

Violencias, sujetos y educación. Un estudio con actores del nivel secundario en Ecuador

Violence, subjects and education. A study with actors from
secondary schools in Ecuador

Autor:

Milton Calderón Vélez
UCLouvain, Bélgica

Autor de correspondencia:

Milton Calderón Vélez
yarteb@gmail.com

- **Recepción:** 12 - marzo - 2025
- **Aprobación:** 12 - junio - 2025
- **Publicación online:** 30 - Junio - 2025

Citación: Calderón Vélez, M. (2025). Violencias, sujetos y educación. Un estudio con actores del nivel secundario en Ecuador. *Maskana*, 16(1), 295 - 306. 10.18537/mskn.16.01.18

Violencias, sujetos y educación. Un estudio con actores del nivel secundario en Ecuador

Violence, subjects and education. A study with actors
from secondary schools in Ecuador

Resumen

El artículo tiene como objetivo describir las características que adquieren las expresiones de violencia en y desde instituciones educativas en Quito y Esmeraldas, Ecuador. Para ello se diseñó una metodología de base múltiple que implicó la producción de datos a través de técnicas cualitativas, tales como observación participante en el desarrollo de talleres con docentes y estudiantes, entrevistas semiestructuradas, así como el análisis de documentos institucionales desde 2016 hasta 2021. Los resultados mostraron que los actores vivencian situaciones de violencia en diversos escenarios y niveles que van desde principios normativos (leyes, decretos, normas, decisiones políticas) referidos a la gestión educativa hasta las prácticas de los sujetos en la vida cotidiana dentro y fuera de las instituciones. Se concluyó que las expresiones de violencia pueden caracterizarse al menos en tres escalas que involucran la visibilidad-ocultamiento, menor y mayor objetivación y velocidad de la transición-rezagos de este régimen de acción (violencia).

Palabras clave: violencia, educación, instituciones, estandarización, acción.

Abstract

The article aims to describe the characteristics of expressions of violence in and from educational institutions in Quito and Esmeraldas, Ecuador. To do so, a multiple-base methodology was designed that involved the production of data through qualitative techniques, such as participant observation in the development of workshops with teachers and students, semi-structured interviews, as well as the analysis of institutional documents from 2016 to 2021. The results showed that the actors experience situations of violence in various scenarios and levels ranging from normative principles (laws, decrees, norms, political decisions) referring to educational management to the practices of the subjects in daily life inside and outside the institutions. It is concluded that expressions of violence can be characterized at least on three scales that involve visibility-concealment, lesser and greater objectification and speed of transition-lags in this action regime (violence).

Keywords: violence, education, institutions, standardization, action.

1. Introducción

La intensificación y diversificación de las expresiones de violencia en la sociedad contemporánea tiene efectos en diversos ámbitos de la vida personal, social e institucional, a la vez que afectan con mayor intensidad a un grupo poblacional respecto de otro. Uno de los lugares en donde confluyen múltiples formas de violencia son las instituciones educativas. Allí convergen al menos dos fuerzas. Una fuerza interna que involucra las tramas institucionales de estandarización educativa y los efectos que ello tiene en los docentes. Otra que se puede denominar externa, refiere a las condiciones de vulnerabilidad a las que está expuesta la población que concurre a las instituciones educativas. Es decir, las expresiones de violencia se despliegan desde afuera de las instituciones, desde el barrio, a través de las experiencias cotidianas de los sujetos. Entre esas dos fuerzas se producen tensiones, contradicciones, continuidades y discontinuidades por lo que para lograr una descripción integral se debe pensar las violencias de forma situada, contextualizada y más allá de sus taxonomías (Semelin, 1983).

Desde la perspectiva de organismos internacionales la violencia suele ser clasificada como física, psicológica o sexual (OMS, 2018), o bien de tipo estructural o simbólico (Galtung, 2015). Otras perspectivas, proponen comprender la violencia en un doble sentido. El de la balanza que coloca dos cuestiones en paralelo (scales), y el de las relaciones espaciales que suelen ser representadas a nivel cartográfico, mostrando un espacio físico en diferentes medidas (Fraser, 2008). La primera de estas visiones en el caso de la violencia permite considerar la figura de la justicia, desde la cual la sociología pragmática teoriza sobre los órdenes políticos (Boltanski y

Chiapello, 1999; Boltanski y Thévenot, 1991), y la segunda sugiere que una determinada forma de violencia solo es comprensible en la medida en que se considera su contexto.

