidad, examinando sus contradicciones internas y sus condiciones de posibilidad. Esto nos lleva a suscribir la propuesta de una nueva visión de calidad enfocada en la transformación social y el respeto a los derechos humanos, alejándose de visiones mercantiles hegemónicas.

En tercer y último nivel está la noción de pertinencia que actualmente se encuentra dentro de las dimensiones de calidad educativa. Es especialmente relevante por cuanto retoma el clásico debate sobre la pertinencia de lo que se enseña y se aprende en la institución educativa. Todos estos ámbitos terminan desembocando

en una concepción de la educación que promueva la real práctica de los derechos humanos y esto solo es posible si se parte de su crítica y cuestionamiento.

Referencias

- Bárceñas, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. *Tiempo de educar*, 10(20). 349-378.
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación . *Educere*, 11 (39). 613-621.
- Bonifacio, J. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México : Fondo de Cultura Económica .
- Burgoa, I. (1989). *Las garantías individuales*. México: Porrúa.
- Díaz Dumont, J. R., Ledesma Cuadros, M. J., Tito Cárdenas, J. V., y Díaz Tito, L. P. (2022). Calidad educativa y consideraciones filosóficas en un contexto de pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 328-346.
- Fernández Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Educación*, 400, 43–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- FLACSI | Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. (2022, 13 noviembre). FLACSI | Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. <https://www.flacsi.net/>
- Garvin, D. (1984). What Does “Product Quality” Really Meant?. *Sloan Management Review*. 25-43.
- Gutiérrez, J. L. (2021). Hacia una gestión de la calidad educativa con equidad. *Revista signo educativo*.
- Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- J, H. (1976). *Instead of Education: Ways to Help People to Think Better*. Nueva York: Dutton.
- Muñoz , M., & Cruz, L. (2013). *Derecho a la educación*. En C. M. Izquierdo,

- Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (pp. 47-83). México: ANUIES.
- OREALC. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe . *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1-21.
- Orozco Cruz , J., Toro, A., & Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista iberoamericana de educación* N 51, 161-181.
- Ray, D., & Bernstein, N. (1987). *Human rights and education: an overview*. USA: Pergamon.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*. 78-81.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. *Revista Iberoamericana*. Número 23.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 15-38.
- Torres, N. (2007). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, 83-92.
- Torres, R. (2007). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. *Fronesis*, 35-65.
- Unesco. (1999). *Educación superior y sociedad*. Caracas
- Unesco. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Unesco.
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Francia: Unesco.
- Unicef. (2002). *Educación de buena calidad para todos*. Nueva York: UNICEF.
- Unicef. (2022). *Para cada infancia, todas las oportunidades*. Nueva York: UNICEF.
- Valdés, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente y la carrera magisterial. Experiencia cubana*.
- Vidal, A. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4).

Violencia simbólica: reflexiones teóricas y prácticas pedagógicas para la transformación social

Enoc Felipe Quishpe-Guano²

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval)

felipe.quishpe@outlook.com

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las diferentes dimensiones de violencia simbólica presentes en los contextos educativos, así como las prácticas educativas que reproducen las condiciones de dominación. En primer lugar, se revisa el fenómeno de violencia simbólica propuesto por Bourdieu y sus manifestaciones en el contexto educativo. Luego, se analiza cómo se ha configurado el sistema educativo para convertirse en un espacio para la reproducción social y la dominación a través del ejercicio de la violencia simbólica. Se presentan algunas de las características de las prácticas pedagógicas que la fomentan, convirtiendo la escuela en un lugar de reproducción social. Finalmente, se expone cómo la perspectiva de Freire en torno a la injerencia que tienen las y los docentes en todo acto educativo, se constituye en una alternativa educativa para mitigar la reproducción de la violencia simbólica en los contextos educativos.

Palabras clave: violencia simbólica, reproducción social, dominación, poder, pedagogía violenta, pedagogía de la liberación.

2 Graduado en Ciencias de la Educación con mención en Física y Matemáticas. Actualmente, está finalizando una maestría en Investigación en Educación. Es parte del equipo de investigación del Ministerio de Educación del Ecuador. A lo largo de su trayectoria profesional, ha colaborado con instituciones tanto públicas como privadas dedicadas al campo educativo. Su experiencia se centra en el diseño curricular, didáctica, educación de jóvenes y adultos, evaluación e investigación educativa.

Symbolic violence: theoretical reflections and pedagogical practices for social transformation

Abstract

The aim of this article is to analyze the different dimensions of symbolic violence present in educational contexts, as well as the educational practices that reproduce the conditions of domination. First, it reviews the phenomenon of symbolic violence proposed by Bourdieu and its manifestations in the educational context. Then, we analyze how the educational system has been configured to become a space for social reproduction and domination through the exercise of symbolic violence. Some of the characteristics of the pedagogical practices that encourage it, turning the school into a place of social reproduction, are present. Finally, it is shown how Freire's perspective on the interference of teachers in every educational act constitutes an educational alternative to mitigate the reproduction of symbolic violence in educational contexts.

Keywords: symbolic violence, social reproduction, domination, power, violent pedagogy, liberation pedagogy.

Introducción

La violencia es una manifestación de poder, la cual puede ser material o simbólica. El primer tipo, se puede identificar a través de los actos de agresión física; mientras que, el segundo, más sutil, se esconde detrás del discurso. La violencia simbólica, término acuñado a Pierre Bourdieu, constituye todo tipo de violencia que se ejerce de manera solapada, prescindiendo de agresiones físicas; y que, sin embargo, influye significativamente en la construcción de realidades. Esta clase de violencia es ejercida verticalmente por quienes ejercen poder. En el contexto educativo la violencia simbólica se presenta mediante prácticas, discursos y normas que refuerzan y legitiman estereotipos, desigualdad y jerarquización social con el propósito de perpetuar la dominación y exclusión.

La escuela es el escenario idóneo para la producción y reproducción de sociedades, pues en ella se aprenden y desarrollan habilidades para la vida, el trabajo y elementos mínimos que configuran la cultura de las personas. Desde este punto de vista, la escuela constituye un reflejo de la sociedad que la envuelve, y que mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje busca crear las condiciones necesarias para mantener y legitimar el capital cultural de quienes ejercen poder. Pero también, es un espacio para visibilizar las diferentes formas de violencia y con ello promover la lucha por la liberación de las imposiciones ideológicas dominantes.

Es primordial reconocer que la acción pedagógica no es un acto neutral, por el contrario, viene cargada de ideologías producto del contexto cultural. En este sentido, las metodologías de enseñanza, contenidos curriculares, material educativo, objetivos de clase, instrumentos de evaluación, entre otras, no son imparciales, sino que obedecen a criterios particulares que tienen la intención de producir seres humanos “idóneos” para una sociedad. En consecuencia, la escolarización es un mecanismo para la monopolización del poder basado en el control ideológico, la legitimación y naturalización de la violencia (Magill & Rodriguez, 2022).

En los siguientes apartados se describe la presencia de violencia simbólica en el contexto educativo. Se analiza cómo la escuela se ha constituido en un mecanismo de control y reproducción que crea condiciones para la dominación. También, se presentan algunas de las prácticas pedagógicas que refuerzan y legitiman las condiciones de desigualdad y opresión. Por último, se describen algunas alternativas para romper con la lógica de violencia simbólica basados en la pedagogía de la liberación y la pedagogía crítica.

Violencia simbólica y campo educativo

El concepto de violencia a menudo se asocia con agresión física (violencia material), sin embargo, existe un tipo de agresión más sutil, que esconde estereotipos y prejuicios, denominada violencia simbólica. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996) la violencia simbólica hace referencia a “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su

propia fuerza, añade su propia fuerza" (1996, p. 44). En otras palabras, la violencia no se limita exclusivamente a la agresión física, sino que se fundamenta en el ejercicio de poder capaz de significar y resignificar las ideas que legitiman y naturalizan las asimetrías sociales, mismas que son impuestas por grupos hegemónicos.

Para muchos la escuela constituye el espacio para la formación de ciudadanos/as "idóneos", para otros la escuela también es "un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes" (Pineau, 2021, p. 28), cuyos efectos son tanto de dominación como de liberación. Sin embargo, estas dos perspectivas no son mutuamente excluyentes, pues la escuela no se ajusta exclusivamente a una u otra, sino que es un terreno complejo donde coexisten estas dinámicas. En este marco, vale pensar en algunas de las características que dieron origen a la escuela como institución educativa.

Para Foucault (2002) la escuela es "una máquina de aprender", la cual forma parte de un sistema de dominación y control de la sociedad moderna. Por tanto, se puede ver a la escuela como una institución que transmite y legitima las normas culturales y los valores de la sociedad dominante, con lo cual contribuye a mantener la jerarquía social y a perpetuar la dominación. En resumidas cuentas, la escuela, al igual que las cárceles, a través de prácticas disciplinarias buscan regular el comportamiento de las personas, controlar su tiempo y espacio, y modelarlos para que se ajusten a las normas y valores sociales imperantes.

La escuela adoptó la lógica de encierro de los monasterios con la finalidad de disponer del espacio y del tiempo de las personas a ser educadas, asimismo, la formación de personas especialistas para la educación condujo a la monopolización del saber y a la generación de dispositivos disciplinarios específicos. La creación de currículos para la homogenización de los aprendizajes y la creación de sistemas de acreditación reafirmaron la relación inmodificable de asimetrías sociales (Pineau, 2021).

En virtud de lo mencionado, es posible decir que la educación es una imposición de saberes culturales arbitrarios y normados por la escuela. Así conviene repensar el rol del/la docente y su acción como

parte de este sistema, pues en palabras de Bourdieu y Passeron (1996) la acción pedagógica también es un tipo de violencia simbólica en la medida que se produce como imposición de arbitrariedad cultural. De manera que, la escuela en muchos casos reproduce, reafirma y legitima condiciones de desigualdad.

Mientras que para los individuos socialmente privilegiados, el sistema educativo, su estructura, organización y aprendizajes no están alejados de la cultura hegemónica heredada, para las y los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos “la adquisición de la cultura educativas equivale a una aculturación” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 39), esto también constituye un acto de violencia simbólica. Así, el sistema educativo establece un tipo de capital cultural acreditado por la escuela. Además, una visión de la educación como un fenómeno puramente humano que se reduce a factores biológicos, exento de una realidad contextual, ha derivado en la creencia de que los resultados y logros académicos dependen exclusivamente del individuo.

Para el sistema de evaluación, que acredita los saberes adquiridos en la escuela, “el estudiante de clase media es juzgado con los criterios de la élite cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propias” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 40), es así que, ni los saberes, ni las evaluaciones son contextualizadas al entorno cercano del alumnado. Y bajo la lógica de que todos y todas al recibir la misma enseñanza estarían en una igualdad (igualdad formal), se “transforma el privilegio en mérito” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 104), violentando a los/las estudiantes cuyos resultados son bajos. Paradójicamente, aunque el o la docente muestre una mente abierta a la identidad de los/las estudiantes, al mismo tiempo impone las ideologías hegemónicas de la clase dominante (Magill & Rodríguez, 2022).

Al respecto, un estudio realizado sobre marcos estereotípicos de profesores y estudiantes en Indonesia concluye que la violencia simbólica en el ámbito educativo se fundamenta en el dominio del

*habitus*³, la acumulación de capital cultural, económico y simbólico de los docentes (Suardi et al., 2020), los cuales refuerzan los estereotipos positivos del docente y los negativos del estudiante. Otros estudios señalan que “los pensamientos estereotipados reflejados en la práctica pedagógica son los que perpetúan la violencia simbólica” (Pasalagua Martínez et al., 2023, p. 397), de manera que el o la docente, a quién se le ha atribuido la legitimidad del saber, es quien impone por medio de la educación, un modo de pensar y actuar condicionado por sus propias ideologías e intereses. Además, los contenidos curriculares aún siguen representando estereotipos de género, de modo que por parte de docentes y estudiantes se continúa reproduciendo la violencia (Arroyo et al., 2022).

¿Cómo es que la escuela se ha convertido en un espacio para la reproducción de violencia simbólica? Para analizarlo vale pensar en la configuración arquitectónica de las aulas, la organización del aula, los espacios configurados para privilegiar un tipo de actividades recreativas, el desarrollo de determinados contenidos curriculares, el uso de los resultados académicos, entre otros.

La escuela como lugar de reproducción social y dominación

La educación siempre ha sido un canal de movilidad social vertical, en este sentido la escuela se conforma en una máquina diseñada para la clasificación y selección de personas aptas (Sorkin, 1959). Según el autor, esta máquina clasificatoria permite la movilidad vertical de las personas independientemente de sus orígenes sociales, pues las y los estudiantes aptos son quienes consiguen los mejores resultados académicos, y por ende son reconocidos socialmente. Sin embargo, también conviene

3 El “habitus” es un concepto desarrollado por Pierre Bourdieu que se refiere a un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que influyen en las acciones, decisiones y percepciones de las personas. Estas disposiciones son el resultado de la historia personal y colectiva de un individuo, y se forman a través de la socialización y las experiencias pasadas. El *habitus* actúa como una especie de programa que guía y estructura las prácticas y representaciones de una persona sin que necesariamente sea consciente de ello. Es un mecanismo internalizado que garantiza la consistencia y continuidad en las acciones y pensamientos de una persona a lo largo del tiempo. Para profundizar más revisar El sentido de lo práctico de Pierre Bourdieu (1992).

recordar que el acceso a la educación históricamente inicia como un espacio de privilegio al que solo podían acceder las élites. Razón por la cual esta movilidad vertical, regida por la escuela, no representa una posibilidad de cambio, puesto que el contexto condiciona su acceso a la educación y su desempeño escolar.

Las interacciones sociales están inscritas en la “relación con los cuerpos, el lenguaje y el tiempo” (Bourdieu, 2000, p. 132). La realidad social, o más bien la construcción social de la realidad no se produce de forma hermética, sino que surge en la colectividad como el resultado de la imposición sistémica de *estructuras-estructuradas-estructurantes*⁴. Es decir, son el producto de la dialéctica objetivista y subjetivista de las interacciones sociales. De manera que la percepción del mundo social, es por un lado objetivamente estructurada por la forma en que las propiedades y características de los individuos y las instituciones se presentan, las cuales tienden a ser desiguales. Y por otro lado, es subjetivamente estructurada por nuestros esquemas que están influenciados por el lenguaje (Bourdieu, 2000).

En consecuencia, la lucha simbólica por percibir el mundo se puede dar en dos vías. Desde el plano objetivo, la lucha se manifiesta por la representatividad individual y colectiva por visibilizar determinadas realidades. Mientras que, desde el plano subjetivo, la disputa se da en la medida que se producen cambios en las categorías de percepción, es decir, las palabras que construyen la realidad social (Bourdieu, 2000). Sobre esta última, el mecanismo para manifestar la violencia simbólica es la del desarrollo de estereotipos, los cuales son reproducidos y distribuidos por los actores e instituciones que ejercen poder a través de su *capital cultural*⁵ (Suardi et al., 2020). Este tipo de violencia se ve por la

4 Las estructuras son “principios generadores organizadores de prácticas” (Bourdieu, 2007, p. 86), es decir son condiciones sociales que tienen la capacidad de influir activamente en el comportamiento y las representaciones de las personas, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes. Dichas estructuras son estructuradas porque se fundamentan o son construidas sobre la base de condiciones sociales pasadas y son estructurantes porque condicionan estructuras futuras.

5 De acuerdo con (Bourdieu, 2007) el capital cultural es un conjunto de recursos culturales que influyen en la posición y el éxito de una persona en la sociedad. Estos recursos incluyen la escritura, la acumulación de conocimiento, la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, entre otros. La escritura desempeña un papel clave en la acumulación de este

reproducción del *habitus* dominante socialmente impuesto por el *capital simbólico*⁶ reconocido.

Dicho lo anterior, conviene analizar cómo la escuela constituye un instrumento para la producción y reproducción social, y con ello también de violencia simbólica. Freire (2002) manifiesta que, el educador existe en tanto pueda alienar la ignorancia de los educandos para colocarse como sabio que da conocimiento al ignorante, con ello se niega a sí mismo la posibilidad de convertirse en educador del educando y más bien se convierte en instrumento de la ideología de opresión. Bajo esta lógica, los llamados marginados han de ser educados para incorporarse a la sociedad, sin considerar que nunca estuvieron fuera de, que siempre han estado dentro de la sociedad que los oprime y que busca la domesticación de personas deshumanizándolas. Dicho de otro modo, cuanto más un ser humano se adapte a las condiciones de un mundo dado más educado es, y con ello la estructura de opresión sigue siendo reproducida para la comodidad de las minorías opresoras.

Como se ha explicado, los roles sociales no son innatos, sino aprendidos, producidos y reproducidos en diferentes espacios. De manera que conviene pensar sobre qué tipo de estereotipos son impuestos en el ámbito escolar, ya sea a través de los discursos o prácticas educativas. En un mundo globalizado, el sistema educativo promueve aprendizajes que favorecen las perspectivas de determinadas culturas excluyendo otros conocimientos o formas de ver la realidad. Estas son transmitidas por medio del *habitus* que las autoridades de una institución reflejan en las relaciones diarias, de este modo se da origen a prácticas, individuales y colectivas, que garantizan la permanencia sobre la base de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, 2007). Dicho de otro modo, la cultura escolar, con sus prácticas arraigadas, desempeña un papel clave en la formación de nuevos sujetos sociales. La cultura escolar

capital, ya que permite conservar y transmitir el conocimiento a través de generaciones. El sistema escolar otorga títulos que validan la posesión de este capital cultural y consagra la posición de una persona en la estructura de distribución social.

- 6 El capital simbólico se refiere a la construcción de significados, valores y normas en una sociedad que influyen en la percepción y las prácticas de las personas. Este capital no se basa en el interés económico o en cálculos racionales, como en el capital económico, sino en las interacciones simbólicas y culturales. En términos de Bourdieu (2007) es el "capital de confianza que otorga una reputación de honor tanto como de riqueza".

como el conjunto de normas no escritas que determinan cómo se hacen las cosas en una comunidad educativa, influyen en las creencias, valores y patrones de comportamiento dentro de la institución educativa (Elías, 2015), es decir la cultura escolar determina en parte la identidad de sus miembros.

La escuela como representación micro de la estructura social es un espacio donde se reflejan las relaciones de poder y con ello se visibilizan todo tipo de violencias. En este sentido, vale considerar el concepto de violencia pedagógica. La violencia pedagógica es todo acto ejercido desde el educador o educadora (docentes, autoridades, familiares) hacia los educandos, que provoca daños físicos, psicológicos o emocionales con el fin de promover una enseñanza (Matusov & Sullivan, 2019). Este tipo de violencia se refleja principalmente en los castigos físicos que tradicionalmente fueron inducidos en el contexto escolar con el propósito de que las y los estudiantes eviten los peligros del entorno o con la idea de prepararlos para la vida. Sin embargo, la violencia pedagógica física se ha convertido en un tipo de violencia suave que también es punitiva, por ejemplo, se puede mencionar castigos como pérdida del recreo, tareas extras por indisciplina, bajas en las calificaciones, expulsión del aula o de la institución, amenazas verbales, humillaciones, entre otras. En el siguiente apartado se analiza cómo algunas acciones pedagógicas reproducen la violencia simbólica.

Prácticas pedagógicas que reproducen la violencia simbólica

Bourdieu y Passeron (2009) plantean tres elementos ocultos en la frase “mi hijo no es bueno en lengua”. En primer lugar, la frase indica que “los resultados están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia”, en consecuencia, los resultados se atribuyen de forma exclusiva al individuo, ignorando la posibilidad de cambiarlos con la acción educativa. En segundo lugar, se “deduce de un simple resultado escolar conclusiones prematuras y definitivas”, el cual se asienta en el desconocimiento del impacto que tienen los procesos educativos. En tercer lugar, se reafirma el “designio de la naturaleza”, es decir, se atribuye como cualidad innata los resultados académicos (109). Es así que, la autoridad educativa legitima las condiciones desfavorables,

parcialmente percibidas por los individuos, quienes identifican las desigualdades, pero que son incapaces de ver los múltiples caminos que las generan.

Algunos ejemplos de las prácticas educativas que derivan en violencia simbólica son la construcción de acuerdos educativos no participativos, exigencia del cumplimiento de acuerdos a los/as estudiantes y no a los/as docentes, uso de estrategias metodológicas y materiales didácticos sin considerar las características del alumnado, una visión educativa centrada en el/la docente, obligación a participar en actividades que no son relevantes para el aprendizaje, entre otras (Suardi et al., 2020). Con frecuencia en el espacio escolar se resalta la cultura de éxito y el de competencia. En este sentido, en el espacio escolar es el o la docente quién determina que es el éxito y cómo este ha de ser premiado. Además, el diseño de las evaluaciones sin considerar el contexto escolar reafirma la idea de fracaso escolar centrado en el esfuerzo del individuo (alumno/a) sin considerar otros factores. Con esto, se fomenta la idea de ganador y perdedor que valora sólo los logros académicos, y se deja de lado otros elementos que también son importantes como las habilidades sociales, emocionales, artísticas, trabajo cooperativo, etcétera.

Las prácticas pedagógicas que fomentan la violencia simbólica se manifiestan a través de diferentes mecanismos de control y dominación. Por ejemplo, la disciplina que supone una estructura jerárquica, la cual se manifiesta en las decisiones y el control que tienen las autoridades sobre las actividades escolares. La vigilancia permanente, cuya finalidad es homogenizar y normalizar los comportamientos de los individuos para ajustarse a los estándares socialmente aceptados. La promoción de entrenamientos y rutinas para modelar el comportamiento, que se observa tanto en actividades recreativas como de aprendizaje donde se siguen los estereotipos sociales. Estos mecanismos de control (Foucault, 2002) son estrategias de violencia simbólica diseñados para perpetuar las prácticas de dominación y subordinación en los espacios escolares.

La violencia simbólica, también es ejercida por medio del discurso de docentes en el aula. Al respecto, en el estudio *"Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima"* se determinó

que los/as docentes ejercen violencia por medio de “la nominalización discursiva que reduce la información que el estudiantado recibe durante sus clases. Y la presuposición que lleva una carga ideológica que reproduce la cultura hegemónica” (Cisneros, 2018, p. 123), es decir, los/as docentes asumen que un tipo de significado ya es construido, conocido o aceptado por el alumnado.

La violencia simbólica se manifiesta cuando los discursos promueven la idea de la superioridad de un género sobre otro, lo que conduce a la noción de géneros subordinados, que en la mayoría de ocasiones la mujer es considerada como inferior. Como consecuencia se configuran roles específicos para los hombres, cuyos comportamientos reflejan esta percepción de superioridad. Por ejemplo, el uso de expresiones como “los hombres no lloran”, “las mujeres deben ser tranquilas”, “las mujeres son más ordenadas que los hombres”, impiden la expresión de las emociones y un adecuado desarrollo de habilidades sociales para la vida. Estos son algunos de los ejemplos de reproducción de violencia simbólica a través del discurso. En términos generales “la violencia simbólica se manifiesta en el tratamiento diferencial por sexo, la exaltación de la participación o los logros de los hombres, y no de las mujeres” (Castro et al., 2021, p. 161).

Tradicionalmente la imagen de la mujer ha sido asociada con el cuidado del hogar y de los hijos/as y a pesar de los aportes y triunfos académicos de las mujeres, su rol se sigue relacionando con estos quehaceres. Los patrones de comportamiento son aprendidos mucho antes de ingresar a la escuela, por tanto, no es suficiente con que los textos escolares o el currículo incorporen los aportes de las mujeres en la sociedad, sino que, es necesario que se reflexione sobre los comportamientos de hombres y mujeres para evitar la naturalización de la asignación de roles (Grinberg & Palermo, 2000).

Evidentemente el ejercicio de la violencia simbólica no se limita solo a la variable de género, sino que puede darse allí donde hay exclusión y dominación. En este sentido, todas las prácticas educativas que polarizan la relación docente-estudiante, en palabras de Freire (2002) es violenta y opresora. Bajo esta concepción opresora de la educación el educador/a es el que sabe, el que enseña, el que habla, el que deposita,

el que transfiere, el sujeto y el educando es el ignorante, el que escucha, el que es pensado, el que calla, el objeto. Por tanto, una enseñanza no contextualizada y centrada en el/la docente, sin considerar el entorno de los y las estudiantes, sus intereses y sus necesidades, también conlleva una forma de violencia simbólica.

Si bien, el sistema educativo se rige por criterios de evaluación y selección iguales para sujetos fundamentalmente desiguales, sin considerar las diferencias de los individuos, lo que es conveniente para el sistema que produce sujetos selectos y comparables que legitiman los privilegios culturales; no significa que la enseñanza propiamente dicha se guíe bajo los mismos parámetros de selección, exclusión y opresión (Bourdieu & Passeron, 2009). La escuela es, por un lado un espacio donde los y las docentes son figuras de influencia que refuerzan los diferentes estereotipos sociales; y, por otro también es el espacio donde se puede visibilizar la violencia simbólica con el propósito de frenar su transmisión (Serna, 2019).

Prácticas pedagógicas para prevenir la violencia simbólica

La pedagogía fundamentada en la psicología, y más recientemente en la neurociencia, relacionan los resultados del aprendizaje en función de las diferencias individuales ignorando por desconocimiento o a propósito las diferencias sociales. En este contexto, es necesario pensar en una pedagogía racional que analiza los "costos de las diferentes formas de enseñar (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y los diferentes tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes)". Se requiere promover una enseñanza realmente democrática que permita "al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado" (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 111).

Un primer paso para evitar la reproducción violenta y dominación es romper la lógica de la sociedad de masas, en la cual, el ser humano

piensa y actúa mediado por la información de los medios de comunicación, de manera que deja de problematizar la realidad para conformarse en seguir las instrucciones de algún manual (Freire, 1990). En resumidas cuentas, aunque el currículo, los textos escolares, las evaluaciones y el contexto escolar contienen elementos para la reproducción de estereotipos o desigualdades sociales, tanto en sus imágenes como en el uso del lenguaje, no significa que las acciones pedagógicas sigan esas mismas líneas discursivas. Por el contrario, es necesario que el educador/educadora se convierta en un promotor de espacios para la convivencia, reflexión y respeto entre cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

De acuerdo con Foucault, “no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (2002, p. 30), en otras palabras, no existe poder sin conocimiento, ni conocimiento sin poder. Vale la pena aclarar que el poder no es esencialmente bueno ni malo, por tanto, todo acto educativo, que se convierte en un ejercicio de poder, puede significar tanto opresión como liberación. Por esta razón conviene resaltar que la negación del ejercicio del poder por parte de las/os docentes y las/os estudiantes resulta en la naturalización de determinadas prácticas de opresión culturalmente impuestas.

Bajo estas consideraciones, las prácticas educativas han de estar orientadas a promover el empoderamiento y la democratización de los conocimientos entre los/as integrantes de la comunidad educativa y principalmente del alumnado. Si bien no existe una metodología exclusiva que sirva para romper con la lógica de dominación que promueve la violencia simbólica, se pueden citar algunas recomendaciones generales que se requiere tener presente. Por ejemplo, la construcción de acuerdos participativos para la promoción de la convivencia armónica de la institución educativa. Readequación de espacios y organización de actividades recreativas y educativas que rompan con los estereotipos de género. La conformación de espacios para la revisión de contenidos curriculares y de insumos didácticos que puedan contener elementos reproductores de desigualdades y estereotipos, los cuales son visibles en imágenes o el uso del lenguaje, esto con la finalidad de buscar alternativas para el trabajo en el aula.

Como se ha analizado en los apartados anteriores las conductas y formas de pensar se construyen mediados por el entorno, por tanto, conviene promover una conciencia crítica, de manera que tanto docentes como estudiantes reflexionen sobre las desigualdades, los prejuicios y estereotipos presentes en el entorno educativo y en la comunidad. Además, desafiar los estereotipos presentes en los diferentes materiales educativos ha de ser un compromiso docente con la finalidad de fomentar, valorar y respetar la diversidad. Reconocer que la educación es un medio para la liberación y que por tanto se requiere considerar procesos de evaluación más equitativos, que tomen en cuenta las experiencias y la cultura del estudiantado, es decir vincular los aprendizajes con las experiencias y prácticas propias de las y los educandos.

Finalmente, reconocer la dignidad de las personas es fundamental para eliminar la cultura de violencia (Tatar, 2022). En este sentido, la educación formal y no formal cumplen un papel importante, pues cualquier forma de comunicación verbal y no verbal que promueva la violencia contribuirá a que los comportamientos violentos se normalicen en la sociedad. Así pues, conviene mantenerse siempre críticos sobre las prácticas educativas que elegimos para el trabajo en el aula. Giroux (2008) plantea que la pedagogía crítica tiene como interés el generar un “escepticismo saludable acerca del poder” (p. 17), el cual se logra desde la educación en la medida en que se desarrollen las capacidades y conocimientos del alumnado para cuestionar la estructura social de desigualdad y tomar una postura como agentes de cambio. De manera que, reconocer que la acción educativa no es un acto neutral y que por el contrario viene cargado por ideologías, valores e intereses propios permite reconocer que el y la docente tiene injerencia en los efectos que produce el conocimiento, la organización de las aulas y el desarrollo de habilidades que el alumnado alcanza para enfrentarse al mundo (Giroux, 2008).

Conclusiones

La escuela es un espacio para la conformación de condiciones que permitan la liberación, sin embargo, no está ajena a la producción y reproducción de la violencia simbólica, la cual se evidencia en la conformación de los espacios, en el discurso y en las acciones

pedagógicas que promueven estereotipos. Además, la violencia simbólica ejercida en el espacio escolar constituye un instrumento de control que hace uso de la disciplina, de estrategias, rutinas y el discurso para perpetuar las estructuras de dominación.

Dentro de las acciones pedagógicas que forman parte de la violencia simbólica se destacan todas aquellas que refuerzan la dicotomía educador-educando, poniendo al educador o educadora como *sujeto* de saber y al educando como *objeto* que aprende. Un proceso educativo que no considera los contextos, necesidades e intereses del alumnado, y que, por ende, busca homogeneizar los comportamientos de los individuos en pro de los intereses de grupos minoritarios de poder también es violencia simbólica.

Para romper con esta lógica de dominación, que promueve formas sutiles de violencia, se recomienda acciones pedagógicas que permitan la democratización del conocimiento y la participación de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y autoridades). Promover la reconfiguración de los espacios y actividades que rompan con estereotipos de género. Se requiere diseñar estrategias didácticas que promuevan el trabajo colaborativo y el uso de evaluaciones que fomenten el aprendizaje permanente. Sobre todo, tener presente que las acciones pedagógicas no deben estar ancladas exclusivamente a la promoción de una cultura de éxito que naturaliza los logros académicos centrados en el individuo.

Reconocer la presencia de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas y el rol del/la docente es esencial para comprender la complejidad del sistema educativo. Esto nos conduce a aprehender la doble función de la educación: tanto como fuerza reproductora de desigualdades y jerarquías de poder en la sociedad como potencial agente de emancipación. Este reconocimiento abre las puertas a la reinención de enfoques pedagógicos. La reflexión sobre nuevas perspectivas educativas para la transformación social implica repensar las dinámicas en el aula, fomentar la participación activa de las y los estudiantes, promover la inclusión y cuestionar las estructuras de poder presentes en cada espacio.

Docentes y estudiantes desempeñan un papel crucial como agentes de cambio al crear un entorno de aprendizaje que respete la diversidad, cuestione estereotipos y fomente la reflexión crítica. En definitiva, este enfoque nos insta a reconsiderar la educación como una herramienta para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde el aprendizaje sea un acto de empoderamiento y emancipación.

Referencias

- Arroyo, D. A., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: Una revisión narrativa (Gender stereotypes and differential treatment between boys and girls in physical education subject: a narrative Review). *Retos*, 43, 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas* (Primera). Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido de lo práctico* (Primera).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda). Fontana.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (Segunda). Siglo XXI.
- Castro, W. R. A., Giraldo, M. L., & Mosquera, M. E. M. (2021). Violencia simbólica en Instituciones de Educación Superior. Experiencia de docentes de una Universidad Pública colombiana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>
- Cisneros, R. G. C. (2018). Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: Un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima. *Cátedra Villarreal*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.24039/cv201862274>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Primera). Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (54a ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17–22). Graó.
- Grinberg, S., & Palermo, A. (2000). Mujeres y trabajo en los textos escolares: Crisis y perspectivas. *EDUCERE*, 11, 207–214.
- Magill, K. R., & Rodriguez, A. (2022). Reframing Violence, Power, and Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(2), 238–274.
- Matusov, E., & Sullivan, P. (2019). Pedagogical Violence. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54, 438–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4>
- Pasalagua Martínez, S. I., Durán González, R. E., Pasalagua Martínez, S. I., & Durán González, R. E. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura. *Conrado*, 19(90), 394–399.
- Pineau, P. (2021). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (pp. 27–52). Paidós.
- Serna Urrea, A. H. (2019). Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 13(15), e061. <https://doi.org/10.24215/23468866e061>
- Sorkin, P. (1959). The channels of vertical circulation. En *Social and cultural mobility* (pp. 164–181). Free Press.
- Suardi, Agustang, A., & Jumadi. (2020). Symbolic Violence towards Students in the Context of the Existence of the Stereotypical Frames of Lecturers and Students in the Higher Education System in Indonesia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(2), Article 2.
- Tatar, M. (2022). The Cultural Basis of the Violence against Woman. *Shanlax International Journal of Education*, 10(S1-Aug), 40–53. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.5132>

“Decir verdad” como herramienta de coraje y rebeldía para combatir la violencia en la educación

Dennis Schutijser-De Groot⁷

Université Toulouse Jean Jaurès

dennis.schutijser@univ-fise2.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0301-681X>

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

La propuesta del presente artículo es que, contrario a la opinión común que busca condenar la rebeldía en la educación y promover un estado de paz, la educación carece de rebeldía. El debate se sirve del pensamiento de Paulo Freire como un ejemplo de una filosofía de la educación que busca establecer un estado de paz enfocando la atención en la relación entre las palabras y las cosas por un lado, y derivando la atención de la oposición vivida entre individuos comprometidos, por otro. El concepto de "parresia" o de decir verdad de Michel Foucault constituye una herramienta útil para reinsertar un elemento necesario de rebeldía y coraje en la educación. La parresia vincula el compromiso del locutor, la apelación al interlocutor y la realidad que engloba a ambos. Así es posible brindar una nueva dirección a la filosofía de la educación en el contexto latinoamericano para crear un espacio de libertad con el fin de hablar verdades incómodas.

Palabras clave: Freire, Foucault, violencia, verdad, parresia, diálogo, coraje.

7 Investigador en Filosofía del Cuidado con la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Anteriormente docente Agregado en la Universidad Católica del Ecuador, especializado en Filosofía Práctica y Ética. Actualmente asesor en gobernanza pública para el Ministerio de Asuntos Interiores de los Países Bajos.

“Telling the truth” as a tool of courage and rebellion to combat violence in education

Abstract

The purpose of this article is that, contrary to the common opinion that seeks to condemn rebelliousness in education and promote a state of peace, education lacks a sense of rebelliousness. The discussion uses the thought of Paulo Freire as an example of a philosophy of education that seeks to establish a state of peace by focusing attention on the relationship between words and things on the one hand, and by diverting attention from the lived opposition between committed individuals on the other hand. Michel Foucault's concept of *parresia* or truth-telling is a useful tool to reinserting a necessary element of rebellion and courage into education. *Parresia* links the commitment of the speaker, the appeal to the interlocutor, and the reality that encompasses both. It can thus provide a new direction for the philosophy of education in the Latin American context to create a space of freedom in order to speak uncomfortable truths.

Key words: Freire, Foucault, violence, truth, *parresia*, dialogue, courage

Introducción

La filosofía tardía de Michel Foucault propone el concepto de *parresia*, literalmente: decir todo, decir la verdad o hablar con veracidad. Frente a una filosofía de la educación que durante mucho tiempo ha estado preocupada por liberar el entorno educativo de la violencia, este concepto podría de cierta manera aportar un remedio a esta lucha. Su remedio consiste no tanto en promover un estado de paz, sino en romper con este mismo estado de paz. Esta ruptura puede parecer violenta, pero es un esfuerzo necesario para sacar a la luz los mecanismos violentos que persisten de manera invisible. El presente estudio es un análisis del concepto de *parresia*, no antes de intentar demostrar su necesidad dentro del ámbito de la filosofía de la educación en América Latina; para esta última, el autor Paulo Freire nos sirve de referencia clave.

De la violencia subjetiva a la violencia objetiva

La Ley Orgánica de Educación considera que una responsabilidad del gobierno es “erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas, con particular énfasis en las y los estudiantes” (Ley Orgánica de Educación Cap.2, Art.6 párrafo h.). En un contexto como el del Ecuador, el problema de la violencia física está lejos de ser resuelto. Paillacho expone una visión desalentadora de “la violencia presente en los espacios escolares [del país]” (Paillacho, 2019, p.43). Estos y otros análisis se basan en una comprensión de la violencia en la forma como la define por ejemplo la Organización Mundial de la Salud (OMS): “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002, p.4). Si suscribimos a la definición que subyace a tales análisis, sólo podemos llegar a sus conclusiones y esperar que algún día el entorno educativo se libere completamente de la violencia.

Pero detrás del persistente problema de la violencia física y psicológica cometida por docentes, estudiantes, familiares y otros, podemos concentrarnos también en formas menos visibles de la violencia (L’Heuillet habla de “una violencia sorda y oculta” 2014, p.113). Zizek distingue diferentes formas de la violencia, entre las cuales la variación física y psicológica tiende a distraernos de las formas más problemáticas que puede asumir el asunto. El autor sugiere que “la violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia” (Zizek, 2009, p.10). En vez de mirar a la violencia subjetiva superficial en primer plano, miremos a estas dos formas de violencia subyacentes.

