

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**Formación en valores y generación de aptitudes en la educación formal
básica**

Teorías y prácticas

Diego Fernando Quezada Cevallos

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2018



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Quezada Cevallos Diego Fernando, autor de la tesis intitulada “Formación en valores en la educación formal básica: teorías y prácticas”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital electrónico.

Fecha. 12 de diciembre de 2018

Firma:

Diego Fernando Quezada Cevallos

Resumen

Las relaciones sociales pueden estar basadas en un desequilibrio de poder en el que una persona utiliza sus atributos físicos, su contexto estructural, étnico, cultural, político, e intelectual para someter y dominar a otra persona. Esto constituye un acto de violencia que termina arrojando consecuencias funestas como las de despojar de ciertas motivaciones a otro(s), influenciar negativamente el autoestima, imponer miedos infundados, coaccionar para lograr fines egoístas, manipular y agredir, entre otras. Es así, como en el primer capítulo de este trabajo se aborda la perspectiva de Michel Foucault, uno de los principales pensadores en torno a las relaciones de poder y estudioso de las formas más perversas de dominación social. A partir de su obra histórica “*Vigilar y Castigar*” donde se expresa como las formas de dominación se van perfeccionando de manera cada vez más sofisticada. Vigilar para castigar es el proceso en el que la humanidad ha incurrido para controlar y sancionar a quienes no cumplen con lo determinado como orden.

Ahora bien, en el segundo capítulo se propone un diálogo entre tres perspectivas disímiles en torno a la formación de valores en la educación. En primer lugar, el enfoque cognitivo-evolutivo, derivado de los planteamientos de Jean Piaget y sistematizado en la obra de Kohlberg. En segundo lugar, el enfoque reflexivo-dialógico, representado por las ideas de Matthew Lipman, más reconocidas comúnmente con la etiqueta de *Filosofía para niños*. Por último, el tercer enfoque es el dialogante-interestructurante que busca precisamente una síntesis dialéctica entre el énfasis en lo cognitivo y el peso otorgado a lo contextual, está representado por las ideas del psicólogo y pedagogo argentino Alberto Merani, discípulo intelectual de Henri Wallon, y muy particularmente, por las de los colombianos Julián y Ximena de Zubiría, entre otros.

Finalmente, en el tercer y último capítulo de la investigación, se desarrolla una propuesta propia de formación valorativa en contextos escolares basada en los planteamientos del enfoque dialogante. De esta manera, se producen unas guías temáticas que condensan el enriquecedor diálogo de los autores discutidos en el segundo capítulo a la luz de la desoladora realidad de dominación foucaultiana discutida en el primer capítulo. Con todo se busca que el contexto escolar aflore ese espacio de formación y liberación que la sociedad necesita y que los individuos atrapados en la red de relaciones de poder pueden desentrañar para una vivencia de la formación en valores en la educación formal básica.

Dedicatoria

Puedes hacerlo, estoy segura, tienes todo el mundo dentro de tu cabeza, solo tienes que ver más allá de lo que puedes ver —Wilma, mamá

Yo lo miro desde lejos, y no somos tan distintos, yo tengo los sueños medios nuevos, soy tu silencio y tu tiempo, soy tu sangre mi
viejo
—Francisco, papá

Jamás permitas que digan que no puedes hacer algo, tampoco yo, si tienes un sueño tienes que perseguirlo, las personas que no llegan muy lejos te dicen que tú serás como ellos, si sueñas algo, realízalo, punto —Francisco y David, hijos

No importa donde estés, a medio kilómetro de distancia o del otro lado del mundo... siempre estarás conmigo y siempre serás mi hermano
—Stalin y Andrea, ñaños

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Andina Simón Bolívar, que me ha brindado espacios de reflexión respecto de las problemáticas sociales, así como la posibilidad de construcción de nuevos enfoques y perspectivas más equitativas y democráticas. Del mismo modo, a sus diversos y excelentes docentes, de todas las áreas, que me brindaron el máximo de su conocimiento.

A Soledad Mena por su supervisión semana a semana en la elaboración del presente trabajo, brindándome información completa y transmitiéndome, sin recelo alguno, su amplio conocimiento y experiencia.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
Capítulo primero: Relaciones interpersonales, relaciones sociales y relaciones de poder en el sistema educativo	21
1. Relaciones de poder y violencia en el sistema educativo	21
1.1 Educación tradicional y violencia tradicional	25
2. La imposición de conocimientos y discursos en la educación: violencia simbólica	30
3. Reproducción de la violencia social en la escuela: la violencia entre pares.....	32
3.1. La violencia de género en el acoso escolar	33
4. La crisis de valores en el sistema educativo	37
4.1 Razón de ser de la educación o formación en valores.....	40
Capítulo segundo: Los valores en la educación: diálogo entre tres enfoques pedagógicos en la enseñanza de valores y actitudes.....	45
1. Los enfoques pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes.....	45
1.1. Enfoque Cognitivo-Evolutivo	47
1.2. Enfoque Reflexivo – Dialógico.....	51
1.3. Enfoque Dialogante.....	56
1.4 Alberto Merani y su pertinencia en la educación hoy.....	62
Capítulo tercero: Propuesta para trabajar un valor en contextos escolares	67
1. Escenificación del aula escolar para la formación en valores: La tolerancia.....	69
2. Actividades lúdico-pedagógicas para la discusión contextual de valores en el sistema educativo.....	72
3. Dimensión socioafectiva.....	75
4. Dimensión práxica y de independencia de criterios	78
5. Dimensión cognitiva-racional.....	79
Conclusiones.....	83
Bibliografía.....	87
Anexos	91

Introducción

La violencia es consecuencia de las relaciones de poder en donde la coacción, la coerción y la indiferencia están presentes en la vida cotidiana de las personas. Esta naturalización de la violencia hace que las personas no la reconozcan y hasta la justifiquen y legitimen en las interrelaciones que las personas establecen en su diario vivir. Así aparece el pensamiento único; un perfil único de ciudadano, de madre, de hijo, de estudiantes. Una violencia que no reconoce la diferencia, porque todo grupo debe cumplir, sin cuestionar, unos determinados roles, un tipo de sexualidad, unos deseos y unas creencias determinadas, establecidas desde el poder hegemónico¹.

Justamente la forma que adopta el pensamiento occidental es binaria y obedece a una matriz de poder hegemónico². Este binarismo se encuentra constituido por dos categorías exclusivas y excluyentes que se presentan como antagónicas y diametralmente opuestas. Del mismo modo, se encuentra en toda relación humana donde se pueden encontrar identidades de género, identidades étnicas y, por supuesto, identidades políticas. Se trata de la clásica distinción entre política de liberales y conservadores, la étnico-racial como la distinción entre blancos y negros y la más difundida que es la de hombre y mujer o macho vs. hembra³. Todas estas distinciones mantienen un factor común que consiste en la imposibilidad natural de que se pueda considerar un aspecto distintivo o diferencial además de que estos ya están constituidos.

Con este antecedente es importante ubicar al sistema educativo como uno de los espacios donde también está presente esta violencia porque, como dice la pedagogía crítica, la escuela es “un instrumento de dominación y sometimiento, de inculcación ideológica, de reproducción de las diferencias de clase, de domesticación, de control de cuerpos y almas⁴”. El trabajo de reflexión teórica de Pierre Bourdieu, en la década de los

¹ El *Status Quo* es el orden de lo social establecido y determinado para ser reproducido sin ser cuestionado. El orden establecido de manera histórica se basa en el binarismo de la cosmovisión de la vida: lo bueno y lo malo, la división rígida de los géneros: femenino y masculino, los roles y estereotipos de género: el rol de la madre femenino y el rol de padre masculino, la sexualidad: heterosexualidad, las creencias: lo sagrado y lo profano, el respeto a las leyes y a las normas, entre otras cosas.

² Eugenia Fraga. El pensamiento binario y sus salidas. Híbridez, pluricultura, paridad y mestizaje. (Buenos Aires, Revista de Estudios Sociales Contemporáneos. No. 9. Octubre de 2013.)65.

³ Marina García-Granero. Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. (Universidad de Valencia. Revista Dilemata, Año 9.) 253.

⁴ Enrique Martín. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. (Barcelona: Ediciones Bellaterra. Serie General Universitaria, 2010), 10.

sesenta y setenta también concluye con la identificación de una violencia simbólica, que es parte estructural del sistema educativo capitalista. La llaman “simbólica” porque no utiliza la violencia física, sino que impone, de manera más sutil, un currículo, un sentido común, una forma de sentir, de pensar, de hacer y de ver el mundo. Esta forma impuesta de ser y sentir tiene por objetivo reproducir las relaciones inequitativas del poder económico, político y cultural.

De esta manera, el sistema educativo subyace a una matriz de poder que puede reproducir y multiplicar sus patrones al punto de naturalizarlos en los individuos. Su estrategia es doble, primero, desconoce la diversidad humana y cultural y, segundo, disfraza la verdadera causa del fracaso escolar, al culpar a los estudiantes de ello. Esta imposición niega que la desigualdad social, económica y política que viven las familias de los estudiantes es la causa que predice el éxito o fracaso de los estudiantes. La escuela, mediante sus prácticas pedagógicas, agrava las desigualdades iniciales y sostiene un estado de cosas del que no se beneficia la población más vulnerable de la sociedad.

Por otro lado, la educación tradicional posee como principio básico la violencia, es una forma acostumbrada de utilizar la hostilidad, la agresión, la jerarquía, el autoritarismo, el verticalismo, el monólogo, entre otros, como mecanismos para impartir y desarrollar el currículo. La educación, basada en la violencia usa el poder del o la docente como autoridad para imponer discursos y conocimientos. En la educación tradicional se invierte mucho tiempo en resolver los conflictos de la resistencia estudiantil a repetir los discursos, y se desvía el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵. De esta manera se subvierte el verdadero objetivo de la escuela que es la formación y se le instrumentaliza para perseguir fines económicos que sustentan el actual orden de la sociedad.

De acuerdo al estudio *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo*, realizado por el Ministerio de Educación del Ecuador, Unicef y *World Vision*, la violencia escolar es amplia. Este estudio define al acoso escolar como “[...] la ocurrencia de una misma forma de intimidación o violencia sufrida por un estudiante y cometida por otro más de tres veces. El acoso escolar ocurre, sobre todo por actos de violencia de carácter verbal y psicológico, antes que por agresiones físicas”.⁶ Es notorio que esta forma de violencia específica entre pares, se lleva

⁵ Irma DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana* (Buenos Aires: Espacio Editorial, 2004), 14.

⁶ Ministerio de Educación, *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador, violencia entre pares en el sistema educativo* (Quito: Unicef, 2015), 6.

a cabo como efecto de una relación de poder en la que el/ la estudiante que agrede desea demostrar su superioridad. En Ecuador las cifras denotan que el uso de la violencia es frecuente en las relaciones sociales⁷ entre las/los estudiantes, por tanto, es una problemática latente⁸.

Ahora bien, los valores y su enseñanza en el contexto educativo marcan una diferencia fundamental para la formación. En primer lugar, constituye un espacio de información que ilustra al estudiante para que, a manera de “contracorriente”, se pueda combatir un estado de cosas y ser reemplazado por otro mejor. Justamente los valores van a procurar contrarrestar una serie de prácticas aceptadas y naturalizadas en la gente y su manera de actuar. De otro lado, la formación de valores en el contexto escolar utiliza el medio de propagación del poder y sus tentáculos para del mismo modo divulgar la información y persuadir de sus beneficios. La diferencia es que la enseñanza de valores se realiza de manera consciente y persuasiva mientras que la dinámica del poder recurre a un aparataje inconsciente y que se incrusta en la vida misma haciéndola parecer como natural.

Es necesario integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente lo que significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y, por lo tanto, del conocimiento científico y cotidiano. De esta manera, el aprendizaje de un conocimiento matemático, físico o profesional debe ser tratado en todas sus dimensiones: histórica, política, moral, etc., es decir subrayando la intencionalidad hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, sociedad, y estén presentes los análisis cualitativos, los enfoques de procesos y la motivación.

La reflexión del plantel educativo y la docencia, en general, significa valorar el método de aprendizaje no como simple procedimiento sino pensar en la comunicación,

⁷ Diario EL TELÉGRAFO. (Consultado:10-12-2018).

EN:<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/judicial/12/casos-bullying-acoso-escolar-ecuador>. Según cifras del Ministerio de Educación, desde 2014 hasta el 28 de mayo de 2018, es decir en 4 años, contabilizan 1.461 casos de acoso escolar en el país.

⁸ Enrique Martín. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. (Barcelona: Ediciones Bellaterra. Serie General Universitaria, 2010), 21.

las relaciones interpersonales. Se puede analizar el componente sociohumanista de la ciencia que se enseña y de cómo hacerlo, lo que representa brindar un enfoque integral, holístico, complejo y dialéctico al aprendizaje. Se trata de reconocer que no existen “dos culturas” separadas, sino reflexionar sobre la totalidad de ésta, en su historia, en sus contradicciones, en su actualidad, en sus métodos, en sus consecuencias e impactos y, por supuesto en su ética. Se trata de reflexionar en el valor de la educación y su potencial para cambiar los vicios sociales.

Por lo tanto, los caminos y las vías no pueden justificar los fines. Es evidente que un buen uso del diálogo, de los métodos participativos, del ejemplo del profesor, son condiciones necesarias para una adecuada labor de formación. Sin embargo, también son condiciones, la precisión en el diseño curricular de las intenciones a través del análisis del contenido, los objetivos propuestos, etc., es decir, tener claro los fines que se proyectan en lo educativo y diseñar la realización del proceso de formación. La formación sociohumanista tiene su propia significación y lógica y, de lo que se trata es de incorporarla como parte del sistema educativo y no separarla de la realidad. El profesor debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección, intención que no depende de la casualidad ni de los criterios particulares de éste, sino de todo el proceso de formación, y de la necesidad que lleva implícita como exigencia de la sociedad.

La educación en valores implica la idea de negar la necesidad de una pedagogía propia de los valores, puesto que consideran que los valores están siempre presentes en el proceso de formación. Es verdad que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre forma y desarrolla valores, el asunto a reflexionar está: ¿en qué valores se quiere incidir en el proceso, para qué, y cómo? La cuestión radica en la necesidad de explicitar, sistematizar e intencionalizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “lo educativo”, que por supuesto integra el proceso formativo. De esta forma, con intencionar se puede encaminar el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación y desarrollar el vínculo con la realidad. Así mismo, se sistematiza lo socialmente significativo para que se termine explicitando estrategias didácticas que involucren a los sujetos del proceso en una actividad consciente, protagónica y comprometida.

Por último, la educación en valores es el futuro de la humanidad. Es decir, así como hoy se enfatiza una concienciación sobre los aspectos que atentan en contra de la vida humana en el planeta concerniente al calentamiento global, del mismo modo, la

educación en valores mantiene la misma preeminencia e importancia. La descomposición social a la cual se puede llegar en los grupos humanos es probada y requiere de una intervención urgente en la ingeniería social⁹. Es así como la oportuna difusión de los valores por medio de la educación podrá contener esta emergencia social que está destruyendo, como el calentamiento global, las democracias, las buenas costumbres y, en general, las prácticas sociales que han devenido en su propia autodestrucción.

Frente a todo este panorama que desenmascara el carácter reproductor de patrones negativos de la escuela, ¿Cómo hablar de una educación en valores? Una de las críticas que le hacen a la teoría de la reproducción es que no considera la resistencia de los estudiantes y sus familias a jugar con las reglas hegemónicas. No considera a los docentes que buscan, desde un posicionamiento político, una democratización de la educación. Los docentes juegan un rol protagónico en la reproducción de las conciencias pero él o la docente puede hacer la diferencia con su papel protagónico en la educación.

Por lo tanto, en este trabajo analizaré el debate que existe en torno a la formación de valores desde la escuela, reconociendo el rol reproductor que tiene esta institución. La idea es encontrar las fisuras del sistema que permitan a los estudiantes aprender otras formas de ser y relacionarse fuera de la violencia. El empañamiento del sistema educativo por las problemáticas del acoso escolar y la perversa violencia sexual en las aulas que tienen el mismo origen descrito anteriormente, exige que se analice cómo los docentes pueden revertir este hecho. El uso del poder para generar daño y subordinación en los demás se ha convertido en varios espectros sociales, es decir, en la forma más “cómoda y fácil” de actuar. Es así como, la educación, como un acto social de alteridad y de formación, tiene el complicado deber de desmontar esa cultura y de reafirmar la convivencia sana y equitativa entre quienes participan en el contexto escolar.

⁹ Irma DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana* (Buenos Aires: Espacio Editorial, 2004), 24.

De igual modo, la investigación metodológicamente indaga fuentes bibliográficas y extrae conclusiones a partir de la lectura de la realidad. Es así como los autores analizados aportan con sus concepciones pertinentes al análisis social que se propone. También, la metodología parte de una postura deductiva en la que los postulados teóricos arrojan luz sobre la realidad analizada y, viceversa, es decir, la realidad completa la postura del autor analizado para llegar a conclusiones relevantes y verdaderas. No obstante, estas conclusiones son principalmente, ceñidas a los acontecimientos que se buscan describir y codificar científicamente. En la presente investigación, por tanto, los primeros dos capítulos proveen un panorama teórico rico en la determinación de las relaciones sociales a partir del poder (Foucault) y los acercamientos al fenómeno de los valores y su enseñanza desde autores como Piaget, Kohlberg, Merani, Zubiría, Vigotsky, entre otros. Se termina con la aplicación de las reflexiones suscitadas para el contexto escolar y la socialización de fichas de trabajo en grupo.

Cristina Salmivalli y Katlin Peets, en su libro *Bullying en la escuela: un fenómeno grupal* dicen que: “los valores se utilizan como término genérico para la asunción normativa que subyace a la moralidad. Los valores significan lo que consideramos importante y decisivo como individuos y partícipes de relaciones interpersonales¹⁰”. Los valores, en definitiva, son los orientadores previos de cada acción. Por esto, lo que está en juego cuando se habla de violencia es justamente entender qué tipo de valores se están utilizando cognitivamente para justificarla. Expertos pedagogos, como Merani y De Zubiría, dicen que estamos en un momento de crisis de valores. Así, esta investigación se plantea responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los enfoques de enseñanza-aprendizaje sobre valores? Adicionalmente, presento un trabajo práctico de un enfoque que ha generado resultados medibles en la disminución de la violencia.

Hay algunas escuelas cuyos enfoques de enseñanza de valores y actitudes han sobresalido, esto debido principalmente a que se plantearon metodologías y enfoques más humanistas. Estos enfoques privilegiaron y centraron al ser humano como un todo integral y no como parte de un engranaje, por lo menos no como parte de una tradición que ha colocado a los valores en un rincón filosófico-religioso. Por lo dicho anteriormente, considero que la educación en valores puede garantizar un futuro más amigable, dentro de una convivencia tolerante y amorosa. Esta tarea educativa no podrá ser posible, sin un

¹⁰ Cristina Salmivalli y Katlin Peets, “Bullying en la escuela: un fenómeno grupal”, en *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega, (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 113.

docente comprometido y conocedor de cómo enseñar valores. Es por esta razón, que esta tesis termina con una propuesta para ser debatida y enriquecida por el equipo de docentes de cada institución educativa.

En esta parte es fundamental la comprensión de los distintos enfoques educativos propuestos pero la preeminencia de uno de ellos concerniente a lo dialogante. Sin duda, el enfoque Cognitivo-Evolutivo inspirado en Piaget y el enfoque Reflexivo-Dialógico de Lipman son puntos de vista valederos y de una gran aceptación en el mundo escolar y formacional. Sin embargo, la presente investigación acentúa la conveniencia, para el contexto ecuatoriano, del enfoque dialogante de acuerdo a los postulados de Zubiría. Este enfoque garantiza un desarrollo moral y no simplemente la adquisición de conocimientos sobre las normas y cada uno de los aspectos formales de la vida como la ciencia, las disciplinas sociales, entre otras. Por su énfasis, se trata de asegurar cambios en las estructuras que conforman al ser humano en su integralidad y no simplemente en los aprendizajes que cambian conductas.

