



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



En foco:

Realidades e intersubjetividades de las Diásporas

Volumen 33

Nº 4

octubre-diciembre, 2024

4

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)



**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 4 (octubre-diciembre) 2024, pp. 217-233

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: 10.5281/zenodo.13887660

El uso del Razonamiento y el Debate para la Resolución de Conflictos en el contexto educativo, a partir de Hanna Arendt

*Johana Katerine Montoya Lunavictoria**,
*Tannia Alexandra Casanova Zamora***, *Giacomo Geovanny Vásquez Falquez**** y *Marcelo Patricio Yanza Chávez*****

Resumen

La relación entre polis, ciudadanía y estudiante, es un contenido débil del currículo ecuatoriano, sin embargo ella aporta elementos sustanciales para atender estrategias de convivencia y creación de entornos pacíficos. En la literatura académica reciente sobre la relación entre ciudadanía y pensamiento crítico, como estrategia de construcción de paz en el contexto educativo, este aporte suele ser inexistente, o basado en aproximaciones formalistas y desvinculadas del carácter conflictivo de la condición humana, así como de la evolución de la civilización moderna y occidental, que porpone Hanna Arendt. Para tratar de re-incorporar esta perspectiva, este manuscrito analiza la pertinencia de sus aportes en las bases de la convivencia escolar, en lo relativo al valor redentor del debate y el pensamiento crítico sobre habilidades y competencias para la resolución de conflictos. Se compara esta disertación con una prueba cualitativa en estudiantes de institución de Educación Básica General ecuatoriana, para observar su relación con las técnicas pedagógicas prevalecientes o declaradas en materia de pacificación. La prueba se realizó entre representantes, estudiantes y docentes, durante los años 2023 y 2024. Los resultados evidenciaron que la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas no favoreció el desarrollo de habilidades para el manejo de conflictos a partir de la identificación alteritaria y la tolerancia. Se concluyó acerca de la necesidad de replantear la técnica pedagógica, esta vez, a favor del desarrollo de habilidades y competencias de razonamiento crítico y el debate.

Palabras clave: estrategias pedagógicas; convivencia pacífica; pensamiento crítico; resolución de conflictos

*Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador
ORCID: 0000-0001-9138-0296, E-mail: johana.montoya@unach.edu.ec

**Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador
ORCID: 0000-0002-6005-2414, E-mail: tcasanova@unach.edu.ec

***Universidad de Guayaquil. Ecuador
ORCID: 0000-0002-4339-2919, E-mail: giacomo.vasquezf@ug.edu.ec

****Investigador independencia. Riobamba, Ecuador
ORCID: 0009-0005-2169-9951, E-mail: myanzah@gmail.com

The use of Reasoning and Debate for Conflict Resolution in basic education students, according to Hanna Arendt

Abstract

The principle of citizenship, as a constructive principle of critical thinking, coexistence and the creation of peaceful environments, is one of the weakest principles of the Ecuadorian curriculum (possibly this is the case in other countries). By not building the relationship between polis, citizenship and student, Ecuadorian school content is reduced to formalistic approximations and disconnected from the conflictual nature of the human condition, as well as from the evolution of civilization. In order to try to resolve this, the relevance of Arendt's contributions to the foundations of school coexistence is analyzed, regarding the redemptive value of debate and critical thinking on skills and competencies for conflict resolution in the educational context. This dissertation is compared with a qualitative test in students of General Basic Education of an Ecuadorian school, to observe its relationship with the prevailing pedagogical techniques in terms of pacification, in representatives, students and teachers, during the years 2023 and 2024. The results showed that the implementation of adequate pedagogical strategies did not favor the development of skills for conflict management, based on other-person identification and tolerance. It was concluded about the need to rethink the pedagogical technique, this time, in favor of the development of critical reasoning skills and competencies and debate.

Keywords: Pedagogical Strategies; Peaceful Coexistence; Critical Thinking; Conflict Resolution

Introducción: *La noción de convivencia en la Polis*

La importancia que actualmente se da a la educación, en su capacidad de ofrecer a los jóvenes alternativas a un mundo competitivo, con referentes cambiantes en poco tiempo, y contextos de alta complejidad que ponen en juego incluso la salud mental de los ciudadanos, suele tropezar con diagnósticos abundantes, sobre todo en el tercer mundo, sobre su crisis e inadecuación. Abundante literatura corre acerca de este problema y su relación con la seguridad, incluso, en los diagnósticos centrales sobre los problemas de desarrollo que redactan los organismos internacionales (Suárez, 2024; World Vision Ecuador, 2024; Banco Mundial, 2022).

La literatura académica latinoamericana, así como cierto marco oficial sobre el tema, suele apuntar estos problemas a diseños curriculares poco inclusivos, al desfase tecnológico (tanto internacional como generacional), el desarrollo de la inteligencia, a la técnica lúdica y, de algún modo, también, al desarrollo del pensamiento crítico (CEPAL, 2022; Esper, 2022; Lorente Rodríguez, 2019). Sin embargo, la noción de “pensamiento crítico” suele de carecer de una técnica pedagógica apropiada que permita surgir de ella, una representación de la sociedad donde la diferencia sea esencial para el éxito del debate. Arendt nos recuerda que este es un atributo específico de la filosofía, sobre todo, de la filosofía helénica y pre-socrática, por la que fueron posible las grandes ideas civilizatorias. Y su logro es, fundamentalmente, el resultado de la tolerancia, la diferencia, la diversidad

y la capacidad de transferir la fuerza y la violencia hacia las palabras.

A la luz del pensamiento político y educativo de Hannah Arendt, es fundamental la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, no sólo para acoger debates creativos e innovadores sobre los nuevos contenidos curriculares (porque se espera de una sociedad moderna, innovación tecnológica y patentes, claves del desarrollo post-industrial), sino para trascender hasta las nociones filosóficas de la vida, lo que incluye la tecnología, las interacciones sociales, la política/lo político, lo espiritual y lo mundano. De ello surge lo que esta autora llama “*la polis*”, que es el concepto base de la existencia de la ciudad occidental, a partir de la tradición griega, la que, al ceder su fe en las fuerzas humanísticas, se producen fortalezas y alternativas al desarrollo del espacio público de todos (Arendt, 2009).

