

Aprender a vivir en compañía: pensar la convivencia escolar desde la ética del cuidado

Learning to live together: thinking communal living from the ethics of care

Olga Vásquez Monzón

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"

El Salvador

ovasquez@uca.edu.sv

Resumen: *La crisis ecológica, social, económica y política que enfrenta el planeta en la actualidad es resultado de la primacía del modo de conquista y dominación -justificado por la utopía moderna del progreso y la prosperidad ilimitada- por sobre el principio del cuidado, afirma Leonardo Boff (2004). Restablecer este principio como fundamento de la convivencia humana implica repensar el rol de la escuela como principal institución socializadora: aprender a vivir en compañía implica aprender a cuidar de sí, a cuidar de los otros y a cuidar del entorno. Este texto es un ensayo de fundamentación de la convivencia en la escuela desde el principio del cuidado. El objetivo es ofrecer una serie de planteamientos que motiven la discusión de los equipos directivos, los docentes, los estudiantes, las familias y las organizaciones comunitarias en torno al modo de convivencia que predomina en la escuela de su localidad.*

Palabras clave: *Ética, convivencia, cuidado, escuela, educación, educabilidad.*

Abstract: *The ecological, social, economic and political crisis that the planet faces today is the result of the primacy of the mode of conquest and domination - justified by the modern utopia of progress and unlimited prosperity - over the principle of care, says Leonardo Boff (2004). Restoring this principle as the foundation of human coexistence implies rethinking the role of the school as the main socializing institution: learning to live in company implies learning to take*



care of oneself, to take care of others and to take care of the environment. This text is an essay on the foundation of coexistence in school from the beginning of care. The objective is to offer a series of approaches that motivate the discussion of management teams, teachers, students, families and community organizations about the way of coexistence that predominates in the local school.

Key words: *Ethics, coexistence, care, school, education, educability.*

1. Introducción

La reciente crisis provocada por la pandemia ha generado diversas reflexiones en torno a los principios que sustentan la conducta humana.

Entre estas reflexiones circuló de nuevo una vieja anécdota atribuida a la antropóloga Margaret Mead:

Hace años, un estudiante le preguntó cuál consideraba ella que era el primer signo de civilización en una cultura. El estudiante esperaba que Mead hablara de anzuelos, ollas de barro o piedras de moler. Pero no. Mead dijo que el primer signo de civilización en una cultura antigua era un fémur que se había roto y luego sanado. Mead explicó que si un animal tiene una pata rota no puede huir del peligro, ir por ejemplo al río a tomar agua o buscar comida. Es carne de otras bestias que merodean. Ningún animal sobrevive a una pata rota el tiempo suficiente para que el hueso sane. Un fémur roto que se ha curado es evidencia de que alguien se ha tomado el tiempo para quedarse con el que se cayó, ha vendado la herida, lo ha llevado a un lugar seguro y lo ha ayudado a recuperarse. Mead dijo, entonces, que ayudar a alguien más en las dificultades es el punto donde comienza la civilización (El fémur roto y el héroe colectivo, 2020).

Ayudar o cuidar de alguien es, pues, un principio de humanidad. Y no solo en momentos de crisis sino, sobre todo, en la convivencia cotidiana. Según Mead, la disposición para cuidar de otros sería el parámetro principal para evaluar nuestro nivel de desarrollo o evolución cultural y el éxito de nuestro modo de convivencia.

Sobre la convivencia humana se han producido innumerables reflexiones. Tanto la literatura, la filosofía o la teología -desde épocas remotas- como la antropología, la sociología o la psicología -en épocas más actuales- se han ocupado de las diferentes maneras como los seres humanos hemos organizado la diná-

mica de “vivir en compañía”¹. Desde inicios del tercer milenio, varias voces han generado fuertes cuestionamientos a los principios que rigen la convivencia humana en el siglo XXI, sobre todo ante los graves efectos sociales, culturales y económicos de la reciente pandemia.² Muchas de estas reflexiones nos han recordado que a vivir en compañía se aprende y que, hasta ahora, el modelo de convivencia social que hemos aprendido tiene poco que ver con el cuidado. En las escuelas,³ en muchas de nuestras familias y en la sociedad en general, nuestra forma de vivir en compañía está profundamente marcada por la dominación violenta y la exclusión de la diversidad, el autoritarismo y la subordinación jerárquica.

El Salvador, por ejemplo, presenta uno de los índices de homicidio más elevados a nivel mundial: las pandillas y los cuerpos de seguridad compiten en el uso excesivo de la fuerza, asesinatos, desapariciones, violaciones y agresiones sexuales, robos y extorsiones (Human Rights

Watch, 2018). El sistema nacional de datos, estadísticas e información de violencia contra las mujeres registra al menos cuatro tipos de agresiones: muerte violenta, violencia sexual, violencia física y violencia patrimonial (DIGESTYC, 2018). También es sabido que la tasa de feminicidios de El Salvador es la segunda más alta de Latinoamérica (CEPAL, 2019). En un país como este, retomar el principio del cuidado como pilar de la convivencia resulta vital -en sentido literal- pues la vida misma de cada persona depende de ello.

Desde la perspectiva educativa el desafío es complejo pero impostergable: es necesario repensar el rol de las instituciones socializadoras -la escuela entre ellas- en el restablecimiento de un modelo de convivencia sustentado en el cuidado. Encaminar el aprendizaje de la convivencia hacia el principio del cuidado requiere, como primer paso, revisar ese espacio de socialización que constituye la escuela hoy:

La escuela como lugar de vida habla de los propios lugares y su forma de habitarlos, de las relaciones que se dan en él y de la forma de vincularse entre quienes viven en ella, porque vivir no es solo comer y dormir en un lugar determinado, sino desarrollarse en un espacio y un tiempo, implicándose vitalmente en lo común de un proyecto (Finocchio y Legarralde, 2007, p. 84).

Si vivir es implicarse vitalmente en el bienestar común, el aprendizaje de la convivencia debe procurar que cada ser humano aprenda no

solo a cuidar de sí sino también a cuidar de los otros y a cuidar del entorno en el que convive. Pensar la escuela desde esta perspectiva es

un desafío al que este texto quiere responder. Bajo la premisa de que es necesario “pensar juntos para poder actuar juntos”,⁴ este ensayo busca motivar la reflexión y discusión de equipos directivos, docentes, estudiantes, familias y organizaciones locales en torno al principio que sustenta la convivencia en su institución educativa. Para ello ofrece, en

un primer apartado, los fundamentos teóricos de la ética del cuidado. En un segundo apartado presenta una revisión de la noción de convivencia en documentos educativos nacionales e internacionales. Y por último, el tercer apartado sugiere criterios para pensar la convivencia en la escuela desde una ética del cuidado.

2. La ética del cuidado

Desde la antigüedad, la definición de lo que llamamos buenas costumbres o buen comportamiento en las relaciones humanas ha sido objeto de la moral. Y aunque en muchos momentos los términos de ética y moral han sido entendidos como sinónimos, es importante aclarar que la ética se refiere más a los ideales y principios que inspiran la moral. Sin embargo, ambas son construcciones culturales, lo que significa que varían de acuerdo a las épocas y contextos históricos. En consecuencia, tanto los ideales y principios como las costumbres, comportamientos y hábitos cotidianos son susceptibles de transformación.

