



SABERES ANDANTES

Democracia y educación

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 4, Número 12, año 2025
"Democracia y educación"

Revista anual de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

La revista comenzó siendo de formato impreso y periodicidad semestral, a partir del número 6 se ha publicado de forma impresa y electrónica con periodicidad anual.

EQUIPO EDITORIAL

Director

Carlos Vicente Vargas-Reyes. Director Nacional de Fe y Alegría. Ecuador.

Editora General

Emely Valeria Benavides-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.

Entidad editora

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador

Editora sección ensayos e investigaciones

Beatriz del Carmen García-Dávila. Revista Saberes Andantes. Ecuador.

Editor secciones complementarias

Alexis David Barrera-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.

COMITÉ CIENTÍFICO

Expertos académicos

- Carlos Corrales-Gaitero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Paulina de los Angeles Morales-Hidalgo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Gehiomara Cedeño-Toro. Fe y Alegría. Ecuador.
- Carlos Boris Tobar-Solano. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Christian Xavier Ubilla-Correa. Fe y Alegría. Ecuador.
- Anita Mata-Velastegui. Ministerio de Educación. Ecuador.
- Renato Revelo-Oña. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
- Jenny de Lourdes Sánchez-Perugachi. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Dennis Schutijser-De Groot. Université Toulouse Jean Jaurès. Francia.
- Diana Maria Calderón-Salmeron. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Sofía Alexandra Yépez-Rosero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Luis Rodolfo López-Morocho. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Arianna Moyano-Morillo. Fe y Alegría. Ecuador.
- César Enrique Higuera-Castelblanco. Fe y Alegría. Ecuador.

Asesores internacionales

- Vicente Ramón Palop-Esteban. Universitat de Valencia. España.
- Marielsa Ortiz-Flores. Secretaría de Educación de Barranquilla. Colombia.
- Carlos Fritz. Pro rector administrativo de la Universidad Católica de Pernambuco. Brasil

Traductora

- María Dolores Briceño. Traductora en Idioma Inglés. IH-Accademia Britannica-University of Cambridge, Roma – Italia. Esp. En políticas públicas y justicia de género. Flacso-Brasil. Fe y Alegría. Ecuador

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

Democracia y educación

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 4, Número 12, año 2025

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>Educación y democracia: una reflexión necesaria en tiempos complejos</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes
8	EDITORIAL <i>Democracia(s) y Educación(es): la vida en el centro</i> Emely Valeria Benavides-Vargas
11	ENSAYOS E INVESTIGACIONES
12	<i>Democracia sin Humanidad: Neofascismo global, necropolítica neoliberal y el colapso ético de lo político</i> Efrén Danilo Ariza-Ruiz y Dustin Tahisin Gómez-Rodríguez
33	<i>Hacia un Modelo Educativo Transmoderno para la universidad latinoamericana</i> José Luis García-García
55	<i>Repensar la democracia desde la escuela en la era de la inteligencia artificial: datos, poder y ciudadanía</i> Luis R. López-Morocho, Christian Jaramillo-Baquerizo y Miguel Ángel Herrera-Pavo
79	<i>Educación Popular y la salud organizativa en contextos urbanos y rurales: estudios de caso en el sur de Quito y una comunidad indígena de Antonio Ante.</i> Dacmar Arico-Ortiz, Paúl Plazarte-Muñoz, Diana Maldonado-Córdova y Camilo Paguay-Cajas
106	<i>Homo-Kosmopolitēs: Reflexiones para la formación de ciudadanías globales</i> Alexis David Barrera-Vargas
128	<i>Los juegos tradicionales y el desarrollo de habilidades sociales en la Generación Alpha</i> Josselyn Lizeth Revelo-Yunga y Silvia Cristina Saldaña-Otero
149	SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS
150	<i>La Campaña por el Derecho al Aprendizaje: Promoviendo la Democracia Participativa y el Protagonismo Juvenil desde Fe y Alegría</i> Christian Ubilla-Correa
169	<i>Liderando desde el corazón para el servicio y la transformación. Sistematización de la experiencia de liderazgo juvenil en el CEFA.</i> Francisco Gael Cano-Molina, Giana Emilia Salcedo-Patiño, Jasseline Anahi Carrión-Contreras, Lucero Dayanara Guamani-Hernández, Nathaly Adriana Fong-Sarango, Paola Isabel Rodríguez-Pungacho y Arianna Moyano-Morillo
201	<i>Movilización y participación para la incidencia política</i> Beatriz del Carmen García-Dávila
215	ENTREVISTA
216	<i>Construir ciudadanía con y desde las juventudes</i> María Camila Rodríguez Polo, Carlos Ezequiel Aguiar Giménez, Doris Yarineth Segura Guerrero, Emmanuel Rojas, Alexandra Vanesa Mejía Illescas y Daniel Borrego Crespo
229	<i>Educar en la tensión: Educación y Democracia</i> Rosemarie Terán-Najas
241	RESEÑA DE LIBROS
243	<i>Enseñar a transgredir</i> Karina Basantes-Lucero
247	<i>La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi.</i> Mauricio Andrés Bueno-Castellanos

