



Análisis de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo de Ecuador. Una etnografía escolar con conclusiones y recomendaciones

Analysis of situations of violence occurred or detected in the educational system of Ecuador. A school ethnography with conclusions and recommendations

Ana Martínez-Pérez ^{*,a} , Diego Paz Enríquez ^b 

^a Universidad Rey Juan Carlos. Camino del molino, 5. 28943 Fuenlabrada, España.

^b OREALC/UNESCO. Enrique Delpiano, 2058 y Pza. Pedro de Valdivia. 511019 Santiago, Región Metropolitana, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 08 de agosto de 2021

Aceptado el 22 de diciembre de 2021

Publicado el 29 de enero de 2022

Palabras clave:

Violencia

Sistema educativo

Niños, niñas y adolescentes

Abuso

ARTICLE INFO

Article history:

Received August 08, 2021

Accepted December 22, 2021

Published January 29, 2022

keywords:

Violence

Educational system

Children and adolescents

Abuse

RESUMEN

El objetivo principal de la investigación que permite elaborar esta reflexión teórica es conocer los procesos de violencia hacia niños, niñas y adolescentes ocurridos o detectados en el contexto educativo ecuatoriano, realizando una etnografía escolar, con el fin de determinar una serie de recomendaciones para reducir su incidencia a nivel regional y global. La metodología utilizada se centró en el uso de técnicas cualitativas de investigación dado que el Ministerio de Educación contaba con datos cuantitativos que merecían ser correlacionados para obtener resultados significativos y no solo representativos. El análisis de los datos estadísticos previos más los resultados cualitativos obtenidos de una etnografía escolar (observación participante, entrevistas, grupos de discusión, documental) permiten elaborar una serie de conclusiones y recomendaciones orientadas a influir en las políticas públicas que previenen las situaciones de violencia en el sistema educativo.

ABSTRACT

The main objective of the research that allows elaborating this theoretical reflection is to know the processes of violence towards children and adolescents that occurred or detected in the Ecuadorian educational context, carrying out a school ethnography, to determine a series of recommendations to reduce their incidence to the regional and global level. The methodology used focused on using qualitative research techniques since the Ministry of education had quantitative data that deserved to be correlated to obtain significantly and not only representative results. Therefore, analyzing the previous statistical data and the qualitative results obtained from a school ethnography (participant observation, interviews, discussion groups, documentary) allows a series of conclusions and recommendations to influence the public policies that prevent violence in the education system.

© 2022 Martínez-Pérez & Paz Enríquez. CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Las escuelas reflejan lo que sucede en la sociedad, pero a la vez en el sistema educativo se contribuye a formar a la ciudadanía en las competencias que posibilitan o dificultan una convivencia democrática en el marco de una tensión permanente entre procesos de reproducción y resistencias (Giroux, 1986). Por otra parte, en la escuela se comparte cierto 'espíritu' (Bourdieu, 2002, 45), a manera de saberes, discursos-prácticas que estructuran las subjetividades de las personas en el marco de estructuras que reproducen las relaciones sociales más amplias. De tal modo que, en los horarios y escenarios del hecho educativo formal, pueden ocurrir o detectarse situaciones de violencia entre escolares, en sus familias, entre personal docente o administrativo y niñas, niños y adolescentes. Esta violen-

cia que ocurre en casa, en la calle o en la misma escuela, se produce con más frecuencia e intensidad hacia mujeres y niñas en el caso de Ecuador (Camacho, 2014), constituyendo un verdadero problema para el ejercicio de sus derechos: a la salud, a la educación, a la vida misma.

En el año 2014, en Ecuador, se publicó un informe y guía de salud adolescente (MSP, 2014), donde podía leerse que "en el grupo de adolescentes tardíos de 15-19 años, la carga de morbilidad está ligada a síndromes y patologías que afectan la salud sexual y salud reproductiva, otras que demandan resoluciones quirúrgicas y relacionadas con la violencia" (2014, 14). Revisando de forma transversal estas cifras, el principal problema de salud en la adolescencia del país era, y es, la violencia. Primera causa de muerte en las mujeres adolescentes, el suicidio; la violencia entre pares, en varones, junto con los accidentes de tránsito, que podrían ser considerados una forma de violencia por la

*Autora principal: A. Martínez-Pérez. Correo electrónico: ana.martinez@urjc.es

falta de 'cuidado de sí' (Figuroa-Perea, 2015). También la tasa de embarazo adolescente pasó a ser en los últimos cinco años la más alta de la región, pese a que no contábamos con datos fiables de embarazos en menores de 15 años, ni de mortalidad materna en este grupo de edad (Martínez Pérez, 2020). Si nos paramos a pensar en la morbimortalidad de las niñas y adolescentes del país y añadimos las causas de muerte de las mujeres en general, nos encontramos con que la violencia es el principal problema de salud, unida seguramente a la que Stringhini y sus colaboradores (2017) determinaron como principal causa de enfermedad en la población mundial, la pobreza.