Capítulo primero

Relaciones interpersonales, relaciones sociales y relaciones de poder en el sistema educativo

1. Relaciones de poder y violencia en el sistema educativo

Debatir sobre la cuestión del poder implica comprender que en todas las relaciones sociales, relaciones interpersonales y relaciones intrafamiliares se involucran las dimensiones cognitiva y emocional-afectiva. Es así como se constata que en las relaciones sociales existen complejos niveles de tensión porque las personas tienen historia. Las condiciones estructurales-económicas de clase, étnicas y de género que se suman a la identidad individual de cada persona hacen que las personas busquen cosas distintas en el campo de la educación (y en otros campos). Por lo tanto, es inevitable que aparezca el tema de lucha o de disputa como determinante en el epicentro de las relaciones sociales.

Los desencuentros sociales y la tensión en las relaciones sociales se generan de manera evidente por la utilización del poder para poseer, imponer, despojar y someter. El poder no posee una carga negativa. Es en la ejecución, en la práctica social, que el poder se ha cargado de disposiciones arbitrarias. El poder, en su significado inicial, deriva de poseer, es decir, ser capaz. Este ser capaz es inherente a la humanidad misma, por lo tanto, no podemos concebir al humano (hombre o mujer) sin esta capacidad de ser, que es capacidad de efectuar y ser afectado a partir de determinadas relaciones de fuerzas¹¹.

Es así como poseer, o ser capaz, es la característica innata de la humanidad. El simple hecho de la existencia hace acreedora a una persona de esta capacidad. Sin las energías de esta capacidad humana, la vida individual y la vida social no sería posible¹². Esto significa que el poder puede ser entendido como la motivación de sobrevivencia para ser y existir, tener la capacidad de decidir y de accionar. No obstante, el poder utilizado de manera deliberada y arbitraria en las relaciones sociales provoca inequidad y violencia. Utilizar el poder como un medio para alcanzar objetivos individuales, por ejemplo, provoca desequilibrio, descontento y falta de reconocimiento.

Cuando el diálogo se ha coartado por el despojo de la palabra y de la acción del otro, el poder debe ser leído, según Weber, como “el ejercicio de generar superioridad¹³”.

¹¹ Rollo May, *Fuentes de violencia* (Buenos Aires: Emece, 1974),34.

¹² *Ibíd*,56.

¹³ Max Weber, *Economía y Sociedad* (México DF: Fondo de Cultura México, 1974), 21.

El deseo de poder llevar al ejercicio de la política y el ejercicio de esta implica la capacidad para imponerse sobre la voluntad de un grupo o individuo. Es así como, a pesar de que se deba ejercer a la fuerza y contra la voluntad de quien o quienes lo resisten, el poder se asienta y naturaliza en las relaciones sociales. Para Weber el poder no es más que la capacidad individual de ejercer fuerza sobre otro para conseguir un objetivo claro e inminentemente personal.

Según esta perspectiva weberiana, tenemos como las relaciones sociales que se basan en un desequilibrio de poder. De esta manera se tiene como consecuencia que una persona abuse de su lugar en el contexto inmediato, posición étnico-racial, cultural y político para someter a otros. Esto constituye un acto de violencia en las que se puede despojar de ciertas motivaciones y autoestima para imponer miedo, coaccionar y manipular a un entorno cercano inmediato como también distante. El sometimiento de una persona es la incursión más clara de violencia. El hecho de despojar de fuerza, de resistencia a otra persona es una relación de poder violenta. Por lo tanto, se puede concluir, que de lo que se trata es de vencer la resistencia de la otra persona o que está afuera de su natural estado¹⁴.

Otras concepciones mencionan que la violencia es un acto agresivo siempre ejercido desde las partes dominantes para doblegar. Se señala que es un intento de someter a los semejantes mediante la fuerza y el poder. Se debe aclarar que, en toda relación de poder, que es en sí una relación de dominación, se constituye una concepción de violencia desde las partes dominantes sobre la o las partes sometidas¹⁵. No obstante, las relaciones de poder deben ser entendidas desde su multimimensionalidad y a partir de la interferencia de diversos de actores.

Los sujetos dominantes no siempre actuarán con dominación, así como las personas dominadas no se encuentran estáticas en condición de subordinación. Esto significa que las relaciones de poder son movibles, diversas y se construyen en relación al contexto social, es decir, al tipo de poder que se posee y a la legitimidad social con la que se usa el poder. La resistencia debe ser tomada en cuenta como una condición política innata de la humanidad. Por lo tanto, la violencia está íntimamente ligada a los procesos de resistencia, de las relaciones de poder ejercidos y a las formas de transgresión.

¹⁴ Manuel Ossorio, *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales* (Guatemala: Datascan, 1967).

¹⁵ DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana*, 14.

Desde la mirada sociológica se comprende a la violencia como un proceso independiente de la conducta humana. Se trata más bien de un espacio de disputa que puede ser considerado casi siempre como político y que está circunscripto al medio, al contexto en el que se expresan. De otro lado, la violencia, desde una perspectiva psicosocial, es el resultado de la sensación de fracaso, de impotencia o de ira¹⁶. La violencia, en consecuencia, es el fruto inminente de las relaciones de poder, en el que la coacción y/o la coerción se hacen efectivas.

La violencia está, entonces, plagada de justificaciones y legitimidades. Muchas de las veces es el medio para imponer ideologías y prácticas pero también, en otras ocasiones, es la forma de amedrentar a quiénes no asumen los roles, estereotipos, sexualidades y creencias establecidos por el orden imperante en el poder hegemónico. Michel Foucault, lo expresa como una de las formas de dominación que se van perfeccionando de manera cada vez más sofisticada. En "*Vigilar y Castigar*" determina el proceso en el que la humanidad ha incurrido para controlar y sancionar a quienes no cumplan con lo determinado como orden. En este sentido sostiene que:

...el castigo descarnado de las prisiones crea una nueva tecnología, fundada en distintos procedimientos realizados desde el siglo XVI al actual, (heredados tal vez de la Edad Media) para clasificar, dividir, controlar y medir a los cuerpos y volverlos dóciles y flexibles. Esta vigilancia, ejercicios, exámenes, registros que de las prisiones se han extendido a otras instituciones, entre ellas se encuentra la escuela¹⁷.

Foucault insiste, a partir de esta reflexión, que las instituciones sociales no son más que la estructuración de normas, reglas, mandatos y preceptos provenientes de las tradiciones, costumbres, como también de la cultura y la política¹⁸. El sistema educativo, por su parte, posee un entramado amplio de discursos, principios y normas planteadas para ser transferidas o transformadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que el "*saber cómo*" principio básico del educar, constituye un proceso político no neutral. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo¹⁹.

¹⁶ *Ibíd.*, 26.

¹⁷ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1989).23.

¹⁸ Normas y comportamientos para alcanzar alguna meta o actividad que las personas consideran importante dentro de un grupo organizado de costumbres y tradiciones por lo cual constituye un sistema de comportamientos mediante el cual los seres humanos llevan a cabo sus actividades.

¹⁹ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1989).32.

Con este antecedente es importante ubicar al sistema educativo como uno de los espacios idóneos para las relaciones de poder. De hecho, se considera que uno de sus fundamentos principales es la arbitrariedad que implica educar, desasnar, sacar de la ignorancia a niños, jóvenes y adultos/as. El hecho de “educar” posee una carga que puede ser interpretada como autoritaria. Así mismo, el sistema educativo ha sido históricamente legitimado como el espacio en que la sociedad se civiliza, se vuelve culta, educada, abandona su condición de barbarie.

En correspondencia al poder, podemos definir a la violencia como aquella disposición que se revela como estrategia o como acto de dominio e imposición de uno/s sujeto/s sobre otro/s. Esta disposición a la imposición puede manifestarse visiblemente a través del golpe, la amenaza o la coacción física. Sin embargo, no es la única forma en que la violencia se revela pues también existe una manifestación no visible de la misma. Esta no visibilidad habla de formas de manipulación psico-afectiva y de extorsiones a nivel subjetivo en donde el dominio se produce a partir del temor al abandono y la sumisión ante el castigo. Finalmente se puede decir que se trata, en definitiva, del temor al dolor psíquico. Por lo cual, es frecuente que se manifieste a los niños que se les retirará el amor si no obedecen, pero en verdad esta extorsión produce una amenaza constante acerca del abandono²⁰.

El uso del poder arbitrario en el sistema educativo muchas veces está relacionado a exigir de manera agresiva el “*respeto*” a la autoridad que no es otra cosa que la “*adultocentralidad*” que se traduce en una razón inamovible que poseen los y las docentes. En las instituciones educativas prima de manera general un sinnúmero de reglas y normas que imponen la obediencia del estudiantado desconociendo las necesidades, las motivaciones y el poder que poseen los y las estudiantes. Por lo tanto, una posible formación de los individuos se torna en “deformación” de las voluntades que terminan siendo útiles al sistema. De esta manera, se genera un ciclo que pervive en el interior de los grupos humanos y los sistemas que asegura un *statu quo* imperceptible y, peor aún, inamovible.

De otro lado, la violencia en este contexto puede ser producida por los procesos de imposición que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos procesos los estudiantes deben asumir las enseñanzas del o la docente como verdades absolutas. La adultez de los y las docentes, su experiencia y discurso generan legitimidad y sentido. Los

²⁰ Horacio Belgich, *Escuela, violencia y niñez* (Rosario: Homo Sapiens, 2003), 23.

y las docentes son la primera autoridad a ser respetados y a ser aceptados como poseedores de la razón y la ciencia. Esta forma tradicional de educar sigue siendo, hasta la actualidad, la forma más aplicada en los establecimientos educativos y de formación de los individuos de las sociedades modernas.

1.1 Educación tradicional y violencia tradicional.

Si los/las docentes son considerados como sujetos, actores con agencia social, con poder de decidir, actuar, mantener o transformar discursos y prácticas, entonces éstos podrían ser denominados como gestores culturales y constructores de la cosmovisión de vida de niños/as y jóvenes. Ell@s son, en principio, los mediadores de la verdad, quienes desempeñan los vidrios de la visión con el objetivo de mostrar la realidad. De otro modo, las y los docentes pueden asumir también el rol de empañar la visión humana con una realidad equivocada, homogeneizante y cargada de sesgos y atisbos hegemónicos.

El medio por el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje es el discurso. Éste está cargado de valores, creencias, tradiciones, costumbres, hábitos, sentidos y significaciones expresados a través del lenguaje. La enseñanza de una ciencia particular o de una disciplina esta mediada por los discursos construidos y asumidos a lo largo de la vida por parte de los/las educadoras. Por lo cual, ésta se manifiesta en el entramado de las relaciones del ámbito educativo que es el gestor de los procesos culturales. Esta enseñanza entonces, está limitada o dirigida y, al mismo tiempo, se estimula por las tensiones entre el ayer, el hoy, y la competencia y/o la equidad, entre la reforma educativa y su profesionalización²¹.

Los y las educadoras asumen una de las herramientas más potentes de construcción de cultura que es el “poder enseñar”. Los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el pilar fundamental en la generación, no sólo de conocimiento, sino de experiencias y de ideas sobre el mundo. El estudiantado, además de consolidar su discurso y su práctica, a partir de la enseñanza, la socialización y la transferencia de las creencias, experiencias, tradiciones, saberes y conocimiento de la familia, va desarrollando su capacidad para vivir y experimentar la cotidianidad a partir de lo que aprende, afirma, confirma o transgrede en la escuela. En este sentido, “la educación debe ser entendida como la pieza que engarza las mutaciones que encierra la sociedad y su cultura²²”.

²¹ DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana*.36.

²² *Ibíd.*, 48.

Es así como la educación parte de los procesos más íntimos de las personas para confirmar o debatir la experiencia individual y colectiva de vivir. La educación incide de manera primordial en la construcción de la cultura, del sentido común y de los hábitos cotidianos por lo que es un potente dispositivo²³ de dominación o de resistencia y transformación de patrones socioculturales hegemónicos. De esta manera, aceptar un proceso de educación implica posicionarse en la aceptación de la recepción de ideas y discursos. El dispositivo o núcleo operativo que posibilita una acción en la sociedad, determina así un procedimiento que se encarna en la manera de funcionar y conducirse en un grupo humano o sociedad.

Por lo tanto, para que se provoque el aprendizaje deberá existir una acción cognitiva de reflexión, debate y segmentación de esos discursos. De igual modo, un estado psíquico y emocional que invita aceptar de una u otra manera la autoridad o la presencia diferenciada del o la docente. Esto se puede constatar al observar que:

...el proceso de aprendizaje requiere de un importante trabajo psíquico en el sujeto, y se lleva adelante ese aprendizaje como acto agresivo. De ninguna manera, el aprendizaje es un proceso armonioso, es ante todo un activo trabajo de apropiación en el que interviene de manera intensa el organismo, la inteligencia, el cuerpo y el deseo de apropiación y dominio sobre el objeto²⁴.

Como expresa la cita anterior, la tensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje es inminente. La enseñanza posee como fundamento la transgresión del estado de ánimo, la posición corporal y las ideas. Esto moviliza el estado cognitivo del o la estudiante lo que implica siempre un toque de agresividad. Por lo cual, en este proceso de contraflujo se constata:

...esa tensión entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, una relación conflictiva que necesita de la agresión para que el deseo de conocer venza la resistencia en las fronteras del mismo sujeto y de su estructura cognitiva que se opone a lo nuevo. Por ello resulta significativo, e invita al análisis, las concepciones que presentan a un sujeto humano sin agresividad y sin capacidad de ser ni de afectar, pues ello deriva de una concepción utópica, mucho más cerca de la ficción que de la realidad²⁵.

Ahora bien, hay que reconocer que la agresividad no es igual que la violencia. Hay dos grados de violencia o de intromisión en los procesos educativos que no necesariamente son perjudiciales para los y las estudiantes. Si en el quehacer del proceso de enseñanza existe una especie de arbitrariedad, no necesariamente debe ser leída como negativa siempre y cuando esta imparta y promueva la equidad, la justicia, el respeto, los

²³ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1989).42.

²⁴ Belgich, *Escuela, violencia y niñez*, 23.

²⁵ *Ibíd*, 24.

derechos humanos, la cultura de paz y los valores humanos. Además, la capacidad de reaccionar, de resistir y de lucha son percibidos como actos agresivos. De esta manera, se condena a quienes se indignan con la injusticia y claman a través de la protesta por dignidad. Por lo que la agresividad, o más bien la violencia, no es siempre destructiva, no todas las violencias son perniciosas, y por lo tanto, es posible que:

...esa distinción permite aclarar que no toda violencia es destructiva, por un lado, pero también permite, por otro, comprender que un grupo humano sin impulsos agresivos difícilmente pueda ser denominado humano. Al carecerse de ese impulso reactivo que es la protesta, el enojo ante la iniquidad, la rebeldía ante la indignidad, ese grupo no puede reunir su propio poder de afectar y transformar (ser capaz) y ensamblarlo en la acción opositora a lo considerado injusto²⁶.

En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la agresividad se desarrolla en función de la intención del o la educadora de superar un conocimiento previo. También puede leerse como la intención de empezar a construirlo, es decir, una dialéctica que necesariamente requiere de cierto grado de transgresión a lo establecido. Sin embargo, al carecer de esa agresividad, no podría establecerse esa dialéctica entre él (como sujeto que aprende) y el objeto de conocimiento (como dificultad a superar y dominar). Por lo tanto se dice que: "...esta dialéctica, que es tensión y conflicto, que es lucha por un nuevo orden de conocimiento, en tanto lo nuevo amenaza con desestructurar al yo, se reestructura al dominar al objeto²⁷".

Sin embargo, es importante reflexionar al respecto del grado de arbitrariedad que poseen los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que no necesariamente es una regla. Al respecto, Belgich señala que la arbitrariedad y la agresividad se producen cuando no se desarrolla previamente o se motiva el interés por aprender que está dado mayoritariamente por el afecto y al amor que se otorgue a la acción de enseñar y aprender²⁸. Si en los procesos educativos no existe el reconocimiento del otro/a, no es tomado en cuenta como una persona con conocimientos y saberes previos. En otras palabras, no aceptar a los estudiantes como legítimos/as hace que la violencia y la agresividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea inherente.

La violencia y la agresión inmiscuidas en el proceso educativo tienen su acierto en las formas de educación tradicional. Tal como su nombre lo indica, lo tradicional retoma las costumbres y las formas de pensar y hacer de generaciones anteriores. Lo

²⁶ DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana*, 25.

²⁷ *Ibíd.*, 35.

²⁸ El amor es lo que permite escuchar a quien enseña aquello que pregunta quien aprende. Sin esa escucha, el que enseña monologa, y el que aprende no puede sino dejar caer su confianza en el saber de aquel que enseña. Ese saber que, sostenido, supone la apertura del devenir.

tradicional no es otra cosa que un conjunto de discursos, ideas, prácticas culturales reiteradas en la experiencia de vida de las personas. La tradición se convierte así en una normalización de actividades y prácticas sociales sin necesariamente ser cuestionadas o debatidas. Por tradición, las personas continuamos aceptando, por ejemplo, que castigar a los niño/as les hace personas de bien o son formas para que aprendan, o, por tradición, consideramos la violencia de género en la pareja como algo normal o cotidiano. Es así como en esta clase de educación:

...se invierte mucho tiempo en resolver los conflictos de la resistencia estudiantil a repetir los discursos, y se desvía el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos procesos se invierte energías y mucho tiempo en imponer las reglas para que la autoridad sea respetada, la enseñanza en este sentido radica en que los y las estudiantes deben ser respetuosos del orden social establecido, sea este justo o injusto, sea este constructivo o destructivo, sea este humano o deshumanizado²⁹.

Lo tradicional de la educación se centra especialmente en los contenidos vacíos y en la forma jerárquica de educar de los y las docentes. Además, el sistema educativo tradicional legitima a través de los currículos, las normas y estructura institucional que los procesos de enseñanza deben ser rígidos e inamovibles. Principalmente se utiliza el poder, la imposición como una manera de posicionar los conocimientos de manera arbitraria. El uso de la violencia en este tipo de educación se basa en la falta de motivación que generan en los y las estudiantes por aprender, por conocer, curiosar, reflexionar, debatir. Por lo tanto, el uso de la agresión y la violencia es la única forma que resulta de este proceso no dialógico de enseñanza.

Otra de las características del proceso educativo tradicional es el omitir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. El no manejo adecuado de los conflictos puede convertir situaciones de tensión en el aula en verdaderos problemas o en actos de violencia. No obstante, el manejo que tienen los docentes y los alumnos cuando se inicia el conflicto es pobre, o se evita, y ello conlleva a que el resultado sea la agresión. Cuando se llega a la agresión ya sea “en forma verbal o física, gestos, indiferencias, generalmente no son revisadas o cuestionadas, sino que son conductas que, a su vez, son habitualmente castigadas con detenciones, suspensiones y expulsiones³⁰”.

Enseñar, no es la simple acción de transferir ideas y conocimientos, es un proceso con un alto grado de complejidad. Se trata de una relación social e interpersonal en la que se desentrañan y se expresan los entramados culturales, las emociones, las sensaciones y

²⁹ DeFelippis, *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana*, 14.

³⁰ *Ibíd.*, 21.

los sentimientos de quienes son los/las partícipes de este evento social. De esta manera, la relación entre educador/a y estudiante no siempre va a ser una relación pasiva, sino una relación activa de movilidad y de mutación continua:

...la enseñanza no es un mero problema de comunicar, sino que, en la práctica de esta técnica precisa, se desencadenan una serie de complejos mecanismos cuyo análisis supera el ámbito instrumental. Los problemas de la enseñanza son una parte del trasiego cultural dentro de nuestras sociedades complejas para transmitir contenidos culturales y socializar a los individuos³¹.

El ámbito escolar refleja en cierta manera los conflictos y los problemas que ocurren a nivel social, el ambiente de escolaridad en las instituciones educativas depende mucho de los estados de ánimo, las condiciones sociales, étnicas, de clase y de género en las que se encuentren las mujeres y los hombres partícipes de los procesos educativos y hasta de las personas encargadas de la institucionalidad educativa. El complejo proceso de educar por ello se convierte en un reto constante, sin embargo, se ha generalizado una educación vaciada de sentido transformador y creativo. No logra entender la complejidad social y menos aún contribuir en mejorar las condiciones humanas de convivencia, los malos tratos y la violencia en la educación continúan siendo común, ya que:

los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos debido a la violencia sistémica y que esta complicidad y las relaciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas violentas (...) Se ha definido la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicadas a la educación, significan prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño³².