La idea sobre el cuidado como fundamento de la estructura humana puede rastrearse desde épocas antiguas. Sin embargo, cobró relevancia el siglo pasado. En 1927, el filósofo alemán Martin Heidegger señaló que la cotidianidad de la existencia humana podía ser definida como “estar en el mundo abierto, arro-

jado, proyectante” y que, justo en ese coestar con otros estaba el “poder ser más propio” del ser humano (Heidegger, 1927, p. 182). En otras palabras, Heidegger interpretó la atención y el cuidado de los otros como la estructura fundamental del modo de existencia humana.

Medio siglo más tarde, la filósofa estadounidense Carol Gilligan dio el estatuto de ética del cuidado a la respuesta moral orientada a las relaciones interpersonales apoyadas en la premisa de no dañar a nadie (Comins, 2003). Ya en el siglo XXI, el teólogo brasileño Leonardo Boff advirtió que el cuidado “constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que pugna por emerger en todas partes del mundo” (2004, p. 49). Y, a mediados de 2020, la filósofa española Victoria Camps reconoció que el cuidado viene abriéndose camino como una disposición imprescindible con vistas a la mejora del bienestar individual y colectivo después de haber perma-

recido invisible durante siglos confiado al ámbito doméstico designado a las mujeres.

Boff identifica el origen del cuidado en la fuerza de autorregulación del mismo universo “que se potenció cuando surgió la vida hace 3,800 millones de años y se hizo más complejo cuando surgieron los mamíferos hace 125 millones de años, y con ellos el cerebro límbico, el órgano del afecto, del cuidado y de la ternura” (Boff, 2004, p.22). Y, simultáneo al modo del cuidado se configuró el modo de conquista que parte de la lucha por la supervivencia (Boff, 2004, p. 19).

La idea de la conquista como modo de actuación ya había sido planteada en el siglo XIX por el etnólogo alemán Adolf Bastian. Según su planteamiento, la especie humana presenta tres impulsos o energías primarias: La voracidad de la vida, que es el mandato biológico de destruir otra vida para conservarse a sí misma; el impulso sexual y reproductivo, a través del cual se manifiesta la especie misma; y el impulso del saqueo y la expoliación, como extensión del mandato de alimentación que lleva a la posesión y al dominio (Bastian, citado por Campbell, 1986). Boff sostiene que, a lo largo de la historia, el ser humano “exacerbó la autoafirmación en detrimento de la integración; descubrió la fuerza de su inteligencia y su creatividad; y usó esta fuerza para ponerse

por encima de los demás. En lugar de estar *junto* a los demás seres, se puso *sobre ellos y contra ellos*” (Boff, 2004, p.16).

El biólogo chileno Humberto Maturana explica el surgimiento del paradigma de la conquista/dominación desde el cambio emocional que supuso en las primeras comunidades humanas el paso del noma-dismo al pastoreo: en el momento en que surge la apropiación de animales surge también la necesidad de defenderse del enemigo, fuera este un lobo u otro humano. De ahí que la apropiación, el control, la dominación, la jerarquía, la autoridad y la violencia hayan pasado a ser rasgos dominantes en la convivencia humana (Maturana, 1992, p. 273).

Esta primacía del modo de conquista y dominación -justificado desde la utopía moderna del progreso y la prosperidad ilimitada- por sobre el modo del cuidado explicaría la crisis ecológica, social, económica y política que enfrenta el planeta en la actualidad⁵ (Jonas, 1979; Boff, 1996; Puleo, 2011; Cortina, 2016; Han, 2017; De Sousa, 2020). Y, según Boff, el camino para revertir esta crisis pasa necesariamente por restablecer “la re-ligación del ser humano consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con el sentido trascendente de la vida” (2004, p. 15).

Sin embargo, restablecer la religación no es un proceso espontáneo.

Es necesaria “la activación consciente e intencionada del principio de lo femenino, de la dimensión del ánimo⁶ presente en los hombres y en las mujeres” ya que “lo femenino nos enseña a cuidar de todo con celo entrañable” (Boff, 2004, p. 18). Dicho de otra manera, la reconexión de las relaciones vitales en cada ser humano implica poner en movimiento la energía estructuradora que nos hace estar en el mundo en modo cuidado, como señaló Heidegger.

En síntesis se podría afirmar que la ética que sostiene la moral vigente está inspirada en el ideal del progreso y prosperidad individual: se considera bueno y deseable que cada persona luche y conquiste sus sueños sin importar las consecuencias que traigan a la vida de los otros y del planeta. Sin embargo, sabemos también que este principio de convivencia resulta insostenible, violento y excluyente y que la vuelta

a una convivencia sostenible, pacífica e inclusiva pasa necesariamente por una vuelta a “la tradición del cuidado” (Escudero, 2012, p. 77).

Desde el paradigma del cuidado, lo bueno y deseable como ideal de vida es la atención a los demás. Para ser buena persona, la ética del cuidado exige hacer el bien a otros y no solo cumplir las normas y hacer lo correcto según la moral vigente.⁷ Esta exigencia supone entender la conexión entre el yo y los otros mediante el concepto de la responsabilidad (Gilligan, 1985). Desde el paradigma del cuidado, la atención a los otros no se limita a la especie humana sino a todo ser viviente. Y la responsabilidad no se reduce a la familia o a la comunidad local actual sino que se extiende a las generaciones futuras. De ahí la importancia de revisar la manera como las generaciones actuales están aprendiendo a convivir.

3. La convivencia en las escuelas salvadoreñas⁸

La escuela es reconocida como uno de los lugares de protección y socialización por excelencia. Más allá de un espacio físico donde se imparte la educación, la escuela es un ámbito de construcción de habilidades personales y relaciones interpersonales que define gran parte de las trayectorias de vida de muchos seres humanos (Informe de Desarrollo Humano El Salvador, 2018, p.139)

Al menos desde la firma de los Acuerdos de Paz, en 1992, el tema de la convivencia ha estado presente en

los planes educativos nacionales. En 1995, el Plan Decenal de la Reforma Educativa en Marcha determinó que

la formación en valores humanos, lecer la democracia y consolidar la paz: éticos y cívicos sería uno de los cuatro ejes principales para forta-

Se pretende que la educación reúna y transmita valores humanos, principios morales y cualidades cívicas que propicien una convivencia de calidad y un comportamiento ciudadano eficiente. La educación ha de contribuir a la renovación social de El Salvador mediante la difusión y la interiorización individual y colectiva de los valores, actitudes y comportamientos fundamentales de la paz, no como simple divulgación de conocimientos, sino como interiorización de elementos que se traduzcan en la forma habitual de ser de las personas (Lineamientos Generales del Plan Decenal, 1995, p.2)

Dos ideas interesa destacar en esta concepción de formación para la convivencia. En primer lugar, la idea de que los valores humanos y principios morales pueden transmitirse, lo que explicaría el despliegue de actividades eventuales como el valor del mes, los concursos y certámenes sobre el tema en el mes de la independencia e incluso el manejo conceptual de los valores en las diferentes asignaturas. En segundo lugar, la idea de que la formación moral tiene como fin la formación del buen ciudadano, es decir, del ciudadano obediente y respetuoso de las normas y las leyes vigentes. Esta idea, más cercana a la deontología⁹ que al paradigma del cuidado, resulta insuficiente para enfrentar los complejos

desafíos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales del siglo XXI.