PRESENTACIÓN

Educación y democracia: una reflexión necesaria en tiempos complejos

Carlos Vicente Vargas-Reyes

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador
c.vargas@feyalegria.org.ec

En el actual contexto global, marcado por lógicas neoliberales, el deterioro ético en la gestión pública, la expansión de la corrupción y el incremento de la inseguridad, Fe y Alegría insiste en abrir espacios de diálogo en torno a la relación entre democracia y educación. Esta reflexión parte de una convicción fundamental: la educación contribuye a la construcción y cuidado de una sociedad democrática, justa, participativa, inclusiva y solidaria. Ello exige una práctica reflexiva consciente, crítica, tolerante y pacífica en cuyo centro se ubica la dignidad humana: fundamento de los derechos humanos y de una convivencia fraterna.

Esto supone un análisis permanente de los paradigmas pedagógicos y de los modelos de organización de las instituciones educativas; lo que nos lleva a plantear preguntas esenciales como: ¿desde dónde miramos el horizonte educativo?, ¿cómo y para qué nos formamos?, ¿desde qué epistemologías comprendemos el mundo? Al mismo tiempo, demanda estar atentos/as a la práctica democrática, a exigir transparencia a las y los gobernantes y ciudadanos para que actúen en coherencia y con responsabilidad ética. Esta edición de Saberes Andantes desea compartir a través de los artículos recopilados, reflexiones y experiencias sistematizadas, que abran caminos para seguir esperanzados en que es posible construir sociedades con rostros de equidad, igualdad, justicia y solidaridad.

Desde esta perspectiva se aborda el binomio educación – democracia. Aunque el concepto de democracia parece claro y consensuado, como advierten Efrén Ariza y Dustin Gómez en su artículo

“Democracia sin Humanidad” el problema actual es su vaciamiento ético. Los conflictos bélicos actuales, el autoritarismo en América (desde el norte hasta el sur), la opulencia de pocos y la miseria de muchos, dan argumento a los autores para afirmar que la descomposición más profunda es la erosión del principio de alteridad como base de lo común. Al no reconocernos en el otro, lo convertimos en adversario e incluso nos atrevemos a descartarlo sin compasión. En este sentido, caminamos en una sociedad con discursos y relaciones maquiavélicas donde el individualismo y el subjetivismo justifican su verdad y los valores que pretendían ser universales quedan a la deriva, sometidos a intereses particulares. En este panorama, la democracia se encuentra vestida de cuestionamientos éticos... Quizás desde la educación podamos desvestirla y dejarla sin el ropaje que la criminaliza y recuperar su sentido humanizador.

Para profundizar en la reflexión del binomio educación – democracia, nos viene bien la frase de Paulo Freire “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, 1996). El objetivo de la educación no se limita a la adquisición de conocimientos y habilidades para dar respuesta a los sistemas económicos de turno. Su misión es la formación de personas conscientes y críticas de su realidad para transformarla. De aquí la necesidad de desvestir las palabras para encarnar un lenguaje liberador; Freire dirá que primero hay que leer el mundo donde habitan las palabras para poder comunicarlas.

Educación y democracia son, así, dos palabras soberanas. La educación nutre el espíritu para sacar lo mejor que tenemos de la dignidad humana; la democracia reconoce a la comunidad su capacidad soberana para obrar desde los derechos y deberes ciudadanos. Ambas habitan este mundo, a veces caminan juntas y otras veces se distancian; ambas pueden movilizar pueblos, gobiernos y comunidades, pero su fuerza dependerá del nivel de conciencia ética y crítica con que sean asumidas para que su movilización no conlleve acciones maquiavélicas sino que contribuya genuinamente a la construcción de sociedades más justas y reconciliadas.

Como mujeres y hombres esperanzados, confiamos en que estas lecturas nos ayudarán a seguir caminando en el arte de aprender y enseñar, más aún en un mundo atravesado por la tecnología, la digitalización hiperacelerada y la inteligencia artificial, como lo profundizan los autores de “Repensar la democracia desde la escuela en la era de la inteligencia artificial: datos, poder y ciudadanía”. Finalizo estas reflexiones provocadas por la lectura de estos artículos con la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la escuela mantener su misión democratizadora cuando los datos y la inteligencia artificial reconfiguran las relaciones de poder, conocimiento y ciudadanía en el espacio educativo?