Por una parte, Zizek destaca la violencia sistémica que escapa a nuestra atención por ser parte de nuestra situación llamada normal. Es aquel tipo de violencia de la cual el poeta Bertolt Brecht decía: “Se puede matar a alguien de muchas maneras diferentes. Se te puede apuñalar en la panza, quitarte el pan, decidir no curarte de una enfermedad, dejarte en un hogar miserable, torturarte hasta la muerte con un trabajo,

mandarte a la guerra, etc. Sólo algunas de estas maneras son prohibidas por nuestro estado" (Flakin, 2020, la traducción es nuestra). Podemos pensar por ejemplo en la coerción que llevaba hasta hace poco a los alumnos de origen indígena a distanciarse de su herencia cultural en un entorno mestizo (González, 2015). Otro ejemplo podría ser la así llamada "ideología de género" en el aula (López, 2019). Y ahí se trata tal vez menos de la forma tradicional de la familia nuclear y heterosexual que de las diferentes vivencias constantemente excluidas detrás de este modelo estandarizado de la identidad social humana. Aunque se ha de proteger a los niños y jóvenes de los posibles adoctrinamientos ideológicos, ya sea de una identidad cultural impuesta o de una identidad socio-sexual impuesta, la homogeneización superpuesta en ambos temas conlleva su propia violencia, de la cual pueden sufrir personas de un origen cultural, orientación sexual o constitución familiar que se desvía de la norma.

La segunda forma de violencia objetiva que distingue Zizek, es la simbólica. Refiere a la violencia inherente en el uso del lenguaje. Así, por ejemplo, observa: "La realidad en sí misma, en su existencia estúpida, nunca es intolerable: es el lenguaje, su simbolización, lo que la hace tal" (Zizek, 2009, p.86). A primera vista y girando hacia el entorno de la educación, nos puede sorprender una expresión así hacia el lenguaje. Solemos encontrar al lenguaje como el instrumento por excelencia del uso de la razón. En el ámbito de la educación resuena en la importancia brindada al aprendizaje del lenguaje como tal, pero también en el aprendizaje de las habilidades sociales tales como la expresión de sus experiencias y vivencias, el discurso, el debate, etc. (cf. Unesco, 2011, p.15-16). El desarrollo lingüístico es considerado un paso clave en el crecimiento y en la socialización de los niños, niñas y jóvenes.

Y, no obstante, Zizek observa que el lenguaje es inherentemente violento (Zizek, 2009, p.243). Es por el lenguaje que elegimos cuáles partes de nuestra vivencia tienen 'derecho de existir', y cuáles partes serán expulsadas para constituir nuestro inconsciente. En vez de sentir ira o frustración, requerimos de nuestros alumnos/as que verbalicen sus sentimientos, para justificarlos. Tocamos aquí lo que Lyotard llamaría "le différend": aquellos elementos de la vivencia humana que escapan a la expresión racional (por el logos), que no se dejan pensar o demarcar, y que no obstante determinan profundamente a nuestro manejo interior

(Lyotard, 1983, p. 260). Las lágrimas, por ejemplo, que sean de tristeza, de alegría o de ira, también son expresiones. El silencio mismo habla.

Resulta que la violencia sistémica y la simbólica suelen pasar desapercibidas. El ‘estado de paz’ que ambiciona la citada legislación ecuatoriana (loc.cit.) puede ayudar a disminuir la violencia subjetiva, es decir la violencia en sus formas físicas y psicológicas más obvias. Pero seguirán escapándose otras formas de violencia, precisamente por coincidir con la llamada “paz”. El riesgo es que se rechazará toda desviación del mismo estado de paz, por ser perturbador. La paz es la armonía, la ausencia de las perturbaciones. Al leer a Zizek, Lyotard y otros autores, podemos discernir un peligro en el ambiente educativo actual detrás de la violencia subjetiva. Se trata de una falta de resistencia contra las violencias sistémicas y simbólicas. Para estos autores, la normalización y el uso de la razón no siempre son la solución, sino que pueden ser parte del problema; para ello es necesario encontrar las herramientas para romper el estado de paz. Si entendemos la violencia en su sentido sistémico y simbólico, más no subjetivo, la educación no es lo suficientemente violenta.

Paulo Freire y la violencia de una educación antidialógica

Podemos observar que el filósofo-pedagogo Paulo Freire había ya destapado la violencia invisible en el contexto de la América Latina actual. En su *Pedagogía del Oprimido*, el autor se sirve de los conceptos de ‘opresor’ y ‘oprimido’ para demostrar que la aparente serenidad en el aula sigue rehén de una perversa dialéctica entre ambos polos. Dice: “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (Freire, 2012, p.36). Los alumnos/as, que son los oprimidos, quedan en su posición de sumisión, incapaces de reconocer que la violencia no es necesariamente visible, sino que es sistémica y simbólica. La pregunta clave para Freire es ¿cómo se puede romper con esta dialéctica que precede y subyace a la persistente opresión inscrita en la sociedad Latinoamericana contemporánea?

Pues Freire se enfoca precisamente en el entorno de la educación, ya que para él es ahí dónde se puede reconocer tanto el mecanismo que extiende la opresión y la violencia en una sociedad, como el espacio privilegiado para preparar una verdadera revolución. Para tal fin, el diálogo es la herramienta crucial, y el autor brasileño dedica gran parte de su texto a elucidar en qué debería consistir tal diálogo movilizado para desenmascarar la dialéctica de la opresión. Ya que para él, el diálogo es, y debe ser, el instrumento para combatir la violencia objetiva que persiste en América Latina.

Para comprender cómo entiende Freire al diálogo, podemos contrastarlo con el antidiálogo. De hecho, el antidiálogo es el concepto que utiliza Freire para describir el "estatus quo" que existe entre un oprimido y su opresor, notablemente en un entorno educativo. Freire distingue cuatro mecanismos activos en el antidiálogo: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. La primera refiere a la forma jerarquizada de la relación en la cual se encuentran de antemano opresor y oprimido. El opresor adviene de arriba, subyugando desde el inicio al oprimido en un constante esfuerzo de conquista. La división refiere al aislamiento creado en el espacio de la opresión. Mientras los oprimidos son aislados cada uno de los demás, resulta más fácil dominarlos. La manipulación es un mecanismo semejante al anterior, que busca impedir a la comunidad de oprimidos organizarse alrededor de una identidad compartida. Al encerrarles en la realidad cotidiana de la sobrevivencia, los oprimidos son incapacitados a abstraer hasta un nivel de pensamiento crítico. El cuarto mecanismo de opresión antidialógica se sirve de las vivencias culturales de los mismos oprimidos para mantenerles en un estado de inferioridad. Se sirve de las identidades culturales existentes en una subyugación estratégica (Freire, 2012).

Los cuatro mecanismos comparten la suscripción de una brecha entre la dimensión teórica de un tema de enseñanza y la dimensión práctica. Una brecha así encierra a ambos: opresor y oprimido, en un programa educativo estéril y fijo (Freire, 2012, p.127). En el aula lleva a una enseñanza que carece del diálogo, que reafirma la tradicional relación jerárquica, controladora, autoritaria y unilateral entre el opresor y los oprimidos – o sea, entre el/la docente y los/as alumnos/as– .

Al antidiálogo, Freire opone su propia propuesta de la educación basada en el diálogo. El diálogo constituirá la herramienta clave para contrariar las estrategias de la opresión. En primer lugar, podemos comprender el diálogo como lo opuesto de las cuatro estrategias mencionadas. Es decir, el diálogo se caracteriza por: una igualdad fundamental entre docente y alumnos; el reconocimiento compartido; la aplicación del diálogo al contexto vivido; y la reunión de los diversos actores en una realidad y una lucha compartida. Así, podemos decir que Freire busca superar la violencia objetiva en las dos formas identificadas por Žizek. En vez de suscribir una normalidad universal se busca partir del contexto concreto vivido, mientras el lenguaje se libera de su esterilidad al entrar en una dinámica del diálogo.

Para nuestros fines podemos destacar dos desvíos importantes subyacentes en el diálogo propuesto por Paulo Freire. El primer desvío debe concentrar nuestra atención en el contexto compartido no solamente por los oprimidos, sino de hecho también por los opresores. El punto de partida del diálogo es para Freire el esfuerzo de “pronunciar [al mundo]” (Freire, 2012, p.71); es decir, el diálogo, que a primera vista podría parecer hacerse entre los concernidos, pasa por el mundo que intentamos acercar. Surge notoriamente en la importancia que adscribe Freire a la identidad social y cultural. El antidiálogo reniega la pertenencia del oprimido a una identidad cultural y a una clase social, aislándolo así de los demás. Para Freire, ambos elementos deben ser un rasgo contextual por profundizar, más no negar o erradicar. En contraste con el antidiálogo, la situación dialógica busca partir de la articulación explícita del mundo en el cual los involucrados están inscritos; en última instancia, el problema para Freire (2012) no son las personas o las relaciones, sino lo que llama las “situaciones límites” (p.82): aquellas condiciones socioculturales que rodean al opresor y oprimido en su perversa dialéctica.

En este desvío trasluce una tensión entre una clásica tradición de una relación de correspondencia entre las palabras y las cosas por un lado, y una relación más bien performativa por otro. Se puede sospechar que el acto de describir la realidad vivida la hace más real. Al decir cómo se vive la realidad, la misma “se hace” real (Austin, 1990, p.144). La violencia objetiva inherente a un sistema opresivo, por ejemplo, requiere de ser nombrado para asumir su existencia. Pero por otra parte, en Freire no

se consume enteramente esta superación del dicho por sobre el hecho. También persiste una relación más tradicional entre la necesidad de que el decir se acerque a las cosas "objetivas", a una realidad independiente. La verdad requiere que lo dicho corresponda con una realidad objetiva. Freire busca mantener la objetividad de la opresión: no es una mera vivencia subjetiva o intersubjetiva, sino una realidad objetiva. Lo ilustra por ejemplo cuando observa que "Del mismo modo que en una situación concreta – la de la opresión – se instaura la contradicción opresor-oprimidos, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse *objetivamente*" (Freire, 2012, p.30). Por lo tanto, el diálogo debe pasar por esta realidad objetiva, tener al mundo injusto por su objeto, a fin de no reducirse a un mero encuentro intersubjetivo. El mundo donde viven el oprimido y su opresor es un mundo objetivamente injusto.

El segundo desvío subyacente al diálogo de Freire concierne a las y los participantes. Mientras hemos encontrado entrelazados en la dialéctica perversa de la opresión a los oprimidos y los opresores, el diálogo requiere de un desvío pasando por los "líderes". Aunque no se aclara precisamente quienes son, la idea de Freire es que aquellos deben identificarse con los oprimidos, sin por lo tanto coincidir con ellos. Así observa por ejemplo que "En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad inquebrantable" (2012, p.115). A través del texto, Freire mantiene una distinción entre los "oprimidos" y el "liderazgo" o los "líderes". En vista del diálogo es muy relevante: un diálogo siempre requiere de dos polos para ser un diálogo; para romper el mudo empate entre el opresor y el oprimido, Freire considera necesario presentar un tercer partido.

La aguda intuición de Freire es que el opresor mismo también requiere ser "liberado": el opresor también está encerrado en el mismo movimiento dialéctico con el oprimido. Su imposición autoritaria también expresa la opresión que prima en América Latina (Freire, 1976). Un relato muy apto aquí es la comparación del negro del campo y el negro doméstico ("the house negro"), tal como la cuenta el militante Norteamericano Malcolm X (1963). Aunque el negro doméstico es parcialmente responsable por mantener la violencia sistémica que sufren ambos, también es víctima de ella, pues ambos son esclavos sólo que

el uno aprovecha en algo de la situación, el otro no. El punto es que tanto el opresor como el oprimido se encuentran de alguna manera incapacitados para actuar en contra de la perversa dialéctica: desde ambos roles es imposible salir adelante. Y entonces es necesario pasar por un tercero, un líder que coincide no con el opresor (por no querer oprimir) ni tampoco con el oprimido (por no estar sometido).

Los dos desvíos de Freire buscan responder a la necesidad de enfrenar la violencia objetiva pero subyacente en la situación actual de la educación en América Latina. Desgraciadamente, también pueden resultar ser obstáculos. Al desviar la violencia en la realidad más no dentro del espacio dialógico mismo, se arriesga a intercambiar una abstracción por otra. En vez de mantenernos en la sombra del ‘hombre’ universal y racional, nos encerramos en una identidad compartida sociocultural de clase y de raza. En ambos casos el oprimido (tanto como el opresor, a propósito) se ve obligado a suscribir sus luchas y desafíos personales bajo un relato pre-establecido o un discurso general – y con ello no menos alienante de su individualidad interseccional.

Al mismo tiempo, al desviar la violencia en la realidad que nos rodea y no dentro del espacio dialógico mismo, se arriesga a perder de vista la dimensión performativa o ilocutiva del lenguaje (Austin 1990, pp.138-152). El lenguaje no se limita a ser un instrumento para denominar los rasgos del mundo; también es una forma de actuar. Las palabras son actos. El diálogo no sirve solamente para denominar violencias en el mundo. El diálogo mismo puede ser violento.

La violencia del diálogo puede entenderse en su sentido negativo, pero también puede ser utilizado para romper con un statu quo violento. Para ello, se ha de repensar todos sus elementos, es decir el actuar del locutor, la identidad de su interlocutor, el contenido de “verdad” que se maneja en él, y el diálogo mismo como espacio de encuentro. Para este fin es oportuno servirse de la filosofía de Michel Foucault.

La veracidad como estructura de la resistencia

No solemos asociar al autor francés Michel Foucault con la educación, salvo en un sentido negativo ya que las pocas referencias

conocidas de Foucault a la pedagogía y la educación suelen ser muy críticas. En *Vigilar y castigar*, por ejemplo, el filósofo postmoderno discierne en el auge de la escuela moderna un proceso de disciplinarización y de sumisión (*assujettissement*) (Foucault, 2002, pp.175-198).

No obstante, los textos tardíos de Foucault (2004, 2010) brindan una rica fuente de inspiración para repensar la resistencia contra la violencia objetiva, hasta para crear las condiciones de posibilidad de una resistencia tal. Ya no se trata de una pregunta tradicional de alguna metódica o estrategia educativa, y menos aún de algún programa educativo. Tal como lo dice Prairat (2019): “Es menos la actividad de la enseñanza como tal sino las condiciones de ejercicio y la forma que estas brindan al acto de enseñar que Foucault denuncia” (p.175, la traducción es nuestra). Si el valor agregado de Freire consiste en su análisis de las circunstancias particulares de la pedagogía en América Latina, es a Foucault que podemos dirigirnos para repensar la forma que podría tomar la educación en este contexto. El concepto clave aquí es el de *parresia*, o del “hablar con la veracidad”.

Foucault encuentra el concepto de *parresia* en los últimos años de su vida, cuando sus investigaciones en la historia de los sistemas de pensamiento le habían llevado hacia el inicio del cristianismo e incluso la época antigua. En los años 1983 y 1984 dedica algunos cursos al concepto, tanto en el *Collège de France* (2010) como en Berkeley (2004). El concepto tiene su lugar dentro de un giro crucial que da Foucault en estudiar ya no la supuesta verdad que se dice, sino el modo en que se dice verdades. Así, Foucault ubica la *parresia* entre cuatro “modos fundamentales del decir veraz” (Foucault, 2010, p.44): el *parresiastes* puede ser comparado y contrastado con el profeta, el sabio, y el educador. Las cuatro figuras tienen en común un intento de vincular un discurso de verdades con una realidad política y un compromiso personal ético. Pero esta relación se hace de diferentes maneras, no necesitamos considerar las actitudes del profeta y del sabio, para ello podemos hacer referencia a los textos de Foucault. Para nuestros fines es interesante enfocarnos en el *parresiastes*, y lo podemos contrastar con el educador/a.

En cuanto al modo de decir veraz, el *parresiastes* y el educador/a tienen algunos puntos en común. Ambos consideran necesario tomar la

palabra, al contrario de un profeta por ejemplo, quien prefiera callarse. Además, para ambos importa utilizar un lenguaje comprensible para el interlocutor, al contrario del sabio en el modelo de Foucault (Foucault, 2010, pp.34-35). Una diferencia crucial entre ambos es el compromiso que asume cada uno. El educador/educadora es alguien que dispone de un determinado saber: su toma de palabra sirve para transmitir este saber. En particular esta transmisión llega a ser un asunto técnico: la pregunta para el educador consiste en determinar cómo puede a lo mejor transmitir su conocimiento. En este sentido, el educador es un técnico. Resulta que no está preocupado con su decir de la misma manera que lo será el *parresias*tes. Tal como observa Foucault su propio rol de educador en el *Collège de France*: “todo el mundo sabe, y yo el primero, que nadie necesita ser valeroso para enseñar” (Foucault, 2010, p.40).

A partir de este primer esbozo podemos distinguir unos rasgos particulares de la *parresia*, o del decir veraz, tal como lo encuentra Foucault en primer lugar y de la forma más concentrada en Sócrates, para luego poder seguir su desarrollo a través de los Cínicos, continuando por Epicuro, Seneca, y otros autores hasta los primeros cristianos (Foucault, 2004, p.179). El primer rasgo ya lo hemos mencionado, aunque no tan claramente: se trata de la concepción de la verdad. Hay que recordar que para Foucault el enfoque no es la verdad en cuanto tal, sino el modo en que se la comunica. Desde esta perspectiva, la verdad que maneja el *parresias*tes no es una verdad establecida, objetiva, o universal, tal como la buscaban los primeros científicos presocráticos o tal como se la suele manejar en un modo de hablar del sabio o del educador. La verdad que dice el *parresias*tes es una verdad intersubjetiva; es decir, la verdad que se dice no consiste en una correspondencia entre lo dicho y una situación en el mundo, sino que suscribe una relación directa entre lo que se dice – y la persona concernida. La verdad que se dice concierne a la persona a quien se la dice.

De lo anterior sigue un segundo elemento clave en el decir veraz de la *parresia*, que es el estatus de la persona que habla. Decir la verdad concierne también a la persona que lo ejerce. No se trata de una mera recitación de algún hecho, sino de un acto personal, vivido. En las palabras de Foucault, en la *parresia* la vida o el *bios* del locutor

está implicado (Foucault, 2004, p.137). Es por ello que la verdad de la *parresia* se acerca más a la veracidad o el ser honesto subjetivo que a la correspondencia objetiva con el mundo.

Desde luego, y ahí surge también una importante variable que llevará a diferentes acentos en la *parresia* según la época y el contexto socio-político, el decir veraz de la *parresia* suele ocurrir en una relación desigual (Foucault, 2004, pp.41-43). Foucault estudia las ocurrencias en la antigüedad de la *parresia* y un hilo común es que presupone una relación desigual entre locutor e interlocutor. El mejor ejemplo es Diógenes el cínico ante Alejandro Magno, pero también viene a la mente Sócrates hablando ante la corte de los atenienses. Sólo una persona en una posición inferior, inclusive en peligro, puede decir veraz tal como lo entiende la *parresia*. Por lo tanto, el último rasgo común en las diferentes instancias históricas de la *parresia*, es que requiere de coraje del locutor.

Por lo tanto, la esencia de la *parresia* como modo de decir verdades contiene los siguientes elementos. Se trata de una verdad que no es neutra, sino que involucra a la persona a quién se dirige el *parresiastes*. Aquel se dirige al otro desde un compromiso personalmente vivido: le importa. La relación en la que se encuentran ambos es desigual, y además el decir la verdad conlleva un peligro, con consecuencias potencialmente adversas para el *parresiastes*.

Lo anterior expuesto se puede elucidar con un ejemplo que todos conocemos sin duda. Cuando en una conversación se escucha "tengo que decirte algo", es muy probable que estemos ante un caso de *parresia*. La persona que lo dice está personalmente implicada ante el otro: es él o ella quien tiene algo que decir. El locutor se compromete con lo que va a decir; es una verdad vivida, algo que le ha molestado y que ya no puede dejar callado. Por otro lado, al pronunciar "tengo que decirte algo" llama la atención de su interlocutor. El otro puede, o debería, hasta sentirse sacudido en su comodidad: esta frase anuncia algo fuera de lo común, algo imprevisto e importante. Además, este algo que se le va a decir, ha de ser algo molesto, algo incómodo, para que el locutor sienta la necesidad de preparar a su interlocutor. Por lo tanto, al parecer el locutor está tomando algún riesgo. Lo que

va a decir requiere de una preparación, debe ser anunciado para aliviar el choque. La *parresia*, el decir veraz, conlleva un riesgo de retribuciones adversas.

En breve, el acto de *parresia* abre una brecha en la conversación. Podemos estar conversando de matemática, de lo que vamos a comer más tarde, de la historia del país, o de cualquier otro tema general, cuando de repente uno dice “tengo que decirte algo” se rompe el acuerdo implícito entre los locutores, se interrumpe lo que podríamos llamar el contrato social que precede a la conversación. Si con Wittgenstein entendemos a la conversación como un juego, entonces la *parresia* coincide con uno de los participantes que pone en duda a las reglas mismas del juego (cf. Wittgenstein, 1999, p. 23). En este sentido, la *parresia* es un acto de violencia.

Ya queda claro que la concepción de Foucault de la *parresia* difiere mucho de la concepción moderna del decir verdades como ejercicio racional, científico, universal. El autor francés ubica su investigación de la *parresia* en su historia de la subjetividad y encuentra en él un ejercicio socrático coherente con sus investigaciones en la filosofía como cuidado de sí. Especialmente el mismo Sócrates ejerce la *parresia* en tres momentos o tres niveles (Foucault, 2010, p.102). Contiene una dimensión de indagación crítica, de prueba del alma, y de cuidado de sí mismo. En otras palabras, decir veraz es una manera para hacerse un sujeto a sí mismo. Con ello, dentro del ejercicio filosófico de Foucault, la *parresia* se vuelve un potencial fundamento para armar un ejercicio crítico y creativo de subjetivación.

Decir veraz en la educación

Ahora podemos volver al campo de la educación. ¿Qué puede aportar el concepto de la *parresia* a la pedagogía? Pues, de manera general, en un ámbito donde el aporte de la filosofía ha consistido mucho en la insistencia en el papel de la razón y del diálogo (con el énfasis en el lugar del *logos* en ello) (Dewey, 2007; Lipman, 2012), Foucault permite recordar y hasta movilizar una dimensión transgresiva en todo encuentro, y ello en algunos niveles.

En primer lugar, la *parresia* no se mantiene en la pretendida objetividad de un mundo desconectado de las vivencias, ni tampoco se reinterpreta estas vivencias a la luz de identidades socioculturales establecidas. La intersubjetividad del ejercicio del decir veraz brinda una voz a la dimensión *diferente* (Lyotard, 1983) del encuentro. O sea, "tengo que decirte algo" no nace de un análisis racional o de argumentos claros, ni tampoco de una pertinencia sociocultural o una lucha de clases, sino de los sentimientos indefinidos de alguna incomodidad. A menudo, quien empieza diciendo "tengo algo que decirte", no tiene en claro lo que va decir, sino que se siente propulsado por un malestar indefinido que ya no puede reprimir.

Desde luego, las herramientas mismas de la *parresia* se mueven en los límites del espacio dialógico. El chiste y el insulto, así como el silencio y el llanto que hemos mencionado al inicio, son parte integral del decir veraz. "Tengo que decirte algo" en sí no dice nada; no es un argumento, ni siquiera tiene forma silogística y no obstante es un gesto, un acto, un momento disruptivo en una conversación. Todos los argumentos racionales que preceden a este momento crucial quedan irrelevantes cuando un alumno/a te dice "tengo que decirte algo". En este sentido, la *parresia* es una antifilosofía.

En tercer lugar, surge la pregunta qué papel puede tomar la educación en la formación del *parresiastes*. Pues, ahí surge una primera paradoja. Por un lado, quisiéramos preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas en su capacidad de decir veraz; ello requiere el coraje de decir verdades incómodas, tanto para el locutor como para el interlocutor, y conlleva un riesgo. Este riesgo depende de la posibilidad del rechazo por el interlocutor, o sea en el contexto de la *parresia* es la persona de autoridad. En el caso del entorno educativo suele ser el educador o educadora. Pues aquel educador o educadora debe entonces al mismo tiempo mantener la situación de peligro en el decir veraz y crear las posibilidades de decirlas. La educadora o educador debe al mismo tiempo ser autoridad y permitir que se socave la autoridad. No se puede escapar en un papel afiliado de líder, a peligro de cancelar el efecto emancipador que puede tener la educación.

Poco a poco vemos que la introducción de la *parresia* y la garantía de su ejercicio en el ámbito educativo reintroduce una dimensión de la violencia en el aula. Se trata ahora de una violencia no tanto física o abusiva de alguna manera, sino de la canalización de una violencia tanto verbal como relacional, o sea simbólica y sistémica en las palabras de Zizek. Y si recordamos que para el mismo Zizek este nivel de violencia objetiva había estado siempre presente en su forma “sorda y oculta”, la introducción de la *parresia* permite llevar esta violencia a la superficie y combatirla de una manera no menos violenta. Con el decir veraz, se abre la posibilidad de visualizar, de escuchar, de sentir la violencia que siempre había persistido; aquella violencia que tomamos por hecho y por lo tanto olvidamos que existe.

La *parresia* permite al estudiante *dirigirse* directamente a su interlocutor, *comprometerse* él o ella misma en su vivencia tanto racional como existencial. Pero también implica *arriesgarse* en una situación potencialmente adversa; decir veraz es arriesgarse a sufrir la incompreensión y hasta la retribución. Por lo tanto, surge una segunda paradoja para el entorno educativo. La *parresia* no se limita a un mero ejercicio didáctico. Para Foucault, decir veraz, y especialmente en sus raíces socráticas, contiene tanto una dimensión de crítica y de ejercicio dialógico, como de un cuidado de sí mismo (Foucault 2010, 102). Tanto el/la estudiante, como de cierta manera el/la educador/a, está comprometido/a con un esfuerzo crítico y creativo que le concierne directamente. Por lo tanto, aunque el contexto determina al diálogo, aquel contexto debe al mismo tiempo quedar fuera del diálogo. O sea, la *parresia* es un ejercicio de “decir verdad” en dónde la verdad no queda ausente, pero es el ejercicio de decir, la forma de decir que es central.

Conclusión

Solemos oponer la paz a la violencia; y el diálogo al antidiálogo. En este artículo hemos sugerido que la paz propuesta en el ámbito de la educación arriesga sostener la violencia en un nivel objetivo. Una propuesta para enfrentar este peligro es repensar la oposición al antidiálogo. La *parresia* propone no abstraer de la vivencia del locutor hacia algún agente racional abstracto, o hacia alguna identidad socio-cultural generalizada. En su lugar, permite partir de la vivencia del locutor mismo, de su vivencia en toda su complejidad indecible, *diferente*.

Además, la *parresia* brinda una alternativa al doble desvío que contiene por ejemplo la concepción del diálogo de Paulo Freire. En vez de ocuparse del contexto socio-cultural, así reduciendo el diálogo a un mero reflejo de un problema más amplio, invierte la prioridad y demuestra que el encuentro dialógico mismo contiene ya toda la dialéctica perversa que se debe enfrentar, en el mismo diálogo. Así, la *parresia* contiene una dimensión crítica mucho más directa. Y en vez de depender de la introducción de un líder, el decir veraz de Foucault se limita al encuentro entre el locutor y el interlocutor: “tengo que decirte algo” no se puede delegar, ni canalizar por algún representante, tan noble sea en sus intenciones. La *parresia* requiere de un salto de coraje y de creatividad del locutor mismo en su enfrentamiento al opresor.

Quedamos con la dificultad de cómo incorporar la *parresia* en el aula. ¿Cómo un educador o educadora puede enseñar a sus alumnos/as a rebelarse? ¿Cómo llevar al otro a decirte la verdad – no universal o racional, ni tampoco social o cultural, sino la verdad vivida, la molestia indecible y que te concierne a ti mismo?

Referencias

- Austin, J.L. (1990). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Flakin, N. (28 de septiembre de 2020). *Their violence and ours*. Hampton Institute. <https://www.hamptonthink.org/read/their-violence-and-ours>
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación* No.69, Julio/Diciembre, 75-95.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2015 Ecuador.

Lipman, M. et.al. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, J. (2019). Transversalidad de género o ideología de género: caso Ecuador. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo* Vol.24, 163-171.

Lyotard, J. (1983). *Le différend*. Paris: Éditions de Minuit.

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington: Organización Mundial de la Salud (OMS).

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. París: UNESCO

Paillacho, C. (2019). Las limitaciones para abordar la violencia entre estudiantes: un acercamiento desde los educadores y educadoras. *Saberes Andantes* 2(6), 41-54.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris: PUF.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

X, Malcolm. (1963). *Mensaje a las bases. Conferencia Norteña de Líderes de Base Negros*. Detroit. https://www.marxists.org/espanol/malcolm_x/obras/1963/nov/10.htm.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Datos empíricos sobre las violencias de género en escuelas rurales

Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades locales de Haití, Honduras y Nicaragua

Nelsy Lizarazo-Castro⁸

nelsy@redclade.org
0000-0002-1955-9950

Giovanna Modé-Magalhães⁹

giovannamode@gmail.com
0000-0001-7404-1436

Ariadna Reyes-Ávila¹⁰

ariadnareyesavila@gmail.com
0009-0008-6106-4514

Artículo recibido en julio y aceptado en noviembre de 2023

- 8 Coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Tiene formación de postgrado en los campos de la ciencia política y las relaciones internacionales, su amplia experiencia profesional se ha desarrollado en las áreas de derechos humanos, con foco en los derechos de la niñez y la adolescencia, género y derecho humano a la educación. Investigadora, evaluadora y sistematizadora de procesos comunitarios de diversa índole y, particularmente, a la prevención y sensibilización contra la violencia basada en género. Educadora popular y comunitaria.
- 9 Tiene maestría (2010) y doctorado (2019) en Sociología de la Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, en el marco del programa de investigación "Educación y Ciencias Sociales: desigualdades y diversidad". Hasta abril de 2023, actuó como coordinadora de políticas de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), y como tal ejerció durante 2021 y 2022 la coordinación técnica del proyecto "Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua". Es actualmente senior fellow del programa Georg Arnholt – Education for Sustainable Peace, del Instituto George Eckert (GEI) Leibniz for Educational Media, en Brunswick, Alemania.
- 10 Feminista colombo-ecuatoriana. Educomunicadora, psicóloga, magíster en sociología jurídica y en escritura creativa. Defensora de derechos humanos e investigadora. Trayectoria en la formulación y diseño de políticas públicas de igualdad entre mujeres y hombres y para el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ha acompañado las luchas de diversos movimientos sociales y asesorado en la investigación especializada de los delitos de movilidad humana, trata de personas, de diversas formas de explotación y de violencia basada en género.

Resumen

Se describen los hallazgos de la Investigación Acción Participativa (IAP) realizada en el marco del proyecto *Estrategias de promoción de la igualdad y prevención de las violencias de género en escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua*, liderado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho Humano a la Educación CLADE, a partir de cinco ejes identificados como esferas de especial preocupación por los grupos de investigación y las comunidades educativas rurales de los países que comparten la experiencia: a) estereotipos y roles tradicionales de género; b) bullying; c) violencia sexual; d) castigo y prácticas nocivas; y e) embarazo en niñas y adolescentes. Los hallazgos muestran la significativa incidencia de las violencias de género en la escuela, naturalizadas y reproducidas en diversas expresiones. La creación de datos y evidencias locales emerge como una necesidad central para mejores políticas y prácticas que contribuyan efectivamente con la prevención de las violencias de género en las escuelas.

Palabras clave: violencia de género, violencia escolar, agencia comunitaria, datos empíricos.

Empirical evidence on gender-based violence in rural schools: Participatory Action Research (PAR) in local communities of Haiti, Honduras, and Nicaragua

Abstract

This findings of the Participatory Action Research (PAR) carried out in the framework of the project "Strategies for the promotion of equality and prevention of gender violence in rural schools in Haiti, Honduras and Nicaragua, led by the Latin American Campaign for the Human Right to Education CLADE, are described, based on five axes identified as areas of special concern by the research groups and rural

educational communities of the countries sharing the experience: a) stereotypes and traditional gender roles, b) bullying, c) sexual violence, d) punishment and harmful practices, and e) pregnancy in girls and teenagers. The findings show the significant incidence of gender violence at school, normalized and reproduced in different expressions. The creation of local data and evidence emerges as a central need for better policies and practices that effectively contribute to the prevention of gender-based violence in schools.

Keywords: gender violence, school violence, community agency, empirical data.

Introducción

El presente artículo muestra los datos empíricos producidos en el proceso de investigación acción participativa desarrollado entre los años 2021-2022 con comunidades educativas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua sobre incidencia y expresiones de las violencias basadas en género¹¹.

Pese a los avances de los países de Latinoamérica y el Caribe en cuanto al registro, producción y gestión de datos sobre la incidencia, prevalencia y tolerancia de las violencias de género contra mujeres y personas de orientación sexual, identidad o expresiones de género diversas, existen déficits en relación con el desarrollo de datos empíricos y evidencias respecto a las causas y consecuencias de estas violencias, que consideren de modo específico e interdependiente lo que ocurre con niñas, niños y adolescentes (NNA) en territorios rurales y/o de pueblos y nacionalidades originarios.

La revisión sistemática de datos sobre *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe* (UNICEF, 2021)

11 La investigación fue coordinada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en alianza con Alternatives y en ámbito nacional con sus tres coaliciones miembros: Reagrupación por la Educación para Todas y Todos de Haití, Foro Dakar Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación. Contó con la subvención concedida por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.

establece con claridad que “los tipos y problemas relacionados con la violencia contra la niñez que a menudo no se miden o no tienen datos recientes [tienen relación con] la violencia que experimentan los niños en cuidado residencial, la violencia comunitaria, la violencia contra los niños indígenas, etc.” (Fry et al, 2021, p. 6).

Las violencias basadas en género relacionadas con la escuela (SRGBV, por sus siglas en inglés) no son una excepción. Si bien afectan a millones de niños, niñas, adolescentes, sus familias y comunidades, las dimensiones, características e impactos de esta violencia en territorios rurales carecen de data empírica que evidencie la gravedad de la problemática. Su identificación y prevención presenta desafíos comunes a los demás tipos de violencia basada en género. La escuela continúa siendo el lugar privilegiado de contribución en la apuesta por la transformación.

La apuesta

La apuesta de Investigación Acción Participativa (IAP) promovida por CLADE y sus coaliciones nacionales miembros en Haití (REPT), Honduras (Foro Dakar) y Nicaragua (CNE) centró su interés en construir con, desde y para las comunidades educativas rurales datos empíricos y evidencias sobre las expresiones de las violencias que se viven o identifican en la escuela, y que tienen relación con las discriminaciones basadas en género (CLADE, 2023).

Se comprende por violencia contra los niños, de conformidad con la Observación general 13 (2011) del Comité de Derechos del Niño, “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” según se define en el artículo 19, párrafo 1, de la Convención (Naciones Unidas, 2011).

El enfoque de la investigación tiene como sustrato los aportes de la Recomendación General 35 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2017), que insiste en la recurrencia de la violencia por razón de género contra las mujeres en sus formas múltiples e interrelacionadas y nombra la violencia contra las mujeres

y los femeninos diversos como violencia basada en género que implica reforzar la “noción de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes” (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 2017). Esta noción implica comprenderla como mecanismo social, político y económico que perpetúa la condición de subordinación de las mujeres y los roles estereotipados que la reproducen, obstaculizando la igualdad sustantiva y el pleno disfrute de derechos y libertades.

Desde un equipo compuesto por investigadoras/es de los tres países, se seleccionaron comunidades rurales de Saint Michel y Plaisance (Haiti); San Juan de Ojojona y San Ignacio (Honduras); y Sillimalila, San Francisco y La Chata (Nicaragua), en las que se llevó adelante la investigación con participación activa de estudiantes adolescentes, docentes, familias y liderazgos comunitarios.

La innovación del proceso, que propone actualizar la discusión sobre el derecho humano a la educación libre de violencias en territorios rurales, radica en tres decisiones: a) el interés por crear conocimiento desde una metodología que ubica en el centro de las estrategias y técnicas a los actores clave de las comunidades educativas, expresando las vivencias de las y los adolescentes; b) la opción por los territorios rurales; y c) de modo interrelacionado y transversal, llevar a cabo el proceso desde la perspectiva de género.

La IAP cuyos hallazgos se presentan en este artículo comprende la violencia basada en género a partir del abordaje señalado en líneas anteriores, así como en concordancia con lo que UNESCO (2023) propone como violencia de género en la escuela:

Incluye actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que se cometen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género perjudiciales y reforzados por dinámicas de poder desiguales. (UNESCO, 2023)

Como se ratifica en la investigación de CLADE, esta forma pluriofensiva y particular de violencia se ve “exacerbada por las

intersecciones de género con las construcciones de etnia, cultura, pobreza y discapacidad” (Ibídem) y agravada en relación con la orientación sexual y la identidad o expresión de género, con las normas y los estereotipos refractarios a la transformación de patrones socioculturales que producen o reproducen los órdenes opresores culturales, económicos, sociales, políticos y de género.

Los hallazgos de la investigación invitan a discutir las dimensiones múltiples de las violencias basadas en género en escuelas rurales, y a ubicar en el centro del debate la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en sus diversidades.

Objetivo

Construir conocimiento local sobre prácticas y respuestas a las violencias basadas en género en contextos escolares rurales de Haití, Honduras y Nicaragua mediante procesos participativos de investigación con capacidad de agencia para la transformación de sus causas y consecuencias.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se centra en el diseño y gestión de un proceso de Investigación Acción Participativa desde el enfoque de género, en el que se integra la producción de datos empíricos.