En 2005, el Plan Nacional de Educación 2021 planteó la formación integral de las personas, “en lo físico, en lo emocional, en lo social, en lo moral y en lo espiritual” como uno de los objetivos educativos para el siglo XXI. Aunque el término convivencia no figura de manera explícita, el documento señala “el cultivo de la disciplina, la tolerancia y la solidaridad, combinado con el ejercicio equilibrado de los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas” (MINED, 2005a, p. 13) como aspectos clave de esta formación integral de las futuras generaciones:

No solo importa el ambiente físico sino también el clima social de los centros educativos, lo que incluye la adopción de principios éticos y comportamientos que propicien la autoestima, el

respeto y la tolerancia, así como el ejercicio de obligaciones y derechos (MINED, 2005b, p. 22).

Las acciones propuestas en el Plan 2021 tampoco superaron la teoría deontológica ni la visión instrumental de la convivencia, pues concentraron su atención en la elaboración y aplicación de normas disciplinarias, en el cumplimiento de horarios y calendario escolar, y en las estrategias de prevención

de comportamientos violentos o “conductas negativas” (drogas, delincuencia y abuso sexual). Se buscaba mejorar la convivencia en función de los aprendizajes y no como un aprendizaje vital en sí mismo. En 2009, el Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” posicionó una idea más compleja de la convivencia:

Enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a vivir, además de transmitir conocimientos e información, deben ser propósitos de la escuela de hoy. No sería nada nuevo decir que la escuela debe ser un lugar en el cual se enseñe a vivir con sí mismo y con los otros. Pero la escuela debe ser algo más: el punto en el que se identifican plenamente la familia y la sociedad” (MINED, 2009, p. 5).

Este plan apuntaba a formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades para con la familia, la sociedad y la nación “en un marco de valores en los que la identidad nacional, la solidaridad, la tolerancia y las virtudes cívicas coadyuvan a la construcción de un país más equitativo, democrático y desarrollado (MINED, 2009, p. 33). Pese a que esta concepción de convivencia situó con mayor claridad la vinculación con otros, no logró salir del marco de la moral cívica ni posicionar el aprendizaje de la convivencia como un fin en sí mismo. Sin embargo, en 2013 fue lanzado el observatorio del MINED sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador, con el objetivo de

monitorear los programas del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”. Lo interesante de esta iniciativa es que, además de información administrativa de los Centros Escolares, incluyó una autoevaluación de los directores sobre la gestión educativa y una sección con información sobre situaciones de violencia al interior de las escuelas.

Tres años más tarde, el Consejo Nacional de Educación (CONED)¹⁰ identificó la “escuela libre de violencia y eje central de la prevención” como uno de los seis desafíos de la educación salvadoreña. Esta preocupación respondía al contexto particular de ese momento:

Es evidente la creciente proporción de muertes de jóvenes en el rango de 15 a 19 años; en 2011, 2013 y 2016 dicho rango ocupó el primer lugar en homicidios y, en 2008, 2014 y 2015, el segundo lugar... Estos datos prácticamente dan por sentado que un creciente número de adolescentes están incursionando en un mundo de violencia delincuencial por razones que pueden tener mucho que ver con aspectos de su desarrollo personal y los contextos en que crecen. (Walter, 2016, 79).

El plan del CONED buscaba “aportar progresivamente ambientes escolares integrales, inclusivos, con balance de género, seguros, confortables y de acceso universal para la comunidad educativa, que propicien condiciones esenciales para la educación de calidad, la prevención de la violencia, la promoción de la igualdad, la participación y la sana convivencia” (2016, p. 37).

El documento presenta una serie de acciones que trascienden el aula y la misma escuela: establecimiento de alianzas, fortalecimiento de equipos directivos y de estructuras participativas, enfoque interdisciplinario e interinstitucional para la prevención de la violencia en sus diferentes expresiones (violencia física, psicológica, basada en género, matonería). Y, aunque se aleja un poco del enfoque cívico, el documento pone el énfasis en la prevención de la violencia más que en la construcción de relaciones en la comunidad educativa.

Ese mismo año, un grupo de cincuenta diputados de la Asamblea Legislativa aprobó la inclusión obligatoria de la materia de Moral,

Urbanidad y Cívica desde parvularia hasta bachillerato, tanto para el sector público como para el privado (LPG, 2016). Los expertos que prepararon los programas para dicha asignatura definieron la formación moral como aquella que permite al individuo “definir la manera de comportarse a partir de lo que es mejor, válido y oportuno considerando las circunstancias concretas y el proceso histórico” (MINED, 2018a, p. 11). De nuevo se vuelve a posicionar la idea de una moral deontológica: “un conjunto de normas que definen la correcta actuación de las personas en sus diferentes contextos de vida”.

La Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz, lanzada en 2018, se propuso contribuir “a contar con climas y ambientes escolares protectores, seguros, agradables y propicios para el aprendizaje” (MINED, 2018b, p. 14). Sustentada en estándares internacionales sobre derechos humanos, el documento apunta a institucionalizar una cultura de paz en la convivencia escolar y a fortalecer la familia como ámbito de convivencia desde un enfoque formativo:

El enfoque formativo contiene una dimensión preventiva, expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran el aprendizaje de la convivencia. La dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar para actuar con anticipación (MINED, 2018b, p. 66).

Aunque la política significa un claro avance en el abordaje de la convivencia desde la institución escolar también presenta algunos vacíos. En primer lugar, se sigue pensando la convivencia en función de ciertos constructos abstractos -democracia, cultura de paz, sociedad igualitaria- y no como un fin primordial en la vida cotidiana. En segundo lugar, la política no concibe acciones conjuntas con otras instancias socializadoras fundamentales en nuestro contexto: las iglesias (referentes éticos de la convivencia en los territorios) y los medios de comunicación (constructores de las representaciones colectivas sobre la convivencia). Los acuerdos sobre el aprendizaje de la convivencia deben trascender la

escuela por el simple hecho de que la educabilidad de las nuevas generaciones depende del arreglo entre cuatro actores clave: el Estado, las familias, la escuela y la comunidad local (ONGs, asociaciones, iglesias, medios de comunicación, empresas, etc.). Y para ello hay que discutir sobre el asunto, aclarar preconceptos y percepciones sobre la convivencia en cada sector social, comenzando por la escuela.

El observatorio del MINED sobre centros escolares ofrece algunas pistas. Según el reporte de 2018, más del 90% de directores califica la dinámica relacional de sus escuelas con una nota igual o mayor a siete sobre diez.