Desde la sociología pragmática, enfoque que preferimos asumir en este artículo, se define a la violencia como un régimen de acción, junto a la rutina, el amor y la justicia (Boltanski, 2000), lo cual quiere decir que la misma existe en el mundo como parte de una secuencia compuesta por situaciones en las que los actores pueden entrar o salir, por pequeños lapsos de tiempo o por momentos mucho más largos.

Para Boltanski (2000), el primer axioma que define los órdenes políticos es el principio de común humanidad, lo cual supone la principal forma de equivalencia entre quienes son parte de una misma ciudad (cité). Estas se fundan en la idea de que todos somos humanos y, por ende, poseemos el mismo valor y dignidad (axioma 3). Estos principios sirven como criterio central para catalogar a una determinada situación como violenta, independientemente de los otros axiomas con los que se definen los órdenes políticos: principio de disimilitud, órdenes de grandeza, fórmula de inversión y bien común (Boltanski y Thévenot, 1991).

En ese marco de debates, este artículo tiene como objetivo describir las características que adquieren las expresiones de violencia en y desde instituciones educativas en Quito y Esmeraldas, Ecuador¹. La hipótesis que proponemos desarrollar es que en la actualidad las formas de violencia se diversifican, más allá de las clásicas taxonomías, se intensifican y profundizan, lo cual no es impedimento para que desde las instituciones

¹ Los resultados que presentamos en este artículo se inscriben en el marco del proyecto de investigación "Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial - ARES PRD 2016" ejecutado por UCLouvain, UNAMUR, FLACSO, PUCE, UTE, el cual dio lugar

a la tesis doctoral "Resistir a la crisis y la violencia: capacidades críticas de los actores en organizaciones educativas en Ecuador" (2021) presentada y defendida en el programa Doctorale du Domaines des Sciences Politiques et Sociales de UCLouvain.

educativas los actores desplieguen estrategias para enfrentar las diversas formas y expresiones de violencia que aparecen dentro y fuera de aquellas. Desde allí, nos preguntamos ¿Qué características adquieren las formas de violencia en y desde las instituciones educativas en Ecuador?

Para desarrollar el objetivo e hipótesis, el artículo se organiza en cuatro partes. Primero presentaremos el diseño metodológico que permitió aproximarnos a las diversas formas de violencias que se producen en y desde las instituciones educativas. En el

segundo apartado describiremos los resultados de investigación. Esto involucra las formas que los actores piensan, dicen y actúan respecto de las experiencias de violencia que les afectan a nivel personal, institucional y barrial. Luego, en el tercer apartado discutiremos los resultados con el propósito de lograr una caracterización de las formas de violencia en la actualidad. En la cuarta sección formularemos algunas conclusiones que se condensan del análisis y discusión de los resultados de investigación.

2. Materiales y métodos

Los datos que presentaremos y analizaremos adelante forman parte de los resultados de investigación desarrollada en organizaciones educativas del Ecuador que están emplazadas en contextos de violencia. Se seleccionaron dos instituciones: una escuela de Fe y Alegría (FyA La Tola), ubicada en la ciudad de Esmeraldas y el Centro del Muchacho Trabajador-Una familia de familias (CMT), en la ciudad de Quito. La escuela FyA La Tola tiene como base los presupuestos de la educación popular, muy acentuada en el continente latinoamericano y que integra a la pedagogía crítica (Apple y Beane, 1997; Giroux, 1983; McLaren, 1998), con la construcción de una didáctica que supera las lógicas existentes de dominación (Freire, 1978; 2002). Asimismo, el CMT, además de la perspectiva de Educación Popular, tiene como eje la visión de la familia como núcleo social que requiere transformarse desde la espiritualidad, y del trabajo como una realidad que tiene que dignificarse (CMT, 2008, 2014).