Conscientes de esta situación, y tomando como punto de partida el estudio *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en Ecuador* (MINEDUC et al., 2015), el Ministerio de Educación, en el período 2018-2019, desarrolló un curso virtual en formato masivo, abierto y en línea, MOOC, con el fin de que el total del profesorado de educación general básica y bachillerato del país accediera a esta formación. Sin embargo, como curso masivo se hacía difícil medir su impacto y alcance más allá de las encuestas de satisfacción a la comunidad educativa, por lo que, para evaluar su efectividad, hicimos una investigación etnográfica con estudio de caso, previa a las conclusiones y recomendaciones que presentamos a modo de reflexión. El problema de la violencia en el contexto educativo es equiparable en diferentes países de la región, y en este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha desarrollado un documento de sistematización de experiencias en el ámbito regional en el que se enmarca la presente investigación (OEI, 2019).

La violencia es un fenómeno estructural presente en todas las relaciones, prácticas y espacios. Se manifiesta de diferentes formas tanto a nivel material como simbólico. Sin embargo, en este ensayo nos enfocamos en la violencia basada en el género y la violencia sexual. En Ecuador, el 65 % de mujeres han sido víctimas de violencia de género y el 32,7 % señala haber sido víctima de violencia sexual (INEC, 2019).

Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC), entre 2014 y mayo de 2020, se registraron más de 3.607 denuncias de violencia sexual en las instituciones educativas. Algunas de estas denuncias afectaban a más de un estudiante: 4.221 niños, niñas y adolescentes sufrieron violencia sexual por parte de docentes, personal escolar, conserjes, conductores de transporte escolar y compañeros de estudios. Dados los niveles generalmente bajos de denuncias de violencia de género y violencia sexual en el entorno escolar en Ecuador, es probable que esos casos representen apenas una porción de los casos reales de violencia sexual en las instituciones educativas en todo el país.

Las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el contexto educativo siguen una especie de secuencia que comienza en la esfera de lo social. En efecto, hay violencia en los espacios públicos, en los medios de comunicación, entre pares y en la casa y en el barrio donde esta se encuentra. También hay violencia en el sistema educativo en tanto en cuanto los contenidos de aprendizaje se desarrollan desde esquemas conductistas en los que parecería que a un *input* corresponde el *output* de respuesta del discente. Son violentos la metodología didáctica, los escenarios de aprendizaje, el desarrollo de capacidades docentes/directivas, los códigos de 'convivencia' y las normas que desa-

rollamos en un entorno que debería protegernos. Finalmente, existe violencia en el recreo que es tiempo de ocio y descanso, en el aula, en las inmediaciones de la escuela, en el itinerario casa-escuela-casa... y no se puede aprender con miedo (Freire, 2011).

2. Metodología

Llevamos a cabo una etnografía escolar y estudio de caso en una Unidad Educativa del sur de la ciudad de Quito, con 2.800 estudiantes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Las técnicas específicas con las que desarrollamos la investigación fueron 9 entrevistas semiestructuradas, varias sesiones de observación participante con registro de diario de campo oral, que se cotejaron con tres grupos de discusión desarrollados en las regiones de sierra, costa y amazonía, así como la aplicación de cuestionarios posteriores a la evaluación del curso MOOC y tres encuestas, una previa al curso, para medir conocimientos anteriores de las personas participantes, y dos posteriores, para medir conocimientos, percepciones y nivel de satisfacción en relación con el curso.

Además, se realizaron varias actividades complementarias como:

- Una reunión de trabajo con un grupo de Psicólogos que trabaja en los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de una provincia de la región costa;
- Un taller con dos grupos de docentes donde se plantearon estrategias participativas para abordar la violencia en el contexto educativo, con el fin de compilar testimonios, información e imágenes mediante la elaboración de un documental etnográfico que abordó la temática sobre convivencia escolar (*La escuela que queremos*);
- Dos jornadas de rodaje para el documental etnográfico *La escuela que queremos* (en producción).

Como anotamos en el diario de campo de uno de los primeros días de observación:

El contexto de etnografía escolar es el adecuado para entender el funcionamiento de una unidad educativa. Me acuerdo con mucha frecuencia de *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis, de Hammersley y Atkinson, de Bourdieu, Grignon y Passeron, de la Sociología educativa, con lo que me gustaba esa materia que impartí durante tantos años. Creo que este contexto de análisis nos va a llevar al pequeño gran avance de entender mejor la escuela como institución y las políticas públicas educativas en sus carencias y logros.

(Diario de campo, 10 de enero de 2019)

En este sentido, el contar con varias fuentes de información cualitativa permitió contrastar la información de la evaluación del curso MOOC, con las propias percepciones de las y los actores de la comunidad educativa en torno a la violencia, la sexualidad, los derechos, la convivencia y el rol de las instituciones educativas en este proceso.

Es así que la etnografía tuvo como centro el identificar las formas en que los actores de la comunidad educativa perciben y actúan frente a la violencia. En línea con esto, los instrumentos y técnicas utilizados desarrollaron los siguientes componentes:

- Percepciones en relación con la situación de la educación y la violencia en general.
- Percepciones en relación con situaciones de violencia; si cree que existe violencia en la institución y

cómo actúan las autoridades/docentes frente a estos casos.

- Acciones del DECE.
- Percepciones y valoración del *Curso de prevención de violencia*.
- Percepciones y posibles acciones en el caso hipotético de ser ministro o ministra.
- Cualquier otra valoración que desee compartir la o el entrevistado en relación con el curso o las situaciones de violencia en la institución (incluyendo qué otra pregunta hubiera realizado y sus recomendaciones para mejorar el estudio, personas con quién conversar o situaciones que observar).