Respecto a la IAP, se retoman sus principios y características como opción ético-política y metodológica, a partir de tres dimensiones:

- 1.El enfoque considera a los/las participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio;
2. La última meta del proceso de IAP es la transformación de la realidad social de los/las participantes a través del empoderamiento;
3. El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes. (Balcazar, 2003 citando a Selener, 1997)

En relación con el enfoque de género, la investigación retoma las preguntas de Marcela Lagarde (1996) como elementos orientadores del diálogo comunitario:

¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida? En cuanto a la comparación entre ambas condiciones de género: ¿Cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto de las mujeres y de las mujeres respecto a los hombres? ¿Es posible que las relaciones entre los géneros marcadas por el dominio y la opresión, y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales favorezcan el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida? (Lagarde, 1996, p. 15).

Los hallazgos evidencian un importante conjunto de datos para lectura colectiva y reflexiones orientadas a la creación de futuras estrategias de prevención, ejercicios que pueden realizarse en distintos espacios y niveles. En el ámbito local, cada comunidad puede analizar su conjunto de datos para reflexionar colectivamente la puesta en marcha de estrategias que tengan sentido en sus contextos. En el ámbito nacional, los hallazgos de cada país revelan datos importantes para el diseño, la formulación y el desarrollo de políticas públicas y estrategias de prevención.

En el ámbito regional comparado, igualmente emergen reflexiones potentes comunes a las comunidades educativas de los tres países, que se suman o complementan a los análisis locales y nacionales. El esfuerzo por observar en conjunto temas que se repiten o contrastan en los distintos países ayuda a identificar esferas de mayor preocupación y puntos a tomarse en cuenta para fortalecer las estrategias de prevención de violencias de género en ámbitos escolares rurales, así como en las agendas internacionales, particularmente centroamericana y caribeña.

La fase exploratoria se centró en la indagación de factores de contexto incidentes en la reproducción de violencias en las escuelas o que se originan en la escuela. Las técnicas de exploración fueron grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas sobre los siguientes temas y variables:

Tabla 1
Temas y variables de la fase exploratoria

Temas	Variables
Violencia en la escuela	Percepción sobre sucesos de violencia y sus expresiones
Dimensión de género	Estereotipos de género Formación docente
Convivencia escolar	Disciplina Percepción de seguridad
Currículo	Contenidos y ejes transversales
Políticas educativas	Existencia o no

Los hallazgos se muestran a través de nubes de palabras e interpretaciones que surgen de la interacción de los equipos nacionales de investigación y las comunidades educativas aliadas. El análisis de contenido se procesó en el software analítico MaxQDA.

La segunda fase de la Investigación Acción Participativa se centró en el diseño, el pilotaje y la aplicación de una encuesta autoadministrada, desde y para las y los adolescentes de las comunidades educativas.

La encuesta buscaba describir las situaciones de violencia basada en género a las que están expuestos las, los y les adolescentes y avanzar en explicaciones posibles sobre sus manifestaciones y las razones que la producen o reproducen en contextos locales. Contiene un total de 56 preguntas: 19 preguntas de datos sociodemográficos, 9 sobre roles y estereotipos de género y 28 sobre violencias, que contienen las 5 dimensiones que se identifican en la etapa exploratoria

como esferas de especial preocupación: bullying, castigo y prácticas nocivas, embarazo en niñas y adolescentes, roles y estereotipos de género, y violencia sexual.

Entre junio y noviembre de 2022, se aplicaron 517 encuestas: 97 en Haití, 319 en Honduras y 101 en Nicaragua, en un total de siete comunidades educativas. En este artículo se presentan los hallazgos comparados de las experiencias de investigación de las tres comunidades de aprendizajes nacionales, que se constituyeron como espacios de reflexión, lectura crítica de la realidad y co-creación de conocimiento, centrados en los cinco ejes temáticos identificados como esferas de especial preocupación.

Siguiendo la estrategia metodológica de la IAP, tanto la definición del proceso como la identificación de hallazgos y su lectura crítica se realiza desde, con y para las comunidades educativas.

El proceso de investigación se organizó y gestionó bajo estándares éticos con todas las comunidades involucradas, con particular énfasis en la garantía de no revictimización y la permanente preocupación por generar entornos saludables y seguros tanto a nivel físico como social y psicológico. Asimismo, medidas concretas para mitigar las desigualdades, particularmente de género o adultocéntricas, fueron puestas en marcha. El proceso contó con el consentimiento informado de las comunidades: primó la confidencialidad, el respeto a la privacidad, la protección de datos personales y el carácter anónimo del proceso de recolección de información.

Resultados

Violencia de género en la escuela

El primer hallazgo comparado es la ratificación de los ejes temáticos y las esferas de especial preocupación que agrupan las expresiones de violencia de género en las escuelas. Estos ejes son violencia sexual, bullying, estereotipos de género, castigo y prácticas nocivas, y embarazos en niñas y adolescentes. Los rasgos comunes son los siguientes:

Figura 1

Ejes temáticos que representan las esferas de especial preocupación

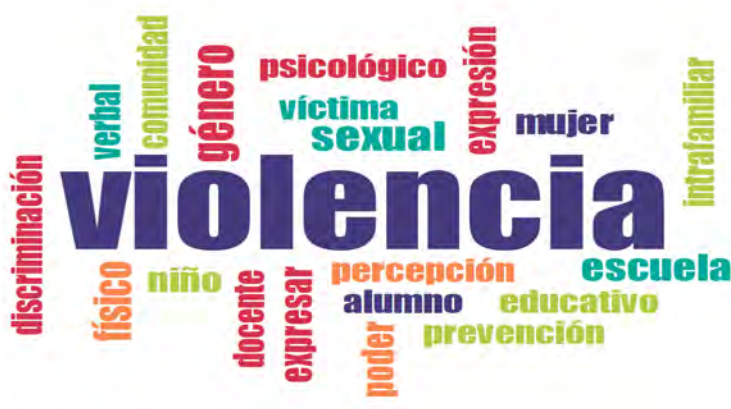


Las violencias identificadas en la escuela son verbales, psicológicas, simbólicas, sexuales y físicas, presentes en los ámbitos intrafamiliar, comunitario y social. Transitan en contextos de violencia estructural y se expresan en violencia verbal, simbólica y directa. Pueden ser normalizadas por las comunidades y se reproducen en la ley del silencio. Una sola persona puede estar expuesta a itinerarios con múltiples expresiones de violencia según las identidades de género, edad, condición socioeconómica y autodeterminación a un pueblo o nacionalidad originaria.

Como se observa en la nube de palabras, diversos actores de la comunidad educativa son mencionados en relación con dinámicas, expresiones y dimensiones de las violencias basadas en género en la escuela y la reproducción de relaciones de poder.

Figura 2

Nube de palabras violencia en la escuela



Cuando se consulta por la violencia en la escuela en relación con peleas entre estudiantes, sólo el 17,71% de respuestas indican que nunca han visto o sido parte de una pelea. Es decir, tan sólo este porcentaje indica no estar expuesto a estas prácticas ni como participantes ni como espectadores.

En orden de incidencia, las formas en que la violencia escolar se expresa de modo directo son las siguientes: agresiones físicas seguidas por agresiones verbales, discriminación, humillaciones, tocamientos o manoseos y, en menor medida, amenazas (incluso con armas o palos).

Violencia sexual

A la consulta de si alguna vez han tocado su cuerpo en la escuela o camino a la escuela, el 30% de respuestas de los estudiantes de Haití indica que sí mientras que en Nicaragua y Honduras el porcentaje es del 6%. Si en Haití se suma el 16% de estudiantes que prefieren no contestar, el porcentaje incrementa al 46% de las respuestas. En el caso de Honduras, hablamos del 20% y en Nicaragua del 10%.

Aun cuando la encuesta registrase un solo caso, este ya sería un dato de alerta sobre las probabilidades de que conductas de acoso o agresión sexual afecten el proyecto de vida de una estudiante. Pero

las cifras hablan de porcentajes significativos, que agregan severidad y recurrencia.

Cuando se les consulta a las, los y les adolescentes sobre conductas sexualmente explícitas, se registran en Haití 31 respuestas relacionadas con subir la falda a una compañera; 14 con bajar el pantalón a un compañero; 48 con encerrar a una persona en el baño; y 43 con toqueteos. Todo esto es indicativo de la existencia de este tipo de prácticas y su normalización y/u ocultamiento.

Cuando se consulta específicamente sobre quién tocó el cuerpo de las, los y les estudiantes, vuelven a aparecer en primer lugar los compañeros de clase y de otro curso, en relaciones normalizadas, pero de desagrado y que no deberían ocurrir. Vuelve a ser significativo sea un extraño la persona que toca a las niñas, niños y adolescentes y, en la misma incidencia, novios y familiares.

Figura 3
Nube de palabras violencia sexual



La nube de palabras expresa con claridad la relación entre violencia sexual y otras formas de violencia y también la relación directa de las categoría género y edad con diversas expresiones de las violencias de género en la escuela y la comunidad; la normalización del castigo y prácticas nocivas; las discriminaciones, la profundización de las desigualdades estructurales y la incidencia de violencias directas, particularmente físicas y sexuales.

violencia como la sexual. El uso de apodos, las peleas, la burla, el racismo, la actuación grupal que busca dominar a las, los o les otros, la conducta que asedia psicológicamente, los actos discriminatorios, el acoso, el uso destructivo de la palabra y los comentarios para el señalamiento o la estigmatización son parte del bullying.

El bullying es una expresión de violencia y tiene directa relación con las violencias de género en dos sentidos: a) afecta el autoconcepto de las víctimas, disciplinándolas en la aceptación de los dominios y las violencias; b) existe un tipo particular de bullying que usa las discriminaciones basadas en género y edad como fuente de estigmatización, violencia y supresión de la autoestima.

Figura 5

Nube de palabras bullying



En las respuestas de la encuesta autoadministrada, al menos 198 estudiantes, es decir el 38,29%, identifican presenciar o ser parte de conductas de bullying. La más reconocida es el hostigamiento, caracterizado por perseguir y/o molestar a un compañero o compañera, seguido por la intimidación para infundir miedo. Otra conducta implica el ejercicio de relaciones de poder sobre decisiones emocionales, particularmente el control de relaciones de pareja, lo cual se articula con la violencia de género directamente, junto con los besos obligados.

Esta investigación demuestra la prevalencia del miedo y de la inacción que el bullying desata en sus víctimas. Un 18% de las respuestas

indican que las víctimas no lograron hacer nada y un 15% tuvo miedo. Un 6,5% intenta hacer algo y un 5,7% responde con violencia.

Cuando se consulta explícitamente sobre conductas de bullying y su relación con discriminaciones y violencias, cerca de 200 respuestas indican que existe bullying relacionado con violencia física; 150 respuestas relacionan al bullying con la violencia verbal, seguida de humillaciones y discriminaciones. Al menos 50 respuestas indican relación entre bullying y violencia sexual.

El acoso escolar ocurre en todos los sitios posibles de la escuela, sin mayor diferenciación: en los pasillos, en el aula, en el patio, en la cancha, así como en otros lugares del entorno donde se ubica la unidad educativa, como la parte de atrás de la escuela y la calle. Es importante el porcentaje de respuestas que indican que los baños son un sitio donde se ejerce bullying y otras formas de violencias y discriminaciones.

Embarazo en niñas y adolescentes

El embarazo en niñas y adolescentes es significativamente incidente en la escuela, y el silencio se impone como norma de conducta. Los casos implican relaciones entre pares, relaciones de poder que naturalizan el incesto y la violencia sexual intrafamiliar.

Entre las respuestas de la encuesta autoadministrada, 97 indican como actor a un desconocido; 119 identifican al novio o enamorado; 37 respuestas a un pariente; 32 respuestas a compañeros de estudio; y 13 respuestas a docentes. Estas respuestas agregan severidad a las causas y consecuencias del embarazo en niñas y adolescentes, su normalización, su uso como práctica nociva y la estrecha relación con la violencia de género.

Cuando se les consulta a las, los y les estudiantes por casos de embarazos en niñas y adolescentes, en todos los países se conoce más de un caso, siendo significativo el promedio de Haití: el 16,75% respuestas. Cuando se observa el comportamiento de las respuestas en Honduras, se puede ver que como mínimo el 20% de las respuestas indican que conocen al menos un caso, y el promedio de respuestas que afirman conocer más de un caso es del 8%.

El abandono escolar sigue estando entre las opciones que toman niñas y adolescentes. Las propuestas y rutas sociales, familiares y en el ámbito educativo son deficitarias en relación con la protección de su proyecto de vida y sus derechos. La preocupación comunitaria termina trasladándose al nonato y ellas pierden su condición de sujetos de derechos.

Figura 6

Nube de palabras embarazo en niñas y adolescentes



Si bien aparece un mayor número de respuestas que refieren a posibles relaciones entre pares, bajo el rótulo de novios o enamorados, aún es necesario profundizar respecto a si estas relaciones reproducen o no factores de discriminación de género y relaciones sexuales prematuras, vinculadas o no a mitos sobre masculinidades que puedan afirmar o no patrones del uso de la sexualidad para el control de las mujeres, o mitos sobre el amor romántico que condicionen intercambio sexual.

Resulta un hallazgo de igual importancia que al menos 97 respuestas indiquen que el actor es un desconocido porque, de prima facie, implicaría violencia sexual y, por tanto, violación. Luego, habría que desnaturalizar el incesto e indicar que, en los tres países, el acceso carnal de un pariente hacia una niña, niño o adolescente constituye violación. Además, se estaría evidenciando que al menos en 13 casos los docentes son quienes perpetran los actos de violencia sexual hacia estudiantes.

Estos datos ponen en el centro del debate la necesidad de desnaturalizar la violencia hacia niñas y mujeres, particularmente la violencia sexual; el posible ciclo de violencias que se reproducen en casa, en la escuela y entre pares; la impunidad social y judicial sobre estos hechos; y el difícil acceso a la justicia que acompaña la vida de niñas, adolescentes, mujeres y víctimas o sobrevivientes de violencia sexual en zonas rurales. Asimismo, es clave visibilizar y desnaturalizar las múltiples vivencias de acoso o violencias que sufren adolescentes que optan por orientaciones sexuales, identidades o expresiones de género no binarias.

Los datos indican una doble vulneración de los derechos humanos de niñas y adolescentes: a) la tolerancia socio-comunitaria que impone el silencio sobre esta forma extrema y particular de violencia; b) la estigmatización e incluso aislamiento de las víctimas. Incluso si el embarazo es producto de relaciones entre pares no menores de 14 años (en cuyo caso sería violencia sexual), es altamente probable la incidencia de factores de presión psíquicos o ambientales fundamentados en relaciones de poder asimétricas basadas en género y/o violencias estructurales. De allí que sea común, que al cursar embarazos, sean ellas quienes sufren estigmatización, hostigamiento, aislamiento y pérdida de proyectos de vida.

Castigo y prácticas nocivas

El castigo es un tema de especial interés para los grupos nacionales de investigación y las comunidades educativas. Los modelos de crianza fundados en el castigo suelen aparecer con prevalencia legitimados como único mecanismo de disciplina posible.

La incorporación de normas sociales desde modelos de crianza que desnaturalicen cualquier forma de violencia como estructuradora de conductas no parece tener sentido entre familias y educadores. El sistema de creencias y valores se impone y está muy presente en la escuela.

La normalización de la figura de autoridad patriarcal incide en la reproducción de conductas comunitarias en las que niñas y adolescentes son sometidas a tutelas de autoridad temprana, y sus proyectos de vida

son endosados a hombres percibidos como poderosos, fuertes, con mayor fortuna que ellas.

Las prácticas nocivas como el castigo, las uniones tempranas, la maternidad forzada, la entrega de niñas en condición de servilismo, esclavitud o por deudas, entre otras, son graves lesiones a sus derechos humanos y se evidencia su continuidad en los relatos comunitarios.

Figura 7

Nube de palabras castigo



Existe tolerancia comunitaria al castigo. Más del 50% de las respuestas en Haití indican que son testigos de la práctica del castigo físico. En Honduras el porcentaje asciende al 30% de las respuestas y en Nicaragua a menos del 10%.

Cuando se les consulta si estarían de acuerdo con que fuese utilizado en alguna circunstancia, en Haití nuevamente más del 50% de las respuestas indican que sí, en Honduras cerca del 40% y el 5% de Nicaragua.

Discusión

La apuesta por la IAP y las técnicas de la educación popular se muestra vigente y potente para procesos de creación compartida de

conocimientos que sean significativos para las comunidades educativas rurales. El proceso metodológico, que también es político y pedagógico, se mostró pertinente en contextos adversos como el experimentado en varias etapas por los equipos de investigación, y también para abordar desde un lugar sensible las diversas expresiones de las violencias basadas en género, particularmente la violencia sexual.

Se muestra en dimensiones múltiples lo rural como un territorio atravesado por profundas transformaciones, en las que conviven familias con diversos proyectos de vida, una importante diversificación económica y aspiraciones cada vez menos compatibles con la visión tradicional de lo rural, fruto de una intensa interacción con formas de vida plurales, tecnologías de la información, proyectos de vida de lo urbano tradicional o alternativo, e imaginarios sociales y colectivos diversos.

Esa visión se confirma y se profundiza en relación con las comunidades educativas rurales participantes. Son territorios complejos, con una multiplicidad de actores en constante interacción en los territorios, como las iglesias y las organizaciones comunitarias que actúan por derechos. Discursos heterogéneos coexisten en territorios que, adicionalmente, pueden estar atravesados por contextos de movilidad humana, violencias y ausencia de protección.

Asimismo, el sujeto de derechos de los territorios rurales es un sujeto de derechos diverso, complejo, con identidades múltiples. Esta discusión es central para la política pública dirigida a esas poblaciones, en particular para las que tengan como horizonte la promoción del derecho humano a la educación libre de violencias.

Atender a las dinámicas de las escuelas rurales y, dentro de ellas, la existencia de violencias basadas en género, pero también la capacidad de identificar estrategias de prevención es claramente una política de desarrollo sostenible de las áreas rurales, porque se vincula con la posibilidad de mejorar la calidad de vida de los habitantes del campo, sus oportunidades de crecimiento y proyección de vida en sus lugares de origen.

Las y los adolescentes emergen como actores de la interrupción de las violencias desde la afirmación de su diversidad y el pensamiento divergente y crítico, que señala las distancias intergeneracionales que rompen el diálogo y reproducen la colonialidad. Esto implica que las iniciativas, relaciones, relatos y prácticas que nacen de la gestión de la prevención de las violencias desde las, los y les adolescentes deben confiar en su lectura de la realidad, para evitar la imposición de normas y controles adultocéntricos, racistas, sexistas y machistas.

La capacidad de agencia transformadora de la comunidad es central para la incorporación de nuevos valores y formas de convivencia en el cotidiano.

Conclusiones

Los hallazgos muestran la significativa incidencia de las violencias basadas en género en las escuelas rurales: bullying, violencia sexual, castigos y prácticas nocivas, embarazos en niñas y adolescentes sostenidas en relatos y estereotipos de género que reproducen discriminaciones, violencias y exclusiones en la escuela naturalizados y reproducidos sobre los silencios de víctimas y sobrevivientes, y sujetos considerados subalternos por los órdenes de dominación patriarcal.

Los datos empíricos construidos desde la participación de las comunidades educativas en su rol de instancia investigadora y productora de conocimiento señalan con claridad la coexistencia de causas estructurales, culturales y directas en la producción y reproducción de estereotipos de género y violencias que se instalan en las narrativas y en la normalización de prácticas entre pares, entre autoridades educativas, docentes y estudiantes, en las familias y las comunidades.

Las cinco categorías elegidas por las comunidades y estudiadas a través de la investigación acción participativa se muestran interdependientes y altamente nocivas en la vida de niñas y niños. La emergencia del bullying como práctica para el sometimiento al orden de masculinidades y de valoraciones de clase y étnicas dominante es uno de los hallazgos de mayor relevancia en el estudio.

La incidencia del embarazo en niñas y adolescentes en contextos educativos, pero también comunitarios y de violencias estructurales y criminales, así como la normalización de prácticas nocivas que incluye el matrimonio servil infantil o adolescente son alertas para el diseño de políticas públicas de prevención que se enfoquen de modo útil y pertinente en la relación entre violencia contra la niñez, violencia de género y prácticas nocivas.

Los estereotipos de género se revelan como una categoría explicativa de las discriminaciones, las violencias y las prácticas nocivas hacia niñas y adolescentes mujeres, pero también en masculinidades que se estructuran y afirman desde la normalización del sexismo, del machismo y del racismo como normas de conducta. Se percibe una directa relación entre los estereotipos de género y los sistemas de valores y creencias de las comunidades educativas, que reproducen los roles tradicionales en un proceso de naturalización de las violaciones, algo que apunta hacia una necesidad patente de deconstrucción.

Finalmente, la creación de datos y evidencias locales surge como una necesidad central para mejores políticas y prácticas que puedan efectivamente contribuir a la prevención de la violencia basada en género en las escuelas. La investigación acción participativa se muestra útil al apostar a la agencia comunitaria como instancia de producción de conocimiento como de acción para la prevención de las violencias y la desnaturalización de narrativas y prácticas que producen y reproducen discriminaciones.

A partir de la experiencia de la investigación, se recomienda la puesta en marcha de políticas y prácticas pedagógicas que permitan, desde las comunidades, conocer cómo se expresa el fenómeno en cada contexto, en cada territorio, con qué particularidades para, a partir de eso, co-crear estrategias de prevención.

Referencias

Balcazar, F.E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*. 1/2 (7-8), pp. 59-77.

- CLADE. (2023). *El derecho humano a una vida libre de violencias. Desafíos y caminos: Informe regional de la investigación acción. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.*
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2017). *Recomendación general núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer*, por la que se actualiza la recomendación general núm. 19. Naciones Unidas: CEDAW.
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S. y Vindrola, S. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Revisión sistemática.* Panamá: Universidad de Edimburgo. <https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En L. Marcela, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* España: Ed. horas y HORAS.
- Naciones Unidas. (2011). Observación general N° 13 Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. (CRC/C/GC/13).
- Proyecto Estrategias de prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en escuelas rurales. (2021). Documento metodológico. CLADE.
- UNESCO. (15 de Mayo de 2023). *Salud y educación. Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores:* <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- UNICEF. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe*

Metodología Tinkuy (del encuentro) como estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje en el Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA)

Luis Enrique Ávila-Granda¹²

Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi Ecuador

vicerectorado@jatunyw.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1137-023X>

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en explicar la metodología Tinkuy utilizada como estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje de los saberes ancestrales aplicado en el Modelo Educativo Intercultural sustentado en los saberes ancestrales andinos, y su valoración por parte del estudiantado del Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi a través de una metodología de investigación documental y descriptiva.

La investigación documental se centró en realizar un análisis de la educación superior en el Ecuador, los modelos educativos más relevantes, el origen del modelo educativo intercultural basado en los saberes ancestrales andinos, sus fundamentos, así como la metodología Tinkuy, tanto en su parte conceptual, como en su proceso.

12 Postulante al Doctorado (PhD) en Dirección de Proyectos en la Universidad Benito Juárez de México, maestrías en: Docencia Universitaria y Administración Educativa, Educación Superior, Gestión del Turismo Sostenible. Doctor en Ciencias de la Educación, mención en Investigación y Planificación Educativa, Abogado, Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Asistente Pedagógico con mención en la Niñez y Juventud en Riesgo; Tecnólogo en Medicina Andina, egresado de la carrera de Tecnología Superior en Ciencias y Saberes Ancestrales. Como docente investigador ha publicado libros como autor y coautor. Actualmente está a cargo de la Unidad de Investigación Desarrollo e Innovación Tecnológica del IST. Jatun Yachay Wasi.

También se indagó acerca de la apreciación de estudiantes sobre la metodología Tinkuy cuyos resultados indican que la metodología Tinkuy con sus respectivos procesos desarrollados en sus diferentes escenarios (encuentro con hombres y mujeres de sabiduría, diálogo de saberes, talleres vivenciales, conexión con la naturaleza y encuentros virtuales) orientan de modo asertivo el aprendizaje. Concomitante a la metodología Tinkuy, se complementa con el desarrollo del Proyecto Integrador como estrategia de incorporación de la investigación a la docencia. En consideración a los resultados se concluye que, la metodología Tinkuy complementado con el proyecto integrador, constituyen estrategias educativas favorables en el proceso enseñanza - aprendizaje de los saberes ancestrales y en la incorporación de procesos interculturales en la educación superior.

Palabras clave: Modelo educativo intercultural, metodología Tinkuy, saberes ancestrales, proyecto integrador, educación intercultural.

Tinkuy (encounter) methodology as a strategy for the teaching-learning process in the Intercultural Educational Model Based on Ancestral Andean Knowledge (MEISSAA)

Abstract

The objective of this study is to explain the Tinkuy methodology used as a strategy for the teaching-learning process of ancestral knowledge applied in the Intercultural Educational Model based on Andean ancestral knowledge, and its assessment by the students of Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi through a documentary and descriptive research methodology.

The documentary research focused on an analysis of higher education in Ecuador, the most relevant educational models, the origin of the intercultural educational model based on Andean ancestral knowledge, the foundations that sustain it, as well as the Tinkuy methodology both in its conceptual part and in its process.

The results indicate that the Tinkuy methodology with its respective processes developed in its different scenarios (meeting with men and women of wisdom, dialogue of knowledge, experiential workshops, connection with nature and virtual encounters) guide learning in an assertive way. Concomitant with the Tinkuy methodology, it is complemented with the development of the Integrating Project as a strategy for incorporating research into teaching.

In consideration of the results, it is concluded that the Tinkuy methodology, complemented with the integrating project, constitute favorable educational strategies in the teaching-learning process of ancestral knowledge and in the incorporation of intercultural processes in higher education.

Keywords: Intercultural educational model, Tinkuy methodology, ancestral knowledge, integrative project, intercultural education.

1. Introducción

“Estoy cada vez más convencido de que la ciencia antropológica necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, y que esta articulación requiere una reorganización de la estructura misma del saber” (Morín, 1977, p. 22).

Con el apareamiento del ser humano en la tierra, de una u otra manera también aparece el aprendizaje; primero como una necesidad básica de sobrevivencia, y luego con una intencionalidad determinada (adquirir nuevos conocimientos) y que concomitante a la producción del conocimiento, se ha conducido a la generación de poder, de allí se dice que, quien tiene el conocimiento tiene el poder, y quien tiene el poder busca acumular mayor conocimiento para poder mantenerlo.

En la actualidad, el aprendizaje se concibe como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, desarrollado formalmente a través de la academia, el estudio autónomo, la investigación o simplemente la experiencia cotidiana. (Pérez Porto & Gardey, 2023).

En ciertas culturas, el aprendizaje conduce directamente a la producción de conocimientos, que pueden o no conducir a la generación de ciencia en sus diferentes etapas, mientras que, para otras como el caso de las culturas originarias de los Andes, el aprendizaje ha servido para desarrollar niveles más elevados de conciencia, manteniendo una estrecha relación de respeto y reciprocidad con la naturaleza concebida también como pachamama.

En este proceso de aprendizaje, sea cual fuese su postura filosófica, o corriente psicopedagógica, el papel del “maestro o maestra” en la “escuela” conocido también como docente, guía, tutor, yachachik u cualquier otra denominación que se pueda dar; ha jugado un papel protagónico en su desarrollo.

Con el pasar del tiempo, y el apareamiento de nuevas necesidades, las instituciones educativas han tenido que ir adaptándose a los nuevos cambios, y con ellos, a los nuevos modelos o paradigmas que surgen unidos a las ciencias pedagógicas, psicológicas, didácticas incluidas la antropología y la sociología, sin perder de vista las ciencias tecnológicas.

Por otro lado, y sin importar la posición filosófica que sostiene al acto educativo; este requiere, de alguna manera, de un Modelo Educativo. Un modelo, según Ruiz de Chávez (recuperado en Ávila 2018), es una “posición filosófica frente al ser humano y su educabilidad”, y explica que toda institución educativa tiene un modelo educativo, aunque no siempre se encuentre explícito. (Ávila, 2018, p. 15)

En el caso del Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi¹³, desde la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente,

13 El Instituto Superior Tecnológico “Jatun Yachay Wasi”, estratégicamente se ubica en la región Sierra Centro, entre el cantón Guamote y el cantón Colta al sur de la provincia de Chimborazo junto a la laguna de Colta, exactamente en la parroquia Cajabamba, considerada la cuna de la gran nacionalidad kichwa Puruhá. En su sede matriz ofrece sus servicios educativos en seis carreras de educación superior en el nivel técnico y tecnológico: Medicina Andina, Agropecuaria Andina, Construcciones Andinas, Promoción y Defensoría Social, Ciencias y Saberes Ancestrales y Enfermería, todas ellas bajo los lineamientos del Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos.

ha venido trabajando con su modelo educativo denominado “Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA)” que busca contribuir y garantizar desde la interculturalidad, la permanencia cultural formando personas de principios y valores que exaltan la importancia del territorio y del trabajo colectivo con miras al reconocimiento y la protección de la diversidad étnica cultural y el derecho de todas las culturas que conforma el Estado Plurinacional Ecuatoriano.

Es importante destacar la enorme riqueza cultural del Ecuador como un país megadiverso, pues los potenciales beneficiarios de dicho modelo provienen de las diferentes regiones del país y fuera de este, como los páramos en las altitudes andinas hasta los bosques tropicales de la Amazonía y las planicies de la costa, sin olvidar las encantadas Islas Galápagos y los países hermanos como Colombia, Perú, Uruguay, Bolivia, entre otros.

El modelo en mención es fruto de la construcción colectiva de todos los miembros de la Comunidad Educativa, y su metodología aporta directamente en la construcción del proceso docente educativo concordante con el perfil profesional del egresado.

En consideración a lo descrito, la investigación parte de la premisa de que, la metodología Tinkuy (del encuentro) como estrategia de enseñanza-aprendizaje conforme a los principios del Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos, (MEISSAA), aporta eficazmente al aprendizaje de los saberes ancestrales, respondiendo de esta manera al problema planteado: ¿Cómo está estructurada la metodología Tinkuy y cómo valoran los estudiantes el aprendizaje de los saberes ancestrales, dentro del modelo educativo intercultural sustentado en los saberes ancestrales andinos en el Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi?

2. Metodología

El estudio constituye un diseño cuasiexperimental, toda vez que durante un semestre (marzo – agosto de 2023) se implementa la metodología Tinkuy en estudiantes de la carrera de Terapias Ancestrales del Instituto Jatun Yachay Wasi en la asignatura de Saberes Milenarios de la Cultura Andina.

Una vez concluido el semestre, se buscó indagar con los estudiantes su apreciación respecto de la metodología tinkuy a través de encuestas aplicadas a una muestra integrada por 54 encuestados de una población de 208 estudiantes, con la cual se valida la aplicación de la metodología Tinkuy, con un nivel de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%.

Por el objeto de estudio, la investigación es considerada como explicativa, según Hernández Sampieri et al (2014): “Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales” (p. 108).

El estudio inicia con la recolección de información documental referente a la Educación Superior en el Ecuador, seguidamente se abordan los Modelos Educativos, para posteriormente enfocarse en el desarrollo del modelo educativo intercultural sustentado en los saberes ancestrales, sus orígenes, fundamentos y metodología. La metodología se refiere al fundamento y procedimientos que se desarrollan en el Tinkuy durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes ancestrales. Las preguntas son realizadas en formularios de Google y enviados para ser contestados de manera virtual.

3. Resultados y discusión

3.1 La educación superior en el Ecuador

Según la Constitución de la República del Ecuador, aprobada en el año 2008, en su Artículo primero consta uno de los principios fundamentales a tener en cuenta: “Que el Ecuador es un Estado

constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada”.

Por ello, en el Artículo 29 de la Constitución de la República determina: “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”.

De la misma forma, la constitución reconoce a la educación y a la salud como ejes estratégicos del desarrollo del país; por lo que, manteniendo concordancia con la carta magna, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) describe: “La educación superior debe ser de carácter humanista, cultural y científica, además de ser un derecho de todas las personas y un bien público social, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos” (LOES. 2010. Art. No. 3).

Los Artículos 350 y 351 de la Constitución de la República establecen que:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. Estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo. (2008, p. 162)

Respecto a los fines de la educación superior ecuatoriana, la Ley Orgánica de Educación Superior Art. 8, entre otros fines resalta el aporte “al desarrollo del pensamiento universal”, así como al “despliegue de la producción científica y la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas”, la contribución del conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, fortaleciendo en el estudiantado capacidad crítica y reflexiva “orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad

de pensamiento y de pluralismo ideológico”. Todo ello encaminado a la formación de profesionales éticos, solidarios y responsables, capaces de contribuir al desarrollo del país; todo esto como condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir (sumak kawsay), en el marco de la interculturalidad, respeto a la diversidad cultural, y “la convivencia armónica” con la naturaleza (2018, p. 10).

De igual forma en el capítulo cuarto de la Norma Suprema aprobada en el 2008, se señala:

Art. 57: Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos, numeral 14 “[...] Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”.

Asimismo, se deberá tener en cuenta las recomendaciones plasmadas en el Convenio (169) sobre pueblos indígenas y tribales de 1989 que plantea lo siguiente: Parte IV. Formación Profesional, Artesanía e Industrias Rurales. Artículo 21: Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos. Parte VI. Educación y Medios de Comunicación. Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Artículo 27. 3: Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Por su parte, la UNESCO sostiene que es responsabilidad de las instituciones de educación superior la pertinencia, calidad y la internacionalización; de modo que las escuelas politécnicas, universidades e institutos superiores, se constituyen en pilares estratégicos del desarrollo y crecimiento de un país. De esta manera, el rol que juega la educación en el desarrollo de las naciones es vital, pero también es vital como bien lo señala la constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior y las demás leyes conexas, la conservación de las culturas ancestrales, y junto con ellas las costumbres, tradiciones, lenguas y saberes.

3.2 Los Modelos educativos

Un modelo educativo es más que una simple recopilación de teorías y enfoques pedagógicos encaminados a diseñar programas de estudio. Su importancia radica en la influencia y resonancia que puede tener en generaciones de personas. En el proceso educativo formal, contar con un modelo educativo explícito en la institución educativa conduce al logro de los perfiles profesionales, de allí su importancia y trascendencia, por lo que debe ser conocido y aplicado por toda la comunidad educativa.

Es necesario ratificar también, que un modelo educativo responde a la intención e intereses de un grupo social, una comunidad o una nación determinada; para construirlo es necesario tomar en cuenta diferentes posturas filosóficas entre las cuales pueden destacar: la deontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica, pedagógica, legal, entre otras. Al respecto Rivera y otros en el artículo publicado en la Revista Inclusiones describe:

El modelo educativo de una institución expresa la propuesta educativa, le otorga identidad y la diferencia de otras, es una visión compartida institucionalmente respecto al tipo de profesional que se pretende formar, cómo se formará, cómo se evaluará y cómo se articularán los diversos componentes del proceso formativo. (Rivera, et.al, 2021, p. 241)

Noboa 2017 en (Estrada & Pinto, 2021) explica que la mayoría de los modelos educativos para la educación superior se encaminan a la formación integral de sus estudiantes; sin embargo, evaluar esa integralidad se convierte en algo subjetivo, otras instituciones han centrado sus modelos en el proceso formativo, en muchos casos mirando, el crecimiento económico únicamente de las personas y no de las sociedades.

En este contexto, los seres originarios de los Andes han mantenido sus propias formas de internalización y transmisión del conocimiento, considerando a la educación como un acto de amor, que consistía en guiar a sus discípulos en el gran camino de la sabiduría (Qhapaq Ñan).

3.3 Origen del Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA).

De conformidad con el Reglamento de Régimen Académico publicado en el año 2013 mediante Resolución No. RPC-SE-13-No.051, y sus diferentes reformas, en el Art. 50 describe que se debe incorporar en el currículo criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo de formación, misma que se debería reflejar en los "modelos de aprendizaje, itinerarios académicos o modelos interculturales de educación superior". Por su parte el Art. 51 del mismo instrumento legal señala que:

En los diferentes tipos de carrera de la formación técnica superior, tecnológica superior y sus equivalentes, la interculturalidad podrá articularse mediante las siguientes estrategias:

- a) Mediante la incorporación de los saberes ancestrales a los contenidos curriculares, así como de enfoques, tecnologías y prácticas de los pueblos, nacionalidades y otros grupos socioculturales.
- b) Adaptarse a la formación académica según el contexto socio cultural y territorial de las nacionalidades y pueblos originarios, utilizando como medio de aprendizaje las lenguas nativas correspondientes.

- c) Desarrollar carreras de educación intercultural bilingüe. (CES, 2016, p. 29).

En consideración a esta normativa, el Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi adopta la tercera opción del Art. 50: "Modelo Intercultural de Educación Superior", adaptando a su formación académica al contexto sociocultural y territorial de los pueblos y nacionalidades indígenas utilizando las lenguas nativas como medio de aprendizaje expresados en el Art. 51 del mismo cuerpo legal. Desde esta perspectiva, y con el propósito de fundamentar el proceso docente educativo en el Instituto a partir de este enfoque, el Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos, es conceptualizado como aquel que promueve el respeto, la igualdad, y la valoración de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

En este contexto se desarrolla la metodología Tinkuy para el proceso de enseñanza aprendizaje en cada una de las asignaturas de las diferentes carreras del Instituto. Sin embargo, se considera que para fortalecer y desarrollar una auténtica educación intercultural es meritorio actuar desde un pensamiento propio, una epistemología propia, articulados con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), de las nacionalidades y pueblos del Ecuador, titulares de derechos individuales y colectivos, misma que comprende desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el nivel superior. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se enmarca en la construcción del Estado plurinacional e intercultural, y en el desarrollo sostenible y sustentable con visión de largo plazo (Ministerio de Educación, 2013, p. 13).

3.4 Fundamentos que sustentan al Modelo MEISSAA

3.4.1 Fundamentos Filosóficos

El Modelo se sustenta en la Filosofía Andina que en lengua de los seres originarios de los Andes (kichwa) se podría interpretar como Amawtay.