Que esta edición sea una invitación a pensar con profundidad, dialogar con honestidad y encarnar respuestas que comprometan nuestra vida y nuestra misión educativa con sociedades más justas y democráticas.

Referencias

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

EDITORIAL

Democracia(s) y Educación(es): la vida en el centro

Emely Valeria Benavides-Vargas

Editora de la revista Saberes Andantes
emely.benavides@feyalegria.org.ec

Hace algún tiempo, mientras preparábamos una formación para equipos directivos, nos encontramos con un documental que narraba la experiencia de una escuela rural del Perú que apostó por recrear prácticas democráticas en la cotidianidad de sus aulas. Entre las narrativas compartidas, nos conmovió especialmente la seguridad con que niñas y niños expresaban sus ideas sobre el proyecto educativo que les acogía. Aquella claridad revelaba algo constitutivo: una comunidad educativa en la que la voz de niñas y niños tenía el mismo peso que la de las personas adultas que los acompañaban. En su discurso se percibía la autonomía y la conciencia crítica que habían desarrollado, así como el respeto por los espacios, intereses y ritmos de cada uno/a. Por su parte, las asambleas abiertas para resolver los conflictos cotidianos demostraban que la democracia no era una idea abstracta, sino una práctica cotidiana, construida y ejercida colectivamente por todas y todos.

Una de las intervenciones más llamativas del documental fue el relato de una niña que afirmaba: *"En los otros colegios, cuando dicen 'hay vacaciones', todos dicen 'siiiii'. Pero acá, cuando hay vacaciones todos decimos 'nooooo'; acá nos sentimos más libres que en nuestras casas, cuando salimos de vacaciones queremos volver a la escuela"*. ¿Qué elemento revelador encontramos en su discurso? Su testimonio muestra con claridad aquello por lo que la escuela debería esforzarse: ser un espacio donde la libertad, el cuidado y el sentido de comunidad hacen que se desee volver, no uno que genere alivio al marcharse ni temor por permanecer, ni aquel en el que sus integrantes no se sienten reconocidos/as. Esta experiencia demuestra que esos espacios son posibles y que podemos construirlos.

Esta entrada nos lleva a la reflexión sobre lo que persiguen nuestras sociedades a través de la educación y de las prácticas democráticas que promueven. En torno a ello, Marco Raúl Mejía (2021) abrirá una reflexión clave sobre los aprendizajes que persigue la educación. Frente a los cuatro pilares de la educación publicados por UNESCO en 1996: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*; la lectura desde la educación popular nos invita a preguntarnos ¿qué aprendizajes son pertinentes con nuestros contextos y su diversidad? Mejía junto a otros educadores/as populares propusieron cuatro aprendizajes imprescindibles para nuestro continente: “aprender a disfrutar y ser feliz (la fiesta); aprender a emprender (herencia de la sobrevivencia cotidiana del sector informal); aprender de la diversidad para construir la interculturalidad; y aprender a cuestionar y criticar para transformar” (p. 91).

