



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública • ISSN: 1390-9193
Volumen 9 • Número 1 • mayo 2022

Vol. 9 / N° 1

Artículos

Políticas públicas y urbanización en el Distrito Metropolitano de Quito
Marcelo Naranjo Villavicencio

Autonomía, centralidad y persistencia: comunas,
movimiento indígena y el derecho a la ciudad en Quito
Jeremy Rayner

Niñas, niños y adolescentes centroamericanos
no acompañados solicitantes de asilo en Norteamérica:
entre la precariedad y la vulnerabilidad
María Dolores París Pombo

La experiencia de jóvenes migrantes no acompañados
a través del arte participativo
Pascale Naveau

Pobreza, trabajo y asistencia bajo el Gobierno multicolor en Uruguay
Ximena Baráibar

Interacciones comunicativas pandémicas.
Reconfiguraciones del des/encuentro con el otro
Karina M. Herrera Miller

Capacidades críticas de los actores educativos para enfrentar la violencia
Milton Leonel Calderón-Vélez

Construcción participativa de políticas públicas.
Una propuesta metodológica a partir de un caso en Ecuador
*Andrea Ordóñez León, Verónica Muñoz-Sotomayor,
Claudia Gabriela Costa-De los Reyes*

Informe

Reconocimiento de sistemas de salud indígenas en la salud pública kichwa
Marwa Saleh, Michael Uzendoski y Ofelia Salazar

Reseñas

Buena economía para tiempos difíciles
Jairo River

Economía de la vida- feminismo, reproducción social y financiarización
Amanda Poroza Méndez



FLACSO
ECUADOR



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública
Volumen 9, Número 1 - mayo 2022



FLACSO
ECUADOR



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública

Volumen 9, Número 1, mayo 2022

Editores

Betty Espinosa (FLACSO Ecuador)

André-Noël Roth (Universidad Nacional de Colombia)

William F. Waters (Universidad San Francisco de Quito, Ecuador)

Comité Editorial

Guillermo Baquero (European School ESMT, Alemania)

Eduardo Bedoya (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Robert Cobbaut (Universidad de Lovaina)

Renato Dagnino (Universidad de Campinas)

Jean De Munck (Universidad de Lovaina)

Rolando Franco (FLACSO Chile)

Ana María Goetschel (FLACSO Ecuador)

Gloria Molina (Universidad de Antioquia)

Leopoldo Múnera (Universidad Nacional de Colombia)

María Dolores París (El Colegio de la Frontera Norte)

Myriam Paredes (FLACSO Ecuador)

Thomas Périlleux (Universidad de Lovaina)

Geoffrey Pleyers (Universidad de Lovaina)

David Post (Pennsylvania State University)

Marcela Pronko (Fundación Oswaldo Cruz, Brasil)

Javier Roiz (Universidad Complutense de Madrid)

Michael Uzendoski (FLACSO Ecuador)

Unai Villalba (Universidad del País Vasco)

Martha Zapata (Universidad Libre de Berlín)

Cristina Zurbbriggen (Universidad de la República, Uruguay)

Gestora de la revista: Susana Anda

Diseño y diagramación: FLACSO Ecuador

Imprenta: V&M Gráficas

© De la presente edición

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito, Ecuador

Tel.: (593-2) 294 6800

Fax: (593-2) 294 6803

www.flacso.edu.ec

ISSN: 1390-9193

Quito, Ecuador 2022

1ª. edición: mayo 2022



Introducción 5-6

Artículos

Políticas públicas y urbanización en el Distrito Metropolitano de Quito 9-26
Marcelo Naranjo Villavicencio

**Autonomía, centralidad y persistencia: comunas, movimiento indígena
y el derecho a la ciudad en Quito** 27-56
Jeremy Rayner

**Niñas, niños y adolescentes centroamericanos no acompañados solicitantes
de asilo en Norteamérica: entre la precariedad y la vulnerabilidad** 57-72
María Dolores París Pombo

**La experiencia de jóvenes migrantes no acompañados
a través del arte participativo** 73-91
Pascale Naveau

Pobreza, trabajo y asistencia bajo el Gobierno multicolor en Uruguay 93-114
Ximena Baráibar

**Interacciones comunicativas pandémicas.
Reconfiguraciones del des/encuentro con el otro** 115-133
Karina M. Herrera Miller

**Capacidades críticas de los actores educativos
para enfrentar la violencia** 135-157
Milton Leonel Calderón-Vélez

**Construcción participativa de políticas públicas.
Una propuesta metodológica a partir de un caso en Ecuador** 159-187
Andrea Ordóñez León, Verónica Muñoz-Sotomayor,
Claudia Gabriela Costa-De los Reyes

Informe

Reconocimiento de sistemas de salud indígenas en la salud pública kichwa	191-195
Marwa Saleh, Michael Uzendoski y Ofelia Salazar	

Reseñas

Buena economía para tiempos difíciles	199-202
Jairo Rivera	
Economía de la vida- feminismo, reproducción social y financiarización	203-205
Amanda Porozo Méndez	
Política editorial	207-210

Artículos



Capacidades críticas de los actores educativos para enfrentar la violencia

Critical capacities of educational actors to address violence

Milton Leonel Calderón-Vélez*

Recibido: 15/01/2022 - Aceptado: 11/04/2022

Resumen

Este artículo aborda la temática de la violencia como un régimen de acción y las formas en que los actores la enfrentan. Para ello, se describe un caso concreto en el ámbito escolar en el que los educadores desarrollaron una herramienta denominada “contextualización curricular”, con la que introdujeron cuestiones relativas a sus propias situaciones de violencia en el currículo oficial. El artículo muestra cómo las capacidades críticas de los actores favorecen la lucha contra la violencia a partir de las respuestas creativas que pueden incorporar aun cuando estas parezcan minúsculas. La herramienta, que se encuentra en constante construcción, es el resultado de un proceso de investigación-acción llevado a cabo en la frontera de Ecuador con Colombia, en un centro de la red Fe y Alegría, en el que se visibiliza una tensión entre la estandarización y las prácticas educativas contextualizadas.

Palabras clave: acción; capacidades críticas; contextualización curricular; currículo; régimen de acción; violencia.

Abstract

This article addresses the issue of violence as a regime of action and the ways in which actors confront it. To this end, it describes a specific case in the school environment in which educators developed a tool called “curricular contextualization”, with which they introduced issues related to their own situations of violence into the official curriculum. The article seeks to show how the critical capacities of actors favor the fight against violence thanks to the creative responses that they can introduce, even if they may seem tiny. The tool, which is under constant construction, results from a research-action process carried out on the border between Ecuador and Colombia in a center of the Fe y Alegría network, in which tension between standardization and contextualized educational practices is visible.

Keywords: action, critical capacities, curricular contextualization, curriculum, regime of action, violence.

* Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Católica de Lovaina (UCLouvain, Bélgica). Adscrito al proyecto “Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial” (CCD-ARES) – UCLouvain, Universidad libre de Bruselas (ULB), UNamur, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO sede Ecuador), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad UTE. Página web: www.sociotramas.org Correo electrónico: yarteb@gmail.com

Introducción

En medio de la tensión entre las prácticas educativas cotidianas y el interés por su estandarización, las respuestas creativas por parte de los educadores dan cuenta de sus capacidades para hacer frente a la violencia como régimen de acción (Boltanski 2000). Tal idea se desarrolla a lo largo del siguiente artículo sobre la base de dos presupuestos: el primero, que existe efectivamente una tensión entre dos formatos distintos (el del estándar y el del contexto), y el segundo, que los educadores tienen capacidades que resultan desconocidas y que poseen el poder de producir el mundo que les rodea.

Ahora bien, trasladar el análisis de las acciones respecto de la violencia a los propios actores que la viven —y no necesariamente al Estado o a los hacedores de política pública—, no resulta para nada casual. Una investigación que tuvo lugar entre 2017 y 2021 permite establecer la relación propuesta entre el ámbito educativo y los contextos de violencia, toda vez que favoreció un seguimiento de los mismos actores en situación.