Utilizar la herramienta de la educación para ejercer violencia, y continuar con las prácticas que socialmente son legitimadas no puede seguir siendo una constante. Los abusos, malos tratos, agresiones físicas, psicológicas, manipulaciones, entre otras, no sólo es destructivo sino que reproduce una sistémica violencia. De igual manera, enseña de manera cruel que la violencia es también una forma de vivir y sobrevivir. En definitiva, las relaciones sociales en lo íntimo de los procesos educativos inculcan los principios y los valores que son percibidos como reales o verdaderos. El uso de la violencia, en este ámbito, reproduce y legitima la injusticia social y la vulneración de los derechos humanos.

³¹ José Gimeno y Ángel Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid: Akal Universitaria, 1989).34.

³² Martin Carnoy, *Education as cultural imperialism* (New York: Longman, 1977), 378.

2. La imposición de conocimientos y discursos en la educación: violencia simbólica.

La violencia simbólica se desarrolla básicamente en el posicionamiento de códigos, símbolos, representaciones y discursos sobre la cotidianidad de la vida. Las representaciones son el claro ejemplo del reino de lo simbólico. Es así como existen una serie de imágenes de las concepciones sociales legitimadas. Por ejemplo, el uso de los colores diferenciado por cuestiones de género incurre en un tipo de violencia simbólica por la imposición de unas ideas sobre lo femenino y masculino.

Pierre Bourdieu, uno de los pensadores más prominentes en el estudio de la violencia simbólica, señala que los símbolos utilizados en las relaciones sociales son y han sido contruidos a partir de la hegemonía masculina. Proviene del androcentrismo y sus ideas consolidadas sobre el binarismo genérico, por lo que hasta la corporalidad de los seres humanos está siendo mediada por la división de género. Lo simbólico precede al lenguaje, en este sentido todo lo que parece invisible, intocable, inmaterial es el reino de lo simbólico que está atravesado por fuertes sesgos de dominación que producen persuasión implícita. Al respecto sostiene que:

...la noción de violencia simbólica invita a pensar en ese concepto, el de violencia, junto a la idea de lo simbólico como un espacio en el que necesariamente los agentes sociales se encuentran en una relación de percepción y reconocimiento. Esta dimensión simbólica de lo social no sería, desde este punto de vista, un aspecto accesorio sino, muy por el contrario, un componente esencial de la realidad en la que los agentes viven y actúan. Ya al considerar que el mundo funciona a través de lenguajes, códigos más y menos desarrollados, la dimensión simbólica de la existencia en el mundo se hace patente³³.

Ahora bien, reflexionar sobre cómo funciona la violencia simbólica en la educación o cualquier ámbito de la vida, implica pensar en lo impensable y en lo no apreciable. La persuasión que el reino de lo simbólico ha producido a nivel social radica en generar un sentido común de las cosas, de los pensamientos, acciones y omisiones. Dicha persuasión solo puede desarrollarse a través de una herramienta pedagógica, educativa, caso contrario, dicha acepción simbólica del mundo como dado y creado no existiese. Ninguna persona acepta ideas o concepciones a la fuerza, la pedagogía de la dominación en la educación logra posicionar lenguajes y conocimientos de manera sutil, sin radicalizar ni tensionar.

La autoridad, en este caso, es uno de los ejemplos más claros de la dominación simbólica que destaca en el ámbito escolar. En la escena escolar centra su funcionamiento en la presencia del adulto. Al respecto se dice que: “Se crea así, como un efecto inherente,

³³ Pierre Bourdieu, *La Reproducción* (Barcelona: Laia, 1977), 40.

una lógica de las relaciones intersubjetivas. Ese movimiento lógico, que fluye articulando las subjetividades, se monta en significaciones tales como la autoridad, la obediencia, el orden, el castigo, las sanciones, el consenso y el dolor³⁴". Se aprecia, de este modo, un mundo significativo que se legitima e interioriza en la mentalidad humana y en la genética social.

De esta forma se puede ver cómo, de manera evidente, la autoridad posee poder, y éste es fruto de un proceso de construcción social. La autoridad se ha erigido como tal en una trayectoria en la que ha consolidado una serie de atributos que socialmente son determinantes para legitimarla/o como a una persona a la que hay que obedecer. Por un lado, la autoridad se consolida como una representación del poder, mientras que, simultáneamente se enseña la obediencia como fundamento principal para que la autoridad exista. Así mismo, de otro lado, la violencia simbólica en este sentido se ejecuta a través de actos de adhesión y de convencimiento. Esto se puede apreciar cuando:

...esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que esta se presente como natural³⁵.

En el ámbito educativo la violencia simbólica funciona de la misma manera como se produce y reproduce en lo social. El convencimiento, la manipulación, la adhesión, la arbitrariedad son mecanismos de dicha violencia para instaurar en las y los estudiantes ideologías, discursos, representaciones que son impuestos por la autoridad docente. La violencia simbólica, en el acto de educar, parte de la intromisión de conocimientos, saberes que no han sido necesitados desde la experiencia del estudiantado. En la mayoría de los procesos de educación tradicional, la violencia simbólica se produce en tanto se invisibiliza a los y las estudiantes como personas cargadas de experiencias propias, de conocimientos y saberes individuales, sin reconocer su agencia social y su poder. Como lo sostiene Foucault: "se despoja de toda legitimidad social, convirtiéndolos en repositorios de información"³⁶.

³⁴ Belgich, Escuela, violencia y niñez, 104.

³⁵ Mónica Calderone. "Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu", *La Trama de la Comunicación* 9, (2004): 1-9.

³⁶ Foucault, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, 56.

3. Reproducción de la violencia social en la escuela: la violencia entre pares.

El *bullying* es un término que no necesariamente denota el significado y la realidad a la que quiere nombrar. En español, se utiliza un sinnúmero de nombres para configurar y describir prácticas como el maltrato, el abuso, la agresión y la violencia entre pares. El término “acoso escolar” al parecer es la categoría semántica que más se asemeja a la complejidad de este tipo de violencia escolar. Por lo tanto, se hace necesario atender una caracterización del fenómeno en el contexto de la violencia generalizada en el ámbito escolar.

Desde los inicios del sistema educativo formal, la violencia ha existido. Las formas de educación tradicional sin duda se caracterizan por poseer una metodología de enseñanza vertical que reproduce la violencia simbólica. Como se ha mencionado anteriormente, la violencia más evidente en este quehacer de educación tradicional, es la imposición de conocimientos desconociendo el contexto del o la estudiante. En países como Ecuador, el rol que se les obliga asumir a los/las estudiantes es de ser seres repositores de información.

En este contexto, los métodos de castigo en relación al proceso de enseñanza aprendizaje son inminentes y altamente cargados de violencia simbólica. Al parecer, las primeras formas de violencia evidenciadas en el sistema educativo fueron patrocinadas por docentes. El acoso escolar debe ser entendido como un proceso sistemático que produce daño. Se trata de un tipo de agresión que se ejerce entre pares estudiantiles.

El *bullying* o acoso escolar es una noción estudiada por primera vez en 1970 por Dan Olweus.³⁷ Los enfoques más utilizados en los estudios sobre este fenómeno son el enfoque basado en la identificación de las relaciones de poder, en el desequilibrio de poder entre pares, agresores y víctimas, caracterizados por actos de violencia. Al respecto, se ha de reconocer que la violencia escolar es amplia, y al acoso escolar se lo debe definir como la ocurrencia de “una misma forma de intimidación o violencia sufrida por un estudiante y cometida por otro más de tres veces. El acoso escolar en general se daría sobre todo por actos de violencia de carácter verbal y psicológico, antes que por agresiones físicas³⁸”.

³⁷ Ministerio de Educación, *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador, violencia entre pares en el sistema educativo*, 15.

³⁸ *Ibíd.*, 6.

El acoso escolar es un patrón de comportamiento, es una acción reiterativa porque no corresponde a un evento aislado sino más bien a un patrón de comportamiento.³⁹ Se diferencia de otras formas de violencia entre pares por su “carácter reiterativo e intencionalidad, así como por un desequilibrio de poder o fuerzas⁴⁰”. Es notorio que esta forma de violencia específica entre pares, se lleva a cabo como efecto de una relación de poder donde el/la estudiante desea demostrar su superioridad a través del uso de la agresión y la violencia. En el Ecuador las cifras denotan que el uso de la violencia es frecuente en las relaciones sociales entre las y los estudiantes lo cual constituye una problemática latente.

Sánchez y Ortega mencionan en su estudio sobre *bullying* que existen varios tipos de agresores y víctimas en estos procesos violentos entre pares. Las agresiones que a simple vista pueden ser interpretadas como tenues: ridiculización, apodos entre otros, son muchas de las veces actitudes que violentan la identidad y la integridad de las víctimas. Sobre los afectados se conoce que:

[...] el ajuste social y personal establece tres tipos de víctimas: 1) aquellas que se percibían a sí mismas como víctimas pero no lo eran para el grupo de iguales, a las que llamaron víctimas paranoicas; 2) las que eran identificadas por el grupo como víctimas pero ellas mismas no se percibían como tales, víctimas negadoras y, 3) las que se percibían a sí mismas como víctimas y también eran vistas así por el grupo de compañeros.⁴¹

El acoso escolar debe ser tratado como una relación social abusiva entre pares, en el que se ejerce poder y, por lo tanto, resulta en violencia. Los tipos de violencia que caracterizan a esta problemática son la violencia física, psicológica, de género, y puede llegar a ser sexual.

3.1. La violencia de género en el acoso escolar

En las diversas investigaciones realizadas sobre *bullying* se denota la implicación de la diferencia de género. La violencia ejercida en los casos de acoso escolar está definitivamente enmarcada en dinámicas que expresan la diferencia sexual de manera agresiva. Los comportamientos agresivos y de violencia al parecer están arraigados en

³⁹ Sérgio Pinheiro, *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas* (New York: Unicef, 2006), 67.

⁴⁰ Dan Olweus, *Acoso Escolar: Hechos y medidas de intervención* (Noruega: Centro de Investigación para Mejorar la Salud, 2007), 2.

⁴¹ Virgina Sánchez, y Rosario Ortega, “El estudio científico del fenómeno Bullying”, en *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega, (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 58.

gran medida en las conductas de los hombres. Como se afirma al respecto: “En la actualidad, se confirma la mayor presencia de niños y chicos implicados directamente en problemas de maltrato entre iguales, sobre todo en lo que se refiere a su implicación como agresores y victimizados⁴²”. Se evidencia, además, que los hombres se encuentran relacionados a formas de maltrato denominadas maltrato directo (físicas). De otro lado, las chicas están involucradas en maltratos más indirectos (formas de victimización).

Por tanto, el sexo no sólo influye en la mayor o menor implicación en problemas de malos tratos entre iguales como índice global, sino que también incide en el tipo de maltrato que se realiza o se sufre. Es así como en los chicos es más probable la utilización de las formas físicas y directas, y en las chicas, las indirectas. Podría decirse que ser chico aumenta la probabilidad de implicarse en este tipo de fenómenos, sobre todo en sus formas físicas y directas. De otro lado, al ser chica, si bien disminuye el riesgo general de verse involucrada en este tipo de relaciones interpersonales, influirá en el uso de las formas indirectas.

Es importante ubicar a la categoría de género como relevante para el análisis de cualquier tipo de relación de poder y de violencia. Tal como las investigaciones lo demuestran, la violencia y las agresiones entre pares poseen una connotación de género inminente. La relación entre chicos y chicas en las aulas se basa, como sucede en cualquier otro espacio, en principios, roles y estereotipos aprendidos sobre el ser y parecer de hombres y mujeres. Esta diferencia en los hábitos, imaginarios y cotidianidad que los chicos y chicas han construido es la herramienta más legitimada para provocar una diferenciación que resulta violenta.

La violencia en el marco del acoso escolar es un hábito que la masculinidad ha construido como un referente principal de su género. Es por ello que los chicos usan la agresión y la violencia como una forma legítima de relacionarse con las otras personas. De otro modo, las chicas “se muestran más sensibles al dolor ajeno y, por tanto, son más conscientes del daño de ciertos comportamientos. Sin embargo, pueden existir chicas que participan de distintas formas en temas de acoso escolar⁴³”.

⁴² *Ibíd.*, 70.

⁴³ La violencia masculina debe ser atribuida a la socialización histórica de la violencia a los hombres desde la infancia, de tal forma su experiencia de vida en gran parte de los casos está vinculado a hábitos o conductas agresivas en términos de que socialmente e históricamente son atributos normales de la masculinidad.

Los estudios no logran recabar datos sobre las formas y el contenido de las agresiones y la violencia del acoso escolar entre pares. De todas formas, los resultados de estudios, como los hechos en Ecuador,⁴⁴ denotan de manera clara que la violencia en las aulas también se ha convertido en una violencia sexualizada y en violencia de género⁴⁵. Esto significa que la manera de agredir al otro está también traspasada por la agresiva diferencia de género. Los ataques se basan en cuestiones que hieran la identidad de género, la posición de chico o chica en la escuela.

De esta forma la categoría de género es valiosísima para comprender los matices y las formas de violencia que muchas de las veces se mimetizan en lo denominado acoso escolar. Se afirma que: “Aquellas agresiones vinculadas con la discriminación étnica y de género fueron menos mencionadas; sin embargo, estos elementos estarían atravesados por otras formas de violencia (insultos y apodos)⁴⁶”. En definitiva, como cualquier otra relación abusiva, el acoso escolar es una forma de violencia que sucede entre pares en los planteles educativos. Esto no quiere decir que este tipo de violencia se ejerza de manera igual entre unos y otros.

Las relaciones de poder ejercidas en este tipo de violencia son las que miden y orientan el ejercicio abusivo de unos contra otros. Por otro lado, el *bullying* debe ser analizado no como un hecho aislado en las aulas sino como el resultado y consecuencia de las prácticas sociales más comunes en las que está involucrada toda la sociedad. El principal potenciador para el ejercicio de la violencia es el uso del poder de manera abusiva. La diferencia de poder es lo que efectiviza una relación de violencia, y quiénes están más propensos a estar vulnerables son grupos históricamente discriminados como afro-descendientes, indígenas, mujeres, personas con distinta orientación sexual, migrantes, entre otros/as. Se trata de personas que socialmente han sido tratados de manera discriminante. En la dinámica del acoso escolar esto no se diferencia, ya que “la autoeficacia para la agresión no solo varía de niño a niña, o de chico a chica, sino que también depende del tipo de compañero/a que se elige como víctima⁴⁷”.

⁴⁴ Ministerio de Educación, *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador, violencia entre pares en el sistema educativo*.

⁴⁵ Las más vulnerables al acoso escolar psicológico son las mujeres, y también el grupo de estudiantes de 15 años en adelante. Por su parte, el acoso escolar físico está más relacionado con los hombres y el grupo de estudiantes de 11 a 14 años.

⁴⁶ *Ibíd.*, 33.

⁴⁷ Sánchez y Ortega, “El estudio científico del fenómeno Bullying”, 83.

Como lo menciona la cita anterior, los agresores seleccionan a su víctima de manera inteligente. Escogen a la persona que será intimidada o agredida con ciertos criterios de manera consciente o inconsciente, Las víctimas son niños/niñas o chicos/chicas que aparentan o han demostrado previamente haber sido ya victimizados de alguna manera. Por lo tanto, “en este acto se miden factores o características personales de vulnerabilidad o características que puedan ser un riesgo para el agresor como la apariencia de fuerza física⁴⁸”. A los agresores, de manera irónica, el sentirse poderosos, les genera un aumento en su autoestima y, por lo tanto, podrían seguir agrediendo de manera sistemática. Así se desarrolla cada vez más formas y estrategias más potentes de victimización porque encuentran legitimidad grupal para que las agresiones continúen.

Como se evidencia, el desequilibrio de poder genera mucha vulnerabilidad en las víctimas, y muchos de los y las estudiantes que están en la mira de el/los agresores. Se trata de personas que poseen características que socialmente han sido denominadas como negativas o que no cumplen el *estatus quo* de supuesta normalidad. Por lo tanto, así se justifica la discriminación de los seres humanos que se acogen socialmente en grupos humanos. Lamentablemente, han sido las mujeres y las niñas quienes han sido históricamente más discriminadas y violentadas.

La violencia de género es una constante en las sociedades del mundo. Esto significa que en la escuela las niñas y las adolescentes seguirán sufriendo la violencia que en la sociedad persiste. Por lo general, en la institución educativa se siguen también los mismos parámetros de socialización de los valores. Estos se convierten en principios de relacionamiento basados muchas veces en la diferencia de género, en el sexismo, los estereotipos y la subordinación femenina.

De la misma manera, ocurre con el acoso escolar a niños o niñas que poseen características físicas que socialmente han sido denominadas como no normales o atributos que desagradan. Por ejemplo, el hecho de ser indígenas, afro descendientes, niños o niñas con características físicas distintas entre otras cosas constituye una constante de discriminación⁴⁹. Los niños, las niñas, los adolescentes y los/las jóvenes no están por fuera de esta socialización sesgada de las personas, por lo que el acoso escolar es un fenómeno social. En definitiva, si se quiere un *continuum*, la extensión de lo que

⁴⁸ Cristina Salmivalli y Katlin Peets, “Bullying en la escuela: un fenómeno grupal”, 83.

⁴⁹ La sociedad se ha encargado de definir lo que es “normal, bonito, feo, anormal, raro, el orden”, a través de la socialización de generación en generación, a la educación recibida en la escuela, al dogma de la Iglesia y a las políticas del Estado e ha legitimado socialmente que la diferencia entre las personas nos hace más poderosos o vulnerables, provocando de tal manera una visión discriminante y violenta.

ocurre en la esfera pública y privada de las personas y de las familias es aprovechada por los círculos de mal trato y discriminación.

Los análisis no deben reducirse a estudiar a los y las estudiantes como el objeto problemático de este fenómeno. En la educación formal han ocurrido y continúan sucediendo actos de abuso de poder que son la panacea para que todo tipo de violencia sea ejercida. Además, no se debe olvidar que otro de los temas preocupantes actualmente, y uno de los más sensibles en el Ecuador se relaciona con el incremento de abusos sexuales y violencia sexual en los planteles educativos. Se trata de hechos perpetrados por docentes o algún miembro de la planta institucional educativa en donde los niños/as y adolescentes se forman.

Si bien es cierto que este tema requiere de un análisis profundo, y de mucha concentración, lamentablemente las limitantes de este estudio no podrán ser tratados en estas páginas. Es necesario mencionar y confirmar que el sistema educativo en el Ecuador atraviesa por una crisis proveniente de muchos elementos. Es menester pensar también que la crisis en el sistema educativo es consecuencia muchas veces del no reconocimiento de los valores y la no renovación de los valores humanos, que en pleno siglo XXI deben ser revisados. Es así como se tiene que supervigilar y considerar los factores sociales que se están multiplicando y que mantienen la caracterización y circunscripción de normativas y prácticas sociales legitimadas por una sociedad moderna expuesta a sus vicios.

4. La crisis de valores en el sistema educativo.

La violencia en el contexto escolar o educativo es una constante. Ha permanecido durante el tiempo y muy poco se ha hecho para esclarecer las causas profundas de su perpetuación. Se debate poco sobre la raíz de la violencia y sobre su estructura perversa. A pesar de las políticas públicas educativas, las iniciativas de prevención en contra de la violencia no abundan. Los abusos de poder continúan desde las esferas más altas hasta la violencia entre pares.

En el caso ecuatoriano, un sinnúmero de casos de violencia sexual en los planteles educativos o relacionados con la institución y el acoso escolar poseen un hilo conductor en común, aunque de manera superficial no se evidencie. Radica en el desequilibrio de poder por la ausencia en la práctica del ejercicio de los valores y principios que permiten

una convivencia humana, basada en el respeto, la equidad, la dignidad de las personas y los derechos humanos.

Si el acceso a la educación y la educación como tal es parte esencial de los derechos humanos, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas permean actos de violencia, significa que la implementación de los conceptos más básicos está fallando. Además, a nivel social se están socializando valores que son incongruentes a una cultura de paz y equidad. La educación formal no solo posee la responsabilidad de transferir los valores humanos de convivencia, sino que tiene el reto complejo y la responsabilidad de desmontar lo que socialmente se está construyendo: relaciones basadas en la violencia. Por lo tanto, se debe pensar en la formación de una cultura de paz y en la consolidación de una ciudadanía que conviva en respeto y armonía.

