

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente

A reflection for the transformation and culture of peace in socially violent and vulnerable school contexts

MARIELA SOLÓRZANO

Universidad Latinoamericana y del Caribe, Venezuela. Profesora de gestión educativa, comunicación empresarial y administración de centros educativos. Doctora en Ciencias de la Educación. Tiene una Maestría en Gerencia y una Licenciatura en Educación mención Orientación. Coordina el macroproyecto de salud, recreación y cultura. Contribuye en la revisión de artículos científicos y dirige tesis doctorales y de maestría. Sus investigaciones se orientan al estudio de la gerencia educativa, gestión del conocimiento, inclusión e igualdad.

<https://orcid.org/0000-0003-2483-896X>

marielasolorzanove@gmail.com

ADRIANA PÉREZ

Universidad del Norte, Colombia. profesora de español académico, estudios del lenguaje y de metodología de la investigación. Doctora en Ciencias de la Educación. Tiene una Maestría en educación con mención en la Enseñanza del Castellano y una Licenciatura en Educación mención Lengua y Literatura de la Universidad de Oriente. Es miembro del equipo editorial de la revista Gaceta de Pedagogía. Contribuye en la revisión de artículos científicos y dirige tesis doctorales y de maestría. Sus investigaciones se orientan al estudio de la enseñanza del español académico, pedagogía del discurso científico, dificultades en el aprendizaje e interculturalidad en comunidades discursivas.

aderamirez@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0438-979X>



R E S U M E N

En Venezuela nuevas realidades socioculturales afectan la vida de estudiantes y docentes. Escenario complejizado cuando la educación se realiza en contextos vulnerables y violentos, ya que educar es ayudar al alumno a adoptar estrategias para vivir desde la vulnerabilidad, sin diluirla, pero sin sucumbir a ella. Este artículo invita a la reflexión para una transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. Se trata de un viaje en el que pretendemos, entre diversas miradas, interpretar y comprender tales realidades desde una hermenéutica, como parte del trabajo doctoral iniciado en la Universidad Latinoamericana y del Caribe, con la que se espera generar un aporte teórico que permita desvelar una pedagogía que potencie el enfoque de una educación para la paz.

Palabras clave: escuelas vulnerables, violencia escolar, pedagogía, educación para la paz.

A B S T R A C T

In Venezuela, new socio-cultural realities affect the lives of students and teachers. Complex scenario when education takes place in vulnerable and violent contexts, given that education is meant to help students adopt strategies to live in vulnerability, without diluting it, but without succumbing to it. This article invites reflection for a transformation and culture of peace in violent and socially vulnerable school contexts. It is a journey in which we intend, among different perspectives, to interpret and understand such realities, as part of the doctoral work initiated at the Latin American and Caribbean University, which it is expected to generate a theoretical contribution that will allow to reveal a pedagogy that enhances the approach to an education for peace.

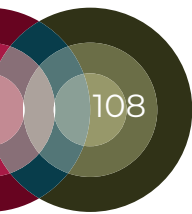
Keywords: vulnerable schools, school violence, pedagogy, peace education.

Cómo citar este artículo:

Solórzano, M. & Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. *Zona Proxima*, 35, 106-130.

Recibido: 18 de octubre de 2019

Aprobado: 18 de febrero de 2020



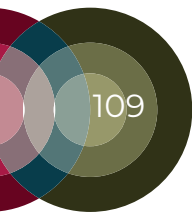
INTRODUCCIÓN

La convivencia en la escuela es un tema que involucra a docentes, estudiantes, familias, directivos, personal administrativo y comunidad en general. Una dirección que se comprometa para avanzar en el fortalecimiento de una cultura en la paz y en la afirmación de la igualdad y equidad de derechos es indispensable para prevenir y frenar la violencia en los espacios escolares y que atentan contra la vida de estas personas vulnerando sus derechos humanos (Cecodap, 2008). Pero poner fin a esto no es una tarea fácil, sobre todo para quienes gerencian y lideran centros educativos en contextos socialmente vulnerables.

A pesar de los esfuerzos que se hacen para promover una cultura de paz, respeto, igualdad y equidad, donde no tenga cabida la exclusión, discriminación, desigualdad y segregación, aun se aprecian casos de violencia, abuso y maltrato hacia los sectores más empobrecidos de la población. Sin duda, un fenómeno que aún perdura, pues pareciera que esta realidad que existe prácticamente en algunas escuelas tanto públicas como privadas, en todas las clases sociales y en todos los países, pese a los diferentes procesos de transformación con los que se han impulsado y orientado, a través de las políticas educativas en los últimos años, la garantía de un mayor nivel de acceso, permanencia y egreso de los niños y niñas a la educación media general.

Si consideramos esta perspectiva ligada con el declive de las sociedades en el país, que principalmente afecta a los grupos más relegados y excluidos socialmente, se reconoce a la vulnerabilidad. Por ello, es necesario re-pensar y reflexionar en nuestro rol como educadores, como gerentes, como líderes. Se reconoce el enorme respeto y admiración por la dedicación el duro trabajo de los educadores, de las educadoras, de los directores y directoras escolares, que se enfrentan a diario con estos problemas, mientras preparan a nuevas generaciones para construir un mundo mejor. Sin embargo, aún hay vacíos para completar esta tarea, porque si la escuela toma en cuenta a su comunidad y la comprende, la llevará a sumir el trabajo cotidiano con los problemas que se le presentan, lo que implica verlos, escucharlos, reconocerlos y darles lugar, abrirles las puertas; mientras que negarlos, ocultarlos o ignorarlos no soluciona la violencia escolar, menos en contextos vulnerables socialmente, sino todo lo contrario: la potencian, la naturalizan y la legitiman.

Por lo tanto, involucrarse con la violencia y con los problemas que suscita, implica asumir un desafío que conlleva a prepararnos para plantear y construir recursos y/o herramientas que faciliten las situaciones desde diversas perspectivas, como las condiciones sociales y emocionales de los niños y las niñas, el contexto o los momentos, las relaciones familiares y las que se promueven con la institución educativa. Además, la violencia en la escuela “no es espacio aislado de la sociedad,



sino reflejo de ésta” (Terrero et al., 2012), a veces pasa desapercibida. Por ello, debemos prestar atención.

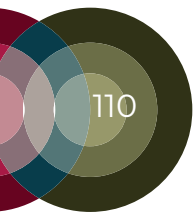
Aquí cobra sentido reflexionar si es posible una pedagogía transformadora que se dirija a la vulnerabilidad social de niños y niñas expresada de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos y ciudadanas; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar (Busso, 2001), para poner fin a la violencia en las escuelas (UNESCO, 1994; 2009).

Por consiguiente, debemos indagar y hacer una extensa escucha de los directores y directoras, educadores y educadoras, cuyos centros educativos se encuentran en riesgos, a sus necesidades, debilidades y fragilidades, en tiempos donde la reflexión nos invita a la articulación de instrumentos educativos más precisos y diferentes. Es decir, a pensar y redimensionar las pedagogías actuales hacia la transformación, donde el cambio, particularmente, se centre en la atención a la vulnerabilidad social del niño y la niña.