Para obtener esta información, se desarrolló un proceso de observación y acompañamiento directo en la institución educativa que duró seis semanas. A partir de este proceso, se identificó la normativa educativa relacionada y se comparó con la información obtenida para generar un marco de entendimiento del fenómeno.

3. Resultados

Los resultados de la investigación son presentados aquí como fueron comunicados a las autoridades educativas del MINEDUC, especialmente al equipo responsable del abordaje de la violencia en el contexto educativo, y se encuentran detallados de forma pormenorizada en el epígrafe siguiente.

El primer resultado que arroja esta investigación en presencia y en relevancia es la necesidad de seguir haciendo visible la violencia ocurrida y/o detectada en el ámbito educativo además de seguir atendiéndola. Poniendo énfasis en la violencia contra niñas y adolescentes por cuanto el suicidio es primera causa de muerte en este grupo de edad y género en Ecuador (MSP, 2014), pero también porque como ocurre con el entorno familiar, la escuela debe ser capaz de garantizar la seguridad y el cuidado de niños, niñas y adolescentes que están en ella en el ejercicio de un derecho y en el cumplimiento de una obligación. Con la violencia contra mujeres y niñas ocurre que “es difícil de combatir un mal que no se comprende” (Pernas, 2019, como se citó en Esteban, 2019) y así los DECE con los que hemos trabajado, describen laberintos burocráticos en los que por no revictimizar y proteger los datos, se tienen que limitar a supervisar que una niña acuda a las citas de psicoterapia, salud mental del sistema nacional de salud, sin tener conocimiento del criterio de estos profesionales ni articular su seguimiento con los funcionarios de justicia.

Además de visibilizar y atender la violencia, la investigación arroja la identificación de carencias formativas que, subsanadas, permitirían la prevención para evitar que estas situaciones ocurran, y el conocimiento adecuado para saber cómo actuar cuando se detectan. La mejor manera de aprender algo es tenerlo que enseñar a otros (Day, 2006), y este principio, que todos los docentes experimentamos en nuestra práctica, tiene en el aprendizaje de la perspectiva de género una aplicación práctica para el desarrollo de las habilidades afectivo-sexuales en la prevención de la violencia (Niño, 2019; Ross Epp & Watkinson, 1999). Dentro de este enfoque de derechos, la educación integral de la sexualidad (UNESCO, 2018) o la *comprehensive sexuality education* (UNFPA, 2014) resultan herramientas de gran utilidad para coeducar a la ciudadanía en derechos huma-

nos y con enfoque de género (Hargreaves & Fink, 2008; Porras & Terán, 2020). Sin embargo, las políticas en esta materia han sido erráticas e insuficientes.

El tercer resultado importante que cabe destacar es la interseccionalidad de los problemas asociados a las situaciones de violencia donde se superponen vulnerabilidades que dificultan el buen desarrollo del proceso de escolarización en niños, niñas y adolescentes. Como dice Marta Rodríguez Cruz (2018) de sus informantes en una etnografía educativa realizada en Ecuador, “además de la pobreza, la desestructuración familiar, el machismo, la falta de afecto y la violencia resultan una tónica dominante en la vida y el crecimiento de los alumnos” (p. 78).

4. Conclusiones y recomendaciones

En los talleres realizados con docentes durante dos jornadas de trabajo, se realizaron grupos de discusión que permitían elaborar una reflexión conjunta y consensuada del objetivo de análisis: la violencia en el contexto educativo. De este modo, ante la propuesta ‘¿quiénes somos como docentes?’, había que elaborar un recorrido de ideas asociadas a: qué me gusta hacer, qué puedo hacer o llegar a hacer bien, por qué me pagan o me van a pagar y qué creo que el mundo necesita. Ante estas preguntas orientadoras, aparecieron una serie de afirmaciones que iban de lo más general y abstracto, a lo más específico, “Quiero llegar a ser una maestra de verdad. [...] Quiero enseñar de tal manera que no me sienta ‘comprimida’” (Docente, grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019). Este lapsus tenía muchas implicaciones en el análisis dado que un sentir muy general entre los y las docentes era precisamente la presión que ejercen las mismas autoridades de educación cuando se da una sobrecarga de trabajo, o cuando las condiciones laborales no son las adecuadas y la falta de motivación intrínseca se va reduciendo. El grupo de docentes refiere un enfrentamiento constante con las familias, con el estudiantado y con la misma administración de la unidad educativa y del ministerio en el cumplimiento de tareas administrativas que les terminan alejando de lo que consideran que debería ser la acción docente (Grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019).

Cada una de las afirmaciones recogidas en la etnografía, con las que encabezamos las conclusiones, nos permiten dar una recomendación para sustentar modificaciones o nuevos aportes a la política pública ante este problema de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo.

Conclusión 1: La violencia debe ser incluida en la agenda social para desvelarla hablando de ella. “La peor violencia es la indiferencia” (Psicóloga DECE, entrevista 1, 17 de enero de 2019).

