

Ana María Goetschel, coordinadora

Perspectivas de la educación en América Latina



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2) 3238 888

Fax: (593-2) 3237 960

www.flacso.org.ec

Ministerio de Cultura del Ecuador

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

www.ministeriodecultura.gov.ec

ISBN: 978-9978-67-197-9

Cuidado de la edición: David Chocair

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Rispergraf

Quito, Ecuador, 2009

1ª. edición: marzo de 2009

Índice

Presentación	9
Introducción	11
<i>Ana María Goetschel</i>	
LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI	
Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional	23
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
Los desafíos de las universidades en el siglo XXI: una visión desde la Argentina pos crisis	39
<i>Juan Carlos Pugliese</i>	
La movilidad y el intercambio académico en programas de posgrado como elementos para la integración latinoamericana	55
<i>Rosa Amalia Gómez Ortíz</i>	
Presentes persistentes de la universidad y sus futuros (in)imaginados: ¿es posible soñar en la no universidad del futuro?	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina	95
<i>Analia Minteguiaga</i>	
Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994	115
<i>Mario Yapu</i>	
Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú	139
<i>Yolanda Rodríguez G.</i>	
El proceso de descentralización de la educación en Argentina Un caso: la provincia de Buenos Aires	167
<i>María M. Formichella y Mara Rojas</i>	
Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007	189
<i>Milton Luna Tamayo</i>	

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente: una aproximación desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, Chile	213
<i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	

La participación social y las reformas educativas
en América Latina. La discusión pendiente 233
Úrsula Zurita Rivera

La implementación de un programa
de resolución de conflictos sin violencia
en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador.
Posibilidades y límites de extender esta experiencia
dentro del sistema educativo 257
Anna Katharina Pfeifer

EDUCACIÓN Y EQUIDAD

¡Aquí hay que hacerse respetar!
Mujeres entre tuercas y metales:
una mirada desde las estudiantes de la Facultad de
Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú 277
Alizon Rodríguez Navia

Estereotipos de género en la niñez.
Una mirada desde los derechos humanos 295
M. Micaela Bazzano

Rituales de admisión. La reproducción
de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano 311
María Pía Vera

La implementación de un programa de resolución de conflictos sin violencia en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador. Posibilidades y límites de extender esta experiencia dentro del sistema educativo

Anna Katharina Pfeifer*

Introducción

Este artículo tiene como objetivo describir la experiencia de implementación de un programa de resolución de conflictos sin violencia desarrollado con 15 maestras en escuelas de una zona de la Vía Perimetral Norte en Guayaquil, Ecuador, con el fin de mejorar el ambiente educativo y, consecuentemente, las interacciones en la escuela.

Desde el año 2000, en que trabajé unos seis meses como voluntaria en una escuela con niños con discapacidad en Guayaquil, he regresado todos los años por un promedio de dos meses para realizar diferentes proyectos en el sector educativo de zonas urbano-marginadas. Durante estas estancias conocí y me vinculé con los lugares y los habitantes de los sectores en los cuales desarrollamos este programa. El hecho de que la vida guayaquileña ha formado parte integral de la mía no disminuye la realidad de que soy de Alemania. Proviengo de un contexto diferente que influye en mis observaciones, en la intervención escogida y en la discusión presente. Para ampliar mi punto de vista y tener mayores elementos propios del contexto en el cual desarrollamos el programa, mantuvimos un enfoque participativo para la investigación, la implementación y la evaluación.

* Maestra y M. A. en Educación bilingüe e intercultural de la Universidad Pedagógica de Freiburg, Alemania, M. Ed. de la Universidad de York, Toronto, Canadá.

Por medio de la descripción del programa, su implementación y resultado se espera no solamente presentar un programa interesante. También lo veo como un punto de partida para una discusión y reflexión sobre la situación educativa en el Ecuador que incluye no solo la enseñanza sino también la educación de maestras y la comprensión de la educación en el ámbito público y político.