Esto no requiere únicamente de programas y de materiales que eliminen los contenidos discriminantes. Se conoce que las normas, los patrones culturales, y las experiencias de violencia y agresiones persisten en las historias de vida de cada persona y en su propia memoria cognitiva sean docentes o estudiantes. De ahí que debe partirse de un análisis crítico cuando se haga referencia al tema. La cuestión de la violencia en las instituciones educativas debe preocupar y ocupar de manera profunda a los agentes políticos y educativos. No se puede establecer que la violencia en el sistema educativo es un tema aislado. Como la violencia se encuentra atrapada en la misma estructura educativa, es necesario que se formen valores que contribuyan a que se transformen las relacionales de poder y las prácticas que llevan a conflictos.

Para el caso de esta investigación, se considera que la tolerancia es uno de los valores que más ha de formarse porque se relaciona con el desenvolvimiento social y su puesta en práctica. Esto permite que se genere una convivencia armónica en cualquier ámbito⁵⁰. Su relación con el respeto a los derechos humanos y a las diferencias propicia que se promueva la paz. Por lo tanto, en el ámbito escolar, la tolerancia implica respetar la identidad y las diferencias entre cada uno de los miembros, ya sean físicas o de pensamiento.

La enseñanza de este valor estaría en coherencia con lo planteado desde las diversas investigaciones interculturales de donde han surgido varias reflexiones acerca de lo que está ocurriendo en cuanto al ejercicio de los valores a nivel social y educativo. Al respecto se sostiene que: “Los valores se utilizan como término genérico para la asunción

⁵⁰ Mínguez, *Valores humanos y educación para/en la tolerancia*,56

normativa que subyace a la moralidad. Los valores significan lo que consideramos importante y decisivo como individuos y partícipes de relaciones interpersonales⁵¹". Los valores, en definitiva, son los orientadores previos de cada acción, por lo que cuando se habla de violencia es importante hacer referencia a qué tipo de valores se está utilizando cognitivamente para justificar y actuar en violencia.

Al considerar a los valores como una categoría genérica se comete el error de establecer un sistema que en la actualidad no corresponde del todo a las problemáticas, cada vez más perversas, de la violencia a nivel social y educativo. Por lo cual se ha llegado a pensar que: "Los valores son conceptos de lo deseable que guían la forma en que los actores sociales deciden actuar, evalúan a las personas y los acontecimientos y explican sus acciones y evaluaciones⁵²". Estos conceptos deben estar en constante revisión. Por ejemplo, la libertad, el derecho al deseo individual, la tradición, la costumbre, el éxito, la competencia y la individualidad son también valores. Estos, al ser defendidos y ejercidos sin ningún argumento crítico, pueden producir violencia. La costumbre de que una familia mestiza trata a la indígena como diferente genera discriminación y racismo.

La creencia de que para llegar al éxito se debe jugar todas las cartas hasta la competencia desleal y la subordinación de los demás también genera violencia. Por lo tanto, es necesario comprender que, aunque los valores son determinantes de manera individual, deben ser ejercidos siempre en la medida en que no generen ningún tipo de daño en colectivo. Los valores deben ser resignificados y removidos. Ante el acoso escolar, por ejemplo, debería trabajarse sobre la tolerancia. De esta forma, se formaría en pos del respeto a las diversidades a todo nivel: étnico, de género, de apariencia física, de conocimientos y de atributos personales.

La cultura de la violencia debe ser desmontada desde sus raíces. Por esta razón, la resignificación, la reconstrucción, y la preservación de los valores que trabajan sobre el derecho a una vida digna y libre de violencia debe ser una preocupación prioritaria en el sistema educativo. Todos quienes hacen partícipes del trabajo en educación tienen la obligación de deconstruir la tradición cultural de la agresión y las relaciones de poder. de este modo, se puede asegurar una cultura de no violencia en las generaciones venideras.

⁵¹ Salmivalli y Peets, "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal", 113.

⁵² Shalom Schwartz, "Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements", *Journal of Cross-cultural Psychology* 21, n.º 2 (1990): 139-157.

Por otro lado, como ya se ha mencionado en estas páginas, las relaciones de poder son la panacea para el ejercicio de la violencia, por lo que los análisis deben partir de cuestionar las relaciones de poder tradicionales en las aulas y en la estructura de educación. Es importante la socialización de los valores, ¿pero qué valores son los que deben ser socializados? ¿Qué valores deben ser revisados o resignificados? ¿Qué otros valores se requieren para generar una integralidad de una vida digna en los y las estudiantes? ¿El re aprender los valores, por efectos de la tradición y la costumbre, es solo una obligación de las y los estudiantes o de los/las docentes también?

En respuesta a estas preguntas, se identifica que la tolerancia es uno de los valores que debe trabajarse en clase. Su enseñanza de valores sigue siendo una propuesta pertinente y hasta necesaria en el momento actual. Los problemas que surgen son consecuencia de una no aceptación de las diferencias. Por lo tanto, con la formación de este valor se podrá contribuir a un cambio y al desarrollo integral de las/los educandos. Su enseñanza ayudaría a que la violencia no se siga convirtiendo en la forma más “cómoda y fácil” de actuar. Corresponde a los sistemas educativos tratar la tolerancia para reafirmar la convivencia sana y equitativa entre sus miembros.

Los seres humanos se encuentran en constante aprendizaje. De ahí que la educación en valores sea la plataforma más idónea para construir relaciones equitativas entre las personas. La violencia no es natural en las personas y es producto de siglos de construcción en cada sujeto. No obstante, es posible deconstruir las formas de violencia. Las personas no solo aprenden en las relaciones cotidianas a ser y existir. La escuela, la familia, el Estado son las principales plataformas de enseñanza. Por lo cual se afirma que: “la enseñanza de valores también puede darse en forma organizada, sistemática e institucionalizada, según planes previamente establecidos⁵³”.

4.1 Razón de ser de la educación o formación en valores.

Hoy es palpable la preocupación por la crisis de valores. Se puede apreciar cómo muchas de estas preocupaciones acompañan al mundo actual de modo más general, se habla de crisis de identidad, de fe y de epistemología. La identidad por la ausencia de un sentido claro de pertenencia y por la carencia de proyectos comunes unificadores; en cuanto a la fe, por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de cambio y la

⁵³ Berta Guevara, Amarilis Zambrano, y Anie Evies, “¿Para qué educar en valores?” *Revista educación en valores* 1, n.º 7 (2007): 96-106.

falta de confianza en el futuro y; epistemológicamente se habla de la supremacía del conocimiento y la razón, que se expresa en una racionalidad instrumental-administrativa-gerencial. Todo esto se enmarca en la capacidad que se tiene para destruir lo afectivo y sentimental.

Es así como algunos afirman que vivimos en una sociedad sin valores mientras que otros sostienen que han aparecido nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural. Hay quienes afirman que el problema está en la existencia de multivariación de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Quizás esté ocurriendo todo ello y es por eso que vale la pena abordar el asunto teniendo en cuenta que en todas las sociedades y en las diferentes épocas el hombre como guía ha tenido que enfrentar sus propios retos de desarrollo.

Uno de los aspectos más ilustradores ha sido el estudio sobre el comportamiento humano. La filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, las que desde sus diferentes objetos de estudios enfocan su campo de acción han podido establecer un objetivo común que consiste en la comprensión e interpretación de los porqués de las actuaciones de los seres humanos. Es así como se logra orientar el comportamiento humano hacia las tendencias más progresistas. De ahí que, en el centro de su análisis se hallen los conflictos entre el ser y el deber ser, y derivado de ello entre el hacer y el saber hacer.

De esta manera, la comprensión de ¿qué son los valores?, ha sido objeto de reflexión y polémica por los más relevantes filósofos hasta la actualidad. Desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen. De otro lado, desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen. No se puede concordar en una sola perspectiva del problema y se hace necesario integrar todas las posiciones científicas en una concepción única y coherente, puesto en cada uno existe una verdad.

Por lo tanto, entender el valor como la significación socialmente positiva es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano. Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que éste exprese realmente un redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados,

grupos o clases sociales particulares. De esta forma, esta objetividad del valor trasciende los intereses particulares, para ubicar en el centro al hombre como género.

Una de las consecuencias a la que se está expuesto es que muchos de los intentos y experiencias por lograr una pedagogía que eduque en valores pueden fracasar cuando no se tiene claridad de lo antes expuesto⁵⁴. Por lo cual, se podría desvirtuar el objetivo de la propia educación cuando se piensa que, explicando hechos históricos y actuales de la realidad, o incorporando nuevas asignaturas por sí sólo, su conocimiento produce valores o cambios en la conducta y personalidad del sujeto.

De igual forma se cree que cuando se buscan comportamientos en hechos aislados, como participación en actividades orientadas, sin objetivos bien definidos, ni comprendidos y asumidos por el sujeto tanto en lo racional como en lo emocional se puede formar y desarrollar valores que siguen las mismas reglas del aprendizaje de conocimientos y habilidades. Finalmente, se piensa que cuando se considera que no es necesario incorporarlos como un componente de la labor educativa de manera explícita e intencional, se pueden formar y desarrollar automáticamente a través de la correcta relación alumno-profesor.

Los valores no son el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Se trata de algo mucho más complejo y diverso ya que involucra la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos. Por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido y de esta forma alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

El problema de cómo desarrollar y formar valores es un proceso de culturización de toda la vida en el que inciden los cambios sociales que se producen y que provocan transformaciones en las interrelaciones humanas⁵⁵. De igual modo, provoca cambios en las percepciones y en las condiciones materiales y naturales de la vida. De esta forma, los

⁵⁴ *Ibíd.*,100.

⁵⁵ Mínguez, *Valores humanos y educación para/en la tolerancia*,46.

valores son razones y afectos de la propia vida humana. Es así como no se aísla de la relación de lo material y lo espiritual y, entre lo social y lo individual.

Para entender el concepto de valor se debe tener claro un conjunto de aspectos que contribuyen a una definición en sentido amplio. En primera instancia, los seres humanos establecen relaciones con el medio natural y social en que ellos se desenvuelven. A través de su actividad productiva, intelectual, artística, deportiva se ponen en contacto con objetos materiales e ideales que constituyen un producto tangible, una cualidad de la personalidad, una concepción, un sentimiento. Como resultado de este proceso, surgen en el ser humano necesidades materiales y espirituales que al concretarse en objetos materiales y espirituales que las satisfacen, se convierten en valores. Por ende, los valores se identifican con cualquier objeto material o espiritual que, al satisfacer una necesidad humana, son interiorizados y aprehendidos a través de su propia experiencia vital.

Cada ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades personales y, sobre esta base posee intereses y forma convicciones. De igual modo, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar las posibilidades que tiene de alcanzarlas. De esta manera los valores dirigen y orientan las acciones humanas de forma consciente y a la vez, como proceso individual, permite diferenciar a unos hombres de otros como entes únicos e irrepetibles que pueden realizar una misma actividad y estar impulsados por valores diferentes. Por lo cual se trata de cuestiones cuyos significados subjetivos poseen un fuerte componente individual.

Los valores se forman en el proceso de socialización bajo la influencia de diversos factores como la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación, las organizaciones políticas, sociales, y religiosas. Sin embargo, los valores no son inmutables ni absolutos, y su contenido puede modificarse por circunstancias cambiantes y pueden expresarse de manera diferente en condiciones concretas también diferentes. En la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores. Finalmente, los valores son

cualidades reales externas e internas al sujeto. Como sostiene Xavier Zubiri: “ No es un objeto, ni una persona, sino que está en ellas⁵⁶”.

Por esta razón, no se trata de solamente cualidades reales externas e internas que expresan las cosas, personas y fenómenos, sino que también componen la estructura de la personalidad. Es decir, funcionan a su vez como filtros en el proceso de socialización, incidiendo así en la función reguladora de la conducta. Es así como se crean las actitudes hacia el mundo circundante, actitudes que están dirigidas e intencionadas por motivaciones e intereses. Estas actitudes expresan una correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace en el plano individual, y que posee una correspondencia con la sociedad. En base a ello y a lo descrito con anterioridad, para esta investigación se propone una propuesta de formación valorativa sobre la tolerancia, a partir de uno de los enfoques pedagógicos que se proponen en el siguiente capítulo.

⁵⁶ De Zubiría, Julián y De Zubiría, Ximena. *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.56.

Capítulo segundo

Los valores en la educación: diálogo entre tres enfoques pedagógicos en la enseñanza de valores y actitudes

1. Los enfoques pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes.

La preocupación por la formación integral de los seres humanos se hace cada vez más relevante en terrenos como la pedagogía, la filosofía de la educación y la psicología. Esa preocupación se demuestra con el incremento global de la bibliografía sobre el tema. Al parecer, la formación integral se ha convertido en un denominador común de las metas de la sociedad y de sus instituciones, de manera muy especial en aquellas de carácter educativo. En este sentido, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI sostiene que: "...de cara a los desafíos de la sociedad del presente y del futuro, la educación debe convertirse en un valioso e indispensable instrumento para el progreso de la humanidad hacia ideales de paz, libertad y justicia social⁵⁷".

Lev Vygotsky⁵⁸ no solo ha reconocido, sino que ha insistido en el rol de la educación en la evolución cultural de los seres humanos, tanto a nivel social como en el desarrollo individual de las personas. Desde este punto de vista, puede afirmarse que una verdadera educación debe consistir en aportar las condiciones necesarias para propiciar que las funciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales del ser humano maduren y se desarrollen. Una educación acorde con los tiempos que corren debe entender que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones. De esta forma, se va incrementando sus capacidades no sólo para lo estrictamente cognitivo, sino también para lo afectivo, el desarrollo moral, psicosocial y la vivencia de los valores.

El presente capítulo se propone entablar una especie de diálogo entre tres perspectivas distintas en torno a la formación de valores en la educación. En primer lugar, el enfoque Cognitivo-Evolutivo, derivado de los planteamientos de Piaget y sistematizado en la obra de Kohlberg. En segundo lugar, el enfoque Reflexivo-Dialógico, representado por las ideas de Matthew Lipman, más reconocidas comúnmente con la etiqueta de *Filosofía para niños*. Por último, el tercer enfoque invitado a esta conversación entre ideas

⁵⁷ Comisión Internacional sobre la Educación, *La educación encierra un tesoro* (París: UNESCO, 1996),99.

⁵⁸ Lev Vigosky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (México: Crítica, 1998),89.

es el Dialogante-Interestructurante, que busca precisamente una síntesis dialéctica entre el énfasis en lo cognitivo y el peso otorgado a lo contextual. Este enfoque, deudor de las perspectivas histórico-culturales, está representado por las ideas del psicólogo y pedagogo argentino Alberto Merani, discípulo intelectual de Henri Wallon.

El hilo conductor que se propone para el desarrollo de la exposición del presente capítulo es un conjunto de ideas derivadas de los postulados educativos de Vigotsky. De manera particular, la idea medular de que el aprendizaje y el desarrollo no ocurren de manera “natural” como consecuencia directa de la edad y la maduración biológica. Por el contrario, se requiere de la intervención intencionada de agentes mediadores en contextos propicios. Esta será justamente la tesis que se va a contrastar con los tres enfoques puestos en conversación.

Sin duda, estos tres autores son referentes y constituyen un modelo a seguir ya que sus postulados se complementan hacia una lectura mucho más determinante de la incidencia de los valores en la sociedad moderna. Cada uno de ellos desarrolla un aspecto de la formación de los individuos, no excluyente, que puede determinar un curso de acción para ser implementado en lo escolar. De esta manera, los tres autores confluyen en destacar un curso de acción en la formación de valores. Este modelo va a obedecer a un contexto que desarrolla estadios (Piaget), que acentúa un rol dialógico (Lipman) y que finalmente interactúa, desde un contexto determinado por factores sociales, hacia una emancipación de los seres humanos. De esta manera, la determinación social negativa y el pleno desarrollo de su potencialidad estarán al servicio de una sociedad que debe cuidar su futuro humano de entorno social.

Por lo tanto, se requiere que los caminos y las vías no puedan justificar los fines. Se hace evidente que un buen uso del diálogo, de los métodos participativos, del ejemplo del profesor sean condición necesaria para una adecuada labor de formación. No obstante, es condición también necesaria su precisión en el diseño curricular, en el análisis del contenido, en los objetivos propuestos. Se trata de tener claro los fines que se esperan en lo educativo para la formación socio-humanista que tiene su propia significación y lógica. De lo que se trata finalmente es de incorporarla como parte del sistema educativo, no separarla de la realidad a que se enfrenta el estudiante como aprendizaje, y en este sentido el profesor debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección e intención.

1.1. Enfoque Cognitivo-Evolutivo

El enfoque cognitivo-evolutivo llama a su propuesta de formación de los valores morales como “desarrollo del juicio moral”. Este enfoque, iniciado por Piaget y continuado por representantes de la psicología evolutiva como Kohlberg, sostiene que el desarrollo moral se da a través de estadios sucesivos de razonamiento. Estos van de la heteronomía del niño en sus años de aprendizaje hasta la autonomía moral de la persona adulta. Puede afirmarse que la principal contribución de Kohlberg consiste en esquematizar esos estadios, siguiendo a Piaget para coordinarlos con los de la psicología genética.

De este modo, el desarrollo intelectual es un condicionante del desarrollo moral. Así se hace ver una clara correspondencia entre la manera como el niño va desarrollando sus estructuras cognitivas y los pasos que sigue en la formación de su juicio moral. De igual manera, se puede constatar el avance hacia su autonomía y desarrollo personalizado⁵⁹. Pero, ¿en qué consisten los estadios?, al respecto se señala que:

...los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. En el paso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente. Podemos decir que la inteligencia funciona como un factor limitador del desarrollo moral: a bajo nivel intelectual, bajo nivel de razonamiento moral; pero un alto nivel intelectual no implica un nivel moral necesariamente alto. Dicho de otra forma, la inteligencia es un factor necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. También el desarrollo de la habilidad de adoptar roles, perspectivas o puntos de vista de otras personas es otra condición necesaria pero no suficiente.⁶⁰

De este modo, el desarrollo intelectual posibilita, pero no garantiza el desarrollo moral. Puede decirse que los estudios de Kohlberg son reafirmaciones o continuaciones de los de Piaget en muchos aspectos. Sin embargo, Kohlberg hace sus propias aportaciones en el terreno de la descripción del juicio moral y, sobre todo, en el descubrimiento de que los cambios en el desarrollo intelectual y moral no terminan o se suspenden en la adolescencia. A diferencia de Piaget, Kohlberg concluyó que:

...el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional. Convencional significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la

⁵⁹ Pablo Latapí, “Valores y Educación”, *Fin de Milenio IV*, n° 11 (2000): 59-70.

⁶⁰ Antonio Linde, “La educación moral según Laurence Kohlberg: una utopía realizable”, *Praxis Filosófica*, n° 28 (2009): 7-22, 9.

sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales⁶¹.

Como puede apreciarse en la cita anterior, más que estar ceñido a edades cronológicas, el desarrollo moral depende principalmente de la comprensión e interiorización de las normas que hacen posible el funcionamiento de la sociedad. Al extender sus estudios más allá de la adolescencia, Kohlberg comprende que el aprendizaje del ser humano es más complejo que una simple sucesión ininterrumpida de estadios. Por otro lado, sus estudios hacen de la moral una actitud donde puede establecerse un puente entre lo personal y lo social, de acuerdo a las circunstancias de cada cual. A pesar de creer en una especie de universalidad de los estadios de desarrollo moral, del mismo modo en que Piaget creía en cierta universalidad biológica y sucesiva de los estadios del desarrollo intelectual, existe un aspecto que fue duramente criticado. Muchos de sus colegas estaban conscientes de la importancia del ambiente y el contexto en la formación valorativa de los seres humanos.

Desde un punto de vista psicológico y social, se pueden reconocer las críticas que ha tenido Kohlberg sobre la subyacente idea de atribuir el desarrollo de la moralidad a una construcción autónoma del niño. Los modelos de la neuroplasticidad y de un aprendizaje por modelado en los primeros años de vida dejan entrever que los primeros aprendizajes, en los que, por supuesto incluimos los valores, son adquiridos. Esta adquisición se realiza mediante una permanente influencia del medio más próximo del sujeto. Lo esencial de la teoría de Kohlberg es que antepone el desarrollo cognitivo.

En otras palabras, la capacidad de asumir un juicio, como el elemento indispensable y fundamental para desarrollar la moralidad se institucionaliza. Los seres humanos colocan en el corazón de la moral la comprensión conceptual. Todos los principios de justicia y los conceptos de equidad y reciprocidad se fortalecen con el individuo en sociedad. Es, sin duda, por este énfasis cognitivo por lo que la teoría del juicio moral ha sido privilegiada en los esfuerzos de formación valorativa que se entrelazan en la educación con el desarrollo del conocimiento⁶².