Hemos evaluado un curso MOOC para prevención de violencia en el sistema educativo, sin embargo, un hecho tan concreto ha supuesto la evidencia de que nos encontramos ante la punta de un iceberg (Martínez Pérez, 2020) del que cabe esperar una complejidad tan grande que por momentos se muestra inabarcable. El curso evaluado supone, para los docentes que lo han llevado a cabo en las escuelas de todo el país, una oportunidad de poner la violencia en la agenda de sus intereses. En el Ecuador, este tema se presenta como un tabú del que no se habla, lo cual no sig-

nifica dos cosas, que no exista y que no tenga la suficiente gravedad para que le prestemos atención (Gómez de la Torre & López, 2018). De ahí que, solamente por llevar al discurso social la violencia, ya estaría justificada la inversión de este proceso formativo. La primera acción útil para acercarnos al fin de la violencia sería hablar de ella, desvelar el silencio cómplice de quienes miran, ponerla en el 'debe' de nuestro compromiso social por cambiar situaciones que son injustas y nos dañan. Toda vez que eso ocurra, cuando la violencia sea un problema de la sociedad y no de quienes la sufren, se reducirá la impunidad con la que los delitos se cometen. Pese a todo, con lograr que se considere un problema social no hacemos lo suficiente. Hay que aprender a trabajar con ella para que se reduzcan sus efectos sobre niñas, niños y adolescentes que llegan a construir su identidad en dobles y triples vivencias de vulnerabilidad en el contexto educativo que debería ser garante de sus derechos.

Recomendación 1: Continuar con procesos formativos para docentes sobre prevención de violencia, enfoque de género y derechos humanos, pensados para todo el MINE-DUC, pero especialmente para quienes trabajan directamente con niños, niñas y adolescentes. Durante el trabajo de campo en la escuela en la que hemos desarrollado la etnografía escolar del estudio de caso, hemos podido constatar en una sola semana dos casos graves de violación con incesto a dos niñas de la institución. Si algo están evidenciando estos problemas es que cuando la docente había sido formada en prevención de violencia, contaba con un conocimiento adecuado sobre indicadores que le podían estar advirtiéndole de la circunstancia vivida por la estudiante. Sin esa mirada educada para detectar problemas, sin hablar en el aula del tema de la violencia y sin una red de atención a las víctimas, la violencia detectada u ocurrida en el sistema educativo puede no tener fin. Por el contrario, al generar el debate en el curso, que se hable de él en las salas de profesorado, que los docentes lo comenten en sus reuniones familiares y con amigos, estamos logrando que se convierta en un problema de todos y que el estudiantado identifique en cada centro a quien puede acudir en estos casos. Sabemos por experiencia que cuando en la docencia se tratan estos temas, los estudiantes que tienen en el docente una figura referencial, aprovechan cualquier momento de interacción para buscar su confianza y encontrar alguien en quien confiar, un cómplice. Resulta fundamental que ese docente sepa qué hacer en esta situación para acudir a los especialistas y apoyar a la persona que ha sufrido violencia. Tiene que coordinarse esa formación adecuada con los protocolos de actuación de obligado cumplimiento para la institución educativa desde un punto de vista más administrativo (MINEDUC, 2017).

Conclusión 2: Falta de un abordaje integral del problema de la violencia. "Quiero enseñar de tal manera que no me sienta comprimida" (Docente, grupo de discusión 1, 24 de enero de 2019). Sin demasiado temor a equivocarnos y como ya hacíamos referencia en la introducción, podríamos afirmar que la violencia es el principal problema de salud en Ecuador. De ella derivan una serie de consecuencias crueles para algunos sectores de la población que ya cuentan con alguna forma de vulnerabilidad y la violencia

sólo viene a ahondar en esa herida: embarazo adolescente, suicidio como primera causa de muerte en niñas y adolescentes, desnutrición infantil, trata de personas. De tal suerte que, dado que niñas, niños y adolescentes están en edad escolar, al sufrir violencia en el contexto educativo, se les conculcan varios derechos humanos y constitucionalmente reconocidos, el primero la educación y el segundo la salud. Un primer problema detectado es la falta de abordaje integral del problema de la violencia. Debería darse una atención integral de los casos detectados u ocurridos en los centros educativos por parte de profesionales de educación, salud y justicia con el fin de no conculcar derechos constitucionales y de no revictimizar o culpabilizar a las víctimas de violencia. Se da la circunstancia previa de una invisibilización del problema por parte del profesorado, unida a una percepción social muy baja, con respecto a otros países de la región, de la gravedad de la violencia en la sociedad ecuatoriana (Camacho, 2014). Todo lo cual lleva consigo una imagen de impunidad de los delitos y faltas cometidos o detectados en las instituciones educativas, con consecuencias no deseadas de abandono escolar, rezago educativo y analfabetismo funcional.

Recomendación 2: Recomendamos dos formas de articulación, una interna al sistema educativo que guarda relación con la revisión del currículo hacia una transversalización del enfoque de género, enfoque basado en derechos y diversidad en las diferentes materias y niveles educativos (Arnot, 2009; Arnot & Weiner, 2017). Por otra parte, la situación amerita una actuación a nivel comunitario e interinstitucional urgente. En lo comunitario, cada unidad educativa debe ser un espacio de convivencia y seguridad para los niños y niñas, involucrando a la comunidad en los trayectos entre la escuela y el domicilio (rutas escolares) y abriendo los centros a la interacción del barrio/municipio para que la comunidad se apropie de ellos. El desarrollo de programas de veeduría y acompañamiento en los casos detectados en situación de riesgo o víctimas de violencia estarían contribuyendo a mejorar la situación a nivel preventivo y de apropiación del problema por parte de la sociedad.