El contexto

La zona de la Vía Perimetral Norte de Guayaquil, el lugar de investigación y acción, es un “espacio social” (Lefebvre, 1991) altamente clasificado. Su connotación ‘marginal’ no solamente indica el lugar geográfico de la zona sino que sirve para desvalorizarlo del centro. A pesar de su amplitud y de su densidad poblacional, no cuenta con provisión adecuada de servicios básicos; no existe un sistema de alcantarillado y son limitados los servicios de atención a la salud. La zona, que inició su asentamiento mediante invasiones unos quince años atrás, cuenta ahora con alrededor de 250 000 habitantes, provenientes en su mayoría de pueblos de la Sierra o de la Costa en búsqueda de empleo y una vida mejor. La gran cantidad de desempleo, la falta de la legalización de los terrenos, el déficit de los servicios básicos, las condiciones de inseguridad y de pobreza genera estrés en muchas familias. En conversaciones con los habitantes, con frecuencia explicaron que se trata de “sobrevivir” en vez de “vivir” y que otros problemas como el consumo de drogas o alcohol, además de una intervención policial ineficaz, resultan en incidentes violentos dentro del hogar y la comunidad. Muchas niñas, niños y jóvenes han sido testigos o víctimas de estos incidentes.

En el aspecto educativo, llama la atención el hecho de que la mayoría de las escuelas en este sector sean particulares; gran cantidad no cuenta con el permiso legal de funcionamiento del Ministerio de Educación (ME) y, por lo tanto no tienen ningún control técnico ni apoyo oficial. En muchas de estas escuelas trabajan directoras/es y maestros sin título. Debido al poco conocimiento por parte de la población de estos requisitos, nadie exige su aplicación. Por otra parte, la limitada oferta educativa

fiscal, mantiene la propuesta particular como única alternativa. En esas pocas escuelas fiscales, tampoco todo el personal docente cuenta con formación especializada y con un título profesional para el trabajo educativo. Existen muchas escuelas unidocentes o con solamente una o dos partidas fiscales para maestros. Esto y la gran cantidad de estudiantes, ha sido la justificación para que los centros educativos contraten a otras personas —en su mayoría sin la formación necesaria—; todo esto determina la baja calidad de la propuesta educativa y los altos costos que representa para las familias que tienen que asumir el pago del personal contratado y, en muchos casos, inclusive del mobiliario que necesitan sus hijos.

La falta de una supervisión efectiva y eficiente, que asegure el cumplimiento de los requisitos legales y pedagógicos, a más de ser determinante en la calidad educativa, sostiene diversas formas de corrupción que afectan la valoración que niños, niñas y sus familias hacen de la educación. Por lo tanto, es muy importante desarrollar procesos educativos transparentes y participativos con toda la comunidad educativa, para que pueda reclamar y ser parte del cumplimiento de condiciones educativas de calidad como la base del desarrollo integral de los estudiantes.

Aparte de las fallas administrativas, en los espacios públicos se tendrá que discutir sobre la infraestructura de las escuelas, que en muchos casos impide un aprendizaje significativo. Las aulas son pequeñas para la cantidad de estudiantes e impiden la adecuada movilidad; las baterías sanitarias son insuficientes. Son varios aspectos que se contradicen con un ámbito educativamente estimulante. Las calles de estos sectores, en su mayoría de tierra, provocan un polvo por el cual muchos estudiantes sufren constantes enfermedades respiratorias que determinan su inasistencia, su retraso escolar y su bajo aprovechamiento; por otra parte, la inestabilidad de la infraestructura física de algunas escuelas y las condiciones de las vías de acceso a ellas en la temporada invernal, impide en muchas ocasiones el comienzo puntual del año lectivo.

Investigación

En mi estadía del año 2003 recorrí la Zona Vía Perimetral Norte por primera vez y visité diez escuelas. En aquel tiempo conversé con familias, autoridades, maestras, y estudiantes sobre sus interacciones, la vida escolar y los procesos de aprendizaje.

Mientras suponía que iba a observar en las escuelas algunas condiciones mínimas para interacciones integradoras, en casos muy frecuentes me encontré con manifestaciones de relaciones agresivas y violentas; en algunos casos incluso ante la presencia de las maestras. Al dialogar con los estudiantes sobre quién o quiénes podrían ser los modelos de estas conductas, respondieron que lo habían visto en la televisión, el hogar y la comunidad. Las razones que dieron para justificar estas interacciones agresivas variaban desde la diversión hasta la práctica de la autodefensa o defensa de terceros. Además, con frecuencia, mencionaron el aburrimiento en las clases.