De hecho, la tradición y la autoridad son valores de la “*polis*” y, al mismo tiempo, de la educación. Educación para el ejercicio de la libertad, porque solo de esa libertad se produciría la fuerza motivadora e impulsora de las ideas, fuerzas que son la naturaleza misma de la condición humana. Arendt, al igual que Heidegger ven en la Grecia antigua respuestas al vacío crítico en la educación, que paradójicamente, la misma modernidad a la que debe su existencia, ha creado condiciones para anularla.

Desde este enfoque, la resolución efectiva de conflictos y la convivencia ciudadana (en esta dimensión del análisis, escolar) supone utilizar la razón rigurosa y objetiva dentro de marcos del libre debate, desprejuiciado pero con vocación de utilidad, para comprender lo que corresponde al ejercicio de la autoridad, las formas consuetudinarias de las instituciones sociales y la seguridad.

El pensamiento crítico, así, también aporta al orden social, pero no desde la obediencia ciega sino con el reconocimiento de que solo una autoridad central, favorable a la diversidad, la tolerancia y al hecho inexcusable de que diferentes y a veces contrapuestos intereses confluyen en el tejido social, puede garantizar su pervivencia. La educación es el espacio de encuentro, a la manera del espacio público ciudadano (el ágora griego o moderno), donde se realiza la entrada al mundo de los adultos, y a la sociedad adulta, allí donde las opiniones reconocen el fin de la egolatría infantil, y el inicio de los contrapesos. Solo entonces a través de la práctica del razonamiento crítico, con criterios objetivos y rigurosos, es que puede darse curso a la existencia de los otros y, por esa misma vía, del mundo. El razonamiento crítico y el debate se presenta, entonces, como una solución a los problemas de deserción, educación por automatismos, educación repetitiva, acrítica y desmotivante, que caracteriza la educación formal ecuatoriana, y muy seguramente, latinoamericana. Arendt nos permite pensar que todo lo que atente contra las libertades básicas de los ciudadanos, atenta también contra las bases de una educación liberadora, informada, rigurosa y crítica.

La literatura sobre convivencia: la debilidad conceptual de las estrategias

La convivencia entre individuos requiere bases sólidas en diferentes ámbitos, especialmente en el educativo, así como en el social y familiar. Estos fundamentos se basan en valores como el respeto, la justicia, la tolerancia y la solidaridad, esenciales para cumplir con las normas sociales en una sociedad. En el ámbito educativo, se elabora anualmente un Manual de convivencia, que refleja cómo la vida escolar está vinculada al funcionamiento

democrático de la sociedad. En este entorno, se familiarizan con comportamientos adecuados hacia profesores, compañeros y personas externas a la institución.

Existen diversas definiciones de convivencia según distintos autores y enfoques teóricos. Una revisión sobre la materia del conflicto escolar, mostrará que el aporte de Arendt es especial, por cuanto lo que predomina es una visión basada en la instrucción de valores, fuera del contexto conflictivo donde se ponen a prueba. Arendt se destaca por el simple hecho de proponer, a partir del funcionamiento político de una sociedad adulta, permitir al escolar resolver sus problemas en el marco de las técnicas del debate ciudadano, que serán sustanciales al pluralismo y la democracia.

López (2024), describe la convivencia escolar como un proceso dinámico y complejo que ocurre en tres áreas de la vida escolar: pedagógica, organizativa y socio-comunitaria. El autor se fundamenta en una perspectiva de justicia social adaptada a la educación buscando fomentar la inclusión, la equidad y la participación de todos los actores educativos. El acercamiento da relieve al propósito de la convivencia y la inclusión, más que a una estrategia puntual.

Asimismo, para Carlosama (2024), la convivencia en los centros escolares se define como un conjunto de prácticas interrelacionadas, que pueden ser positivas o negativas según el nivel de satisfacción de los involucrados. Se analiza desde una perspectiva sociocultural, considerando el contexto histórico, político, económico y cultural de las interacciones. Esta convivencia es fundamental en el entorno educativo, ya que juega un papel crucial en la socialización dentro de la institución. Es importante destacar que la supervisión activa de docentes, directivos y padres es esencial para fomentar un ambiente escolar armonioso y mejorar continuamente la convivencia. Este acercamiento se enfoca en los actores y el contexto, de un ejercicio de convivencia que carece de estrategias puntuales.

Por su parte, Molina et al. (2022), considera que el proceso de convivir es por sí mismo educativo, ya que se aprende en el hogar y se refuerza en la escuela. Esto implica que el aprendiz debe desarrollar habilidades, conocimientos y valores para convertirse en una persona integral y consciente de su responsabilidad social. A este contexto, el autor lo denomina clima escolar. El clima escolar abarca las percepciones, actitudes, valores y normas que definen una comunidad educativa, influyendo en la convivencia, el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes, profesores y familias. Para su evaluación, se consideran aspectos como el respeto, la confianza y la seguridad. Sus antípodas son las agresiones físicas, verbales, psicológicas o sexuales entre miembros de la comunidad educativa, impactando negativamente la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas manifestaciones de esta violencia son el acoso, el ciberacoso y las peleas.