Tabla 1. Autoevaluación de los directores de C.E. en aspectos de convivencia

Aspectos evaluados	C.E. con nota ≥ 7
En el C.E. se pone en práctica las normas para la convivencia establecidas con la participación de la comunidad ampliada	96.42%
En el C.E. las relaciones interpersonales favorecen el clima institucional	97.19%
En el C.E. se implementan variadas estrategias para el manejo y resolución de conflictos.	96.02%

Los estudiantes participan en actividades de formación para la práctica de valores	93.26%
El clima institucional del C.E. permite la armonía e integración entre todos los miembros de la comunidad educativa	97.87%
La convivencia y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa favorecen los aprendizajes y el desarrollo del C.E.	97.77%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del observatorio del MINED 2018. El total de centros corresponde a los que llenaron la boleta.

Si bien el hecho de posicionar el tema como parte de la gestión educativa ha sido un paso muy importante, es inevitable preguntarse sobre la comprensión conceptual y experiencial que los directores tienen sobre la convivencia. La pregunta cobra mayor relevancia cuando se observa información sobre los tipos de violencia reportados por los Centros Escolares (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipos de violencia entre estudiantes en Centros Escolares

	2014 5,135 C.E.	2015 5,132 C.E.	2016 5,132 C.E.	2017 1,145 C.E.	2018 5,164 C.E.
Centros que cuentan con la caracterización de los tipos de violencia	29.13%	62.04%	36.77%	29.17%	33.02%
Centros que reportan violencia psicológica entre estudiantes	-	37.30%	36.09%	17.40%	18.22%
Centros que reportan violencia física entre estudiantes	-	31.88%	34.02%	12.83%	10.9%
Centros que reportan matonería entre estudiantes	-	22.33%	17.91%	7.68%	8.09%
Centros que reportan violencia sexual entre estudiantes	-	2.4%	2.5%	1.61%	1.55%

Fuente: Elaboración propia, con base en los informes del observatorio del MINED 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. El total de centros corresponde a los que llenaron la boleta.

Los datos permiten pensar que el esfuerzo por visibilizar las diferentes expresiones de la violencia en los centros escolares no ha sido una prioridad, con excepción del informe de 2015. Esta falta de visibilización podría reflejar, por un lado, una débil apuesta institucional por identificar este tipo de interacciones y, por el otro, una normalización de las expresiones de violencia en la convivencia cotidiana.

En el caso de la violencia sexual es importante hacer notar que el número de centros que reportan este tipo de violencia es muy bajo.

Esto llama la atención cuando en los últimos cinco años se han realizado estudios¹¹ que visibilizan este “delito silencioso en El Salvador” (Cuéllar y Góchez, 2017, p. 14). Algunas investigaciones recientes explican esta situación como reflejo de una noción de convivencia que legitima la conquista, la violencia y el dominio de los hombres sobre las mujeres (Tejeda y Hernández, 2020); y de los más fuertes sobre los más débiles (Galdámez y Lemus, 2020). Esto significa que, aunque hay avances en términos de gestión del tema (Ver Tabla 3), hasta ahora no hemos logrado cuestionar el modelo de convivencia de manera estructural.

Tabla 3. Acciones de los Centros Escolares (C.E.) en torno a la convivencia

Acciones mencionadas	2014 5,135 C.E.	2015 5,132 C.E.	2016 5,132 C.E.	2017 5,145 C.E.	2018 5,164 C.E.
C. E. que reportan Plan de mejora de los ambientes de convivencia escolar	49.31%	61.9%	61.1%	64.86%	65.84%
C.E. que reportan elaboración de Acuerdos de convivencia de manera participativa	sin datos	94.12%	93.69%	89.91%	84.73%
C. E. que reportan acciones de Prevención y seguridad para disminución de la violencia escolar	28.78%	26.1%	26.7%	29.47%	30.71%

Fuente: Elaboración propia, con base en los informes del observatorio del MINED 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. Se reportan los centros que llenaron la boleta.

Los documentos institucionales son claros en sus intenciones y muestran una paulatina ampliación de la

comprensión del fenómeno de la convivencia en la escuela. Pero, como dice el refrán: Del dicho al hecho,

hay un gran trecho. Los datos del observatorio reflejan la insuficiencia de los mismos para transformar el modelo de convivencia heredado. Un estudio¹² reciente del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación señaló que, aunque el concepto que más se repite en los documentos curriculares salvadoreños es el respeto, la comprensión del mismo se mantiene vinculada a la noción de civismo (ERCE 2019, p.27) más asociada a la ciudadanía del Estado Nacional del siglo XIX que a la ciudadanía intercultural que exige el siglo XXI. Así mismo, el estudio señala la ausencia de conceptos como el de equidad de género y el de diversidad en los documentos curriculares salvadoreños.

Pese a todo, la escuela continúa siendo el principal espacio para aprender a vivir en compañía (IDHES, 2018, p.155). Y no porque las familias, las iglesias o los medios de comunicación no tengan responsabilidad en ello sino porque la escuela es la única institución que puede (y debe) planificar dicho aprendizaje de manera profesional. De ahí que resulte indispensable una renovación no solo de los fundamentos éticos de la convivencia en la escuela sino del alcance de la misma.

Desde 1973, la UNESCO¹³ advirtió la necesidad de repensar la educación como una dinámica que rebasa los muros de la escuela: “Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en el plano de una ciudad educativa” (Faure, 1973, p. 40). El informe hizo un llamado a la expansión continua de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida a partir de constatar el inmenso poder cohesionador de la escuela en dos vertientes. Por un lado, por el acervo de saberes e informaciones que construyen el patrimonio común de una sociedad. Por otro, porque “instala a los niños en un universo moral, intelectual y afectivo coherente, hecho con interpretaciones del pasado, concepciones del porvenir, escalas de valores” (Faure et al., 1973, p. 229). Ya en el último cuarto del siglo XX, los autores constataron la necesidad de repensar la escuela. No bastaba con la expansión cuantitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos y la modernización de contenidos y métodos durante dos décadas:

Debemos, en el estado actual de las cosas, interrogarnos sobre el sentido profundo que reviste la educación en el mundo contemporáneo, sobre sus responsabilidades frente a las generaciones actuales que debe preparar para el mundo de mañana,

sobre sus poderes y sus mitos, sus perspectivas y sus finalidades (Faure et al., 1973, p. 74).

Veinte años después, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI retomó esta reflexión en el informe “La educación encierra un tesoro”. Además de recordar la importancia de un enfoque humanista de la educación, el informe posicionó el aprendizaje

de la convivencia como uno de los cuatro pilares¹⁴ de la educación para el tercer milenio: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Según el llamado *Informe Delors*, el aprendizaje de la vida en común involucra dos niveles:

En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver conflictos latentes (Delors y otros, 1996, p.104).

El logro de estos dos niveles requiere, por un lado, de una actitud empática. Es decir, conocer los elementos comunes y la interdependencia entre todos los seres humanos para que cada persona pueda “realmente ponerse en el

lugar de los demás y comprender¹⁵ sus reacciones” (Delors y otros, 1996, p. 105). Por otro lado requiere de la construcción de proyectos comunes como consecuencia lógica de la interdependencia humana:

Proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan. La participación en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes (Delors y otros, 1996, p. 106).