Al observar los procesos de enseñanza aprendizaje, reconocí algunos elementos adicionales. La falta de enfoque en cada el estudiante, en su desarrollo, intereses y contexto resulta en clases poco interesantes. La metodología que mayormente se utiliza, determina una gran cantidad de estudiantes trabajando individualmente, copiando y memorizando contenidos; sin mecanismos que faciliten una educación reflexiva y participativa que sea la base para el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas críticos que conozcan todos sus derechos y responsabilidades y disfruten de un desarrollo emocional y social integral. La inexistencia de oferta educativa en áreas más (re)creativas como educación física, música y arte, disminuye las posibilidades de una educación diferenciada que podría fortalecer las competencias personales de cada estudiante.

Por estos y otros elementos, es necesario anotar que mientras el Ministerio de Educación presenta un porcentaje de más del 90 % de matrícula en educación básica, es evidente que este indicador no demuestra que las niñas y los niños están aprendiendo con los niveles de calidad que son necesarios para su desarrollo individual y para el desarrollo del país. Es evidente que la pobre calidad de enseñanza y la falta de una propuesta educativa que parta del contexto social, facilita el desarrollo de interacciones agresivas entre los estudiantes.

De los maestros observados al momento de enfrentar una situación conflictiva, solamente en pocos casos mantuvieron la paciencia y dialogaron con los alumnos. En su gran mayoría la reacción del maestro también era agresiva, incluso que resultó en castigo físico. Esta respuesta, a más de ser antipedagógica, contradice al Código de la Niñez y Adolescencia vigente desde el 2003 que se fundamenta en la Convención de los Derechos del Niño. Estos comportamientos por parte de los docentes, que violentan en un espacio público los derechos de niñas y niños, tiene sus raíces tanto en su formación personal como en su formación profesional; además, incide en esta situación la falta de supervisión estatal y reconocimiento y preocupación de la comunidad frente a estos incidentes. Por otra parte, aún cuando algunas madres de familia ponen de manifiesto el estar de acuerdo con el uso del castigo físico contra sus hijos, la mayoría negó su utilidad. Pero también comentan sobre la imposibilidad de quejarse por el riesgo de que sus hijos sean señalados y en el peor de los casos, puedan perder el año. Si la sociedad en general y el estado quieren mejorar la calidad integral de la educación en el Ecuador, deben construirse e implementarse políticas públicas a favor del buen trato y se tienen que establecer medidas para evitar estas situaciones. Además, se debe reconocer que la reacción violenta de las maestras no es solamente preocupante porque se trata de una violación de derechos sino que también esta reacción desconoce las raíces de los conflictos y por lo tanto no se trata de una respuesta sostenible. Es importante de subrayar que los maestros, en los diálogos sostenidos, reconocen lo inapropiada de su reacción pero ponen de manifiesto el desconocimiento de mecanismos para actuar de una manera diferente y proponer medidas educativas. Ellos coincidieron con las expresiones de sus estudiantes y mis observaciones de que las clases muchas veces no son interesantes y que eso ofrece a un espacio para generar dinámicas distanciadas de la propuesta del docente y alejadas de una formación integral. Por los argumentos expuestos, es posible evidenciar que las maestras reconocieron la falta de herramientas metodológicas para trabajar de una manera diferente, ofreciendo una propuesta educativa de calidad que involucre y motive la atención de los estudiantes y evite los ambientes de agresión y conflicto. Por otra parte, las maestras sienten que están solas, con la responsabilidad de enfrentar situaciones para las cuales

no han sido preparadas; al mismo tiempo se sienten desmotivadas frente a la lectura que se ha hecho de los bajos resultados que obtuvieron en las pruebas tomadas por el Ministerio de Educación como requisito para el ingreso con partida docente al magisterio nacional.

Por el reconocimiento general de la necesidad de mejorar el ambiente escolar y la enseñanza, se generaron las preguntas sobre cómo desarrollar una propuesta que permita trabajar sobre estos aspectos fundamentales para el relacionamiento y los procesos educativos. Para reforzar la información, recoger mayores elementos cualitativos y no tomar decisiones únicamente en base a observaciones personales y conversaciones informales, con el apoyo de la ONG Viviendas Hogar de Cristo, se aplicó un cuestionario con preguntas generales sobre la situación escolar a unas 6 escuelas de la Zona. Al mismo tiempo me familiaricé con programas de resolución de conflictos que me parecían útiles en este contexto.