Para aproximarnos a las características que adquieren las formas de violencias en las instituciones educativas, se diseñó una metodología de base múltiple que implicó

la producción de datos a través de técnicas cualitativas, tales como observación participante en el desarrollo de talleres y entrevistas semiestructuradas a docentes, así como el análisis de documentos institucionales desde 2016 hasta 2021. Esas técnicas en su conjunto permitieron obtener mejores resultados y alcanzar una descripción integral de las características que adquiere la violencia en la actualidad.

La observación participante refiere a una serie de actividades de campo (Espinosa, 2017; Hirai, 2012) la cual se ubica en un plano central en este proceso, puesto que favoreció un ejercicio etnográfico que tuvo lugar entre 2017 y 2021, y que se radicalizó con la formación y acompañamiento de los docentes en el desarrollo de herramientas contextuales para hacer frente a la violencia (Fe y Alegría, 2016), y el trabajo como consultor para renovar el modelo de atención a familias (CMT). De forma específica el trabajo de observación se realizó durante el desarrollo de 18 talleres en dos instituciones. Esto implicó la realización de sesiones formativas y diversas reuniones en las que participaron docentes de instituciones educativas del nivel secundario, tal como detallamos en la Tabla 1.

Tabla 1: Actividades y dimensiones de observación en el trabajo de campo.

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de trabajo de campo (2017-2021).

Fecha	Lugar	Actividad y técnica de investigación	Eje y/o dimensión de observación y análisis
Entre junio y septiembre de 2017	Escuela de Fe y Alegría (FyA La Tola), Esmeraldas.	Observación en el marco de talleres realizados con docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Situación de las familias que componen la organización CMT.
Entre febrero y septiembre de 2018	Centro del Muchacho Trabajador-Una familia de familias (CMT), Quito.	6 talleres en FyA La Tola	<ul style="list-style-type: none"> Contexto de influencia del centro educativo en La Tola.
Enero y mayo de 2021		12 talleres en el CMT	<ul style="list-style-type: none"> Elementos de interés en el interior del espacio correspondiente al CMT y FyA La Tola. Red de actores que forman el CMT, sus diferentes relaciones, y los mecanismos con los que sostienen a la obra. Proyectos desarrollados en FyA La Tola que afectan directa o indirectamente al centro educativo. Interpretación colectiva de la información producida a través de los talleres con docentes.

Las visitas periódicas a las instituciones, así como los datos producidos a través de los talleres, fueron la base para identificar actores claves para realizar entrevistas semiestructuradas con el propósito de profundizar en algunos de los ejes y/o dimensiones de análisis. Con ese sentido, se realizaron 18 entrevistas a docentes del CMT (Quito), de las cuales 6 fueron de forma virtual; 12 entrevistas a docentes de la escuela FyA La Tola (Esmeraldas), de las cuales 2 fueron de forma virtual. En total realizamos 32 entrevistas en las dos instituciones.

Asimismo, se trabajó con el análisis de documentos institucionales. Esto con el propósito de triangular los datos, así como comprender y describir los avances, estancamientos y retrocesos sobre los mecanismos y estrategias a través de las cuales las instituciones regulan las situaciones de violencia. Se focalizó en los siguientes documentos:

- Propuesta de Atención Integral a Las Familias del Centro del Muchacho Trabajador - Una Familia de Familias. 2018.
- Transformar con Amor. Metodología del Centro del Muchacho Trabajador - Una Familia de Familias. 2008.
- Plan Estratégico del Centro del Muchacho Trabajador 2019-2023.
- Guía de Valores del Centro del Muchacho Trabajador.” 17. s/f
- Planificación Estratégica. Borrador de Informe. Centro del Muchacho Trabajador. 2015.
- Informe del Análisis de Contexto. Escuela Fiscomisional “Padre Aurelio Elías Mera.” 2016.

La totalidad de los datos se procesaron con la ayuda del programa informático AtlasTi. Ese programa dispone de herramientas para analizar de forma combinada la información registrada

en diversos formatos, tales como textos, audio, videos e imágenes. Los resultados se analizaron con el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) de similitudes, diferencias y regularidades hasta su saturación. Esto dio como resultado la aparición de categorías principales

y/o centrales. De ese modo producimos teoría fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967) a través de la comparación constante entre categorías acerca de las características de adquieren las formas de violencia en la actualidad, tal como se describirá en el próximo apartado.