En una primera sección del artículo se tornan visibles los detalles del trabajo que ha permitido producir la idea que aquí se argumenta. El caso que se expone corresponde al de la Escuela Padre Aurelio Elías Mera perteneciente al movimiento Fe y Alegría Ecuador y que se encuentra ubicada en la provincia Esmeraldas, cantón Eloy Alfaro, parroquia La Tola, en la frontera con Colombia. Aquí, las situaciones cotidianas de violencia dan cuenta del traslado del contexto a la escuela y del trabajo llevado a cabo por sus actores para intentar revertir las situaciones complejas a las que se enfrentan en el día a día.

Una segunda sección se centra en una breve explicación de los conceptos que se utilizan a lo largo del artículo, sobre todo porque categorías como “régimen de acción”, que forman parte del enfoque pragmático de la sociología, podrían resultar poco conocidas al alejarse del enfoque crítico mucho más extendido en gran parte de las ciencias sociales latinoamericanas (Nardacchione y Acevedo 2013). Así, la intencionalidad de la presente producción no pasa solamente por compartir los resultados de un trabajo sostenido y riguroso, sino por ampliar el ámbito de la sociología a dinámicas que merecen la pena ser exploradas.

Posteriormente, y volviendo sobre los dos presupuestos de partida, se dedica una sección a cada uno de ellos. Por un lado, se aborda la cuestión de la estandarización educativa como un formato que torna compleja la lucha contra la violencia, especialmente en ciertos contextos en que esta modifica incluso los espacios de relacionamiento de las personas. Por otro, se examina la organización de los actores, quienes, haciendo uso de sus capacidades, crean herramientas que pueden resultar

mucho más efectivas en el contexto en el que aquellos se inscriben; se expone, además, el modo en que estas se producen.

Se hace referencia específica a una de las herramientas, denominada por los mismos actores como “contextualización curricular”, y que resulta del empeño de los docentes por vincular el trabajo cotidiano con las situaciones de violencia que experimentan en su territorio. Con esta ejemplificación se busca poner en evidencia la posibilidad de creación de dispositivos variados, a pesar que esto va en contra de las normativas y de los intereses de control que se filtran en medio de los espacios educativos, también de formas violentas.

Una investigación en perspectiva pragmática y un caso de estudio

En el segundo semestre de 2017 inició el “Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial” (Brackelaire et al. 2016), cuyo objetivo fue desarrollar investigaciones que favorezcan la construcción de conocimientos interdisciplinarios, así como reforzar las competencias de algunas organizaciones que trabajan en contextos de violencia.¹

Inscrito en este proyecto, se desarrolló un trabajo de investigación-acción (Fals Borda 1986, 1993) desde la perspectiva de la sociología pragmática (Calderón 2021) con el objetivo de desplegar una labor colaborativa, de reflexión y de interpretación que tome en serio los modos en que los propios actores hablan de su mundo social. En cuanto enfoque, esta mirada sociológica promovió un trabajo etnográfico situado que asumió, entre otros, los siguientes principios: la comprensión del mundo social como un entramado de relaciones y actores; la consideración de las críticas producidas por los actores a quienes considera con capacidades para configurar el mundo social; la concepción de la acción como una cuestión que se ejerce en situación, que no es predecible de modo absoluto y que evoluciona; y, finalmente, la necesidad de desarrollar análisis que contemplan la realidad de modo simétrico, atendiendo seriamente a los diferentes posicionamientos que existen en medio de ciertas disputas (Barthe et al. 2017; Lemieux 2018) y evitando así su reificación (Honneth 2006).

Sobre la base de estos principios se establecieron cuatro momentos metodológicos concretos con el doble fin de comprender los modos en que actúan las personas

1 El proyecto integró tres universidades belgas (Universidad Católica de Lovaina [UCLouvain], Universidad de Namur [UNamur] y Universidad Libre de Bruselas [ULB]) y tres ecuatorianas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO sede Ecuador], Pontificia Universidad Católica del Ecuador [PUCE] y Universidad UTE). Las organizaciones ecuatorianas con las que se llevó adelante fueron Fe y Alegría (FyA), Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias (CMT) y Servicio Jesuita a Refugiados (SJR).

y las organizaciones en determinados contextos de violencia, y facilitar herramientas para el análisis de aquellos en el proceso de su producción.

- 1- Se partió de las disputas existentes en el espacio de las organizaciones, punto fundamental para eludir las explicaciones simplificadoras ligadas a la existencia de intereses ocultos (Latour 2012; Boltanski y Claverie 2007).
- 2- Se distinguieron dispositivos como sostén material que alienta u obstaculiza a los actores en medio de sus posicionamientos respecto de la disputa.
- 3- Se puso a prueba la realidad para confirmar que los actores se relacionen con aquello que manifiestan ser o representar.
- 4- Se visibilizaron las operaciones críticas desarrolladas por ellos de cara a amplificar las mismas, trasladando la investigación a la acción.

En el curso de estos momentos metodológicos, que no pueden entenderse de modo aislado sino como un sistema que permitió la interrelación de las diferentes fases en la investigación, se aplicaron, desde el comienzo, algunas técnicas cualitativas en el marco de un proceso de seguimiento de los actores en situación. Esto en coherencia con la perspectiva pragmática que, además, posiciona la necesidad de desarrollar teorías empíricamente fundadas. El artículo como tal no presenta todos los resultados de la investigación, sino una parte de ella, específicamente aquellos referentes a la Escuela Padre Aurelio Elías Mera de Fe y Alegría de La Tola, por lo que deben mencionarse las técnicas vinculadas a este caso específico.²

Por un lado, se desarrolló la observación participante comprendida como “una serie casi infinita de actividades de campo” (Espinosa 2017; Hirai 2012, 84) la cual se ubica en un plano central en este proceso, puesto que favoreció un ejercicio etnográfico que se radicalizó con la formación y acompañamiento de los docentes en el desarrollo de las herramientas contextuales para hacer frente a la violencia. Este se llevó a cabo en cuatro diferentes períodos: de julio a septiembre de 2017, de febrero a septiembre de 2018, de enero a septiembre de 2019 y de enero a mayo de 2021. Durante este tiempo se realizaron cuatro talleres de cartografía social, dos talleres de interpretación colectiva, seis sesiones formativas y diversas reuniones en las que estuvieron presentes profesores en La Tola y trabajadores de Fe y Alegría.

Las reflexiones provenientes de esta observación y de la reflexión conjunta se cruzaron con notas de campo y con entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, estudiantes y trabajadores de la organización (18 en total). Los resultados parciales se pusieron a consideración de los actores en diversas ocasiones posteriores

2 La investigación se desarrolló bajo las mismas lógicas en la organización Centro del Muchacho Trabajador, en Quito, Ecuador.

a su construcción, sobre todo en algunas jornadas desarrolladas concretamente con este fin en el mes de mayo de cada año, como parte del proyecto al que se ha hecho mención. Como complemento, a lo largo de todo el proceso, fueron revisados varios documentos institucionales con el fin de contrastar la información y comprender mejor las formas en que los actores interpretan sus propias situaciones.

Sobre la escuela cabe mencionar que se encuentra en un pueblo cercano a la frontera con Colombia en el que la violencia se vive a diferentes escalas, tanto en el interior de ella –cuando se reportan peleas entre los estudiantes– como en el exterior –especialmente debido al consumo de drogas y al tráfico de gasolina–. Fe y Alegría a través de sus oficinas nacionales ha buscado la manera de desarrollar programas que permitan reducir las situaciones de violencia cotidiana. Sin embargo, frente a estas sus trabajadores se sentían “defraudados” y en cierta medida “desmotivados”, dado que no consideraban efectivos los proyectos que venían desarrollando porque no les ofrecían “recetas prácticas” (reunión con docentes, julio de 2017).³

De ahí que en varias de las reuniones o talleres mantenidos referían la posibilidad de que la investigación resulte “útil”, y que se articule con uno de los proyectos dejados de lado por los docentes concerniente al desarrollo de investigaciones sobre la violencia previamente definidas por ellos mismos. En otras palabras, se sugería que el rol del investigador sea al mismo tiempo el de un facilitador de dinámicas de trabajo que lleven a los docentes a concebir estrategias y acciones de carácter pedagógico.