Las teorías de Kohlberg se han aplicado pedagógicamente al menos de cuatro maneras, lo que habla del impacto que han tenido en diversas instituciones y contextos.

⁶¹ *Ibíd.*, 8-9.

⁶² Pablo Latapí, "Valores y Educación".56.

La primera y quizá la más conocida de todas es mediante la discusión de los llamados dilemas morales, discusión de situaciones de conflicto moral que sirve a los alumnos para esclarecer sus propios valores y a los docentes para profundizar reflexiones en torno al contenido valorativo. Otra manera de intervención valorativa derivada de Kohlberg es a través del diseño de experiencias pedagógicas con el objetivo de hacer aplicaciones de discusión y reflexión moral dentro de las asignaturas curriculares. En esta perspectiva, se identifican los momentos más adecuados para introducir discusiones o experiencias significativas y se introduce y reflexiona sobre las mismas.⁶³

Una tercera manera de aplicación de las ideas de Kohlberg es organizar cursos que estimulen, sobre todo en los maestros, la sensibilidad hacia los aspectos morales de sus prácticas educativas. La cuarta forma de aplicación es el establecimiento de las llamadas escuelas ejemplares, donde se establecen, se enseñan y se vivencian determinados valores. Esto es lo que Kohlberg llamó: “la comunidad justa que es una comunidad escolar que establece sus propias normas por consenso y conduce los comportamientos cotidianos a la luz de esas normas⁶⁴”.

Ahora bien, la teoría del juicio moral de Kohlberg, como se ha sugerido con anterioridad, ha recibido también cuestionamientos y críticas. En primer lugar, suele considerarse que no se ha experimentado suficientemente para comprobar la consistencia de los estadios. Por ser esta una teoría que se centra en el juicio moral se sobrevalora el componente racional en la formación de los valores, prescindiendo de los afectivos, sociales y culturales que son muy importantes. Finalmente, se ha señalado que la teoría del juicio moral muestra una gran ambigüedad respecto a la posibilidad de considerar los valores absolutos y a la manera de definirlos, identificarlos y asimilarlos.

Para concluir, un punto controvertido en la teoría cognitiva de Kohlberg es que en ella los padres, como se dijo antes, tienen relativamente poco peso en la formación del juicio moral de los infantes. El entorno adulto no es el responsable de la moral o del aprendizaje moral del niño. Ese peso e importancia se traslada a la relación entre iguales. Lo que puede interpretarse que es básicamente en el entorno escolar, a través de la formación conceptual, donde los niños desarrollan los valores y las actitudes que los determinarán como adultos. Sin embargo, el autor puede declarar que:

⁶³ *Ibíd.*,67.

⁶⁴ Comisión Internacional sobre la Educación, *La educación encierra un tesoro* (París: UNESCO, 1996),89.

...aunque Kohlberg, al igual que Piaget, insiste en el papel de los compañeros en el desarrollo moral, no concediendo a los padres y educadores un papel crucial en este desarrollo, si los padres utilizan unas técnicas coherentes de disciplina que impliquen razonamiento y explicaciones o discusiones que tengan en cuenta las opiniones de los demás, el juicio moral será más maduro y la conducta moral más auto-controlada⁶⁵.

Es innegable que el menor tiene un mundo propio, más allá del mundo de fantasía que los adultos son a menudo incapaces de comprender. Sin embargo, al llegar a edades apropiadas para empezar a reflexionar, la influencia de los adultos que están a su alrededor resulta crucial e indiscutible. De igual modo, así como los pares tienen gran ascendente sobre los niños, si estos están en contacto permanente con líderes conflictivos, esto podría ser un generador de dificultades en la vida del menor. Kohlberg, como antes lo había hecho su maestro Piaget, supone que la maduración intelectual ocurre más o menos a la misma edad en todos los individuos, de manera relativamente independiente de su entorno.

Este es el planteamiento en el que reside quizá su distancia más grande con los postulados de Vigotsky. Para el psicólogo se puede constatar que: "el desarrollo y aprendizaje individual no pueden ser sin antes haber sido desarrollo y aprendizaje social: todo lo que aprendemos lo aprendemos dos veces, una vez de manera interpersonal y una segunda vez de manera intrapersonal⁶⁶". En la formación valorativa, así como en la formación intelectual, somos capaces de razonar y aplicar de manera individual lo que antes ya se aprendió a razonar y aplicar de manera colectiva. Aunque fueron importantes las ideas de Kohlberg y su propuesta de sistematización de las etapas de la formación valorativa, la perspectiva de este trabajo se alinea mucho más con Vigotsky, en especial, porque consideramos que el contexto social, cultural y afectivo es el elemento base de toda formación, especialmente la formación valorativa. Se cree que cada individuo, al estar rodeado de otros y experimentar circunstancias distintas, va a transitar un desarrollo emocional siempre diferente al de otros individuos de la misma edad, determinado por esas circunstancias.

⁶⁵ Ana María Palomo, "Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela", *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, nº 4 (1989): 79-90.

⁶⁶ Vigosky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 46.

1.2. Enfoque Reflexivo – Dialógico

*Si queremos adultos que piensen por sí mismos,
debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos.*
Mathew Lipman

Filosofía y educación, históricamente, han constituido un binomio capaz de traer beneficios no solo académicos, sino humanos, sociales y políticos. Poder conjugar estas dos dimensiones de la reflexión humana, desde la perspectiva del enfoque que se presenta, traería como resultado seres más razonables, más conscientes de su mundo, con una actitud abierta y sujeta a la razón. Además, los individuos serían más democráticos y con la capacidad de asumir al otro como un ser que merece respeto, apertura y escucha de su pensamiento y de su sentir. Desde la antigua Grecia, Platón sentenciaba que los males de los Estados no tendrían solución mientras no gobernaran aquellos que llevan en la sangre la voluntad de saber, de reflexionar, de pensar con rigor y obrar con rectitud moral⁶⁷. Sin duda, Sócrates, maestro de Platón, es quien inscribe a la filosofía como una forma de vida y Matthew Lipman así lo expone al señalar que “aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates para quien filosofía no era adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida⁶⁸”.

El tema que se aborda en el presente apartado de esta investigación está enmarcado dentro del Programa de Filosofía para niños, niñas y jóvenes, propuesto hace más de treinta años por el filósofo norteamericano Lipman y sus colaboradores. El programa tiene la intención de llevar la filosofía a los niños y jóvenes, con el deseo, pero también con la convicción, de que la filosofía les ofrece las herramientas para pensar por sí mismos, formar una comunidad de indagación filosófica y formar un pensamiento crítico, creativo, cuidadoso, libre y solidario. En consonancia, los valores democráticos y ciudadanos se pueden formar e incidir en la vida misma de las personas que componen la sociedad.

Las posibilidades que se abren con esta propuesta educativa son ricas, en cuanto pretenden brindar a los estudiantes el poder de investigar y pensar por sí mismos. Se trata de hacerlo dentro de una comunidad donde el diálogo y la racionalidad están presentes como condiciones ineludibles de un pensar crítico y creativo. Desde esta óptica, el poder perfilar cada vez mejor los razonamientos para emitir juicios más adecuados sobre las cosas es una ganancia importante para cualquier evento de la vida. Así mismo, Miguel

⁶⁷ Matthew Lipman, *Filosofía en el aula* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2002).

⁶⁸ *Ibíd.*, 32.

Ángel Pérez también considera la importancia de desarrollar ciertas habilidades en los niños.

En el caso de este autor, estos valores les servirán para fortalecer valores humanos y ciudadanos con los que podrán ejercer sus derechos dentro de una comunidad determinada. De esta forma, tendrán el criterio y los argumentos para validar sus posiciones. Esto se debe a que “una persona razonable no sólo ha desarrollado sus competencias cognitivas, sino un conjunto más amplio de habilidades que abarcan territorios de la personalidad tan aparentemente distantes del razonamiento lógico como la creatividad y la solidaridad⁶⁹“. La idea derivada de Lipman es, entonces, la formación de seres más razonables, en el amplio sentido de la palabra, que se propone en la cita anterior.

Es necesario tener presente que la propuesta de Lipman no se trata simplemente de llevar los textos de los filósofos y sus doctrinas a los niños. Una propuesta de acercamiento a la filosofía debe considerar el uso y el estatus otorgado al lenguaje. Lipman pensaba que la narración es la herramienta fundamental para acercar a los niños al terreno de la reflexión. Es así como creó una serie de novelas donde se cuentan hechos de la vida cotidiana, especialmente de sucesos que suelen pasarles a los niños, y a través de ellos llevarlos a reflexiones filosóficas sobre los más diversos temas (la justicia, la amistad, la verdad, lo bello, la vida).⁷⁰ Lo que se pretende es que los niños, a partir de lo leído, hagan preguntas que luego serán discutidas y debatidas en el grupo, logrando que puedan expresarse libremente, ser escuchados y respetados sus puntos de vista, construir en comunidad y seguir investigando la verdad.⁷¹

Otra pretensión importante del programa de Lipman es la formación ético-política, pues pretende desde el pensamiento formar ciudadanos respetuosos, críticos, creativos y solidarios. En otras palabras, personas aptas para vivir democráticamente, libres y propositivas, que participan del destino de la sociedad y conscientes de vivir armónicamente, desde los valores democráticos. No es pretensión del programa decirle a los niños cómo deben vivir, ni qué valores deben adoptar, sino que es desde la propia reflexión, discusión y deliberación en comunidad donde desde una actitud de razonabilidad, se busca que ellos asuman los criterios de convivencia y participación

⁶⁹ Miguel Ángel Pérez, “La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en filosofía para niños”, *Revista Internacional Magisterio*, (2006), 44.

⁷⁰ Títulos como *El descubrimiento de Harry, Pixie, Kio y Guss* (todas ellas editadas en español por Editorial de la Torre) son solo algunas de la producción literario-didáctica del autor.

⁷¹ Lipman, *Filosofía en el aula*. 89.

social. Por último, se trata de establecer cuál va a ser su posición ética y política. El programa concibe la realidad como problemática no definitiva sino en constante cambio y por hacerse.

La razonabilidad, desde la perspectiva asumida por Lipman, es un rasgo de la vida humana, es algo connatural que permite vivir mejor y que se puede desarrollar y potenciar si se cuenta con un ambiente y una educación favorable que lo permita. Hay tres modelos claves de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia representa la institucionalización de las conductas probadas. El Estado representa la institucionalización de los valores públicos y la escuela representa una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado⁷². Reconocido el papel esencial de la educación, se debe señalar que educar y educarse, no es consecuencia de los buenos deseos, sino tarea que tiende a formar el entendimiento mediante las virtudes intelectuales, y la voluntad mediante las virtudes éticas. Ahora bien, para Platón las virtudes no son aspiraciones o sentimientos interiores, sino hábitos para actuar de modo excelente, según las obligaciones de cada cual⁷³.

Las virtudes no son frutos espontáneos, sino resultado de ensayos y prácticas reiteradas para que puedan solidificarse como hábitos prácticos duraderos encaminados a ejercer las conductas de modo excelente y permanente. La escuela se ha dedicado por mucho tiempo a enseñar a aprender, lo que necesitamos es enseñar a pensar, es decir, no basta con que los sujetos en formación aprendan, sino que sepan por qué y para qué lo aprenden, y fundamentalmente que aprendan a pensar por sí mismos. Lorenzo Tébar⁷⁴ dice que:

...entre los educadores existe un claro malestar, ya que la filosofía casi se ha barrido del currículo de los estudios secundarios. ¿Quién enseña a pensar a nuestra juventud? Los educadores nos sentimos de nuevo emparedados entre una natural exigencia formativa y un rechazo de la Administración a poner los medios para que el proceso educativo no estreche sus horizontes al pensamiento⁷⁵.

Al tenor de esta cita, se concibe como válida para el contexto latinoamericano donde los estudios humanísticos han tendido a desaparecer de los planes de estudio. Por tanto, parecería que este enfoque ha dado en la forma de enseñar a pensar a los niños. Son

⁷² Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación* (Madrid: De la Torre, 1998),66.

⁷³ Fafian Maceiras, *Metamorfosis del Lenguaje* (Madrid: De la Torre, 2002),57.

⁷⁴ Lorenzo Tébar, "Filosofía para niños de Mathew Lipman: Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein", *Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6 (2005): 103-116.

⁷⁵ *Ibíd.*,114.

múltiples, siguiendo este orden de ideas, los potenciales aportes educativos de los planteamientos del programa de Lipman. Hoyos resume los beneficios de la Filosofía para Niños en la siguiente enumeración: “1. El desarrollo de la capacidad de razonamiento. 2. El desarrollo de la comprensión ética. 3. El desarrollo de la capacidad para descubrir significado en la experiencia. 4. El desarrollo de la creatividad⁷⁶”.

Esto quiere decir que la formación filosófica desde edades tempranas, siempre va asumiendo la perspectiva de este enfoque. No pretende convertir al estudiante en una especie de pequeño intelectual, o mucho menos en un esnob del conocimiento. Al contrario, al desarrollar también la comprensión ética, la creatividad y el significado, lo que se pretende es hacer del niño alguien, más humano, y más humanista. Lipman⁷⁷ hace mucho énfasis en el desarrollo del diálogo como un elemento metodológico importante para el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, pues el programa considera que las actitudes se estimulan mediante la transformación del aula en un intercambio dialógico comprometido con la indagación.

El diálogo es considerado como elemento que genera reflexión, el cual a su vez promueve la concentración en lo que se afirma, se evalúan alternativas, se asumen definiciones y se sopesan significados. El diálogo, en general, permite el desarrollo de numerosas habilidades mentales. Es por ello que:

los niños [...] necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos; les decimos que digan la verdad, pero, ¿qué es la verdad?; les decimos que sean justos, pero, ¿qué es ser justos? Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios⁷⁸.

Por lo tanto, las sociedades democráticas necesitan personas abiertas al diálogo, personas que sean tolerantes con las opiniones de los otros y que estén dispuestas a aprender de los otros.

Sólo mediante la práctica del diálogo entre todos se puede hacer el propio individuo y la propia sociedad. A través del diálogo en comunidad se consigue el aprendizaje. A través del diálogo con los demás estudiantes, un educando aprende a construir racionalmente un pensamiento autónomo, fundamentado, sistemático y autocrítico⁷⁹. En resumen, el programa pretende fomentar el aprendizaje significativo de

⁷⁶ Diana Hoyos, “Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica”, *Discusiones Filosóficas*, n° 16 (2010): 149- 167, 151.

⁷⁷ Lipman, *Filosofía en el aula*, 45.

⁷⁸ Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, 78.

⁷⁹ José Calvo, *Educación y Filosofía en el aula* (Barcelona: Paidós, 1994), 78.

los niños, llevándolos a reflexionar desde sus propias inquietudes y preguntas de interés, de acuerdo con su edad y contexto. De esta manera, pueden ser guiados en el preguntar y en reflexionar, de manera crítica y creativa. Todo esto dentro de una comunidad de indagación filosófica (dialógica), que pretende, además, prepararlos para la vida democrática, de respeto, responsabilidad y solidaridad ciudadanas.

Según Lipman⁸⁰ no es suficiente con llevar la filosofía a la escuela, es necesario, además, enseñar a los niños a que piensen en las disciplinas, a que piensen matemáticamente, históricamente, y científicamente. Por lo tanto, este enfoque no ve a la filosofía como un saber aislado, por el contrario, sirve a las demás disciplinas y a los mismos niños para que se piensen a sí mismas, y a los niños para que aprendan a pensar según la disciplina. La intención no era aumentar las capacidades académicas de niños y jóvenes, sino desarrollar pensamiento crítico, la capacidad de razonar. De esta manera se consideraba que esta razón o el pensamiento reflexivo, “garantiza la libertad de pensamiento y, por tanto, las libertades civiles que se expresan a través de la democracia. Es así como el bien común se realiza mediante el intercambio de ideas, el respeto y la escucha. La capacidad de pensar, en ese orden de ideas, hace al individuo libre de elegir qué pensar y qué ser⁸¹”.

Dado que es interés considerar las ideas de Lev Vigotsky como el eje para articular una especie de diálogo entre diferentes propuestas y perspectivas de la formación valorativa, es necesario en este momento recordar que uno de los principales postulados del maestro ruso es el énfasis en la importancia de la sociabilidad en la formación del ser humano. Para Vigotsky,⁸² el conocimiento mismo es un producto social. Todos los procesos psicológicos superiores, entre los cuales se incluye la capacidad de razonar y comunicarse, se adquieren inicialmente en el seno de un grupo social. De esta manera, luego puede integrarse plenamente en el aprendizaje e internalizarse⁸³.

De acuerdo a las ideas de Vigotsky, es muy acorde y relevante la importancia otorgada al diálogo y a la discusión en la propuesta de este enfoque. Sin embargo, no se expone con claridad, cómo la reflexión sin acción puede impactar de manera positiva la formación valorativa de los estudiantes.⁸⁴ Vigotsky, al proponer el concepto de *Zona de*

⁸⁰ Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, 68.

⁸¹ *Ibíd.*, 79.

⁸² Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.89.

⁸³ Mario Carretero, *¿Qué es el constructivismo?* (México: Progreso, 1997), 6.

⁸⁴ David Sumiacher, “Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman: Preámbulo a nuevos andares en filosofía”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 12, n.º. 2 (2011): 13-46.

Desarrollo Próximo de alguna manera deja planteado un plan general de acciones. Este plan contempla ideas didácticas mediadoras tendientes a, expresado en palabras cotidianas, lograr que los educandos sean capaces de hacer solos lo que antes únicamente podían hacer acompañados por un mediador.⁸⁵

Otra crítica que se ha hecho a las ideas de Lipman es cierto idealismo e intelectualismo lógico en la comunidad de indagación. Se trata de una especie de fe ciega en que filosofar es convertirse en mejor ser humano. En este enfoque, de algún modo a la manera de Piaget, se crea un sistema lineal de resultados educativos. Sin embargo, se sabe que los sistemas lineales son incapaces de capturar la complejidad de procesos como todos los que pueden estar envueltos en la formación valorativa de los niños y jóvenes.⁸⁶ Desde la otra orilla, Vigotsky plantea la necesidad de un adecuado e intencional conjunto de “andamios” en el desarrollo de los niños, es decir, al formular que el aprendizaje no puede ocurrir de manera casual, ya intuía la extrema complejidad de la enseñanza efectiva⁸⁷. Es justamente esa complejidad la que se ausenta en los planteamientos de Lipman y por lo cual es necesario profundizar en sus diferencias.

1.3. Enfoque Dialogante.

El éxito del proceso educativo en Finlandia se ha logrado gracias a un profundo cambio educativo que se dio en ese país en los últimos 30 años. Se pasó de un modelo pedagógico heteroestructurante (donde la carga educativa depende en su gran mayoría del educador, quien ‘estructura’ desde fuera los contenidos y a sus estudiantes), a uno en mayor medida dialogante, es decir, uno en donde se asume la idea de la interestructuración. En este, el estudiante tiene un papel vital en los procesos educativos a través de la formación paulatina de su autonomía y donde la intervención del docente sigue siendo esencial. Sin embargo, no como ‘proveedor’ de contenidos, sino como mediador del desarrollo de sus educandos.

Años atrás, Kohlberg insistió en que no era necesaria una escuela que enseñara a los estudiantes las conductas y actitudes que reflejaran los valores tradicionales de su sociedad. Igualmente indicaba que no era necesario que les enseñara ciertas técnicas que les permitieran vivir de manera más eficaz como miembros de la sociedad. Para Kohlberg,

⁸⁵ Vigosky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 34.

⁸⁶ Sumiacher, “Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman: Preámbulo a nuevos andares en filosofía”.67.

⁸⁷ Vigosky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.102.

la escuela debería promover el desarrollo moral de los estudiantes. De esta forma, se garantizaba que los cambios generados permanecieran en el tiempo y nos condujeran a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa⁸⁸.

Esta propuesta mantiene su vigencia. Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas. Se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas. Es necesario incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos.

La idea de interestructuración, sistematizada, entre otros, en las obras de Louis Not,⁸⁹ así como la perspectiva dialogante que propone este mismo autor resultarán determinantes para la consolidación del proyecto de Pedagogía Dialogante. Es así como desde la propuesta de Not se concluye que, básicamente, la historia de los modelos pedagógicos se resume en tres momentos: el modelo tradicional (heteroestructurante), donde el educando es formado desde fuera, el modelo Activista o de Escuela Nueva (Autoestructurante), donde el educando pasa a ser el eje sobre el cual se articulan todas las acciones de la escuela y donde los deseos e intereses del niño se convierten en directrices pedagógicas. Por último, el que sería una búsqueda de una síntesis de lo mejor de los dos anteriores: el modelo Interestructurante, donde es la relación dialogante entre educadores y educandos la que propicia el desarrollo, la formación y el aprendizaje⁹⁰.