3. Resultados y discusión

En el caso 1 (CMT), es importante distinguir dos formas distintas de percepción de la violencia. Una primera vinculada al modo en que los procesos estandarizados han provocado la crisis que actualmente atraviesa la organización — efecto de los cambios en las políticas públicas en materia de trabajo y educación en el país— y que afecta de múltiples maneras a las instituciones y sujetos, tal como expresa una docente:

Esa parte sí fue, fue difícil ¿no? El hecho de que mis compañeros pierdan el trabajo, y esa parte obviamente es tenaz, porque fuimos viendo cómo salieron, compañeros muy buenos, muy profesionales (...). Fue feo, el acostumbrarse a los otros compañeros, también fue feo. La parte de los chicos horrible porque los vi desde chiquitos hasta grandes les tratamos de ubicar en escuelas para que no pierdan... teníamos mucha cercanía con ellos, con las familias (Entrevista a docente, 5 de noviembre de 2019).

Algunos de los servicios ofrecidos por la organización fueron eliminados o cambiaron provocando que los trabajadores sientan que su estabilidad laboral corría peligro. De hecho, varios de ellos fueron separados de la obra al cerrarse la sede céntrica donde fue fundada. Para quienes continuaron en el CMT y son parte de él en la actualidad, esto representó una forma de violencia en la medida en que la gestión de este proceso

“no fue manejada de la manera más adecuada” (Entrevista a trabajador, 16 de enero de 2020). Algunos trabajadores sienten que el proceso debió ser más informado y muchos de ellos recuerdan con nostalgia el trabajo en la antigua sede al tiempo que manifiestan lo doloroso que fue tanto para ellos como para las familias.

La segunda forma de la violencia se observa en el grupo de personas beneficiarias del CMT, es decir, las familias. Estas refieren a las vulnerabilidades², tales como la pobreza, el abandono familiar, la violencia intrafamiliar, el desempleo y el riesgo de consumo que existe entre las y los estudiantes (CMT, 2018). Otros mencionan al embarazo precoz o algunos intentos de suicidio, aunque los mismos actores los consideran como casos aislados.

Esta lógica se traslada a las situaciones que los actores consideran problemáticas dado que aquello que hace que una familia sea vulnerable puede no ser vivido de la misma manera por otra. Así, por ejemplo, en el caso de la violencia intrafamiliar que aparece como una constante en varias de las familias del CMT, se hace una puntualización en torno al nivel que esta puede llegar a tener, siendo que en unos casos no pasa de un fuerte regaño, mientras que en otro puede llegar a situaciones límite que ponen en riesgo la vida de una persona³.

² En el CMT se habla de vulnerabilidad, haciendo alusión a las situaciones que atraviesan las familias y que las vuelven indefensas frente a situaciones estructurales. De esta manera se entiende que no se trata de personas vulnerables, sino de situaciones que las colocan en vulnerabilidad.

³ Por ejemplo, algunos casos que se comentaban en el CMT eran el del intento de suicidio de una niña de entre 10 y 11 años (Reunión, marzo 2018), o de un adolescente que quiso asesinar a su padre para proteger a su madre de la violencia del mismo.

En el caso 2 (FyA La Tola), las situaciones de violencia se reflejan en la escuela como una continuidad de aquello que sucede por fuera de esa institución. En este caso la violencia es visibilizada o invisibilizada en la medida en que comporta mayor o menor complejidad. Así, es mucho más fácil hablar de la violencia intrafamiliar, que los profesores ubican como el problema más significativo de la escuela (Escuela P. Aurelio Mera, 2016), que de otros problemas que, desde una mirada externa, podrían parecer mucho más violentos, como el micro tráfico que acontece justo atrás de la escuela, en el barrio La Olla, o el tráfico de gas y gasolina que representa un problema para toda la comunidad, aunque se ha venido normalizando con el tiempo pese a las graves consecuencias que trae no solo para la escuela sino para la parroquia.

A raíz de que se hizo la gasolina, mejor rentable, ya la gente empezó, los intermediarios, a tratar de enamorar al pescador (...). La gente empezó también a hacer negocio y el negocio de la gasolina también trajo consecuencias graves para acá, donde ya los grupos, llegaron grupos acá, trataron de monopolizar, porque ellos también trataban de exigir que usted como pescador tenía que negociar la gasolina a cambio de (gesto de dinero con las manos) (Entrevista a poblador, 6 de mayo de 2021).