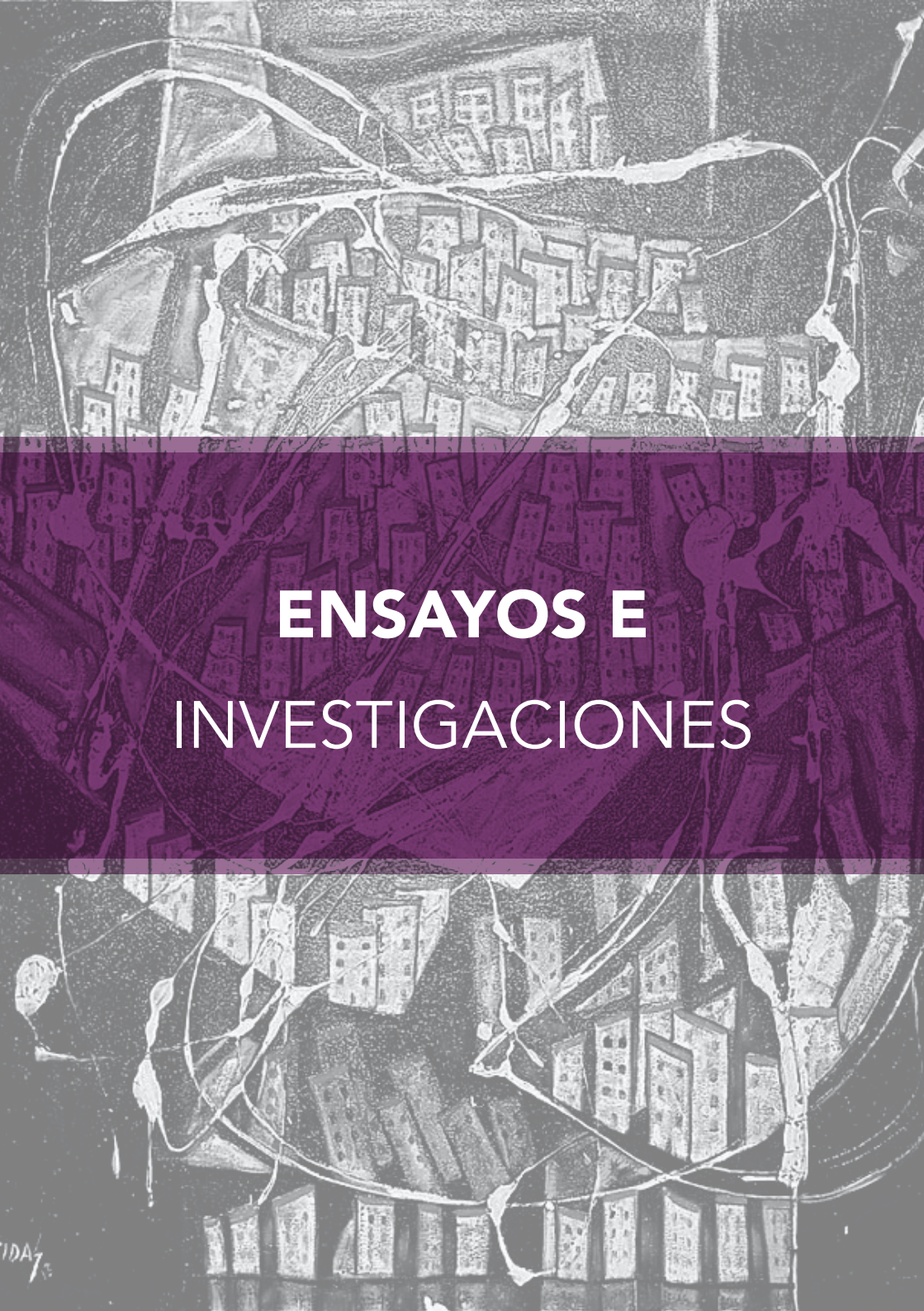
Esta mirada latinoamericana, que dista de paradigmas hegemónicos, complejiza el diálogo entre Democracia(s) y Educación(es). Ambos conceptos son decisivos para comprender el horizonte de sociedad que buscamos construir, pero suelen abordarse desde marcos que invisibilizan aquello que está realmente en juego: la vida en sí misma, porque lo que definamos como democracia y como educación expresa, en el fondo, nuestra visión del mundo, de la vida, de la persona, de las relaciones humanas y con la naturaleza.

Desde la educación popular, surge entonces una pregunta generadora que tensiona y orienta: las prácticas democráticas y educativas que vivimos a nivel social y en las escuelas y comunidades ¿Qué nos dicen sobre la vida? Las respuestas no son simples. Tanto a nivel social como en la escuela, la vida concreta, con sus complejidades, parece quedar fuera de muchas reflexiones sobre la educación y la democracia. Hemos construido marcos conceptuales robustos, pero en el proceso hemos perdido de vista el *para qué* y el *por qué* de la educación y de la democracia. El *cómo* se ha vuelto mecánico, insuficiente para acoger la vida en todas sus formas. Nuestra experiencia democrática y escolar se ha estrechado, encapsulando lo que “debería ser”, sin reconocer sus grietas, su conflictividad, su carácter inacabado y reforzando nuestra inercia para modificar estas experiencias.

Si colocáramos el cuidado de la vida en el centro, nuestras escuelas y nuestras democracias asumirían otros matices. Ambas, entendidas como bienes comunes, podrían contribuir a la restauración de los vínculos y a construir “una forma de ser y estar en el mundo” que honre la dignidad, la reciprocidad y el cuidado (Menéndez, 2024). Esta edición de Saberes Andantes quiere ser precisamente esa invitación: repensar la(s) democracia(s) y la(s) educación(es) reconociendo sus tensiones, pero también las posibilidades que emergen cuando situamos la vida y su cuidado en el centro de nuestras prácticas y decisiones

Referencias

- Mejía, M. (2021). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III*. Fe y Alegría Ecuador.
- Menéndez, P. (2024). *Educar para la vida: Guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos (y necesitamos)*. Siglo XXI Editores.