Molina et al. (2022), acercan sus definiciones al concepto de Arendt por cuanto entiende que el objetivo de la convivencia escolar es también la convivencia ciudadana. Por eso, sostienen que la convivencia escolar se puede clasificar en varias dimensiones: a) La convivencia como educación socioemocional, que es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes, fomentando competencias emocionales y la capacidad de relacionarse de manera respetuosa; b) La convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia, que busca formar individuos que participen responsablemente en la vida social y cultural; c) La convivencia como educación para la paz, que promueve una cultura de paz en un contexto de diversos conflictos, enfocándose en el respeto a los derechos humanos y la resolución no violenta de controversias; d) La convivencia como educación para los derechos humanos, que enfatiza el respeto a la dignidad y diversidad de todos en la

sociedad, y busca prevenir y transformar conflictos pacíficamente. Los autores entienden que la escuela es un lugar clave para desarrollar estas formas de convivencia y educación, pero sus estrategias son superficiales. Esto se debe a que suponen una estrategia escolar conlleva a introyectar un concepto teórico y no una manera propia de pensar a la luz de la polis (o de la democracia, o del pluralismo), sustentable en el razonamiento crítico y el debate.

De allí que Molina et al. (2022) describen diversas estrategias para fomentar la convivencia escolar: a) Proyectos comunitarios para la sana convivencia: Ejecutar proyectos que promuevan valores como el respeto y la empatía, incluyendo sensibilización y resolución pacífica de conflictos; b) Fomentar el compañerismo y la inclusión: Desarrollar actividades que incentiven la colaboración y aceptación de la diversidad para prevenir el acoso escolar; c) Activismo: Incorporar técnicas creativas en el aula para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes; d) Participación activa de la comunidad educativa: Formar comités de convivencia para que docentes, estudiantes y padres colaboren en la creación de un ambiente escolar saludable; e) Participación y cuidado para el bienestar colectivo: Involucrar a los estudiantes en decisiones sobre convivencia escolar, fomentando un sentido de pertenencia y preocupación por el bienestar emocional de todos.

El Ministerio de Educación Ecuatoriano (2014) redonda en la definición del deber ser educativo sin explicar los procesos epistemológicos y sus estrategias. Enfatiza la importancia de la convivencia escolar como un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y tiene entre sus directrices propiciar un ambiente seguro y saludable, prevención de la violencia, desarrollo de competencias socioemocionales, participación activa, integración curricular y formación integral. Estos aspectos los denomina “directrices”, pero no son visibles las estrategias de materialización.

Otra óptica, según Niño (2024), consiste en descentrar la importancia de la escuela en la convivencia escolar, y dirigirla a la familia como la institución social relevante. La educación y la formación que se imparten en la familia, son las que deben orientarse hacia la formación de una adecuada convivencia para brindar las bases necesarias en la resolución de los conflictos escolares que se puedan presentar en los establecimientos educativos. Porque tal y como señalan Bravo y Herrera (2011), la enseñanza de las habilidades sociales en los estudiantes es una labor compartida entre la escuela y la familia. Sin embargo, las estrategias tampoco lucen ser concretas, ni a nivel técnico, ni epistemológico.

López (2024) llevó a cabo una revisión de estandarización de la noción de convivencia escolar para Latinoamérica. Chaux (2012) describe la convivencia escolar como un fenómeno social complejo que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa y se construye a través de la interacción entre estudiantes y docentes, un proceso que Bourdieu y Wacquant (2005) relacionan con el concepto de *habitus*, referido a los esquemas culturales que guían las acciones y comportamientos humanos en su contexto. Las visiones políticas de Wacquant o los campos de apropiación del capital simbólico de Bourdieu, que pudieron servir de base a una epistemología de la convivencia escolar, sin embargo, no fueron desarrolladas.

La convivencia y el conflicto son conceptos interrelacionados; ya que el conflicto forma parte inherente de las relaciones humanas. Ávila (2024), indica que el conflicto regula las relaciones humanas y está siempre presente en la vida social, fomentando la comprensión mutua entre individuos. Esto coincide con la perspectiva de Medranda (2023), quien considera el conflicto como algo inherente al proceso de cambio en los individuos. Esta

óptica adelanta una idea importante para este manuscrito: es crucial abordar y resolver los conflictos sociales en la situación escolar, en lugar de esperar que se resuelvan por sí solos. Si un conflicto persiste, puede intensificarse y afectar a otros en la comunidad, más allá de los involucrados inicialmente. Esta prerrogativa abre el camino al desarrollo técnico de las habilidades del debate y el razonamiento crítico, para evitar la mediación de la fuerza o la violencia.

Existen iniciativas internacionales, como el Día Internacional de la Convivencia en las Escuelas e instituciones como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF; 2010) que promueven un ambiente escolar armónico a través de programas como “*Combatiendo la violencia en las escuelas*”, con el objetivo de prevenir y reducir la violencia en el ámbito educativo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO; 2015, 2017, 2024) Estas fuentes exhortan a una educación integral donde se promuevan las habilidades socioemocionales.

Siguiendo lo planteado en el párrafo anterior, los dos enfoques sobre el conflicto. El primero, defiende una estructura social que evite tensiones destructivas entre las partes, mientras que el segundo fomenta un pensamiento crítico que visibiliza problemas sociales para promover cambio y desarrollo. Según Cabrera y García (2022), el conflicto se ve tradicionalmente de manera negativa, asociado a violencia y patología, lo que se considera necesario corregir. Esta visión, conforme Ávila (2024), no se relaciona con la naturaleza del conflicto, sino con cómo las personas intentan resolverlo. Por ello, es relevante el pensamiento de Domínguez (2023) y Villamizar (2024) quienes resaltan la importancia que desde la escuela se desarrollen habilidades sociales, tales como como la comunicación, empatía, cooperación entre otras.

Por consiguiente, las concepciones del conflicto y la convivencia, apoyándose en las ideas de Villamizar (2024), hacen un giro tautológico, que aún carece de profundidad conceptual o estratégica. Se utilizan dos tipologías de conflictos propuestas por Lamas-Aicón (2022) que son: a) *microsistemas* donde se llevan a cabo los roles individuales, se construye lo intrapersonal y se realizan patrones de actividades; b) *mesosistemas*, entendidos como las relaciones entre dos o más microsistemas, es decir las relaciones interpersonales y c) *macrosistema*, en donde se determinan las propiedades específicas de los demás niveles y se configuran los patrones de carácter cultural; este último es donde se organizan los demás entornos de desarrollo, se moldean y modifican las particularidades del nivel meso y micro, atañe directamente a las políticas escolares.