En este sentido, debemos volver nuestra mirada no sobre la teoría de la pedagogía ni de la gestión del cambio, sino sobre re-pensar acerca de la práctica en la escuela. Una invitación a un cambio de pensamiento o, por lo menos, un viraje de rumbo, ya que para afrontar los retos del milenio es necesario coincidir con el proceso de transformación que se está gestando en el entorno educativo venezolano; tal como lo vienen señalando las directrices desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015) para romper con el escenario escolares en los que se producen y reproducen violencia (Puglisi, 2012).

¿CÓMO ENTENDEMOS EL CONTEXTO ESCOLAR VENEZOLANO?

Es necesario estimar que el tema de la violencia en las escuelas se ha considerado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente no solo en los medios masivos de comunicación, sino también en algunas investigaciones de carácter internacional, nacional y regional. Una de las instituciones que se ha interesado por este tópico es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010), que aborda la realidad en su complejidad, y que sirve de fuente de inspiración a esta investigación para aproximarse a este ámbito desde los viajes acerca de la gestión del cambio y la vulnerabilidad.

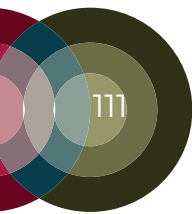


Del mismo modo, urge acercarse a las concepciones teóricas de la gestión del cambio, porque ¿cómo concebirla en los actuales momentos?, y si ¿se trata de una definición única?, puesto que –a nuestro modo de ver– se necesita una que comprenda que la educación, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se ha visto afectada por un conjunto de variables internas y externas que exigen transformaciones significativas.

Los adelantos económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos han concebido nuevos retos para el sistema educativo venezolano, especialmente, cuando se trata de violencia, ya que se requiere formular teorías, metodología estrategias y planes de acción que favorezcan una mejora en la convivencia escolar y que permitan trabajar preventivamente. Por eso, se demanda desarrollar conocimiento sobre la violencia en las escuelas y contar con información rigurosa sobre este fenómeno. Además, se deben propiciar los espacios y crear las estrategias que ayuden a mitigar los diferentes tipos de violencia escolar en el marco de los derechos humanos (Calle-Álvarez et al., 2018).

La violencia en las instituciones educativas hace referencia a aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los que niños y jóvenes se reúnen. En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en el que está inserta. Por su parte, según D'Angelo y Fernández (2016), “la violencia escolar es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, estudiantes, docentes, directivos” (p. 9). Por lo tanto, coincidimos con los autores citados, ya que será el resultado de “mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social” (D'Angelo y Fernández, 2016, p. 9). Entonces, ¿es la violencia -en el ámbito escolar- un problema grave?, ¿por qué sucede esto?, porque las situaciones de violencia preocupan y alarman más cuando suceden en los contextos escolares que cuando ocurren en otros escenarios.

Al respecto, Rodríguez (2013) señala que un estudio financiado por UNICEF y presentado en el Foro Violencia Escolar reveló que uno de los lugares percibidos por los propios alumnos como más peligrosos en las escuelas es la puerta de salida, seguido de los baños. Allí, se indicó que de los 289 centros educacionales encuestados por la Federación Venezolana de Maestros (FVM), el 85 % reporta agresiones en sus escuelas. Además, seis de cada diez señalan que los episodios ocurren por lo menos una vez a la semana.



Mariela Solórzano, Adriana Pérez

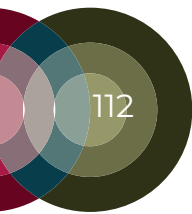
Así que, de algún modo, la violencia dice “presente” en las escuelas venezolanas y se hace manifiesta “la ley del más fuerte”. Realidad que se vive en la mayoría de instituciones educativas públicas y privadas del país, en poca o gran escala. Las realidades advierten que la violencia escolar es un fenómeno que está creciendo vertiginosamente (Trucco y Inostroza, 2017; Rodríguez de B., 2018), y del 2016 al 2018 las escuelas venezolanas muestran violencia y poca enseñanza producto de la crisis social y económica que atraviesa el país (El Nacional, 2018); lo que ha incrementado la incidencia del *bullying*. Quizá, por eso, se vienen desarrollando en nuestro país foros contra la violencia escolar, con el objetivo de lograr la transformación del sistema educativo porque, aunque la educación ha sido una de las piedras fundamentales de la revolución socialista no ha sido suficiente, pues se viene observando una baja en matrículas y no hay suficientes maestros, ya que muchos se han ido del país.

En este sentido, UNICEF, en mayo del 2019, invita a proteger y ayudar a los niños y jóvenes de Venezuela, puesto que estos deben poder disfrutar de sus derechos a la salud, la educación, la protección, y la participación de manera segura y en todo momento. Por lo tanto, la educación para la paz no es una opción más, sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir (Vidanes, 2007), ya que educar para la paz es una forma de educar en valores. Algo en lo que coinciden Vergel-Ortega et al., (2016), porque se deben propiciar prácticas pedagógicas implementadas para fortalecer la construcción de paz en contextos escolares.

LAS ESCUELAS VENEZOLANAS Y SUS PROCESOS DE CAMBIO

Al leer la historia de nuestro país, las escuelas han sufrido transformaciones. De una época a otra los centros pasaron a pertenecer al Gobierno. Luego, con la democratización de la educación, se diversifica y regionaliza. Por supuesto, el número de escuelas incrementó considerablemente, aumentando las oportunidades para todos los sectores de la población. Por ello, ocurren reformas educativas que llevan a su masificación y a la redefinición de las políticas educativas para impulsar reformas curriculares que consoliden procesos pedagógicos de calidad, y que propicien una gestión educativa eficaz y eficiente que garantice la permanencia en el sistema educativo escolar.

Con la llegada de Chávez a la presidencia de Venezuela desde 1998, se gestan cambios importantes que apuntan a la constitución de una Educación Bolivariana, formalizada e inscrita en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, planteando un modelo educativo inclusivo en el que se concibe a la educación como continuo humano. Esto cambia la organización del sistema educativo venezolano con una estructura de subsistemas, para sustituir los niveles y modalidades.



Así, el proyecto Escuelas Bolivarianas constituyó una de las políticas del Estado venezolano, que se inició con una propuesta experimental que más tarde se extendió progresivamente a todas las escuelas venezolanas.

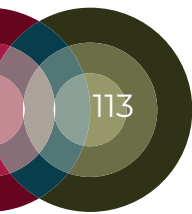
Actualmente, en Venezuela existen escuelas públicas y privadas, además, escuelas nacionales, estatales y municipales, y escuelas rurales. Entonces, el contexto y la complejidad política y social que hoy nos redefine invitan a reflexionar sobre las nuevas realidades complejas para responder con una pedagogía que transforme la educación para la paz, sobre todo, para aquellos espacios escolares violentos y socialmente vulnerables.

Pero, cambiar es un proceso que exige algo más que buena voluntad. Se necesita apropiarse y empoderarse ante la complejidad, sobre todo, reconocer cuáles son los caminos para llevarlo a cabo y cuáles son las variables que podrían incurrir positiva o negativamente en su diseño e implementación. Requiere, en definitiva, del desarrollo de capacidades determinadas por todos los que conforman la organización escolar, que faciliten el impulso y sostenimiento de propuestas de mejoras en el tiempo.