Las respuestas de estos cuestionarios confirmaron que la agresividad y la violencia eran unos de los mayores problemas para maestros. Por lo tanto, decidí articular y proponer un programa de resolución de conflictos sin violencia con el fin de mejorar el ambiente escolar y ofrecer una metodología que concretamente atienda estas circunstancias.

Termino este acápite con algunos comentarios de maestros y alumnos sobre sus inconformidades frente a las situaciones vividas.

Comentarios de maestros:

En la escuela donde trabajo hay muchas dificultades que enfrentar. Entre ellas está la indisciplina de los estudiantes, por más que uno esté diciéndoles que hagan silencio, que no se paren; pero ante todos estos inconvenientes creo yo que se portan así para llamar nuestra atención (Margarita, 32 años).

No estamos preparadas para enseñar los valores, aunque creo que eso es sumamente importante (Estefanía, 28 años).

En la escuela no hay suficiente tiempo para la recreación de los niños sea esto en juegos, música o manualidades (Raúl, 42 años).

Comentarios de alumnos:

El ambiente en la escuela es tenso. No me gusta cuando los niños se ponen apodos. Quisiera saber por qué se hace esto. Me gustaría que eso pare “ahorita” mismo (Hugo, 10 años).

Muchas veces la escuela es muy aburrida y eso nos hace portarnos peor. (Elena, 13 años).

Sí, yo odio las peleas y luchas que hacen los niños malcriados. Estoy harto de ser pegado y de los niños malcriados y sus malas palabras (Manuel, 9 años).

Acción: programa de resolución de conflictos

Cuando creé el programa de resolución de conflictos tomé en cuenta tanto los resultados de las observaciones, conversaciones y respuestas del cuestionario como la teoría en la cual se basa la mayoría de los programas de resolución de conflictos sin violencia. De esta manera, traté de articular un programa que esté en línea con la teoría y que además responda a las circunstancias en las cuales se va a aplicar. Intenté facilitar un mejoramiento de las interacciones entre estudiantes y personal docente y ofrecer una metodología diferente que motive pero que a la vez también sea aplicable en las circunstancias dadas.

El marco teórico

El marco teórico para programas de resolución de conflictos se encuentra en teorías de psicología social que se enfocan en la interacción social. La teoría de interdependencia social (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1995; Johnson & Johnson, 1996, p.464) se basa en pensar que en cada interacción, cada persona afecta a la otra porque los seres humanos somos interdependientes (Johnson & Johnson, 1995; p.206). En este contexto se entiende “conflicto” como una divergencia de opiniones en una interac-

ción y “una parte natural de todas las relaciones sociales” (Roberts et. al, 2004: 461). Por otra parte, se argumenta que el desarrollo del conflicto depende del tipo de interdependencia que existe entre las personas. Mientras una interdependencia positiva promueve una interacción constructiva y cooperativa (Johnson & Johnson, 1995: 212); una interdependencia negativa promueve una interacción oposicional y competitiva (Johnson & Johnson, 1995:213) y una interdependencia neutral solamente existe cuando no hay ninguna interacción (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1995: 208; J&J, 1996: 264). Una interacción constructiva se caracteriza por una comunicación respetuosa y basada en la confianza y el respeto para la otra persona. En este contexto, un conflicto se desarrolla en una dirección positiva porque se lo entiende como un problema mutuo por lo cual habrá que buscar una resolución en conjunto lo cual ofrece la oportunidad de crecimiento (Hocker & Wilmot, 1991: 38). Las soluciones logradas son integradas y muchas veces sostenibles.

En una interacción oposicional falta una conversación de calidad lo cual resulta en la creación de percepciones incorrectas. Las relaciones son caracterizadas por hostilidad y desconfianza porque cada cual busca el beneficio más grande por sí mismo. “En un conflicto destructivo, un partido unilateral intenta cambiar la estructura, restringir las oportunidades del otro y ganar una ventaja sobre el otro” (Hocker & Wilmot, 1991: 35). De esta manera, los conflictos prolongan el ambiente hostil (Hocker & Wilmot, 1991: 34, 121) y si, en cambio, se logra llegar a un acuerdo, la probabilidad es alta de que el conflicto se mantenga solamente por corto tiempo.