La manera como los pedagogos colombianos Julián y Ximena De Zubiría,⁹¹ principales gestores del enfoque dialogante en América Latina,⁹² han entendido el quehacer pedagógico y la búsqueda de la construcción de una innovación educativa, puede verse una cristalización real de la idea. Se trata, por supuesto, de interestructuración, idea a la que subyace todo proyecto de Pedagogía Dialogante. En ese orden de ideas, las propuestas de Vigotsky asumen también un rol central para este enfoque. Particularmente la noción del doble aprendizaje (desde lo inter hacia lo

⁸⁸ Palomo, "Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela".45.

⁸⁹ Louis Not, *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona* (Barcelona: Herder, 1992). 98.

⁹⁰ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento* (México: Fondo de Cultura Económica, 1983).23.

⁹¹ Julián De Zubiría y Ximena De Zubiría, *Las competencias argumentativas* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006).67.

⁹² Julián y Ximena de Zubiría son los principales fundadores del Instituto Alberto Merani en Bogotá, Colombia, innovación educativa que desde hace aproximadamente tres décadas viene trabajando con la idea de apartarse de la educación tradicional, repetitiva y memorística y que ha consolidado sus propuestas alrededor del concepto de Pedagogía Dialogante. Esta institución cuenta hoy con un alto nivel de reconocimiento académico y formativo, no solo en Colombia sino en Sudamérica entera. Para un acercamiento más efectivo a esta propuesta se puede consultar el sitio

intrapersonal), el énfasis en el desarrollo, en la intencionalidad y en la mediación, y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, fundamental para jerarquizar propósitos educativos.

El propósito fundamental de la perspectiva dialogante es fomentar el desarrollo tanto de operaciones e instrumentos intelectuales, como de las relaciones intra e interpersonales. Así se busca mejorar los niveles de reflexión y análisis del entorno. Además, es de interés resaltar tanto el papel del estudiante como el del maestro en este proceso de mediación cultural. Principalmente porque no se pone a nadie por encima de nadie, y se reconoce el papel fundamental de ambos actores en el proceso educativo⁹³.

Como se ha visto, el aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es un proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. Para ser humanos, no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética predispone a la pertenencia a una especie, pero sólo por medio de la educación y la convivencia social se logra efectivamente llegar a ser humanos. Adoptar un modelo dialogante exige cambios, no solo epistemológicos como los señalados en las páginas anteriores. También obliga a transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

El pedagogo argentino Alberto Merani, plantea la necesidad de crear una nueva forma de aprendizaje. Es así como se dedica a analizar y estudiar los grandes aportes que en el tema se habían dado hasta la fecha, es decir, las últimas décadas del siglo XX. Para Merani: “la educación debe plantearse la creación de una cosmovisión a partir de las corrientes de pensamiento universal y de las culturas locales, para alcanzar un sentido común renovado, y no hacer del sentido común las verdades que se oponen a la verdad científica⁹⁴”. A partir de las ideas de Merani, deudoras en gran medida de Wallon y los estudios histórico-culturales, como se ha dicho con anterioridad, un grupo de investigadores latinoamericanos entre los cuales se destacan los colombianos Julián y Ximena de Zubiría, llegan a postular lo que en un momento inicial se conoció como Pedagogía Conceptual.

⁹³ *Ibíd.*, 76.

⁹⁴ José Casiano, “Una aproximación bibliográfica a la obra del Dr. Alberto L. Merani”, *Psicolatina*, 2014, <https://psicolatina.org/16/merani.html>, 1.

Esta pedagogía asumía un interés mucho más hacia la formación integral del ser humano. Se conoció finalmente como Pedagogía Dialogante y cuenta con las siguientes características en torno a lo que:

hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social⁹⁵.

En cierto modo, la propuesta de los hermanos De Zubiría coincide con Lipman al mostrar la necesidad de vincular prácticas valorativas y actitudinales a los sujetos como forma de volverlos integrales para la convivencia social. Todo esto se logra mediante prácticas de análisis, reflexión y criticidad. Se podría, haciendo una simplificación grande, asociar esta reflexión a prácticas de adoctrinamiento. Sin embargo, lo que se busca es la construcción de un modelo pedagógico y social que sea capaz de humanizar y socializar.

Un modelo pedagógico dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje, exigiendo además contenidos de tipo cognitivo, valorativo y de praxis. Esto obliga a la escuela a definir propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal. En otras palabras, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social⁹⁶. La formación de valores de la pedagogía dialogante, puede resumirse en la siguiente cita:

implica una dimensión cognitiva, una socioafectiva y otra praxica (De Zubiría, X. y otros, 2004). La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación ética, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejores competencias para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales⁹⁷.

Lo anterior significa una propuesta pedagógica capaz de formar un egresado que alcance altos niveles de dominio en las competencias comunicativas para escribir, leer, interpretar y exponer. Así mismo, en las competencias cognitivas para argumentar, contra

⁹⁵ Instituto Alberto Merani, *Proyecto educativo institucional* (Bogotá: Instituto Alberto Merani, 2012), 65.

⁹⁶ James Rachels, *Introducción a la filosofía moral* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2006).45.

⁹⁷ Instituto Alberto Merani, *Proyecto educativo institucional*, 69.

argumentar y derivar. Finalmente, en las competencias éticas para comprenderse a sí mismo, a los otros, al contexto y a la especie humana. Estas son, desde la perspectiva del enfoque dialogante, las esenciales competencias transversales. De este modo, las áreas de Pensamiento, Valores Humanos y Lenguaje se trabajan e impulsan en los cursos iniciales de cada ciclo, y las demás áreas se consolidan uno o dos años después.

Es decir, el enfoque de toda la pedagogía dialogante es ético, pues pretende conseguir hacer del niño un individuo integral, con conocimiento de sí mismo y conciencia de su entorno. De todos modos, en lo que coincide con las dos pedagogías analizadas en líneas precedentes se desea lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo. Otra forma de verlo es que se pueda generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje. Se trata de que hombres y mujeres experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad. Estos seres humanos están en la capacidad de sentir que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos. Hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismos y hacia los demás.

De otro lado, es de vital importancia considerar a Paulo Freire a la hora de considerar el aspecto dialógico de la educación. El pensamiento de Paulo Freire no solo es inspirador en el campo de la educación sino que también desarrolla a profundidad el valor del diálogo transformador. La acción dialógica desde la perspectiva de Freire es fundamental en la medida en que todavía subsisten dudas sobre el valor del diálogo en contextos de asimetría, desigualdad e inequidad. Es así como el dialogo ha sido un producto de deslegitimación por diversas razones entre las que podemos mencionar: uso del diálogo como herramienta dilatoria, incumplimiento de acuerdos, acuerdos alcanzados bajo presión, entre otras.

La desvalorización del diálogo, aunado a una cultura confrontacional ha llevado a que ciertos sectores de la población conciban al diálogo como debilidad y como funcional a los grupos de poder. A ello se suma una desconfianza estructural de todos contra todos, la débil gobernanza, la devaluación de la política y los políticos, entre otros factores. En consecuencia, el legado de Paulo Freire resulta no solo vigente sino revitalizador respecto a los verdaderos alcances del diálogo y sus consecuencias positivas hoy. En la sociedad

actual es posible reparar los canales de comunicación y refundar la confianza y la credibilidad de la palabra con fines educativos⁹⁸.

Para este autor, el diálogo refiere al encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad. La palabra solidaridad recupera el valor y la dignidad de todas las personas que se predisponen a entrar en comunión. Es una invitación para abrir la mente y el corazón a las razones de cada uno y entrar en un acto valiente de revisar creencias y posiciones personales, pero también es la búsqueda horizontal y fraternal para encontrar nuevos caminos que transitar. Transformar la realidad tiene un profundo sentido ya que no se refiere a imponer una realidad sobre la otra sino de transformar mutuamente y encontrar una nueva realidad de sostenibilidad y justicia.

Ahora bien, este ideal de comunicación y de relacionamiento podría ser visto como la construcción de un discurso justificativo para avalar las asimetrías pero no es verdad. El proceso de transformación del diálogo se logra también en la liberación de las ataduras que impiden reconocernos inclusivamente como parte de la misma humanidad. De esta manera Freire delimita lo que no es diálogo. El autor sostiene que el diálogo no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro y, por ende, no es un simple intercambio de ideas. Tampoco se trata de una discusión guerrera entre dos sujetos que no aspiran a transformar el mundo y no buscan la verdad. De esta manera no existe el diálogo.

Por lo tanto, la posibilidad de dialogo según Freire no es ingenuo. Se advierte claramente que hay grupos interesados en la comprensión y la armonía, e incluso se realizan procesos de capacitación instrumentalizados. Así mismo, Freire enfatiza que hay que ser conscientes de los procesos de penetración cultural en una lógica de dominio y de conquista. La influencia de estos procesos ven la realidad desde la óptica de los dominadores e incluso se llega a casos en los que los propios grupos reconocen la “superioridad” de estos grupos.

Es así como una apuesta por el diálogo no se remite a espacios coyunturales si no que se busca su institucionalización, la generación y consolidación de una cultura del diálogo. No implica subestimar los derechos humanos, sino que resignifica hacia el ejercicio de la ciudadanía activa. Tampoco obvia otros espacios y mecanismos de acción

⁹⁸ James Rachels, *Introducción a la filosofía moral* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2006).68.

colectiva solo que la inscribe en una propuesta basada en la fuerza argumentativa, la solidaridad, la sostenibilidad y la justicia. Es muy importante analizar la vigencia del pensamiento Freire en tiempos donde la conflictividad se convierte en signo de nuestros tiempos. Un débil entendimiento del diálogo no nos permite ver su potencial transformador. Por el contrario, apelando a los propios principios del diálogo es posible contribuir en la generación de acuerdos humanos, gobernanza y convivencia pacífica⁹⁹.

1.4 Alberto Merani y su pertinencia en la educación hoy.

La pertinencia de Alberto Merani en la educación hoy comienza con la incorporación de las tesis de Lev Vigotsky y la corriente histórico cultural. Es así como los procesos psicológicos superiores están determinados histórica y culturalmente. La Escuela Histórico-cultural considera que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas. Por lo tanto, esto obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas para poder entenderlas y valorarlas adecuadamente.

Merani profundizó en el concepto de Zona de Desarrollo Potencial en el que se fundamenta principalmente en torno al concepto de cognición distribuida y construcción social de la inteligencia. Una primera consecuencia es que sin contextualizar, la cognición y lo social serían incomprensibles los cambios paradigmáticos en la física, la matemática y la ciencia en general. ¿Cómo entender, por ejemplo, la tenaz resistencia a la tesis del movimiento de la Tierra o a los postulados heliocentristas del Renacimiento, sin tener en cuenta el papel predominante de la Iglesia a nivel económico, político, ideológico y cultural durante la Edad Media? Así mismo, ¿cómo comprender el origen del rock and roll, el hipismo, la liberación sexual, la píldora o el pacifismo, independientemente de la época y el contexto de los años de la posguerra mundial en los que se generaron? Somos seres histórica y culturalmente determinados.

De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir. Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus

⁹⁹ *Ibíd.*,78.

mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos. De igual manera, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios masivos de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos y socio-culturales. En este contexto, el hombre debe entenderse como un ser cultural. Un ser que solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura.

Por todo lo anterior es posible establecer que no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura. El pensamiento no es un puro acto del individuo que corresponde al conjunto de los individuos sino de todas las acciones humanas que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad. Por lo pronto es fácil comprender entonces cómo la tesis de los enfoques histórico-culturales se contrapone a la formulada por Piaget y la psicología genética. Uno de los mayores aportes de la psicología genética y el constructivismo de ella derivado fue el postular el papel activo del sujeto en el proceso de interpretación, y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. Sin embargo, Piaget, y su constructivismo tomó partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultural y ello lo condujo a desconocer la sensible influencia de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores. Al partir de la consideración del conocimiento como proceso individual necesariamente se llega a postular su carácter idiosincrático, personal, singular e irreplicable. Es esto lo que constituye uno de los principios esenciales del constructivismo a nivel epistemológico, y el cual fue transferido con poca reflexión a nivel pedagógico.

En consecuencia con lo anterior, no es válida la idea de una actividad intrínseca con muy poca relación con el mundo exterior, ni la idea de la construcción individual y propia de los esquemas con baja intervención desde el exterior. Sin docentes, sin padres o sin medios masivos de comunicación, no llegaríamos a pensar, hablar, interactuar. Podríamos decir que somos lo que somos gracias a los otros, pero también gracias a nosotros mismos. Por lo tanto, como hijos del tiempo y de la cultura estamos determinados socio-culturalmente por los acontecimientos que nos rodean como seres humanos. Es así como Alberto Merani puede influir una época y realizar un gran aporte en términos de educación y pedagogía.

De este modo, la propuesta de formación valorativa que se deriva del enfoque dialogante enfatiza en tres pilares valorativos que a su vez corresponden a tres facetas del ser humano. En primer lugar, el interés por el conocimiento (dimensión cognitiva-

racional), la solidaridad (dimensión socio-afectiva) y la autonomía (dimensión práxica y de independencia de criterio). Según la propuesta que los De Zubiría han venido construyendo a lo largo de las últimas décadas en su laboratorio-institución educativa en Bogotá, Colombia, una persona que logre altos niveles de desarrollo en esas tres dimensiones. Esta persona, por ende, tendrá altas probabilidades no solo de construirse como un ser humano pleno y feliz, sino de contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas¹⁰⁰.

De las elevadas aspiraciones que comparten los tres enfoques reseñados aquí, es necesario decir que es muy probable que el medio ambiente ecuatoriano se sienta ideológicamente más cerca de los postulados del argentino Merani y los colombianos De Zubiría que de Kohlberg. De igual manera, existe una afinidad al psicólogo estadounidense, seguidor de Piaget, y su teoría del desarrollo moral. Es así como desde la filosofía para niños de Matthew Lipman se aprecia una cuestión de cultura, de idiosincrasia, y probablemente, de similares procesos históricos compartidos.

Lo anterior es fácilmente constatable. La nación ecuatoriana estuvo sometida a la revolución educativa de los años 60 cuando la perspectiva economicista de Latinoamérica se impuso por encima de las tendencias pedagógicas que siempre habían regido en la escuela. De esta manera, tanto los procesos escolares de educación básica primaria y secundaria como la educación superior, implementaron estrategias de enseñanza aprendizaje que difundieron la educación gracias al alcance globalizante pero instituyeron principios liberales que desconocían los aspectos humanos de la educación. Las matrices educativas y sus respectivos curriculum crearon una escuela cuyo modelo gerencial administraba los recursos estatales para fortalecer contenidos más no formación.

Sin embargo, el proceso a finales del siglo empeora con el recrudecimiento del neoliberalismo. Su énfasis en la reducción del Estado hizo que lo estatal perdiera interés en los servicios de salud y educación principalmente para de esta manera fortalecer una mirada economicista que para nada tenía en cuenta al ser humano y sus necesidades como persona. Los recortes en el presupuesto fueron abismales y la responsabilidad estatal de la educación pasó, con suerte, a manos privadas o seriamente afectada en su financiación¹⁰¹. Es así como las posturas analizadas, especialmente la de Merani cobraron

¹⁰⁰ Instituto Alberto Merani, *Proyecto educativo institucional*, 69.

¹⁰¹ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento* (México: Fondo de Cultura Económica, 1983).29.

vigencia. La realidad en su Argentina natal era tan similar a la del resto de Latinoamérica que la escuela y la universidad abrazaron con esperanza el énfasis formacional¹⁰² de la escuela principalmente en lo concerniente a los valores humanos y su universalidad.

A manera de reflexión final y conclusión, cada uno de estos enfoques es desarrollado en un entorno, unas circunstancias y a través de unos razonamientos distintos. Son diferentes en la forma en que presentan sus teorías, pero en lo que coinciden los tres es en la búsqueda de conseguir algunas metas. Primero en hacer que el joven educando se desarrolle como un ser ético, consciente de sus potencialidades y de sus responsabilidades en un contexto social. Por otro lado, para que se genere un interés a nivel local, nacional y global sobre la educación en valores, debe recalcarse que el acceso a la educación debe seguir siendo reconocido como un derecho humano. De esta manera, por lo que acceder a educarse no puede ser entendido como el mero hecho de adquirir conocimientos indispensables para poder ganarse la vida, sino como un entramado de relaciones sociales en búsqueda de transformar vidas para mejor, de movilizar ideas previas y reconstruir la cosmovisión hacia un enfoque de vida digna. Esto significa un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en principios y valores que orienten hacia relaciones sociales justas, equitativas, solidarias, de respeto y de afecto mutuo.

Se cree, por ejemplo, que no se puede emprender procesos de enseñanza-aprendizaje si aún no se profundiza, para el caso de nuestros contextos globales, en la raíz de las relaciones de violencia en el ámbito escolar. Se debe partir de revisiones como las que aquí se han propuesto para poder construir reflexiones propias alrededor de la formación valorativa. Todo ello debe partir de la finalidad de transformar contextos y maneras de pensar y actuar. Si las relaciones sociales escolares basadas en la violencia transcurren por procesos cada vez más intensos de legitimidad y sobre todo de normalización, el enfoque en los valores prioriza y propicia que la enseñanza-aprendizaje se base en principios claros de respeto y sobre todo de empatía. Por lo cual, los conflictos serán encauzados hacia posibilidades de diálogo de democratización y hacia una necesaria cultura de paz. En el siguiente y último capítulo de la investigación, se desarrolla una propuesta propia de formación valorativa en contextos escolares, basada en los planteamientos del enfoque dialogante.

¹⁰² José Casiano, "Una aproximación bibliográfica a la obra del Dr. Alberto L. Merani", *Psicolatina*, 2014, <https://psicolatina.org/16/merani.html>, 19.

Capítulo tercero

Propuesta para trabajar un valor en contextos escolares

Este capítulo se presenta como propuesta que puede usarse como prototipo para profundizar un enfoque dialógico a la luz de los postulados de Alberto Merani y principalmente la escuela dialogante. No obstante, el valor de la tolerancia dentro del diálogo es fundamental y se ha erigido como clave para la comprensión de los seres humanos hoy. La suscripción de este valor y su importancia radica en que se ha identificado que su ausencia entre los miembros de la comunidad educativa conlleva a manifestaciones violentas. La tolerancia permite prevenir y contrarrestar las prácticas discriminatorias y de exclusión propias de los contextos de socialización humanos que se gestan principalmente en la escuela. Es así como se puede tener un primer acercamiento en donde se entenderá que la tolerancia es un valor personal que guarda relación con el desenvolvimiento social. Su práctica busca la convivencia armónica en cualquier ámbito donde interactúan seres humanos¹⁰³.

Por tanto, la tolerancia se relaciona con el respeto a los derechos humanos, tras la intención de buscar y garantizar la paz. De ahí que, en el ámbito escolar, la tolerancia implique respetar la identidad y las diferencias entre cada uno de los miembros, ya sean físicas o de pensamiento. Mediante su práctica se previenen actos violentos, conflictos y discriminación que son los fenómenos más cruciales de la convivencia humana¹⁰⁴. Desde una perspectiva más amplia, la tolerancia se conceptualiza como “el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de nuestras culturas, de las formas de expresión y medios de ser humanos. Es la convicción de que nadie tiene la verdad ni la razón absoluta. Consiste en la armonía en la diferencia; hace posible la paz¹⁰⁵”.

Con la tolerancia se evita que existan comportamientos agresivos y prepotentes o que se trate de imponer criterios, sin dialogar y reconocer las propuestas de los demás. Implica que las actuaciones no se basen en prejuicios o estereotipos y que aumente la capacidad de adaptación ante los diferentes problemas que se presentan en la vida cotidiana. De esta forma, la tolerancia erradica estigmas físicos, culturales y de género. Sin embargo, es importante reconocer que no todas las acciones deben ser toleradas. Entre

¹⁰³ Mínguez, *Valores humanos y educación para/en la tolerancia*.69.