Por otro lado, las escuelas son instituciones vulnerables en Venezuela. Uzcátegui (2017) menciona algunos hechos que ponen en evidencia esta vulnerabilidad hoy. Ello, según el autor citado, caracteriza parte de los problemas que afectan la cultura pedagógica actual y futura, como el abandono físico, la inseguridad, los asesinatos en y alrededor de la escuela, el vandalismo, los hurtos y los robos contra la institución escolar, la paralización de actividades inducida, la inasistencia por mala alimentación y carencias en la familia, y el sectarismo político. Sin duda, entre otras, son formas de violencia que afectan la dinámica escolar.

Hemos observado que la institución escolar viene enfrentándose en la vida cotidiana a un progresivo aumento de dificultades relacionadas con problemas internos de gestión, igual que sufre los efectos de las problemáticas sociales más amplias, tales como el desempleo, la pobreza, la exclusión social, la criminalidad y el tráfico de drogas, entre otras. En ese sentido, se puede decir que la escuela se ha convertido en un lugar de reproducción de violencias que se dan en el nivel macro de la sociedad, al mismo tiempo que, debido a sus especificidades como institución, ella misma –al parecer– fomenta y construye múltiples y variados tipos de violencia.

En otras palabras, la escuela se acaba transformando en un territorio de producción de violencias de diversos órdenes, tipos y escalas. Por lo tanto, la violencia es un comportamiento deliberado que resulta o puede resultar en daños físicos o psicológicos a seres humanos, animales o cosas (vandalismo) y se lo asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser



psicológica o emocional a través de amenazas u ofensas. Todo esto proviene de diferentes fuentes y puede ser de diversa naturaleza.

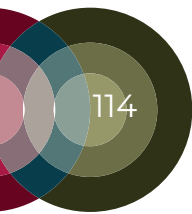
Entonces, dentro y fuera de la escuela podemos encontrar la violencia escolar. Esta es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático) (Abramovay, 2005; Abramovay y Rua, 2002). Además, esta clase de violencia en la escuela es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarlas y combatirlas, ya que se distinguen seis tipos o categorías de comportamiento antisocial, a saber: a) disrupción en las aulas, b) problemas de disciplina (conflictos entre maestro y alumno), c) maltrato entre compañeros (*bullying*), d) vandalismo y agresión física, e) acoso sexual, y f) discriminación. También, en todas ellas es posible valorar las diferentes relaciones víctimas-victimarios que suelen darse en los planteles escolares.

Es evidente que las escuelas son vulnerables socialmente, producto de la diversidad de situaciones y al proceso por el que se está en riesgo de formar parte del espacio de exclusión, discriminación y segregación ligada a la pobreza como carencias y riesgo. Sin embargo, no podemos olvidar que “es una comunidad de enseñanza, una institución orientada a fomentar aprendizajes para la vida” (Uzcátegui, 2017, p. 92).

En otros contextos, la repitencia escolar, el abandono temporal de la escolarización y la ausencia de incentivos colocan a los niños y jóvenes en desventajas, dejándolos vulnerables ante el futuro que se les presenta. Entonces, estudiantes en riesgo aluden a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir su aprendizaje. Es una noción, se refiere a la situación de niños y niñas que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2005).

En medio de un caos, nuestras escuelas ubicadas en los espacios más vulnerables “están convertidas en centros de violencia, suciedad, sede del tráfico de las bandas, sin servicios, pupitres ni pizarrones, con los maestros peor pagados del mundo, y ahora proceden a destruir ya no el edificio sino la Escuela como institución” (Hernández, 2016).

Por consiguiente, comprender y atender situaciones de vulnerabilidad social involucra un trabajo de reflexión que permite pensar en aspectos de la cultura escolar y social en nuestro país. Por eso, como directivos y educadores de escuelas primarias debemos estar atentos, ya que debemos ser gerentes transformadores para propiciar el cambio en la educación. Uno que se dirija a la paz en los espacios escolares violentos y socialmente vulnerables.



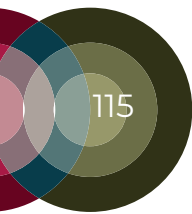
¿CUÁL ES EL PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL?

Las personas que fracasan en la escuela y abandonan los estudios suelen compartir un determinado perfil que se va gestando desde las etapas iniciales. Además, hay que tener en cuenta que la exclusión social es la etapa final de un proceso lento. Por eso, debe abordarse desde los estados iniciales que suelen coincidir con el fracaso escolar y el abandono de los estudios.

El grupo de niños y niñas que responde a ese perfil de vulnerabilidad social, entre otros, es el siguiente:

- Proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/sobreprotección).
- Presentan un historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
- Evidencian dificultades en el aprendizaje, a las relaciones interpersonales.
- No muestran habilidades para el “éxito”, es decir, exhiben poca motivación de logro, baja tolerancia a la frustración, poco control de las situaciones, etc.
- Cuentan con escasas oportunidades de aprender los patrones básicos de comportamiento social adoptado.
- Presentan desventajas socioculturales sostenidas, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.
- No han tenido modelos de comportamiento adecuados (social, laboral, etc.).
- Han sido “educados” en la calle con roles sociales agresivos y bajo la ley del más fuerte.
- Viven experiencias de consumo de alcohol y/o drogas, incluso, manejo de armas blancas u otras.

La presencia de este tipo de indicadores de vulnerabilidad en un colectivo aumenta la probabilidad de su inadaptación social. Es decir, se reduce su participación en la sociedad y el disfrute de sus derechos sociales, llevando a estas personas a un estatus diferente (Vélaz, 2002). En definitiva, los



componentes que configuran una situación de riesgo no suelen ser causas aisladas, sino contextos de riesgo en los que viven estos jóvenes.

Estas situaciones de riesgo se caracterizan porque el sujeto en cuestión: a) tiene un determinado estilo de vida incompatible con determinados procesos de aprendizaje, b) forma parte de un colectivo que vive en situación de dificultad o necesidad social, y c) vive en determinados contextos, no necesariamente pobres. Por tanto, riesgo es estar en una situación con más probabilidad de que llegue a producirse un determinado acontecimiento.

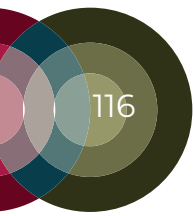
Finalmente, estos niños y niñas arrastran no solo las desventajas asociadas a su origen social –estatus socioeconómico bajo, precariedad económica, entre otros–, sino también las desigualdades que generan una escuela y una sociedad que legitiman y reproducen las diferencias de origen. Solamente, si la escuela adopta una perspectiva distinta (inclusiva, equitativa, igualitaria, creadora, transformadora, multicultural) en su intervención educativa y orientadora, podrá ofrecer más oportunidades y reducir el nivel de discrepancia –tanto de las desventajas como de las desigualdades– entre unos alumnos y otros o, al menos, crear una escuela menos discriminatoria y exclusiva.

¿POR QUÉ TRANSFORMAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad. La educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo. Según la Organización de Naciones Unidas (1997) “todo ser humano tiene derecho a la paz que es inherente a su dignidad de persona humana” (p. 4). Coincide, asimismo, con el artículo 4 establecido durante la asamblea general, el cual señala que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz”, de igual manera con el artículo 9, cuando enfatiza que “las Naciones Unidas deberían seguir desempeñando una función crítica en la promoción y fortalecimiento de una cultura de paz en todo el mundo” (p. 5).