La presencia de los diferentes tipos de interacción forma el ambiente de una forma u otra. Johnson & Johnson (1996: 464) ponen énfasis en el hecho de que la relación es bidireccional. Esto significa que una interacción constructiva/oposicional facilita un ambiente cooperativo/competitivo y viceversa. De esto resulta que hay que tratar de enfocarse en cambios del ambiente si se aspira un cambio en las interacciones. Hay que subrayar que aunque esta diferenciación de interacciones/conflictos/ambientes en teoría es posible y útil, en la vida real también existen formas mezcladas y con el tiempo un tipo de ambiente se transforma en otro.

Objetivo general y metodología para lograrlo

Siguiendo la teoría de la interdependencia social, el programa tiene el fin de establecer un ambiente cooperativo que facilita interacciones positivas que resulten en la comprensión del conflicto como algo natural y positivo que no debe de ser solucionado con violencia.

Para lograr este objetivo, la metodología se enfoca en los estudiantes y sus contextos. Las actividades de las 9 lecciones del programa se dirigen a quienes cursan del 4.º hasta el 7.º años básicos, pero sin dificultad podrían ser implementadas con estudiantes mayores. El manual del programa ofrece ideas para adaptar ciertas actividades al desarrollo y las capacidades de estudiantes menores y así intenta facilitar una implementación amplia en todo el centro educativo.

Objetivo especial y su reflejo en el contenido del programa

Para lograr el objetivo general, el programa se tiene que dirigir a los siguientes objetivos específicos que se dividen en objetivos de actitud, capacidad y conocimiento después de que un solo enfoque en la transmisión de conocimientos mostró poca eficiencia (Hicks, 1988; Reardon, 1988). La estructura del contenido se orientó a los objetivos específicos.

Cambios en la actitud: lecciones 1 y 2

Las primeras dos lecciones se enfocan en la actitud y el establecimiento de un ambiente cooperativo en la clase. Se aspira a que las posibilidades de compartir en estas lecciones faciliten y fortalezcan la creación de una imagen positiva de sus participantes para que se aumente su autoestima. Usando esta metodología de compartir hay que recordar que eso debe suceder de manera voluntaria. Algunas críticas (Ellsworth, 1992), con razón, subrayan que cada obligación de compartir algo personal puede resultar en el debilitamiento en vez del aumento de la autoestima de una persona. Diferentes dinámicas demuestran que identificándose como gru-

po y colaborando dentro del mismo, se logra más y se establece reglas que sirven para crear un ambiente de cooperación que se basa en derechos transparentes y responsabilidades de todas y de todos.

Fortalecimiento de las capacidades: expresión del estado de ánimo, comunicación y empatía: lecciones 3 y 5

En estas lecciones se trata de fortalecer capacidades importantes para el mantenimiento y el fortalecimiento de un ambiente cooperativo. Entre ellos está la capacidad de expresar su estado de ánimo de una forma apropiada para ser entendido. Fisher & Ury (1981:29) afirman que “un intercambio estructurado de los aspectos emocionales debe de suceder primero”. Los estudiantes conversan y reflexionan en la tercera lección sobre sus diferentes estados de ánimo, analizan cómo el cuerpo reacciona en una situación de conflicto y discuten formas de calmarse.

Observando personas comunicándose se analiza en la cuarta lección la capacidad de comunicarse que es crucial para la negociación (Fisher & Ury, 1981). Se reflexiona sobre la correlación entre el uso de diferentes estrategias de comunicación y sus resultados para la interacción.

Un cuento introduce la reflexión sobre el tema de la empatía y la importancia de aceptar y respetar que otras personas tengan un punto de vista diferente. El método mayormente usado es el juego de roles porque esto ofrece la posibilidad de ponerse en el lugar de diferentes personas para que reconocer que una situación se ve y entiende diferente desde diversas perspectivas.