Por ello, es necesario señalar las posibles estrategias (realmente son marcos de acción, o marcos tácticos, más que estrategias) para abordar problemáticas se pueden clasificar en tres enfoques:

a) *Visión tecnocrática-positivista*: Prioriza la evasión del conflicto, sugiriendo que, si es inevitable, se debe resolver mediante control. Esta perspectiva fomenta actitudes competitivas y defensivas ante los conflictos;

b) *Visión hermenéutica-interpretativa*: Propone que los conflictos pueden resolverse a través de la comunicación, promoviendo cambios en actitudes y comportamientos;

c) *Perspectiva crítica*: Enfoca el conflicto, no en su eliminación, sino en su regulación, buscando mediaciones que favorezcan la convivencia. Esta postura considera que las tensiones pueden fortalecer el desarrollo social

Realmente, los tres enfoques no son contradictorios, puesto que, dentro del marco

de una estrategia basada en el razonamiento crítico, los que polemizan pueden encontrar valiosos cualquiera de ellos.

Al respecto Villamizar (2024), acercándose un poco más al valor del razonamiento y el debate, propone una “*perspectiva creativa del conflicto*” que permite oportunidades de crecimiento social, desde la mirada del enfoque crítico, la visión de en donde se asumen posturas que lo regulan y desencadenan oportunidades de crecimiento social. Pero aun el abordaje sigue siendo superficial, sobre todo, a la luz de los aportes de Arendt ¿Es la creatividad infantil, o es la creatividad de la *polis* adulta, como sugería la autora?

La anticipación de Arendt: el problema de la educación estadounidense

La autora observa, con una certeza tremendamente vigente, tanto para el informe de Naciones Unidas sobre crisis educativa en los años 60 (Coombs, [1967] 1973), como en la crisis educativa de la primera mitad del siglo XXI, que el malestar de la cultura (identificado por Freud) llevó a una negación de las fuerzas creadoras de la civilización occidental. Esta autonegación, en materia educativa, no respondió formando a los “nuevos” adultos, en la responsabilidad del debate y la libertad, sino que llevó a negar la responsabilidad de las autoridades educativas (el profesor y el maestro) a favor de un modelo donde era el niño el que enseña al adulto y no viceversa. El modelo educativo estadounidense asumió lo experimental no probado, por encima de lo probado en teoría pedagógica:

“Lo primero de todo, permitió a toda una serie de teorías educativas modernas, de origen centroeuropeo y que consistían en un pasmoso revoltijo de sensateces e insensateces, realizar la más radical revolución en el sistema educativo entero, bajo la bandera de una educación progresiva [a entenderse hoy como “progresista”]. Lo que en Europa ha quedado como un experimento, probado aquí y allá en alguna que otra escuela y en instituciones educativas aisladas, extendiendo gradualmente luego su influencia a ciertos sectores, en América hace unos cincuenta años que ha desbaratado -como quien dice, de un día para otro- todas las tradiciones y todos los métodos establecidos de enseñanza y aprendizaje (...) El hecho significativo es que, por favorecer ciertas teorías, buenas o malas, se llegó a rechazar todas las reglas del buen sentido” (Arendt, [1958]1996, 41).

Uno de los principios que Arendt aduce como causa de la crisis educativa es suponer que los niños deben tener tal autonomía, que deben fijar sus propios protocolos y currículos, esto es, sin la intermediación de adultos que enseñen a los niños a ser adultos:

“Estas medidas desastrosas se pueden rastrear esquemáticamente a partir de tres supuestos básicos, todos ellos de sobra conocidos. El primero es que existe un mundo infantil y un sociedad formada por muchachos, que son autónomos y se les debe dejar gobernarse en la medida de lo posible. Los adultos están tan sólo para ayudarles en ese gobierno. La autoridad que dice a cada muchacho qué hacer y qué no hacer reposa en el propio grupo de muchachos; esto, entre otras consecuencias, produce una situación en la cual el adulto queda desamparado frente a cada muchacho en concreto y sin contacto con él. Solo puede decirle que haga lo que a él le gustarla y, luego, evitar que ocurra lo peor” (Arendt, [1958]1996, 42-43).

Al recentrar la educación estadounidense¹ en el gobierno infantil de los procesos pedagógicos, los contenidos también se ven afectados. Los profesores se especializan más en enseñar que en manejar los contenidos que consisten en su misma autoridad y que definen la razón de ser de la educación:

“Un profesor, se pensaba, es simplemente una persona capaz de enseñar alguna cosa; su formación está en el propio enseñar, no en el dominio de algún tema en particular. Como veremos, esta actitud, naturalmente, está muy estrechamente ligada a un supuesto básico acerca del aprendizaje. Además, ha tenido como resultado, en las últimas décadas, el más grave descuido en la formación de los profesores en sus propias disciplinas, especialmente en los institutos públicos. Puesto que el profesor no necesita conocer su propia materia, no es infrecuente que sepa poco más que sus alumnos.” (Arendt, [1958]1996, 43).

El problema que reside fundamentalmente en este error, en lo relativo al conflicto escolar y las estrategias de pacificación, es que el sistema prolonga la condición infantil del niño, y no lo prepara para comprender el conocimiento que los adultos han construido luego de siglos de civilización. Esta actitud pedagógica, hace incapaces a los niños a comprender las estructuras inherentes del discurso, la construcción y ocultaciones semánticas, las mecánicas de lógica (sea filosófica o científica) y otros atributos de la modernidad, a favor de un conocimiento que se parezca al conocimiento que ya tenía.