De tal modo, que todos los miembros de una institución educativa tienen derecho a vivir en un contexto en donde haya paz y esta se dé por sobre todas las cosas, ya que es un derecho fundamental de los seres humanos. Según Ávila (2012), debe construirse mediante la aceptación de las diferencias individuales de quienes conviven en las instituciones, propiciando la tolerancia y el diálogo.

Por ello, las escuelas son y seguirán siendo uno de los ámbitos de socialización más importantes, al tiempo que constituyen un espacio donde los niños y niñas se sienten contenidos y alojados, más



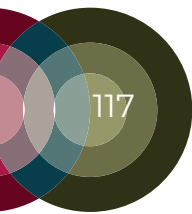
allá de sus entornos y de las condiciones sociales que los atraviesan, ya que pareciera que es una de las mejores estrategias para abordar la prevención de la violencia. Sin embargo, ¿por qué sigue ocurriendo?, acaso ¿se deberá a la vulnerabilidad de esos chicos y chicas?

En Venezuela la violencia se manifiesta desde distintas formas, bien a nivel físico, psicológico, a través de la privación, negligencia o de tipo sexual, las cuales se dan en escenarios diversos e involucran a distintos actores, de tal manera que los hechos violentos pueden presentarse en distintos ámbitos de la vida privada o pública y en variadas condiciones de relación política, familiar, laboral o social que interactúan con la violencia dada por el conflicto interno, dentro y fuera de la escuela: las drogas, el alcohol, las armas blancas y de fuego, pandillas, *bullying*, atracos y las peleas, entre otros.

En general, como las fuertes olas que golpean la roca, el fenómeno de la violencia se caracteriza por el predominio intencionado de la fuerza para la consecución de fines, con producción de situaciones de imposición, intimidación, perjuicios y daños a quienes las sufren, así como deterioro de las relaciones y condiciones de bienestar de los involucrados, tal como es el caso de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en medio del conflicto o en situación de vulnerabilidad social.

En ese escenario, la marea desvela la urgencia de abordar este tema, especialmente, cuando se trata de contextos vulnerables socialmente ¿por qué?, pues porque implica una serie de decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en relación con varios aspectos que como docentes, directores e investigadores tenemos que observar en los espacios educativos. Entre ellos: presencia de agresiones físicas, agresiones susceptibles de causar daño psíquico, así como fenómenos que tienen que ver con la intimidación, humillación y burla (*bullying*) o el acoso; asimismo, las diversas formas de discriminación que pueden acompañar o estar en el origen de todas o algunas de estas prácticas, las cuales pueden no involucrar daño físico, pero sí pueden ser manifestaciones previas al surgimiento de agresiones físicas o acompañarlas habitualmente.

También, el escenario escolar y los contextos sociales mayores en los que se inserta, ya que los centros educativos no están fuera del sistema social, por eso, desempeñan un papel determinante y deben reconocer e intervenir en la prevención de este fenómeno y en la atención integral de alumnos y alumnas que son víctimas del mismo. Pero ¿cómo lo hacen?, acaso ¿conocen cuál es su papel cuando se trata de la violencia escolar?, ¿cuál es la función de la escuela en estos escenarios?, y ¿qué sucede con la vulnerabilidad social de estos niños y niñas?, puesto que la presencia de armas de fuego es un tema con fuerte presencia hoy en las escuelas; igualmente, otra trama que emerge como preocupante es el de las adicciones al alcohol y a las drogas, lo que ha hecho indispensable trabajar en la prevención y no solo desde las escuelas.

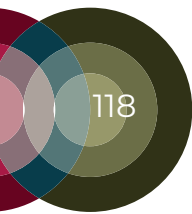


Como primera medida -a nuestro juicio- las familias, las escuelas y toda la comunidad deben trabajar juntos para que las armas de fuego no lleguen a manos de los niños y niñas. Entonces, como esta realidad es tan compleja, las instituciones educativas no pueden actuar sola, sino que es necesario desarrollar políticas integrales para su abordaje. Tal como se viene gestando en la Oficina Nacional Antidrogas (ONA) (2015), donde tienen como visión “diseñar, implementar y evaluar las políticas y programas del ejecutivo nacional, dirigidas hacia la reducción del consumo, tratamiento, tráfico y producción de sustancias psicotrópicas y estupefacientes, así como también la consolidación de espacios de intercambio recíproco a nivel nacional”, porque desde el gobierno, y con la colaboración de la ONA, se organizan reuniones, talleres y charlas con las y los estudiantes fomentando el respeto a los derechos humanos y a la cultura de paz (Brawer, 2003) sin dejar de lado otro tema tan importante como la prevención del consumo de drogas entre los estudiantes.

No obstante, pareciera no ser suficiente con eso. De hecho, ¿cuáles son las distintas políticas sociales para la educación en nuestro país?, y acaso ¿son coherentes con los retos del siglo XXI?, ¿consideran la gestión del cambio?, porque la gestión del cambio es necesaria para lograr transformaciones que permitan intervenir en estas problemáticas que hacen parte de la vida de muchos niños y niñas en las escuelas. Además, estos centros escolares tienen un rol social y educativo en contextos de violencia, exclusión y pobreza ¿cuál es en el milenio?, ya que, en estas nuevas subjetividades, los escenarios en el mundo se tejen entre tensiones.

El mundo en que vivimos hoy es cambiante y complejo, violento y visible, entre un orden y desorden (Morín, 2003). Transformaciones que se develaron en Capra (1989), cuyos trabajos, polémicos dentro de la comunidad científica, marcan significativamente en la formulación del nuevo paradigma ecológico, sobre todo, a partir de su obra *El punto crucial*. A la par, un trabajo similar, *La Conspiración de Acuario: transformaciones personales y sociales en este fin de siglo* (Ferguson, 1994), impacta considerablemente en la comunidad mundial, pues fortalecen la noción de paradigma de Kuhn (1962), ya que es un entramado de relaciones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas usadas por una comunidad científica; de ahí, que “un cambio de paradigma supone un modo nítidamente nuevo de enfocar antiguos problemas” (p. 27), que también “estamos aprendiendo a enfocar los problemas de otro modo, conscientes de que la mayor parte de las crisis de nuestro mundo han sido fruto del antiguo paradigma, de las formas, estructuras y creencias propias de una concepción obsoleta de la realidad” (p. 471).

En consecuencia, las transformaciones son necesarias, ya que, en lo educativo, particularmente, según Suárez (2000), es ineludible promover una educación como práctica social, compleja y diversa, que responda “a las demandas del contexto sociocultural y a las interpretaciones de la



creciente y deslumbrante producción pedagógica que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos. Con la pretensión de cambiar la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 42).

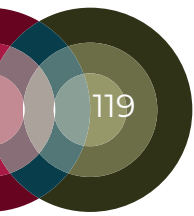
Ante tal necesidad, es imperativo concebir una educación promotora de actitudes tanto individuales como colectivas que permitan enfrentar un nuevo tipo de desarrollo, determinado en función del bienestar humano, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible, de modo que se puedan satisfacer las necesidades humanas sin la destrucción de la naturaleza y con sentido de compromiso con las generaciones por venir. En tal sentido, Capra (1989) señala que tales ideas se conciben como la necesidad de propiciar “una nueva comprensión científica de la vida en todos los niveles de los sistemas vivientes: organismos, sistemas sociales y ecosistemas (...)” (p. 25).