El problema del tráfico de combustible en la frontera del Ecuador, así como la violencia intrafamiliar, son algunas de las preocupaciones de los/las docentes. Haciendo un balance de las situaciones del contexto que afectan a la vida escolar, resulta evidente que el tráfico acarrea muchos asuntos complejos a la escuela, pues además de poner en riesgo la vida de las familias de los estudiantes, los ubica a ellos mismos en una situación de espejismo que les hace pensar que la única salida para la pobreza se encuentra en este tipo de acciones ilegales, y no en la educación.

Ha habido ahogados porque la lancha se hunde, chicos que salen a las dos de la mañana y en trayecto la mar está dura, el mar está duro, está fuerte y se han ahogado, hay motores, lanchas enteritas con dos motores se han ido, los pelados se han salvado ya de milagro, pero eso no los detiene tampoco porque la necesidad es grande,

o sea la pobreza (Entrevista con trabajadora, 6 de mayo de 2021).

Si bien muchas de las familias en La Tola se dedican a la pesca, el tráfico es algo que no a pocos llama la atención. Los estudiantes en la escuela hablan del asunto pues lo viven cotidianamente y crecen con él, aunque los docentes esquivan el tema, hablan despacio y en tono muy bajo cuando se toca el asunto o mostrando nerviosismo pues comprenden que, además de ser algo ilegal, puede ponerlos en riesgo a ellos mismos.

Así, la mirada sobre la violencia en el caso de FyA se orienta más bien hacia las consecuencias de esta; a cómo esta afecta la vida escolar y a cómo los coloca a ellos mismos en una situación de asfixia dado que poco o nada pueden hacer para cambiar esta realidad. Por su parte, la misión de FyA les recuerda constantemente que ellos están ahí precisamente para promover la transformación de su contexto, lo que los lleva a querer actuar, aunque lo hagan con temor.

En definitiva, las diversas situaciones y/o expresiones no se presentan bajo una determinada clasificación, ni involucra todas las formas de violencia existentes. En su lugar, a partir de la discusión sobre los modos en que los actores piensan, dicen, actúan y perciben la violencia, lo cual no ocurre de manera lineal, se pueden caracterizar al menos en tres escalas: la visibilidad-ocultamiento, menor y mayor objetivación y velocidad de la transición-rezagos del régimen de acción, tal como discutiremos y profundizaremos a continuación.

3.1. La violencia visible e invisible

La primera de las escalas corresponde al grado de visibilidad que tiene una forma de violencia respecto de las otras. En el caso del uso instrumental de los niños con fines de micro-tráfico o de tráfico de combustibles en la zona fronteriza de La Tola se trata de una violencia con un alto grado de complejidad y que solo resulta visible después de mucho tiempo de haber interactuado con los actores en el espacio mismo de la comunidad. Es una forma de violencia de la que se sabe mucho (pues es parte de la cotidianidad) pero de la que se habla poco.

No pasa lo mismo con otras formas de violencia manifestadas por los actores, tales como la agresión de los estudiantes en el patio, el abandono o la violencia intrafamiliar que son visibles desde el primer momento y explícitas incluso en los documentos oficiales como el de Análisis de contexto de la escuela de La Tola (Escuela P. Aurelio Mera 2016). Lo que las ubica en otro espacio de la escala es precisamente esta visibilidad que tienen pues de ellas se puede hablar abiertamente, y por lo tanto son, en cierta medida, más factibles de cambio. Los actores dedican tiempo y esfuerzos a pensar estrategias que les permitan afrontar estas formas visibles, lo que significa que su visibilidad las vuelve mucho más manejables, pero no por eso menos complejas. Es decir, una forma de violencia visible no es necesariamente la más simple ni una forma oculta la más compleja.

Al mismo tiempo, permite comprender que a mayor visibilidad de una situación mejor tratamiento puede tener una problemática de cara a buscar alternativas de solución y a enfrentarla. Por otro lado, la cuestión de la visibilidad no es un asunto que pueda zanjarse únicamente entre dos opciones, pues al ser una escala existen múltiples alternativas, lo que permite comprender que en el intermedio existen violencias que no son del todo visibles, pero de las que existen ciertas huellas, o bien que son visibles, pero de las que se prefiere no hablar.