Ahora bien, este interés no es espontáneo, de hecho, en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad, implementado por la organización educativa (Federación Internacional Fe y Alegría 2001), los centros educativos de la red habían definido previamente sus principales problemáticas en un documento titulado “Análisis de contexto”. En dicho texto, después de la presentación de los aspectos geográficos, culturales, económicos, sociales y políticos, se expresan las siguientes prioridades:

- Violencia intrafamiliar en la mayoría de los hogares, drogadicción y alcoholismo.
- Poca práctica de valores en las familias de la parroquia.
- Fuentes escasas de trabajo, lo cual implica que los jóvenes no encuentren espacios al finalizar su bachillerato (Escuela Padre Aurelio Mera 2016, 9-10).

De acuerdo con dicho informe los docentes “sienten con frecuencia miedo e impotencia cuando la violencia es reflejada en la escuela”, la cual en “las aulas se presenta con toda su dureza y cada vez con más frecuencia” (Escuela Padre Aurelio Mera

3 Los diferentes relatos que se presentan, así como los testimonios o ejemplos, son tomados de las notas del trabajo de campo.

2016, 9). Ello lleva a considerar dos posturas aparentemente contradictorias en las respuestas que había dado el centro educativo a Fe y Alegría como organización: una de apertura total dado que este era “el único centro en el que todos los docentes decidieron participar del proceso de investigación” (diálogo con trabajadoras del Centro de Formación Fe y Alegría Ecuador, 2019),⁴ y otra de desgano frente a las tareas asignadas de cara a lograr el objetivo de trabajar significativamente contra la violencia manifiesta.

Esta idea circulaba en la escuela bajo la imagen de los “dos señores”, es decir, la sensación de los actores de trabajar para dos diferentes “jefes” y, por tanto, desarrollar usualmente dos esfuerzos en cada tarea. Esto puso en evidencia una disputa entre el centro y la propia organización a la que este pertenecía, la cual puede inscribirse en la problemática planteada acerca de la estandarización proveniente del Estado (primer señor) y de Fe y Alegría (segundo señor).

El interés de los docentes por capacitarse y finalmente iniciar un proceso de “contextualización curricular”, guiado por el acompañante pedagógico de la zona,⁵ sería una muestra del modo en que hacían frente a un posicionamiento exterior sobre la escuela misma y sobre la educación que debía impartirse en ella. En ese contexto aquello resultaba significativo y riesgoso al mismo tiempo, puesto que años atrás una directora tuvo que abandonar un centro educativo cercano debido a amenazas que comenzaron a producirse a partir de su intención de desarrollar proyectos que disminuyeran el narcotráfico (entrevista a exdirectora de Fe y Alegría en Esmeraldas, 2021). La idea –varias veces reiterada en algunas entrevistas– de “hablar de más” puede dar cuenta del miedo que los trabajadores sentían con respecto a la propia realidad que estaban viviendo.⁶

Así, podemos considerar que se trata de una escuela de carácter más bien rural, que se ve enfrentada cotidianamente a las pruebas que le impone la violencia desde el exterior. Primero, desde el Estado y las organizaciones que establecen un marco normativo de acción que ubica las respuestas posibles fuera del propio contexto, y segundo, desde la misma realidad que rodea a la escuela, pues se reportan circunstancias de compleja violencia (visibles en el tráfico de gasolina y drogas, en los enfrentamientos entre diferentes grupos, en la existencia de pandillas, en los espa-

4 Una causa de esto puede ser que se trata de un centro pequeño de no más de 12 trabajadores, ocho de ellos docentes, y que la definición de las problemáticas del centro fue considerada prioritaria por parte de Fe y Alegría.

5 Fe y Alegría en Ecuador está dividido en zonas. Cada zona tiene un acompañante educativo que asesora a los centros en cuestiones pedagógicas y de gestión educativa.

6 Al menos en tres ocasiones los docentes se sintieron temerosos, “creo que estoy hablando de más”, manifestaban, al tiempo que expresaban su angustia por la realidad que viven cotidianamente, y por el hecho de que “alguien” pudiera haber escuchado sus testimonios.

cios físicos en que aquellas se reúnen y en algunas dinámicas familiares), todas ellas trasladadas de una u otra manera en el interior de este centro educativo.

Las diferentes redes de conflicto que existen alrededor de la Escuela Padre Aurelio Elías Mera la convierten en un caso significativo que aporta a la comprensión de las respuestas de los actores a las situaciones de violencia a las que viven enfrentados. Visibilizar, en mayor o menor medida, el modo en que sus actores operan de forma crítica con el objetivo de frenar aquella violencia resultará pertinente y significativo como aporte sociológico. De ahí que la misma desembocara en una perspectiva pragmática que pone el acento en las acciones de los propios actores y en las operaciones críticas de los mismos.

Entender la violencia como régimen de acción

Si se considera que las acciones no pueden sino concebirse de modo plural (Thévenot 2006), cabría pensar en la imposibilidad de abarcarlas por completo y, por tanto, de hacer un seguimiento de los actores que pueda extenderse hasta el infinito. Para evadir este aparente callejón sin salida, la sociología pragmática propone analizar las lógicas que subyacen a dichas acciones, es decir, el “orden mismo de la acción” (Lemieux 2018, 58). Por ello analiza las reglas que un grupo de actores tiende a seguir y respetar en medio de sus propias acciones, favoreciendo cierta regularidad, pero manteniendo al mismo tiempo su imprevisibilidad. El programa de la sociología pragmática sugiere partir de estas acciones para desarrollar explicaciones sobre lo social, o como bien lo expresa Boltanski,

[...] redescibir el mundo social *a la manera de un escenario en proceso*, un proceso en el curso del cual los actores, que se hallan en situación de *incertidumbre*, proceden a realizar toda una serie de *indagaciones*, a consignar sus *interpretaciones* de lo que ocurre en distintos *informes*, a establecer un conjunto de *calificaciones* y a someterse a diversos tipos de *pruebas* (Boltanski 2014, 48).⁷

Se abre así la reflexión acerca de las formas plurales en que dicha acción se manifiesta tomando para ello algunos de los estudios más representativos de Boltanski relacionados con la justicia, la crítica y la justificación. Tal como en los orígenes de las investigaciones que aportarían a la reflexión sociológica sobre estas tres categorías (Boltanski 1979, 1982), cabe decir que en la actualidad es posible ver cómo las per-

⁷ Todas las cursivas son originales del texto y de su traducción. Sobre la idea de la narración como un escenario en proceso, el texto original añade una nota al pie citando un texto de Boltanski y Claverie (2007).

sonas de diversas organizaciones hablan de sus situaciones en términos de justicia e injusticia, desplegando para ello diferentes críticas y justificándolas (Boltanski y Thévenot 1991; Boltanski 2009, 2017). De ahí que sea posible hacer una lectura de los modos en que los actores efectivamente actúan, sobre la base de los presupuestos explicativos que ofrece este enfoque sociológico.

Si se parte del hecho de que la crítica de los actores se sustenta en justificaciones respecto de una determinada concepción de justicia, es necesario considerar también que esta no necesariamente será respondida o tratada por aquellos que son objeto de crítica. Por tanto, si bien la justificación es necesaria para sostener la crítica, las respuestas pueden ser variadas y oscilar entre, por ejemplo, un contraargumento, un “pasar por alto”, o incluso una amenaza. Ello lleva al planteamiento de que no todas las situaciones de la vida están orientadas a la justicia, sino que la vida social se sostiene mediante modos o regímenes de acción.