ENSAYOS E INVESTIGACIONES

Democracia sin Humanidad: Neofascismo global, necropolítica neoliberal y el colapso ético de lo político

Efrén Danilo Ariza-Ruiz¹

Fundación Universitaria del Área Andina
eariza10@areandina.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7762-3562>

Dustin Tahisin Gómez-Rodríguez²

Corporación Universitaria De Asturias
dustin.tgr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5359-2300>

Artículo recibido en mayo y aceptado en octubre de 2025

Resumen

El presente artículo propone una reconstrucción filosófica y crítica de la emergencia global del neofascismo como forma adaptativa de gobierno

1 Economista Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Sociología Universidad Nacional de Colombia, Magister en Filosofía Latinoamericana Universidad Santo Tomás. PH. D en Filosofía Universidad Santo Tomás. 28 años de experiencia en Investigación, consultoría y práctica docente en Ciencias Económicas, Metodología de la Investigación, Sociología de la Ciencia, Epistemología. Filosofía de la Ciencia y Sustentabilidad. Líder de Investigación Grupo QUIPU Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Maestría en Innovación y Maestría en Gerencia del Mercado Digital. Vicepresidente Comité Ética en Investigación. Fundación Universitaria del Área Andina. Categoría Investigador Junior (IJ).

2 Doctor Honoris Causa de la Fundación Universidad Hispania, Perú, Doctor en Agrociencias de la Universidad de la Salle con tesis laureada Cum laude, Magister en Estudio y Gestión del Desarrollo y Economista con Especialización en Psicología Educativa. Desempeño en investigación interdisciplinaria sobre sostenibilidad ambiental, economía solidaria, economía ecológica, bioeconomía y desarrollo territorial. Escritor de artículos científicos, libros y capítulos académicos en editoriales de prestigio. Categorizado como Investigador Asociado (I) por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Lidera el grupo de investigación GIAO (categoría B), investigador de medio tiempo del programa de economía de Uniasturias y participa en proyectos de investigación interinstitucionales y binacionales orientados a fortalecer modelos de desarrollo local sostenible, con énfasis en circuitos cortos de comercialización, capital humano y economía comunitaria en contextos rurales.

dentro del orden neoliberal. A partir de un enfoque genealógico y hermenéutico, se argumenta que no asistimos a una ruptura con el orden democrático, sino a su vaciamiento ético mediante la articulación de tres dispositivos centrales: la necropolítica como lógica de administración de la muerte, la biopolítica como técnica de regulación diferencial de los cuerpos, y el neoliberalismo como régimen de subjetivación autoritaria. Se incorpora un análisis discursivo crítico basado en el enfoque de Van Dijk (2015), lo que permite interpretar cómo se configuran subjetividades punitivas en el discurso político contemporáneo. A través del análisis de casos paradigmáticos (Israel, Estados Unidos, América Latina y Europa), se muestra cómo la alteridad ha sido sustituida por el cálculo, la exclusión y la legitimación institucional de la crueldad. El artículo concluye defendiendo la necesidad de una comunidad fundada en la vida cualquiera y propone una reconfiguración radical del papel de la universidad crítica como trinchera ética frente al exterminio normalizado.

Palabras clave: Neofascismo global, necropolítica, biopolítica, capitalismo neoliberal, alteridad, democracia y universidad crítica.

Democracy without humanity: Global neofascism, neoliberal necropolitics, and the ethical collapse of the political

Abstract

This article examines the global rise of neofascism as an adaptive mode of governance within the neoliberal order through a philosophical and critical reconstruction. Drawing on genealogical and hermeneutic perspectives, it argues that what we are witnessing is not the breakdown of democracy but its ethical depletion. This process unfolds through three interrelated mechanisms: necropolitics as the management of death, biopolitics as the differential regulation of bodies, and neoliberalism as a regime of authoritarian subject formation. Using Van Dijk's (2015) framework for critical discourse analysis, the study explores how punitive subjectivities are constructed in contemporary political discourse. By analyzing emblematic cases from Israel, the United States, Latin America,

and Europe, it reveals how otherness has been displaced by calculation, exclusion, and the institutional normalization of cruelty. The article concludes by calling for a renewed sense of community grounded in the value of every life and for a radical reimagining of the critical university as an ethical stronghold against normalized forms of extermination.

Keywords: global neo-fascism, necropolitics, biopolitics, neoliberal capitalism, otherness, democracy, critical university.

Introducción

¿Qué sucede cuando la democracia ya no protege la vida, sino que la administra como residuo? ¿Qué ocurre cuando el derecho ya no ampara, sino que legitima la suspensión de la humanidad? Estas preguntas no son meramente retóricas: expresan el umbral filosófico del presente. Lo que observamos a escala global no es un retorno del autoritarismo clásico, sino la consolidación de un neofascismo adaptativo que, lejos de destruir el orden liberal, lo reconfigura desde dentro mediante técnicas de exclusión, criminalización y muerte diferida.