Los aprendizajes propuestos demandan el desarrollo de dos capacidades fundamentales para vivir en compañía: la capacidad de interesarnos por los otros distintos a nosotros y la capacidad de saber proyectar junto con otros hacia metas en favor del bien común. Más

que un listado de contenidos sobre conceptos de moral y cívica, interesa el desarrollo de los dominios actitudinal y procedimental porque son los afectos los que mueven las acciones.

En 2015, en continuidad con los dos informes anteriores, la UNESCO

publicó un documento titulado “Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?”, cuyo objetivo era estimular el debate sobre la concepción de la educación. Al igual que el Informe Delors, enfatizó de

nuevo la importancia de una visión humanista de la educación y explicó la relación entre sus principios éticos y la praxis de la convivencia cotidiana:

Una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista de desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión (UNESCO, 2015, p. 10).

En coherencia con los principales problemas vigentes en el siglo XXI, el documento posiciona con claridad la función contracultural de la escuela cuando afirma que la educación no debe limitarse a reproducir las desigualdades sociales, los modelos económicos insostenibles de producción y consumo, el estrés ecológico, la intolerancia y la violencia. Para los autores del texto, el entendimiento humano y la cohesión social en todo el planeta depende de “un planteamiento integrado de la educación basado en fundamentos éticos y

morales renovados” (UNESCO, 2015, p. 18). Como ya se ha mostrado, el tema de la convivencia y sus implicaciones para la escuela ha sido una constante en los documentos educativos nacionales e internacionales. Sin embargo, las concreciones para acercar esta utopía es una tarea particular de cada una de las instituciones educativas en sus respectivos contextos. El siguiente apartado intenta dar algunas pistas para repensar los fundamentos de la convivencia desde la ética del cuidado.

4. La convivencia en la escuela desde la ética del cuidado

Los viejos modelos ya no funcionan; los nuevos aún no han aparecido. De hecho, somos nosotros mismos los que ahora estamos dando forma a lo nuevo al modelar nuestras interesantes vidas. Y tal es el sentido del desafío presente: somos los

antepasados de una edad por venir, los generadores involuntarios de los mitos en los que se sustentará esa nueva edad, los modelos míticos que inspirarán a las vidas venideras. En un sentido muy real, por tanto, el actual es un momento de creación (Campbell, 2015, p.18).

Aprender a cuidar de sí, de los otros y del entorno no pasa por la saturación del estudiantado (y del profesorado) con más horas de contenidos conceptuales sobre Moral y cívica. Esta respuesta -además de desfasada- resulta insuficiente, ya que “las personas se transforman en el vivir juntas, en el marco de las relaciones que establecen” (Pulido, 2002). El aprender a vivir en compañía no es asunto de manuales ni de reglamentos. Aunque estos ayudan a establecer las prescripciones básicas para evitar hacernos daño unos a otros, resultan insuficientes para conducirnos hacia un modelo de convivencia sustentado en el cuidado de nosotros, de los otros y del entorno como exige este cambio de época. Como señaló Heidegger, la reconexión de las relaciones vitales implica poner en movimiento la energía estructuradora que nos hace estar en el mundo en modo cuidado.

En este último apartado interesa destacar al menos tres pistas que permitirían poner en movimiento esa energía estructuradora: desbloquear la afectividad, construir un modelo de colaboración solidaria y ampliar el círculo de interrelación. Estos elementos serían la base de una nueva cultura escolar que logre la congruencia entre los discursos planteados en los programas educativos y el llamado currículo oculto (que no es otra cosa que las relaciones que se establecen en la escuela en la convivencia cotidiana). Si bien no constituye un plan de acción concreto -tampoco es el objetivo de este texto- este último apartado ofrece criterios para la reflexión, discusión y evaluación del principio que sustenta la convivencia en cada una de las escuelas de nuestro sistema educativo.

4.1 Desbloquear la afectividad

Generalmente la ética se ha asociado con el ejercicio racional orientado a reflexionar sobre las concepciones acerca de la vida, del universo y del destino del ser humano en orden a determinar los principios y valores que deberían orientar la

moral de las personas. Sin embargo, como señala Leonardo Boff, la base última de la existencia humana no es la racionalidad sino la afectividad: “Por lo tanto, la experiencia fundamental no es ‘pienso, luego existo’, sino ‘siento, luego existo’. En la raíz

de todo no está la razón (*logos*), sino la pasión (*pathos*)” (Boff, 2004, p. 32).

La filósofa Adela Cortina coincide en que la ética tiene que ser razón y emoción. No se moviliza a la gente solo con argumentos, siempre es necesario apelar a los afectos. En consecuencia, Cortina propone que

Si la razón reprime la pasión, triunfan la rigidez, la tiranía del orden y la ética utilitaria. Si la pasión prescinde de la razón, domina el delirio de las pulsiones y la ética hedonista del puro disfrute de las cosas. Mas si se impone la justa medida, y la pasión se sirve de la razón para un autodesarrollo ordenado, entonces emergen las dos fuerzas que sustentan una ética prometedora: la ternura y el vigor (Boff, 2004, p. 33).

El cuidado como modo de convivencia requiere de una capacidad reflexiva empática. Es decir, de una inteligencia capaz de salir de los propios intereses para pensar en la situación que enfrenta no solo otro ser humano sino de todo ser viviente.

Desde la perspectiva escolar, la reflexividad empática no se logra

Desde que se crearon las escuelas, siempre hubo en ellas tarea, esfuerzo, trájín y poco margen para el descanso. Por eso, cuando un directivo permite que la pasividad se adueñe de la escuela, parece que el derrumbe está cerca o que solo una apática inercia la sostiene. Interrumpir algo en la historia de lo dado es el trabajo de la escuela (Finocchio y Legarralde, 2007, p. 75).

La capacidad de experimentación creativa, de ir más allá de los límites establecidos, de romper con lo confortable, normal y familiar, el

la educación para la ciudadanía en el siglo XXI tenga como fuente de la obligación ética el reconocimiento *cordial* (Ramos, 2009), es decir, desde la empatía. A partir de esta idea, el aprendizaje de la convivencia estaría atravesado por la permanente tensión entre afecto y razón, como señala Boff:

con más horas de moral y cívica o con poner el concepto en el manual de convivencia. Es necesario diseñar diversas experiencias que apelen a la voluntad y decisión de cada miembro de la comunidad educativa a salir de sí y cuidar de los otros y del entorno. Desbloquear la dimensión afectiva requiere curiosidad, imaginación y cuidado:

poder dar a luz nuevas formas es un atributo de la especie humana (Le Grice, 2018, p. 334). La filósofa Victoria Camps señala que la ética no

puede prescindir de la imaginación pues le resulta indispensable tanto para urdir propuestas como para persuadir acerca de ellas (Camps,

1983, p. X). No se trata de construir recetas de aplicación masiva ni de esperar a que “salga” el nuevo programa de formación:

Lo propiamente ético es la búsqueda, el interrogante, la incomodidad provocadas por la urgencia de tener que preferir; pero esa preferencia no tiene por qué convertirse en una norma universalizable (Camps, 1983, p. 48).