Otras formas de violencia como la humillación que sufren algunos trabajadores en las organizaciones por su condición profesional o por otros motivos, o bien el hecho de que los estudiantes puedan caer en la delincuencia, son parte de estas otras formas de violencia, que se van tornando visibles con el tiempo.

3.2. Los grados de objetivación

Se han venido utilizando dos términos específicos para hablar de las formas de violencia más allá de los relacionados con su visibilidad, estos son: simple y complejo. Frente a ellos se ha mencionado que no existe una relación inversa que los vincule con cuán visible es o no una situación, lo cual permite lanzar la pregunta de: entonces, ¿cuándo

es posible adjetivar a una violencia como simple o compleja?

Una primera respuesta se encuentra en la gravedad que comporta una situación. Así, si dos estudiantes se gritan entre ellos podría decirse que esta es una violencia simple por no comportar mayores riesgos y por ende gravedad, pero si comienzan a pelearse o herirse, las preocupaciones comienzan a crecer y el nivel de conflicto colocará a los actores frente a una situación mucho más grave.

Lamentablemente, el solo criterio de la gravedad de una situación no basta para definir la complejidad de una violencia, pues esta puede llegar a depender de la subjetividad de las personas. Por ello, se hace necesario agregar otro criterio que permita medir la gravedad de un asunto, de cara a considerarlo en su nivel de complejidad. Siguiendo la línea argumental que se viene trabajando, este es el del grado de objetivación de un ser humano, frente al principio de común humanidad, o si se quiere, el hecho de que las equivalencias pueden desactivarse desde lo más mínimo hasta lo más excesivo. Es de esta manera que el paso de un régimen de acción (justicia, rutina, amor) a uno de violencia podría leerse no únicamente de manera horizontal sino vertical (Thévenot, 2016), añadiendo gradualidad a la desactivación de las equivalencias.

La idea de objetivación resulta muy significativa en esta explicación dado que alude a los objetos que forman parte del mundo y que en cada uno de los regímenes de acción favorece una relación diferente.

Pero mientras que el ágape se sustrae a la equivalencia —es decir, a la existencia de una relación estabilizada entre las cosas y las personas— para asignarse, en cambio, personas consideradas como tales, el régimen de disputa violenta, si bien se libera también de la tutela de la equivalencia, ignora a las personas y —hecho a menudo señalado—, al concentrarse en las cosas, abre la posibilidad de tratar a los seres humanos como si fueran cosas (Boltanski, 2000).

De esta manera, esto que podría denominarse escala de complejidad de la violencia, está signada

por el grado de objetividad que se haga del mundo en el que las personas resultan objetos, y estos resultan sustraídos a cualquier forma de relación, limitados por tanto en su capacidad de estabilizar el mundo. Claro está que hablar de una escala es sostener que es posible una mayor o menor objetivación, la cual puede estar determinada por el tiempo que dura una persona en dicho estado, o por la magnitud de la misma. Es decir, un acto de irrespeto podría ser considerado un asunto de menor objetivación, dado que es breve o podría ser incluso resultado de un momento de impulsividad, distinto de un intento de asesinato en el que la objetivación llega a tal extremo que es capaz de considerar la vida humana de otra persona como algo sin valor.

Ello da pistas de cuál podría ser el medidor de esta objetivación, a saber, el riesgo en que se pone una vida humana. Una mayor deshumanización equivaldría a un mayor riesgo y viceversa. En orden ascendente podría considerarse que las formas de violencia que manifiestan los actores de las organizaciones serían: irrespeto, agresión, humillación, consumo de drogas, intentos de suicidio, asesinato, por poner un ejemplo. Además, al considerar esta escala desaparece la clasificación interno-externo, pues no importaría el espacio desde el que se produzca una forma de violencia, sino el modo en que esta aísla la común humanidad.