“El aprendizaje de los idiomas ilustra directamente la estrecha conexión entre estas dos cosas -la sustitución del aprender por el hacer, y la del trabajar por el jugar-; el muchacho ha de aprender hablando, esto es, haciendo, y no estudiando la gramática y la sintaxis; en otras palabras, el muchacho debe aprender la lengua extranjera de la misma manera en que de pequeño aprendió la suya propia: como un juego y sin cortar la continuidad de la existencia normal. Dejando aparte la cuestión de si ello es o no posible (en buena medida lo es, más cuando se puede tener al muchacho el día entero en un ambiente en que se hable la lengua extranjera), lo que está claro es que este procedimiento intenta deliberadamente mantener al muchacho, tanto como sea posible, en el nivel infantil. Precisamente aquello que debería preparar al muchacho para el mundo de los adultos, el hábito gradualmente adquirido del trabajo sustituyendo al del juego, queda abolido en favor de una especie de autonomía de la infancia.” (Arendt, [1958]1996, 44).

Este contexto impide el desarrollo de las habilidades del niño (que la polis griega consideraba más bien como un “nuevo adulto”) en resolver conflictos, cuyo único y fundamental camino es la verbalización y la definición minuciosa de los argumentos en la situación conflictiva, por encima de la fuerza y la violencia. Por el contrario, la pedagogía moderna le impide al niño la filosofía, la lógica científica, el pensamiento objetivo, las estructuras sintácticas, y el acceso a la complejidad y la disciplina, de la que debiese ser heredero, a favor de una didáctica blanda, más enfocada en sus procesos infantiles, que en el mundo adulto, donde residen la violencia y los conflictos reales. Se trata, visto así, de un grave problema, no solo de orden educativo, sino de orden y paz social por lo que afecta el dominio de la seguridad, esto es, lo criminológico, lo jurídico y la sostenibilidad del modelo socio-económico (sobre todo, cuando el contexto es muy dinámico capitalismo del siglo XXI)

1 No es difícil comprender que estos errores se han expandido bajo el disfraz de pedagogía moderna en todo el mundo, y no solo en los EEUU.

Material o Métodos

En la institución contexto de estudio, la cual se mantienen en anonimato para salvaguardar la seguridad e integridad de los participantes, se observó de manera empírica que los estudiantes de educación general básica presentan algunas situaciones en la convivencia escolar y en el manejo de los conflictos.

Empíricamente, este estudio se justifica en la necesidad de comprender la pertinencia de estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la convivencia escolar, en lo relativo al manejo y resolución de conflictos. Por lo cual, los tópicos a medir son a) promoción de un ambiente seguro, b) desarrollo de habilidades socioemocionales, c) prevención del acoso escolar, d) fomento del trabajo en equipo, e) mejora del rendimiento académico, f) preparación para la vida en sociedad, g) fortalecimiento de la comunidad educativa, y h) desarrollo de la responsabilidad social, entre otras.

En resumen, se parte de la idea de que el desarrollo de estrategias pedagógicas para la convivencia escolar y la resolución de conflictos, en un ambiente simulado, no sólo mejoraría el ambiente educativo, sino que también prepararía a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y empáticos en el futuro.

El enfoque metodológico implementado fue el cualitativo porque, según Hernández et al (2014), los investigadores que emplean el método cualitativo buscan comprender una situación social en su totalidad, considerando sus características y dinámicas desde información no numérica y con atributos descriptivos (Restrepo, 2002).

El contexto de estudio fue una escuela de educación básica General Ecuatoriana en donde los informantes claves fueron 8 docentes, 155 estudiantes y 155 padres de familia (1 por cada estudiante). Las técnicas de recolección de información fueron la observación con instrumento de registro anecdótico con los estudiantes (antes y después de una propuesta de pacificación), y el grupo focal con instrumento de cuestionario de preguntas guías fueron los docentes y padres de familia (antes de la propuesta). Según Bisquerra (2009), estas metodologías cualitativas se enfocan en recolectar información subjetiva, prestando atención a los detalles y matices. Ambas técnicas buscan reconstruir el perfil del sujeto investigado, evitando la separación entre sujeto y objeto, y profundizando en la humanidad del sujeto.

La investigación se llevó a cabo siete fases:

1. *Diseño y validación de los instrumentos*; para el diseño de las preguntas se tomó en cuenta los cinco elementos en la estructura del conflicto expuestos por Cabrera y García (2022): causas; protagonistas; el proceso; la forma como se encaran; el contexto en el que se produce; y los diferentes comportamientos relacionados con la convivencia escolar;
2. *Solicitud del consentimiento informado* a la institución y los padres de familia.
3. *Diagnóstico de necesidades* (desarrollo de la observación a estudiantes y grupos focales con docentes y padres de familia);
4. *Interpretación y contrastación de información* recolectada con las teorías existentes, como la aproximación Arendtiana;
5. *Desarrollo y aplicación de la propuesta* y
6. *Evaluación de la propuesta* a partir de la observación a los estudiantes con instrumento de registro anecdótico.

Resultados

Tal y como se mencionó en el apartado de método se aplicaron dos técnicas para la recolección de la información en la fase diagnóstica: observación a los estudiantes (resultados presentados en la tabla 1) y grupo focal para padres y docentes (resultados presentados en la tabla 2), en relación al conflicto simulado e informado a los mismo estudiantes.