Si la moral como filosofía práctica “tiene el deber de moverse en los terrenos intermedios y peligrosos de la propuesta, el ejemplo, la invención” (Valcárcel, 1985, p. 277), la invitación es a ensayar propuestas que lleven a desbloquear la afectividad en cada miembro de la comunidad educativa para que aflore la potencia creativa, la sensibilidad y empatía empezando con las personas más

próximas en la convivencia cotidiana (el aula, la comunidad docente, la comunidad local). Frente a la desconfianza, al miedo y a la sospecha que han regido hasta ahora las relaciones fuera del círculo familiar, habría que proponer el cuidado como principio de actuación permanente. Y para lograrlo, es necesario un modelo de relaciones diferente.

4.2 Construir un modelo de colaboración solidaria

El modelo de relaciones vigente tiene a la base el principio de dominación jerárquica masculina. Sin embargo, como bien señala Riane Eisler, la transformación de este

modelo no consiste simplemente en que las mujeres pasen a ocupar el vértice de la pirámide de poder pues el matriarcado no es sino la otra cara del mismo modelo de dominación:

La alternativa real a la sociedad patriarcal o dominante masculina no es el matriarcado, sino un modelo coparticipativo de organización social, cuyo principio primordial es la conexión en lugar de la jerarquía. En este modelo, la diversidad no se equipara a la inferioridad o la superioridad -empezando con la diferencia más fundamental de nuestra especie, la de varón y hembra- y se da prioridad operativa a los valores más “femeninos” como el cariño, la no violencia y la compasión (Eisler, 1992, p.62).

Según esta socióloga, un primer paso esencial para la construcción del modelo de colaboración solidaria es “la revisión consciente de la estructura social existente y la identificación de los elementos dominadores que tienen que ser cambiados” (Eisler, 1992, p. 67).

En el ámbito de la escuela, esto puede traducirse en un análisis de las prácticas de convivencia diaria que se desarrollan en espacios como las aulas, los patios, el cafetín escolar, las salas de docentes. Este análisis permitiría identificar si las interacciones se acercan más al modo de dominación o al modo de cuidado.

Hasta ahora, la noción de convivencia en la escuela ha estado asociada a la prescripción, la disciplina y el castigo. Esta comprensión de la convivencia enfatiza la obediencia como la principal cualidad moral de la persona. Sin embargo, el establecimiento de prescripciones y normativas para reprimir las pulsiones individuales ha resultado ineficaz e insuficiente a la hora de transformar el modelo de relaciones. Se hace necesario activar la conexión del “poder de cooperar, asociación, energía en relación, el poder de todas las cosas trabajando unidas en grupos amplios y totalidades, ordenaciones, redes de relaciones, contextos y entornos” (Le Grice, 2018, p. 335).

No se trata de reprimir los impulsos primarios ni los poderes individuales sino de conectarlos en función del bien común. A la base de la conexión de los diversos poderes se encuentra el conocimiento del propio poder individual, del poder de la colectividad y de la responsabilidad que esto conlleva: “Responsabilidad es el *cuidado* reconocido como deber por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en ‘preocupación’” (Jonas, 1979, p. 357).

Más que un signo de civilización, el cuidado es señal de una humanidad conectada y solidaria, cuyo potencial afectivo ha sido desbloqueado para ocuparse de sí y del sistema biológico al que pertenece. En este sentido también resulta necesario hacer visibles las interacciones cotidianas sustentadas en una visión de complementariedad de los principios de masculinidad y feminidad (Vianello y Caramazza, 2002). Esta perspectiva buscaría potenciar nuevas formas de organización escolar -consejo directivo, gobierno estudiantil, consejo de docentes, comisiones de trabajo- sustentadas en las redes, las sinergias, los vínculos y las alianzas basadas en la participación desde abajo.

4.3 Ampliar el círculo de interrelación

El siglo XXI es el siglo de la interrelación. Lo mejor de la pandemia del Covid 19 ha sido constatar la capacidad universal de preocuparse por otros, la sensibilidad a las necesidades ajenas, la posibilidad de establecer relaciones sin juicios de valor, la interdependencia entre los seres vivos y la tendencia humana al cuidado y al servicio, todo fruto del poder de la interrelacionalidad (Le Grice: 2018, p. 335). Hasta ahora, el aprendizaje de la convivencia en la escuela ha estado enmarcado en

el reducido imaginario de la comunidad nacional. Sin embargo, las migraciones masivas y la circulación mediática de diversas narrativas están generando la ampliación de los imaginarios sociales y, en consecuencia, nuevos escenarios para la construcción de identidades culturales. Aun cuando persiste una cierta tendencia a los localismos y nacionalismos, está emergiendo una conciencia de ciudadanía mundial que, según el filósofo anglo-ghanés Antony Appiah, entrelaza dos aspectos:

Uno de ellos es la idea de que tenemos obligaciones que se extienden más allá de aquellos a quienes nos vinculan lazos de parentesco, o incluso los lazos más formales de la ciudadanía compartida. El otro consiste en tomar en serio el valor, no solo de la vida humana, sino también de las vidas humanas particulares, lo que implica interesarnos en las prácticas y las creencias que les otorgan significado (Appiah, 2007, p. 18).

Según Appiah, la coexistencia requiere del desarrollo del antiguo hábito de la conversación. Y una

conversación cuyo tema central sea lo que los conversadores tienen en común:

Una vez que hayamos encontrado suficientes cosas en común, existe la posibilidad adicional de que seamos capaces de complacernos en descubrir cosas que aún no compartimos. Ese es uno de los beneficios de la curiosidad cosmopolita: podemos aprender unos de otros o, sencillamente, sentirnos intrigados por las maneras alternativas de pensar, sentir y actuar (Appiah, 2007, p.137).

La interrelación supone algo más que la coexistencia pacífica en un mismo espacio. En el ámbito de la

escuela, la interrelación implicaría, al menos, tres procesos. El primero sería el reconocimiento de aspectos

comunes independiente de la edad, el cargo, el género o la procedencia. Lo que permitiría tomar contacto con la veta común de humanidad que subyace en cada persona. El segundo proceso estaría orientado al conocimiento gradual de aquellas cosas que, aunque no son comunes, enriquecen la dinámica interrelacional. Esto permitiría enfatizar la diferencia no en términos de superioridad/infe-

rioridad sino como base para lograr sinergias. El tercer proceso estaría orientado a la construcción conjunta de proyectos para el bien común. Lo que permitiría el desarrollo de habilidades técnicas y pensamiento científico, pero, más importante aún, la práctica de la colaboración solidaria y el cuidado de los seres más vulnerables del entorno.

5. Epílogo

Hablando de Dios, hago decir a Zenón: “Quiera Aquel que Es quizá, dilatar el corazón humano a la medida de toda la vida”, y es para mí una frase tan esencial que la he hecho grabar en mi tumba por adelantado. El hombre debería participar con simpatía (solidaridad y empatía) del destino de los otros hombres; más aún, de todos los otros seres.