En la Madre Tierra todo tiene vida, esencia y conciencia, aunque en variadas dimensiones, plantas, animales, suelos, montañas, lagos y demás formas de vida se configuran en un “todo vivo y armonioso”, constituyendo la denominada unidad de vida que mencionan Trujillo y Lomas (2018). Por ello, la Madre Tierra o Pachamama es entendida como una fuente de la vida, siendo las chakras una manera particular de observar ese todo vivo y armonioso (Martínez Padrón y otros, 2019).

Además, en la Constitución aprobada en el 2008, se dice que la Pachamama es un “ser vivo” con derechos propios, podemos ver en el CAPÍTULO SÉPTIMO. Art. 71:

La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda. El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema.

Entonces, para los seres originarios de los Andes, el mundo no es una máquina perfecta, sino que lo miramos como un gran megacuerpo vivo y pensante que se encuentra en constante movimiento, y que todos los seres que habitamos en éste, somos iguales: nadie es superior a nadie. Practican el *alli kawsay* (Bien vivir). El *alli kawsay*, es la filosofía ancestral del “Vivir en Armonía”, es el “estar siendo con el cosmos”. El reequilibrio físico, mental y espiritual con la madre tierra; para vivir en equilibrio y equidad entre el espacio humano y el espacio de la naturaleza. Basado en la “reciprocidad y la abundancia andina” con la cosmovivencia ancestral del Tawantinsuyu (Amaru, 2018).

3.4.2 *Fundamentos Epistemológicos*

El término “episteme” significa “ciencia” o “teoría de la ciencia”. La ciencia tiene por objeto conocer las cosas en sus esencias

y en sus causas. De esta manera, la Epistemología tiende a encaminarse como la Teoría del conocimiento científico. Esta a su vez se caracteriza por la aplicación de un método que plantea problemas, formula hipótesis y verifica dichas hipótesis.

Para las culturas andinas, el conocimiento es expresado por investigadores, escritores y críticos andinos como “cosmoscimiento”, elementos que forman parte de los saberes milenarios, que han sido construidos desde la observación hasta la recreación, pasando por la experienciación, el descubrimiento y la transformación, todo ello desde un escenario práctico.

Por otro lado, el kosmos conocido también como pachamama o naturaleza, que para Anangonó (2018) “es un círculo de 360°, y todo lo que existe en él o ella (pacha), un milímetro corresponde a cada uno de nosotros” (p. 16). Por consiguiente, se puede explicar que, la producción del conocimiento desde la cosmosvivencia andina no se puede únicamente realizar mediante la interacción profesor - estudiante, maestro - aprendiz, yachachik – yachakuk, amawtawan – yachakukruna; sino con la intervención de todos los seres del kosmos (pachamama). De allí la reflexión siguiente: “los procesos educativos traspasan “las aulas de clases” a la naturaleza toda” (Ávila et ál., 2018).

En este contexto epistémico tres escenarios constituyen elementos claves en la producción del conocimiento (cosmoscimiento): el telar, la chakra andina y el churo o caracol, estos representan la filosofía del sentipensamiento andino y están relacionados directamente los principios de la cosmosvivencia andina. Desde una epistemología propia, estos tres elementos están relacionados con los 3 mundos que sustentan la filosofía andina: hanan pacha (mundo de arriba, de mayor expansión, pasado), kay pacha (mundo de aquí y ahora, presente) y uku pacha (mundo de abajo, de menor expansión, futuro).

El telar artesanal, comparado con el telar kosmico, aquí el tejedor/a teje lo que sueña, el sueño en el mundo andino es vital. Todo empieza desde el sueño; por lo tanto, el sueño es el inicio de la realidad. “A través del sueño percibimos la vida. Soñar es proyectar la vida” (Ministerio de relaciones Exteriores de Bolivia, 2016). Para Arnold

(1994), Gavilán (1996), publicado en Choque Mamani, hay dos tipos de telares, uno vertical de cuatro perfiles diseñado para el uso masculino (Chachataki), y otro de tipo horizontal diseñado con cuatro estacas para el uso femenino (Warmitaki).

En concordancia con lo expuesto, las producciones textiles se realizan en diferentes telares mismos que distinguen el género. Al respecto se explica que las mujeres producen prendas con diseños complicados como awayu o llijlla, ponchos, costales, frazadas, fajas, bolsas, entre otros, mientras que los varones producen telas para la confección de prendas tanto femeninas como masculinas, pero en menor proporción respecto a la mujer (2008, p. 8). En este sentido el tejido, viene a representar el pasado, el hanan pacha, el arte-sano construido en su mayor nivel de consciencia. Proviene del sueño, está impregnada una escritura simbólica con una frecuencia vibratoria específica expresada en sus formas y colores.

La chakra, representa el mundo del Kay Pacha (mundo de aquí y ahora, el presente), al respecto Llangarí (2022) describe: la chakra andina está ligada a los ciclos lunares y solares, es más que el espacio agrícola, sus productos alimentan, sanan, educan. La "chakra" en la región andina no es un huerto, ni solamente un sembrío de cultivos agrícolas, si no tiene un fuerte valor cultural y de identidad del pueblo.

Por su parte Ávila (2023, p. 2) menciona que, aunque en diferentes dimensiones y frecuencias, rocas, ríos, plantas, suelos, animales, montañas y otras formas de vida; todas se combinan en un "todo vivo y armonioso", constituyendo la denominada unidad de vida en la madre tierra. De allí que, hablar de la chakra en los Andes es hablar del paradigma de la crianza de vida, es decir los humanos criamos las plantas, animales y otros elementos, y por reciprocidad (ayni) ellos nos crían a nosotros, nos dan vida.

Finalmente, **el churo o caracol** representa la ciclicidad, el crecimiento y decrecimiento dependiendo del punto de vista que le demos a este. El churo tiene dos partes una interna y otra externa que a la vez se complementan armoniosamente. Este elemento ha sido utilizado por los abuelos desde hace milenios, representa la ciclicidad del tiempo, además que de este se origina el sonido (forma de comunicación) para el llamado a la comunidad.

Al respecto Javier Lajo (2016), ser de sabiduría de los Andes que ya no se encuentra en este Pacha, que por alguna razón tuvo que trascender temprano a otras dimensiones, nos explica:

...en el mundo andino, el tiempo tiene un "reverso" cíclico, mejor dicho, tiene un "KUTI", una especie de "rebobinarse". La forma como "se piensa" el tiempo, es también la forma como "se maneja" el tiempo, una de las claves de la diferenciación de la filosofía de cada cultura y de su diferente "manejo".

Los círculos concéntricos en movimiento son un símbolo dinámico que expresa la ley general del movimiento y del tiempo. El tiempo fluye desde adentro hacia afuera y regresa de afuera hacia adentro, en ciclos permanentes. No hay nada estático; nada "es" porque todo se "está haciendo", porque nada está quieto, nada está "siendo", no existe nada inmóvil, no hay algo sin "hacer nada"; nada va y viene solamente "siendo", todo está "haciéndose y deshaciéndose", transformándose, yendo o viniendo, nada comienza y nada termina, todo se recrea, no hay "Ser" ni "Siendo" ...todo es un "hacer y deshacer" de los "pares en oposición y complemento". No hay SER... todo es un A-SER, o, mejor dicho: un HACER. (p. 1)

3.4.3 *Fundamentos Antropológicos*

Conocida también como la ciencia social, cuyo principal objeto de estudio es el individuo como un todo. La antropología es la ciencia encargada de elucidar la realidad del ser humano a través de un enfoque holístico, en el cual el todo determina el comportamiento de las partes.

Para los seres humanos del mundo andino, la Pachamama es la madre. La madre para los andinos es todo, es su espacio-tiempo, es su progenitora y su medio de subsistencia, en ella está la allpamama (madre tierra), ella le cobija, alimenta, le brinda el agua y lo necesario para vivir. Todos los seres están vivos, incluidas las plantas, los animales, las personas, las piedras, los árboles, los ríos y los vientos, cada elemento está relacionado con todo lo demás en mayor o menor medida, por eso hay que respetar, cuidar y amar, pero sobre todo recordar que los seres humanos únicamente somos una partícula kosmos telúrica viviendo una experiencia en este/a pacha (Ávila, 2022, p. 25).

A partir de lo anteriormente abordado, se puede deducir que, en este animismo andino, las piedras, a pesar de que parezcan inertes, poseen un propósito y ocupan una parte del pariverso holístico. En el mundo andino, todos los seres están vivos, y son reconocidos como hermanos de la gran madre (Pachamama), la cual cría, cuida y protege la vida. De allí que el gran escenario donde se produce el aprendizaje constituye la Pachamama.

3.4.4 *Fundamentos Axiológicos*

Comprendida a la axiología como la teoría filosófica encargada de investigar los valores predominantes en una sociedad determinada, los valores en el mundo andino constituyen una fuerza psicológica y moral de las personas reflejadas en sus formas de actuar sobre las diferentes realidades. Los valores tienen un sentido de desarrollo personal y social que nos induce a entender, comprender la convivencia desde lo individual, hasta la comunidad con la sociedad.

Al respecto Quispe et ál. (2015) expone que en el mundo andino los valores son imprescindibles ya que ellos forman el carácter de cada miembro de la comunidad, pues; en la cultura andina, estos comportamientos se basan en la complementariedad y la paridad mismos que orientan el comportamiento humano hacia la realización y transformación social que conducen al crecimiento de las comunidades.

Entre los valores practicados por las culturas originarias se encuentran: la minka, el ayni, la mita, ñukanchik pura (entre nosotros), el comunitarismo.

3.4.5 *Fundamentos psicopedagógicos*

La psicopedagogía se erige como un campo multidisciplinario que fusiona principios de la psicología y la pedagogía con el objetivo de comprender y mejorar los procesos de aprendizaje. Este enfoque busca identificar y abordar las dificultades educativas desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos cognitivos como emocionales y sociales que influyen en el desarrollo de los estudiantes.

Al respecto, Milla Villena (2007) en su libro *Ayni*, sobre todo al referirse a la educación en el Abya Yala comenta:

Los Mayas y todos los Amerindios no recibíamos una educación pasiva y dogmática desde los profesores; sino adiestramiento para lograr perfeccionamiento y durante toda la vida se nos inducía a crear, porque siendo parte de la naturaleza, participa de la Ley para crear y alcanzar la perfección. (p. 23b)

También explica que el aprendizaje es un proceso de adiestramiento que se daba al aire libre con el objetivo de lograr el perfeccionamiento lo que lleva a conseguir estas capacidades: Autonomía, Autarquía y Autosuficiencia para convertirse en guerreros de luz y seres humanos perfectos (Milla Villena, 2007).

Por consiguiente el modelo educativo (MEISSAA) sustenta su accionar andragógico en la pedagogía de la Pachamama (aprender haciendo), un modelo educativo comparado con el agricultor, no constituye el "terreno surcado listo para sembrar, con los abonos listos, las semillas certificadas, tecnología lista y a punto"; al contrario, consideramos que un modelo educativo debe ser la gran chakra donde se va a sembrar, y la meta (perfil de salida) sus "frutos", dependerán de la preparación del suelo, la calidad de semillas, y por supuesto, del cuidado que ponga el agricultor desde su germinación hasta su cosecha, sin perder de vista dos elementos básicos de la formación, espacio y tiempo.

Aquí el papel del maestro/a es como el del agricultor que cultiva su chakra. También podemos hacer una analogía con el tejedor, con el constructor, y con todas las profesiones que demanden contacto con sus sentidos.

3.4.6 *Fundamentos didácticos*

La didáctica como disciplina orientada a la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, desempeña un papel crucial en la eficacia de la educación. Su importancia radica en su capacidad para proporcionar herramientas y estrategias que permiten a los educadores/as optimizar la transmisión de conocimientos

y habilidades. La didáctica no solo se enfoca en el ¿Qué enseñar?, sino también en el ¿Cómo hacerlo de manera efectiva?, teniendo en cuenta las características de las y los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y el entorno educativo. Al adaptar métodos y recursos pedagógicos, la didáctica contribuye a crear experiencias de aprendizaje significativas y estimulantes. Además, la constante evolución de enfoques didácticos busca responder a los cambios en la sociedad, la tecnología y las necesidades educativas, garantizando así la relevancia y pertinencia de la enseñanza. Al proceso docente educativo, algunos autores también lo llaman proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista, la tarea fundamental de la Didáctica es la de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso: el contenido, la forma y método (metodología), los medios o recursos y la evaluación, de modo tal de satisfacer el encargo social y lograr los objetivos propuestos, apoyándose para ello en las leyes y regularidades inherentes a dicho proceso (Iglesias, 2010).

Al usar el término proceso docente-educativo se manifiesta mejor la unión entre lo instructivo y lo educativo, es decir, la dialéctica entre la instrucción: el resultado de la asimilación del contenido de la enseñanza por parte del estudiante, y la educación: la formación y desarrollo de los rasgos más estables de su personalidad, sentimientos, convicciones, valores, capacidades y otros en el estudiante (Iglesias, 2010, p. 6).

Al respecto José Martí dice en su célebre frase: "Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta precisamente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción, las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes".

Por consiguiente, el proceso educativo no sólo se desarrolla en el aula, sino también fuera de ella, incluso fuera del centro educativo de acuerdo con las necesidades de formación del estudiante, al perfil de salida de la profesión y al carácter dinámico (cambiante) de las ciencias.

Con estas consideraciones, el Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA), estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una metodología basada en el encuentro (Tinkuy), y para ello se apoya en diversos métodos como es el caso del diálogo de saberes (todos aprendemos de todos donde el docente facilita el compartir), el taller vivencial (cada estudiante vive su propia experiencia y las comparte con los demás a través de foros, ensayos, dibujos, pinturas, tejidos, cerámica, entre otros), la investigación, que se desarrolla a través de proyectos integradores, y todo esto en diversos escenarios: la comunidad de sabedores y sabedoras, la conexión con la naturaleza, el uso de la tecnología, entre otros.

3.5 Principios que sustentan el Modelo MEISSAA

El sentipensamiento y la práctica cotidiana de los seres originarios de los Andes, ha conllevado a resumir sus acciones en cuatro principios, mismos que le han permitido mantener una especie de armonía cósmica entre el ser humano y la pachamama.

3.5.1 Principio de Relacionalidad

Este principio refleja la manera de ser, sentir, pensar y actuar de las personas en relación armónica y equilibrada con el kosmos. Nos indica que todo está relacionado con todo, lo más importante es la relación que se establece entre ellos. Estos vínculos son de varios tipos, pueden ser afectivos, ecológicos, éticos, estéticos o productivos.

Este principio concibe que todas y todos se manejan en una equivalencia entre sí. Una planta, un animal, una galaxia o un ser humano, se relaciona con los demás seres de igual a igual, cada uno es diferente para ocupar su naturaleza ya sea humana, animal, vegetal o mineral, y no para ser nominado bajo una categoría de inferior o superior, de débil o fuerte, de mejor o peor, de benigno o maligno.

3.5.2 Principio de Correspondencia

Describe la relación entre el macro y el microcosmos: “tal es el caso en lo grande, como lo es en lo pequeño”, la realidad cósmica

de las esferas celestes alaxpacha y akapacha (como es arriba es abajo). En este caso la correspondencia se produce entre los contrarios complementarios.

Al respecto Milla (2021) plantea que este principio se refiere a la comunicación existente entre los diferentes aspectos; una especie de armonía entre lo cósmico y lo humano, entre la vida y la muerte; también puede considerarse como el “vínculo entre lo grande y lo pequeño”. Como ocurre en el mundo de los planetas y las estrellas ocurre igual en nuestro planeta, afecta a los seres humanos, a los animales, a las plantas y a los minerales, por supuesto al agua y la tierra que nos da vida. La vida tiene su muerte, el hombre tiene a la mujer, la correspondencia universal (p. 4).

3.5.3 *Principio de Complementariedad*

“Ninguna acción existe de manera individual; por el contrario, todo se da en coexistencia con su complemento”.

El complementario se manifiesta a través del ritual celebrativo mediante un proceso programático (acción) de integración simbólica. Dichos complementos son necesarios para la afirmación de una entidad integral y superior como sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, femenino y masculino, ya que todo está relacionado con todos, comprendemos que somos partes de un todo.

De allí que debemos encontrar las partes que encajan nuestros complementos, y dejar la condición de ser partes aisladas, como el día tiene a la noche, la claridad se complementa con la oscuridad, hembra y macho, para que todo funcione en el cosmos.

3.5.4 *Principio de Reciprocidad*

Rige las relaciones del ser humano con la naturaleza y con los demás seres del universo. El runa como unidad, no es más que una parte integrante de un todo; en donde el dar para recibir, constituye su eje vital de comportamiento. Controla las relaciones del ser humano con la naturaleza y otros seres vivos del universo. En su conjunto, el/la runa no es más que un componente de sí misma; dar para recibir es un

aspecto fundamental de su comportamiento (De la Torre & Sandoval, 2004, p. 23).

Pero en la cosmovisión andina, no solo se refiere el dar y recibir entre seres humanos, sino con todos los seres del universo. Lo que entrego al cosmos estoy seguro de que a la vuelta voy a recibirlo; así, este principio se constituye en una lógica que constituye parte de la vida cotidiana de los pueblos y comunidades de los Andes, en donde por siglos, se ha venido recreado esta práctica para su reproducción cultural y biológica (Delgado y otros, 1998).

3.6 La metodología Tinkuy

Antes de entrar en detalle sobre la metodología Tinkuy, es importante presentar ligeramente las circunstancias en que nace la palabra "Tinku o Tinkuy". Se puede decir que, a partir del año 2008 como propuesta alternativa del pueblo indígena y sectores populares, los líderes desde los territorios y con aportes de las bases, en reuniones permanentes comenzaron a reflexionar y sistematizar las experiencias y aprendizajes de sus luchas, es así como escribieron el Modelo Sumak Kawsay o Buen Vivir, buscando una vida digna para todos los pueblos, frente a las condiciones de muerte que siempre ha impuesto el sistema dominante.

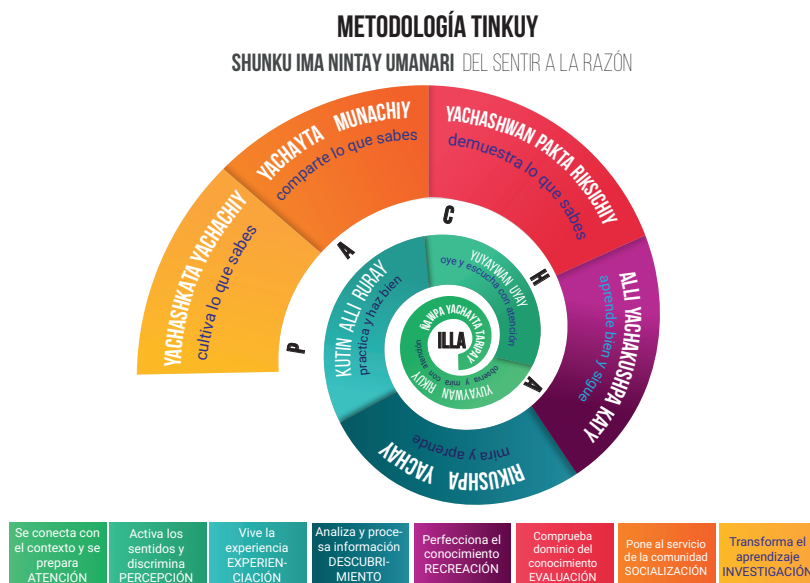
Entonces en estas circunstancias duales de luchas y confrontación y desde la necesidad de recuperar otros saberes y abrirse al diálogo intercultural, resurge el ancestral y sagrado ritual tinku o tinkuy propia de la cosmovivencia indígena que propone espacios, tiempos, encuentros, diálogos y consensos. El tinku o tinkuy se sustenta en el manejo de oposiciones y complementariedades, desde la visión dual de los pueblos indígenas, donde también hay disputa y competencia para buscar el equilibrio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto Superior Tecnológico "Jatun Yachay Wasi" se realiza bajo las consideraciones del Modelo Educativo MEISSAA, en donde la metodología Tinkuy se constituye en el eje vertebrador del proceso docente educativo.

La metodología considera 8 pasos, mismos que se encuentran estructurados en una forma cíclica, de churo o caracol. Va de adentro hacia afuera (atención, percepción, experienciación, descubrimiento, recreación, evaluación, socialización e investigación).

Ilustración 1

Metodología Tinkuy



Nota: Fecha de última actualización 23 de agosto de 2023

Siguiendo las líneas concéntricas de la ciclicidad (churo), el aprendizaje se desarrolla de adentro hacia afuera de manera contraria a las manecillas del reloj, mientras que el desarrollo de los niveles de consciencia en el/a runa pacha (ser humano consciente) va de afuera hacia adentro, siempre buscando su centro que en lengua kichwa se denomina chawpi.

De esta manera, a mayor grado de conocimiento alcanzado por el estudiante, aprendiz, o cualquier denominación que se quiera dar, conforme los principios del modelo educativo, mayor será el nivel de consciencia alcanzado por el/la runa pacha.

La metodología empieza por despertar los sentidos (vista, olfato, tacto, oído, gusto), acompañado de al menos cuatro de sus capacidades básicas (memoria, voluntad, inteligencia y comunicación). Con el despertar de su consciencia se desarrollan las capacidades superiores desde una epistemología propia, todas sustentadas desde el sentipensamiento runa, que nos permite reconocernos como una partícula cosmos-telúrica.

Por consiguiente, para hacer operativa la metodología se han planteado estrategias, procesos y resultados:

Cuadro 1

Estrategias Metodológicas y procesos

Estrategias Metodológicas	Procesos	Resultados
YUYAYWAN RIKUY (mira y observa con atención)	Se conecta con el contexto y se prepara para el aprendizaje	Desarrolla la capacidad de observar. (Atención)
YUYAYWAN UYAY (oye y escucha con atención)	Activa los sentidos y discrimina los estímulos.	Utiliza los sentidos (Percepción).
KUTIN ALLI RURAY (practica y hazlo bien)	Vive la experiencia y aprende	Aprende a experimentar (Experienciación)
RIKUSHPA YACHAY (Mira y aprende)	Analiza la información y procesa la misma.	Descubre las relaciones de variables (Descubrimiento)
ALLI YACHAKUSHPA KATIY (Aprende bien y sigue)	Perfecciona y recrea el conocimiento	Crea nuevo conocimiento (Recreación)
YACHASHKAWAN PAKTA RIKSICHYIY (Demuestra lo que sabes)	Comprueba dominio del conocimiento	Evalúa el aprendizaje y lo demuestra. (Evaluación)
YACHAYTA MUNACHYIY (comparte lo que sabes)	Pone al servicio de la comunidad	Comparte el conocimiento. (Socialización)
YACHASKATA YACHACHYIY (cultiva lo que sabes)	Transforma el aprendizaje y busca nuevas formas para resolver problemas.	Resuelve problemas desde la: (Investigación)

Nota: Fecha de última actualización 23 de agosto de 2023

Con esta breve descripción expuesta en el cuadro que antecede, la metodología Tinkuy, se convierte en un aporte para la educación, trabajada desde una epistemología propia, reconociendo al tinkuy como

estrategia que fortalece del diálogo de saberes, recrea experiencias desde sus propias vivencias, e introduce procesos de investigación desde el compartir con hombres y mujeres de sabiduría.

La metodología Tinkuy no nace de la improvisación ni de la moda, nace desde las necesidades de las personas, de la reflexión respecto a los saberes ancestrales transmitidos de generación en generación, de las luchas campesinas e indígenas de los años 70, 80, 90 y 2000 que han capitalizado y, hasta cierto punto, sistematizado algunos derechos y beneficios sociopolíticos para lograr no solo el reconocimiento de este estado-nación llamado Ecuador, sino que han tratado de lograr su participación en las decisiones más trascendentales del país.

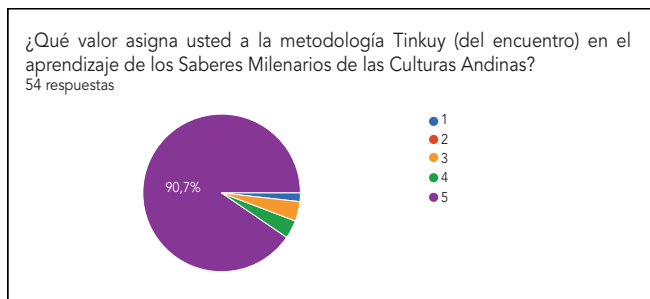
De esta manera recuperar la metodología Tinkuy y ponerla al servicio de la educación conlleva también al desarrollo y fortalecimiento de las culturas originarias, y por ende la preservación de las lenguas y los saberes ancestrales.

4. Resultados de la aplicación de la metodología Tinkuy

De la encuesta aplicada a los/as estudiantes de la carrera de Terapias Ancestrales del Instituto Superior Tecnológico Jatun Yachay Wasi, respecto a la metodología Tinkuy en la enseñanza aprendizaje de la asignatura Saberes Milenarios de la Cultura Andina se desprenden los siguientes resultados:

Gráfico 1

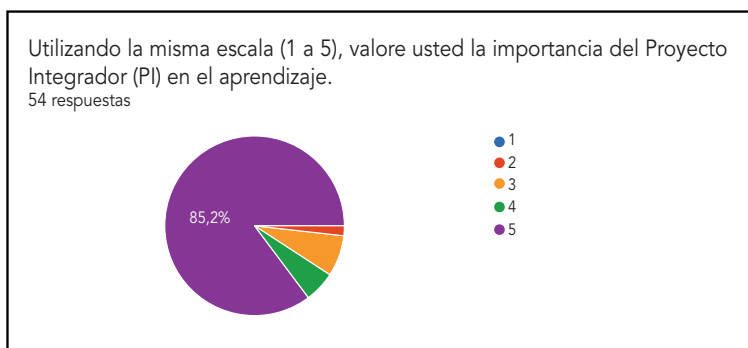
Metodología Tinkuy en la enseñanza-aprendizaje de los Saberes Milenarios de la Cultura Andina



Al respecto se puede ver que la metodología “Tinkuy” en el aprendizaje de los Saberes Milenarios de las Culturas Andina alcanza una valoración del 90,7% con el máximo puntaje (5), dejando un porcentaje del 9,3% distribuidos en las demás valoraciones como se puede apreciar en el gráfico No. 1. Es importante destacar que se les pidió valorar desde el 1 al 5, donde el 1 era el menor valor y el 5 el máximo valor.

Gráfico 2

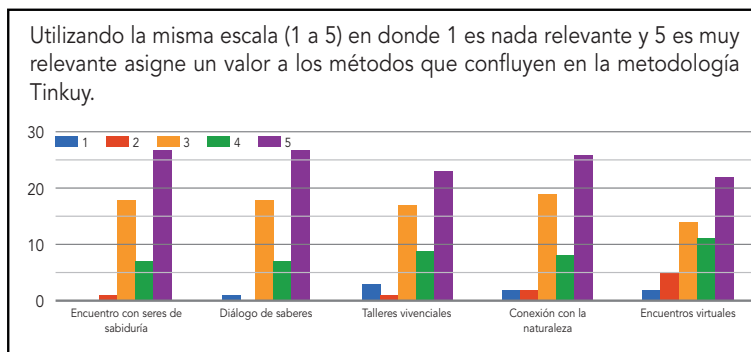
Método Investigativo (Proyecto Integrador) en el aprendizaje de los Saberes Milenarios de la Cultura Andina



En lo que respecta al proyecto integrador (método investigativo) un 85,2% de los encuestados asignan un puntaje de 5, mientras que un 14,8% se distribuyen en los demás puntajes, considerándose en estos casos como muy relevante para nuestro estudio.

Gráfico 3

Métodos que confluyen en la Metodología Tinkuy



Respecto al encuentro con seres de sabiduría, diálogo de saberes, talleres vivenciales, conexión con la naturaleza, encuentros virtuales, en cada uno de los casos su mayor valoración se concentra en 5, seguido de una valoración de 3 y luego de 4, los dos puntajes menores difieren según métodos como se puede apreciar en el Gráfico No. 3.

Por consiguiente, si sumamos los tres puntajes más altos (3,4,5) se alcanza un 93,70% de aceptación y un 6,3% varían en sus opiniones, sobre todo en el método relacionado con la tecnología llevado a cabo mediante encuentros virtuales. Por lo que se considera viable para el proceso de enseñanza-aprendizaje la combinación de métodos que confluyen la metodología Tinkuy.

5. Conclusiones

La implementación de la metodología Tinkuy en el Instituto Jatun Yachay Wasi a través del Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales Andinos (MEISSAA) es pertinente con la filosofía institucional que va en consonancia con la valoración de las culturas ancestrales.

La metodología Tinkuy constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje conforme a los principios del modelo educativo intercultural sustentado en los saberes ancestrales andinos, (MEISSAA) que aporta eficazmente al aprendizaje de los saberes ancestrales. Combinada con el desarrollo de la investigación científica llevada a través de los proyectos integradores, conlleva a un tipo de educación activa, vivencial, pero sobre todo reflexiva que aporta en la activación de los sentidos y el desarrollo de capacidades básicas superiores, reflejado en una nueva consciencia de los runakuna (seres humanos).

La valoración positiva que realizan los estudiantes a la metodología para el aprendizaje de los saberes ancestrales, nos permite validarla y pensar en su valor para ser replicada en otros niveles educativos, sobre todo en la Educación Intercultural Bilingüe.

En la práctica y vivencia de la metodología Tinkuy, es importante tener en cuenta el contexto en el que se escribe el término Tinku o Tinkuy; para no parecer desconectados de la realidad, respondiendo únicamente a lo meramente académico.

Referencias

- Amaru, Q. (2018). *Conociendo la cosmovisión Andina*. Lima, Perú.
- Anangonó, E. (11 de diciembre de 2018). *Epistemología Andina*. (E. Á. G., Entrevistador)
- Ávila, E. (2018). *Modelo Educativo Intercultural Sustentado en los Saberes Ancestrales*. Riobamba: IST. JYW.
- Ávila, E. (2022). *Epistemología Andina*. IST.JYW.
- Ávila, E. (2023). *La chakra Andina*. ISTJYW.
- Choque Mamani, A. (2008). *Los valores y espiritualidad andina en la cultura Aymara*. Bolivia: SE.
- Constitución de la República del Ecuador [Const]. Art 29, 350, 351. 28 septiembre del 2008
- De la Torre, L. M., & Sandoval, C. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino. El caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Abya Yala.
- Delgado, F., San Martín, J., & Torrico, D. (1998). La reciprocidad andina: principio de seguridad vital. *Leisa. Revista de Agroecología*, Vol 14; No. 4.
- Estrada, B. M., & Pinto, A. M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17 No. 1(2539-0279), 168-184.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, Sexta Edición. México: McGrawHill.
- Iglesias, M. (2010). *Curso de didáctica aplicada al proceso docente educativo*. Pueblo y Educación.
- Lajo, J. (24 de junio de 2016). *Revista Biodiversidad*. Obtenido de Pacha y paqha: tiempo y espacio en la filosofía andina: <https://www.alainet.org/es/articulo/178353>

- Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Registro Oficial.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Art 3 Quito: Lexis Finder.
- Llangarí, A. (2022). *La chakra Andina*. ISJYW.
- Martínez Padrón, O. J., Trujillo, C. A., Lomas Tapia, K. R., & Moreno Vallejo, J. (2019). Saberes matemáticos ancestrales de una chakra andina. *Revista Espacios*, 40(36),1-15.
- Milla Villena, C. (2007). *Ayni*. Lima: Amaru Wayra.
- Milla, Z. (2021). *Principios de la Cosmovisión Andina*. Lima: Conferencia.
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. MOSEIB.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Bolivia. (2016). *Bases de la Filosofía del Vivir Bien*. Obtenido de Estado Plurinacional de Bolivia: <https://www.cancilleria.gob.bo/webmre/node/1231#:~:text=Partimos>
- Morín, E. (1977). *El Método I. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín*.
- MOSEIB. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Pérez Porto, J., & Gardey, A. (17 de agosto de 2023). Aprendizaje - Qué es, definición, teoría e importancia. Obtenido de Definicion.de.: <https://definicion.de/aprendizaje/>
- Quispe, E. (4 de febrero de 2015). *La Patria*. Obtenido de Valores originarios de la Cultura Andina: <https://impresa.lapatria.bo/noticia/210194>
- Reglamento de Régimen Académico. (2016). Resolución No. RPC-SE-13-No.051-2013; 23 de noviembre de 2016 última reforma. Gaceta Oficial CES.
- Rivera Esteban, R. E., Ewer, P. M., Rojas Cotrina, A. R., Piñero Martín, M. L., & Callupe Becerra, S. F. (2021). La transdisciplinariedad desde el Modelo Educativo: Una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones*, 8(1). 241-261. ISSN 0719-4706

Convivencia sin violencia en la unidad educativa “10 de Noviembre”

Anita Victoria Albán-Barrionuevo¹⁴

anita294@gmail.com

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El presente trabajo se llevó a cabo en la unidad educativa “10 de Noviembre”, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, Ecuador, durante el año lectivo 2022-2023. La finalidad del presente estudio fue: analizar los aspectos de conflicto escolar, específicamente: insultos, acoso sexual, agresión física, que se estén presentando en el entorno educativo, para implementar actividades que garanticen una convivencia armónica y comprometida con la resolución pacífica de conflictos. Se realizó una investigación mixta combinando los métodos cualitativo y cuantitativo, utilizando el análisis documental y de campo. Los resultados obtenidos determinaron aspectos positivos que ayudan a una convivencia escolar libre de violencia, pero también aspectos negativos que entorpecen la convivencia escolar pacífica y armónica, por lo que es necesario elaborar un plan de actividades de sensibilización que combata lo negativo y lograr un contexto educativo libre de violencia.

Palabras clave: violencia, conflicto escolar, convivencia, estrategia educativa, estudiantes.

Coexistence without violence at “10 de Noviembre” High School

Abstract

This study was carried out at “10 de Noviembre” High School, in Guaranda city, Province of Bolivar, Ecuador, during the school year 2022-

¹⁴ Docente de Informática, con 25 años de labor docente, con experiencia en la investigación en diversos trabajos académicos para titulación.

2023. The purpose of this study was: To analyze the aspects of school conflict, specifically: insults, sexual harassment, physical aggression, which are occurring in the educational environment, to implement activities that ensure harmonious coexistence and committed to the peaceful resolution of conflicts. The mixed research was carried out, combining qualitative and quantitative methods, using documentary and field analysis. The results obtained determined positive aspects that help a violence-free school coexistence, but also negative aspects that hinder peaceful and harmonious school coexistence, so it is necessary to develop a plan of awareness-raising activities to combat the negative and achieve a violence-free educational context.

Keywords: violence, school conflict, coexistence, educational strategy, students.

Introducción

La práctica docente implica: indagación, curiosidad, reflexión, innovación y dinamismo para la toma de decisiones, más aún en un ámbito tan cambiante como el educativo; de ahí que el investigar sea parte de las cualidades de un/a docente comprometido/a con su profesión (Roget, 2020).

Para la comunidad educativa "10 de Noviembre", este aporte académico constituirá un insumo significativo porque fomenta la investigación de temáticas educativas tan importantes como lo es educar en diferentes contextos, pudiendo ser violentos o no, que influyen en el bienestar de las y los estudiantes. Además, la mencionada unidad educativa cuenta con los documentos legales pertinentes que servirán para realizar la investigación.

En el año 2015, con el apoyo de Visión Mundial y UNICEF, el Ministerio de Educación del Ecuador llevó a cabo un estudio llamado Violencia entre pares en el sistema educativo, llegando a hallazgos como los siguientes: el acoso escolar en orden de prevalencia, se manifiesta en: insultos, rumores, sustracción de pertenencias, ciberacoso y golpes. Además, en la Sierra se da menos acoso escolar (20%), en la Costa (26%), y en la Amazonía (27%) (UNICEF, 2017).

En todo momento y más aún en los tiempos modernos, la educación constituye un aspecto estratégico para el progreso de toda nación y se la debe impartir en ambientes favorables para la interacción participativa de todos los entes que conforman la comunidad educativa. El Art. 27 de la Constitución de la República del Ecuador, establece que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo integral, respetando su identidad, cultura, valores, creencias. La actuación de los educandos será participativa, obligatoria, democrática, diversa e intercultural, siempre con calidad y calidez (LEXIS, 2023).

También, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador vigente, busca que todas las instituciones educativas que forman parte del Sistema Nacional de Educación se empoderen en la prevención, establezcan acciones de detección y atención a situaciones de violencia (Registro Oficial del Ecuador, 2023).

Además de los documentos legales emitidos por la autoridad nacional de educación, cada unidad educativa tiene sus documentos internos como el Reglamento Interno y Código de Convivencia, que entre otros aspectos velan por el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje en contextos seguros y dinámicos. Un extracto del Código de Convivencia vigente de la Unidad Educativa 10 de Noviembre (2020) recalca: “el docente en el aula es el primer responsable de la construcción de la convivencia armónica y pacífica, siendo así el encargado de promover la formación integral de los estudiantes” (p.44).

El problema investigado profundiza en la poca importancia que se da a las manifestaciones de violencia y conflicto escolar en la unidad educativa “10 de Noviembre”, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, Ecuador, durante el año lectivo 2022-2023. El objetivo principal de esta investigación es: analizar las situaciones de conflicto escolar, específicamente: insultos, acoso sexual, agresión física, que se estén presentando en el entorno educativo, para proponer actividades que garanticen una convivencia armónica y comprometida con la resolución pacífica de conflictos, potenciando la educación integral de las y los estudiantes.

Los objetivos secundarios son: 1) Investigar los referentes teóricos sobre violencia, conflicto y convivencia escolar, 2) Puntualizar aspectos positivos y negativos sobre violencia, conflicto y convivencia escolar en la unidad educativa, 3) Elaborar un plan de actividades de sensibilización para una convivencia sin violencia en la unidad educativa "10 de Noviembre".