Tabla 1. **Categorización**

Categorías	Subcategoría	Propiedades iniciales observadas	Percepciones de docentes	Percepciones de padres
Convivencia escolar	Convivencias implícitas	Resistencia a la ayuda mutua Intolerancia a las diferencias Poca interacción social o por grupos reducidos.	En ocasiones es difícil que todos cumplan las normas de convivencia. La interacción social se da por grupos reducidos.	Es difícil que cumplan las normas Interactúan poco con la familia Intolerantes a algunas situaciones que no les gustan
	Convivencias explícitas	Irrespeto Irresponsabilidad Uso de Lenguaje inapropiado Trato violento en ocasiones Poco sentido pertenencia Incumplimiento de normas Poca participación	Poco sentido de pertenencia con la institución y comportamientos violentos e irrespetuosos entre ellos.	Tienen comportamiento irrespetuosos y violentos en algunas ocasiones
Conflicto	Microsistema (positivo-negativo)	Baja autoestima Bajo rendimiento académico Miedo al fracaso Conflictos emocionales Dificultad para tomar decisiones y resolver conflictos	Los estudiantes tienen dificultades para tomar decisiones y resolver sus conflictos Presentan bajo autoestima, miedo al fracaso; lo que incide en su rendimiento académico.	Tiene bajo rendimiento académico y en la casa se evidencian conflictos emocionales
	Mesosistema	Acoso escolar Desavenencias en grupos de trabajo Rivalidades Malentendidos Conflictos por recursos Diferencias culturales	Hay conflictos entre los estudiantes por rivalidades, competencias, malos entendido y acoso escolar	Algunos padres reportan que sus hijos son víctimas de acoso escolar por diversas razones.
	Macrosistema	Poco desarrollo de estrategias educativas que permitan la mejora del micro y meso sistema	La institución no propicia actividades o estrategias que permitan la mejora de los conflictos entre los estudiantes	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo expresado en la Tabla 1, productos de las indagaciones realizadas, emergieron algunas categorías, subcategorías y propiedades en función del objeto estudiado, los tres grupos de informantes claves (docentes, estudiante y padres) manifestaron que hay deficiencia en la convivencia escolar y conflictos que se pueden resolver a través del desarrollo de estrategias y actividades destinadas para tal fin.

De acuerdo a la experiencia de la observación y los grupos focales se propusieron y aplicaron las estrategias pedagógicas expresadas en la tabla 2.

Tabla 2.
Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la convivencia escolar, con base en el conflicto simulado.

Propósito: mejorar la convivencia escolar, manejo y resolución de conflictos en el contexto educativo en estudiantes a partir del desarrollo de estrategias pedagógicas lúdicas.

Semana	Sesión	Categorías	Estrategias pedagógicas	
			Técnicas: grupo (escolar y familiar)	Habilidades socioemocionales
1	1	Convivencias implícitas	Juegos individuales: rompecabezas	Control de emociones tolerancia imaginación paciencia.
	2		Juegos individuales: memoria	
	3		Juegos individuales: sopas de letras y números	
	4		Juegos individuales: sopas de números	
	5		Juegos individuales: acertijos	
	6		Juegos individuales: solitarios	
2	1	Convivencias explícitas	Juegos grupales: Adivinanzas	Comunicación Empatía Toma de decisiones Cooperación Tolerancia Solidaridad Colaboración Control de impulsos Negociación
	2		Juegos grupales: scrabble	
	3		Juegos grupales: damas	
	4		Juegos grupales: ajedrez	
	5		Juegos grupales: simulación de roles	
	6		Juegos grupales: stop.	
3	1	Meso-conflicto Individual	Juegos individuales: sopas de letras y números	Control de emociones tolerancia imaginación paciencia.
	2		Juegos individuales: sopas de números	
	3		Juegos individuales: acertijos	
	4		Juegos individuales: solitarios	
	5		Juegos grupales: Adivinanzas	
	6		Juegos grupales: scrabble	
3	1	Contexto: familiar y escolar	Juegos grupales: damas	Comunicación Empatía Toma de decisiones Cooperación Tolerancia Solidaridad Colaboración Control de impulsos Negociación
	2		Juegos grupales: ajedrez	
	3		Juegos grupales: simulación de roles	
	4		Juegos grupales: stop.	
	5		Juegos grupales: Adivinanzas	
	6		Juegos grupales: scrabble	

Fuente: Elaboración propia

La propuesta presentada en Tabla 2 se realizó a partir del juego como estrategia didáctica, porque, de acuerdo a los expresado por Escudero et al (2021) y Burgos et al (2023), los juegos habrían demostrado ser efectivos para ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades motoras, mentales y sensoriales. En particular, los juegos de mesa, según Campana y García (2024), fomentarían aspectos como la concentración, la creatividad y la imaginación, además de incentivar la búsqueda de soluciones a problemas, la elaboración de estrategias y la toma de decisiones en situaciones complejas.

Una vez aplicada la propuesta planteada anteriormente, se volvió a observar a los estudiantes. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3 Evaluación de la propuesta

Categorías	Subcategoría	Propiedades iniciales observadas mediante discurso
Convivencia escolar	Convivencias implícitas	Cultura del respeto Solidaridad y ayuda mutua Confidencialidad Tolerancia a la diversidad Comportamiento ético Interacción social
	Convivencias explícitas	Respeto mutuo Responsabilidad Uso de lenguaje apropiado Prohibición de la violencia Cuidado del espacio común Cumplimiento de las normas Participación activa
Conflicto	Microsistema (positivo-negativo)	Mejor autoestima Mejor disposición al trabajo de aula; lo que, puede incidir en el rendimiento académico Mejor gestión emocional Optimización de las habilidades de toma de decisiones y resolución de conflictos
	Mesosistema	Empatía Tolerancia Trabajo en equipo Compañerismo y solidaridad

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la observación de los estudiantes en días posteriores a la aplicación de la propuesta se evidenció lo planteado por Campana y García (2024), quienes afirman que las estrategias lúdicas fueron esenciales en la réplica de valores a favor de la resolución de conflictos declarada, ya que facilitan a los estudiantes la adquisición de conocimientos y habilidades teóricas y de simulación para aplicarlos en su vida cotidiana. En particular, se utilizaron actividades recreativas e interactivas, mediadas por ayudas audiovisuales, ejemplos reales, debates y reflexiones, que promovieron valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y la responsabilidad.

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los autores citados para la prueba, la estrategia lúdica constituye una herramienta invaluable para ayudar en la adquisición de discursos favorables a las habilidades para la resolución de conflictos, pues a través de actividades prácticas y dinámicas de grupo, los estudiantes pueden identificar y comprender los diferentes tipos de conflictos, así como a desarrollar un interés para su resolución. Las mismas proporcionan un espacio seguro para practicar habilidades de comunicación asertiva, al menos, en los primeros momentos del conflicto.