Marguerite Yourcenar

Se dice que el siglo XXI comenzó con la pandemia. La experiencia de confinamiento mundial nos ha obligado a volver la vista hacia aquellos aprendizajes que resultan vitales en situaciones límite. Por un lado, el cuidado de la dimensión material y física de la vida que depende de saberes integradores como la permacultura, las energías limpias y renovables o la medicina que integra saberes ancestrales. Por otro lado, el cuidado de la dimensión espiritual y social de la vida que implica estimular la creatividad, el pensamiento crítico, el manejo de conflictos, el trabajo colaborativo y la comuni-

cación no violenta a través de un retorno al acervo de los saberes propios de las humanidades como la literatura, la música, las artes, la historia, la ética y la espiritualidad.

Si bien el aprendizaje de la convivencia no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sí resulta vital confirmar su liderazgo en la tarea de transformar el modelo de convivencia vigente en otro sustentado en el cuidado de sí, de los otros y del planeta. La escuela es el lugar donde se modelan las relaciones, donde se atemperan los afectos, donde se contacta con otros distintos a las

personas que conforman el estrecho círculo familiar. Por tanto, es importante analizar al servicio de qué modelo de convivencia están sus recursos humanos, técnicos y materiales.

Ya se sabe que el rol de la escuela es pedagógico pero también debe ser ético, para aprender en ella a cuidar de otros; estético¹⁶ para aprender en ella el descentramiento y la sensibilidad hacia los otros; y político, para aprender en ella a actuar con otros para el bien de todos. Es su deber recordar

a la sociedad el ideal humanista que se expresa en la capacidad que cada persona desarrolla para cuidarse, cuidar a los otros y cuidar del entorno en el que vive y convive. La tarea es descomunal y el camino cuesta arriba. Sin embargo, toda crisis es una oportunidad para recrear y reinventar. No basta con llevar a la escuela a la cuarta revolución tecnológica, no basta con lograr cobertura universal o elevar la nota de la PAES. No basta con estar en la escuela, hay que aprender a vivir en compañía. De ese aprendizaje depende nuestro presente.

Referencias bibliográficas

- Appiah, K. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Katz: Buenos Aires.
- Bermúdez, A. (2016). “Todos contra todos: violencia sexual y de género en la escuela salvadoreña. Nuevas realidades de un viejo problema. En *Revista Ciencia, cultura y sociedad* Vol. 3, Nº 1, pp. 7-17.
- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- ----- (2004). *Ética y moral. La búsqueda de los fundamentos*. Santander: Sal Terrae.
- Campbell, J. (1986). *Las extensiones interiores del espacio exterior*. Madrid: Atalanta.
- Camps, V. (1983). *La imaginación ética*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camps, V. (9 de julio de 2020). “El deber de cuidar”. *Ethic*. Disponible en: https://ethic.es/2020/07/el-deber-de-cuidar-victoria-camps/?fbclid=IwAR0KYUtsHR4rL26syn8Ni8xakkeognitdrpH38chBVPtEg_xDkDv-zDn4Bg
- CEPAL. *Observatorio de igualdad de género de América Latina y del Caribe, 2019*. Disponible en: <https://oig.cepal.org/es/indicadores/femicidio>
- Comins, I. (2003). “Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* Nº33 (97-122). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503305.pdf>

- CONED (2016). *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*. San Salvador: Consejo Nacional de Educación.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- ----- (2020). “El bienestar puede entrar en colisión con la justicia”. *Ethic*, 19 de mayo de 2016. Disponible en: <https://ethic.es/entrevistas/el-bienestar-puede-entrar-en-colision-con-la-justicia/>
- Cuéllar-Marchelli, H. y Góchez, G. (2017). *La pertinencia de las estrategias para prevenir la violencia escolar en El Salvador*. Antiguo Cuscatlán: FUSADES.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana ediciones/UNESCO.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- DIGESTYC (2018). *Mapa de hechos de violencia contra las mujeres. El Salvador 2018*. San Salvador: Ministerio de Justicia y Seguridad Pública.
- Eisler, R. (1992). “La transformación social y lo femenino: de la dominación a la colaboración solidaria”. En Zweig, C. (Ed.) (1992) *Ser mujer*. Barcelona: Editorial Kairós.
- El fémur roto y el héroe colectivo. (23 de marzo de 2020). *El Ancasti Digital*. Disponible en: <https://www.elancasti.com.ar/opinion/2020/3/23/el-femur-roto-el-heroe-colectivo-429767.html>
- Escudero, J. (2012). “Ser y tiempo: ¿Una ética del cuidado?”. *Aurora* N° 13, pp. 74-79. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337830>
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial/UNESCO: Madrid.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2007). *Fe y Alegría*: Caracas.
- Franz, M.L. (1964). “El proceso de individuación”. En Jung, C. (Coord.) (1964). *El hombre y sus símbolos*. Paidós: Buenos Aires.
- Galdámez, R. y Lemus, C. (2020). *Representaciones sociales del docente salvadoreño sobre el acoso escolar entre estudiantes de tercer ciclo en la escuela salvadoreña. Tesis para optar al grado de maestra en política y evaluación educativa*. UCA: San Salvador.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder: Barcelona.

- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: ARCIS. Disponible en: <https://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Ser20y20Tiempo.pdf>
- Human Rights Watch (2019). *El Salvador: eventos de 2018*. Human Rights Watch Organization. Disponible en: <https://www.hrw.org/es/world-report/2019/country-chapters/325533>
- Jonas, H. (1979). *El principio de responsabilidad. ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Le Grice, K. (2018). *El cosmos arquetipal. El redescubrimiento de los dioses en la mitología, la ciencia y la astrología*. Girona: Atalanta.
- López, V. (2014). “Educación y desarrollo post-2015”. *Apuntes N° 4*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Marroquín Parducci, A. y Vásquez Monzón, O. (2019). “Hacia un modelo de colaboración solidaria: reflexiones culturales desde la educación.” En Marroquín Parducci, A. et al. (2019). *Siglo XX. Cultura, violencia y territorios*. San Salvador: INFOD.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MINED (1995). *Lineamientos generales del Plan Decenal 1995-2005*. San Salvador: MINED.
- ----- (2005a). *Plan Nacional de Educación 2021. Fundamentos*. San Salvador: MINED.
- ----- (2005b). *Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. San Salvador: MINED.
- ----- (2009). *Plan social educativo 2009-2014 “Vamos a la escuela”*. San Salvador: MINED.
- ----- (2018a). *Moral, Urbanidad y Cívica. Programas de Primero y Segundo ciclo de Educación Básica. Con competencias ciudadanas y formación moral*. San Salvador: CENICSH.
- ----- (2018b). *Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz*. San Salvador: MINED.
- ----- (2018c). *Moral, Urbanidad y Cívica. Programas de Tercer Ciclo y Educación Media. Con competencias ciudadanas y formación moral*. San Salvador: CENICSH.
- MINEDUCYT (2019). *Educación. Plan Cuscatlán*. San Salvador: MINEDUCYT.