En lo que a Justicia, Salud y Educación se refiere, toda falta de coordinación entre estos servicios hace que pueda darse una vulneración de derechos o una merma en la restitución de estos. El editorial más reciente de la revista *The Lancet Child and Adolescent Health* (2019) nos brinda la evidencia científica que necesitamos para recomendar la coordinación entre salud y educación en todo el sistema educativo, con énfasis en la primera infancia. Si la violencia es un fenómeno estructural, su respuesta debe ser sistémica y articulada de forma intersectorial y multinivel, tanto para la generación de la política como para su implementación y calibración.

Conclusión 3: Necesidad de pasar de la escuela centrada en el docente a una escuela centrada en quien aprende. "Debemos trabajar en función de lo que necesitan nuestros jóvenes, nuestros niños" (Docente, entrevista 3, 17 de enero de 2019).

Durante las entrevistas se pudo observar como el paradigma hegemónico, o al menos mayoritario (aunque no el único), en la educación ecuatoriana es la escuela centrada

en los docentes. No se puede resolver el problema de la violencia sin cambiar la naturalización de ésta por parte de la sociedad y por un sistema educativo excesivamente conductista, hay que combatir la concepción tradicional de la escuela donde el estudiante es una suerte de caja vacía, disciplinada y acrítica que debe ser llenada de conocimiento a través de la autoridad, la repetición y el castigo. Hay que eliminar la concepción de que 'la letra con sangre entra', para que la escuela deje de ser uno de los espacios institucionales de reproducción y socialización de la violencia social. Como bien dice García Blanca (2018), tenemos en la educación un modo de perpetuar el control más que un modo de proteger la vida y generar salud; para ello, habrá que "cambiar la imposición desde arriba por la espontaneidad desde abajo" (p. 152). Proceso que habrá de darse en la articulación entre autoridad y diálogo en la relación educativa (Conde, 2007), desde un estilo ausente en el que no hay presencia de ninguna de las dos variables, a un estilo educativo democrático apoyado en la autoridad moral y el diálogo.

En este sentido, la escuela debe pasar de responder a las necesidades de los que concentran el poder en dichas instituciones, como los directivos y docentes o adultos en general, a responder a las necesidades de los estudiantes. Una escuela con cultura de paz debe estimular la reflexión crítica, el diálogo democrático de saberes, la otredad, el pensamiento crítico y creativo y, sobre todo, la pasión por aprender y transformar la sociedad en provecho de la ampliación de derechos para todos y todas, para todas las edades y culturas. Detectamos niveles bajos de motivación intrínseca no siempre reconocidos o confundidos con la motivación extrínseca, y así los docentes entrevistados referían bajos salarios o malas condiciones laborales en cuanto a horarios o vacaciones, sin que fuera frecuente encontrar referencias al efecto *burn-out*, consecuencia de una insatisfacción personal con el desempeño. Esta situación resulta más preocupante cuando los docentes remiten a una "pérdida de la vocación" que tuvieron en el momento inicial de su carrera (Docente, entrevista 3, 17 de enero de 2019).

Recomendación 3: La concepción de escuela que necesitamos es la de un nuevo modelo que se centre en las emociones y sentimientos de la comunidad educativa en su conjunto. En esta escuela, el estudiante debe ser reconocido como sujeto de derechos y no objeto de instrucción, se amplía su participación en la definición de su propio bienestar, en el trabajo colectivo por la formación conjunta, y en la creación de espacios donde los estudiantes se puedan expresar iguales en su diversidad. Una escuela de este tipo puede desarrollar la confianza para que el estudiante encuentre en ella un lugar de escucha, donde pueda contar sus problemas de casa con seguridad, que según los datos es lo que está pasando en una mayoría de los casos. Una escuela activa y abierta, es decir, transparente y democrática, debe empoderar a niños, niñas y adolescentes del entorno, natural y cultural, así como de sus capacidades de conocer las diversas formas de inserción en el mundo, desde el disfrute y el ejercicio de los derechos. Si el modelo de escuela no cambia, por más cursos que se den, la violencia seguirá reproduciéndose porque la misma estructura escolar la incita, ya que es un mecanismo inherente a las normas de socialización escolar dentro del

paradigma tradicional y en el marco de una sociedad, por lo demás, violenta.

A este respecto, es necesario interpelar los sentidos hegemónicos del currículo nacional único que reproduce estructuras de violencia, construyendo saberes comunes desde las propias escuelas que permitan tejer relaciones basadas en el reconocimiento de las diversidades como aspectos positivos, así como centradas en el cuidado y protección de la comunidad educativa como un componente de responsabilidad colectiva.

Conclusión 4: El ejercicio de la docencia debe llevar consigo un compromiso social. "El mundo necesita más compromiso y no sólo en la escuela" (Docente, grupo de discusión 2, 25 de enero de 2019).