¹⁰⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, *La tolerancia: umbral de la paz*, (Francia: UNESCO, 1994). 89.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, 15.

las características de este valor destaca que su límite se relaciona con los derechos humanos. Es así como la tolerancia no implica siempre aceptar sino lograr consensos y entendimientos pacíficos, alejados de cualquier respuesta violenta o de sometimientos. Así mismo, de cualquier acción que pretenda denigrar la integridad de las personas y sus garantías humanas nacionales e internacionales¹⁰⁶.

Para materializar estas conductas, las personas han de ser muy sinceras consigo mismas. No se podrán respetar los derechos de los demás si a lo interno no se es cociente de ello. Es decir, entre el pensamiento y las actuaciones debe existir coherencia. La tolerancia es ayuda y respeto, no complacencia. Significa interacción comunitaria pacífica, debido a que lejos de ignorar o alejarse de la práctica de las relaciones sociales es necesario que se promuevan y consoliden reconociendo las verdaderas similitudes y diferencias que existen en las personas¹⁰⁷.

Este valor conlleva a que las personas identifiquen y acepten las disparidades que existen. Se trata de reconocer el derecho a la diversidad. Por tanto, su práctica debe hacer presencia en diferentes ámbitos, por ejemplo, en la comunicación, en la socialización o en la conducta. La capacidad física, el color de la piel o el aspecto físico no pueden emplearse como recursos para humillar a los demás.

Es así que la tolerancia se relaciona con otros valores como el respeto, ya que ambos se enfocan a la consideración y valoración de que, a pesar de las diferencias, algo o alguien tiene similar valor que el sostenido o presentado de manera personal. Específicamente, no puede existir uno sin el otro. Ambos valores tienen conexiones con el ámbito moral, sin embargo, se diferencian entre sí ya que el respeto incluye la consideración, comprensión y actuación ante las diferencias. Sin embargo, tolerar implica reconocer, aceptar y convivir con la diferencia¹⁰⁸. Por ende, tolerar implica una actitud pasiva que estimula conductas, mientras que el respeto concierne el entendimiento y la actuación consecuente¹⁰⁹.

Ahora bien, la presente investigación se ha esmerado en encontrar coincidencias teóricas de autores como Merani para implementar en el contexto educativo ecuatoriano. El enfoque dialogante conserva la pertinencia para que se implemente en un contexto educativo como el nuestro en donde la intolerancia y la imposición se

¹⁰⁶ Mónica Beltrán, "Tolerancia y derechos humanos", *Política y cultura* 21, (2004): 179-189.

¹⁰⁷ Mínguez, *Valores humanos y educación para/en la tolerancia*.56.

¹⁰⁸ Sebastián Escámez, "Tolerancia y respeto en las sociedades modernas", *Veritas* 3, n° 19 (2008): 229-252.

¹⁰⁹ *Ibíd.* 243.

presentan a cada momento en nuestras relaciones humanas. Lamentablemente, el contexto escolar no se escapa de esta realidad enajenante del ser humano toda vez que nos encontramos en un espacio de formación y consolidación de valores necesarios para vivir en comunidad.

Por lo tanto, en la presente investigación confluye un elemento teórico y pragmático. De un lado, se encuentra el enfoque dialógico que va a permitir instalar un punto de partida de lo pragmático. De otro lado, lo pragmático es propositivo a la hora de interactuar con la realidad y proponer soluciones a la luz de los problemas de convivencia que mantenemos como género humano en el contexto escolar. Es así como se busca consolidar una pedagogía de los valores que pueda ser articulado en el contexto educativo pero principalmente ejecutado en las aulas donde estudiantes y docentes conviven y adquieren la información y formación necesaria para la vida en sociedad.

1. Hacia una escenificación del aula escolar para la formación en valores: La tolerancia.

Es fundamental no solo identificar las debilidades sino también las fortalezas y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano. Ambos son puntos de partida que orientan las necesidades y posibilidades respecto del quehacer en cualquier ámbito. Esto va a implicar no sólo una descripción del presente sino además una mirada retrospectiva que permita explicar cómo se llegó a la situación actual. Por lo tanto, no se centra en los datos cuantitativos (cifras, estadísticas) sino que da cuenta además, y sobre todo, de los actores, las instituciones, intereses y motivaciones, relaciones, dinámicas y procesos que están detrás de dichas cifras.

Es así que en el caso de la educación, es importante recalcar que un buen diagnóstico educativo debe ir más allá del "sector" educativo en cuanto tal, y dar cuenta de las condiciones sociales, económicas y políticas que condicionan tanto la oferta como la demanda educativa. Bajo este principio de análisis, se puede constatar la pertinencia de Alberto Merani quien ha desarrollado un instrumento teórico fundamental que no desconoce la influencia del entorno. Se puede apreciar como la educación es parte del sistema educativo y la política educativa de cualquier nación. Por tanto, debería adoptar una visión y un tratamiento integral de todos los niveles del sistema, independientemente de que sean instituciones distintas las que están a cargo de los diversos niveles.

En el caso ecuatoriano, la educación abarca no únicamente la educación formal sino también la que tiene lugar fuera del sistema escolar, incluyendo la educación no-formal y los diversos ámbitos de aprendizaje informal. La familia, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, el lugar de trabajo y/o producción, las bibliotecas, los centros culturales, las diversas instancias de participación social conforman el contexto educativo amplio. Todos estos espacios de socialización están sufriendo una precarización de los valores que es importante atender desde lo educativo. Justamente, el espacio educativo va a asegurar la discusión y formulación de alternativas de solución adecuadas a los problemas más sentidos de la sociedad.

Es por esta razón que se debe comenzar con los antecedentes para realizar el mejor diagnóstico del presente. La educación en el Ecuador y en toda América Latina experimentó una expansión notable a partir de 1950-1960, con logros importantes como son la reducción del analfabetismo adulto. De igual modo, se logró la incorporación creciente de niños y jóvenes al sistema escolar, particularmente de los sectores pobres de la sociedad. Finalmente se logró la expansión de la matrícula de la educación inicial y superior y de esta manera, una mayor equidad en el acceso y retención por parte de grupos tradicionalmente marginados de la educación tales como las mujeres. En Ecuador, particularmente, fue también muy notorio la participación de los grupos indígenas, afro y la población con necesidades especiales.

No obstante, en este trayecto fueron quedando pendientes y acumulándose muchos problemas, no sólo cualitativos sino también cuantitativos, que hacen a la equidad, a la pertinencia y a la calidad de la oferta educativa, a los contenidos, procesos y resultados de aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios maestros. La difícil situación económica, social y política que ha atravesado el país en los últimos años, marcada entre otros por una agudización de la pobreza no han permitido salir de los problemas sociales más sentidos que lamentablemente tienen incidencia en la convivencia. Finalmente, las reformas ensayadas en el país desde fines de la década de 1980 y a lo largo de la década de 1990 no han tenido los resultados esperados en términos de mejoramiento de la calidad de la educación. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo, desde el pre-escolar hasta la universidad, son desde hace tiempo motivo de diagnóstico, insatisfacción y crítica pública.

Algunas fortalezas para destacar como dinamizadores del desarrollo y del cambio educativo en el país tienen que ver con una demanda por educación, a pesar de la crisis y los altos índices de pobreza. No obstante, la sociedad ecuatoriana cree que la educación constituye un valor y una esperanza de futuro mejor. De esta forma, se ha reconocido la diversidad como potencialidad y recurso, antes que como problema y el reconocimiento de los derechos crecientemente adoptada en el sistema educativo. Además, se han formulado procesos y proyectos de innovación pedagógica y curricular de los cuales muchos de ellos se convierten en programas y en políticas. Finalmente, hay una expansión y creciente aceptación de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como aliados de la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, la educación y el aprendizaje pasan fundamentalmente por una relación entre personas en donde las tecnologías, tradicionales o modernas, deben ser puestas al servicio de las personas. Esto crea una visión sistémica de la educación, lo que incluye la educación inicial, la básica, la media y la superior, la general y la especializada, la formación y la capacitación, las modalidades presenciales y a distancia, la educación escolar y la extra-escolar. Se trata de priorizar la educación básica lo cual no significa descuidar los demás niveles educativos, pues la propia educación básica depende de una buena educación inicial en el hogar, en la comunidad y de una buena educación superior que es en donde se preparan los profesionales y técnicos que investigan, diseñan las políticas y programas que luego se enseñan y evalúan.

Por esta razón, no es posible adoptar un esquema de reforma gradual que avanza sucesivamente con los distintos niveles, pues el sistema educativo opera como un sistema y requiere una transformación integral. La fractura entre el nivel superior y los que le anteceden ha impedido que los educadores se hagan co-responsables por la calidad de la formación de todos los ciudadanos. El desarrollo nacional requiere un sistema fuerte e integrado de educación, ciencia, tecnología pero principalmente valores. Es así como se requiere de una *Transformación* y no de una mera reforma. Hace falta repensar, no meramente mejorar, el sistema escolar y los demás sistemas de aprendizaje. Hace falta recuperar lo existente pero al mismo tiempo marcar rupturas y dar un salto adelante, hacia un nuevo paradigma para la educación en el siglo XXI.

Se hace muy significativo entonces que se puede avanzar mucho más en calidad que en cantidad para que se vivan valores que reconozcan la diversificación del país en

términos de diversidad étnica, lingüística y cultural, así como de clase, género y edad. De esta manera se podrá alcanzar una flexibilización y descentralización que una y cohesione a la sociedad ecuatoriana por medio de valores. En este sentido, se puede lograr que la educación sirva como derecho de todas y todos los ecuatorianos. Esto se traduce en el derecho a una educación pública gratuita y de calidad, y en condiciones de vida indispensables para poder aprovechar la oferta educativa y los beneficios de la educación. Esto implica políticas firmes de combate a la pobreza y a la corrupción por medio de la instauración de valores sólidos en el sistema educativo ecuatoriano.

Bajo esta perspectiva se pone en consideración la posibilidad de trasegar un camino en el que se propongan algunas alternativas pedagógicas de cultivo de los valores para la proliferación de los valores en el contexto educativo. A la luz de un enfoque dialogante que es sensible al entorno del ser humano como sostiene Alberto Merani y desde el postulado de un diálogo freireano para sensibilizar y no imponer criterios. Es así como nace la siguiente propuesta pedagógica de formación de valores en el contexto escolar a partir de la tolerancia. A continuación, se proponen una serie de actividades escolares en las que se procura construir un camino de convivencia y aprendizaje rico en valores como la tolerancia al ser identificado y justificado en el contexto educativo ecuatoriano como un valor imprescindible para la gestación de otros valores como el respeto y la solidaridad.

2. Actividades ludico-pedagógicas para la discusión contextual de valores en el sistema educativo.

A. Actividad propuesta: Conociendo sobre la tolerancia

Objetivo: Propiciar la construcción de nuevos conocimientos sobre el valor tolerancia.

Metodología: conflicto cognitivo y aprendizaje cooperativo. Ambos son parte de las metodologías activas de enseñanza que promueven el rol activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; el docente se convierte en participante y orientador. El conflicto cognitivo consiste en generar tensiones entre los saberes precedentes de los estudiantes para lograr la construcción de nuevos conocimientos, cuya finalidad mayor es la transformación de los ya conocido; mientras que el aprendizaje cooperativo consiste en

la apropiación de experiencias cognoscitivas y habilidades que surgen a raíz de la interacción en grupo.¹¹⁰

Recursos: lámina de papel, fragmentos de la revisión bibliográfica sobre tolerancia, video y reproductor de video.

Tiempo: 45 minutos

Introducción a la actividad

El docente pregunta a los y las estudiantes qué conocen sobre la tolerancia. Se entrega una lámina de papel a los estudiantes donde deben dar respuesta a las interrogantes que se formulan sobre este valor.

Parte central

Dinámica: Conociendo

Se divide el grupo en tres equipos mixtos y se distribuyen fragmentos del texto base propuesto para la preparación de los docentes que se encuentra en el desarrollo de esta estrategia. Cada equipo deberá identificar los aspectos principales que definen a la tolerancia, a partir de la entrega de una de las siguientes preguntas: ¿Cómo se define a la tolerancia? ¿Cuáles son sus principales características? ¿Cómo se practica la tolerancia?

Al concluir, se expone el trabajo en equipo y se evalúan esas conclusiones con las consideraciones expuestas por los estudiantes al inicio. La finalidad es que los conocimientos previos de los estudiantes entren en conflicto con los nuevos contenidos científicos. Así se genera la construcción de nuevos conocimientos y se fomenta la participación activa.

Cierre

Se pide a los estudiantes que por equipos completen la idea “Aprendimos que...”

Resultados esperados

- Que los alumnos modifiquen sus conocimientos previos sobre el valor tolerancia, a partir del análisis de las propuestas teóricas.

¹¹⁰ Doris Parra, *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (Medellín: Servicio Nacional de Aprendizaje, 2003).

- Que los estudiantes sean capaces de conceptualizar de forma correcta este valor.
- Que trabajen en equipo para dar respuesta a las actividades, a partir de relaciones tolerantes que permitan la participación de todos los miembros.
- Que se identifiquen algunas prácticas intolerantes en el contexto escolar, como la discriminación a los estudiantes afrodescendientes.

B. Actividad propuesta: Tolerancia: ¿igual o diferente?

Objetivo: Identificar las diferencias y similitudes entre la tolerancia y el respeto, para fomentar su práctica adecuada.

Metodología: conflicto cognitivo y aprendizaje cooperativo.

Recursos: video, reproductor de video

Tiempo: 45 minutos

Introducción a la actividad

Introducción

Se inicia la actividad preguntando a los estudiantes si consideran que la tolerancia se relaciona con otros valores. Al escuchar las respuestas, la docente insiste en cuestionar si todas las personas tolerantes son respetuosas, si respeto y tolerancia son lo mismo. Luego de escuchar criterios se proyectan los videos: Respeto¹¹¹ y Valor: la tolerancia.¹¹²

Parte central

Dinámica: Diferenciando

Los estudiantes deben identificar de forma individual qué es ser tolerante y qué es ser respetuoso de acuerdo a lo presentado en los videos. Luego, se conforman dos equipos para que cada uno proponga un marco conceptual sobre tolerancia y respeto. Al finalizar se exponen los productos creados por ambos grupos.

¹¹¹ Parlamento Cívico, *Respeto*, <https://www.youtube.com/watch?v=UV9MT3k5Rwg>, 2014.

¹¹² Secretaría de Seguridad Pública y Protección, *Valor la tolerancia*, <https://www.youtube.com/watch?v=O7axLou-D0M>, 2014.

Para reforzar los conocimientos sobre la tolerancia, se proyecta el video Ejemplo de Tolerancia.¹¹³ Al concluir se solicita a los alumnos que digan qué valor estuvo presente en las actuaciones de los personajes, para lo cual deben justificar sus respuestas.

Cierre: Se solicita a los estudiantes que pongan ejemplos del contexto escolar que evidencien la práctica o no de los dos valores trabajados en el encuentro. Además, se orienta el trabajo individual para la próxima actividad que consiste en buscar información sobre los ecuatorianos Limber Valencia, Adalberto Ortiz, Antonio Preciado, Alberto Spencer, Ernesto Estupiñán, Petita Palma, Alexandra Escobar y Sedelina Nieves. Todas esas figuras son afroecuatorianos con gran aporte a la cultura nacional.

Resultados esperados:

- Que los alumnos aprendan a identificar las similitudes y diferencias entre la tolerancia y otros valores como el respeto.
- Que los estudiantes refuercen sus conocimientos sobre la tolerancia.
- Que previo a la sensibilización concienticen de forma individual sobre la intolerancia racial.
- Que investiguen y conozcan sobre los aportes de los afroecuatorianos.

3. Dimensión socioafectiva

Con esta dimensión se hace referencia al afecto, a la interacción y a los sentimientos, por lo que las actividades deben estar enfocadas a estimular y desarrollar cada uno de ellos. Por tanto, se requieren de estrategias que promuevan la formación de competencias afectivas y éticas entre los estudiantes. Es por ello que para la formación desde esta dimensión se ha seleccionado a la sensibilización como principal estrategia para promover una transformación en las posturas y actuaciones de los estudiantes hacia sus compañeros afrodescendientes.

Lograrlo implica que el docente contribuya a la generación de un estado mental adecuado en los alumnos para que de forma individual reconozcan hacia dónde se quiere llegar con la realización de las dinámicas. La sensibilización se logra cuando se identifica el estado inicial de las estructuras cognitivas, es decir, los conocimientos previos que se

¹¹³ Latinoamérica Aquí Ya, *Ejemplo de Tolerancia*, <https://www.youtube.com/watch?v=IjjEGu2pBtY>, 2017.

tienen sobre los afrodescendientes y se genera la necesidad de un cambio de esos prejuicios o creencias. De ahí que en la actividad que se propone se tienen en cuenta principios como la motivación, las actitudes positivas y el control emocional.¹¹⁴

Primeramente, se motiva a los estudiantes a participar en la propuesta, se identifican las percepciones que poseen sobre los afrodescendientes y luego se proponen ejercicios para que modifiquen esos conocimientos previos, de forma individual y colectiva. En todo momento se fomentará el diálogo y la exposición de ideas y es objetivo que se genere una reflexión entre iguales con la finalidad de que se comprenda que la tolerancia hacia estos estudiantes es necesaria y aplicable.

A. Actividad propuesta: Experiencias

Objetivo: Sensibilizar a los y las estudiantes sobre la tolerancia a la afrodescendencia, a través de la interacción socio-afectiva.

Metodología: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas. Desde esta última metodología el aprendizaje se concibe como un proceso permeado por obstáculos que se deben superar para adquirir competencias y poder culminar con éxito las tareas. La enseñanza parte de un problema que se presenta o genera primero. Posteriormente, los estudiantes trabajan en pequeños equipos para resolver el problema.¹¹⁵

Recursos: ejercicio de anexo, investigación resultante del deber orientado en la actividad anterior.

Tiempo: 45-60 minutos

Introducción a la actividad

Dinámica: Prejuicios

La docente explica que el encuentro se desarrollará de forma diferente. Presenta dos personajes de un cuento y describe de forma preliminar las características de esos personajes, uno de ellos es afrodescendiente. Luego pregunta a los estudiantes, cuál de los dos personajes podría ser el héroe de la historia. Escucha opiniones y explica que

¹¹⁴ Jesús Beltrán, *El proceso de sensibilización* (Madrid: Fundación encuentro, 2004).

¹¹⁵ Marina Morales, "Empleo del aprendizaje basado en problemas (abp)", *Tecnología en Marcha* 21, n°1 (2008): 41-48.

algunos de sus alumnos estaban equivocados porque el personaje negro salvó al otro del ataque de unos delincuentes. Sin embargo, el hombre salvado no dio las gracias.

Al terminar de contar esta historia la docente pregunta a aquellos estudiantes que se equivocaron el porqué de su respuesta. Al escuchar criterios, vuelve a interrogar: ¿El color de la piel define a una persona? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre A (estudiante afrodescendiente y B (estudiante no afrodescendiente)?

Concluido el debate, se procede a revisar el deber orientado en el trabajo anterior, para que desde el momento inicial de la actividad se reconozca y valore el aporte de grandes figuras ecuatorianas.

Parte central

Dinámica: Ponerse en el lugar del otro

Se entrega la hoja presente en el Anexo 1 y se pide a los estudiantes que completen las opciones dadas. Completado el ejercicio se seleccionan algunas de las situaciones para que dos alumnos dramatizen la escena. Al final, se pregunta a los actores cómo creen que se hayan sentido las personas agredidas, excluidas o violentadas por sus conductas inadecuadas. Los que actuaron como víctimas de la discriminación racial deben responder: ¿Te gustaría vivir a diario esta experiencia?

Cierre

Al concluir con esta dinámica se orienta a los alumnos proponer estrategias grupales para evitar que el compañero de grupo A viva esas situaciones de intolerancia cada día. Del cúmulo de estrategias solo pueden quedar tres como finalistas, por tanto, debe lograrse un acuerdo entre todos los estudiantes, a partir de un debate, para escoger esas estrategias que contribuyan a evitar actuaciones racistas.

Resultados esperados:

- Desmonte de algunos prejuicios.
- Mayor concientización sobre las consecuencias de la intolerancia racial.
- Práctica inicial de la tolerancia racial a partir de la breve vivencia de situaciones donde se ubique a los estudiantes en ambientes o situaciones de discriminación racial.

- Delimitación de estrategias a favor de la tolerancia hacia los estudiantes afrodescendientes.