Análisis, definición y resolución de conflictos: lección 6 y 8:

En estas lecciones se analiza y reflexiona sobre la definición, el desarrollo y las posibilidades de resolución de conflictos. Se quiere lograr una comprensión más amplia de la definición de conflicto reflexionando sobre las consecuencias positivas/negativas que tienen nuestras propias decisiones en las interacciones personales. Eso se practica en juegos de roles que tam-

bién ofrecen un buen contexto para conversar sobre la dificultad de diferenciar en la práctica entre un conflicto únicamente positivo y negativo. Además se discute sobre ciertas situaciones que permiten la autodefensa como forma de autoprotección.

En la séptima lección se analiza, por medio de un ejemplo, cómo se desarrolla un conflicto. Con base en este análisis y entendiendo un conflicto como algo positivo, se establece con los estudiantes pasos de negociación que reflejen los valores y las estrategias que se han nombrado como beneficiosas para una interacción constructiva en las lecciones anteriores. Para que decidan usarlos y sepan cómo hacerlo, se los practica resolviendo situaciones conflictivas que son familiares para ellos. Hay que estar atento a que el espacio de actuación no se vuelva un espacio de practicar y aprender nuevas formas de violencia.

El tema *bullying* (intimidación/abuso) de la octava lección, se introduce por medio de una reflexión sobre las características de una situación de intimidación/abuso que se cuenta a los alumnos. Se conversa sobre los participantes de una situación de *bullying*, sus características, intenciones y posibilidades de actuar y la consecuencia de esa actuación. En este contexto, se habla sobre la importancia de no callarse en el caso de haber sido víctima o testigo de una situación de *bullying* y se demuestran posibilidades de buscar ayuda. También se aconseja evaluar bien los riesgos que cada intervención implica para los demás y para sí mismos.

La última lección se enfoca en el análisis crítico de los medios de comunicación y trata de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes con respeto a lo que leen, ven y escuchan. Se reflexiona sobre intenciones de publicación, la objetividad de lo presentado y se analizan los programas de televisión por su representación de violencia.

El programa termina con una exhibición para toda la comunidad escolar. Cada escuela lo organiza a su gusto.

Aplicación

Se plantearon varias razones para que los maestros del sector implementaran el programa. Por estar más familiarizados con el contexto, son quienes pidieron una metodología diferente, que se dedique a esta temática, además, ellos son la mejor garantía para la sostenibilidad y la posible multiplicación del programa.

Cinco maestras que vinieron de cuatro escuelas diferentes participaron en el taller que se realizó por tres horas en la tarde por un tiempo de dos semanas en las aulas de una ONG. El incentivo que las maestras recibieron era un refrigerio. En los talleres se explicó y directamente se practicó las actividades del programa que resultó en un taller interactivo y participativo.

Después de la culminación del taller, las maestras comenzaron a implementar el programa dos o tres veces por una hora durante la semana en sus clases. En total el programa contiene 20 horas así se finalizó después de uno o dos meses. Las maestras vincularon el programa con diferentes materias y muchas dinámicas siguen siendo usados. Para observar la aplicación del programa, la interacción entre estudiantes y para apoyar a las maestras cuando fuera necesario, se mantuvo una supervisión hacia todas las escuelas.

Para que las maestras tuvieran un espacio de intercambio y de diálogo sobre el programa, nos reuníamos una tarde durante la semana. La participación se daba con mucha voluntad y compromiso aunque era de manera voluntaria.

Evaluación

La implementación del programa durante el 2004 se evaluó desde varios ángulos. Mis observaciones y notas de conversaciones con maestras, estudiantes, madres y padres de familia eran complementadas por la evaluación escrita de las maestras y estudiantes en la cual los primeros expresaron lo que no les había gustado mientras las maestras describieron sus impresiones con respecto al interés, el aprendizaje y la conducta de sus es-

tudiantes y la utilidad de la lección para lograr los objetivos del programa. Estas evaluaciones escritas eran la base para la conversación en grupo sobre el programa.

Los resultados: posibilidades y limitaciones que refleja el programa

Los comentarios de los estudiantes acerca del programa eran en su mayoría positivos.

Me gustaron las dinámicas porque eran divertidas y además aprendí mucho por medio de ellas (Carlos, 7 años).

Me encantó conocer más de mis compañeros (Carolina, 10 años).

Aprendí que hay que compartir y es rico ser respetado (Rosa, 10 años).