La docencia no puede ser una actividad sin pasión, como dice Christofer Day en *Pasión por enseñar* (2006), se observaron múltiples intervenciones en el proceso de investigación en las cuales se denotaba una mercantilización del cumplimiento de la función docente, es decir, el desarrollo de procesos de autoformación y formación docente aparece condicionado por una recompensa material o simbólica. Como si poder resolver la situación de la violencia no fuera en sí mismo ya una ganancia. Pero en vez de caer en un enfoque maniqueo de buenos y malos profesores, se debe analizar que, institucionalmente, los órganos rectores de la educación no han sido capaces hasta ahora de crear tareas históricas perdurables, grandes logros sociales en estrecha relación con objetivos concretos. Valgan como ejemplos algunos de los nudos críticos que tiene el sistema educativo y que pasan por eliminar el abuso sexual en las escuelas y en las familias, enfrentar el acoso escolar o la violencia entre pares, disminuir la deserción escolar o el rezago educativo. No basta un plan, todos los planes deben tener una meta histórica que sume en la construcción de una cohesión social que beneficie a toda la población. Cuando se persigue una meta histórica no solo aumentan las probabilidades de lograr los objetivos planteados, sino que se cualifica a los funcionarios en la capacidad de tomar iniciativas, resignificar sus esfuerzos. El compromiso y la motivación intrínseca mejoran cualitativamente la acción por cuanto las personas sienten que contribuyen a lograr una meta histórica, se sienten artífices de una transformación social. La motivación extrínseca en forma de incentivo no es la única opción.

Recomendación 4: Resignificar la tarea docente pasa no solo por un reconocimiento salarial, sino también por brindar espacios de autonomía para el ejercicio de su tarea. Reconocer al profesorado como un eje en la construcción de las narrativas civilizatorias y del desarrollo implica cuestionar a la academia en su rol de formación de talento humano y la responsabilidad tradicionalmente evadida de brindar procesos de actualización y formación continua para el profesorado. Dejar en manos de los ministerios la formación docente es una práctica irresponsable, costosa y poco sostenible.

Conclusión 5: Tejido social como mecanismo indispensable. "La violencia está en la televisión y en la calle, como no va a estar en la escuela" (Docentes, grupo de discusión 2, 25 de enero de 2019).

El modelo educativo vertical y tecnocrático carece de fortalezas para la construcción de tejido social. Tanto para la erradicación de la violencia escolar en todas sus formas posibles como para el proyecto de construcción de la nueva escuela que queremos, se debe construir un tejido social y organizativo que acompañe al sistema educativo. Las propias instituciones educativas pueden y deben convertirse en nudos de desarrollo comunitario, espacios de interacción social que durante el día son escenarios y tiempos de esparcimiento para niñas y niños y durante el horario vespertino pueden articular iniciativas y actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, asambleas de organizaciones de la sociedad civil, mingas o reuniones para el desarrollo de un programa de educación técnica o formación continua.

Recomendación 5: La reapertura de escuelas en zonas rurales puede y debe funcionar como elemento cohesionador del tejido social. Este tejido puede generarse en y desde los comités o colectivos docentes que compartan los problemas pedagógicos en formato comunidad de aprendizaje o de práctica (Flecha, 2011), donde estudien las alternativas de solución, con profesores e investigadores universitarios, estudiantes de pregrado y postgrado, escuelas de padres y madres, es decir, espacios de interacción recurrentes, con objetivos propios, alineados a los grandes objetivos nacionales, sobre la formación en la escuela, que aborden los problemas pedagógicos más urgentes y, mediante la reflexión y acción propia, den respuesta a las cosas que la alejada estructura burocrática educativa es incapaz de resolver. Este tejido debe partir de la escuela y ramificarse por la comunidad a través de los centros educativos, permitiendo que se visualice la violencia escolar, junto con muchos otros problemas del sistema educativo, como una tarea colectiva histórica que compete a la sociedad, y no solo como un problema individual que corresponde a la vida 'doméstica y cotidiana' de la escuela o la familia. El proceso debe ser recíproco en buena consonancia con la filosofía andina; la escuela genera cohesión social y la comunidad se constituye en escenario de aprendizaje de los estudiantes de todas las edades que acuden a aprender: es una escuela de todos y para todos.

Conclusión 6: Lo no dicho no puede justificar lo injustificable para alejarnos de la solución de los problemas. "Una compañera se pasó el día llorando y se lo dijimos a la profe, ya no volvió al salón de clases" (Estudiante, entrevista 6, 7 de febrero de 2019).

Mantener los problemas sociales a nivel de tabú o en el terreno de lo no dicho es permitir que estos sean gobernados por las leyes irreflexivas de la costumbre y del sentido común, que a veces es el menos común de los sentidos. Es decir, específicamente en el caso de la violencia por la estructura machista y patriarcal del poder que existe en los hogares y las instituciones de nuestro país, pareciera que, como es un comportamiento mayoritario y de larga data, debería seguir existiendo.

Ante cada hecho de violencia siempre hay ausencia de diálogo real, hay causas no dichas y, luego, consecuencias no verbalizadas, que si no salen a la luz configuran un círculo de reproducción de la violencia. La violencia se entronca en un ciclo que en la mayoría de los casos es

un intermedio entre dos silencios: el silencio de las causas del agresor y el silencio de las consecuencias del agredido.

La forma de tratar correctamente los problemas sociales no es ignorarlos sino afrontarlos con la seriedad del caso a la vista pública, donde todos pueden contribuir a discutir sus causas y buscar soluciones, hacer que formen parte de la agenda social, para realizar las acciones acordadas e intentar mitigar su efecto, integrando los múltiples puntos de vista de los actores mediante procesos democráticos de toma de decisiones y consenso.