Siguiendo la explicación de Boltanski (2000), existen cuatro diferentes regímenes: dos orientados hacia la paz que son el de la rutina⁸ (justeza) y el del amor (ágape), y otros dos orientados a la disputa, el de la justicia y el de la violencia (tabla 1). Las personas se mantienen en el régimen en que se encuentran instaladas y se establece en ellas una suerte de estado, del que solo se sale “en cierto modo a su pesar, cuando la situación los enfrenta con otra persona instalada en otro régimen” (Boltanski 2000, 112). Esto quiere decir que las personas oscilan entre los diferentes regímenes de acción según las situaciones que atraviesen.⁹

Tabla 1. Regímenes de acción y su relación con los principios de equivalencia según Boltanski (2000)

	Activación de los principios de equivalencia	Desactivación de los principios de equivalencia
Orientado hacia la paz	Régimen de la rutina (justeza)	Régimen del amor (ágape)
Orientado hacia la disputa	Régimen de la justicia	Régimen de la violencia

Fuente: Guerrero y Ramírez (2011).

8 Boltanski denomina a este régimen *justesse*, y explica que el mismo se caracteriza sobre todo por las situaciones “rutinarias”. Dado que el término *justeza*, como una posible traducción del vocablo utilizado en francés, resulta extraño en el contexto latinoamericano, se prefiere el uso de “rutina”, aunque se aclara que el mismo no comporta necesariamente la idea de pérdida de reflexividad de los actores.

9 Siguiendo la lógica de los conceptos de sociología pragmática, es importante indicar que los regímenes de acción no se comprenden como una cuestión fija. En el presente trabajo los regímenes desarrollados por Boltanski resultan los más pertinentes dado que incorporan a la violencia. Sin embargo, otros autores en la misma línea sociológica han concebido otros regímenes.

La idea subyacente es que los actores pueden entrar o salir de los regímenes de acción, ya sea por lapsos muy cortos de tiempo o bien por períodos muy largos, cuestión que se vincula con la idea de concepción secuencial de la acción (Guerrero y Ramírez 2011). Esto permite considerar que las personas no siempre actúan de la misma manera y que, por ende, no existe un determinismo guiado por la dominación o las relaciones de poder que permita una simplificación de las explicaciones sobre el mundo social.

En la tabla 1 puede verse que los regímenes de acción operan en la medida en que se activan o no ciertos principios de equivalencia. Estos son los que construyen un lazo político, establecen un orden y atribuyen a cada uno una grandeza que puede ser considerada legítima al estar apoyada en visiones compartidas de justicia.¹⁰ Dicho esto, se presentan cuestiones contextuales propias del espacio de investigación que están conectadas a la explicación de los cuatro regímenes de acción, entre los que se encuentra el régimen de violencia.

La paz en rutina

El momento en que se activan los principios de equivalencia, y, por tanto, los actores se mueven en el mundo tácitamente (dado que los principios operan como objetos que sostienen el orden), nos encontramos en un régimen de rutina. En este régimen existe un acuerdo implícito y casi natural que permite que los actores estén distribuidos conforme a los principios de equivalencia de su propia visión de bien común, por ejemplo, cuando los trabajadores en un determinado espacio laboral asisten a sus trabajos cotidianos y desarrollan las actividades para las cuales han sido contratados, cumpliendo el mismo horario que sus jefes, aunque con salarios y responsabilidades distintas.

En Fe y Alegría La Tola los educadores cumplen rutinas cotidianas diversas según el lugar desde el cual se trasladan a la escuela a trabajar. Esta cuestión temporal es factible de cálculo en la medida en que uno puede hacerse la idea de quién hace un mayor sacrificio por el mismo sueldo. Así, por ejemplo, algunos de los docentes deben trasladarse desde la ciudad de Esmeraldas, la capital de la provincia, haciendo un trayecto diario de al menos dos horas por tramo, mientras otros requieren únicamente de diez minutos dado que La Tola no es una parroquia muy extensa. Las personas que vienen de lejos gastarán, además del tiempo, más dinero en transpor-

10 Las visiones compartidas de justicia fundan órdenes políticos que la sociología pragmática denominó “ciudades”. Estas son: inspirada –definida por la creatividad–, doméstica –orientada por la tradición–, de la opinión –por el reconocimiento–, cívica –por la primacía de los colectivos–, mercantil –por la competencia–, industrial –por la eficiencia– y por proyectos –por las actividades– (Boltanski y Thévenot 1991; Boltanski y Chiapello 1999).

te, desequilibrando un orden de justicia (ciudad industrial) que pasa relativamente desapercibido cuando sus actores están instalados en un régimen de rutina.

La paz en amor

Por otro lado, cuando existe una desactivación de los principios de equivalencia y estos son puestos a distancia con el fin de evitar cálculos, nos encontramos frente a un régimen de amor.¹¹ En este no operan los principios de equivalencia, por lo que es posible mantener un estado de paz caracterizado por la consideración del otro ser humano en su condición de tal, olvidando el lugar que pueden ocupar en un determinado orden político. La alternativa que ofrece este régimen es que se instala en “la pasividad, en el amor, que acaba con la fuerza ignorándola y que la vence mediante la no-resistencia, mediante la no-violencia, pero por su cuenta y riesgo” (Boltanski 2000, 112).

En el caso de nuestra escuela en La Tola y, de hecho, de toda la organización que la sostiene, el régimen del amor resulta significativo dado que aquel existe en la lógica misma del trabajo que desarrollan las personas en ella. Al definirse por una misión que tiene un carácter religioso,¹² y que se basa en la fraternidad universal y en la idea del servicio como un asunto desinteresado, el régimen del amor aparece en la medida en que los docentes se adhieren y comprometen con estos discursos. Esto es mucho más evidente cuando en el trabajo las acciones se corresponden radicalmente con el principio de común humanidad en que se asume a cada persona como un “otro” completo que es necesario transformar, liberar o salvar, términos comúnmente utilizados para definir la labor de los docentes en el interior de Fe y Alegría.

La disputa en justicia

Pese a estar completamente comprometidos con el trabajo desarrollado en una escuela ubicada en un sector empobrecido, allá “donde acaba el asfalto” (Federación Internacional Fe y Alegría 1985), uno de los trabajadores se siente inconforme por que parte de sus actividades como docente implican tareas casi personalizadas de atención a sus estudiantes en medio de situaciones delicadas de violencia. Así, en medio de una reunión con quienes acompañan la labor del centro (equipo zonal o nacional de la organización) manifiestan su descontento en términos de tiempo y de recursos, dado que sienten que hacen mucho más de lo que su sueldo, y de hecho

11 El vocablo griego que utiliza Boltanski es *agápē*, por tanto, se trata de un amor desinteresado, incondicional y reflexivo.

12 Fe y Alegría pertenece a la Compañía de Jesús (Jesuitas en Ecuador).

su contrato, estipulan que deben hacer, sugiriendo que se necesita un profesional en psicología. Esta lógica de cálculo activa los principios de equivalencia y contrasta aquello que se considera injusto con un orden de justicia diferente, permitiendo el paso a un régimen de justicia.

En este régimen la disputa, que aparece en función de una idea concreta de justicia, aterriza en críticas y justificaciones (Boltanski y Thévenot 1991). La activación de los principios de equivalencia fundará los diversos órdenes en los que se define la grandeza o la pequeñez de los actores, lo cual es importante para sostener el mundo social sin que este se vea alterado (régimen de rutina). Para poder salir de esta disputa serán necesarios acuerdos que permitan establecer nuevos ordenamientos en las relaciones, aunque estos no siempre se puedan lograr por la vía de la argumentación, y, por tanto, a través de este régimen se da paso, según el caso, a un nuevo régimen de acción.

La disputa en violencia

Tanto el régimen de rutina como el de justicia tienen un común denominador: en ellos están activos los principios de equivalencia que organizan a las personas en un determinado orden político. En el primer caso estas equivalencias funcionan tácitamente, en el segundo son confrontadas unas con otras visibilizando situaciones de “injusticia”. En el régimen de violencia, por el contrario, se desactivan las equivalencias, lo que implica que aquello que podría convertirse en un acuerdo pacífico atraviesa situaciones en las que se obvian los argumentos para imponer una posición.

La idea de desactivación de los principios de equivalencia implica que las personas que son parte de un determinado orden no son vistas en función del lugar que ocupan en este, sino que son tratadas como “cosas”.