Las maestras concordaban con muchos de los comentarios de sus estudiantes. Mientras ellas subrayaron la necesidad de dialogar sobre los temas del programa, acentuaron el efecto positivo de la metodología. Las maestras explicaron que por medio del programa reconocieron que la enseñanza y el aprendizaje pueden ser recreado lo cual aumenta la motivación de maestras y alumnos. En este contexto subrayaron la utilidad de las dinámicas cooperativas y de los cuentos. Ellas estuvieron agradecidas de que se logró crear un ambiente más abierto y cooperativo en la clase gracias a la metodología que tiene su enfoque principal en los estudiantes. Expresaron que las actividades les habían ayudado a entender a sus estudiantes mejor y además habían facilitado un mejor diálogo con los padres de familia, quienes a su vez —y eso coincide con mi observación—, demostraron con el avance del programa, más interés en el aprendizaje y bienestar de sus hijos.

Era bueno ver cómo se desarrollaron los alumnos en su contexto. Eso significa que dejan de ser tímidos y se convierten en participantes (Laura, 42 años).

El programa minimiza la agresividad en la clase. Hay más confianza entre las maestras y sus alumnos. Hay más comunicación dentro de la escuela pero también en el hogar como algunos padres lo han descrito. Hay menos violencia (Yésica, 38 años).

Estos comentarios concuerdan con las observaciones registradas. Adicionalmente, se puede asegurar que la motivación y alegría que expresaron las maestras se transfirió a los alumnos.

Creo que los resultados dan suficiente razón como para sacar algunas conclusiones con respecto a los cambios que se pueden realizar en el sistema educativo: establecer un ambiente cooperativo por medio de una metodología que se enfoca en el estudiante, en su desarrollo y contexto. A ellos y ellas, como actores principales de la educación se les debe ofrecer diferentes oportunidades de involucrarse en la clase y compartir sus experiencias, ideas y conocimientos, con lo cual aumenta su autoestima e interés. Como el programa enfatiza, hay que darle la posibilidad de trabajar individualmente, en pareja y grupo para familiarizarse con diferentes interacciones sociales. En una educación de calidad el maestro debe convertirse en facilitador de un diálogo en el cual cada nueva pregunta enriquece el proceso de aprendizaje y desarrollo (Freire & Horton, 1990). Eso requiere que las maestras estén equipadas con herramientas que faciliten esta metodología participativa y que animen a sus estudiantes en una conversación crítica en la cual tengan permanentes mecanismos para expresar su opinión.

Las maestras agradecieron por la oportunidad de dialogar sobre dificultades, intercambiar ideas y darse consejos. Eso demostró que en muchos casos hay el interés de parte de las maestras para capacitarse, pero faltan las ofertas del estado para poder hacerlo de una manera que reconozca la vida escolar diaria de la maestra y que la acompañe en su proceso de aprendizaje, no solo en espacios institucionales sino especialmente en la escuela misma. En este sentido, será de mucha importancia incluir a las maestras con sus ideas y visiones en los diálogos por los cambios educativos para que se logren mejores resultados.

Debilidades del programa

En sus reuniones las maestras discutieron los posibles logros del programa y sus límites. Algunas vieron un primer límite en su propia escuela. Se discutió como se podría esperar que los estudiantes resuelven sus conflictos con negociación mientras se perpetua un ambiente competitivo en esa escuela. Con razón, Raider (1995) y Bodine & Crawford (1998) argumentan que estos programas son de poco éxito cuando la política de la escuela se distingue de aquella que se trata de vivir en la clase. La relación e interacción entre director y maestro en algunas escuelas refleja una jerarquía de abuso y orden en vez de respeto y reciprocidad. Esto confirma la importancia de que se evalúe y supervise el trabajo de los directores.

Reconociendo el tipo de jerarquía existente en muchas escuelas y la falta de apoyo de sus autoridades hacia maestros, organicé reuniones con los directores. En algunos casos aumentó su apoyo, en otros la situación se mantuvo igual y no pude intervenir más porque las maestras preferían no tener otro motivo de conflicto. Así que es sumamente importante que se piense en estrategias de fortalecimiento de una mejor cooperación entre maestras y directoras.