Por ende, para responder con éxito a las demandas de una sociedad cada día más exigente y cambiante, las organizaciones educativas han de realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia la optimización de la calidad educativa, adoptando nuevos conceptos y esquemas teóricos válidos, orientados hacia la reestructuración funcional formal y la implementación de estrategias en el manejo de los recursos materiales y muy especialmente de los humanos.

Sobre la base de esta idea y de acuerdo con las distintas lecturas con que Garrido (2007) y Parra (s.f) abordan la complejidad de la situación de violencia en diferentes sectores del país, estimamos que los niños y niñas están seriamente afectados, especialmente aquellos y aquellas que se encuentran en contextos vulnerables, donde son vinculados directamente a personas drogadictas, alcohólicas y antisociales; por lo que es necesaria una pedagogía transformadora en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente.

¿QUÉ PROPUESTA RESPONDE A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA?

Una pedagogía transformada apunta a una educación para la paz. Por ello, debe propiciarse en los espacios escolares, porque como nueva estrategia exige que los líderes, en nuestro caso directores y educadores, cambien su visión del mundo y se replanteen nuevos esquemas en la toma de decisiones. Así, los actores involucrados deberán colaborar entre sí y poner mucho de su esfuerzo, motivación, preparación y satisfacción en todo lo que hagan. Es más, demanda romper con paradigmas de resistencia, actitudes discriminatorias, segregadoras y excluyentes, y de poder, porque el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los que gerencian y dirigen la escuela que, de las reformas y adecuaciones curriculares, ya que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo.

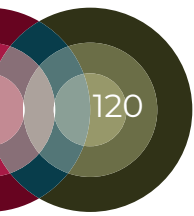


No obstante, ¿cómo se da la relación entre transformación y resistencia dentro de las escuelas venezolanas de hoy?, puesto que se supone la cultura escolar que emerge es el resultado del compromiso de los miembros de la institución educativa con un trabajo común, unos valores, normas y orientaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes, la escolarización compartidos y funcionamiento colaborativo. Ello es así porque la naturaleza de la pedagogía en las escuelas se entiende como compleja, incierta, inestable, singular y plena de conflictos sobre valores; un espacio que conviene estudiar como un todo, desconectado con la realidad de su entorno.

Por eso, al comprender la transformación como una fuerza que opera en el seno de los centros educativos, llevará a la aceptación de la diversidad, a una visión abierta a otras ideas, al cambio. De ese modo, será posible la nueva escuela. Aquella que sobrepase los límites de esa escuela nueva, activa, moderna y única, que no solo sea holística, integradora e inclusiva, equitativa e igualitaria, creativa y espontánea, sino también más libertadora y con esperanza (Freire, 1995), revolucionaria (Proyecto Nacional “Simón Bolívar” 2007-2013), ecológica (Capra, 1989) y transformadora. Una que se adapte al complejo mundo (Morín, 2003) que se desdibuja entre el vaivén de las olas del mar, es decir, otra de la que sea posible hablar, de la que se ha gestado entre los ideales de distinguidos maestros y maestras como Rosseau, Pestalozzi, Frobel, Freire, Montessori, Prieto Figueroa, entre otros, de la escuela que se renueva, que cambia, se adapta a los nuevos tiempos y, en esa medida, se distingue de la escuela tradicional, ya que estos postulados contribuyeron con el desarrollo de algunas estrategias para la intervención social en atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales y dificultades para el aprendizaje.

Lo expuesto hasta ahora lleva a reflexionar -entre aguas calmadas- si hoy existen propuestas educativas para la intervención social educativa que presten atención a niños y niñas en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. De existir, ¿cuáles son?, porque la gestión del cambio supone introducir una reestructuración del funcionamiento de los centros educativos, basada en una racionalidad organizacional emergente orientada según los derechos humanos y sociales. De este modo, los centros deben pensarse como “organizaciones flexibles”. Esto es, permeables a los cambios del entorno, funcionalmente adaptables al carácter contingente de la educación y capaces de brindar resolución a cualquier problema educativo donde quiera que este se presente.

En consecuencia, vale la pena mirar al horizonte y reflexionar acerca de la importancia de una pedagogía transformadora en espacios escolares violentos y socialmente vulnerables, que se dirija a una educación para la paz. Pedagogía que, hasta ahora, no lo hay. Por tanto, comprendemos que este vacío podría llenarse generando algunos fundamentos teórico-epistemológicos para esa pedagogía tan necesaria y urgente.



LA METODOLOGÍA: EL VIAJE DE LA INTERPRETACIÓN

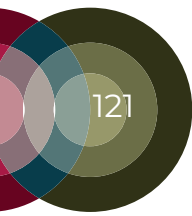
Boza (2012) señala que la “estrella polar del científico” es el enfoque desde donde se desarrolla la investigación. Por ello, la investigación se enmarcó desde (Planella, 2005; Sandín, 2003) el enfoque epistemológico que guía la interpretación de las realidades, un paradigma legitimador del conocimiento. Entonces, desde esta perspectiva, se abordó la realidad que emerge en los espacios escolares violentos y socialmente vulnerables del contexto venezolano, ya que, ontológicamente, la naturaleza de la realidad estudiada fue múltiple y diversa, puesto que se construye intersubjetivamente entre los investigados y el investigador en su mundo de vida cotidiana. Así, en el plano epistemológico, la naturaleza de las relaciones entre los investigadores y el conocimiento que se generó, entre lo investigado y quien investiga, fue dialógica y subjetivista.

Bajo este enfoque, la metodología asumida como única vía para aprehender el conocimiento fue la cualitativa (Martínez, 1995; 2006; 2010), porque se dirige a la interpretación y comprensión de las diferentes realidades sociales, otras problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa; lo que nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen a la luz de nuevas experiencias con la elaboración de esquemas, conceptos y modelos para dar sentido a la experiencia. Por ello, el viaje de la interpretación fue lo que le dio sentido a esta investigación, ya que el interés se centró en la comprensión de la acción humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1987).

En consecuencia, parte de las reflexiones que presentamos aquí emergieron de las descripciones, interpretaciones y comprensión de los distintos fenómenos que se desarrollan en los contextos educativos, particularmente, los significados subyacentes y predominantes en la gestión del cambio, la violencia escolar y la vulnerabilidad social en función de los gerentes transformadores.

Desde esta perspectiva, las proposiciones teóricas de los autores consultados, sus voces y las nuestras aportan un punto de vista de la realidad observada. Esto dio paso al conjunto de reflexiones desveladas y expresadas en ideas, conjeturas y opiniones.

Empero, para la escritura de este artículo, nos centramos en la revisión de fuentes textuales conformadas por la revisión de las políticas educativas de inclusión social y de atención a niñas y niños en espacios escolares violentos y socialmente vulnerables del contexto venezolano, porque fue importante saber qué dicen estas fuentes legales. Además, la revisión de los constructos teóricos que fundamentan la gestión del cambio, así como los significados de violencia en el espacio escolar y la vulnerabilidad social, ya que suponen que hay diversas posturas desde distintos trata-



distas con los que se entablaron diálogos para establecer más tarde algunas claves teórica-epistemológicas que permitan formular una pedagogía transformadora en espacios escolares violentos y socialmente vulnerables.