Lo cierto es que, en la disputa violenta –a diferencia de lo que se observa en la disputa en términos de justicia–, el espacio en que se calcula la injusticia sigue siendo propio de cada uno de los participantes. Estos no convergen jamás en la búsqueda de un espacio de cálculo que les sea común, que comprenda los mismos objetos y las mismas relaciones, y que de ese modo permita un acuerdo previo sobre lo que importa en el diferendo y, en consecuencia, sobre la cuestión a la que puede referirse la disputa (Boltanski 2000, 118).

Como se ha indicado anteriormente, los regímenes de acción en los que se encuentran los actores pueden ser de corta o de larga duración, o bien pueden tener diferentes magnitudes. En el régimen de violencia esto es visible dado que las disputas sin argumentos pueden convertirse en una discusión, en una pelea callejera, o en

una guerra (lo cual no significa que estas puedan ser equiparables como, por ejemplo, entre la violencia del narcotráfico y la que proviene de la estandarización). En todo caso, lo que funda este es la condición de objeto a la que son subsumidos los actores al no existir entre ellos ninguna forma de equivalencia.

En el centro de La Tola esto es perceptible de muchas maneras, no solo porque el espacio mismo en el que se encuentran está lleno de situaciones violentas, sino porque aquellas se tornan visibles en medio de los espacios escolares. En el relato de una de las docentes de la escuela puede verse cómo opera el régimen, en el que, al desactivarse las equivalencias, ella misma se vuelve objeto y es empujada a buscar mecanismos para volver sobre un régimen de acción que sostenga la paz entre los actores.

Acá la gente es un poco agresiva, igual entre estudiantes. Los padres aquí son agresivos, groseros, ellos no venían a decir ¡permiso!, sino que iban entrando, pateando las puertas, insultando [...]. Ellos venían agresivos y todo, y yo no más observaba y observaba, y después (le digo para no alargar) ellos salían: ¡gracias profesora! Después de que venían agresivos y me querían agredir y todo, yo les hacía ver las cosas como son: que no era así como debían venir, ni de esa forma. Y les convenía, les hacía cambiar de mentalidad (entrevista a docente de Fe y Alegría, La Tola, agosto de 2019).

Cuando una persona llega a la escuela con el afán de agredir a una docente, sin lugar a dudas estamos frente a una situación en la que esa persona ha dejado de ser vista bajo el presupuesto de común humanidad en el que se fundamentan todos los órdenes de bien común y entra en un escenario de disputa que se intenta resolver por la vía de la violencia. Durante las diferentes visitas los relatos de situaciones similares fueron recurrentes entre los docentes, quienes manifestaban sentirse atemorizados. Muchas veces recibían amenazas por parte de los estudiantes, las cuales respondían, en cierta medida, a que sus padres se movían en contextos de marcada violencia, signados por el narcotráfico o el tráfico fronterizo de gasolina.

Esto no quiere decir, sin embargo, que solo existan estas situaciones de violencia, sino que son las más visibles y las que permitirán comprender con mayor profundidad a la violencia en cuanto régimen de acción. Siguiendo a Sémelin (1983), podría afirmarse que no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia que existen, que esta solo puede ser leída desde la comprensión de la realidad inmediata y, en este caso, desde las diversas tensiones que pueden visibilizarse en un espacio definido y en constante elaboración.

El formato de estandarización frente a la complejidad de la violencia

Definida la violencia como un régimen de acción, cabe la pregunta sobre el modo en que esta no solo se vive en el interior de los espacios sociales, sino que se subvierte en función de otros regímenes. Instalados en un espacio rural en el que se han vivido situaciones complejas a nivel local, por ejemplo, la marcada presencia del narcotráfico en años anteriores que dejó a las personas del lugar “con la incertidumbre de que en cualquier momento puede pasar algo”, como riñas entre las personas y hasta disparos (diálogo con docente de Fe y Alegría, La Tola, agosto de 2019),¹³ vale responder a aquella desde dos vías distintas: la de la estandarización, un formato totalizador, usualmente proveniente del Estado, y la de la contextualización, que surge desde dentro de la escuela y de sus discursos alternativos para ofrecer respuestas más situadas.

Por ejemplo, en medio de la escuela de La Tola un estudiante comienza a golpear y amenazar a uno de sus compañeros gritando que su padre guarda una pistola en la casa (régimen de violencia). El docente de dicho estudiante se enfrenta a una situación particular que debe ser solucionada de inmediato pese a no tener ni las funciones ni la preparación adecuada para el manejo de una situación tan compleja. En medio de esta incertidumbre tiene tras de sí la alternativa del estándar que le propone iniciar unos protocolos pensados por fuera de la realidad de La Tola, lo cual no solo alarga la solución, sino que la convierte en un caso más grande al incorporar muchos más actores al problema. Esta alternativa se convierte en una solución alejada del problema real, que no convence al educador, y que finalmente “limita su capacidad de gestión de lo imprevisto” (Mejía 2001).

Todo esto establece una tensión visible en el caso de la escuela que mantiene Fe y Alegría en La Tola, dado que el discurso que maneja la organización a la que esta pertenece es el de la educación popular (Fe y Alegría Ecuador 2016; Freire 2002; Vélaz 1967). Esto provoca que los docentes tengan que desempeñarse en un espacio controlado por el Estado, al tiempo que intentan incorporar los discursos de transformación y de pedagogía contextualizada a la que la organización le da una importancia particular (Calderón 2016). Es necesario aclarar que la estandarización no solo es una cuestión del Estado, puesto que se convierte también en la principal herramienta de gestión de la propia organización que, al tener presencia nacional, busca mecanismos de trabajo colectivo.

Por otro lado, los diferentes protocolos que llegan desde el Ministerio de Educación a las escuelas pueden terminar en la separación temporal o definitiva de los

13 En el taller del 2 de agosto de 2019 se escucharon unos disparos a lo lejos. Ante mi asombro, una docente respondió tranquila: “Ahh sí, sí. Siempre hacen no más así, uno escucha a veces en las fiestas, entonces ya no les da importancia” (testimonio de docente de Fe y Alegría, La Tola, 2 de agosto de 2019).

estudiantes cuando comenten faltas que se consideran graves. Volviendo sobre la tensión que todo esto genera en los educadores, cabe resaltar que la organización (Fe y Alegría) sobre la base de su identidad y de su misión consideraría completamente fuera de lugar una solución de este tipo. De ahí que esta tensión no es canalizada por la organización, sino que recae sobre los mismos docentes, quienes por tal razón expresan su inconformidad al hablar de “dos diferentes jefes”.

Por ello, al hablar de formato debe entenderse en este caso el ámbito “formal” desde el cual podrían definirse las diferentes lógicas de acción. Ha de comprenderse como aquellos mecanismos capaces de “dar forma” a la realidad, y en el caso de la estandarización a aquel por el cual el mundo social posee “plantillas estructurantes que circulan a través de canales materializados por técnicas” (Latour 2005, 279), técnicas de papel como el currículo oficial, constituido en norma pública de la vida escolar (Fumagalli 2015); y técnicas intelectuales, por ejemplo, aquellas que se orientan a establecer los dispositivos de medición de los conocimientos en la escuela.

Ahora, si bien es cierto que la estandarización es útil en muchos de los aspectos de la vida de un Estado, sobre todo porque facilita la eficiencia y la eficacia de las instituciones, es necesario indicar que en el ámbito de la educación la misma tiene consecuencias no siempre positivas dado que “la lógica de los números se filtra a variables cualitativas, forzando su cuantificación y derivando en un paradigma obediente a números, indicadores y estándares” (Molina 2017, 71), cuestión que no solo toca el ámbito de la gestión, sino que aterriza en los espacios en los que se desarrolla la práctica más pedagógica y didáctica.

De esta manera, el formato de estandarización intenta “normalizar” a los sujetos sobre la base de una norma ideal de conducta que premia a aquellos que la cumplen mejor y castiga a quienes no lo hacen gracias a diferentes dispositivos de control (Foucault 1981, 2009). “Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y autoridad para hacerlo” (Cassassus 1997, 2), por lo que son concebidos al margen de los contextos; cabe aclarar que en este caso también se dan al margen de los centros escolares y en la mayoría de las veces sin las voces de los estudiantes, docentes, autoridades y demás actores que existen en el espacio educativo.