Las teorías que fundamentaron la investigación de violencia escolar son las ambientales y sociales. De acuerdo con Lara (2015) las teorías ambientales sostienen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente o entorno que rodea al estudiante, por lo tanto, sus causas son externas; las teorías sociales consideran que las agresiones dependen por un lado de los factores biológicos de las personas, y del aprendizaje verdadero, es decir el día a día, que se da en el entorno familiar, entre amigos o en cualquier contexto donde el/la estudiante se relaciona.

Investigaciones relevantes como las de Albert Bandura, psicólogo canadiense-americano, en su teoría del aprendizaje social explica que las personas no aprenden sólo a base de su experiencia, como se solía creer anteriormente, de sus investigaciones concluye que el comportamiento se aprende observando, de ahí la importancia de una buena convivencia familiar y escolar, donde padres de familia y docentes eduquen con el ejemplo (como se citó en Delgado, 2019).

Es relevante aclarar la definición de ciertos términos que se abordaron a lo largo de la investigación. La Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2022) en el artículo 64.1 define a la violencia escolar como:

Aquellas conductas deliberadas que se suscitan en el seno de la comunidad educativa y que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, emocional o psicológico al o los estudiantes en el marco de las relaciones que se dan al interior de la institución educativa. (p.43)

Los seres humanos al ser parte de una sociedad pueden estar inmersos en una serie de situaciones que dan paso a confrontaciones, desacuerdos u oposiciones, identificadas con el nombre de conflictos, y si

se dan dentro de una institución educativa se denomina conflicto escolar (Ponce, 2014).

El acoso escolar es el maltrato u agresión directa o indirecta, de manera repetida, que puede ser psicológico, físico o verbal que se puede dar dentro o fuera de la institución educativa, ya sea por un solo estudiante o en grupo, atentando contra la dignidad del estudiante agredido (Asamblea Nacional del Ecuador, 2022).

Se puede considerar como componentes principales de un conflicto a los participantes, el problema y el proceso. La identificación del conflicto es esencial para el entendimiento de las partes involucradas y poder llegar a consensos; la gestión del conflicto es muy importante, porque solo mediante una comunicación asertiva, un manejo adecuado de las emociones, un compromiso por resolver los desacuerdos de forma positiva llevarán a que los involucrados se sientan satisfechos con las soluciones tomadas (AnaAdminPyS, 2023).

Además de lo mencionado, todos los miembros de la comunidad educativa pueden acceder a información de estas temáticas en los diferentes artículos de la Ley de Educación y su reglamento. Por ejemplo en la ley, en el capítulo octavo consta una serie de artículos sobre la protección de derechos de los integrantes de la comunidad educativa, la prevención, atención y reparación de la violencia en el contexto escolar. Se puede encontrar definiciones, programas, planes nacionales, mecanismos administrativos, juntas distritales de resolución de conflictos.

Metodología

Se realizó una investigación mixta, se combinó el método cualitativo y cuantitativo, para conseguir un mayor entendimiento del problema de investigación, porque en un método mixto se representa un conjunto de procesos empíricos, sistemáticos, críticos, que conllevan la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, permitiendo su integración y discusión conjunta, para lograr interpretaciones que son parte de la información recabada en la investigación (Hernández & Mendoza, 2018).

Los procedimientos utilizados fueron: observación del problema y su planteamiento, elaboración del plan de la investigación, se determinó el objetivo principal y los objetivos secundarios; revisión y análisis documental en libros, artículos científicos, documentos legales pertinentes, etc., selección de la metodología, elaboración de los instrumentos y aplicación, tabulación y análisis de la información obtenida, tanto cuantitativa como cualitativa, confrontación de los datos cualitativos y cuantitativos, presentación e interpretación de resultados.

Se utilizaron dos técnicas para la recolección y análisis de la información: encuesta y entrevista, las preguntas de la encuesta y de la entrevista se generaron en base al problema de investigación, se procedió con cautela para no herir susceptibilidades de las y los participantes. El cuestionario utilizado permitió analizar la valoración de los estudiantes con respecto a aspectos de conflicto y convivencia escolar, este cuestionario se compensó con la entrevista realizada a docentes, ante posibles sesgos que como técnica de recolección de información puede darse.

La triangulación de los datos se llevó a cabo contrastando la información proporcionada por los mismos participantes de la investigación (estudiantes, docentes). También se utilizó la triangulación metodológica porque se combinó el método cuantitativo y cualitativo, permitiendo comparar los resultados, analizando coincidencias, diferencias y determinando si se obtienen las mismas conclusiones.

Una vez aplicados los instrumentos de investigación, se hizo uso de una hoja de cálculo para el ingreso de la información obtenida de los participantes, luego se procedió a la tabulación en tablas estadísticas o representaciones gráficas, continuando con la interpretación o discusión de los resultados obtenidos, para redactar los hallazgos o conclusiones del trabajo investigativo.

La unidad educativa "10 de Noviembre", en el año lectivo 2022-2023, contó con 120 estudiantes matriculados y 10 docentes, en su jornada nocturna. Para la recolección de datos cuantitativos se realizaron encuestas a 50 estudiantes entre 16 y 24 años, que cursan

octavo, noveno, décimo grado del subnivel superior de Educación General Básica; Primero, Segundo y Tercer año de Bachillerato. También se realizó una entrevista a 4 docentes.

Descripción de algunas características sociodemográficas de las y los estudiantes encuestados: género, edad, núcleo familiar.

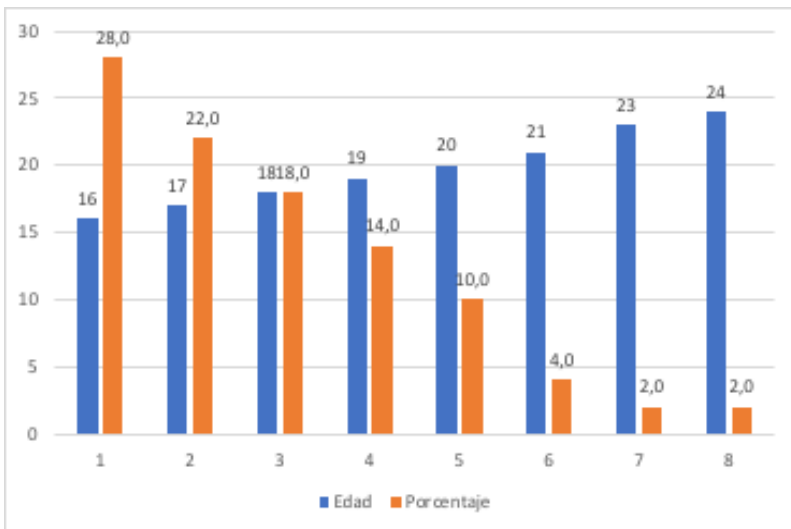
Tabla 1
Distribución de la muestra por género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	20	40
Femenino	30	60
Total	50	100

Como se aprecia en la tabla 1, se contó con la participación de 50 estudiantes, de los cuales el 60% fueron mujeres y el 40% hombres.

Resultados

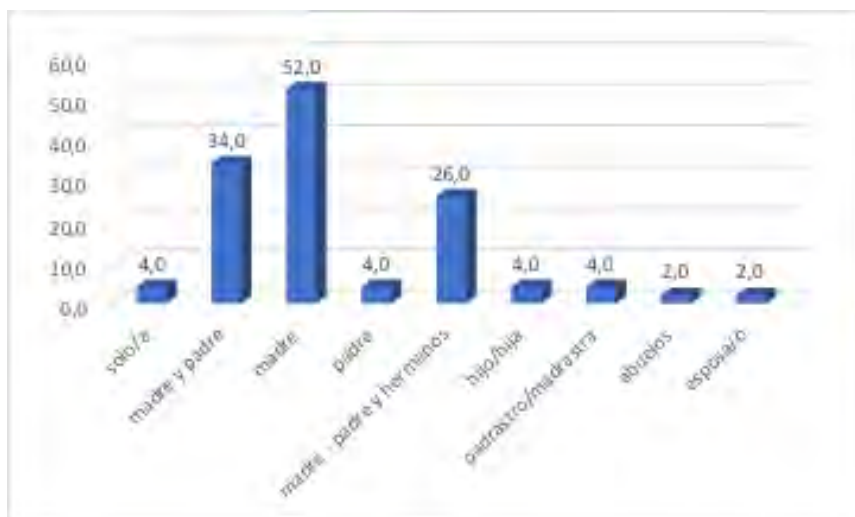
Figura 1
Distribución muestral por edad.



En cuanto a la edad se determinó que la edad promedio de los/as participantes es de 16 años, con una edad mínima de 16 años y máxima de 24 años. Las edades oscilaron mayormente entre 16 y 18 años, teniendo en cuenta que la mayor representación corresponde a 16 años (28%).

Figura 2

Núcleos familiares de los estudiantes encuestados.



En lo que respecta con los núcleos familiares de los y las estudiantes, el 52% manifestó que viven con su madre, el 34% con su madre y padre, el 26% convive con madre, padre y hermanos, un 4% reportó que vive solo/a, 4% con su padre, 4% con madrastra/padrastro, 4% hijo/a, el 2% con sus abuelos, y el 2% con su esposo/a. Los participantes podían marcar varias alternativas de respuesta.

Tabla 2
Apreciaciones de los estudiantes relacionadas al conflicto escolar

PREGUNTAS	Siempre		A veces		Muchas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Has sentido que algún compañero/a se ha burlado de ti, insultado o acosado?	0	0	34	68	0	0	16	32
¿Has participado de alguna agresión en solitario o en grupo a otros compañeros/as?	0	0	2	4	0	0	48	96
¿Alguna vez has puesto sobrenombre a un compañero/a?	0	0	38	76	0	0	12	24
¿Crees que has sufrido acoso sexual por algún compañero/a?	3	6	15	30	0	0	35	70
¿Consideras que tu comportamiento y expresión da lugar a que alguien de tus compañeros/as de aula o de la unidad educativa, se sientan acosados sexualmente por ti?	0	0	3	6	0	0	47	94
Cuando tienes un conflicto en el aula de clase o entorno educativo, ¿intervienen tus compañeros/as en la resolución?	5	10	14	28	4	8	27	54
Cuando tienes un conflicto en el aula de clase o entorno educativo, ¿intervienen tus docentes o autoridades en la resolución?	8	16	14	28	3	6	25	50
Si tienes un conflicto en el entorno educativo, ¿buscan a alguien, como puede ser docente tutor, inspector; que te ayude a resolverlo?	5	10	29	58	5	10	11	22

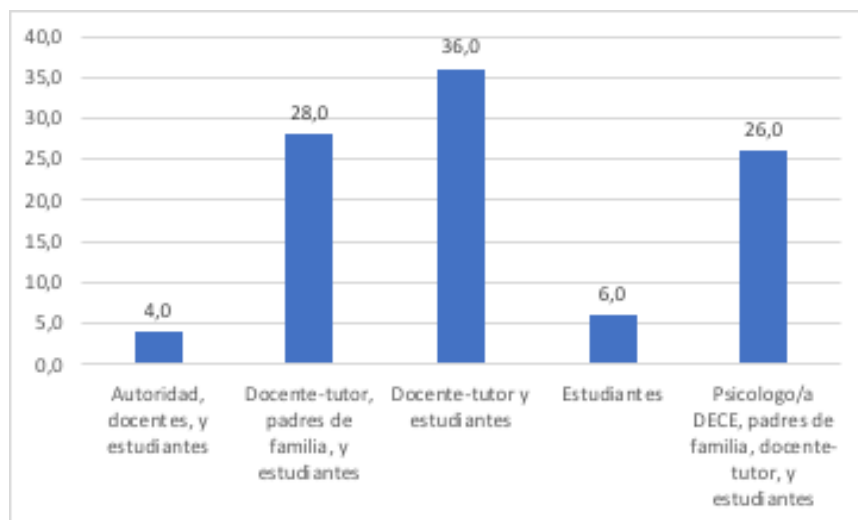
El 68% reconoce que a veces ha sentido que algún compañero/a se ha burlado de él, lo ha insultado o acosado, un 76% a veces ha puesto sobrenombre a un compañero/a, el 96% manifiesta que nunca ha participado de alguna agresión en solitario o en grupo a otros compañeros/as, el 70% comunica que nunca ha sufrido acoso sexual por algún compañero/a y un 30% considera que a veces sí ha sufrido acoso sexual por algún compañero/a, el 94% expresó que nunca ha

considerado que su comportamiento y expresión da lugar a que alguno/a de sus compañeros/as de aula o de la unidad educativa se sientan acosados sexualmente por él/ella. El 54% manifestó que cuando tiene un conflicto en el aula de clases o entorno educativo, sus compañeros/as nunca intervienen en la resolución del mismo, el 28% reportó que a veces intervienen sus compañeros/as, el 50% reportó que nunca sus docentes o autoridades intervienen en la resolución de sus conflictos escolares, un 28% manifestó que a veces. Un 58% de los estudiantes encuestados, expresan que a veces buscan a alguien, como puede ser el docente-tutor o inspector, que les ayude a resolver algún conflicto escolar que se presente, un 22% reporta que nunca.

Figura 3

Apreciaciones de los estudiantes relacionadas a la convivencia escolar

**Quando se presentan conflictos en la unidad educativa,
¿quiénes crees que son los llamados a resolverlos?**



Los principales hallazgos fueron los siguientes: el 36% reportó que los llamados a resolver conflictos dentro de la unidad educativa son el docente-tutor y los estudiantes, el 28% manifestó que el docente-tutor, padres de familia, y estudiantes; un 26% Psicólogo/a DECE, padres de familia, docente-tutor, y estudiantes.

Tabla 3*Aspectos positivos relacionados con la convivencia escolar*

PREGUNTAS	Sí		No	
	f	%	f	%
¿Se siente afortunado por el grupo de compañeros/as con los que comparte en la unidad educativa?	25	50	25	50
¿Siente a sus compañeros/as como su segunda familia?	26	52	24	48
¿Siente que la mayoría de docentes le dan la confianza para contarles sus situaciones personales?	24	48	26	52
¿Considera que la convivencia en la unidad educativa es agradable?	24	48	26	52
¿Cree que sus padres son responsables y coadyuvan en su formación académica?	22	44	28	56
Siente el apoyo emocional de autoridades y docentes cuando se presentan situaciones difíciles	23	46	27	54
Cree usted que cuando se presentan discusiones entre estudiantes se pueden resolver dialogando	24	48	26	52

La tabla 3 refleja la tabulación de las respuestas de los estudiantes respecto a los aspectos positivos relacionados a la convivencia en la unidad educativa, encontrándose los siguientes resultados: un 50% de las y los educandos, se sienten afortunados de pertenecer al grupo de compañeros/as y un 50% expresa que no, un 52% siente a sus compañeros/as como una segunda familia y un 48% no. El 52% manifiesta que sus docentes no les dan apertura para contarles situaciones personales, y el 48% expresa que sí. Un 52% reporta que la convivencia en la unidad educativa no es agradable, y el 48% expresa que sí. En la pregunta: ¿cree que sus padres son responsables y coadyuvan en su formación académica?, un 56% manifiesta que no y el 44% que sí. El 54% reporta que no siente el apoyo emocional de autoridades y docentes en situaciones difíciles, y el 46% que sí. En la última pregunta, el 52% expresa que no se puede resolver dialogando las discusiones entre estudiantes y un 48% que sí.

Tabla 4*Aspectos negativos relacionados con la convivencia escolar*

PREGUNTAS	Sí		No	
	f	%	f	%
Existen aspectos que definitivamente no tolero de la forma de ser de mis compañeros/as.	25	50	25	50
En la unidad educativa se dan reglas que no podemos reportar ante la autoridad ni docentes	8	16	42	84
Se dan momentos en que los docentes no me prestan atención	25	50	25	50
Si tuviera la oportunidad, desea cambiarse a otra unidad educativa	20	40	30	60
Siente desgaste emocional cuando está en la unidad educativa	20	40	30	60
Siente inseguridad cuando está dentro de la unidad educativa	23	46	27	54
Las normas de la unidad educativa son muy severas	23	46	27	54

Para complementar la investigación se realizó preguntas a los estudiantes sobre los aspectos negativos de la convivencia escolar, en donde se dieron los siguientes resultados: un 50% de las y los estudiantes encuestados reportó que sí existen aspectos que no toleran en la forma de ser de sus compañeros/as, el 84% manifiesta que en la unidad educativa no se dan reglas que no puedan reportar a la autoridad y a docentes, un 50% expresa que siente que los/as docentes no le prestan atención, Un 60% no se cambiaría de unidad educativa, pero el 40% manifiesta que sí. También un 60% no siente desgaste emocional cuando está en la unidad educativa y un 40% reporta que sí. El 54% no se siente inseguro dentro de institución y un 46% sí, un 54% considera que las normas internas no son severas, mientras el 46% reporta que sí lo son.

Tabla 5

Entrevista realizada a los docentes sobre aspectos relacionados a la convivencia escolar

PREGUNTAS	Siempre		A veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
¿Ha intervenido en la resolución de conflictos entre estudiantes, en el aula de clases o entorno educativo?	2	50	0	0	2	50
¿Considera que la convivencia en la unidad educativa es agradable?	1	25	2	50	1	25
¿Siente a sus compañeros/as docentes como su segunda familia?	1	25	1	25	2	50
¿Cree que los padres de familia, representantes legales o estudiantes son responsables?	1	25	1	25	2	50
Cree usted que cuando se presentan discusiones entre estudiantes se pueden resolver dialogando	2	50	2	50	0	0
Siente desgaste emocional cuando está en la unidad educativa	1	25	2	50	1	25
Las normas de la unidad educativa son muy severas	0	0	3	75	1	25

También se realizó entrevistas a 4 docentes obteniendo los siguientes resultados: un 50% manifestó que siempre ha intervenido en la resolución de conflictos entre estudiantes, ya sea en el aula de clases o entorno educativo, mientras el 50% reportó que nunca. El 50% considera que a veces la convivencia en la institución es agradable, un 50% informa que no siente a sus compañeros/as docentes como su segunda familia. El 50% reporta que los padres de familia, representantes legales o estudiantes mayores de edad nunca son responsables; un 50% considera que cuando se presentan discusiones entre estudiantes siempre se pueden resolver dialogando, mientras un 50% expresó que a veces. El 50% manifiesta que a veces siente desgaste emocional dentro de la unidad educativa. El 75% expresa que a veces las normas son muy severas.

Discusión

De las apreciaciones de los/as estudiantes relacionados al conflicto escolar (tabla 2), se encontraron los siguientes hallazgos negativos: burlas por parte de los compañeros/as, identificación con sobrenombres, falta de empoderamiento de estudiantes y docentes en la resolución de conflictos, poca confianza en docentes o autoridades, para que les ayuden a resolver algún conflicto escolar que se presente; contrastando esta información con lo dicho por los docentes en las entrevistas (tabla 5), vemos que el 50% manifestó que nunca ha intervenido en la resolución de conflictos entre estudiantes, lo que corrobora con los resultados obtenidos en la tabla 2 y comparando con los resultados de la investigación denominada "Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares entre adolescentes", existe similitud, se concluye que los docentes ocasionalmente abordan la solución de los conflictos escolares en el salón de clases, por lo que se puede considerar que tiene mediana importancia (Remache y otros, 2023). También puede ser que no hayan sido formados en estos temas, que no tengan herramientas para abordar conflictos en el aula de clases, que consideren que no es parte de su labor docente, o que no tengan información sobre la situación de conflicto escolar, especialmente si es acoso, por lo que es inmediata la intervención de las autoridades, docentes, representantes legales y de los mismos estudiantes para abordar estos aspectos que perjudican el bienestar emocional de todos, especialmente de los educandos agredidos.

Además, la mayoría de participantes encuestados (94%), manifiesta que nunca ha considerado que su comportamiento y expresión de lugar a que alguno de sus compañeros/as de aula o de la unidad educativa, se sientan acosados sexualmente por él/ella. Sin embargo el 6% expresa que a veces sí se ha autopercebido como acosador. Se considera un aspecto relevante este reducido porcentaje ya que puede indicar varios vacíos que se estén dando, como desconocimiento de estos términos por parte de los estudiantes, confusión de términos, poco entendimiento de la pregunta, imitación de comportamientos, o se pueden estar dando rasgos en el comportamiento estudiantil que conduzcan a que se perciban como acosadores/as, y sería muy importante investigar este tipo de manifestaciones de los estudiantes con ayuda de un profesional del Departamento de Consejería Estudiantil.

Es pertinente señalar, que, según la información obtenida, también de la tabla 2, la mayoría de estudiantes manifiesta que nunca han participado de alguna agresión en solitario o en grupo, pero un porcentaje considerable (68%) expresa que a veces ha sentido que algún compañero/a se ha burlado de él, lo ha insultado o acosado, estos resultados resultan contradictorios porque sí se dan agresiones según el análisis de las respuestas obtenidas.

Además, un 70% comunica que nunca ha sufrido acoso sexual por algún compañero/a, pero el 30% considera que a veces si lo ha sufrido; contrastando con el resultado anterior se nota claramente que aunque la mayoría de estudiantes no siente que muestran actitudes de acoso, existe un porcentaje considerable que lo ha recibido, puede ser que ese acoso no se haya percibido en el centro educativo, o que no haya claridad en cuáles son las actitudes que pueden entenderse como acoso, o no se pone atención a los indicadores para detectar acoso escolar en los estudiantes, como pueden ser: bajo rendimiento académico, cambios del carácter, nerviosismo, poca concentración, aislamiento, etc. (Ferro, 2020).

Pasando al análisis de resultados obtenidos de la tabla 3, un porcentaje considerable indica que no siente a sus compañeros/as como una segunda familia, y la mitad no se siente a gusto con su grupo de compañeros/as, estas respuestas indican que la convivencia en el interior del centro educativo no es la adecuada, en lo que pudieran estar incidiendo diversas causas, internas o externas, tal vez falta estimular un mayor empoderamiento, o pueden estar sufriendo manifestaciones de violencia, entre otros elementos, lo que motiva negativamente generando en el/la estudiante poco interés en su entorno educativo, esto puede provocar baja autoestima, cambios de ánimo, irresponsabilidad, corroborando lo que defienden las teorías sociales mencionadas anteriormente, que por un lado consideran que las agresiones dependen de factores biológicos, del aprendizaje cotidiano y del contexto educativo.

Por otro lado, se analizaron ciertos resultados obtenidos de la misma tabla 3, se puntualizan los siguientes hallazgos: un 56% expresa que sus padres no son responsables en su formación académica, la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que no sienten el

apoyo emocional de autoridades y docentes en situaciones difíciles, un 52% expresa que no se puede resolver dialogando las discusiones entre estudiantes. Se consideran estos hallazgos relevantes para abordar estrategias educativas inmediatas, hay que mejorar la comunicación, donde la escucha activa es muy importante, tomando en cuenta que los adolescentes que se educan en la unidad educativa mayoritariamente trabajan en el día y estudian en la noche y la mayoría vive con la madre, existiendo casos que viven solos/as o que ya son madres o padres de familia.

Para complementar la investigación se realizó preguntas sobre los aspectos negativos de la convivencia escolar (tabla 4), en donde se dieron los siguientes hallazgos: la mitad de los estudiantes reportó que sí existen aspectos que no toleran en la forma de ser de sus compañeros/as, en el mismo porcentaje expresan que sienten que los docentes no les prestan atención, evidenciando que los/as docentes no están apoyando en la solución de conflictos, o también falta trabajar en el fortalecimiento de actitudes de respeto y valoración de los otros y las diferencias individuales, potenciar la comunicación asertiva, aceptación de cada uno con sus fortalezas y debilidades, siempre comprometidos a tomar acciones para que esas debilidades se conviertan en potencialidades, etc., necesarias para una convivencia armónica.

Cabe recalcar los resultados obtenidos de la tabla 4, en donde: un 60% expresa que no se cambiaría de unidad educativa ni tampoco siente desgaste emocional cuando está en la institución, también hay que tener en cuenta que un 54% no se siente inseguro dentro de la unidad educativa y considera que las normas de la unidad educativa no son severas. Sin embargo, el 40 % siente desgaste emocional, en el mismo porcentaje, se da un deseo por cambiarse de unidad educativa, un 46% se siente inseguro y considera a las normas de la institución como severas, concordando con lo que promulga Hernández Lara en su artículo académico titulado: *Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos*, quien concluye que estas situaciones pueden ser originadas por agresiones escolares, también pueden depender de factores biológicos, y del aprendizaje cotidiano, que se da día a día, en las familias, entre amigos o en cualquier contexto donde el estudiante se relaciona.

De las entrevistas realizadas a los/as docentes (tabla 5), se puede determinar que se dan algunas debilidades en el contexto del problema investigado porque la mitad de los encuestados considera que a veces la convivencia en la unidad educativa es agradable, y siente a sus compañeros/as docentes como su segunda familia, estas respuestas coinciden con los resultados obtenidos de los estudiantes encuestados (tabla 3), que la mitad manifestó que no se siente a gusto con sus compañeros y no los siente como su segunda familia, confirmando que la convivencia en el interior del centro educativo no es la adecuada. Todas estas aseveraciones permiten detectar que falta participación de las y los docentes en la construcción de espacios democráticos, también puede darse una falta de interés, es como si estuvieran actuando a medias, es decir, el rol docente va mucho más allá de impartir conocimientos, debe haber un empoderamiento de su trabajo docente, velar por una convivencia de paz y armonía, potenciar habilidades socioemocionales, mantener la disciplina y la práctica de valores en el aula de clases.

Analizando las respuestas a la pregunta: cuando se presentan conflictos en la unidad educativa, ¿quiénes crees que son los llamados a resolverlos? (figura 3), un 36% expresó que los llamados a resolver conflictos dentro de la unidad educativa son el docente-tutor y los estudiantes, el 28% manifestó que el docente-tutor, padres de familia, y estudiantes; lo cual permite determinar que los/as estudiantes no conocen, y se les debe informar las rutas y protocolos a implementar cuando se presentan conflictos escolares. Además, es relevante mencionar que el Departamento de Consejería Estudiantil es el organismo que se encarga de asesorar a las instituciones educativas en la implementación de estrategias para construir relaciones pacíficas y armónicas, en concordancia con una cultura de paz y la no violencia, claro está con la participación activa de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

En el trabajo investigativo realizado se encontraron aspectos positivos que ayudan a una convivencia escolar libre de violencia, los principales son: predisposición para participar en trabajos de investigación que coadyuvan a solucionar problemas como el investigado, mayoritariamente los estudiantes cuidan de su comportamiento para que no haya malos entendidos, la mitad de los/as estudiantes encuestados

consideran a sus compañeros como familia y sienten agrado de estudiar en la unidad educativa; desafortunadamente se determinaron aspectos negativos, siendo los siguientes: poco empoderamiento por estos temas por parte de autoridades, docentes y estudiantes, falta responsabilidad por desempeñar bien la labor docente, escaso conocimiento de temas relacionados a violencia, acoso y convivencia escolar, no se planifica estrategias de prevención e intervención en el caso de conflictos escolares, no se da un fortalecimiento de actitudes de respeto y valoración a sí mismo y a los demás, limitada participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de programas, proyectos y más documentos inherentes al centro educativo, todo lo mencionado impide una convivencia escolar armónica, por lo que es necesario elaborar un plan de actividades de sensibilización que combata lo negativo y lograr un contexto educativo libre de violencia.

Es indispensable aclarar que el estudio realizado tuvo ciertas limitaciones, que se detallan a continuación: se elaboraron las preguntas de la encuesta solo para estudiantes, se entrevistó a 4 docentes al azar. En lo que se refiere al análisis de las encuestas realizadas a estudiantes, se determinó que hay respuestas que se contrarrestan, aclarando que toda encuesta tiene un margen de error, y en este caso pudo darse debido a que son preguntas personales o tal vez no se entendió bien la pregunta a pesar de las instrucciones dadas por el investigador. Sin embargo, esta investigación servirá de base para futuros estudios educativos sobre manifestaciones violentas y convivencia escolar, donde se considera tomar en cuenta estas limitaciones y ampliar la recolección de datos a los representantes legales, en el caso de estudiantes menores de edad, a los docentes con función de rector/a, e inspector/a. Además, se podría abarcar la influencia de actos violentos externos a la unidad educativa, considerando que la institución es de jornada nocturna, donde mayormente los/as estudiantes trabajan en el día y estudian por la noche.

Propuesta

Plan de actividades de sensibilización para una convivencia sin violencia en la unidad educativa “10 de Noviembre”.

Esta propuesta de actividades está diseñada para prevenir manifestaciones violentas en el contexto educativo y nace de la investigación realizada, y servirá de base para futuras investigaciones relacionadas al tema.

Del análisis de los resultados obtenidos, se considera pertinente que todos los miembros de la comunidad educativa de la institución, especialmente docentes, realicen una reflexión sobre estos hallazgos a fin de incrementar su empoderamiento, mejorando la convivencia escolar, en donde la escucha asertiva, el diálogo, la práctica de valores, el respeto a las individualidades, la motivación positiva, son estrategias que se pueden utilizar en la prevención, manejo y solución de conflictos.

Además, los/as docentes pueden incorporar en sus planificaciones de clase, actividades que fortalezcan la convivencia entre pares, la comunicación asertiva, gestión de las emociones, como: ejercicios de respiración, de relajación, de igual forma utilizar metodologías activas como: aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, etc. Lo mencionado ayudaría a construir espacios que promueven actitudes solidarias, asertivas, empáticas, entre pares, potenciando una cultura de paz y no violenta (Remache y otros, 2023).

De presentarse conflictos en el aula, como burlas entre compañeros, identificación por apodos, desacuerdos de ideas, insultos, etc., el/la docente debe estar preparado en la aplicación de la normativa emitida por las autoridades del Ministerio de Educación del Ecuador. En este accionar es importante la intervención activa de los/as estudiantes, quienes deben ser parte de las estrategias de solución de conflictos propuestas por sus docentes, ser ejemplo de la práctica de los acuerdos y compromisos, y algo muy importante, si son víctimas de violencia comunicar inmediatamente a las autoridades y docentes.

Se recomienda que la unidad educativa "10 de Noviembre", de jornada nocturna, al inicio del año lectivo, nombre un equipo coordinador que haga frente a cualquier manifestación violenta que se dé en el entorno educativo. El equipo coordinador se encargará de formar equipos de trabajo para que coadyuven en la ejecución de las diferentes actividades durante el año lectivo vigente.

Tabla 6

Propuesta del plan de actividades de sensibilización para una convivencia sin violencia en la unidad educativa "10 de Noviembre".

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
Campaña de sensibilización	Involucrar a los estudiantes en la reflexión del problema para con ellos proponer acciones, dependiendo de las acciones a ejecutarse se podrán elaborar diversos materiales para llegar más directamente a los miembros de la comunidad educativa.
Formar a directivos y docentes sobre contenidos en documentos legales vigentes	Conocimiento de la LOEI, su reglamento, documentos internos como PEI, código de convivencia y más, en la parte pertinente para educar sin violencia.
Formar a docentes en Estrategias de resolución de conflictos: comunicación asertiva, técnicas de relajación, metodologías activas y más	Se puede solicitar la colaboración de un psicólogo educativo del DECE o distrito de educación que aborde técnicas específicas para que los docentes gestionen apropiadamente los diversos comportamientos que se pueden dar en el aula de clases.
Recopilación de información sobre violencia escolar	Permitirá conocer si los estudiantes están siendo víctimas de alguna manifestación violenta para su pronta solución
Desarrollo de actividades integradoras en el plan didáctico, realizado por los docentes	Complementando con los aspectos propios de una planificación didáctica, se articularán con los estudiantes actividades de gestión emocional, comunicación asertiva, trabajo colaborativo, resolución de conflictos, promover relaciones de igualdad, desarrollar aptitudes para la vida, aprender a decir no ante tentativas de alcohol, drogas, prostitución y más. Todos estos aspectos deben regir en la organización educativa desde el mismo Proyecto Educativo Institucional.
Participación de padres y madres de familia o representantes en actividades de prevención de violencia	Se mantendrá una comunicación continua con los padres y madres de familia, invitarlos a las diferentes actividades escolares; en las reuniones con el docente tutor manifestar recomendaciones para evitar la violencia, darles espacio para que manifiesten sus ideas.
Evaluación de las actividades realizadas y uso de los resultados para mejorarlas	Permitirá determinar qué actividades están funcionando correctamente y cuáles no, para poder mejorarlas e implementar otras alternativas.

Conclusiones

1. Del estudio realizado se concluye que los tipos de violencia que se dan frecuentemente entre estudiantes, en la unidad educativa son las psicológicas: burlas por parte de los compañeros (as), identificación con sobrenombres, acoso, insultos. En lo que respecta a la resolución de conflictos, existe poca confianza en docentes o autoridades, no siente el apoyo emocional de autoridades y docentes cuando se presentan situaciones difíciles, desencadenando una negativa convivencia escolar.
2. Es indiscutible que las autoridades y docentes deben estar alerta ante cualquier indicio de violencia, acoso o conflicto escolar, no se puede ignorar resultados con porcentajes menores de 50 por ciento, porque nos indican que algo está pasando y se debe accionar estrategias para combatir estos problemas, impidiendo que se agraven, y si es posible que ya no se den en el contexto educativo, donde la participación activa, comprometida, de todos los miembros del centro educativo es indispensable.
3. Falta de estrategias educativas para abordar la prevención y solución de conflictos escolares, desencadenando una convivencia negativa, esta afirmación se corrobora con el análisis de las respuestas de los docentes (tabla 5), en donde consideran que la convivencia en la unidad educativa no es agradable, no sienten a sus compañeros/as docentes como su segunda familia. También manifiestan que sienten desgaste emocional y que a veces las normas de la institución son muy severas; mediante la implementación de la propuesta se podrá mejorar la falta de empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de docentes y educandos, teniendo en cuenta que en el caso de los docentes puede estar vinculado a la falta de formación en temáticas de violencia, conflicto o acoso, y de los estudiantes por su poca participación escolar.
4. La gestión del docente en el aula de clases no debe limitarse solo a cumplir con el currículo de cada asignatura, sino dar espacio a la implementación de estrategias para la prevención de violencia y resolución de conflictos escolares, en donde

es fundamental fomentar la comunicación asertiva, de tal manera que el estudiante tenga la confianza necesaria para comunicarle cualquier acontecimiento, y más aún si se trata de manifestaciones tan negativas como el acoso, una vez que el estudiante informa la situación, el docente seguirá las rutas y protocolos de actuación ante situaciones de violencia, otorgados por el Ministerio de Educación del Ecuador.

5. En la unidad educativa "10 de Noviembre" se dan conflictos escolares, por lo que se debe accionar estrategias acorde a la realidad institucional, teniendo muy en cuenta que la mayoría de estudiantes trabaja en el día y estudian en la noche. Además, sus núcleos familiares son diversos (figura 2), se evidencian situaciones difíciles, como las de ser madres y padres a tempranas edades, vivir solos, o contar con poco apoyo económico o emocional de sus representantes legales y los estudiantes que son mayores de edad, ellos mismos se representan.
6. Existen los documentos legales tanto del Ministerio de Educación como de la unidad educativa sobre la prevención de violencia en el contexto educativo, sin embargo, se puede evidenciar una posible falta de interés de todos los miembros de la comunidad educativa, específicamente de los docentes para informarse y ponerlos en práctica, o escasa participación en la elaboración de documentos legales internos, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Código de Convivencia, etc.
7. La propuesta del plan de actividades de sensibilización para una convivencia sin violencia en la unidad educativa "10 de Noviembre" promueve la realización de un conjunto de actividades durante el año académico, que permiten la prevención de toda manifestación violenta en el contexto educativo interno de la institución y mediante un monitoreo y evaluación se lo podrá modificar para poder mejorarlo e implementar otras alternativas.

Referencias

- AnaAdminPyS. (19 de Julio de 2023). *Personas y soluciones. Componentes del conflicto*. <https://personasysoluciones.es/componentes-elementos-partes/>
- Constitución de la República del Ecuador [Const] Art 27. 28 septiembre del 2008 (Ecuador)
- Delgado, P. (09 de diciembre de 2019). *La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió?* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social/>
- Grajales, T. (27 de Marzo de 2000). *Tipos de Investigación*. cmapspublic2.ihmc.us. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1RM1F0L42-VZ46F4-319H/871.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-6096-5
- Lara, H. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Redalyc*, 31(2), 677-699. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>
- Ley orgánica de educación intercultural [LOEI]. Art 64.1 7 de Febrero del 2023 (Ecuador)
- Ministerio de Educación. (2022). *Modelo Educativo Nacional*. <https://recursos.educacion.gob.ec/red/modelo-educativo-nacional>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>
- Ponce, J. (2014). *Conflictos Escolares. Justicia y Mediación*. Madrid: Ubijus. ISBN: 978-84-290-1833-2
- Remache, M., Rosero, N., & Beatriz, C. (2023). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Complutense de Educación*, 34(3), 701-716. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.80036>
- Roget, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador*. Narcea. ISBN: 978-84-277-2735-9

Segundo Suplemento N° 254 por el cual se expide el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 22 de febrero de 2023.

UNICEF. (10 de Mayo de 2017). *1 de cada 5 estudiantes ha sufrido de acoso escolar en el Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/1-de-cada-5-estudiantes-ha-sufrido-de-acoso-escolar-en-el-ecuador>

Unidad Educativa "10 de Noviembre". (2020). *Código de Convivencia*. Guaranda, Bolívar, Ecuador.

Universidad del Pacífico. (22 de Mayo de 2022). *Formación, componentes e importancia de la autoestima*. <https://admisión.up.edu.pe/blog/formacion-componentes-e-importancia-de-la-autoestima/>

Veiga, J. M. F. (2020). *Acoso escolar*. José Manuel Ferro Veiga. Formación Alcalá. ISBN: 9788415822776

The background is a complex, abstract composition. It features a central horizontal band of a vibrant orange color. Above and below this band, there are intricate, layered patterns in shades of grey, white, and black. These patterns resemble a top-down view of a circular structure, possibly a dome or a large vessel, with various textures and lines suggesting depth and complexity. The overall effect is one of dynamic energy and layered information.

SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS

¿Cómo educar el corazón para la paz y la vida?

Milagros del Valle Noriega-Zavala¹⁵

Fe y Alegría Ecuador

milagros.noriega@feyalegria.org.ec

Artículo recibido y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

Esta sistematización narra las vivencias, prácticas y aprendizajes de una experiencia de trabajo educativo y pastoral en una escuela de Fe y Alegría situada en un contexto afectado por la realidad fronteriza y permeada por el conflicto armado. Ante la situación de violencia que se vive en la comunidad, desde la escuela se propone el desarrollo de acciones educativas como el proyecto “Un corazón para la paz y la vida” desde donde se promueve el aprendizaje para la resolución de conflictos, la formación en valores y espiritualidad, la formación a través de talleres con la comunidad sobre temáticas vinculadas al contexto, actividades con adolescentes y jóvenes, que abrieron la posibilidad de que muchos estudiantes cambiaran sus vidas y sean actualmente ciudadanos activos en su comunidad. Todo ello potenció una educación para la paz con raíces en la convicción personal y del equipo docente con una profunda fe y vocación de servicio.

Palabras clave: educación para la paz, violencia, frontera, conflicto armado, educación en valores.

15 Magister en Orientación Psicológica Educativa de la Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Egresada de la Maestría “Frontera e Integración” de la Universidad de los Andes Venezuela. Licenciada en Educación Mención Ciencias Religiosas. Técnico Superior en Educación, mención Ciencias Sociales, especialidad, Pedagogía Religiosa. Diplomado en “Formación Política y Ciudadana” y en Gerencia Social Ignaciana de la Universidad Javeriana de Bogotá. Plan de formación Catequética de la Universidad Pontificia de Comillas, España. Docente de Aula desde el año 1993 al 2005 en Venezuela. Directora de la U.E. “Simón Rodríguez” Fe y Alegría Venezuela, del 2005 al 2015. Directora de la Zona Norte de Fe y Alegría Ecuador desde el 2016 hasta la actualidad.

¿How to educate the heart for peace and life?

Abstract

This systematization narrates the experiences, practices, and lessons learned from an educational and pastoral work experience in Fe y Alegría school located in a context affected by the border reality and permeated by an armed conflict. Faced with the situation of violence in the community, the school proposes the development of educational actions such as the project "A Heart for Peace and Life" which promotes learning for conflict resolution, training in values, and spirituality, training through workshops with the community on issues related to the context, activities with teenagers and young people, among others. All of this has strengthened an education for peace rooted in personal conviction and in the teaching team's deep faith and vocation of service.

Keywords: education for peace, violence, border, armed conflict, education in values.

Dios quiere la felicidad para la humanidad aún por encima de las circunstancias complejas que vive la sociedad. La violencia es uno de los problemas sociales que ha afectado a los seres humanos de todos los tiempos. Aunque la violencia se entrama buscando espacio donde morar y ejercer sus maneras; la lucha, la ética, la conciencia social y la fe de las personas que se esfuerzan por una vida mejor para todas y todos se hace más firme, y hasta las piedras de los caminos que muchas veces son testigos de violencia gritan "paz" e invitan a quienes pasan por ahí, a trabajar por la "paz".

Esta es la experiencia de Malé, una docente creyente en el Reino de Dios, quien había trabajado muchos años en educación y pastoral en ambientes de ciudad. Por designios de Dios y decisiones personales de un cambio de estilo de vida, encontró otras oportunidades laborales en lugares muy alejados de la ciudad en medio de un contexto fronterizo, donde la realidad le invitó a replantearse aspectos importantes de su vida y en la acción educativa pastoral y comunitaria que desarrollaba. Cuando Malé empezó a andar en esos caminos sin asfalto, ellos le gritaban lo

que la gente callaba: miedos, temores, incertidumbres, inseguridades, angustias y realidades comunitarias complejas. Es allí, que decide buscar estrategias para educar en medio de conflictos y situaciones afectadas por la violencia.

¿Cómo educar el corazón para la paz y la vida? esta fue la pregunta que movía el espíritu de Malé y que se hacía constantemente unas semanas después de haber llegado a trabajar en la escuela de un pequeño pueblo fronterizo, un lindo lugar muy alejado de la ciudad; que dibujaba en las risas de las niñas y niños que corrían y jugaban por ahí, en sus calles y casitas de colores, la esperanza de una comunidad. Las montañas que se apreciaban a lo lejos transmitían la imponencia y sabiduría de la creación, la tranquilidad y silencio en medio de la nada se irrumpía de repente con un vallenato que curiosamente decía: “Malo, a mi corazón lo voy a poner malo”¹⁶ (Pineda, 2008) a ella le pareció que esa pieza musical conectaba con un profundo sentir de esa comunidad.

En esta comunidad no existían muchas instituciones del Estado, los servicios básicos eran deficientes, la electricidad fallaba casi todos los días, el agua sólo llegaba por las mañanas, el transporte público para ir al pueblo más cercano solo pasaba 3 veces al día, el gas era escaso porque se vendía a mejor precio en la frontera, el recolector de basura pasaba una vez por mes. Con tantas necesidades, ¿con razón la gente prefería cantar!, pero, ¿por qué pedir en la canción que el corazón se vuelva “malo”? ¿será que la gente sentía que la escasez hacía caminar a la “frustración” en medio de las calles de ese lindo pueblito?, o que ¿esas carencias también invitaban a pasear por las aceras a algún *huésped silencioso* que le gustaba escuchar repetir esa canción, con sentimientos de decepción y desesperanza?, o quizás la posibilidad de oportunidades para una vida mejor se apoyaba en las ventanas, bajando la mirada y con un nudo en la garganta sin poder salir aún de las casas, con razón la gente prefería cantar y hacer que esos parlantes explotaran y se robaran el silencio de la naturaleza.

16 No se desmerece el arte y contenido de la pieza musical en referencia, se separa una frase de forma aislada, para hacer una analogía y figurar con ella la expresión de sentimientos contenidos por la frustración que genera la falta de oportunidades, “a mi corazón lo voy a poner malo” en rebeldía por todas las dificultades que se viven.

Al amanecer se divisaba hacia el sur la sierra nevada del Cocuy, paisaje que pronto se desvanecía por el imponente sol, se armaban las blancas nubes cuidando a la comunidad que ya tenía su corazón despierto preparando a las niñas, niños y jóvenes para dirigirse a la escuela. Algo inusual había visto la maestra citadina: en las escalinatas de la entrada de la escuela un grupo de niñas y niños que llegaban de los alrededores del pueblito, antes de entrar a la escuela se estaban colocando los zapatos porque habían venido descalzos desde sus casas, riendo y brincando los charcos del camino y de la pobreza que no les permitía gastar sus zapatitos de la escuela y del domingo.

La escuela era “la fe y la alegría” del pueblito. A Malé le habían encargado una gran misión y responsabilidad, ser la lideresa de ese proyecto educativo, esto implicaba más que un cargo administrativo. Desde su fe y convicciones comprendía que su verdadera misión era la de animar y cuidar para que en esa escuela prevaleciera “la fe y la alegría” de cada corazón que se acercara a ella con gusto y hasta de los que no fueran muy a gusto. A la hora de receso, mientras Malé revisaba los documentos en su oficina, tratando de entender los asuntos administrativos, escuchó a unas niñas que jugaban y gritaban en el pasillo. Malé, expectante, se acercó para conocer de qué se trataba el juego, descubrió después de descifrar los gritos, que un grupo de niñas decían; ¡vienen los *elenos!*, corría el otro grupo de niñas y gritaban “*las farc, las farc*” y se perseguían, esto era una adaptación del popular juego conocido como “policías y ladrones”, que al parecer se había contextualizado a una realidad que era muy común para esas niñas del primer curso. La mirada de Malé desde ese momento fue diferente, ¿cómo mirar?, ¿cómo entender más allá de lo que se ve y escucha?, si los grupos armados eran motivo de un juego ¿qué había en el imaginario de esas niñas?, ¿quiénes eran los “héroes”?, ¿quiénes eran los “afectados”?

De ahí en adelante, la mirada, la escucha y la percepción de Malé nunca más fue la misma. Al parecer el *huésped silencioso* que caminaba por las aceras del pueblo disfrutando el canto “a mi corazón lo voy a poner malo” también paseaba silenciosa y sutilmente, pero sin esconderse por los pasillos de la hermosa escuela. Como ese episodio, sucedieron más, acompañados por el mismo huésped, hasta que en algunos de esos eventos se encontró cara a cara a personas aliadas al

mismo y pudo ver en sus ojos que de tanto repetir internamente la rabia que sentían por la frustración y el resentimiento, creyeron en una justicia paralela que usaba el castigo como corrección, “el ojo por ojo y diente por diente” para generar una especie de “orden”, inclusive algunas personas que cometieron un simple error fueron reprendidas hasta con la muerte, esa forma “de organización” ganó espacio por la falta de presencia del Estado, aunque éste se hiciera presente con las fuerzas armadas, lamentablemente ya algunas personas creían en “eso” que parecía “bueno” y de provecho para una comunidad, pero no, no lo era, era la personificación del *huésped silencioso* la violencia y sus maneras; la cobardía, el orgullo, la superioridad, el abuso de poder, el miedo, el resentimiento, la venganza, la muerte.

Para Malé, fue impactante darse cuenta que la violencia caminaba tan tranquila, a gusto y en silencio por las aceras del pueblito y que la apacibilidad de la cercanía de la naturaleza que irrumpía el vallenato, era acunada por la tensa calma que mantenía a esa comunidad durmiendo segura, pero con miedo, siempre con miedo. Las preguntas en el corazón de Malé la incitaban a seguir buscando razones y contenidos, para entender, y encontrar una forma de generar algunas estrategias educativas, pues sabía que las niñas, niños y jóvenes también estaban ahí mientras la violencia caminaba y hacía de las suyas por el pueblito y sus alrededores. Entonces se preguntaba: ¿dónde se gesta la violencia?, ¿por qué había encontrado un lugar en ese pequeño pueblo? Malé había tenido una infancia muy feliz y ¿por qué a esos niños les había tocado sentir tan de cerca la violencia?, ¿cómo se aprendía a amar el respeto por la vida?, ¿qué pasa en el corazón de una persona para aceptar la violencia en vez de usar la palabra?

A Malé le costó mucho trabajo empezar a responder esas preguntas, formación académica, personal y espiritual, apoyo y acompañamiento de amigas y amigos, trabajo en equipo, alianzas, cercanía con las personas de la comunidad; por otro lado, sentir miedo, arriesgarse y atreverse para intentar comprender las miradas de las personas que se habían visto afectadas por la violencia: madres que perdían a sus hijos, gente humilde que se veía obligada a “colaborar” entregando parte de lo poco que tenían para sostener a estas “organizaciones”, personas que por equivocarse recibían duros castigos

y otras tantas historias relacionadas con la violencia que sólo se podían “contar en silencio” y con alguna lágrima que salía de forma inevitable. Así también, silencioso y escondido se quedaba en el corazón de la comunidad otro antagonista de esta historia “el duelo”, cuántas veces y a cuántas personas se tenía que extrañar. Otra realidad que impactó a Malé fue ver la manera atroz en que los espacios ganados por la violencia volvían a la muerte algo cotidiano. Esta reacción de Malé fue confirmada por el estudio de Daniel Khaneman (2012) quien en su *heurística de la disponibilidad* profundiza en el modo en que un evento se vuelve más probable y común según la cantidad de veces que ocurre y la cobertura que tiene, de este modo, la pregunta sobre si es correcta la experiencia de muerte tal como se vive en estos territorios, es desplazada por la noción de que su ocurrencia es cada vez más normal. Era realmente cruel observar cómo personas acompañadas de sus pequeños iban a ver a algún cadáver con impactos de balas y se atrevía a levantar la sábana que lo cubría para curiosear el resultado de la violencia, esto era verdaderamente indignante, ¿por qué imprimir esa cruenta imagen en la mente y el corazón de esas niñas o niños?

Todo esto, hizo que Malé continuara buscando razones a sus cuestionamientos y reflexionando a cerca del “huésped silencioso”, se dio cuenta que la habitabilidad de la violencia necesita un espacio desprotegido como caldo de cultivo, que se hace cada vez y en cada circunstancia más fuerte y resistente, se nutre de dificultades, necesidades, frustraciones, carencias, resentimientos y miedos; crece y se aferra en medio de la distorsión de valores, los conflictos familiares, la falta de oportunidades, la débil participación ciudadana, los territorios de difícil acceso, un nivel sociocultural bajo, las organizaciones comunitarias ausentes, las políticas públicas frágiles, la corrupción, la ausencia del Estado, la inoperancia, los espacios públicos abandonados, los servicios básicos insuficientes, la ilegalidad, el contrabando de extracción, el tráfico de estupefacientes, la ausencia de espacios para el arte, la cultura, la recreación y el deporte, entre otros males sociales; ahí yace muy cómodamente la violencia y sus maneras. Tomando las reflexiones de Steven Pinker (2012), el problema de la violencia generalmente ocurre con mayor fuerza en las sociedades carentes de una organización política o como tal de un contrato social, dado que las organizaciones sociales por sí solas se vuelcan a la violencia como forma de resolución

de conflictos. Uno de los principales motivos para la violencia es la venganza ante el irrespeto de acuerdos.

Los cuestionamientos seguían girando en la mente y corazón de Malé, había comprendido que la violencia se acomodaba en un lugar construido por un cúmulo de carencias. Ahora, ¿cómo enseñar a amar y respetar la vida en medio de una realidad tan compleja?. Malé empezó a mirar su proceso educativo y de formación, y cómo ella aprendió a respetar y a amar la vida, cómo aprendió a estar en paz, qué le dio paz desde niña. Encontró que la base estuvo en su hogar, que el amor y la responsabilidad de su familia le enseñaron el respeto por la vida y a convivir entre hermanos, las correcciones y enseñanzas se hicieron con mucha cercanía, las condiciones de vida fueron dignas, entre sus oportunidades pudo asistir a un colegio con calidad educativa, practicar el arte, desarrollar habilidades mediante el juego y deportes. De su propia experiencia de la niñez fue sacando insumos para construir la estrategia de educación para la paz.

Luego de muchos espacios de reflexión con su equipo de trabajo integrado por personas que también sentían la imperante necesidad de buscar caminos y estrategias para la paz, en consenso, con la mirada compasiva puesta en la situación que se presentaba y con el fin de proteger, educar integralmente y de forma contextualizada a las niñas, niños y adolescentes, decidieron desarrollar un proyecto llamado: “Un corazón para la paz y la vida”. Este buscaba implementar diversas estrategias con enfoques constructivistas, de aprendizaje social y de espiritualidad. El proyecto pretendía promover en las y los estudiantes habilidades para la resolución pacífica de los conflictos, la defensa y promoción de los derechos humanos, el amor y respeto por la vida. El proyecto se fue gestionando desde el trabajo en conjunto entre el equipo directivo, de docentes e involucrando a las familias.

Desarrollar la formación en valores en una escuela que pertenece a una comunidad donde varias acciones sostenidas por la violencia son naturalizadas por algunos de sus integrantes, es una realidad compleja que afecta la vida de las niñas, niños y jóvenes, en ciertos casos, los mismos integrantes de las familias de las y los estudiantes hacen parte o legitiman las prácticas paralelas de justicia en las que se fundamenta

la cohesión: amenazas, castigos, represiones para la resolución de los conflictos. ¡Esta es una contradicción!, las y los estudiantes reciben dos tipos de orientaciones, y más que orientaciones ejemplos de referentes adultos opuestos; por un lado, en la escuela se habla de respeto, amor por la vida y la paz, por otro lado, algunos referentes adultos de la comunidad y hasta algunas personas de sus familias aprueban prácticas mediadas por la violencia.

Malé y el equipo sabían que era complicado, pero la responsabilidad ante esta realidad volvía urgente actuar, al lado del proyecto que iniciaba, se sumaron acciones que se daban espontáneamente en la escuela y que después se fueron estructurando como parte del trabajo por la paz. Las y los docentes eran sensibles al contexto, escuchaban de sus estudiantes historias tristes, sobre todo de las familias desplazadas por el conflicto armado, y se cuestionaban ¿cómo es que en esas pequeñas mentes y corazones ya estaban grabadas trágicas escenas que jamás se borrarían?, sus compañeras y compañeros de clases también escuchaban y sabían de esas experiencias familiares, estas realidades eran muy duras para todas y todos, tanto para estudiantes como docentes, fue necesario seguir pensando y reflexionando; ¿qué se necesitaba sanar?, ¿cómo continuar la vida sin resentimientos?, ¿cómo tener anhelos de un futuro mejor y soñar que la paz y la vida son posibles?, ¿cómo transformar y transformarse?, ¿cómo impulsar una vida que ha sido afectada tan temprano?.

La cercanía de las y los docentes siempre estuvo ahí. Malé, reconocía que trabajaba con gente muy valiosa, docentes que en su mayoría eran jóvenes iniciando su carrera, direccionaron toda esta realidad enfocada a una práctica educativa contextualizada, con amor, sentido, acogida, promoviendo espacios escolares activos, participativos, lúdicos y críticos. Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se usaban estrategias pedagógicas y juegos en el aula, además se promovía el deporte, principalmente el fútbol, que practicaban por igual niñas y niños, los campeonatos se integraban en proyectos pedagógicos, las y los estudiantes participaban con mucho entusiasmo. El trabajo en la escuela perfilaba la opción clara por desarrollar en las y los estudiantes habilidades y actitudes que iban desde la inventiva hasta la exigibilidad de derechos. Se proponían

marchas en el pueblo y plantones ante las autoridades competentes para exigir mejores servicios básicos.

Algo curioso desarrollaron en una ocasión las y los docentes; para Malé fue muy significativo: las y los estudiantes en su mayoría no conocían la ciudad y las muestras artísticas, científicas, arquitectónicas y culturales sólo se podían ver ahí; entonces, en la escuela, se hacían semanas especiales donde se integraban actividades culturales, artísticas y pedagógicas, también proyectos. En una oportunidad, se realizó un proyecto sobre astronomía, un grupo de docentes gestionó en la ciudad más cercana la visita de representantes de un astrofísico, en esta visita llevaron algunos instrumentos para observar el cielo y sus maravillas, la alegría y el asombro de las niñas, niños y jóvenes y varias personas de la comunidad fue indescriptible, tener acceso a esos instrumentos y contemplar la majestuosidad de la creación, era una oportunidad para abrir la mente, despertar la imaginación, entender un poco más del universo, impulsar el deseo por la investigación y la ciencia; por otro lado, esta experiencia tan significativa hacía sentir a esa comunidad escolar que no estaba abandonada en el medio de la nada, que sus docentes la acompañaban a buscar sueños.

La escuela estaba ubicada en un lugar de difícil acceso, por la situación económica y hasta por asuntos legales de muchas familias no era fácil el traslado a otros sitios a fin de que las niñas, niños y jóvenes pudieran tener experiencias diferentes y conocer nuevas cosas. Por esta razón, fue necesario buscar estrategias para “llevar el mundo” a la escuela, y no dejar a las y los estudiantes sin oportunidades de ver algunos beneficios del mundo que podían ser de ayuda para abrir sus mentes y estimular sus capacidades y habilidades. Con esta motivación, se planificaron muchos eventos culturales, deportivos, artísticos, culinarios, entre otros. Todas estas acciones que fueron desplegadas por las y los docentes con tanta sensibilidad y que causaron un impacto positivo en la comunidad escolar, hacían que Malé se convenciera cada vez más de la importancia de acompañar, estimular, promover, dar el “empujoncito” que hiciera falta para que se abrieran los sueños y las vivencias que permitieran escribir una historia diferente a la que ese contexto estaba obligando a escribir.

La propuesta contó con unas acciones planificadas y otras que surgían naturalmente en la cotidianidad del centro educativo, algunas de estas actividades fueron:

El **uso del lema "Un corazón para la paz y la vida"** en actividades, uniformes, materiales, carteleras, entre otros. Malé sostuvo una conversación con una exalumna, ella le dijo: "De mi experiencia y aprendizaje de este gran proyecto lo que más recuerdo y llevo conmigo es ese logo que nos representaba puesto en nuestras camisetas: *Un Corazón para la Paz y la Vida*" (Orliris Herreño, comunicación personal, noviembre 2023).

A partir del proyecto se **definió una ruta para la resolución de conflictos en la escuela**, Principalmente se trabajó el *diálogo* como estructura para esta ruta; las y los estudiantes sabían que, antes de exponer a una persona adulta algún conflicto entre pares, primero debían haber hablado entre ellos, si se acercaban al adulto sin hablar entre ellos, se les pedía que dialoguen ellos primero, así lo cuenta una niña que estuvo en el proyecto; "cuando vea peleando a dos o más personas, usted habla con ellos para que no peleen más" (comunicación personal, noviembre 2023). Cuando la situación era más compleja, se analizaba con el equipo directivo y luego se generaba el diálogo con la familia de las o los estudiantes involucrados. Para Malé y el equipo era muy importante solicitar la mediación de los organismos competentes para resolver aquellos conflictos que lo ameritaban, había una oficina de protección de la niñez a una hora del pueblo, otras instituciones del Estado que tenía que ver con mediación de conflictos quedaban a unas 5 horas del pueblito, sin embargo, se hacía el esfuerzo de ir hasta allá para solicitar apoyo institucional. Esta práctica era necesaria para generar la cultura de resolución de conflictos desde la legalidad y evitar el uso de la justicia paralela.

Otra acción que promovía la paz era **la formación en valores y espiritualidad** que se hacía en los espacios escolares. Durante estos encuentros se usaba el aprendizaje social y la reflexión como estrategias, las y los estudiantes pudieron compartir y aprender en comunidad: la paz, el respeto, la colaboración, la empatía, la ayuda, el apoyo mutuo, la asertividad, la gratuidad y gratitud a través de la reflexión de parábolas,

dramatizaciones y espacios de oración. Las niñas, niños y adolescentes generaban sus reflexiones con mucha espontaneidad, descubrieron nuevos saberes, actitudes y habilidades para la vida. Los espacios de formación en valores y espiritualidad se desarrollaban en lugares fuera de la institución o en el aula modificando su ambiente.

Las y los jóvenes tenían acceso a participar en un **movimiento juvenil** que promovía el liderazgo y la sensibilidad social, mediante acciones comunitarias, tanto en el pueblo como en otros lugares donde realizaban misiones o convivencias.

En la escuela igualmente, se realizaron algunos **talleres** con el apoyo de ONGs para abordar temáticas como: el desplazamiento forzado, la violencia armada, el miedo, los derechos humanos, entre otras. Lo interesante de los momentos de los talleres era la manera concreta cómo se tocaban las problemáticas, se hablaba abiertamente, las y los participantes tenían la oportunidad de expresar lo que sentían, conocer los riesgos y las consecuencias relacionadas con estas realidades.

La resiliencia fue una de las actitudes que se afianzó más con las y los jóvenes y con las familias, a través de talleres, presentación de historias de vida de personas que habían logrado superar las dificultades, creciendo en medio de situaciones complejas y alcanzando una vida mejor.

En la comunidad existían algunos referentes adultos que en cierta manera podían confundir a las y los estudiantes en el proceso de formación de su identidad, sobre todo a quienes transitaban la etapa de la adolescencia. La estrategia de Malé y el equipo de docentes para abordar esta realidad fue **incrementar la cercanía y apoyo afectivo con las y los estudiantes en los espacios de enseñanza y aprendizaje**, al igual que en otros momentos extracurriculares como en la práctica de deportes fuera del horario de clases. La formación docente fue imprescindible para su empoderamiento y sensibilización.

La familia es un sistema crucial en la formación integral de las niñas, niños y adolescentes, por ello se realizaron **encuentros formativos de familias** para fomentar espacios de juegos, intercambio

de emociones y reflexión entre sus integrantes. Estos encuentros estuvieron direccionados a mejorar el ambiente familiar y fortalecer a ese trascendente núcleo como soporte en el proceso de crecimiento de las y los estudiantes.

Otra experiencia que incentivó el trabajo por la paz en la escuela fue **la identificación y sinergias con aliados estratégicos como universidades, ONGs, proyectos formativos de ciudadanía y paz para la escuela y comunidad**. La presencia de estudiantes universitarios quienes desarrollaron talleres formativos en la escuela, suscitó en las niñas, niños y jóvenes mucha curiosidad por la educación superior, estos estudiantes universitarios también fueron referentes para las niñas, niños y jóvenes. Los procesos formativos en ciudadanía y paz estuvieron encaminados a desplegar iniciativas de incidencia política y acción pública, líderes comunitarios aprendieron durante algunos años estas estrategias.

Asimismo, las necesidades básicas de las y los estudiantes no esperaban, por esta razón se gestionaron **programas de becas escolares** que beneficiaban la sostenibilidad durante la etapa escolar de algunas y algunos estudiantes.

Por su parte, la escuela mantuvo una **organización, estructura y mística de trabajo** que la hizo un espacio creíble, seguro, que no aceptaba la violencia en ninguna de sus manifestaciones, así lo experimentó una ex estudiante de la institución: “a pesar de vivir en frontera siempre me sentí segura en mi institución, el gran acompañamiento que tenían conmigo y mi familia, desde las clases de valores y el movimiento juvenil fueron bases fundamentales para no sentir miedo de mi contexto impulsando al respeto y amor por los míos. Por esa gran semilla que sembraron en mi corazón, aprendí que la violencia no trae felicidad sino tristeza, y a pesar de que vivo en un lugar de conflicto mis derechos fueron siempre respetados y exigidos. Por eso siempre me sentí segura en mi escuela” (Ex-estudiante, comunicación personal, noviembre 2023).

Otro elemento radicaba en el hecho de que **la escuela no aceptaba ninguna manifestación de la violencia**, un ejemplo de ello es que no se permitían armas dentro de la institución, ni siquiera los

representantes de las fuerzas armadas podían ingresar con sus armas, todas y todos conocían que la escuela era un lugar seguro y de paz. Estos eran mensajes claros que comprendían muy bien niñas, niños, jóvenes y adultos.

Toda esta experiencia que se generó en la institución impulsó a Malé y al equipo de trabajo a seguir planteándose la mejora e innovación escolar. Continuaron los espacios formativos y de reflexión sobre las prácticas educativas que trajeron consigo nuevas mejoras; es así como surgió la necesidad de plantear un **currículo contextualizado** centrado en la formación integral y de liderazgo hacia las y los estudiantes que abordaba su propia realidad y así realzar sus potencialidades, aprovechar de mejor manera sus recursos en el aprendizaje, reflexionar críticamente y proponer mejoras ante las problemáticas del contexto. Igualmente, involucrar a las familias en los proyectos escolares para practicar valores, conocer las afectaciones de la violencia y redescubrir su comunidad como un espacio posible de paz.

El testimonio de un docente, que actualmente cumple un cargo directivo en la escuela, confirma que el enfoque que asumió la escuela por la paz no solo favoreció la vida de las y los estudiantes sino también de las personas que prestaban ahí su servicio. El docente comenta que la experiencia que se vivió en la escuela fue para él, la universidad que lo formó como docente, y que lo ayudó a formar la responsabilidad y sensibilidad que tiene hoy . Lo que más recuerda durante el desarrollo del proyecto “un corazón para la paz y la vida” es la formación humano cristiana y espiritual de la cual participó y que lo ayudó a ser una mejor persona y a transformar su vida. El contacto y cercanía con los estudiantes lo formó como un docente humano (Líder educativo, comunicación personal, noviembre 2023).

En el corazón y pensamiento de Malé y en el de su equipo siempre estuvo presente, que todo eso que pasaba en la escuela a favor de la paz se sostenía en la fe y esperanza cristiana. La presencia del *huésped silencioso* que deambulaba por las calles de la comunidad, pudiera hacer pensar que ahí no tenía que pasar nada favorable, pero la fe y la convicción de que Dios quiere la felicidad de la humanidad, hace ver las cosas de manera diferente. Y Malé siempre pensó que esa

comunidad era acompañada por el “Sol de justicia que nace de lo alto, y que sale todos los días para justos e injustos, para guiarlos por el camino de la paz”(Reina Valera, 2009, Lucas 1:78).¹⁷

Un docente que trabajó en la institución narra cómo el trabajo en la escuela y las y los estudiantes actuaron en su vida: “me hicieron ver la paz desde una perspectiva más humana y por ende frágil, una paz que no es la ausencia de guerra y/o conflicto, sino una forma de vida en la que se opta por construir en favor de la vida y de los demás, una paz que te lleva a vivir emociones muy profundas de dolor y al tiempo de gratitud y esperanza. Una paz llena de rostros y miradas llenas de ilusión y ganas de salir adelante en medio de la dificultad. Me siento convocado a seguir soñando, a construir y vivir la paz en medio de las dificultades” (Ex-docente, comunicación personal, noviembre 2023).

Esta experiencia además de haber contado con el desarrollo de prácticas pedagógicas, de gestión y organización de un centro educativo es una experiencia de fe y confianza en Dios, la oración y convicción que acompañó a Malé durante este proceso quien con un sencillo gesto mantuvo la conexión con Dios permanentemente, conseguía el valor, la alegría y el agradecimiento por su presencia. Malé había colocado en su teléfono móvil, la frase: “Dios me cuida”, la cual leía con el alma cada vez que se activaba; vivía convencida de que la obra de la escuela era una obra de Dios, por lo tanto, aún en medio de las dificultades y contrariedades salió siempre adelante para prestar el servicio en esa comunidad.

Dios alienta la vida de las personas que usa como instrumento para acompañar y apoyar la búsqueda de la calidad de vida, oportunidades y posibilidades reales para reescribir las historias de quienes, a pesar de conflictos y dificultades, encuentran una opción para dignificar sus vidas. Malé y el equipo de docentes fueron esos instrumentos de Dios para lograr la transformación en tantas y tantos jóvenes y personas de la comunidad escolar. La mayoría de las y los estudiantes estaban destinados prácticamente a escribir su historia con

17 «Por la entrañable misericordia de nuestro Dios, nos visitará el Sol que nace de lo alto, para iluminar a los que habitan en tinieblas y sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz» (Lc 1,78-79).

un trasfondo de prácticas ilegales e inclusive a usar la violencia como medio de subsistencia. La escuela desde su corresponsabilidad en la construcción del tejido social, también desarrolló acciones con las y los jóvenes para la definición de su **proyecto de vida**, y así, sembrar en ellas y ellos la necesidad de encontrar su vocación y lugar en el mundo. Hoy día muchos de ellos y ellas son grandes profesionales y están formando sus nuevas familias centradas en la práctica de los valores.

Luego de conocer muy de cerca la experiencia de Malé, surgen algunos saberes y recomendaciones para la promoción de la paz en un contexto educativo afectado por ciertas prácticas sostenidas por la violencia:

Educación para la paz nace desde una experiencia personal más que conceptual, las personas que quieren trabajar por la paz necesitan reflexionar sobre sus vidas, afianzar sus valores, mantener posturas claras al momento de optar por la paz.

Lo más perverso de la violencia es acostumbrarse a ella, la violencia tiene una forma muy sutil de anidarse en las localidades, por esa razón en la narración se le compara a un “huésped silencioso”, la violencia no es local, mucho menos natural, manipula, se manifiesta en prácticas impuestas, engañosas, que poco a poco van calando hasta el punto de que las personas creen que esto es algo normal y hasta pueden acostumbrarse a ello. Pero, la violencia defrauda, no da plenitud, genera zozobra y sobre todo decepción.

El trabajo en equipo siempre será una fortaleza para emprender acciones por la paz, haber generado una actitud colectiva hizo fuerte esta experiencia porque no es una sola persona hablando y procurando el cambio, es un equipo. Cada integrante se convierte en multiplicador del mensaje, se llega más de cerca, a los estudiantes y a sus familias.

Las alianzas son necesarias para ampliar el conocimiento y las oportunidades, la posibilidad de trabajo con ONGs e instituciones permite incrementar las oportunidades formativas y de sostenibilidad.

Usar las instancias oficiales, nunca permitir la entrada de la violencia como mediadora de conflictos, legitimar y aceptar la autoridad de la violencia es perpetuar su entrada e injerencia. La presencia de instituciones del Estado en la comunidad donde se desarrolla la experiencia era escasa, sin embargo, las pocas instancias oficiales que existían siempre se usaron para la resolución de conflictos, cuando hacía falta. Estas acciones bastaron para que nunca se relacione a la escuela con la justicia paralela o la violencia.

Comúnmente, los programas, currículos y contenidos escolares no incluyen pautas para **trabajar procesos psicoemocionales, tales como el manejo de emociones**, el autoconocimiento, el autocuidado, la autorregulación, el cuidado de la salud mental. Ante ello, es urgente incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje elementos que aborden la integralidad de niñas, niños, jóvenes y sus historias de vida.

Las acciones con las familias como corresponsables del proceso educativo son imprescindibles. La familia es el primer sistema del círculo de la teoría ecológica que propone **Bronfenbrenner (1994)**, es el microsistema que influye de manera directa en el desarrollo cognitivo, moral y social de las personas¹⁸.

El trabajo por la paz y la vida en un contexto afectado por la violencia exige convicciones y acciones concretas, “La vida, don precioso de Dios, es sagrada e inviolable, porque desde su inicio comporta la acción creadora de Dios y permanece siempre en una especial relación con el creador, su único fin. Sólo Dios es el Señor de la vida desde su comienzo hasta su término. Nadie, en ninguna circunstancia, puede atribuirse el derecho a disminuir o violentar a un ser humano. Por ello, todo atentado contra la vida del hombre es también un atentado

18 La Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y que influyen en el cambio y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Esta teoría puede aplicarse en todos los ámbitos de la Psicología y otras ciencias, ya que partimos de la base de que el desarrollo humano se da en interacción con las variables genéticas y el entorno, y expone de manera clara los diferentes sistemas que conforman las relaciones personales en función del contexto en el que se encuentran. 1. Microsistema constituye el nivel más inmediato o cercano en el que se desarrolla el individuo. Los escenarios englobados en este sistema son la familia, padres o la escuela.

contra la razón, contra la justicia y la paz. Cuando hablamos de Paz nos referimos a una forma de interpretar las relaciones sociales, de resolver los conflictos de una forma pacífica y de convivir sanamente”¹⁹.

Referencias

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). *Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Pineda, M. (2008). *Malo [Canción]*. En *Uniendo Corazones*.
- Pinker, S. (2011). *Los ángeles que llevamos dentro: el declive de la violencia y sus implicaciones*. Ediciones Paidós.¹⁹ Texto tomado del Tríptico de Proyecto “Un Corazón para la Paz y la vida”, 2008.
- Reina Valera (2009). https://www.churchofjesuschrist.org/bc/content/shared/content/spanish/pdf/language-materials/83800_spa.pdf

¹⁹ Texto tomado del Tríptico de Proyecto “Un Corazón para la Paz y la vida”, 2008.

Educar para la paz, una obligación y una urgencia²⁰

Luisa Pernalette²¹

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín Venezuela
lpernalete8@gmail.com

“Bienaventurados los que trabajan para la paz porque ellos serán reconocidos como hijos de Dios” Mt.5-9
“La paz es un sueño hermoso en la tierra/ si se realizara fuera maravilla” Jesús Rosas Marcano

Introducción

La escuela no es sólo para enseñar a leer, escribir, contar, sumar y restar. La escuela tiene una función muy importante que es la de enseñar a convivir, y por supuesto, convivir fraternalmente; ello supone educar para la paz, mucho más en un mundo como el nuestro, donde se viven muchas guerras, crueles todas, un mundo en el que hay violencias de todo tipo.

Las violencias se han venido asumiendo como comportamiento normal en la sociedad, y los niños, niñas y adolescentes están viendo ese comportamiento. Recordemos, además, que toda violencia deja secuelas, unas más grandes, otras menos grandes, pero las deja; toda

20 Ponencia presentada en el Encuentro de la Red Ignaciana de fronteras realizado en abril de 2022

21 Lic. en Educación por la Universidad del Zulia, mención Ciencias Sociales. Esp. en Gerencia Educativa, por la Universidad “Gran Mariscal de Ayacucho”. Diplomado en Convivencia Escolar, por la Universidad de León Católica de México. Diplomado de Gandhi y su legado, del Centro Gandhi, reconocido por la UNIMET. Ha sido profesora de la Escuela de Derecho de la Universidad Católica Andrés Bello- Campus Guayana. Participa en la REDHNNNA: Red de Defensa de DDHH de Niños Niñas y Adolescentes y en la Asamblea de PROVEA. Ha ganado varios premios por trabajo en el área de los Derechos Humanos, como el que otorga la Embajada de Canadá y el Centro de Estudios para la paz de la UCV. Ha escrito diversas publicaciones sobre la paz. Forma parte del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría Venezuela. Coordina el Programa Madres Promotoras de Paz.

violencia hiere, y si las heridas no se curan, entonces se continuará respirando por esas heridas.

La educación tiene que ayudar a humanizar el mundo, a las sociedades concretas, esto es obligación y urgencia. Es necesario caer en cuenta de qué es lo importante. Actualizar en tecnología es importante, pero no es lo más importante, eso se puede conseguir fuera de la escuela, pero educar para convivir requiere voluntad, herramientas, plan y trabajo en equipo. También paciencia y perseverancia.

Para quienes trabajamos en Fe y Alegría, nuestra obligación es doble, pues aspiramos a una sociedad justa y fraterna y el medio para alcanzarla es la educación.

Sobre estos temas trataremos en los puntos que siguen.

1.- El contexto

Tenemos guerra en Ucrania desde hace casi dos años; guerra en Siria, en Sudán, desde hace varios años, y ahora desde octubre, guerra en Israel-Palestina- Franja de Gaza y, en cualquier momento, en los países vecinos. Mueren inocentes cada día, mueren civiles, niños/as y también soldados que no han decidido esas guerras.