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA: UNA ALTERNATIVA

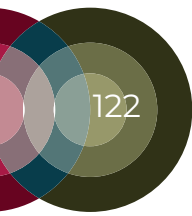
Pensar en una gestión educativa que permita responder a realidades escolares violentas y vulnerables socialmente es enfocarla desde una perspectiva otra que tienda al, según indica Jurado et al., (2011), establecimiento de vínculos entre los procesos administrativos, directivos, académicos y la participación de la comunidad educativa en cada uno de ellos, con el fin de que dichos procesos confluyan a la generación de la educación de calidad y al desarrollo de las instituciones educativas (p. 222).

Sin embargo, Navarro (2004a) menciona que la gestión educativa es

una función integral en el marco de la administración educativa que se orienta hacia la coordinación del trabajo escolar atendiendo las relaciones de los docentes y alumnos con el currículo y las relaciones de la escuela con la comunidad y beneficiarios directos, de tal forma que la gestión se oriente hacia la obtención de resultados deseados para el logro de impacto o efecto en la sociedad (p. 99)

Esta realidad se complejiza cuando esta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad (Navarro, 2004b). Tal noción surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo determinado. Las condiciones de abandono, descuido y desamparo al armonizar con la ausencia de respuestas acarrean que las personas sufran un deterioro de su bienestar; por consiguiente, están más expuestos a determinados tipos de riesgos.

Por esto, se habla de riesgo y no de amenaza, porque esta se relaciona con la probabilidad de ocurrencia de ciertos eventos, pero no de sus consecuencias o daños (Mansilla et al., 2012). Entonces, la escuela, al parecer, no puede seguir igual, tiene que crecer, porque educar es ayudar al alumno para que adopte estrategias para vivir desde la vulnerabilidad, sin diluirla, pero tampoco sin sucumbir a ella. Si el estudiante asume su condición frágil y es receptivo a los sistemas de dominio de la vulnerabilidad será capaz de vivir con más intensidad y plenitud la vida humana, y podrá colaborar en la construcción de una sociedad más solidaria, más tolerante y pacífica.



Pero cambiar no es fácil, a esto se oponen fuerzas: la resistencia, las actitudes, el temor, el miedo a perder el poder, entre otros. Sin embargo, ¿cómo se puede seguir pensando de ese modo?, porque no hay alternativas en educación, si no se avanza, se retrocede. Ya señalaba Murillo y Krichesky (2012) que “uno de los peores pecados de la educación es la autocomplacencia: quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor” (p. 27).

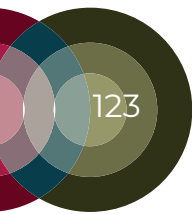
Desde esta perspectiva, la mejora de la escuela no puede ser considerada una experiencia aislada o puntual que determine a unas pocas instituciones en situaciones específicas de su historia, ya que la voluntad de optimizar la calidad educativa ha de constituirse como una señal de identidad permanente de todas y cada una de las escuelas, porque impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas; aunque exige, también, conocer acerca de la naturaleza de estos procesos.

Por otro lado, sabemos que la mayoría de los docentes están deseosos por mejorar sus centros y sus prácticas; de ello no cabe duda. Pese a no contar con la información o los recursos suficientes para concretar sus buenas intenciones. Por lo tanto, aprender sobre el proceso de cambio escolar implica comprender su complejidad, conocer las etapas que lo componen y saber anticiparse a las resistencias que genera.

Esta visión necesita de una escuela, un director o directora y unos educadores y educadoras activos, generadores de participación. Asimismo, precisa de un maestro investigador, capaz de ir estudiando el proceso que se va generando, las actividades y experiencias que se van produciendo, que deben ser evaluadas simultáneamente. Y requiere de un docente creativo y autónomo, dispuesto a trabajar en las circunstancias concretas de nuestras escuelas, con las necesidades y potencialidades que están presentes, sin depender rígidamente de la programación y de los recursos necesarios, incorporando las posibilidades de recursos y proyectos existentes en la comunidad inmediata.

De igual manera, demanda un director y directora que sean modelos o ejemplos para los demás, que inspiren una visión que sea compartida por los seguidores, que reten los procesos, que capaciten a los seguidores para actuar y animar los corazones (Kouzes y Posner, 2007).

Por ello, el liderazgo escolar transformador será la capacidad de hacer que la gente se involucre en el cambio para mejorar, particularmente, los espacios escolares en contextos de violencia y vulnerabilidad social, pues son los cambios sociales que se han experimentado en el nuevo orden mundial de la globalización los que determinan y precisan demandas educativas que respondan a la realidad actual. Cambios sociales que exigen, a su vez, transformaciones educativas, de ahí la necesidad de las adaptaciones que periódicamente deben realizarse en los sistemas educativos.



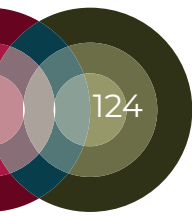
Indudablemente, la dirección viene siendo uno de los ejes fundamentales en torno a los que gira una organización y, como tal, los centros educativos; lo que conlleva a que directores y educadores se preparen para los cambios desde el proceso educativo, desde la escuela y no como suele ocurrir.

Entonces, su formación será una tarea fundamental del cambio educativo, y comienza por reconocer el proceso real que ocurre dentro y fuera de la escuela, ya que necesita de su comprensión, pero ¿cuál es el director y directora que tenemos?, ¿cuál es el educador y educadora que tenemos?, ¿cuál es el director y directora que necesitamos?, ¿cuál es el educador y educadora que requerimos?; luego, ¿cuál es la escuela que tenemos?, y ¿cuál es la escuela que precisamos?, porque escuela, director y directora y docentes deben brindar la oportunidad a su comunidad escolar una sana convivencia en armonía, donde los alumnos y alumnas reciban una educación, cuya esencia sea la práctica de la libertad (Freire, 1993).

En consecuencia, se justifica iniciar procesos de cambio escolar que sean sostenibles a lo largo del tiempo y, en esa dirección, buscar los elementos que deben contemplarse para que resulte especialmente eficaz una educación para la paz que transforme los espacios escolares violentos y socialmente vulnerables. Una en la que niñas y niños puedan desarrollar roles diferentes a los que su entorno les ofrece, para que puedan interactuar socialmente y desarrollen su proyecto de vida. Una que, a partir de diversas reflexiones, dirija teorías y praxis a la actividad pedagógica asumiendo la propia condición humana como directores y directoras, como educadores y educadoras; quizá, de este modo, se pueda brindar una calidad educativa como horizonte de sentido, y acercar las principales virtudes del director y del docente en el siglo XXI.

UN PUERTO SEGURO PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

El trabajo realizado por Oñate (2015) deja ver las contradicciones que vive la cultura de paz en la escuela para tiempos caracterizados por ser violentos. Para ello, se va al encuentro con la realidad que viven dos escuelas pertenecientes a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, del Estado Carabobo, cuyos principios se basan en la promoción y trascendencia de una Cultura de Paz desde la escuela y hacia la comunidad. Ante tales desafíos, la investigación transitó el camino etnográfico para: (1) describir la cultura de paz que exhibe la escuela actualmente; (2) interpretar el significado que tiene la cultura de paz para sus actores escolares; (3) comprender la cultura de paz que vive la escuela en tiempos violentos y, finalmente, (4) construir una aproximación teórica acerca de la cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia. Son posturas teóricas asumidas por las autoras para la comprensión de esta realidad compleja, las teorías de Ritzer (2002), Bergell y



Luckman (1966), Maslow (1954), Galtung (1996), Gardner (1987), Goleman (1995), Danah y Marshall (2002), y Habermas (1987), de las que, también, abordamos para reflexionar.