Pese a todos estos límites que la estandarización establece en medio del espacio educativo, no todo está perdido. Si volvemos sobre la concepción de la acción que tiene la sociología pragmática, vale recordar que la misma se construye en medio de las situaciones y, sobre todo, es imposible de predecir de modo absoluto. Esto quiere decir que, aun en el caso en el que la estandarización pretende normar la vida cotidiana de las personas en los centros, esto solo ocurre si la acción que se desarrolla se corresponde con lo que el formato de estandarización espera de ella.

En esta línea, en investigaciones previas sobre la aplicación de políticas públicas

estandarizadas en el interior de los centros educativos, puede observarse lo siguiente: 1) para que los estándares no sean solamente letra muerta y tengan el efecto deseado necesitan un típico específico de usuario, 2) mientras más versátil es un estándar este se vuelve más estable y efectivo, 3) mientras más personas se identifican con un estándar en lo que dicen y hacen su efecto pasa más desapercibido, 4) a menudo su aplicación oscila entre un cambio de control entre el estándar y su usuario, 5) la capacidad de control se encuentra dentro de aquellos que trabajan con el estándar, no en quienes están detrás del mismo, y 6) lo que hace un estándar depende de qué y con quién se relaciona (Ceulemans 2017).

De este modo, es posible afirmar que, aunque la estandarización exista y busque dar forma a una realidad concreta, son en definitiva los actores los que la definen en la vida real. En la escuela de Fe y Alegría en La Tola, como en otras, existen innumerables actores que desarrollan sus tareas cotidianas utilizando sus propias perspectivas, aprendizajes y modos, desarrollando prácticas que aún hace falta explorar y comprender.

Muchos de ellos han sido formados en perspectivas discursivas afines a las miradas de dichas organizaciones y, por tanto, conocen la tensión entre el compromiso que los lleva a la búsqueda de la transformación y la política estandarizada que les obliga a seguir una serie de parámetros establecidos. Sin embargo, esta misma tensión favorece la existencia de nuevas lógicas de acción en el terreno propio del trabajo, pues las respuestas prácticas dependerán de cómo se asuma o no un estándar específico.

Las capacidades críticas de los actores frente a la violencia

Se ha explicado que el formato de estandarización resulta un freno para enfrentar las situaciones cotidianas de violencia en La Tola, sobre todo porque lleva a los educadores a trabajar orientados por formatos y protocolos, aun cuando los mismos resulten limitados y muchas veces contradigan las lógicas que mueven a la organización. Ahora bien, ¿cómo cambiar este formato de cara a desarrollar dinámicas mucho más contextualizadas?, ¿cómo hacer que estas, a su vez, resulten en herramientas útiles para enfrentar las dinámicas de violencia que presenta el contexto en el que se ubica la escuela?

Volviendo sobre las prioridades que el centro educativo de La Tola había establecido respecto a su propio contexto (violencia, falta de valores), y los diferentes proyectos que desarrollaron las oficinas nacionales para, junto con ellos, intentar establecer mecanismos de acción, es importante decir que la sensación general era

que el proceso no había dado los resultados que esperaban, pues “lo que necesitaban los docentes eran insumos, herramientas más prácticas” (reunión con trabajadores del Centro de Formación Fe y Alegría, abril de 2018). Este fue el origen de un nuevo proceso, enfocado en fortalecer las capacidades de los docentes, que devino en el interés de estos en realizar contextualizaciones al currículo nacional con el fin de enfrentar en las aulas el régimen de acción de violencia.

Se comprende el hecho de que los docentes hayan decidido entrar por la vía del currículo oficial, en la medida que, al tratarse de un centro educativo, es la herramienta más próxima que tienen de cara a la acción. En varias ocasiones los docentes manifestaron que dicho currículo no les permite desarrollar un trabajo próximo a la realidad del centro educativo, y que los textos escolares los trasladan a contextos que para muchos de sus estudiantes son desconocidos. “A mí me gustaría trabajar sobre el cuidado del manglar, dado que en este lugar tenemos al manglar más grande del mundo, pero eso no lo podemos hacer con los libros del Ministerio”, explica uno de los docentes del centro educativo (entrevista a docente de Fe y Alegría La Tola, marzo de 2019).

En general, su intencionalidad es la de favorecer una mezcla de acciones sobre la violencia al tiempo que se fortalecen los valores comunitarios. Por esta razón, aunque no podría equipararse la violencia que les representa a los docentes la imposición de un currículo –aunque el mismo se presente como “abierto y flexible” (MINEDUC 2016)– respecto a la violencia que proviene del tráfico de gasolina –se trata de regímenes de acción de diversas magnitudes–, es importante señalar el uso que se hace de este mecanismo “estandarizado” para resolver problemas cotidianos vía “contextualización”.

Por ello, la “contextualización curricular” se convirtió en la herramienta por la cual los docentes de La Tola utilizaron sus propias capacidades de acción para buscar mecanismos que reduzcan la violencia, y al mismo tiempo para hacer frente a un posicionamiento exterior y estandarizado sobre la escuela misma y sobre la educación que debía impartirse en ella. Podría decirse que se trata del modo en que aquellos hicieron uso “de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos de instrumentos o conceptos hegemónicos” (De Sousa Santos 2010, 30), modificando la norma estandarizada en función de sus propias realidades.

Con relación a esto se argumentan dos cuestiones importantes: la primera es que los actores, en medio de un contexto en el que el régimen de acción de violencia se torna común, pueden hacer uso de sus propias capacidades para enfrentar dicha violencia, por lo que la respuesta no necesariamente pasa por un plano “externo” resultante de lógicas de estandarización; la segunda es que la herramienta concreta de “contextualización curricular” tiene el potencial necesario para modificar las rela-

ciones de violencia en el espacio educativo al abordar la cuestión en el plano mismo de la acción educativa.

Dicha herramienta¹⁴ da cuenta de que la mirada de los educadores sobre sus propios contextos requiere un acercamiento al modo en que ellos mismos interpretan sus realidades y desarrollan ideas para enfrentarlas. Ya en el plano práctico, esta se basa en un principio bastante simple, aunque complejo, en la medida en que comporta, como se ha mencionado, una postura contraria a la más extendida y normativa de la estandarización. Se trata de tomar los “objetivos” o las “destrezas con criterio de desempeño”¹⁵ propuestas por el Ministerio de Educación y convertirlos en nuevos “estándares” ligados al contexto, es decir, a la propia realidad marcada por la violencia. De esta manera se conjuga en el resultado de la mixtura entre lo oficial y lo ideado por los actores, una propuesta que permite superar la tensión existente, al tiempo que se convierte en un mecanismo para hacer frente a la violencia con el uso de las capacidades críticas de los propios educadores.

Su elaboración inició con una reunión en marzo de 2019, de la que fui partícipe, entre el Centro de formación de Fe y Alegría a nivel nacional y la coordinación zonal, en la que estuvo presente el acompañante pedagógico del centro educativo. Frente a la solicitud de los docentes de contar con capacitación para el desarrollo de “estrategias educativas contextualizadas” vinculadas a las acciones contra la violencia, se decidieron algunas fechas para llevar a cabo la implementación de tales estrategias, las cuales tendrían que estar precedidas de destrezas curriculares vinculadas a la realidad de la zona.

Durante tres diferentes sesiones los docentes fortalecieron sus conocimientos en lo referente a currículo y estrategias pedagógicas; iniciaron el trabajo de contextualización curricular por áreas de aprendizaje en pequeños grupos; y tomaron algunas de estas líneas para desarrollar estrategias específicas de trabajo. Posterior a ello, el acompañante educativo continuó la elaboración de las estrategias con los docentes debido a su cercanía y a su presencia más constante en la escuela. A lo largo del proceso los docentes fueron vinculando las destrezas ya existentes en el currículo con diferentes situaciones que vivían en la cotidianidad, reflejando de esta manera la multiplicidad de violencias existentes en el lugar como un régimen de acción.