Llegados a este punto, es importante manifestar que se han venido utilizando palabras del tipo: escala, medición, grados, equivalencia entre otras, al hablar de cómo la violencia y el paso a un régimen de disputa violenta, comprenden una dimensión vertical, y no se dan de forma plana. Abordar la cuestión de las escalas aduce a una forma de medición que no puede desligarse de los regímenes de acción. De hecho, el mismo Boltanski (2000) habla del tiempo en que una persona puede instalarse en un régimen manifestando con ello un tipo de medida sin que ello signifique que no se hayan desactivado las equivalencias en los dos regímenes que lo hacen. Se trata de una escala de medida y de cálculo que excede el presupuesto de la equivalencia que se ha colocado aquí en el centro del análisis, es decir la de la común humanidad y dignidad de las personas.

3.3. La velocidad de transición y los rezagos

Por último, es importante considerar la velocidad de transición de un régimen a otro, en este caso al de violencia, así como los rezagos que acompañan a una determinada situación. No únicamente al tiempo que esta dure, sino al modo en que se llegue a él y a cómo permanece posteriormente, pues estos pueden ser indicadores de su intensidad. En los constantes diálogos mantenidos con los actores, tanto del CMT como de FyA, el factor tiempo resultó una cuestión determinante en el modo en que ellos comprendían al régimen de disputa violenta.

Podría decirse que este abarca un antes y un después. Por un lado, previo a la situación violenta existe un lapso de tiempo que se ubica en el cambio de un régimen a otro, como, por ejemplo, cuando los trabajadores del CMT sentían que eran humillados en un proceso que comprendía las diferentes etapas de transición de la organización y que inició, en este caso particular, con el cierre de la sede matriz. Por otro, se puede considerar un tiempo posterior a la situación violenta, a manera de rezago. Por ejemplo, en La Tola, cuando se hablaba de cómo las y los estudiantes llegaban agotados a sus clases por haber estado trabajando toda la noche en el rodaje del gas, se destacaba la rutina que precedía al hecho mismo de dormirse en su pupitre o mostrar cansancio durante la jornada.

Al hablar de los regímenes de acción, Boltanski (2000) expresa que se puede permanecer en ellos, como si se tratasen de estados, durante periodos cortos o largos. Es decir, en el caso de la violencia, uno puede mantener un pleito con otra persona, el cual podría durar solo un día hasta que su solución coloque a los actores en un nuevo régimen, mientras diferentes países pueden disputar una guerra de años de duración. En estos casos tendríamos un régimen de violencia de corta duración y uno de mucha duración, y como puede verse en el ejemplo estos dan cuenta ya de la intensidad que comportan los mismos. Entonces podría hablarse de un antes (transición), un durante (régimen) y un después (rezago) en relación a la violencia, como indicadores de la magnitud que tiene la misma.

La cuestión del tiempo en que se da la transición al régimen de violencia, y los rezagos que este trae consigo permiten pensar una escala que visibilice la dimensión de una situación de violencia o su intensidad, sobre la base del lapso que esta tiene de duración, cuestión que la psicología trata como una prolongación de situaciones traumáticas y que puede extenderse incluso por generaciones (Faúndez et al., 2014).

Sumadas las tres escalas aquí presentadas se tendrían tres diferentes criterios para

comprender la violencia más allá del paso lineal u horizontal entre un régimen y otro. Estas son la de la visibilidad-ocultamiento, menor y mayor objetivación y velocidad de la transición-rezagos del régimen. Así, la violencia adquiere un nuevo conjunto de dimensiones que permiten comprenderla en tanto régimen de acción, manteniendo la desactivación de las equivalencias de la común humanidad, como criterio central de definición de una determinada situación que se percibe como violenta.

4. Conclusiones

La descripción de las características que adquieren las expresiones de violencia en y desde instituciones educativas permitió ubicar la discusión en un marco en donde confluyen diversas fuerzas que involucran normativas de estandarización educativa, instituciones y actores. Desde allí, la violencia es pensada como un asunto complejo y su intensidad varía según las particularidades del contexto institucional, personal y barrial de las dos organizaciones a las que nos abocamos en la investigación.

Los resultados muestran que los actores de una y otra institución hablan sobre la violencia de modos muy diversos, aunque comparten algunos puntos, como el hecho de que esta les afecta de alguna manera su yo interior. Esta situación, que podría denominarse de “asfixia”, hace que los mismos dejen de considerar la violencia que se ejerce sobre ellos para atender la que las estructuras imponen a los otros, o bien, hace que se invisibilicen algunas situaciones violentas, aunque sus consecuencias afecten de manera significativa los espacios en los que aquellos se desenvuelven.