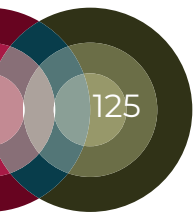
Finalmente, Oñate (2015) evidencia el llamado que hace el tiempo postmoderno, a que en la escuela se aprenda a convivir una cultura de paz; ese es el gran reto que tiene la escuela en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna. Ya no es posible un único referente conceptual, ético, epistemológico, la dirección de la cultura de paz en la escuela, es hacia una ética basada en unos procedimientos que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios y valores. A través de maneras que faciliten el diálogo en la escuela para entender los presupuestos ajenos, detectar y enfrentar las contradicciones en la búsqueda del consenso que permita la resolución pacífica de los conflictos

Coincidimos con esta visión, ya que la idea de enseñar la no violencia en la escuela es una tarea ardua si se toma en cuenta la atmósfera competitiva y de enfrentamientos políticos que tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. Es por ello que la participación, mediante el diálogo pacífico para el entendimiento, es necesaria para la educación de este siglo. Se trata de enseñar a convivir desde los principios de justicia y reglas de participación ciudadana, porque creemos en la democracia, en sus virtudes humanas, en la igualdad de los hombres, en su libertad y en su dignidad.

Si insistimos con que aún están presentes los espacios violentos en la escuela, es necesario revertir esa situación y asentar una cultura de paz. Para ello, la escuela, el director y el docente deben enfrentar grandes desafíos, como lo son: actuar de acuerdo con las exigencias del tiempo postmoderno en el que nos encontramos, establecer vínculos con la sociedad, contribuir en la formación de un hombre capaz de hacer las paces mediante el diálogo, la mediación, la cooperación, tolerancia, respeto a la diversidad y a la diferencia, que abogue por una cultura de paz comunitaria y colectiva.

Ahora bien, Garrido (2007) habla acerca de la violencia escolar y los procesos alternativos de resolución de conflictos. Para ello, el autor orientó el estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas, Venezuela, ya que describe las características de los jóvenes estudiantes caraqueños pertenecientes a la tercera etapa de la educación básica y que estaban involucrados o relacionados con algunos tipos de violencia en sus escuelas.

Para Garrido, la violencia, en general, es un fenómeno que suele preocupar a muchos, y de diferentes maneras. No obstante, la violencia objeto de estudio en el presente trabajo comportó un reto debido a la complejidad y el lugar donde se desarrolla: la escuela. Por lo tanto, se abordó el fenómeno que tiene lugar en algunas escuelas de la ciudad de Caracas, donde está presente y se



acentúa cuando la violencia es intra grupal; aunque encontró que un número significativo de personas está en la disposición de solventar el problema de la violencia pacíficamente, es decir, a través de la mediación.

Esto no es de extrañarnos, pues el entorno social que estamos viviendo se manifiesta en las conductas agresivas tanto físicas como verbales constantes en numerosos ámbitos. Todo lo que representa y expresa una realidad concreta, no abstracta, no solo en nuestro país, sino también en el resto del mundo, cada vez más alienante de manera negativa.

Por ende, consideramos que urge generar una pedagogía desde la gestión del cambio en contextos escolares violentos y socialmente vulnerables como clave de una educación en y para la paz, ya que es importante indagar y comprender la trama que se teje desde estas complejas realidades. Esto es, transformar la educación y buscar que en las enseñanzas se incluya la formación humana, espiritual y moral, promoviendo el sentido de pertenencia a la institución de manera consciente, pues “la verdadera educación es un proceso de humanización, que busca el desarrollo pleno de la persona y la compromete en la humanización del mundo” (Benítez, s.f, p. 6) y porque la educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana (Morín, 2001).

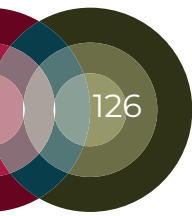
Es por ello que, según Pérez E. (2004), en Venezuela se precisa urgentemente la necesidad de

(...) escuchar y también escucharnos. Escuchar nuestro silencio para ver qué hay detrás de nuestras palabras, de nuestros sentimientos, de nuestras poses e intenciones, de nuestro comportamiento y vida que, con frecuencia, ahoga nuestras palabras... para intentar ir al corazón de nuestra verdad, pues con frecuencia, repetimos fórmulas vacías, frases huecas, mera retórica, e incluso nos hemos acostumbrado a mentir tanto que estamos convencidos de que son ciertas nuestras mentiras (p. 79).

A MODO DE REFLEXIÓN

Sabemos que los programas sociales desarrollados en el ámbito local, regional y nacional funcionan como procesos mediadores entre los grupos sociales y el conjunto de oportunidades disponibles. Allí, encontraremos la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999), *Ley Orgánica de Educación* (1980), *Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes* (1998), *Plan Bolívar* (2000), *Misiones Sociales*, *Plan de la Patria* (2012), entre otros.

Todos estos documentos forman parte de los esfuerzos del Ejecutivo Nacional por garantizar el bienestar de la población venezolana. Actualmente, en una de ellas está el mantener una política



económica humanista caracterizada por una importante inversión social que, a través de diferentes programas y misiones, repercute de forma positiva en los hogares más humildes del país.

Pero no han sido suficientes. Las escuelas venezolanas siguen siendo instituciones vulnerables. La realidad da cuenta de ello. El contexto social violento afecta fuertemente a los centros educativos. Así, la actividad escolar se ve perturbada por los efectos del hurto, robos y daños al patrimonio y a la comunidad escolar, que, al mismo tiempo, es producto de la fuerte crisis económica, política y social que viven los venezolanos y venezolanas.

La repuesta para afrontar los retos que nos impone esta violencia social desde las escuelas es diversa. Se han planteado diferentes alternativas. Según Uzcátegui (2017) “muchas iniciativas se registran para hacer frente a este problema que descapitaliza el futuro de la familia y la sociedad venezolana en general. Las respuestas tienen distintos matices y niveles de impacto” (p. 100), porque todavía hoy hablamos sobre este problema.

La violencia social es una dificultad en la que intervienen múltiples factores. Por ello, creemos que la acción de una institución poco impacta si la sociedad como totalidad no aborda los problemas estructurales que incentivan más violencia. Se necesita la unión de todas las fuerzas. Se requiere la suma de todas las instituciones públicas, privadas y gubernamentales que de forma creativa respondan a todos los problemas sociales y económicos del país, garantizando los derechos humanos fundamentales, y la administración de una justicia articulada con una cultura de paz y dignificación humana.

De ahí, nuestra coincidencia con Uzcátegui (2017) al plantear como alternativas simultáneas, para “educar para la paz y la convivencia” (p. 101), que:

1. Con educación enfrentamos la violencia; lo que debe ser parte de la reflexión pedagógica que ha de derivarse frente a un nuevo proyecto educativo nacional.
2. Humanizar los espacios como alternativa de educación para la paz y la convivencia.