En la tabla 2 puede verse un ejemplo de un objetivo contextualizado y un plan de clase elaborado por los docentes de Fe y Alegría de La Tola siguiendo estas directrices.

14 Como dispositivo, la “contextualización curricular” se encuentra en constante construcción en el interior de los espacios educativos. El análisis no se desarrolla sobre una herramienta completa y cerrada, su construcción incluye tanto a los docentes como a los trabajadores de las oficinas regionales y nacionales.

15 El currículo ecuatoriano cuenta con objetivos y destrezas con criterio de desempeño (DCD) para cada una de las asignaturas que reciben los estudiantes. Una DCD es un conjunto formado por habilidades, contenidos y niveles de profundidad.

La lógica del plan de clase se basa en una metodología de educación popular, propia de la organización en Ecuador y que es denominada CORDIS: contextualización (CO), revalorización de saberes y experiencias (R), diálogo de saberes (D), innovación transformadora (I), y sistematización y socialización (S) (Fe y Alegría Ecuador 2016).

Tabla 2. Ejemplo de planificaciones de clase bajo la lógica de la contextualización curricular

<p>Objetivo correspondiente a la asignatura de Ciencias Naturales para EGB elemental (MINEDUC 2016):</p> <p>O.CN.2.5. Experimentar y describir los cambios y el movimiento de los objetos por acción de la fuerza en máquinas simples de uso cotidiano.</p> <p>Objetivo contextualizado por los docentes de Fe y Alegría, La Tola:</p> <p>Observar, experimentar y describir el movimiento de los objetos por acción de la fuerza, concretamente los triciclos en el transporte de personas y gasolina.</p> <p>Tiempo: Tres períodos Metodología: CORDIS</p> <p>Estrategia metodológica:</p> <p>CO. Hacer un recorrido alrededor de la cuadra de la escuela observando personas que utilicen máquinas simples. R. Preguntar en clase ¿cómo las personas utilizan los triciclos y otras máquinas como la bicicleta o la carretilla? D. Revisar información sobre máquinas simples - Hacer una lluvia de ideas sobre lo comprendido y relacionar el tema con el uso de dichos objetos en el plano de la violencia. - Observar un video educativo sobre el tema. I. Elaborar carteles con frases sobre el buen uso de máquinas simples y pegarlas en las paredes de la escuela. S. Elaborar la descripción creativa de una persona y su triciclo haciendo buen uso del mismo. Hacer un libro con las descripciones y colocarlo en un lugar visible de escuela.</p>	<p>DCD correspondiente a la asignatura de Lengua y Literatura para EGB media (MINEDUC 2016):</p> <p>LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.</p> <p>Objetivo contextualizado por los docentes de Fe y Alegría, La Tola:</p> <p>Escuchar discursos orales referentes al alcoholismo y drogadicción y formular juicios de valor sobre los mismos, respetando las intervenciones de los demás. Tiempo: Seis períodos Metodología: CORDIS</p> <p>Estrategia metodológica:</p> <p>CO. En la comunidad de La Tola muchos jóvenes consumen alcohol y droga en espacios como el puente, en el barrio la Olla o en el parque. R. Hacer una lluvia de ideas con las preguntas: ¿han observado o conocen a personas que consumen droga o alcohol?, ¿saben si esto es peligroso o no para la salud?, ¿conocen a personas que sufran enfermedades por causa del consumo de droga o alcohol? D. Leer información referente a las drogas y el alcohol: - Participar de un discurso sobre las consecuencias del consumo de drogas y alcohol por parte del subcentro de Salud y Policía. - Investigar en qué provincia el consumo de drogas y alcohol es más alto. I. Crear un discurso por grupos con el tema: drogas y alcohol y exponer en el aula a manera de ensayo. S. Manifestar el discurso a todos los estudiantes de la institución. - Crear un esquema mental sobre las drogas y el alcohol y compartir con las familias.</p>
--	---

Nota. Este ejemplo muestra un objetivo curricular y una DCD, desagregados como estrategias pedagógicas contextualizadas. Su planificación se llevó a cabo en el marco de un taller educativo que tuvo lugar el 26 de abril de 2019. Para comprender el primer objetivo en contexto: un triciclo es una bicicleta que tiene en la parte delantera un compartimento de carga.

Como puede verse en el ejemplo propuesto la contextualización curricular busca llevar al terreno de los propios actores aquello que el Estado mismo les propone como parte de su trabajo cotidiano en las aulas. Frente a una norma estandarizada que les exige trabajar el tema de las “máquinas simples de uso cotidiano”, los docentes de Fe y Alegría en La Tola se cuestionan en la medida en que esto les permite abordar un problema concreto, el cual es que los triciclos son utilizados sobre todo para la carga de productos factibles al tráfico.

Se ha manifestado en un momento anterior que la intencionalidad de los educadores es buscar mecanismos que les permitan enfrentar la violencia al tiempo que las vinculan con valores comunitarios. Por tanto, no valdría leer la experiencia de los educadores en relación con su trabajo de “contextualización curricular” como la creación de una herramienta de acción directa contra la violencia, sino, si se quiere, indirecta. Esta busca apuntar a un problema en la medida en que se vincula con una cuestión específica del aprendizaje normada en el currículo, por tal razón se manifiesta aquí que apunta a la acción y a la violencia como un régimen.

En este caso concreto, y para comprender el efecto de aquel, vale considerar que durante la noche los estudiantes “ruedan gas”¹⁶ y utilizan diversas máquinas para transportar los tanques hasta el puerto, y reciben una paga por ello. Al día siguiente se muestran cansados y poco interesados en la escuela, ya que la misma no les deja ingresos inmediatos como puede hacerlo el tráfico en el que son introducidos muchas veces por sus mismos padres (diálogo con docente de Fe y Alegría, agosto de 2019). Por ello, el abordaje del problema por la vía de la escuela resulta significativamente pertinente, aunque parezca minúsculo.

Esto nos deja dos cuestiones que vale la pena acentuar: la primera es que los docentes comprenden que pueden desarrollar un trabajo en el interior de la escuela que les aporte las “herramientas prácticas” que tanto exigen a la organización; la segunda, es que en el marco de la tensión entre la estandarización y la posibilidad de contextualización es tan notable que se puede pensar una suerte de “estandarización contextualizada” en la medida en que los mismos actores hagan uso de sus propias capacidades críticas para resolver problemas cotidianos. La amplificación de estas capacidades en los actores podría influir en el desarrollo de otras múltiples herramientas y procesos relacionados para enfrentar la violencia como un régimen de acción.

16 La expresión “rodar gas” es utilizada por los docentes para referirse al modo en que los estudiantes llevan los cilindros de gas licuado, pateándolos desde sus casas hasta el puerto.

Conclusiones

Lejos de querer explicar con minucia el proceso de producción de una herramienta concreta en el mundo de la educación, su funcionamiento y los resultados que este puede arrojar en un ámbito de trabajo concreto, lo que se ha buscado con este artículo es mostrar que las capacidades críticas que poseen los actores en medio de sus propias situaciones de violencia pueden aportar una respuesta pertinente a la resolución de los conflictos que estos viven día a día. La visión de la violencia como un régimen de acción ha permitido mostrar el acercamiento a este concepto complejo y al mismo tiempo ofrecer algunas luces sobre el contexto de la investigación.

Describiendo el caso de la escuela Fe y Alegría en La Tola, Ecuador se ha mostrado cómo los docentes desarrollan un trabajo interno que les permite enfrentar la violencia, entendida en cuanto régimen de acción, desde las herramientas que poseen en la vida diaria, es decir, el espacio escolar. En medio de un proceso que está evolucionando constantemente ha sido posible visibilizar el modo en que los docentes toman las normas estandarizadas y las adaptan para abordar, en los procesos pedagógicos, aquellos problemas que pueden resultar complicados. La idea que subyace en esta ejemplificación es que se requiere un trabajo que permita amplificar las capacidades críticas de los docentes en aras de construir un mejor espacio comunitario, dado que los dispositivos que desarrollan permiten disminuir los efectos negativos que puede tener la estandarización en el espacio escolar.