La complejidad que involucran las situaciones de violencia, así como el efecto de “asfixia”, no impide que los/las actores desplieguen estrategias para cambiar esa realidad. Desde allí, consideramos que las soluciones a la misma serán más efectivas

cuando movilicen nuevas relaciones y redes. Cuando los actores dejan de hablar de cómo viven la violencia para comenzar a pensar cómo enfrentarla, revelan nuevamente las dimensiones previamente descritas y la complejidad que representa para ellos cada situación. En el caso de La Tola, no podría comprenderse que los profesores consideren violencia al ruido que proviene del barrio La Olla, si no se analizara al barrio en sí mismo, a las personas que lo frecuentan y a las acciones que se producen en este lugar. Solo la suma de todos estos factores explica la violencia que se observa en dicha situación y que preocupa a los educadores, de manera que sus potenciales soluciones dejan de ver únicamente el problema de la escuela para trasladar su mirada al contexto, inaugurando con ello nuevas redes.

Los mecanismos implementados tanto por el CMT como por FyA de cara a reducir la violencia en sus organizaciones y contextos es una muestra del carácter movilizador que tiene la violencia, analizada a partir de escalas de un régimen de acción, y que permite que los actores hagan uso de sus operaciones críticas y resistan al modo en que este régimen se manifiesta en sus espacios cotidianos.

En este sentido, las estrategias implementadas con este propósito aparecen como formas de

resistencia a la violencia. Las acciones y prácticas de los docentes dan cuenta que, frente a las formas de violencia en la actualidad, las instituciones

educativas son lugares desde donde se piensa en modos de vida sin violencia, en sociedades más habitables, justas, incluyentes y equitativas.

5. Agradecimientos

Financiamiento: Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial - ARES PRD 2016 (UCLouvain, UNAMUR, FLACSO, PUCE, UTE).

6. Referencias bibliográficas

Apple, M. W., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Ed. Morales.

Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*: Amorrotu Editores.

Boltanski, L., y Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.

Centro del Muchacho Trabajador (CMT). (2008). *Transformar con amor. Metodología del Centro del Muchacho Trabajador - Una familia de familias*. N. Rodríguez, C. Duhalde, L. Rojas, y L. Van Bunningen (Eds.). Centro del Muchacho Trabajador. CMT.

Centro del Muchacho Trabajador (CMT). (2014). *La familia más grande del mundo. 50 años en historias y testimonios*. S. Yépez, A. Espinosa, y I. Aguilar (Eds.). Centro del Muchacho Trabajador. CMT.

Centro del Muchacho Trabajador (CMT). (2018). *Propuesta de atención integral a las familias del Centro del Muchacho Trabajador - Una familia de familias*. CMT

Centro del Muchacho Trabajador (CMT). (2019). *Plan estratégico 2019-2023*. CMT.

Centro del Muchacho Trabajador (CMT). (s.f.). *Guía de valores del Centro del Muchacho Trabajador*. CMT.

Centro del Muchacho Trabajador (CMT) y PricewaterhouseCoopers (PwC). (2015). *Planificación estratégica. Borrador de informe*. CMT.

Escuela P. Aurelio Mera. (2016). *Informe del análisis de contexto. Escuela Fiscomisional "Padre Aurelio Elías Mera"*.

Faúndez, X., Cornejo, M., y Brackelaire, J.-L. (2014). Narration, silence. Transmission transgénérationnelle du trauma psychosocial chez des petits-enfants de victimes de la dictature

- militaire chilienne. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 43(2), 173–204. <https://doi.org/10.3917/cpc.043.0173>
- Fe y Alegría (2016). *Horizonte pedagógico pastoral*. M. Calderón y M. Villegas (Eds.). Fe y Alegría Ecuador.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (4ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2015). Violencia, guerra y su impacto. *Polylog*, 1–17.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Hirai, S. (2012). ¡Sigue los símbolos del terruño!: Etnografía multilocal y migración transnacional. En M. Ariza y L. Velasco (Coords.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (p. 84). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy en post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48, 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Violencia*. OMS.
- Semelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Les Édition Ouvrières.
- Thévenot, L. (2016). *La acción en plural, una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI Editores.