De hecho, la investigación de campo muestra que, al brindarles a los participantes la oportunidad de experimentar situaciones conflictivas simuladas, mostraron discursivamente actitudes favorables para manejar desafíos reales de manera constructiva y pacífica. Estas técnicas fortalecieron las habilidades sociales y emocionales como condición necesaria para las relaciones saludables y un entorno armonioso en el ámbito escolar (Goleman, 1995).

Sin embargo, la complejidad afectiva, política y de seguridad (solo por enumerar algunos factores de complejidad) que rodea y explica el sentido mismo de los conflictos en la sociedad, no es fácilmente emulable mediante simulaciones.

Las herramientas que se obtengan mediante las estrategias pedagógicas inducidas, sólo son útiles cuando el niño empieza a aprender las técnicas básicas del silogismo: jerarquías temáticas, ordenamiento sintáctico lógico de las ideas, marcos de representación o ideológicos, manejo de la emocionalidad propia como de las partes en conflicto (a favor de la racionalización del mismo), estrategias planificados por plazos, y sobre todo, que la autoridad en los procesos de mediación no reponde en la simulación de un juego, sino en una legitimidad real, esto es, en un capital simbólico real.

Es fundamental que estas iniciativas se centren en proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes detectar y analizar dificultades, explorar soluciones innovadoras y considerar las repercusiones de sus decisiones, promoviendo así el respeto mutuo y la tolerancia. Sin embargo, esto solo es declarativo y perceptivo, si no se asumen las fuerzas del debate racional, objetivo, riguroso y estratégico que enseña la filosofía, y que es la base misma de la libertad y la paz.

Se entiende que un contexto simulado no necesariamente corresponde a la urgencia y complejidad de los conflictos reales. Por ello, al margen de los resultados, que suelen mostrar un discurso positivo hacia la resolución de conflictos, es aconsejable la implementación de programas de mediación en el ámbito escolar, formando a ciertos alumnos como mediadores, con base silógica, para que ayuden a resolver disputas y faciliten el diálogo.

Desde la perspectiva Arendtiana, es fundamental que estas estrategias impliquen el desarrollo de habilidades, al menos, de oratoria, silógica, y modelos de interpretación, con el fin de empoderar al mediador infantil, en resolución efectiva de conflictos en contextos cada vez más complejos. Esto no es una formación de técnicas y conceptos aislados, sino que debe centrarse en el aprendizaje de contenidos a los niveles más adecuados posibles de profundidad.

Es fundamental tener este objetivo claro e involucrar a los padres en este proceso puede fortalecer el desarrollo de destrezas para la resolución de conflictos desde el hogar, otros dominios privados, hasta la escuela.

Los resultados indican que reconocer las estrategias pedagógicas para reforzar la socioemocional es crucial, ya que permite identificar oportunidades para fomentar habilidades sociales, autonomía y autocontrol. La gran pregunta que no puede responder aun esta prueba, es cómo aprovechar estas oportunidades, fuera del marco de la disertación científica o filosófica.

Para crear un ambiente escolar más armonioso, basado en el crecimiento personal, requisitos que la UNESCO (2015) considera importantes para la educación hacia la ciudadanía mundial, es importante que la ciudadanía sea comprendida, como el resultado de la libertad, el debate, la razón y el poder de las palabras, en la génesis de las democracias occidentales.

Desde la perspectiva de Arendt, este, el debate objetivo y riguroso, sería el camino para la identificación, valoración y caracterización de los conflictos, con el fin de proponer diferentes soluciones, que se ajusten a las características específicas de la situación con la cual se está tratando (Bravo y Herrera, 2011).

La UNESCO (2017) enfatiza la importancia de fomentar el diálogo y la empatía en estudiantes desde temprana edad y la UNESCO (2024) resalta la importancia de la educación socioemocional y sus implicaciones en la formación integral de los estudiantes, como coinciden el mainstream del de las reflexiones en la materia: Cabrera (2022), resalta

que la resolución de conflictos es clave para un entorno educativo favorable, Martínez-Ibáñez (2018) y Martínez-Mendoza (2022) coinciden en este ángulo. De manera similar, el Ministerio de Educación ecuatoriano (2014) busca crear un ambiente escolar positivo a través de la convivencia pacífica, el respeto, la inclusión y la participación activa.

Pero estos discursos pueden adolecer de superficialidad inoperativa si no se entiende el aporte que significa aprender al debate y su manejo en situaciones complejas, como origen y razón de ser de la sociedad moderna y occidental. Dotar a los estudiantes de herramientas para resolver conflictos pacíficamente promueve el respeto, la tolerancia y la empatía, solo en el sentido indicado. Lo que ya había planteado Freire (2008) al afirmar que los humanos son de naturaleza dialógica, pues al ser seres sociales, requieren constantemente estar en contacto con otros, por lo que la escuela debe insistir en la relación del pensamiento y el lenguaje como forma de fortalecer los saberes de los estudiantes.

Referencias

ÁVILA, N. (2024). Investigación pedagógica para solución de conflictos desde la educación de la primera infancia como aporte a la paz territorial. Investigación y desarrollo: **Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano** Vol. 32, N° 1, 2024, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9293757>

ARENDRT, H. (2009). La condición humana. **Paidós**. Buenos Aires, Barcelona, México. <https://ezequielingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>

----- (1958/1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. **Península**. Barcelona. <file:///Users/michellegarcia/Downloads/Dialnet-HannahArendtCrisisDeLaAutoridadYCrisisEnLaEducacio-3618937.pdf>

BISQUERRA, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. **Editorial la Muralla S.A**

BOURDIEU, P., Y WACQUANT, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, **Siglo XXI Editores**. <https://fundacionrama.com/wpcontent/uploads/2023/01/2234.-Una-invitation-a-lasociologia-reflexiva-Bourdieu-y-Wacquant.pdf>