Esto nos deja dos cuestiones que vale la pena resaltar: la primera es que los docentes comprenden que pueden desarrollar un trabajo en el interior de la escuela que les aporte las “herramientas prácticas” que tanto exigen a la organización; la segunda es que en el marco de la tensión entre la estandarización y la posibilidad de contextualización se puede pensar una suerte de “estandarización contextualizada” siempre que los actores hagan uso de sus propias capacidades críticas para resolver problemas cotidianos. La amplificación de estas capacidades en los actores podría colocarse en la raíz de los procesos de politización, y, por tanto, en la búsqueda misma de la emancipación a la que apunta la misión de Fe y Alegría.

Por supuesto, para argumentar esto se debe comprender que una capacidad crítica implica un reposicionamiento de la crítica misma como una cuestión que portan los actores y las pueden utilizar en medio de determinadas situaciones, y no como una cuestión “profesional”, es decir, propia de los sociólogos que se acercan al terreno con una perspectiva “cenital” (Boltanski 2009), asumiendo cierto monopolio sobre el conocimiento del mundo. A este interés ha aportado el enfoque pragmático de la crítica, el cual ha servido de marco para el desarrollo de este trabajo y ha permitido explicar la lógica de la construcción de la investigación que la precede.

Recentrando la crítica, y volviéndola parte de la vida de los propios actores, podrá descubrirse cómo el hecho de haber pensado e iniciado la construcción de una herramienta concreta es ya un aporte poderoso para la lucha contra la violencia. Esta violencia que, en cuanto régimen de acción existe cotidianamente, nos invita a pensar y repensar los modos en que podemos seguir construyendo el mundo, oscilando entre diferentes dinámicas concretas, pero manteniendo la posibilidad de establecer cada vez más lapsos en los que la lógica de la acción no sea otra sino aquella que nos oriente a vivir en paz. En la medida en que seamos sensibles a los modos en que las personas en situaciones violentas enfrentan sus propios contextos se podrá aportar a la construcción de mecanismos para enfrentarla. Sea este un aporte en tal sentido.

Bibliografía

- Barthe, Yannick, Damien De Blic, Jean-Philippe Heurtin, Eric Lagneau, Cyril Lemieux, Dominique Lindhardt, Cédric Moreau de Bellaing, Catherine Rémy y Danny Trom. 2017. "Sociología Pragmática: Manual de Uso". *Papeles de Trabajo* 11 (19): 261-302. <https://bit.ly/3wJcPFR>
- Boltanski, Luc. 1979. "Les Systèmes de Représentation d'un Group Social: Les 'Cadres'". *Revue Française de Sociologie* 20 (4): 631-667. <https://bit.ly/3LsWN7p>
- 1982. *Les Cadres*. París: Minuit.
- 2000. *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 2009. *De La Critique. Précis de Sociologie de l'émancipation*. París: Éditions Gallimard.
- 2014. *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Ediciones Akal.
- 2017. "Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto". *Entramados y Perspectivas* 7 (7): 179-209. <https://bit.ly/3IJgRRb>
- Boltanski, Luc, y Élisabeth Claverie. 2007. "Du Monde Social En Tant Que Scène d'un Procès". En *Affaires, scandales et grandes causes*, editado por Luc Boltanski, Élisabeth Claverie, Nicolas Offenstadt y Stéphane van Damme, 395-452. París: Stock.
- Boltanski, Luc, y Eve Chiapello. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard.
- Boltanski, Luc, y Laurent Thévenot. 1991. *De La Justification. Les Économies de La Grandeur*. París: Éditions Gallimard.
- Brackelaire, Jean-Luc, Thomas Perilleux, Verónica Egas y Betty Espinosa. 2016. "Projet de Recherche Pour Le Développement (PDR). Renforcement Des Es-

paces de Mediation Communautaire Des Jeunes Dans Les Situations de Violence et de Souffrance Psychosociales”. Bélgica.

- Calderón, Milton. 2016. “A la sombra del árbol: educación popular, desarrollo y Sur Global. Las Escuelas de Fe y Alegría en el Chad, África”. Tesis de maestría, FLACSO Ecuador.
- 2021. “Resistir a la crisis y la violencia: capacidades críticas de los actores en organizaciones educativas en Ecuador”. Tesis doctoral, Université catholique de Louvain.
- Cassassus, Juan. 1997. *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. París: UNESCO.
- Ceulemans, Carliljne. 2017. “How to Move beyond the Trust - Control Dilemma? What Insight into the Work of Educational Standards Might Have to Offer”. *Studia Paedagogica* 22 (2): 33-51. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-3>
- Escuela Padre Aurelio Mera. 2016. *Informe del análisis de contexto*. Quito: Escuela Padre Aurelio Mera
- Espinosa, Betty. 2017. *Las redes de comercio justo. Interacciones entre el don y el intercambio mercantil*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Fals Borda, Orlando. 1986. *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- 1993. “La investigación participativa y la intervención social”. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92: 9-21. <https://bit.ly/3Dn68eb>
- Federación Internacional Fe y Alegría. 1985. “Ideario Internacional de Fe y Alegría”. XVI Congreso Internacional, San Salvador.
- 2001. *El sistema de mejora de la calidad en Fe y Alegría*. Bogotá: Programa de mejora de la calidad de la Educación.
- Fe y Alegría Ecuador. 2016. *Horizonte pedagógico pastoral*. Quito: Fe y Alegría Ecuador. <https://bit.ly/3tNcZtV>
- Foucault, Michel. 1981. *Las mallas del poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- 2009. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. 2002. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fumagalli, Laura. 2015. “El currículum como norma pública”. Clase 2 del Diplomado superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 27 de junio de 2016.
- Guerrero, Juan, y Hugo Ramírez. 2011. “La justicia, la crítica y la justificación. Un análisis desde la perspectiva de la sociología pragmática”. *Revista Colombiana de Sociología* 34 (1): 41-73. <https://bit.ly/3IUilM6>

- Hirai, Shinji. 2012. “¿‘Sigue los símbolos del terruño!’: etnografía multilocal y migración transnacional”. En *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, coordinado por Marina Ariza y Laura Velasco, 81-111. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Honneth, Axel. 2006. “El reconocimiento como ideología”. *Isegoría*, 35: 129-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Latour, Bruno. 2005. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- 2012. “Qué es una controversia según Bruno Latour”. Video de YouTube. <https://bit.ly/3wUsT86>
- Lemieux, Cyril. 2018. *La sociologie pragmatique*. París: La Découverte.
- Mejía, Marco. 2001. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Ciudad de Panamá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador). 2016. Currículo de los niveles de educación obligatoria. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Molina, Eduardo. 2017. *La pedagogía Williams. Filosofía de una educación militante*. Guayaquil: Inédito. <https://bit.ly/3tR50MJ>
- Nardacchione, Gabriel, y Mariela Hemilse Acevedo. 2013. “Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina”. *Revista Argentina de Sociología* 9-10 (17-18): 87-118. <https://bit.ly/3wNCGN9>
- Sémelin, Jacques. 1983. *Pour Sortir de La Violence*. París: Les édition ouvrières.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2010. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Plural Editores.
- Thévenot, Laurent. 2006. *L'action Au Pluriel*. París: La Découverte.
- Vélaz, José María. 1967. “Fe y Alegría, un experimento apostólico latinoamericano”. En *Colección de escritos del fundador*, editado por la Federación Internacional Fe y Alegría. Documento 67-01. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

Diálogos y entrevistas

- Diálogo con docente de Fe y Alegría, La Tola, agosto de 2019.
- Diálogo con trabajadoras del Centro de Formación Fe y Alegría Ecuador, 2019.
- Entrevista a docente de Fe y Alegría La Tola, marzo de 2019.
- Entrevista a docente de Fe y Alegría, La Tola, agosto de 2019.
- Entrevista a exdirectora de Fe y Alegría en Esmeraldas, 2021.
- Reunión con docentes, julio de 2017.
- Reunión con trabajadores del Centro de Formación Fe y Alegría, abril de 2018.