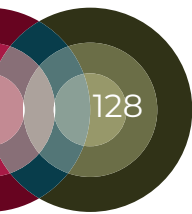
Todo esto implicará volver el tema de la “violencia” y tópico dentro del aula como contenido que se articule con unas normas de convivencia dada en la labor pedagógica del docente y de la propia institución educativa de la mano con verdaderas políticas inclusivas educativas. Así, las escuelas serán constructoras de futuro (Uzcátegui 2017), sin violencia ni conflictos (Fernández, 2003), sin drogas, armas de fuego o navajas, porque en ellas se encierra un gran tesoro (Delors, 1996) y se fortalecen los valores (Savater, 1997).

Mariela Solórzano, Adriana Pérez

Finalmente, no podemos perder de vista los contextos escolares violentos y vulnerables socialmente, mientras no se resuelva o minimice el tema de la violencia dentro y fuera de los centros educativos. Por ende, es y será el foco de atención para todas las instituciones y organizaciones, especialmente, con el propósito de cimentar opciones pedagógicas valiosas que transformen la formación de niños y niñas hacia mejores opciones de convivencia e inclusión social.

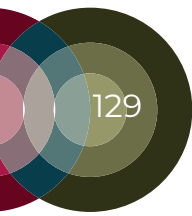
REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>.
- Abramovay, M. y Rua, M. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO.
- Ávila, M. (2012). Educación para la paz: un reto educativo. *REDHECS Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14, 184-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339382>.
- Benítez, M. (s.f). *Violencia e intimidación en el medio escolar: un problema de toda la comunidad*. Comisión de la Misión Educativa Distrito Lasallista México Norte.
- Bergell, P. y Luckman, T., (1966). *La construcción social de la realidad*. Amarrortu.
- Boza, M. (2012). El paradigma de investigación: la estrella polar del científico. *Educare*, 16(1), 121-142. <http://revistas.upel.digital/index.php/educare/article/view/753>
- Brawer, M. (2003). *Cultura de Paz*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. ONU y CEPAL.
- Calle-Álvarez, G., Ocampo-Zapata, D., Franco-Coteiro, E. y Rivera-Gil, L. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Educación y Humanismo*, 20(34), 79-95. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2859>
- Capra, F. (1989). *El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Integral.
- Cecodap. (2008). *La violencia contra, niños, niñas y adolescentes*. El Papagayo
- Danah, Z. y Marshall, I. (2002). *Inteligencia espiritual*. Mondadori.
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2016). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Ministerio de Educación; UNICEF.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana; UNESCO.
- El Nacional. (2018). *La crisis ha aumentado la incidencia del acoso escolar*. https://www.elnacional.com/sociedad/educacion/crisis-aumentado-incidencia-del-acoso-escolar_244141/.
- Escudero, J. (2005). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. CAJAMURCIA.



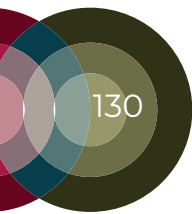
Mariela Solórzano, Adriana Pérez

- Ferguson, M. (1994). *La conspiración de Acuario: transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Kairós.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Alfaomega.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2010). *Educación para la paz*. <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/4500/4506.asp>.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía De La Esperanza: Un Reencuentro Con La Pedagogía Del Oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute Oslo; Sage Publications, Inc
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D., (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Garrido, N. (2007). Violencia escolar y procesos alternativos de resolución de conflictos. Un estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas, Venezuela. *Revista CENIPEC*, 26, 53-76. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23582/articulo3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica. Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Hernández, C. (2016). ¡Hasta cuándo escuelas! <http://resumendigital.com/hasta-cuando-escuelas-por-carlos-raul-hernandez>
- Jurado, S., Leal, N., Leguizamón, I. y Sánchez, J. (2011). La gestión educativa y su relación con la pedagogía en la cultura institucional. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(2), 220-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751800016>
- Kouzes, J. y Posner, B. (2007). *The five practices of exemplary leadership. In The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. John Wiley & Sons, Inc.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Mansilla, J., Tiapa, C. y Becerra, S. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Investigación*, 53, 127-136. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35766/1/articulo12.pdf>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Martínez, M. (1995). Enfoques metodológicos en las ciencias sociales. *Revista AVEPSO*, 18(1), 39-47.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27(2), 7-33.
- Martínez, M. (2010). *Nuevos paradigmas de la investigación*. Alfa
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de cambio curricular en educación media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión*. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Proceso%20de%20cambio%20curricular%20en%20educaci%C3%B3n%20media.pdf>.



Mariela Solórzano, Adriana Pérez

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Navarro, L. (2004a). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/2005_Chile.pdf.
- Navarro, L. (2004b). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. *Persona y Sociedad*, 3, 173-190. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9378.pdf>.
- Oficina Nacional Antidrogas (ONA). (2015). *Misión, visión, políticas y objetivos*. Nacional Antidrogas. <https://www.ona.gob.ve/?pagina=InicioONA>
- Oñate, O. (2015). *Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia* [tesis doctoral, Universidad de Carabobo]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?sequence=1>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1997). *Asamblea General. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Parra, J. (s.f). *Cultura de paz: aportes para la formación ciudadana desde la escuela*. <http://webdelprofesor.ula.ve/arquitectura/rojomaria/P/Julio%20Parra.pdf>
- Pérez E., A. (2004). Educar en tiempos de crisis. *Revista educación en valores*, 1, 79-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2222565>
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328(12), 1-11
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista 2007- 2013*. <http://www.superior.consejos.usb.ve/sites/default/files/Proyecto%20Nacional%20Sim%C>.
- Puglisi, B. (2012). *La escuela como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes*. ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/09224.pdf>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw- Hill.
- Rodríguez, M. (2013). Venezuela La violencia salpica a las escuelas. *El Diario Colaborativo. El diario colaborativo*. <http://ve.globedia.com/venezuela-violencia-salpica-escuelas>
- Rodríguez de B., E. (2018). La violencia escolar en el contexto educativo venezolano. Una visión fenomenológica. *ARJÉ Revista de Postgrado de FACE*, 12(22), 576-584. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje22e/art55.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.



Mariela Solórzano, Adriana Pérez

- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Suárez, M. (2000). Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y sus Implicaciones en las tareas del Docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9, 42-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Terrero, O., Tabuas, M. y Hernández, A. (2012). Violencia con Uniforme Escolar. La Mirada de los Expertos. *Revista Tribuna del Investigador*, 13(1). <https://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/2012/1-2/art-6/>
- Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL-UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf
- UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. https://www.medellin.gov.co/sicgem_files/be76b902-2cdf-4932-aff2-a84842bbc7e4.pdf
- UNESCO. (1994). *La tolerancia: Umbral de la paz*. UNESCO.
- UNESCO. (s/f). *Cultura de paz*. Cátedra UNESCO. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>.
- UNICEF. (2019). *Hay que mantener a los niños de Venezuela protegidos en todo momento*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/hay-que-mantener-los-ninos-de-venezuela-protegidos-en-todo-momento>
- Uzcátegui, R. (2017). La escuela como institución vulnerable en Venezuela. *TraHs Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 1, 91-103. <https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=162>
- Vélaz, C. (2002). *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. UNED.
- Vergel-Ortega, M., Guzmán-Gutiérrez, W. y Martínez-Lozano, J.J. (2016). Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(1), 33-44. <https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/view/365>
- Vidanes, J. (2007). *La educación para la paz y la no violencia*. <http://rieoei.org/experiencias146.htm>

Copyright of Zona Próxima is the property of Fundacion Universidad del Norte and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.