¿Cómo explicar a los niños y niñas en la escuela que los problemas no se resuelven a golpes sino de manera pacífica cuando presidentes, líderes mundiales eligen la guerra como manera de hacerlo? Es verdad que también hay líderes, como el papa Francisco, que piden el cese de esas guerras, o el secretario general de la ONU y organizaciones humanitarias que piden respeto y ayuda para víctimas, pero mientras tanto, las balas y bombardeos siguen.

Eso en el contexto mundial, pero están esas "guerras pequeñas" que llamo yo, la violencia de todo tipo que encontramos en cualquier país latinoamericano, como lo que tiene que ver con el uso de la fuerza para reprimir manifestaciones, o esas redadas que funcionarios uniformados hacen en Venezuela, por ejemplo, que deja víctimas mortales, aunque en nuestras leyes no existe la pena de muerte y se supone que se debe

respetar el principio universal según el cual, “toda persona es inocente hasta que se demuestre lo contrario”.

Y luego tenemos la violencia intrafamiliar, muchas veces por mal manejo de las angustias, de las emociones en un país con Emergencia Humanitaria Compleja desde hace varios años. Está también la violencia que las bandas, pandillas de delinquentes, imprimen en comunidades sobre todo populares.

Y no olvidemos la violencia en las escuelas, la abierta, como cuando unos chicos se caen a golpes en un pasillo o en el patio de recreo por alguna diferencia puntual, y está esa violencia silenciosa, reiterada, el acoso escolar, llamado también bullying, que hace mucho daño e incluso ha generado suicidios en adolescentes.

Recordemos también que hay violencia en los medios de comunicación y en las redes. De tanto ver gente peleando, o insultando, o participar en juegos violentos, los niños, niñas y adolescentes (NNA) se van acostumbrando a esos comportamientos, los ven como “normales” y los pueden repetir, se vuelven “cultura” pues.

Finalmente, en el caso venezolano hay que decir que tenemos un problema serio de violencia y que prácticamente no hay datos oficiales desde hace años. Existen organizaciones tales como el Observatorio Venezolano de Violencia – (OVV) que hace ese trabajo de estudiar los fenómenos de violencia en el país. Veamos, por ejemplo, los datos que aparecen en la reciente publicación del OVV: Violencia contra la niñez y la juventud en Venezuela (2023) en relación a delitos cometidos contra NNA y jóvenes, en 2021, son una muestra:

- Homicidios: 906
 - Lesiones personales: 1863
 - Muertes en averiguación (incluye desaparecidos):1595
 - Muertes por “resistencia” a la autoridad:465
 - Violaciones: 267
- Total: 5096

¡Muchos verdad! Y hay que añadir los que no se denuncian, los que no se reportan.

Lo importante de esto es que nuestros NNA están viviendo en unos contextos muy violentos, y que el primer paso para educar para la paz es estudiar el contexto: el de la escuela, el de la comunidad, el del país, el del mundo y las redes sociales.

2.- Comprender la violencia

Educar para la convivencia pacífica nos obliga a comprender la violencia. Tenemos que saber con qué identificamos la palabra “violencia” – gritos, amenazas, gestos, golpes, humillaciones, peleas, muerte –, expresar escenas de violencia en los entornos que conocemos, saber que:

- Toda violencia es mala y deja consecuencias
- Todos podemos ser víctimas y victimarios –aunque no sea de manera consciente
- La violencia es un fenómeno pluricausal, no hay una sola causa
- Una cosa es la reacción agresiva para defenderse ante un hecho de violencia y otra la violencia
- NO ES NATURAL: ES APRENDIDA
- Lo que se aprende se puede desaprender
- La violencia se puede prevenir, reducir, erradicar

Detengámonos en esta última afirmación: el comportamiento violento no es natural, es aprendido. Nadie nace violento, un bebé nace pacífico, llora para expresarse porque no sabe hablar, sonríe muchas veces al día, sobre todo si tiene a su alrededor gente que le sonríe, porque aprende por imitación. Pero si crece en entornos violentos, aprenderá a ser violento: gritar, golpear, insultar, y si no se trabajan esos comportamientos en casa, los repetirá en la escuela y en cualquier entorno. Lo que se aprende se puede desaprender (Pernaletе, 2015).

Que la violencia no es natural lo aprendí primero en mis contactos con comunidades indígenas de la selva del Estado Bolívar en donde Fe y Alegría tiene escuelas, en esos pueblos que conservan sus costumbres ancestrales. En esas escuelas no hay violencia de ningún tipo, ni entre los alumnos, ni con los animales, que tratan como si fueran de la familia.

Yo podía pasar dos y hasta tres días en curso con las maestras en una "churuata", es decir en una vivienda indígena de la selva, los niños en la comunidad, y nadie tenía que salir corriendo a separar a niños peleando. Eso no lo podemos hacer en una escuela de cultura criolla, en el resto del país.

Igualmente, hay países en América Latina que se han trazado como política de estado reducir sus tasas de violencia, y lo han ido logrando.

3.- Educar para la paz en la escuela

Necesitamos educar para la convivencia pacífica, por nuestros alumnos/as, por la sociedad y por nosotros mismos, pues educar en una escuela con alumnos violentos, nos salpica a las y los educadores, y además, porque es nuestra obligación, como educadores y como cristianos también.

3.1 Para educar para la paz se necesita:

- Voluntad, querer hacerlo, decidir ser pacíficos, valorar la paz.
- Herramientas. Con sólo querer la paz no logramos que exista, se requieren herramientas, pero se puede aprender para trabajar con ellas. Entonces para esto se necesita formación. Y en esta formación hay que incluir a todo el personal, hablamos del personal administrativo y obrero también, así como los padres y representantes, pues el hogar es el primer lugar para educar para la paz y además, debe haber el mismo discurso en la escuela y en la familia.
- Plan. No se reduce y erradica la violencia de un día para otro, se requiere un plan, en cada salón, en toda la escuela y el entorno.

3.2 Pensamientos para la convivencia.

Para este punto nos basamos en el libro de Manuel Segura Morales (2005) citado en mi libro "Conversaciones sobre la violencia y la paz", el libro se llama "Enseñar a convivir no es tan difícil", y es

importante conocer especialmente para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos. Según Segura Morales sj., se requieren 5 pensamientos para convivir:

- Pensamiento causal. Nos permite saber que todos los comportamientos tienen una causa, una explicación. La pregunta clave: ¿por qué?
- Pensamiento consecuencial. Nos permite saber que todas nuestras acciones u omisiones tienen consecuencias. La pregunta clave: ¿Qué va a pasar si yo...? Muchos actos violentos ocurren por no tener este pensamiento, por no pensar en las consecuencias de nuestros actos.
- Pensamiento alternativo. Nos permite saber que todos los problemas tienen más de una solución. Da flexibilidad a nuestras decisiones, contrario a la rigidez que solo ve una solución. La pregunta clave: ¿qué más podría hacer? Los violentos no tienen este pensamiento.
- Pensamiento en perspectiva. Es el que nos ayuda a ponernos en lugar del otro. Nos lleva a comprender a las víctimas de la violencia. Muy útil para los niños y adolescentes para que no le hagan daño a otro. Pregunta clave: ¿Y si fueras tú al que le estuviera pasando eso? Ayuda también a ser solidario con los demás.
- Pensamiento de "medio fin". Es el que nos ayuda a ponernos metas y medios para lograrlas. Básico para que los adolescentes no se pierdan en el camino. Tener proyecto de vida, eso da fuerza para perseverar, para no meter la pata. Preguntas: ¿Qué metas tengo en mi vida? ¿A dónde quiero llegar y qué debo hacer para lograrlo?

Estos pensamientos deben ser conocidos y trabajados por los educadores, con los alumnos, con los padres y representantes.

3.3 Los límites. Acuerdos para la convivencia.

En todas las escuelas, a principio del año escolar, conviene construir en el salón los "Acuerdos para la convivencia". Esto es: qué aceptaremos como bueno, que vamos a rechazar. Por ejemplo: Cada

quien tiene su nombre, nada de sobrenombres. O, por ejemplo: los útiles de los compañeros se respetan. O burlarse es negativo, igual que el "chalequeo". No se trata de una lista hecha por el equipo directivo o la maestra del grado, se trata de acuerdos hechos por los estudiantes y su maestro, conocido por todos para luego mostrar una copia al equipo directivo y compartirlo con los padres y representantes. Todo el mundo necesita límites.

3.4 Conocer deberes y derechos contemplados en la Convención de derechos del niño, de carácter internacional, así como en la LOPNNA - Ley que protege a los NNA en Venezuela y que tuvo como marco la Convención Internacional.

Es importante tratar este tema en la escuela. Ser buenos ciudadanos tiene que ver con la educación para la paz.

3.5 Habilidades sociales.

Hablamos de comportamientos tales como saludar – lo cual supone que al otro se le reconoce-; saber pedir ayuda, saber quejarse – el pacífico no es ese que se deja "fregar" del otro, sino que sabe quejarse, protestar, sin violencia; saber ofrecer ayudas; saber pedir perdón; saber perdonar. Estas habilidades se enseñan y se aprenden, en el hogar y en la escuela; hay que trabajarlas de manera cotidiana para que se vuelvan parte de la persona.

3.6 Resolución de conflictos por vía pacífica.

Toda relación puede tener diferencias y conflictos, pero se pueden resolver de manera pacífica. Yo tengo mi "Resolución de conflictos en 5 C". Aquí va:

- Cálmate. Si se está alterado se pondrá peor el problema.
- Conversa: ¿qué fue lo que pasó? Que hablen las partes en conflicto.
- Comprométete. ¿Qué hará cada parte para que no vuelva a suceder?

- Confía. Hay que expresar la confianza de que los compromisos se van a cumplir.
- Caminemos juntos. Conviene proponer hacer cualquier cosa juntos. En la casa puede ser poner la mesa, cocinar algo, o jugar... En la escuela, pintar un mural, arreglar el jardín, hacer una cartelera... Participar juntos ayuda a disolver distancias.

3.7 Educar sin aburrir.

A veces las aulas se alborotan porque las clases son aburridas y algunos comienzan a molestar a otros, echar bromas, tirar "taquitos"... Si las clases son animadas, si se parte de los intereses de ellos, si hay estrategias de participación, seguro que se tendrá un mejor clima.

3.8 Tratar temas "escabrosos"

Sobre todo, con los adolescentes, también con los niños, hay que hablar de temas que tienen que ver con violencia. Casos hipotéticos de acoso escolar, por ejemplo: "Lucía no quiere ir a clases porque hay niños que se ríen de ella porque es gordita": ¿cómo se sentirían Uds. si fueran Lucía? ¿A quién acudirías? ¿Y si fueras su amiga? ¿Conoces casos como el de Lucía? Y así se van tratando temas desde los simples hasta los más complejos, siempre al final preguntando si conocen casos parecidos.

4.- Erres de la educación para la paz

A continuación, un resumen de las erres de la educación para la paz:

- Relajarse, respirar profundamente. Hay que hacerlo a diario, al comenzar la jornada, y ya antes el maestro ha debido hacerlo en casa. Eso ayuda. Igual hacerlo después del receso. Eso calma a los chamos y las chamas.
- Reflexionar. Cuando ha sucedido algún caso de violencia en la comunidad o en la escuela. O reflexión particular con alguna persona con actitudes o comportamiento violento en el salón de clases.

- Resolver problemas por vía pacífica, aplicando las 5 "C" que ya tratamos.
- Reír, sonreír. El sentido del humor – no la burla. distiende, acerca. A tener sentido del humor se aprende y se enseña. Sonreír frente al espejo por la mañana ayuda mucho.
- Recrearse. Unido a lo anterior, pues hay que tener equilibrio entre el trabajo y el descanso, igual en el salón de clases, por eso está prohibido por nuestras leyes poner como castigo no salir al recreo, por ejemplo.
- Regalar elogios. Es gratis y ayuda a reconocer las cosas que las personas hacen bien. La disciplina positiva es más eficaz que la negativa, que solo pone énfasis en lo malo que hace el otro.
- Reconciliarse, supone la voluntad de las dos partes para pedir perdón y para perdonar. Es difícil, pero no imposible. Hacer las paces, pues.
- Reunirse. De ninguna violencia se sale solo. Hay que pedir ayuda y hay que trabajar en equipo en la escuela, alianzas con la familia y con otros actores sociales de la comunidad o del país.
- Responsabilizarse. Tu eres responsable de promover la violencia o promover la paz.
- Rezar. Enseñar a rezar a los niños y las niñas, que pidan por otros, dar gracias cada día o al final de la semana. Aprender el Padrenuestro que nos recuerda que somos hermanos. (Pernaletе, 2015, Pp 47 a 59)

A manera de conclusión

Educar para la paz es una responsabilidad de la escuela, mucho más de la escuela católica, y hoy es una urgencia dado el contexto violento del mundo y de nuestros países latinoamericanos.

Les regalo unos párrafos de mi Padrenuestro de la escuela:

*Padrenuestro que estás en la escuela
En el patio entre chamas y chamos
Que tu Reino sea santificado*

*Y que de los juegos surjan los hermanos.
Padrenuestro que sabes de oficios
Ven corrige tareas también.
Padrenuestro y no padre mío
Que tu Reino sea de la hermandad
Y los planes de todos nosotros
Tengan siempre en cuenta la fraternidad.
Padrenuestro también eres madre
Que haya cupo pa los que no están
Empleo y pan para los padres
Solo así podremos conseguir la paz.*

Referencias

- Perdomo, G. Páez, G (2023) *Violencia contra la niñez y la juventud en Venezuela*. Editorial Alfa, Caracas 2023.
- Pernaleté, L. (2015) *Conversaciones sobre la violencia y la paz, una invitación a la convivencia pacífica*. Fe y Alegría Venezuela, 2 edición, Caracas.
- Segura, M. (2005) *Enseñar a convivir no es tan difícil, Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Desclee De Brouwer, Bilbao.

Escribir los últimos poemas del capitalismo²²

Enrique Falcón²³

enrique.falcon@escuelassj.com

*"Todo ha cambiado por completo /
Y una terrible belleza ha nacido"* (Yeats, 1916).

*"Nosotros escribimos en los futuros últimos tiempos de una
literatura muerta"*
(*El amor, la ira: escritos políticos sobre poesía*, 2016).

Aquí: alguien escribe un poema...

Pasado un tiempo, ese poema (un texto, un artefacto abierto construido con palabras) entra en los circuitos, previsiblemente precarios, de la comunicación social. Y alcanza entonces a alguien que lee o, para más ocasiones de las que nosotros pensamos, a alguien que escucha.

Quien lee, quien ya ha tocado esa página, quien ese texto se ha dispuesto a atender, parece estar inicialmente condicionado por la autoría que enmascara el poema, por los rituales de su codificación de género, por el dispositivo social que lo ha vuelto público, quizá esta o esa otra plataforma editorial especializada en poesía, y también por las lógicas del etiquetado literario que una cultura de mercado ha logrado asignar, específicamente, para ese autor o esa autora y para la tradición de escritura, sea esta cual sea, dentro de la cual cabe imaginarlos.

22 Ponencia presentada en *el curso de verano: La poesía y su poder de transformación: Otros mundos. Es posible (II Edición)*. Universidad de Castilla La Mancha. Vicerrectorado de Cultura, deporte y responsabilidad social. Toledo, España, 2022.

23 Enrique Falcón (Valencia, 1968) es autor de, entre otros, los libros *La marcha de 150.000.000 (1994, 1998, 2009 y 2017)*; *AUTT (2002)*; la llamada *Trilogía de las Sombras (2020)*, compuesta por *Amonal (2005)*, *Taberna roja (2008)* y *Porción del enemigo (2013)*; *Las prácticas literarias del conflicto: registro de incidencias (2010)*; *Silithus (2020)*; y *Las últimas semanas (2023)*. Retrospectivas antológicas de su trabajo como poeta han sido publicadas en *Para un tiempo herido (2008)*, *Aluvión (2017)* y *No adoptes nunca el nombre que te dé la policía (2022)*.

Pero al final, irremediablemente, ojalá que ya liberado de todo prejuicio, ahí hay alguien que está leyendo un poema: un texto concreto, un artefacto de palabras que emerge de lo real, moviliza consecuencias y desata a saber ya qué efectos. Entre ellos, también el confort, la autojustificación o la parálisis: ... poesía española del siglo XXI.

Quien está leyendo, quien ahora está escuchando un poema, dedos y oídos que son tocados por palabras, lo hace atravesado por las peripecias y circunstancias que, en el corazón de los mil actos, conforman su vida. Esa vida está conectada, densamente vinculada, a las condiciones de mundo en que ese lector, esa lectora, vive, sufre y trabaja. Lee un informe de mundo, densamente informe, escrito para quienes lo habitan y están habilitados para quizá transformarlo.

Pero ese mundo, esa clase de vida, hoy están en trance de desaparecer.

* * *

Un corte en la historia, una incisión de este calado, no se habían producido (en la cultura de la civilización a la que pertenecen tanto este alguien que lee como ese otro que escribe) desde tal vez hacía 1.600 años o, visto de otro modo, desde un puñado de diez siglos menos atrás. Conforme más presuntuosas se iban mostrando nuestras obras literarias en las antecámaras de este lento colapso, más apaciguamiento se iba congregando en cada uno de nuestros poemas. El aparente triunfo de esa civilización (y también el de buena parte de su literatura) iba ya ensayando una penúltima mueca de orgullo y narcisismo cultural, pese a haberse levantado, culturalmente revestido de una grandeza patética, sobre el saqueo de los pobres y sobre una depredación totalmente irracional de recursos, territorios y energía. Fantasmas residuales en los huecos que también dejan esos poemas para quien, parcialmente distraído, hoy los escucha o los lee: la presencia de lo insoportable en mitad de tanta poesía.

De hecho, atendido y geolocalizado por estados, algoritmos y empresas, el lector ahora siente vibrar el dispositivo a medio metro del libro que acaba de abrir y en cuyos entresijos de plástico y metal aún quedan partículas de sangre, cicatrices perceptibles de las extracciones y

del trabajo explotado en los yacimientos del coltan, tres mil millas más al sur. Seis pisos más abajo, el coche del lector ya ha quedado contabilizado entre los penúltimos de una larga serie de privilegios, los de la movilidad privada por placer o por necesidad, capaces de incrementar durante siete décadas, hasta límites obscenos, las temperaturas medias del planeta, mundo finito y con bordes en que ese lector vive, lee, ama, consulta una pantalla y tal vez regresa tarde de un trabajo. Vida levantada con créditos a la injusticia y a la desaparición, denegación turística del futuro, emborronado del sufrimiento colectivo actual.

Lustros después, cuando alcancen a tener la edad con la que hoy ese alguien se ha dispuesto a leer, sus hijas no podrán jamás viajar en avión y el horizonte de su mundo apenas sobrepasará el radio geográfico de los 150 kilómetros. Previsiblemente, al final de sus vidas, su dieta y sus pautas de consumo y energía disponible serán equiparables a las del europeo medio del siglo XVIII en el casi peor de los casos, o de finales del XIX en el mejor de todos ellos. Sin embargo, esas niñas que acaban de nacer (y todavía habrán de crecer creyéndose las promesas tecnorreligiosas de un metaverso amable) quizá terminen siendo parte de los muchos europeos forzosamente obligados a incorporarse a los futuros desplazamientos de la población de descarte, en el curso de las nuevas guerras climáticas, en la sucesión de los nuevos ciclos de escasez o en la emergencia de las cada vez más amplias clases sobrantes.

Quienes señalan que, en el fondo, este tipo de percepción no sería más que un inconsciente anhelo de muerte cultural, más propio de sociedades morosamente decadentes como las analizadas por Douthat, también deberán advertir del horror que mucha gente experimenta hoy ante la posibilidad de estar viviendo (como en el mundo del bajo imperio romano que Auden describiera) en una prolongada y aburridísima civilización “desprovista de creatividad, entusiasmo y esperanza”. Sin embargo, la existencia y la dimensión de los límites físicos que nuestro tiempo evidencia son más que suficientes para dinamitar esas sospechas y revelarlas como lo que siempre fueron: un sutil mecanismo de tranquilización social. Pocas veces hubo tantas señales y huellas con las que dar cuenta de todo un cuerpo enfermo. Y pocas veces antes, la sombra del aura que tantas personas quisieron atribuir a la creación poética había quedado tan empedregada por la irrupción de algo que

es tan objetivamente material. Ya no podemos ignorar que toda nuestra cultura será totalmente perturbada por esa clase de fuerzas. Esto lo saben el alguien que lee y el alguien que escribe.

Visto de otro modo: nunca el optimismo de tantos, nunca el optimismo del orden conformado de las cosas, se habían opuesto tanto a nuestra desolación y a nuestras más asombrosas esperanzas. La primera, acerca del fracaso y de los inminentes colapsos en nuestros actuales modelos de civilización y cultura; las segundas, acerca de las posibilidades que desde luego tenemos para resistir colectivamente con una vida digna en los días de después. Espera de lo peor. Y esperanza en lo bueno.

En tanto relatos literarios capaces de hablar más de nuestro presente que de nuestro futuro, los apocalipsis emergentes están hoy tan capacitados para cuestionar radicalmente nuestra tendencia a desplazar los Últimos Hechos como para entender mejor un error grave en nuestro posicionamiento político en el medio del mundo: que, posponiendo en el tiempo esos hechos, posponemos también nuestras propias responsabilidades presentes. El desaliento que ya ha promulgado nuestra cultura no niega más que la posibilidad de que haya un futuro (especialmente si se trata de un futuro en el que dignamente podamos caber todos). No resulta extraño, pues, que en el orden del día establecido cada vez se intensifique más ese particular interés que ideológicamente se dirige a sembrar estados colectivos de impotencia, haciendo limitar los apocalipsis al relato de una mera catástrofe, borrando intencionalmente el hecho de que, en su aportación política más decisiva, el relato apocalíptico relata algo mucho más crucial: que lo que cae no es el mundo, sino el poder de un mundo, el que rige este mundo.

Así que: lo que de ahí surge es una vida más plena para una tierra esperanzadamente más justa, aunque el alguien que lee, y el alguien que escribe, se preguntan si también es hora de anticipar, como pensara antes Pasolini, nuestra propia consternación ante la probabilidad de que, alcanzadas ya todas sus posibilidades y tras convertir la desesperación en determinación para el dominio, el fascismo muestre en esos días su rostro final, y si es tiempo de emprender, ahora y necesariamente organizándonos, algún tipo de acción.

* * *

Pero antes de que todo eso pase, alguien escribe un poema.

Un texto, no otro, un texto en concreto, un informe, caja negra del mundo, un algo que acompaña, un dispositivo de palabras que tiene consecuencias, o que se abre en canal para poder alterarlas, un artefacto de legitimaciones que eligió justificar determinados modos de vida, o que elige no hacerlo. Eso es lo que escribe, en el mientras tanto del presente inmediato, justo en el que se escribe también una poesía dignamente vulnerable pero también capacitada para acompañar procesos generosos de solidaridad e interdependencia y acciones políticas de emancipación, custodia y apoyo mutuo. En el corazón de los mil vínculos, eso es lo que escribe. Y eso, lo que queremos acompañar.

Estamos escribiendo los últimos poemas de una literatura que está en vías de morir.

Y sin embargo, el confort, la autojustificación, la parálisis: ... poesía europea del primer cuarto de siglo, juguetes gratuitos con las sombras del lenguaje, cancioncillas que entretienen a los amos en los días de viento, vidas adolescentes prolongadas hasta lo ridículo, ostentación del ego y evasión del mundo, presentismo como variación de la ceguera, ritmos estupefacientes, bodegones conceptuales derramándose sobre estáticas naturalezas muertas, narrativas del cinismo y de la irresponsabilidad, violines en la cubierta del Titánic, exquisitas catas de vida apenas reservadas para una parte de la población, dispensadores de dopamina, versos tranquilizantes, subjetividades devoradas por el trauma, poemas banales para el big data final.

También a nuestros actuales campos de producción cultural, y específicamente en ese universo simbólico que llamamos escribir, distribuir y escuchar poesía, se les podría aplicar el principio, recordado por Lynn Margulis, de que los sistemas de vida y cultura terminan siendo frenados porque nada es autosuficiente ni nadie puede comer o respirar sus propios residuos.

En el tiempo en que empezamos a ser conscientes de estar diciendo adiós a una civilización entera, ¿qué horizontes tratará de saludar hoy nuestra más reciente poesía? ¿Ha entrado ya en ella, y en los relatos que ideológicamente construye, la esfera de lo que se muestra inaudito?

¿Qué cantaban, en una lengua que ya no puede descifrarse, los últimos poetas de la Isla de Pascua, poco antes que su mundo desapareciera tras la sobrexplotación de sus recursos naturales? ¿Cómo entonaron sus poemas las gentes del Clovis, antes de desvanecerse por completo en los basurales de la historia? ¿Con qué versos los cantores nabateos se despidieron de las ciudades que su pueblo tuvo que dejar abandonadas y fatalmente atrás? ¿De qué libros querrán acordarse los nietos de Gary Snyder cuando escalen, por colinas escarpadas, “las cimas venideras”²⁴? ¿Qué arte acompañará la nueva lucha de clases? ¿Con qué cantos los amantes saludarán la llegada de los tiempos insólitos?... Avistamos fronteras, colapsos y abismos, y una belleza terrible ha nacido.

* * *

Y así, aquí hay alguien que escribe:

“Ay de las épocas en que sus poetas / comienzan a escribir apocalipsis”.

Bibliografía

Boecio (524, s. VI dC). *Consuelo de la filosofía*

Bookchin, Murray (2015). *La próxima revolución. Las asambleas populares y la promesa de la democracia directa.*

Douthat, Ross (2020). *La sociedad decadente.*

Emmott, Stephen (2012). *Diez mil millones.*

Han, Byung-Chul (2010). *La sociedad del cansancio.*

24 “Las colinas escarpadas, las cuestas / de la estadística / se extienden al frente. / La inclinada subida / de todo, hacia arriba, / arriba, y todos nosotros, / hacia abajo. // En el próximo siglo / o en el siguiente, / según dicen, / habrá valles, y pastos, / allí podremos encontrarnos con calma / si llegamos. // Para escalar esas cimas venideras / un consejo para vosotros, para / vosotros y para vuestros hijos: // permaneced juntos / aprended de las flores / id ligeros de equipaje” (Gary Snyder: “Para los niños”, de *Turtle Island*, 1974).

- Harari, Yuval (2018). *21 lecciones para el Siglo XXI*.
- Heinberg, Richard (2014). *El final del crecimiento*.
- Herrero, Yayo (2021). *Los cinco elementos. Una cartilla de alfabetización ecológica*.
- Illich, Iván (2018). *Últimas conversaciones con Iván Illich*.
- Klein, Naomi (2019). *En llamas. Un enardecido argumento a favor del 'Green New Deal'*.
- Kitcher, Philip y Keller, Evelyn (2017). *Y vimos cambiar las estaciones. Cómo afrontar el cambio climático en seis escenas*.
- Macy, Joahanna y Johnstone, Chris (2012). *Esperanza activa. Cómo afrontar el desastre mundial sin volvernos locos*.
- Margulis Lynn (1998). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*.
- Latouche, Serge (2020). *La abundancia frugal como arte de vivir. Felicidad, gastronomía y decrecimiento*.
- Latour, Bruno (2021). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*.
- Sellars, John (2019). *Lecciones de estoicismo. Filosofía antigua para la vida moderna*.
- Servigne, Pablo y Stevens, Raphaël (2020) *Colapsología. El horizonte de nuestra civilización ha sido siempre el crecimiento económico, pero hoy es el colapso*.
- Snyder, Gary (2016). *La mente salvaje. Nueva antología*
- Snyder, Timothy (2018). *El camino hacia la no-libertad*.
- Solnit, Rebecca (2010). *Un paraíso en el infierno. Las extraordinarias comunidades que surgen en el desastre*.
- Taleb, Nassim (2007). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*.
- Tolstoi, Leo (1899). *Resurrección*.
- Turiel, Antonio (2020). *Petrocalipsis. Crisis energética global y cómo no la vamos a solucionar*.
- Wallace-Wells, David (2019). *El planeta inhóspito. La vida después del calentamiento*
- Žižek, Slavoj (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*.

The image features a complex, abstract composition. A central horizontal band of vibrant orange color spans the width of the frame. Overlaid on this band is the word "ENTREVISTA" in a bold, white, sans-serif font. The background is a dense, layered collage of textures and colors. The top and bottom portions are dominated by dark, charcoal-like tones with intricate, swirling patterns that suggest movement and depth. These dark areas are interspersed with lighter, greyish-white strokes and textures, creating a sense of contrast and complexity. The overall effect is one of dynamic energy and artistic abstraction.

ENTREVISTA

ENTREVISTA

Rehumanizar el mundo para desarmar violencias

Con: Mauro Cerbino
mcerbino@flacso.edu.ec

Tenemos el gusto de conversar con Mauro Cerbino quien es antropólogo urbano, profesor de la FLACSO, especialista en culturas juveniles y nuevas sensibilidades. Mauro nos aporta una mirada de la violencia desde su especialidad y experiencia en el ámbito de las pandillas juveniles urbanas.

S.A : Existe un contexto de violencia muy complejo y exacerbado en la región y en el Ecuador. Algunos datos alarmantes dan cuenta de esto, por ejemplo, por solo nombrar uno, cerca del 45% de la población que está encarcelada se ubica entre 18 y 30 años. Las violencias son múltiples: el narcotráfico, los homicidios, también el feminicidio que entra en este panorama global de las violencias... ¿Qué factores crees que están incidiendo en la producción de estas múltiples violencias?

Mauro: Son varios y complejos a la vez. Yo vengo estudiando este fenómeno de la violencia, especialmente la violencia juvenil que es protagonizada y padecida, porque son dos caras de una misma moneda, los jóvenes que son en algún momento victimarios, también fueron víctimas de violencias. Entonces, la violencia tiene una enorme facilidad para reproducirse, para encontrar siempre un camino, para convertirse en un recurso que permite a determinados sujetos, en este caso los jóvenes, alcanzar ciertos fines. Los factores son múltiples, yo veo en estos últimos 20 años un deterioro fuerte de las condiciones en las que viven los jóvenes de los sectores populares de nuestro país y también de la región. Los jóvenes de sectores populares, porque no hablo de jóvenes así en términos generales, casi de modo metafísico, hablo de adolescentes y jóvenes de sectores populares, quienes se enfrentan a varias cuestiones, a varios problemas: uno es la disminución o incluso pérdida de sentido de la educación, la educación ha perdido su propósito, su sentido de educar, de contribuir a crear condiciones distintas, de reflexión para que los educandos, puedan analizar mejor

sobre sus condiciones de vida y poder encontrar ahí, gracias a la formación, gracias a la educación, un sentido de vida, un sentido de existencia, de saberse relacionar con el resto, con los otros miembros de la comunidad, del grupo del cual son parte.

Me parece que la educación en Ecuador, pero también en otros lados, ha ido perdiendo ese propósito, esa vocación de educar, parece absurdo, pero es una educación de gestión, más que nada, tiene una dimensión más administrativa. Los docentes han perdido legitimidad, no saben bien cómo poder entablar una relación con los educandos, los educadores están más preocupados de tener que llenar informes, y no hay una política clara del Ministerio de Educación donde se establezcan mejores condiciones para efectivizar la relación entre educador y educando. Creo que se ha roto esta relación o está muy deshilachada, entonces si no se crea esta relación, los educandos pierden confianza, pierden incluso respeto por sus educadores/as y ellos/as ya no saben qué hacer con los educandos, ya no tienen recursos educativos precisamente para traer la parte importante al aula, poder traer adentro del colegio las problemáticas que se viven por fuera del colegio. De alguna manera se ha ido agudizando más este aislamiento de las unidades educativas, sean colegios, sean escuelas. Y ese esquema de estar separados de la realidad que viven los jóvenes y los adolescentes no funciona.

Tampoco se ha establecido una política pública de juventud urbana y no se detectó que en los territorios se iba dando este fenómeno de empobrecimiento en todo sentido, no solamente empobrecimiento económico, por cierto, agudizado recientemente con la pandemia. Hay un antes y un después de la pandemia para los jóvenes. Yo escribí un artículo sobre eso, los jóvenes en pandemia fueron las primeras víctimas, fueron los que sufrieron más, sufrieron más todas las limitaciones que hubo, la relación forzosa con sus padres, con sus hermanos; se vieron limitados fuertemente en las acciones que protagonizaban en el espacio público; en pandemia, en el espacio de la reclusión, en el espacio privado, los jóvenes han sufrido muchísimo.

SA: Entonces tenemos escasez de recursos económicos asociados a problemáticas educativas...

Mauro: Hay escasez de recursos económicos, pero también escasez de recursos simbólicos, de espacios de ocio, espacio de recreación,

el Estado no dota a estos territorios de espacios para la recreación de la vida. Pero al mismo tiempo ha sobrevenido, y ese es otro factor, el problema del narcotráfico, un país dolarizado desde el año 2000 en adelante con muchos dólares que han circulado en esta economía y un país que tiene puertos por dónde sacar las sustancias, ha hecho que Ecuador se haya invadido de narcotráfico relacionado con el narcotráfico internacional. Entonces eso ha elevado la oferta de ganancias rápidas a los adolescentes y jóvenes y, se suma toda una estética del narcotráfico, yo veo que los jóvenes son atraídos por una estética del narcotráfico que se ve mucho en todo lo que son películas, novelas, corridos... en fin, que se ve por todas partes; incluso en pequeños videos que circulan en la red sin ningún problema. Entonces yo creo que a medida que aumentaba, se elevaba esa oferta de parte de organizaciones criminales para tener ganancias "fáciles" (no son tan fáciles porque está de por medio la vida de estos jóvenes), o por lo menos rápidas, se disminuía la capacidad del Estado, la capacidad de la sociedad organizada, de la sociedad legal de mantener el mismo nivel de seducción que las organizaciones criminales; o sea, los adolescentes y jóvenes, desde ciertos sectores se sienten más seducidos por el crimen que por el Estado, y además un Estado que está prácticamente ausente, o si está, es representado por ejemplo en los colegios, donde las cosas no son lo que deberían ser, donde todo es gris, en el colegio no hay nada que pueda ser atractivo para los adolescentes y jóvenes, no lo digo para todos, pero sí para la mayoría porque se trabajan contenidos ya en desuso, se sigue aplicando una pedagogía bancaria, como decía Freire, o sea, se sigue pensando que los jóvenes llegan para ser llenados, para depositar en ellos contenidos que no sirven para la vida, que ni siquiera probablemente sirve para una profesión. Pero en todo caso, en algunos colegios se piensa en formar más profesionales que ciudadanos, y eso también es una concepción inadecuada pues eso no es educación, es instrucción.

Existen también familias paupérrimas, tenemos la constatación en Guayaquil, por ejemplo, que la mayoría de familias que tienen 3, 4 o 5 hijos, uno es "gatillero", y ese "gatillero" es el que sostiene la familia, entonces es un trabajo como otro, ni siquiera ya se llama sicario, es simplemente un "gatillero", es alguien que solo mueve un dedo para tirar un gatillo sin saber a quién está matando o qué historia tiene; y él, porque la mayoría son hombres, también puede ser objeto de lo mismo. Entonces ahí la reflexión es la vida y la muerte ¿qué sentido tiene? Y

claro, todo eso agravado por la situación carcelaria donde lo que opera ahí, ¡eh ojo! No son las bandas, las bandas son un instrumento, pero en manos de estamentos del Estado. Nadie se hace la pregunta cuando ve que el Estado tiene que entrar armado a las cárceles, como si los presos, como si los privados de libertad fueran un enemigo y como si entrara a un territorio que no es del Estado; pero las cárceles son del Estado, bueno, probablemente las privatizarán, pero hasta ahora son del Estado. Entonces es muy curioso ver estas imágenes de militares y policías que entran como si estuvieran entrando a un lugar que no controlan, y ¡claro!, ¿por qué no controlan?, o mejor dicho lo controlan algunos estamentos del Estado que son cómplices y que son partícipes de lo que está sucediendo, no son los jefes de las grandes organizaciones o bandas los que controlan, los jefes no son ellos, muchos de los jefes son miembros de las propias fuerzas públicas, estoy convencido de eso, es parte de lo que está pasando en Ecuador y en otros países.

SA: *Esta idea que planteabas de que la escuela resulta menos seductora que el crimen organizado, ¿es sólo por un tema de beneficio económico? porque en realidad supone un riesgo grande para adolescentes y jóvenes entrar en el narcotráfico pues se trata de la vida y la muerte, y no cualquier muerte, porque son muertes también muy violentas.*

Mauro: Yo no estoy seguro que luego de haber entrado a hacer parte de estas organizaciones, estos adolescentes o jóvenes ya sientan el riesgo, tengo la impresión que no saben distinguir entre la muerte dada y la muerte decidida, y que no saben distinguir la relación entre la vida y la muerte, o sea la muerte es simplemente algo que puede pasar y está ahí, pero no como lo dirían los que no están en estas situaciones porque pensamos que la muerte siempre se puede dar, pero se puede dar como fatalidad, no como algo posible en cualquier momento. Me parece que hay como una especie de poca consideración, tanto para la vida, como para la muerte. De hecho, están combinadas las dos cosas. Si yo no tengo consideración para la muerte, tampoco puedo tener consideración para la vida y viceversa. Entonces a mí me parece que estamos frente a una situación por la cual lo que sí debemos hacer es volver a rehumanizar la vida, porque eso también es el punto, o sea, cómo hacemos posible que nos sintamos seres humanos dotados del lenguaje, de la palabra que permite mediar frente a situaciones de conflicto, que nos permite decir algo que dé algún tipo de luz sobre lo que está pasando. Entonces, ¿cuántos de

estos jóvenes hablan?, ¿cuántos de los jóvenes que están expuestos al reclutamiento hablan? Y ahí me conecto con el rol del colegio, hay que crear condiciones para que hablen. Yo creo que no hablan.