Recomendación 6: Revisión de los acuerdos ministeriales que estarían sobrecargando o delegando responsabilidades en el personal docente, psicólogos DECE o equipos directivos, cuando no les corresponden, y asignación de responsabilidades de acuerdo con los protocolos (MINE-DUC, 2017) y en función de la restitución de daños. Conveniría ampliar la participación de los y las estudiantes y sus familias mediante un sistema de veedurías que nos permitiría evaluar los procesos de acuerdo con la calidad de la atención. Dos objetivos lograríamos con esta iniciativa concreta: por un lado, mejorar la formación en democracia de quienes actuaran como veedores del sistema educativo y, por otro lado, los estudiantes reforzarían sus niveles de resiliencia, siendo más capaces de defenderse antes abusos de poder por parte de adultos, docentes, padres y directivos.

Conclusión 7: Resulta urgente la prevención, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo. "Hay niños que sufren violencia en casa y la manifiestan con mal comportamiento en clase, expulsándoles no solucionamos nada" (Inspector, entrevista 4, 17 de enero de 2019).

Los indicadores de violencia sitúan en parámetros de máxima vulnerabilidad a la población escolar en los niveles de educación obligatoria. Esto significa que se está conculcando su derecho a la educación al tiempo que se les pone en la doble vulnerabilidad de ser víctimas de violencia en lugares donde deberían sentirse protegidos. Si los sistemas, educativo, de salud y justicia, no consiguen coordinar esfuerzos, el incumplimiento de los derechos de una parte importante de la población ecuatoriana hará que su ejercicio de ciudadanía se vea mermado, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda. Tanto los profesionales de atención primaria en salud como los de educación tienen, o deberían tener contacto directo con la población en edad escolar, de tal modo que los riesgos para la integridad de esta parte importante de la ciudadanía sean detectados de forma preventiva.

Recomendación 7: Resulta indispensable el establecimiento de un registro nominal de niñas, niños y adolescentes en edad de educación obligatoria. El formato de historia clínica de adolescencia que establece el Ministerio de salud pública en su manual Salud de adolescentes (2014) sería una excelente herramienta, dado que está concebida para detectar situaciones de riesgo y actuar de un modo preventivo. El manual de atención integral en salud en contextos educativos -MAIS-CE (MSP, 2018) establece el marco jurídico adecuado para un plan nacional de salud escolar. Introduciendo la atención en salud en las institu-

ciones educativas podríamos tener un registro único para el personal de educación (docentes y DECES) tanto como para los profesionales de salud. Al tener un registro personal por cada niño o niña que pueda ser consultado por ambos tipos de profesionales, cuando se detecta un riesgo se pone sobre aviso a quienes atienden directamente a la persona en situación de vulnerabilidad. Esta articulación en la atención de salud y educación permitiría hacer un seguimiento del rendimiento académico de los casos de víctimas de violencia derivados a los servicios de salud mental. Hasta ahora, el abordaje de los problemas de violencia se da de un modo no coordinado entre profesionales, como si haber sido víctima de violencia no tuviera consecuencias en la realización de las actividades académicas o en la salud física y no sólo psicológica de cada persona.

Conclusión 8: En algunos aspectos, los niños, niñas y adolescentes saben más que sus abuelos y eso es un valor, lejos de ser una amenaza. “Le enseñé a mi abuelita a hablar por Skype con mis primos que viven en España” (Estudiante, entrevista 6, 7 de febrero de 2019).

En la participación estudiantil habría algunos contextos privilegiados para que los estudiantes de Educación Básica superior y Bachillerato se involucren en reducir la brecha digital con las generaciones de edad avanzada durante las actividades de participación estudiantil o en otros contextos. Esta generación de ‘nativos digitales’ cuenta con la extraordinaria característica de saber más que sus abuelos e incluso más que sus progenitores sobre algunos aspectos que resultan útiles en la vida cotidiana. Al manejar de forma adecuada programas informáticos o aplicaciones de celular tienen a su disposición herramientas de gran utilidad para la reflexión, el debate y la denuncia, siempre que se les capacite para un buen uso y no para un uso perverso de la herramienta en sí. Con estas facilidades se puede dotar a los jóvenes para que sean capaces incluso de generar comportamientos resilientes que les ayuden a defenderse ante situaciones de violencia y generar redes de apoyo entre iguales. También pueden esos mismos jóvenes, niños, niñas y adolescentes, consolidar aprendizajes enseñando a los adultos lo que ellos manejan bien. El empoderamiento afianzaría sus aprendizajes y les daría un rol protagónico en el proceso de ser agentes activos de conocimiento para sí mismos y para su comunidad. La idea es que todas y todos seamos capaces de enseñar y aprender en los procesos educativos.

Recomendación 8: Construir resiliencia frente a la violencia aprovechando el manejo de redes sociales de la población en edad escolar. Desarrollar herramientas para combatir, visibilizar y enfrentar situaciones de violencia detectadas en el entorno educativo. Partiendo de las redes sociales virtuales, fomentar grupos de apoyo mutuo y veedurías para la denuncia de abusos cometidos hacia estudiantes. Aprovechar las tecnologías de la comunicación para evidenciar el problema social de la violencia haciendo de la defensa de los derechos humanos una causa de la ética social y no sólo individual. Podríamos desarrollar herramientas para combatir estos delitos mediante estrategias de aprendizaje de programación básica y diseño participativo de soportes digitales con el objetivo doble de capacitar en tecnologías de la comunicación y defender derechos de la ciudadanía.