Este artículo parte de una tesis clara: el neofascismo contemporáneo no es una irrupción externa al orden democrático, sino su forma degenerada bajo las condiciones del capitalismo neoliberal. Se trata de un régimen político que combina la racionalidad tecnocrática, la fragmentación social, la producción de enemigos internos y la estetización de la violencia como dispositivos legítimos de gobierno. La novedad no está en la represión directa, sino en su legitimación institucional; no en la muerte, sino en su administración calculada. El nuevo fascismo no necesita destruir la institucionalidad: la habita, la instrumentaliza y la reorganiza desde dentro. Utiliza el sufrimiento como argumento, el miedo como técnica de cohesión y la exclusión como principio operativo. En lugar de abolir los derechos, los convierte en privilegios. En lugar de clausurar el Estado de derecho, lo transforma en una arquitectura de excepción legalizada.

Desde una perspectiva genealógica en la línea de Michel Foucault (1996; 2006; 2009), se exploran los mecanismos históricos, simbólicos y epistémicos que han permitido que categorías como la necropolítica (Mbembe, 2003; 2019), la vida desnuda (Agamben, 1998; 2005), la gubernamentalidad neoliberal (Brown, 2015; Laval & Dardot, 2013) y la desaparición del otro como fundamento ético (Levinas, 1961; Butler, 2005; 2015) no solo cobren vigencia, sino que estructuren el nuevo orden global.

Este trabajo se distancia de los abordajes que limitan el análisis a variables económicas, electorales o partidarias, y propone una lectura filosófica y ético-política que permita comprender el carácter civilizatorio del problema. La pregunta por el fascismo, en este contexto, no puede reducirse a un estilo autoritario o a una ideología extremista. Se trata de un síntoma de descomposición más profunda: la erosión del principio de alteridad como base de lo común.

Lo que está en juego no es sólo un conjunto de reformas regresivas o una deriva ideológica. Lo que se erosiona es el fundamento ético mismo del vínculo político: la alteridad. Como ha advertido Levinas (1961), toda comunidad que pretenda fundarse éticamente debe comenzar reconociendo al otro como rostro, es decir, como interpelación radical. Pero el régimen contemporáneo ha desactivado esa interpelación. El otro ya no conmueve, ni exige, ni llama. El otro estorba. Se convierte en riesgo, en amenaza, en residuo.

Se propone aquí una reconstrucción crítica de esta racionalidad neofascista a través de un análisis comparado de cuatro zonas clave: el genocidio sistemático en Palestina; el trumpismo y su necropolítica racial y migratoria; el autoritarismo neoliberal en América Latina (casos de Argentina, El Salvador, Ecuador y Colombia); y el ascenso institucionalizado de la ultraderecha en Europa. Cada caso, con sus especificidades, confirma la hipótesis de que el neofascismo ya no opera desde la excepción, sino desde la norma. Se presenta como solución donde el sistema falla, como orden donde hay conflicto, como identidad donde hay diferencia.

No se persigue aquí solamente describir lo que ocurre, sino interpretar los códigos de legitimación, las infraestructuras simbólicas y los marcos éticos que lo hacen posible. Frente a este escenario, el artículo recupera la propuesta de una comunidad del Cuaalsea de Agamben, retomada por Ariza (2021) donde cada vida importe no por su función, su identidad o su pertenencia, sino por el simple hecho de existir. En esa clave, se plantea la universidad crítica no como una institución a defender, sino como una trinchera ética desde la cual rearticular el pensamiento, la comunidad y la defensa radical de la vida cuaalsea.

Estado del Arte

La comprensión del neofascismo global requiere desplazar el análisis más allá de las estructuras formales del poder. No basta con señalar la emergencia de líderes autoritarios o partidos de ultraderecha; es preciso interrogar las condiciones históricas, simbólicas y epistémicas que hacen posible que regímenes democráticos sostengan políticas de exterminio selectivo, criminalización institucionalizada y deshumanización legitimada.

Desde una perspectiva genealógica —siguiendo la propuesta de Michel Foucault—, el poder no opera simplemente desde la represión, sino desde la producción. Produce cuerpos, discursos, instituciones, subjetividades. En ese marco, la noción de biopolítica emerge como clave para comprender cómo el Estado moderno administra la vida mediante técnicas de regulación, normalización y vigilancia. Pero como advirtió Achille Mbembe (2003), esta racionalidad puede devenir en su reverso: una necropolítica que decide activamente quién puede vivir y quién debe morir. Autores como Finchelstein (2020), Traverso (2021) y Wodak (2021) coinciden en que el neofascismo actual no replica las formas del totalitarismo del siglo XX, sino que se infiltra en democracias funcionales y se naturaliza en el discurso institucional, transformando el lenguaje de derechos en herramientas de exclusión y castigo. No se trata de una renuncia a gobernar, sino de una forma específica de hacerlo: administrando la muerte como política pública.