4. Dimensión práctica y de independencia de criterios

Se trata de fomentar capacidades en los estudiantes para que piensen y tomen decisiones por sí mismos en relación a la práctica de la tolerancia. Pero para ello, se debieron haber realizado las actividades anteriores, porque de lo contrario esas actuaciones no serían beneficiosas para promover relaciones armónicas en el contexto escolar. Aunque en cada uno de las dimensiones anteriores se motiva la formación de criterios y la toma de una postura, es en este punto donde más se debe estimular las actuaciones a favor de la tolerancia.

Lograrlo implica que se establezcan modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de las siguientes estrategias:

- Incluir en los contenidos de asignaturas como Ciencias Sociales y Lenguaje las autobiografías de los estudiantes para que logren conocerse a sí mismos y para que conozcan y toleren a sus pares.
- Promover la escritura de una autobiografía del grupo, a partir del respeto por las similitudes y diferencias de todos los miembros.
- Otorgarles participación a los estudiantes afrodescendientes en tareas directivas dentro del aula y en el Consejo Estudiantil de la institución educativa.
- Declarar y festejar el día de la tolerancia a la afrodescendencia donde se realicen exposiciones del arte culinario, teatral y danzario de esta cultura.
- Incluir en las clases, de acuerdo a los contenidos, personalidades afrodescendientes para lograr que se reconozca el aporte de esas figuras a la sociedad actual.
- Emplear literatura, los hechos históricos o la poesía de esta cultura para desarrollar los contenidos de las diferentes materias.

- Crear el Aula Abierta “Afrodescendencia”, con su trabajo se han de promover concursos en diferentes manifestaciones sobre temas relacionados con esta cultura.
- Organizar el aula de manera intencional para que los estudiantes afrodescendientes compartan con sus pares y, en casos posibles, ejerzan como tutores de algunos compañeros.
- Fomentar el trabajo grupal para que poco a poco se respete el criterio del otro o de los otros.
- Trabajar con una secuencia de problemas sobre la intolerancia a los afrodescendientes, con la finalidad de que su resolución se centre en las similitudes que existen entre los seres humanos, a partir del trabajo cooperativo de los miembros de la clase.
- **Resultados esperados**
- Fomento del reconocimiento de las características individuales y las de cada uno de los compañeros.
- Mayor participación de los estudiantes afrodescendientes, con lo cual mejoraría su autoestima y se propiciaría incrementar su aceptación y respeto entre sus compañeros.
- Formación de criterios propios sobre el valor y la riqueza de la cultura afro.
- Participación en las propuestas culturales de los afrodescendientes, lo cual ayudará a consolidar la interacción entre los estudiantes.
- Generación de relaciones de dependencia a lo interno del aula, las cuales deben girar en torno al estudiante afrodescendiente.
- Desarrollo de un proceso de aprendizaje donde de forma constante se promueve el valor de la cultura afro, a partir del reconocimiento de su riqueza y aporte.
- Mayor aceptación entre los miembros de una clase.

5. Dimensión cognitiva-racional:

La dimensión cognitiva-racional tiene que ver con la gran capacidad que tienen los seres humanos para relacionarse, actuar, analizar, crear y transformar la realidad. De esta manera, se va facilitando la construcción del conocimiento y la producción de un

saber nuevo, que tiene una base experiencial. Todo esto acontece gracias a las vivencias o situaciones, que se transforman en preconcepciones, intereses y necesidades, con una visión del mundo interior y exterior. El desarrollo de la dimensión cognitiva se dirige a comprender el mundo para tener claridad crítica de la realidad en que se desenvuelve la vida.

Del mismo modo, se trata de comprender a la gente y las cosas, desarrollar una capacidad de investigación y mantener un conocimiento suficiente de los diferentes saberes. De esta forma, se puede comenzar a analizar y aplicar creativamente los saberes en constante interacción consigo mismo, con el otro y con la naturaleza y desarrollar un espíritu emprendedor. El aspecto racional-cognitivo prioriza los procesos superiores mentales que caracterizan al ser humano gracias a su cerebro. Sin embargo, no se focaliza solamente en el aspecto orgánico pues se sabe que la capacidad de autodestrucción de la raza humana también se encuentra en su factor racional. Lo cognitivo, por ende, reconoce la capacidad racional del hombre y la mujer, pero enfatiza su inteligencia, es decir, la capacidad para que se pueda interactuar con el entorno sin afectarlo, asegurando de esta manera una convivencia pacífica.

Las modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de las siguientes estrategias puede asegurar una dimensión cognitiva, creativa y fundadora de nuevos procesos:

- Evaluar las capacidades racionales de los estudiantes desde un conocimiento de sí mismos y, por ende, desde el conocimiento de los demás como seres racionales con los que se comparte un espacio común.
- La enseñanza de los valores como el respeto y la tolerancia a la diferencia para que el acercamiento a dichos contenidos pueda validarse desde lo teórico.
- Procurar la participación estudiantil a todo nivel de tal modo que la racionalidad de los procesos pueda darse por medio del argumento y la palabra responsable de emitir juicios.
- Celebrar la capacidad racional humana como elemento distintivo de los demás seres pero, principalmente, como encargo generacional que preserva la vida del planeta Tierra y las generaciones venideras.

- Emplear a las distintas disciplinas profesionales para analizar los hechos históricos con los que se mantenga una construcción de los contenidos de diferentes materias.
- **Resultados esperados**
- Incremento del conocimiento de las características cognitivo-rationales de los seres humanos.
- Implementación de criterios propios para debatir con argumentos.
- Generación de una experticia a nivel cognitivo que permita una configuración buena del estudiante y su inmersión en el mundo sin criterios ingenuos y bajo rigurosas medidas científicas de difusión y conocimiento.
- La valoración de un proceso de aprendizaje donde se procura el reconocimiento de los niveles de profundidad e ilustración necesario para la connivencia fraternal.

Conclusiones

En este estudio se compilaron los criterios sobre diversos autores que desde sus principios conceptuales abordan los valores y la concepción de una formación ética como herramientas para el desarrollo de una sociedad más justa y democrática. La educación en valores es necesaria porque existe la violencia simbólica, el acoso, la violencia escolar y relaciones de poder que conllevan a agresiones y exclusiones en el contexto educativo.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo, el enfoque reflexivo-dialéctico y el enfoque dialogante se realiza la valoración humana y se aporta a la transmisión de los valores de unas generaciones a otras. Estas propuestas se sustentan en el enfoque sociocultural de Vygotsky y defienden la idea medular de que el aprendizaje y el desarrollo no ocurren de manera natural, como consecuencia directa de la edad y la maduración biológica, sino que requieren de la intervención intencionada de agentes mediadores dentro de un contexto social, económico, político y cultural.

De las propuestas analizadas, el enfoque dialogante se considera el más completo para desarrollar con éxito la enseñanza de valores, ya que enfatiza la necesidad de construir un diálogo reflexivo entre los estudiantes y que este conlleve al planteamiento de diversas hipótesis para que a raíz de ello se analicen los diversos valores sociales.

El modelo de pedagogía dialogante resalta la responsabilidad de la escuela en la formación de una persona ética, que pueda desarrollar sus sentimientos y su sensibilidad social de tal manera que no permita las injusticias y la violencia, que sea responsable de su propio proyecto de vida y que se sienta partícipe de generar y actuar en un proyecto social. Para alcanzarlo, se pueden realizar múltiples actividades. Por ejemplo: discusión grupal, puesta en común, mesas redondas, foros, seminarios, lecturas, trabajos en equipo, cuchicheos, etc. Las discusiones entre compañeros son muy efectivas puesto que hay mayor identificación entre ellos, y las explicaciones que se dan en diferentes contextos son esenciales en el aprendizaje significativo.

De acuerdo a los postulados, dimensiones y metodologías del enfoque dialogante se diseñó una propuesta de formación valorativa, centrada en la tolerancia a la afrodescendencia, con la finalidad de contribuir a disminuir la exclusión, a través de la ejecución de actividades para la construcción de conocimientos sobre este valor y para la sensibilización de los y las estudiantes mediante la interacción socio-afectiva. También se establecieron estrategias para promover la tolerancia y la inclusión en el contexto educativo. Este programa formativo permite la promoción de una educación de calidad

que favorece el logro de una convivencia escolar armónica, con implicaciones positivas para el ámbito social donde se insertan los y las estudiantes. Por lo tanto, y desde una aproximación dialógica, los valores no son el resultado de una comprensión, y mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia, por el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de los componentes de la personalidad, sus contenidos y sus formas de expresión a través de conductas y comportamientos. De esta manera, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración-reflexión y la actividad práctica.

La educación en valores está dirigida hacia el desarrollo de la cultura profesional. Los nuevos fenómenos y procesos que la sociedad contemporánea engendra, las interrogantes, expectativas e incertidumbres sobre el futuro de la humanidad, hacen del análisis y la reflexión un imperativo. De esta forma se puede definir desde una perspectiva estratégica y coyuntural el desarrollo social de cada nación. Ello reclama y exige de una cultura integral en la formación profesional de las futuras generaciones. Es por esta razón que entre los temas más trascendentes que hoy se analizan se tiene a los valores como eje central del proceso escolar inmerso en la sociedad.

La causa de que promueve este debate, y la búsqueda del perfeccionamiento se halla en la estrecha relación que existe entre el nuevo patrón tecnológico, guía del desarrollo, y la educación, cuyo propósito es la formación, la recalificación o la capacitación de los recursos humanos que requiere la totalidad del sistema de desarrollo científico-tecnológico para su funcionamiento. Los cambios científico-tecnológicos determinan que se transformen sus misiones y objetivos, para poder cumplir responsablemente con la preparación, recalificación y formación continua de los recursos humanos que exige la reestructuración económica de cada país. Es decir, aquella calificación que logre la capacitación para la investigación, el desarrollo, la aplicación y la transferencia de valores en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, una formación que responda a la magnitud de los cambios y, permita un rápido accionar con criterio propio y compromiso social se hace urgente e indispensable.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de identificar con precisión la dirección del cambio, y la transformación a realizar. De esta forma puede proyectarse prospectivamente hacia el futuro y así promover el cambio necesario en la sociedad, tales como: las nuevas profesiones e investigaciones, los modelos de formación de los futuros

profesionales. De igual modo, asumir la transformación necesaria de la calificación y la cultura de los profesionales del presente para promover los cambios.

La evidencia para los países en vías de desarrollo como Ecuador significa el alcance de una mentalidad diferente, que sea capaz de enfrentar la transición hacia el paradigma tecno-económico. Los valores serán la posibilidad de un optimismo, compromiso, creatividad, solidaridad, sentido práctico, desinterés y modestia. Esto va a permitir una oportunidad en la ruptura generacional que afecte directamente la formación en valores y el futuro de la nación.

No es posible desconocer que la sociedad requiere algo más que personas adiestradas para la función específica del mundo del trabajo. Necesita profesionales con motivaciones y capacidades para la actividad creadora e independiente, tanto en el desempeño laboral como investigativo, ante los desafíos del conocimiento e información científico-técnica y de la realización de su ideal social y humano. El fortalecimiento de la formación integral de los futuros profesionales es impostergable, porque la sociedad necesita de la ciencia y la tecnología como factores estratégicos del desarrollo. La formación en valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tributar a la sociedad con la formación de hombres capaces de identificar, asimilar, utilizar, adaptar, mejorar. Del mismo modo, desarrollar tecnologías apropiadas, que brinden soluciones adecuadas en cada momento, formación que debe combinar la calificación técnica, social y humana.

La sociedad ecuatoriana actual o la llamada “sociedad de la información” provoca una saturación del conocimiento como información, facilitando su acceso y la rapidez del cambio del conocimiento científico-técnico. Esto se justifica cada vez más el hecho de que la transmisión del conocimiento no puede seguir siendo la función principal de las instituciones educativas. No se trata solamente del costo social que ello produce en el proceso de formación de los seres humanos, sino porque se impone un nuevo modelo de formación donde lo instructivo, lo capacitativo y lo educativo. Su función principal consiste en lo valorativo para organizar, interpretar, seleccionar, estimar, criticar y asumir con criterios de por qué y para qué la formación en valores.

Es así que dar sentido a la información significa hacer más consciente y duradero el conocimiento y desarrollar la capacidad de realizar juicios propios. También se trata de saber elegir lo esencial y lo duradero del conocimiento. Desarrollar el interés por el

saber, desarrollar el amor por el trabajo, desarrollar la creatividad y el criterio propio, desarrollar el amor por la profesión. En estas condiciones la formación integral y especializada son dos pilares de la profesionalidad. De ahí que la formación socio-humanista en particular adquiera mayor significado en cuanto a la creación de una cultura que permita interpretar el paradigma vigente y lograr el desarrollo sustentable y humano. La formación de valores se halla ante el reto de asumir la propuesta de una formación integral de los profesionales, donde la cultura de los valores debe ser ampliada y los valores intencionados y explicitados en el proceso docente-educativo.

La definición de una concepción integral de la profesión en este sentido, permitirá que lo socio-humano traspase, atraviase y sea sustrato de los contenidos teóricos de la formación escolar. Dicha concepción debe responder a las preguntas: ¿qué profesional-persona se quiere formar? y, ¿qué contenidos curriculares se quieren desarrollar e implementar? Estas preguntas son rectoras para un nuevo devenir histórico que propugne por valores sentidos en la sociedad ecuatoriana que puedan asegurar el porvenir de una sociedad que realmente valore el bienestar de todos y todas.

Bibliografía

- Abraham, Mirta, y Alfredo Rojas. “La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años”. *Revista de Educación*, n.º. 3 (1997): 1-29.
- Belgich, Horacio. *Escuela, violencia y niñez*. Rosario: Homo Sapiens, 2003.
- Beltrán, Jesús. *El proceso de sensibilización*. Madrid: Fundación encuentro, 2004.
- Beltrán, Mónica. “Tolerancia y derechos humanos”, *Política y cultura*, 21 (2004): 179-189.
- Bourdieu, Pierre. *La Reproducción*. Barcelona: Laia, 1977.
- Calderone, Mónica. “Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, *La Trama de la Comunicación* 9, (2004): 1-9.
- Calvo, José. *Educación y Filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Carnoy, Martin. *Education as cultural imperialism*. New York: Longman, 1977.
- Chávez, Ana Lupita. “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”. *Revista Educación*, (2001): 59-65.
- Comisión Internacional sobre la Educación. *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO, 1996.
- Carretero, Mario. *¿Qué es el constructivismo?* México: Progreso, 1997.
- Casiano, José. “Una aproximación bibliográfica a la obra del Dr. Alberto L. Merani”. *Psicolatina*, 2014, <https://psicolatina.org/16/merani.html>.
- DeFelippis, Irma. *Violencia en la Institución Educativa una realidad cotidiana*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2004.
- De Zubiría, Julián y De Zubiría, Ximena. *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- Echeverría, Javier. “Axiología y ontología: los valores de la ciencia como funciones no saturadas”. *Argumentos de Razón Técnica*, n.º 5 (2002): 21-37.
- Echeverri, Jonathan. “Anotaciones sobre lo moral”. *Praxis Filosófica*, (2011): 295-300.
- Escámez, Sebastián, “Tolerancia y respeto en las sociedades modernas”, *Veritas*, 3, No 19, (2008): 229-252.
- Estrada, Odiel. “El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos”. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13, n.º. 3, (2012): 240-267.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.

Fraga, Eugenia. El pensamiento binario y sus salidas. Hibridez, pluricultura, paridad y mestizaje. (Buenos Aires, Revista de Estudios Sociales Contemporáneos. No. 9, Octubre de 2013).

García-Granero, Marina. Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. Universidad de Valencia. Revista Dilemata, Año 9.

Gimeno, José y Pérez, Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, 1989.

Gómez, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Guevara, Berta, Zambrano, Amarilis y Evies, Anie. “¿Para qué educar en valores?” *Revista educación en valores* 1, n.º 7 (2007): 96-106.

Hoyos, Diana. “Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica”. *Discusiones Filosóficas*, n.º 16 (2010): 149- 167.

Instituto Alberto Merani. *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Instituto Alberto Merani, 2012.

Labourdette, Sergio. *Educación, cultura, poder*. Buenos Aires: Editor de A. Latina, 1989.

Latapí, Pablo. “Valores y Educación”. *Fin de Milenio IV*, n.º 11 (2000): 59-70.

Latinoamérica Aquí Ya. *Ejemplo de Tolerancia*, <https://www.youtube.com/watch?v=IjjEGu2pBtY>, 2017.

Linde, Antonio. “La educación moral según Laurence Kohlberg: una utopía realizable”. *Praxis Filosófica*, n.º 28 (2009): 7-22.

Lipman, Matthew. *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

_____. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1998.

Maceiras, Fafian. *Metamorfosis del Lenguaje*. Madrid: De la Torre, 2002.

Martín, Enrique. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. Serie General Universitaria, 2010.

May, Rollo. *Fuentes de violencia*. Buenos Aires: Emece, 1974.

Mínguez, Constanancio. *Valores humanos y educación para/en la tolerancia*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.

Ministerio de Educación. *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador, violencia entre pares en el sistema educativo*. Quito: Unicef, 2015.

Morales, Marina. “Empleo del aprendizaje basado en problemas (abp)”, *Tecnología en Marcha*, 21, No1, 2008: 41-48.

- Not, Louis. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder, 1992.
- Ocampo, Rodrigo. “La educación moral según Kant”. *Fragmentos de filosofía*, nº 9 (2011): 73-96.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, *La tolerancia: umbral de la paz*, Francia: UNESCO, 1994.
- Olweus, Dan. *Acoso Escolar: Hechos y medidas de intervención*. Noregua: Centro de Investigación para Mejorar la Salud, 2007.
- Ossorio, Manuel. *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Guatemala: Datascan, 1967.
- Ovejero, Anastacio. *Las relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- Palomo, Ana María. “Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela”. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, nº 4 (1989): 79-90.
- Palés, Jorge. “Planificar un currículo o un programa formativo”. *Educación Médica*, 9, No 2, (2012): 59-65.
- Parra, Doris. *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín: Servicio Nacional de Aprendizaje, 2003.
- Parlamento Cívico, *Respeto*, <https://www.youtube.com/watch?v=UV9MT3k5Rwg>, 2014.
- Pérez, Miguel Ángel. “La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en filosofía para niños”. *Revista Internacional Magisterio*, (2006).
- Pinheiro, Sérgio. *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas*. New York: Unicef, 2006.
- Piñón, Francisco. “El problema ético en la filosofía de Kant”. *Política y Cultura*, nº 39 (2013): 99-112.
- Rachels, James. *Introducción a la filosofía moral*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Rollo May, *Fuentes de violencia*. Buenos Aires: Emece, 1974.
- Sáez, Luis. “Eticidad y negatividad en la filosofía del derecho de Hegel”. *Buho*, (2016): 75-88.

- Salmivalli, Cristina y Peets, Katlin. "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal", en *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Sánchez, Virginia y Ortega, Rosario. "El estudio científico del fenómeno Bullying", en *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Schneider, Oxiel. *Convivencia*, <https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>, 2009.
- Schopenhauer, Arthur. *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- Schwartz, Shalom. "Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements". *Journal of Cross-cultural Psychology* 21, n.º 2 (1990): 139-157.
- Secretaría de Seguridad Pública y Protección. *Valor la tolerancia*, <https://www.youtube.com/watch?v=O7axLou-D0M>, 2014.
- Seijo, Cristina. "Los valores desde las principales teorías axiológicas: cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos". *Clío América*, n.º 6 (2009): 152-64.
- Sumiacher, David. "Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman: Preámbulo a nuevos andares en filosofía". *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 12, n.º. 2 (2011): 13-46.
- Tébar, Lorenzo. "Filosofía para niños de Mathew Lipman: Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein". *Boletín de Estudios e Investigación*, n.º 6 (2005): 103-116.
- Tierno, Bernabé. *Valores humanos*. Madrid: Taller de Editores, 1998.
- Vigosky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, 1998.
- Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México DF: Fondo de Cultura México, 1974.

Anexos

Anexo 1. Poniéndonos en el lugar del otro

Situación 1: No aceptas a tu compañero y lo insultas



sentirse...

Tú te sientes.....



El compañero debe

Situación 2: Tus compañeros no te aceptan y te insultan



sentirse...

Tú te sientes.....



El compañero debe

Situación 3: Discriminas o excluyes a tu compañero por el color de la piel



sentirse...

Tú te sientes.....



El compañero debe

Situación 4: Te discriminan o excluyen por el color de tu piel



sentirse...

Tú te sientes.....



El compañero debe

Situación 5: Ofendes a tus compañeros por el color de su piel



sentirse...

Tú te sientes.....



El compañero debe