Conclusión 9: Desde la investigación educativa, utilizar la tecnología de la comunicación, especialmente el video, para desarrollar procesos de recepción que alimenten el debate social. “Seguro que esto que decimos los docentes de una escuela de Quito, lo piensan los de otras partes del país cuando lo vean” (Docentes, grupo de discusión 3, 17 de enero de 2019).

El video que se desarrolló en el marco de esta investigación denominado *La escuela que queremos* es un ejemplo de cómo desde la discusión en la comunidad educativa pueden surgir insumos que nos permitan generar el debate social que necesitamos para poner en agenda los problemas que queremos resolver de un modo participativo. Al desarrollar una formación específica en investigación educativa entre los docentes estamos logrando evidencia científica de lo que ocurre en el país. Con estos datos reales, cuantitativos y cualitativos, con rostros y no sólo con cifras, estamos influyendo en quienes toman decisiones a partir de la definición concreta del problema por parte de quien lo vive y sufre.

Recomendación 9: En los procesos formativos de investigación educativa para docentes, proponemos generar una red de formación de formadores con el fin de que, en poco tiempo, contemos con una evidencia científica que apoye la definición de la política pública para mejorar la situación de la educación en el país. El video es una herramienta útil en este proceso dado que permite un formato de ‘periodismo ciudadano’ que actúa como testimonio para la reivindicación de derechos y para la evidencia de que ‘la escuela que queremos’ está por llegar. Un porcentaje muy alto de la población cuenta con un dispositivo móvil que permitiría esta acción colectiva, tendríamos que garantizar, no obstante, la accesibilidad a internet que no es mayoritaria, aunque sí muy extendida. Los procesos de alfabetización digital bien definidos pueden actuar como ejercicios de ciudadanía plena y democracia participativa. Con la población joven esta estrategia resulta adecuada por ser cercana a su experiencia vital y sus lenguajes, sin embargo, debe ir acompañada de un proceso similar en televisión y radio educativas orientadas a la población adulta y adulta mayor. EducaTV¹ sería un buen ejemplo de canal de comunicación adaptado a la realidad de algunas personas no alfabetizadas digitalmente que quedan al margen de procesos de información.

Referencias

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Arnot, M., & Weiner, G. (2017). *Gender and the politics of schooling*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Consejo nacional para la igualdad de género.

¹ EducaTV, Es la forma en que se conoce el proyecto de Tele Educación, en el que, a través de la franja educativa nacional y canal digital del Ministerio de Educación, se difunden recursos educativos digitales abiertos aprobados y validados por el Ministerio de Educación. Programación disponible en: <https://www.educa.ec/>

- Conde, F. (2007). *Los estilos educativos de las familias españolas y el consumo de drogas en la adolescencia*. CEAPA.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Narcea.
- Esteban, M. (2019). *El feminismo y las transformaciones de la política*. Bellaterra.
- Figueroa-Perea, J. G. (2015). El ser hombre desde el cuidado de sí: algunas reflexiones. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 121-138.
- Flecha, R. (2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. European Commission.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo* [Documento en línea].
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García Blanca, J. (2018). Niños libres para construir una sociedad libre. Una arenga contra la educación. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga, *Educación sin propiedad* (pp. 145-152). Volapük.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 17. doi:10.17227/01203916.5140
- Godsland, J. (2019). Partnership between health and education in early childhood. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 3(6), 365-436. doi:10.1016/S2352-4642(19)30126-9
- Gómez de la Torre, V., & López, M. (2018). *Vidas robadas II. La respuesta incompleta al embarazo infantil no es una respuesta*. Fundación Desafío.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2019). *Encuesta Nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres - ENVIGEMU*. [Documento en línea].
- Martínez Pérez, A. (2020). El tabú del incesto en Ecuador. Un análisis socioantropológico. En Martínez Pérez, A. (Comp.) *Desvelando el iceberg: relatos sobre violencia sistémica*. Universidad de las Américas.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), & World Vision. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo* [Documento en línea].
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Protocolos de Actuación frente a Situaciones de Violencia detectadas o cometidas en el Sistema Escolar* [Documento en línea].
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2014). *Guía de supervisión Salud de adolescentes* [Documento en línea].
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2018). *Manual de Atención Integral de Salud en Contextos Educativos (MAIS-CE)*. Manual. Dirección Nacional de Normatización.
- Niño, L. (2019). *Sexualidad, derechos y ciudadanía*. PROINAPSA.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Transformación del entorno escolar para el desarrollo integral y la promoción de la paz* [Documento en línea].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* [Documento en línea].
- Porras, M. F., & Terán, C. (2020). Naturalización de la violencia sexual en las instituciones educativas del Ecuador. Una mirada a profundidad de una dura realidad. En A. Martínez Pérez (Comp.), *Desvelando el iceberg: relatos sobre violencia sistémica* (pp. 79-96). UDLA.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Abya Yala.
- Ross Epp, J., & Watkinson, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. La Muralla.
- Stringhini, S., Carmeli, C., Jokela, M., Avendaño, M., Muennig, P., Guida, F., Ricceri, F., d'Errico, A., Barros, H., Bochud, M., Chadeau-Hyam, M., Clavel-Chapelon, F., Costa, G., Delpierre, C., Fraga, S., Goldberg, M., Giles, G. G., Krogh, V., Kelly-Irving, M., ... Zins, M. (2017). Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multi-cohort study and meta-analysis of 1.7 million men and women. *The Lancet*, 389(10075), 1229-1237. doi:10.1016/S0140-6736(16)32380-7