La necropolítica no se limita al uso de la violencia estatal. Es una racionalidad difusa, transversal, legitimada. Opera en hospitales bombardeados, en zonas militarizadas, en cárceles privatizadas y

fronteras selladas. Produce cuerpos descartables: vidas que no merecen ser lloradas (Butler, 2006), vidas que, como diría Agamben (1998), han sido reducidas a vida desnuda: existencia biológica sin protección jurídica ni reconocimiento simbólico.

El neoliberalismo es el dispositivo que articula estos elementos en clave contemporánea. Como sostienen Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo no es solo un enfoque económico, sino una forma de gobierno de los sujetos, que instala la competencia como principio ontológico, la productividad como criterio de valía, y la exclusión como efecto natural (Gómez, 2015). En este entorno, el fracaso es culpa individual, y la pobreza es evidencia de incapacidad. Esta despolitización de la desigualdad abre paso a su moralización: el otro ya no es excluido porque el sistema lo produce así, sino porque lo merece. Es ahí donde el neofascismo encuentra terreno fértil: ofrece orden donde hay precariedad, identidad donde hay fragmentación, y castigo donde hay demanda.

Sin olvidar que Pinker (2018), en su obra *Enlightenment Now*, presenta evidencia estadística sobre cómo las políticas neoliberales han contribuido a reducir los índices de pobreza global en un 60% entre 1990-2015 (pp. 112-115). Este contrapunto permitiría matizar la crítica al neoliberalismo y enriquecer el debate teórico. Asimismo, el trabajo de (Acemoglu y Robinson, 2012) *Why Nations Fail* ofrece argumentos sobre cómo instituciones inclusivas - frecuentemente asociadas a democracias liberales - promueven mayor desarrollo que sistemas autoritarios.

Desde la filosofía política, autores como Enzo Traverso (2019) y Wendy Brown (2015) han advertido que el neofascismo del siglo XXI no replica las formas clásicas del totalitarismo. No requiere uniformes ni propaganda estridente. Le basta con vaciar las instituciones desde dentro, naturalizar la desigualdad y reconvertir el odio en discurso de protección. Es una racionalidad autoritaria camuflada de gestión democrática. Su fuerza reside en su capacidad para transformar la crueldad en política de Estado, y la impunidad en moral colectiva.

La comunidad política, bajo estas condiciones, deja de fundarse en el reconocimiento del otro. Se erige desde la purificación. La identidad

común se construye por exclusión, y el vínculo se establece en función del enemigo. Frente a ello, la ética de la alteridad formulada por Levinas (1961) se torna imprescindible: sin responsabilidad ante el rostro del otro, no hay comunidad posible. Pero hoy ese rostro ha sido borrado. La alteridad ya no funda lo común, sino que lo amenaza.

Este artículo no solo se inscribe en este corpus teórico, sino que busca articularlo críticamente desde América Latina, donde las formas neoliberales de necropoder han operado con mayor sistematicidad: en las desapariciones forzadas, en la militarización de la pobreza, en la criminalización del migrante, del indígena, del disidente. En este sentido, la categoría de comunidad del Cualessa propuesta por Agamben (1996) cobra centralidad: no se trata de expandir la inclusión, sino de suspender la lógica de exclusión, de construir un nosotros sin condiciones, de reconstituir el sentido de lo común desde la vida cualquiera.

Metodología

Este artículo adopta una estrategia metodológica genealógica y hermenéutica crítica, en la línea de Michel Foucault, con el objetivo de reconstruir las condiciones de posibilidad que hacen inteligible y funcional el neofascismo como racionalidad de gobierno contemporánea. Se aplicó un enfoque comparado de análisis crítico del discurso (ACD), siguiendo a Van Dijk (2015), para identificar patrones ideológicos en documentos, declaraciones oficiales y medios de comunicación. Asimismo, se aplicó el análisis documental desde el enfoque hermenéutico, permitiendo interpretar las condiciones histórico-políticas y afectivas que hacen posible la legitimación del castigo y la exclusión como racionalidad estatal (Maldonado, 2024; Bunge, 1997). En lugar de aplicar una matriz causal o estadística, el enfoque se centra en interpretar los dispositivos de saber-poder que estructuran la exclusión legitimada, la administración de la muerte y la disolución ética de la comunidad (López et al., 2025).

La genealogía no busca identificar orígenes estables, sino rastrear cómo emergen y se sedimentan dispositivos discursivos y prácticas institucionales que, bajo formas democráticas, producen formas estructurales de deshumanización. Se trata de leer los síntomas del presente: no solo qué políticas se implementan, sino cómo son justificadas, percibidas y normalizadas (Gómez et al., 2021).

Simultáneamente, el artículo recurre a una hermenéutica ética de la alteridad, inspirada en Levinas y Agamben, que permite interpretar la desaparición del otro como fundamento de la política contemporánea. Esta lectura crítica no es neutral: asume una posición ética en defensa de la vida cualquiera, del rostro que interpela, y de la comunidad que acoge sin condición (Rodríguez, 2025; Barbosa et al., 2020).