SA: Lo humano... habría que pensarse por dónde va lo humano frente a lo negativo que hemos construido porque estamos destruyendo vidas humanas y también el entorno

Mauro: Sí, pero hay que hacer el esfuerzo, yo sé que es difícil, yo no soy romántico pensando en lo humano, pero necesitamos insertar la reflexión sobre lo humano y por tanto, sobre el sentido de vida y muerte y la relación entre los dos, no definiendo lo que es lo humano a priori, creo que algo de eso tenemos que hacer, tenemos que rehumanizar porque repito: el gesto de darle al gatillo es un gesto ya mecánico, no hay detrás ninguna reflexión, no hay ningún acto de habla, no hay ninguna pregunta. Hay que reintroducir la humanidad y hay que reintroducir el habla. La educación hoy en estos contextos debe crear condiciones para el habla, para que se puedan expresar, para que puedan decir, pero no es fácil.

Nosotros vamos a trabajar en eso, vamos a trabajar armando una caja de herramientas que nos permita crear estas nuevas condiciones para que los adolescentes y jóvenes puedan reasumir el papel de su vida, ¿qué significa la vida para mí?, ¿qué significa para mi familia? La dialogicidad es fundamental, la relación que se hace entre educador y educando es sobre el diálogo, hay que hacer todo el esfuerzo necesario para que se establezca un diálogo y quizás hay que ser astuto. En los colegios, hay que trabajar tantas competencias, tantos contenidos, etcétera, pero todo eso no significa nada y no servirá para nada si no establecemos el diálogo. O sea, las clases de matemática, química, lengua... todo tiene que estar pensado para establecer esta relación, no pueden estar centrados en simplemente los contenidos. El contenido tiene que ser "lazo", entonces los contenidos no tienen que ser transferidos, es que seguimos con esa pedagogía, seguimos con esta dimensión de una unidireccionalidad, cuando en realidad el que aprende no es un receptor y no está vacío, tiene algo que decir, entonces tenemos que traer al aula el mundo de la vida de estos adolescentes. Con este gobierno, ahora se pretende que la seguridad se va a dar llenando de policías escolares, o sea, ¿te das cuenta?, o sea, vamos en sentido exactamente contrario

de lo que estamos tratando de decir, qué hace la policía metida ahí, la policía es un estorbo, es parte del problema.

SA: son medidas que no resuelven lo sustancial

Mauro: Y en situaciones de ruralidad peor aún, hay que diseñar una política, hay que trabajar con las familias, hay que trabajar con el hecho de la violencia contra las mujeres, que es una cosa muy importante y que intensifica todas las formas de violencia. ¿Por qué? Porque pienso yo que el femicidio en realidad, antes de ser el asesinato de una mujer, es el asesinato de una persona convertida en cosa. Sabes, estoy convencido de eso, parece una contradicción, pero creo que ahí ni siquiera hay reconocimiento de una mujer, sino que ya se ha convertido esa mujer en una cosa, en un objeto, o sea, se le ha quitado todo. Entonces, a esto nos enfrentamos, nos enfrentamos a una cosificación de las relaciones, o sea, a que nuestras relaciones del uno con el otro son de cosas obsoletas y de cosas que se consumen y se botan, las relaciones se consumen y se botan.

SA: Y, por eso es fácil presionar el gatillo sin ver la historia que hay detrás.

Mauro: Exactamente. Entonces ese chico de 12 años que ha matado a X persona y que además ahora experimenta el placer de filmar. Eso se conjuga con lo que decíamos, toda una estética que atrae, que es consecuencia de una larga duración, ¿O creíamos que toda la acción de las industrias culturales, como la llamamos nosotros, los medios de comunicación, toda la espectacularización de la violencia, no iba a tener efectos también en ese sentido? Por supuesto que sí.

SA: Y que los tiene también ahora, o sea, todo el bombardeo de los medios donde se muestran estas violencias como algo muy cotidiano hace que perdamos sensibilidad

Mauro: Así es, entonces a mí me parece que ¿cómo se desarrolla la conciencia que no estoy matando una cosa, sino que estoy matando a un sujeto? Solamente si me pregunto, por eso la pedagogía hoy tiene que ser la pedagogía freireana, no hay otra, o si quieres la pedagogía socrática ¿no? Tiene que ser la pedagogía de la mayéutica, es la pedagogía de que a través de la pregunta es posible hacer aflorar, hacer asomar las ideas que todos tenemos de alguna manera, y que no he

expresado porque no existen las condiciones adecuadas para eso, porque la escuela y el colegio, no solo son insignificantes, sino que cuando actúan lo hacen represivamente.

SA: Y legítimas violencias también

Mauro: Legítima violencia... permite, por ejemplo, que haya situaciones de bullying. ¿Qué son las situaciones de bullying? Es otro fracaso de nuestros sistemas educativos, porque la mayor parte de las acciones de bullying se producen al interior de las unidades educativas. No se produce en el espacio público, se produce fundamentalmente en las unidades educativas. ¿Entonces, qué es lo que no están haciendo las unidades educativas para evitar ese fenómeno?, un fenómeno que también tiende a cosificar las relaciones.

SA: Viendo este tema de las relaciones que se han cosificado, pienso también en el docente y cómo también se le ha cosificado. ¿Cómo hacer que no se pierda la mirada de ese docente para humanizar también esa relación? A veces olvidamos que el y la docente tienen una historia y que también hay que acompañarla.

Mauro: Sí, evidentemente el educador o educadora es otra víctima. Es otra víctima de una concepción de la educación que no da más, que habría que cambiar, pero vamos en sentido contrario de lo que intento señalar. Se los ha burocratizado, se les ha vuelto administradores que simplemente tienen que cumplir con ciertos objetivos, con ciertas metas, tienen que saturar de contenidos...

SA: Hay otra dificultad con esto del vínculo, a veces los mismos protocolos que nos pide el Ministerio subrayan la denuncia ante un caso de violencia, ¡claro! Habrá casos en los que evidentemente hay que poner la denuncia, pero ¿Cómo dar respuesta más allá de la denuncia o de la reacción?

Mauro: Este es un tema gigantesco también, estamos judicializando cada vez más nuestras relaciones. Mira lo que te digo, somos incapaces de resolver los conflictos hablando. Entendamos eso, inmediatamente pensamos en la denuncia y pensamos en la judicialización, y sabemos que significa aquello: los adolescentes frente a los jueces y abogados no hablan, no encuentran las condiciones propicias para poder expresarse;

por otra parte, ¿Qué produce la judicialización de nuestra vida? Yo veo que estamos peligrosamente abrazando la inversión de las presunciones como las habíamos concebido en décadas anteriores, es decir, estamos invirtiendo la presunción de inocencia con la presunción de culpabilidad. La judicialización va en la dirección de abonar la dimensión de la culpabilidad, más no de la responsabilidad. Tenemos que trabajar para la responsabilidad, o sea, tenemos que crear condiciones para que el sujeto se sienta responsable, no para ver si es culpable o no. Y la judicialización va sólo en la dirección de la culpabilidad o de la inocencia; el principio sagrado de todo ejercicio de la justicia es que existe la presunción de inocencia hasta que se demuestre lo contrario, y este se va perdiendo; ahora, en cambio, se está presumiendo la culpabilidad. Son culpables los jóvenes que tienen ciertas actitudes, que tienen ciertos gustos; son culpables de ser potencialmente violentos. Es el estigma que ha ido creciendo, y si yo soy una persona, un adolescente que todo el tiempo me siento estigmatizado, lo mejor que puedo hacer, quizás en algún momento es convertir ese estigma en un emblema, es decir, me dicen que soy un potencial delincuente, que no hago nada bien, OK, voy a hacer todo eso bien, pero del lado que no es conveniente para mí, es decir, en el delito o en ser parte de la deserción escolar, que en realidad deberíamos hoy llamarla exclusión, porque el sistema educativo expulsa.

Nosotros estudiamos en años pasados el ¿por qué los jóvenes se mueven en la calle?, ¿por qué las pandillas tienen esta cosa del graffiti, la reunión en los parques, por qué están en la calle? Y decíamos de alguna manera, entre otras causas, porque la familia expulsa, la familia no es un lugar donde socializar y encontrar esa forma de relacionamiento, donde crecer, no es un espacio de cuidado ¿Dónde están los espacios de cuidado hoy? No hablo del espacio seguro, se habla siempre de seguridad, no se habla de cuidado. ¿Dónde están los espacios de cuidado, qué hace el Estado, qué hacen las familias para crear espacios de cuidado, espacios de "cura"? No los hay, yo no los veo, esto es una guerra entre todos, es una situación donde los jóvenes se ven expuestos a situaciones dramáticas, como aquellas que si el adolescente o joven no es "gatillero", probablemente el papá lo es, y aquí interviene toda la dimensión de la masculinidad hegemónica, los hombres son los que más están expuestos, hablo de hombres de sectores populares, no cualquier hombre, porque son aquellos que pretenden manifestarse más; no digo que no son las mujeres, pero más que las mujeres,

ellos se manifiestan como hombres de masculinidad hegemónica, es decir, ejercer la masculinidad en todos los espacios donde se mueven ¿Cómo? Inferiorizando a los otros, sintiéndose superiores, teniendo que demostrar valentía en cualquier momento. Hoy eso se ha multiplicado por 1000, porque en el espacio del narcotráfico, de la organización criminal dedicada a la venta de droga, etc., la atracción también viene por ese lado, porque, bueno, yo soy una persona de respeto, me deben respeto porque tengo un "fierro", y tengo el poder del "gatillo".

SA: ¿Cómo enfrentar estas situaciones de violencia con los adolescentes y jóvenes?

Mauro: Nosotros hace 20 años cuando trabajábamos con pandillas, tratamos de descanalizar a los jóvenes hacia actividades no delictivas, de reemplazar la violencia. Habiendo entendido por qué se daban las actividades delictivas, intentamos reemplazarlas con actividades aceptables que no implicaban riesgos ni delito alguno. Eso fue nuestro mecanismo, este reemplazar la violencia por otros recursos, porque la violencia no es otra cosa que una forma de vida con los recursos de la agresión, pero es una forma para representar la vida, para tener relaciones con el resto, con los pares, para tener un sentido de ocupación del territorio y de los barrios donde los jóvenes habitan; entonces es un modo de existencia. Habría que hacer distinciones, pero a grosso modo, se puede trabajar en reemplazar estas formas de violencia con otras formas, ya más aceptables, más orientadas a crear subjetividades en los jóvenes, subjetividades políticas, subjetividades culturales, subjetividades relacionales con otros jóvenes.

Eso en el caso nuestro ha funcionado, cuando trabajamos fundamentalmente con dos grandes pandillas que estaban en permanente conflicto, en permanente agresión recíproca y logramos insuflar una serie de recursos simbólicos que permitieron a los jóvenes hacer desarrollar esta conciencia. Pero tenemos que también hacer algo para evitar la exclusión educativa. En alguna zona de la costa se llega a un 70% de deserción escolar y esto es porque abandonan la escuela o el colegio y ¿a dónde se van? Las calles no son lugares que permiten ese relacionamiento del que hablábamos. Hace 20 años, nosotros decíamos, y nadie nos hizo caso, decíamos que debemos establecer la institución de los educadores de calle, en España funcionó mucho, es la figura de

un educador referente del Municipio, del Estado, que es capaz de crear condiciones educativas en la calle, no en el colegio.

Tenemos también que intentar ver esto de las relaciones. Y, sabes cómo hay que pensar la calidad de la educación: en la relación. Hay que meter las narices, en el buen sentido, en las aulas, hay que ver cómo se establecen estas relaciones, qué dificultades se experimentan, qué se puede hacer para que la relación exista, pero la calidad está ahí.

Estoy planteando ir a colegios fiscales para la elaboración de una caja de herramientas que tendrá el valor de ser una metodología, una especie de tecnología del "yo", debemos construir recursos e instrumentos que sirvan para las tecnologías del yo, o sea, despertar un YO para después quizás llegar a un SUJETO consciente, pero que empiece a reflexionar sobre sí mismo, que empiece a reflexionar sobre su familia, sobre su territorio, sobre sus pares, esa es la única posibilidad, de lo contrario estamos expuestos a un necro emprendimiento, o sea el emprendimiento de la muerte y estamos expuestos a una cosificación de la cual no nos vamos a liberar fácilmente si no intervenimos de algún modo y me parece que el espacio de la educación, tal como está quizás no es el mejor espacio.

Hay que trabajar con los cuerpos, ese es otro tema. Observemos la sexualidad de los adolescentes y jóvenes, ahí encontraremos cosas dramáticas: sexualidad sin cuerpo, sexualidad absolutamente limitada al placer autocentrado, egoísta, muchas veces sobre todo masculino; o sea, ni siquiera el sexo hoy hace lazo, sino que es el consumo de una cosa. No hay palabra, no está mediado por nada, por ningún gesto simbólico. Lo traigo a colación porque el sexo, para adolescentes y jóvenes es algo que puede representar un factor muy importante de cuidado, no me refiero evidentemente al cuidado de la madre, sino al cuidado del otro. Nosotros no nos podemos auto cuidar, y lo hacemos, pero siempre con otro, mediado por otro. Por eso es que la pandemia ha creado una situación terrible porque debíamos prescindir del otro, y prescindir del otro, es prescindir del cuidado. Entonces, por ejemplo, en el caso de los jóvenes, el otro era el par, era otro joven, el otro también es el sentimiento, es lo emocional, este es un elemento importantísimo porque el amor sí crea lazos, el amor cuida. Todos estos aspectos tienen que ser materia de interés de la educación. La educación sexual no es solamente explicar sobre los órganos... es educación al sentimiento,

es educación al amor. El sexo solo como genitalidad probablemente crea frustraciones y posiblemente es una condición de violencia, es el uso y abuso del otro, no es el cuidado del otro, es solamente el uso. La sexualidad es un elemento fundamental para pensar la sociedad, la iglesia siempre ha pensado que era pecaminoso o solamente orientado a la procreación, pero la sexualidad pensada desde la dimensión del sentimiento, de la relación y el cuidado es un elemento fundamental para pensar la sociedad enferma que tenemos y para pensar esta reintroducción de lo humano. Yo siempre veo que la peor enfermedad es la ruptura, el deshilachamiento del lazo social que es la relación entre nosotros, la ruptura de las relaciones, esto es lo que produce violencia.

SA: Como opción a la violencia se planteó no volver al espacio escolar por la seguridad que buscamos, y recluir así como en la pandemia. Pero esto puede tener efectos mucho más adversos en estudiantes y también en familias y docentes...

Mauro: Por supuesto, eso es como cuando se dice "esa calle es peligrosa", entonces nadie va a esa calle y se hace más peligrosa. ¿Cómo se combate el peligro? Se combate el peligro ocupando la calle, con mucha gente en la calle vas a ver cuánto deja de ser peligrosa, si se abandona la calle, se vuelve "tierra de nadie", pero que en realidad termina siendo de aquellos que la quieren para hacer sus actividades. Este es un principio que no se ha modificado a lo largo del tiempo que he estudiado sobre la violencia: la violencia no se combate con violencia porque se produce más violencia; segundo, el acto peligroso, la inseguridad no se combate ni con la policialización del espacio público, ni con el abandono, peor todavía. Aquí es evidente el fracaso del Estado, porque dice "nosotros no podemos hacer nada, este territorio es de los narcos". Pero esto no es una afirmación cualquiera, o sea yo sé que no lo han dicho así, pero está implícito. Yo le he oído a la ministra decir "no vamos a cerrar porque a los estudiantes no los matan en los planteles", entonces para defender que no iba a cerrar los colegios decía esto, en lugar de defender otro tipo de principios y otro tipo de necesidades, de condiciones. La educación a distancia no funciona, no funciona, pongámonos serios sobre esta cosa, esto ha sido el incremento del negocio educativo, en el caso de los colegios fiscales no, pero es un negocio en educación superior porque meter aulas de 40-50 personas a distancia me cuesta muchísimo menos. Pero no hay educación, no hay relación y si decimos que la violencia viene porque se rompen relaciones,

porque se deshilacha el lazo social, porque ya no nos reconocemos, porque ya estamos cocificándonos, incluso en la sexualidad... si estamos diciendo eso, si agravamos la relación, o sea si vamos a disminuir aún más las relaciones, estamos simplemente ahondando el problema.

SA: En esta luz que estamos tratando de buscar ¿cómo enfrentar esa violencia desde la organización de las comunidades en sus territorios?

Mauro: Hay que combatir con todos los medios la avanzada vertiginosa del individualismo. Hay un repliegue hacia el individuo, individuos indiferentes, individuos que no miran alrededor, que se encierran, que tienen ese aparato y creen que están cómodos con eso. Y ahí otra vez, la educación tiene que volver a ser un espacio para colectivizar. Uno de nuestros grandes enemigos es la individualidad, esa ausencia de palabras, esa ausencia de relaciones nos ha puesto en una dimensión de seres aislados, entonces esta es una cosa que hay que trabajar, por eso es que sigue siendo importante los espacios de recreación, los espacios de arte por ejemplo. Hace 20 años decía que el arte es un recurso que crea lazo, que crea generación, el arte junta, con las pandillas hacíamos cursos de fotografía, era muy lindo... ahora hay que ver si esto es suficiente, pero no olvidemos el arte con las formas que podamos pensar hoy que pueden ser más eficaces. ¿Por qué era importante la fotografía? porque a través de la foto, cuando los chicos, los jóvenes tomaban fotos de su realidad, la realidad le parecía otra. Eso era posible por la distancia que supone la cámara, podían pensar la realidad y podían discutirla, entonces yo pienso que el individualismo es un mal de origen político tendiente a descolectivizar a la sociedad organizada porque da miedo a aquellos que quieren reproducir el poder que tienen. Pero el individualismo en parte se combate con herramientas pedagógicas, como la idea de la caja de herramientas. Tengo unas ideas muy generales que tomo de Freinet y de Freire, dos pedagogos, uno francés y otro brasileño, creo que todavía hay mucha tela por cortar con Freire en nuestros países. Pero, el individualismo es algo que posiblemente se pueda enfrentar y hay que enfrentarlo no solo con estas herramientas pedagógicas, sino también con producción de espacios extracurriculares, o extra educativos formales, el espacio de la reunión, del esparcimiento, de la recreación, del encuentro, o sea, todos apuntando a esas cosas que decíamos, ¿cómo hacemos para que circule más la palabra, la palabra que cura? Es muy complicado trabajar hoy. pero quiero decir, ¡caramba! algo se tendrá que hacer. Nueve colegios

tenemos por ahora, para que se pueda replicar en otro caso, o con otras organizaciones, con otros actores, con ustedes, con el Ministerio, va a depender también de la voluntad, de como identifiquemos maestros y maestras que quieran trabajar con nosotros, algunos están anotados, otros están temerosos, otros ya no creen nada. Siempre he pensado cuántos de las pandillas con las que trabajamos están hoy, cuántos de ellos están haciendo otra cosa, bueno quizá no son muchísimos, pero son, no es el número lo que importa, si hay unos cuantos que podamos sacar como caramelo de la boca al narcotráfico o de las bandas criminales, me quedaré satisfecho. Si serán pocos o muchos no sé, pero quiere decir que funciona algo que hemos querido hacer y que si no lo hubiéramos hecho, ni siquiera serían estos pocos.

SA: Es importante porque además lidiar con la frustración, pues tampoco moviliza ¿no?

Mauro: Exactamente, osea nos cruzamos de brazos y nos decimos "bueno como a mi no me toca"

SA: En ocasiones no logramos ver a profundidad, creo que a veces también ayuda el ponerle rostro a esas muertes, a esas vidas, porque omitimos la responsabilidad de ¿qué hicimos como sociedad para generar condiciones para que un joven opte por el asesinato?. Y por otro lado puede haber un contexto que nos condicione muchísimo, pero también dejar la posibilidad de que SÍ se puede optar por otras cosas.

Mauro: Sí, por eso yo siempre digo: el contexto condiciona, pero no llega a determinar todo, condiciona bastante, entonces tenemos que actuar en el contexto, evidentemente que sí; el trabajo tiene que ser estructura y sujeto, contexto y agente, ni sólo uno, ni sólo otro y la combinación de las dos.

SA: ¿Y cómo hacemos realmente un proceso de consciencia en otros sectores?

Mauro: Involucrandonos. Tenemos que involucrarnos con lo que tengamos, con lo que sabemos hacer, con lo que nos interesa, pero no podemos mirar hacia otro lado, no podemos.

SA: Ahí hay un reto grande.

The background is a complex, abstract composition. It features a central horizontal band of a vibrant orange color. Above and below this band, there are intricate, layered patterns in shades of grey, black, and white. These patterns include circular and semi-circular shapes, some with internal textures that resemble wood grain or woven fibers. The overall effect is one of depth and complexity, with various textures and colors blending together to create a rich, multi-dimensional visual field.

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

Julián de Zubiría Samper (2006, 2da. ed.) *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.*

La reflexión a la que constantemente se nos convoca a todos quienes estamos, de una manera u otra, relacionados con la educación abarca una serie de temas entre los que encontramos, frecuentemente, el uso de TICs en la educación, la innovación educativa, metodologías, evaluación, neurociencia en el aula, inclusión, género, inteligencia artificial, etc. Si usted no es miembro de una institución educativa, pero le interesa que la educación mejore coincidirá con quienes sí estamos vinculados cercanamente con escuelas en que estos temas son importantes y que la reflexión y la formación son, igualmente, actividades



que contribuyen a la mejora educativa que todos buscamos. Sin embargo, en esta ocasión les propongo que analicemos juntos los elementos fundamentales que determinan la clase de educación que tenemos y la que buscamos. En ese sentido, el libro de Julián de Zubiría Samper nos presenta, inicialmente, esta reflexión: antes de pensar en los contenidos, la metodología, la secuenciación o la evaluación se debe tener claridad sobre los fines de la educación. Esta es, precisamente, la primera sección que se desarrollará en esta reseña. En una segunda sección, analizaremos las características que el autor da a distintos modelos pedagógicos. En una tercera sección, se resume la propuesta de la obra en relación con la pedagogía dialogante. De manera transversal se tomarán como base las ideas presentadas en este libro para ensayar una comparativa con elementos de la propuesta educativa de Fe y Alegría establecidas en el Horizonte Pedagógico Pastoral.

Antes de empezar con las secciones mencionadas, me permito hablarles un poco sobre el autor. Julián De Zubiría Samper es un economista e investigador pedagógico colombiano, Magíster

Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación por la Universidad Católica del Ecuador. En Ecuador, además, colaboró con el Ministerio de Educación y la Universidad Andina Simón Bolívar. También ha dado seminarios y fue profesor en varios países de América Latina, ha escrito más de 300 artículos de pedagogía y 17 libros, entre ellos el que se titula *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, que se reseña a continuación.

El libro empieza con un análisis de las preguntas que se relacionan con distintos elementos del currículo. Con base en lo propuesto por Coll (1994), explica que estas cuatro preguntas interactúan y se condicionan entre sí debido a que, si la primera se refiere a las intenciones, ¿qué enseñar?, las tres adicionales ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo, y cuándo evaluar? son las que en su conjunto guían el plan de acción que se seguirá de acuerdo con dichas intenciones. Al mismo tiempo en que De Zubiría presenta estas interrogaciones curriculares resalta la importancia de la pregunta en sí ya que esta “es el abono esencial de una mente despierta, creativa y libre” (De Zubiría, 2007, p.12). Siendo la curiosidad epistémica una característica natural de los niños que impulsa su necesidad de aprender, un recurso evolutivo que se manifiesta también a través de la pregunta, la afirmación del autor contribuye a considerar a la escuela más que un lugar donde los niños van a aprender como uno en donde van a desarrollarse. Los temas de reflexión sobre la educación que se mencionaron al inicio de esta reseña guardan conexión con las preguntas que guían el plan de acción del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, el autor nos propone recordar la existencia de una pregunta muchísimo más importante: ¿para qué enseñar? (De Zubiría, 2007). Esta pregunta es fundamental porque implica la filosofía de la educación, es decir, aborda el problema esencial de toda educación, resolver el tipo de ser humano y de sociedad que se desea contribuir a formar (De Zubiría, 2007, p.39).

Al momento de reflexionar sobre el propósito de la educación necesariamente se tiene que tomar una postura, o asumir una concepción del ser humano y de la sociedad para de esa manera tomar conciencia de la educación como una actividad política lo que a su vez conlleva a comprender la multidimensionalidad, complejidad e integralidad de la tarea educativa (De Zubiría, 2006). No es posible pensar un modelo

pedagógico, una asignatura, un proyecto interdisciplinario, y tampoco es posible enseñar conscientemente sin dar respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar? (De Zubiría, 2006). Toda formación, actividad de aprendizaje, enfoque inclusivo, de género, o cualquier innovación educativa se convertiría en una acción descoordinada, inefectiva, aislada, si no tributa a la consecución de un objetivo y si no está pensada desde el impacto que tendrá en el ser humano y en la sociedad que se desea formar.

El libro presenta una analogía interesante para encaminar adecuadamente la reflexión sobre la coherencia que debe existir entre los componentes del currículo (objetivos, contenidos, secuenciación, metodología, evaluación) y las intenciones educativas en respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar? Imaginemos que vemos pedazos de papel dispersos, pequeños trozos de queso, y además oímos rasguños en los muebles de madera y por último encontramos pequeñas bolitas negras esparcidas en los cajones. Siguiendo este rastro o estas huellas la conclusión será evidente: hay ratones en la casa. Pero no solo los animales dejan huella, los humanos también. En la educación, el cuaderno de un niño, los libros de texto que usan, las anotaciones del docente, los contenidos que estudiamos en clase, la disposición de las mesas en el salón, nuestra relación con los estudiantes, la colaboración que existe entre docentes, el nivel de participación de nuestros estudiantes, la importancia que damos a un tema por sobre otro, los instrumentos de evaluación que usamos, entre otros elementos, son las huellas pedagógicas que dejamos y que al recorrerlas y analizarlas podrán darnos una pista de lo que queremos lograr con la educación (De Zubiría, 2006).

Si consideramos que nuestra labor se guía según el constructivismo, pero castigamos el error de los estudiantes, nos damos cuenta de que sus cuadernos están llenos de nuestros dictados y aplicamos únicamente evaluaciones de opción múltiple, entonces podremos detectar una ruptura entre el modelo constructivista que pretendemos seguir y lo que realmente estamos haciendo en el aula. De manera similar, si anhelamos una sociedad caracterizada por el pensamiento crítico, la democracia y la inclusión pero en nuestras aulas menospreciamos la opinión de los estudiantes o permitimos que sus compañeros lo hagan, no creamos espacios para la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, o permitimos que se etiqueten a los estudiantes por como visten, piensan,

hablan, o por como son, entonces nuestras acciones son la huella de una educación muy distinta a aquella que busca una sociedad democrática, crítica e inclusiva.

En Fe y Alegría tenemos un Horizonte Pedagógico Pastoral que, construido colectivamente, responde a la pregunta ¿para qué enseñar? y que se convierte en una guía para no perder de vista el objetivo y reflexionar sobre cómo cada una de nuestras acciones individuales y colectivas contribuyen en mayor o menor medida a lograrlo, asunto que es parte de lo que consideramos como los pilares de nuestro Movimiento (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p.34).

Estas interrogantes curriculares y las huellas pedagógicas varían de acuerdo con el modelo pedagógico que se aplique. En este caso, el autor nos presenta a la pedagogía tradicional, la escuela activa, las corrientes constructivistas y la pedagogía dialogante. Es necesario recordar que los modelos pedagógicos se sustentan en visiones específicas del tipo de persona que se considera necesario formar para que sea funcional a un tipo de sociedad determinada. Consecuentemente, la educación puede ser un instrumento de liberación, pero también de sometimiento ya que también ha servido para reproducir las representaciones mentales, sociales y culturales de las clases sociales que están en el poder (Althusser, 2018). Probablemente, el modelo pedagógico que más evidencie esta afirmación es la pedagogía tradicional y esto se debe a su intención de formar seres humanos obedientes, sumisos y cumplidores. Esto se debe a que la sociedad a la que ese tipo de individuos es funcional se caracteriza por la existencia de trabajos con procesos rutinarios, mecánicos que no son cognitivamente demandantes ni exigen altos niveles de creatividad (De Zubiría, 2006, p.40). Con ese modelo de sociedad en mente, es entendible que la metodología procure el aprendizaje de un conjunto de conocimientos o normas que se consideraban necesarios transmitir al niño (roles sociales y de género definidos, tradiciones, costumbres, conceptos, etc.) a los que este ni el maestro pueden cuestionar. Si el ser humano se desarrolla en las esferas física (o práxica), cognitiva y psicosocial (o socio afectiva), y si al mismo tiempo cada una depende de la otra para un desarrollo integral del individuo (Papalia, 2012; De Zubiría, 2006)), la pedagogía tradicional presenta falencias importantes debido a que mayoritariamente se centra en la transmisión de conceptos.

Al contrario de la pedagogía tradicional, el libro rescata de la escuela activa su enfoque en la socialización y desarrollo del niño y cómo prepararlo para la vida de hoy en lugar de pregonar el uso de los conocimientos en alguna situación futura que quizás nunca llegue. En relación con las corrientes constructivistas, se hace referencia a su visión esencialmente individualista y su defensa a la necesidad de formar un ser que comprenda, analice y cree, aunque con menor énfasis valorativo, ético y actitudinal (De Zubiría, 2006). A diferencia de lo que propone la pedagogía tradicional y la escuela activa, los modelos basados en las corrientes constructivista reconocen a la verdad como algo relativo y revalorizan lo idiosincrático, personal e irreplicable en toda construcción cognitiva y valorativa de los sujetos (De Zubiría, 2006, p.42). Sobre estos modelos vale la pena rescatar una coincidencia con lo que nuestro Horizonte Pedagógico Pastoral propone y es el papel preponderante que se le asigna a la cultura y a los contextos ya que sin maestros y sin cultura no es posible el pensamiento, ni el lenguaje, ni el desarrollo, ni el aprehendizaje (De Zubiría, 2006, p.42; Fe y Alegría Ecuador, 2016, p.96).

En los modelos pedagógicos presentados por el autor pueden diferenciarse dos enfoques que también se explican en el libro: heteroestructurantes y autoestructurantes. En los primeros la creación del conocimiento se da fuera del salón de clase y la función primordial de la escuela, con el maestro como transmisor, es la de asegurarse que las nuevas generaciones asimilen elementos determinados de la cultura humana (tradiciones, conceptos, creencias). En relación a los segundos, el niño tiene todas las condiciones necesarias para impulsar su propio desarrollo, por esa razón se lo considera como el centro del proceso educativo a la par que se entiende que las intervenciones externas deforman y obstaculizan su desarrollo. Con esa base, la metodología de los modelos autoestructurantes favorece la socialización, promueve el interés y busca hacer sentir feliz al niño. La deficiencia que el autor señala sobre este enfoque es la importancia que se le da a las interacciones en clase por encima de los contenidos.

Con la intención de encontrar una síntesis entre los enfoques heteroestructurantes y los autoestructurantes surge la propuesta del autor sobre una pedagogía dialogante. Por una parte, se reconoce la construcción del conocimiento de manera externa al salón de clase y el

indudable rol que la ejercitación y la reiteración tienen en el proceso de aprehendizaje, y a la vez discrepar con el papel central que se le da a los procesos rutinarios y mecánicos liderados por el docente y el rol pasivo que tiene el estudiante. Por consiguiente, esto implica reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo distanciarse de la sensible desvaloración de la función y el papel del mediador que se relaciona a los modelos eteroestructurantes (De Zubiría, 2006). Bajo esta consideración, el autor propone varias estrategias metodológicas.

Solo quien duda de su verdad asume una actitud positiva ante el aprendizaje, es por ello que quien cree entender y comprender no cuestiona sus propias explicaciones ni tiene intención de cambiar sus esquemas interpretativos (De Zubiría, 2006, p.231). Nuestros esquemas propios se someten a revisión cuando tenemos espacios para la experimentación de la propia práctica, cuando confrontamos a la realidad objetiva, pero es mas frecuente que los cambios de esquemas surjan como consecuencia de los diálogos con compañeros y maestros, en especial en niños y jóvenes (De Zubiría, 2006, p.232). Los lectores de Fe y Alegría ya habrán identificado aquí una coincidencia con el sistema C.O.R.D.I.S, específicamente en lo relacionado a revalorización y diálogo de saberes (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p. 99).

Además, el autor hace referencia al desequilibrio que existe entre un esquema de ideas y una nueva situación problemática en la que tenemos que poner a prueba nuestro conocimiento, desequilibrio que al ser superado actúa como un impulso que motiva el descubrimiento, debido a que generalmente es una sensación placentera superarlo. Estas situaciones problemáticas pueden ser, menciona el libro, el seminario, la mesa redonda, la lectura colectiva y reflexiva, o la investigación dirigida. De esta manera, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios de aprendizaje es una metodología que puede ser muy bien aprovechada. Es importante considerar la mediación intencional, trascendente, oportuna, significativa que ejerce el docente quien plantea además actividades de distinta complejidad de acuerdo con el nivel de conocimientos o esquemas previos que ya tiene el estudiante.

Como conclusión, el libro presenta reflexiones muy valiosas en relación a la coherencia que debe existir entre las distintas actividades de aprendizaje y el propósito de la educación en cuanto al ser humano y sociedad que se desea formar. Para esto se sirve de una estrategia muy práctica denominada, huellas pedagógicas. Por otra parte, la propuesta de una pedagogía dialogante que promueva una interacción activa e interestructurada entre el estudiante, el saber y el docente aporta al entendimiento de la educación como un espacio para aprender, pero más que todo para desarrollarse. Con base en la importancia que el texto da a la pregunta en sí, al final de esta reseña podemos plantearnos las siguientes: si el ser humano se desarrolla en tres esferas: física, cognitiva y psicosocial ¿estamos dando dentro de las escuelas la misma proporción de actividades y tiempo a cada una para propiciar así el desarrollo holístico de los estudiantes? ¿Nuestras huellas pedagógicas realmente muestran el rastro del tipo de sociedad que deseamos ayudar a construir a través de la educación? ¿Mis actividades día a día dentro del aula se planifican teniendo en mente el tipo de ser humano que yo quiero formar y el impacto que mi práctica tiene en cómo mi estudiante es con su familia, sus amigos, su comunidad y consigo mismo? Ahora le toca a usted añadir sus propias preguntas.

Referencias

- Althusser, L. (2018). *Aparatos ideológicos del estado*. Edición digital: Titivillus. <https://www.calameo.com/read/0061166582a52932db77f>
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante* 2aEd. Bogotá: Magisterio.
- Fe y Alegría Ecuador. (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral*. Fe y Alegría Ecuador.
- Papalia, D. E. (2012). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.

David R. Villagómez-Pacheco

Fe y Alegría Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1968-6319>

Normas para la presentación de artículos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El documento es una creación original y no ha sido publicado previamente en ninguna otra revista indexada.
- El documento enviado está dentro de las secciones de la revista: Ensayos, Investigaciones o Sistematizaciones.
- Los documentos contienen, después del título, el Nombre y Apellido del autor o la autora con una biografía no mayor a 100 palabras (en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional), ciudad, país y correo electrónico.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a para ensayos, investigaciones y sistematizaciones.
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- El documento está en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
- Las referencias bibliográficas están en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
- Los títulos están en negrilla, sin cursiva, tamaño 13 para título central y tamaño 12 para subtítulos, sin numeración alguna. Subtítulos de segundo orden con negrilla y cursiva.
- En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u

otros afines, están en la parte superior numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título; en la parte inferior la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

- En la utilización de siglas, la primera vez se escribió el significado completo, posterior únicamente la sigla.
- Todas las fuentes están en el cuerpo del texto.
- Al final del texto, organizada alfabéticamente, se encuentran las referencias bibliográficas.

1. "Directrices para el envío de Ensayos"

- 1.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.5. El ensayo debe contemplar, entre otros elementos: introducción, desarrollo y conclusión.

2. "Directrices para el envío de Investigaciones"

- 2.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.

- 2.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5. Las investigaciones deben contemplar, entre otros elementos: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

3. "Directrices para el envío de Sistematización de Experiencia"

- 3.1 La extensión de los documentos será de un máximo de 20 páginas, incluyendo referencias y con las normas anteriormente nombradas.
- 3.2 Los documentos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa
- 3.3 Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.4 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción, reflexión y conclusión.

Sobre el proceso editorial

- Una vez que el autor haya comprobado que su artículo cumple con las normas de la revista, lo envía a través de nuestro correo institucional (formacion@feyalegria.org.ec) o de la página de la revista (<https://saberessantantes.org>).
- El artículo pasa a ser revisado por el Equipo Editorial para comprobar que cumple las normas de la revista.

- El equipo editorial envía el artículo a una revisión por ciegos simples. Quienes revisan enviarán su decisión al respecto de la publicación del artículo (aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado).
- El artículo aceptado sigue su curso de edición. El artículo aceptado con cambios será reenviado al autor/es para que lo ajuste y lo envíe nuevamente en el plazo asignado, si ha sido ajustado satisfactoriamente sigue el curso de edición. El artículo rechazado será devuelto a su autor, el autor tiene la oportunidad de reescribirlo para un próximo número según consideración del equipo editorial.
- La decisión final de publicación de artículos lo tiene el equipo editorial, quien considera la evaluación realizada por el evaluador externo.
- El proceso de edición llevará aproximadamente un plazo de seis meses. El equipo editorial ofrece de manera gratuita talleres virtuales de 16 horas para aquellos autores que deseen tener orientaciones sobre el proceso de escritura académica. Para manifestar el interés en esta oferta deben enviar un correo indicando su interés a la dirección formacion@feyalegria.org.ec
- Los autores deben enviar una comunicación indicando su permiso para la publicación cuando se le indique desde la revista.



"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R