- Morin, E., (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO: Francia.
- *Observatorio MINED 2014 sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador*. (2014) San Salvador: MINED.
- *Observatorio MINED 2015 sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador*. (2015) San Salvador: MINED.
- *Observatorio MINED 2016 sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador*. (2016) San Salvador: MINED.
- *Observatorio MINED 2017 sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador*. (2017) San Salvador: MINED.
- *Observatorio MINED 2018 sobre los Centros Educativos Públicos de El Salvador*. (2018) San Salvador: MINED.
- OREALC/UNESCO (2020). *Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- PNUD (2018). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡Soy joven! ¿Y ahora qué?* San Salvador. PNUD.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Ramos, J. y Cortina, A.(2009). Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. *Pensamiento* Vol. 65, pp. 379-380. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/2741/2435>
- Tamez, E. (1985). *Diccionario Conciso Griego-Español del Nuevo Testamento*. Stuttgart: Sociedades Bíblicas Unidas.
- Tejada, W. y Hernández, A. (2020). *Masculinidad hegemónica y legitimación de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña* (Tesis de maestría no publicada). San Salvador: UCA.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- ----- (2020a). La UNESCO lanza una consulta mundial sobre la iniciativa “Los futuros de la educación”, UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/unesco-lanza-consulta-mundial-iniciativa-futuros-educacion>
- ----- (2020b). *Textos fundamentales*. París: UNESCO.
- Valcárcel, A. (1985). “Sobre la imaginación ética de Victoria Camps”. *Teorema* Vol. XV, pp. 275-278.

- Vianello, M. y Caramazza, E. (2002). *Género, espacio y poder*. Madrid: Cátedra.
- Walter, K. (2018). *La muerte violenta como realidad cotidiana. El Salvador, 1912-2016*. San Salvador: AccesArte.
- WWF (2020). *Informe Planeta Vivo 2020: Revertir la curva de la pérdida de biodiversidad*. WWF, WWF: Gland. Disponible en: https://wwflac.awsassets.panda.org/downloads/resumen_informe_planeta_vivo_2020.pdf

Notas

1. Así define la RAE el término convivir.
2. Algunas de las más difundidas en revistas y periódicos digitales han sido las de Slavoj Žižek, Byung Chul Han, Adela Cortina, Leonardo Boff, Victoria Camps, Boaventura de Sousa Santos, Marcela Lagarde, Giorgio Agamben, Francesco Tonucci, Yuval Noah Harari, Judith Butler, Noam Chomsky.
3. El sistema educativo vigente se originó en el siglo XIX, durante la época de la configuración de los Estados Nacionales. La escuela reprodujo el orden social de dominación jerárquica donde la diferencia quedó subordinada al prototipo de ser humano ideal: varón, blanco, europeo y burgués. Este modelo explica la subordinación de las mujeres a los varones; los niños a los adultos; los indios a los mestizos; los mestizos a los blancos; los analfabetos a los ciudadanos letrados; la cultura local a la cultura europea. Esta subordinación -corazón del sistema de dominación patriarcal- está justificada bajo el supuesto de que revela el orden cósmico natural (Marroquín y Vásquez, 2019).
4. En septiembre de 2019, la UNESCO presentó la iniciativa denominada “Los futuros de la educación”, con el objetivo de contar con un nuevo informe mundial que permita “reinventar la manera en que el saber y el aprendizaje pueden configurar el futuro de la humanidad en un contexto en que la complejidad, la incertidumbre y la precariedad son cada vez mayores” (UNESCO, 2020a). Bajo el lema de “pensar juntos a fin de poder actuar juntos”, la iniciativa fue lanzada a través de un conjunto de plataformas en línea para recoger los puntos de vista de personas de todo el mundo sobre cómo debe ser la educación del futuro.
5. El Informe Planeta Vivo 2020 señala que: “En los últimos 50 años, nuestro mundo se ha visto drásticamente transformado por una explosión del comercio global, el consumo y el crecimiento de la población humana, junto a una poderosa expansión urbanística. Esto está provocando una destrucción y degradación acelerada de la naturaleza, en un mundo donde ya se están sobreexplotando los recursos naturales a un ritmo sin precedentes. Las últimas áreas realmente vírgenes que aún quedan en el planeta se encuentran en unos pocos países. Como resultado de todo ello, nuestro mundo natural se está transformando más rápido que nunca” (WWF, 2020, p.2).
6. Según explica Marie-Louise von Franz, el ánimo es la personificación de todas las tendencias psicológicas inconscientes tendientes a la sensibilidad, el cuidado, la colaboración y la interrelación; el ánimus personifica las tendencias psicológicas conscientes tendientes a la actividad creadora, la iniciativa, la capacidad para planear la acción (Von Franz, 1964, pp. 158-229). Ambos principios están presentes tanto en hombres como en mujeres. Su máximo desarrollo y equilibrio depende del proceso de socialización.
7. Desde la perspectiva de la ética del cuidado, las decisiones trascienden lo

- meramente racional y transitan hacia la capacidad de empatía y compasión con la vida más vulnerable. En este paradigma confluyen las propuestas de la ética de la responsabilidad de Hans Jonas; el principio de colaboración solidaria de Riane Eisler; el principio antropológico de Edgar Morin; el encuentro cara-a-cara de Levinas; la imaginación ética (ponerse en el lugar del otro) de Victoria Camps; y la ética de la razón cordial de Adela Cortina. En el caso de América Latina lo vemos en las propuestas de la ética del cuidado de Leonardo Boff y del principio misericordia de Jon Sobrino.
8. Me refiero a la escuela como institución estatal. Los documentos y datos que analizo se limitan al sistema educativo nacional.
 9. Es la rama de la ética que trata sobre deberes, normas y prescripciones.
 10. Cuerpo consultivo conformado por amplios sectores y cuya secretaría técnica estaba conformada por el Ministerio de Educación, UNICEF, PNUD, OEI y la delegación de la Unión Europea para El Salvador.
 11. En 2016 fue publicado el resultado de un diagnóstico sobre la violencia en las escuelas salvadoreñas. Con relación a la violencia sexual y de género, el estudio incluye situaciones tanto físicas como psicológicas: bromas de contenido sexual, palabras, gestos, contacto físico, insinuaciones y burlas. El 55.3% de los 20,549 estudiantes que respondieron el cuestionario reportó haber observado “cómo a sus compañeras les tocaban los genitales, el pecho o las nalgas con la intención de molestarles”; y el 53.3% señaló “haber observado a compañeros hacer bromas o señales sexuales a niñas y jóvenes” (Bermúdez, 2016, p.13).
 12. Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2019.
 13. La Constitución de la UNESCO -aprobada el 16 de noviembre de 1945- declaró como propósito “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones” (UNESCO, 2020, 8). Desde entonces ha publicado un conjunto de informes mundiales cada quince años “para hacer frente a los desafíos futuros y para incitar al cambio y proporcionar las recomendaciones estratégicas para la educación” (UNESCO, 2020a). La relevancia de estos informes es que constituyen un referente no solo conceptual sino también ético para la educación en el mundo contemporáneo.
 14. Los cuatro pilares de la educación son los siguientes: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
 15. Tres años más tarde, Edgar Morin reforzó esta idea cuando señaló que la misión espiritual de la educación era enseñar la comprensión entre las personas, noción que implica la empatía, la identificación y la proyección hacia los otros (Morin, 1999).
 16. La acepción más conocida de la palabra estética gira en torno a la percepción de la belleza. Sin embargo, el término estética deriva del griego *aisthesis* que significa percepción sensorial, comprensión, compenetración (Tamez, 1985, p. 5).