BRAVO, I.; HERRERA TORRES, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. **Dedica. Revista de Educação e Humanidades**, 1 (2011) Março, 173-212 <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46168/12%20-%20IVAN%20BRAVO%20ANTONIO%20-%20LUCIA%20HERRERA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BURGOS, D., PERLAZA, A., VARGAS, M., PAREDES, C., MORALES, B., y PERALTA, J. (2023). Juegos psicomotrices y desarrollo de las habilidades motrices básicas en la Educación Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 28(302), 205-224. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i302.3916>

CABRERA, C. Y GARCÍA, D. (2022). Concepciones del conflicto, de los estudiantes de la institución educativa Luis Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira. Tesis de Maestría. **Universidad Tecnológica de Pereira**. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/beb9a99d-3b40-47ac-b062-090592e826c3/content>

CAMPAN, M. y GARCÍA, A. (2024). Rincón didáctico para el fortalecimiento de habilidades lúdicas en los estudiantes de segundo grado de la escuela manuel de

echeandia canton guaranda provincia bolivar durante el periodo 2023-2024. Trabajo de grado. **Universidad Estatal de Bolívar**. <https://dspace.ueb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a77b48d3-92a5-46fd-b3a9-c2069bfba603/content>

CARLOSAMA, N.(2024). Estrategias de resolución de conflictos en estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa José Miguel Leoro Vásquez. Trabajo de titulación. **UTN** <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/15503/1/05%20FECYT%204420%20ologo.jpg>.

CHAUX, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. **Ediciones Uniandes**. <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/psicologia/publicaciones/educacion-convivencia-y-agresion-escolar/>

COOMBS, P. [1967] (1973). *La crisis Mundial de la Educación*. Barcelona, España: **Península**.

DEWEY (1966). Pensamiento crítico. **Grammata**. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BgKIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=dewey+pensamiento+-critico&ots=CRko4xYVBP&sig=RyL9J158nhRbO9CD3zeiXe8GQ60#v=onepage&q=dewey%20pensami>

DOMÍNGUEZ, F. (2023). Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje. **Revista De Estilos De Aprendizaje**, 15(Especial II), 116–127. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4574>

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, F. (2023). Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, 15 (EspecialII), 116–127. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.457>

DOPICO, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 3(26), 1-14. <https://www.eumed.net/rev/ced/26/edr.pdf>

ESPER, T. (2022). Memoria del Primer Seminario Regional de Desarrollo Social. Educación en América Latina y el Caribe: La crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. **CEPAL**. <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-47802/Description>

GOLEMAN (1995), Inteligencia emocional. **Editorial Kairos**.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: **McGraww-Hill-Interamericana**.

LAMAS-AICÓN, M., CARRASCO-AGUILAR, C. y MORALES, M. (2022). Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas. **Psykhé** (Santiago), 31(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>

LÓPEZ, M.(2024). Estrategia pedagógica desde la clase de Educación Física en la convivencia escolar en estudiantes del grado noveno de la IE Mogambo de Montería. **Unicordoba** <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/c45cd6f9-e8bf-4420-b91f-d6a184219c7c/content>

LORENTE RODRÍGUEZ, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. **Foro de Educación**. Ministerio de Educación del Perú <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6133>

MARTÍNEZ, C. (2022). La mediación como estrategia de convivencia escolar . **Assensus**, 7(12), 113-129. <https://doi.org/10.21897/assensus.2945>

MARTÍNEZ-IBÁÑEZ, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. **B. C. Universidad del Norte, Ed.** Educación y Humanismo, 127-142. Recuperado el 19 de agosto de 2023, de <https://revistas.unisimon.edu.co/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.unisimon.edu.co%2>

MEDRANDA, J. (2023). Conflicto escolar frente al desempeño académico. **Alteridad. Revista de Educación.** Universidad Politécnica Salesiana. http://scielo.senescyt.gov.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422024000100127

MOLINA, A., PIÑEROS, L. y ESPINOSA, J. (2022). El twincon como estrategia para fortalecer los valores y mejorar la convivencia escolar en el grupo de volver a la escuela del colegio integrado de Fontibón. Trabajo de grado. **Universidad Pedagógica Nacional** <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18096/EL%20twincon%20para%20fortalecer%20los%20valores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NIÑO, G. (2024). Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia. Tesis Doctoral. **UPEL.** <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1271>

RESTREPO, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

SUÁREZ, N. (2024). *Ecuador unido debe enfrentar la crisis educativa del siglo.* **All for Education.** <https://www.nathaliececy.com/blog/ecuador-unido-debe-enfrentar-la-crisis-educativa-del-siglo>

VILLAMIZAR, P. y GALEANO, W. (2024). Diseño educativo para mediar el conflicto escolar en estudiantes de grado octavo de la institución educativa compartir de Soacha. **Universidad Pedagógica Nacional.** <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19830>

Documentos oficiales e institucionales

BANCO MUNDIAL (2022). Latinoamérica vive la crisis educativa más grave de los últimos 100 años. **Grupo Banco Mundial.** <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/04/25/latinoamerica-crisis-educativa>

CEPAL (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.* **CEPAL.** <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-48518/Description>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Currículo de Educación general básica. **Ministerio de Educación.** <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?. **UNESCO** file:///C:/Users/Marianena/Downloads/_alvaro_arribas,+R5_JOSPOE_VOL4.pdf

UNESCO (2017). La libertad de expresión en el mundo. **UNESCO** https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052019000100014&script=sci_arttext

UNESCO (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. **UNESCO** <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391090>

UNICEF (2010). Combatiendo la violencia en las escuelas: Una perspectiva global Reduciendo la brecha entre los estándares y la práctica. **UNICEF** https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_

files/combatiedo_la_violencia_en_las_escuelas.pdf

WORLD VISION ECUADOR (2024). *Impacto de la crisis de Seguridad en Ecuador: Educación en tiempos de adversidad*. **World Vision**. <https://blog.worldvision.org.ec/impacto-de-la-crisis-de-seguridad-en-ecuador>