Otros límites del programa eran difíciles de negar porque los estudiantes lo plantean frecuentemente como obstáculos en su vida. En varios contextos conversaban sobre la violencia y agresividad que observan y sufren en su hogar o en la comunidad. En esta circunstancia nace la pregunta de cómo se puede condenar una conducta agresiva si aquella sirve solamente como práctica de la autodefensa o defensa de terceros. Con respecto al contexto las maestras también examinaron cómo se puede transferir esperanza en una comunidad donde el desempleo, la adicción tanto como la violencia determinan la agenda del día.

La implementación del programa en el 2004, me demostró que la influencia del hogar y de la comunidad es alta y que habrá que direccionarla para tener mejores resultados. En este sentido tuve que reconocer lo que Jack & Jordon (1999: 250) expresan cuando dicen:

Para tener alguna posibilidad de éxito a largo plazo y lograr efecto en los planes de regeneración de la comunidad hay que enfocarse en los desigualdades sociales y divisiones que son las raíces de tantos resultados dañi-

nos para la salud individual y el bienestar y la preservación del capital social.

Por eso, cuando se volvió a implementar el programa en los años 2006 y 2007, organicé reuniones con madres y padres de familia, para conversar sobre temas de su interés y en este sentido, trabajamos por minimizar sus condiciones de estrés. Al comienzo, pensé en mejorar la situación estructural por medio de acciones sociales juntas planificadas y organizadas pero eso resultó difícil por la falta de unión descrita anteriormente.

Las madres y los padres observaron que las reuniones eran necesarias y útiles, posiblemente eso aumentó la eficiencia del programa. Pero aunque el programa puso de relieve aspectos metodológicos para mejorar la calidad educativa, asimismo nos recuerda que no se va a poder lograr una educación de calidad accesible y gratuita para todas y todos cuando falta el apoyo y modelo del contexto, de la sociedad, de cada uno de nosotros. Hay que reconocer que la educación no es un campo aislado, que no comienza ni termina en la escuela, sino que está vinculado con cada uno de nosotros y con la sociedad en su conjunto. Así que es imprescindible trabajar en coordinación con las células diferentes que forman la sociedad como las familias, las ONG, los medios de comunicación para solamente nombrar algunos. Todos ellos tienen la posibilidad de facilitar o limitar el mejoramiento de la educación en el Ecuador. Viendo la motivación y el entusiasmo en las niñas y los niños por aprender tenemos que llevar a nuestro hogar y a los espacios públicos la tarea de seguir luchando por el mejoramiento de la educación del país.

Bibliografía:

- Bodine, R.J. / Crawford, D.R. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A guide to building quality programs in schools*. NIDR. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ellsworth, E. (1992). "Why Doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy"; en C. Luke and J. Gore, eds.; *Feminism and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Fisher, R. / Ury, W (1981). *Getting to yes. Negotiating agreements without giving in*. Boston: Houghton Mifflin.
- Freire, P. / Horton, M. (1990). *We make the road by walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hicks, D.(ed.) (1988). *Education for Peace. Issues, Principles, and Practice in the Classroom*. London and New York: Routledge.
- Hocker, J.L. / Wilmot, W.W. (1991). *Interpersonal conflict*. (3era.ed.). Dubuque, IA: W.C. Brown.
- Jack, G. / Jordan, B. (1999). "Social capital and child welfare" *Children and Society* 13, p. 242-256.
- Johnson, D.W. / Johnson, R.T. (1995). "Social Interdependence. Cooperative Learning in Education"; en B. Bunker, J.Z. Rubin, eds.; *Conflict, cooperation, and justice: essays inspired by the work of Morton Deutsch*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
-
- (1996). "Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of Research". *Review of Educational Research* 66, (4), p. 459-506.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Raider, E. (1995). "Conflict Resolution Training in Schools. Translating Theory into Applied Skills"; en B. Bunker, J.Z. Rubin, eds.; *Conflict, cooperation, and justice: essays inspired by the work of Morton Deutsch*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Reardon, B. A. (ed.) (1988). *Educating for Global Responsibility. Teacher-Designed Curricula for Peace Education, K-12*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Roberts, L. / White, G. /Yeomans, p. (1994) "Theory Development and Evaluation of Project WIN: A Violence Reduction Program for Early Adolescents". *Journal of Early Adolescence* 24, (4), p. 460-483.