El análisis se organiza a través de un estudio de caso comparativo crítico que articula cuatro zonas geopolíticas:

- Israel: como paradigma de la zona de excepción institucionalizada.
- Estados Unidos: como racionalidad necropolítica racializada y tecnocrática.
- América Latina (Argentina, El Salvador, Ecuador, Colombia): como territorios donde el neoliberalismo ha producido regímenes punitivos de exclusión masiva.
- Europa: como espacio de neofascismo parlamentario y necropolítica migratoria legitimada.

Estos casos no se seleccionan como muestras representativas, sino como nodos estratégicos donde la lógica del exterminio adquiere forma jurídica, estética, electoral o tecnocrática. A través del análisis de discursos públicos, políticas institucionales, cifras oficiales y marcos simbólicos, se reconstruye cómo opera una racionalidad de la crueldad que es, al mismo tiempo, global, local y transhistórica (Maldonado, 2024; Bunge, 1980).

El texto se sostiene en un corpus teórico-filosófico consistente y situado, pero su compromiso va más allá de la erudición: se inscribe en una praxis de pensamiento crítico cuyo horizonte no es la descripción, sino la interrupción ética del orden que naturaliza la muerte. En este sentido, el artículo se posiciona como una forma de resistencia filosófica frente al exterminio legitimado, y como una apuesta por reconstituir el pensamiento político desde la comunidad del Cualsea (Castro et al., 2017; Maldonado, 2014).

Resultados y discusión

Zonas de excepción y legalidad del exterminio

La figura jurídica del “estado de excepción” ha dejado de ser un recurso extraordinario frente a situaciones críticas y se ha convertido en el dispositivo estructural mediante el cual el poder soberano organiza la violencia contemporánea. No se trata de una suspensión transitoria del derecho, sino de una arquitectura permanente que permite decidir quién tiene derecho a la vida y quién puede ser eliminado sin que su muerte interrumpa el orden.

La Franja de Gaza representa hoy el epicentro de esta lógica. Desde octubre de 2023 hasta mayo de 2025, más de 30.000 personas han sido asesinadas por ataques sistemáticos del Estado de Israel, incluyendo más de 13.000 niños. En tan solo los primeros 100 días de ofensiva, 60.000 personas resultaron heridas y más de 200 centros de salud fueron destruidos. El 6 de mayo de 2025, un bombardeo aéreo israelí atacó dos veces la escuela Abú Hamisah, en el campo de refugiados de Al Bureij, matando a al menos 30 personas, entre ellas varios menores (Huffington Post, 2025). La acumulación de estos hechos no puede ser interpretada como un exceso: es un método. Gaza se ha convertido en un campo de experimentación necropolítica, donde el exterminio es regular, visible y tolerado.

Sin olvidar, como señala Bryman (2016), en *Social Research Methods*, que los estudios sobre zonas de conflicto enfrentan desafíos particulares: 1) acceso restringido a fuentes primarias, 2) sesgo en datos oficiales, y 3) dificultad para verificar testimonios (pp. 152-155). Estas limitaciones son especialmente relevantes para los datos sobre Gaza (OCHA, 2025) y las deportaciones en EE. UU (ICE, 2025). Siguiendo a King et al. (1994) en *Designing Social Inquiry*, se sugiere incluir una sección que evalúe la calidad de las fuentes y posibles sesgos.

Pero lo más perturbador no es la violencia misma, sino su legitimación. Estados Unidos ha entregado 3.800 millones de dólares anuales en ayuda militar a Israel (Foreign Assistance, 2023) y la comunidad internacional ha respondido con declaraciones vacías,

condenas diplomáticas y una inacción que configura complicidad. El silencio de las potencias globales no es omisión, es cálculo. Lo que está en juego no es el cumplimiento del derecho internacional humanitario, sino la demostración de que puede ser ignorado cuando las víctimas han sido previamente deshumanizadas.

Lo mismo ocurre en la frontera sur de Estados Unidos, donde las prácticas de detención, deportación y encarcelamiento de migrantes operan como una política estructural de despojo legalizado. En los primeros 100 días del segundo mandato de Trump, el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) deportó a más de 65.000 personas, incluyendo familias con décadas de residencia (ICE, 2025).

Los centros de detención funcionan como zonas de no-derecho, donde el migrante no es ni ciudadano ni extranjero protegido, es cuerpo suspendido entre lo humano y lo desechable. Las detenciones arbitrarias, las condiciones infrahumanas y la separación familiar no son fallas del sistema: son su operación eficaz. En América Latina, la figura del enemigo interno ha sido restaurada para justificar el uso continuo del estado de excepción. En Colombia, entre 2002 y 2008, el Estado asesinó a al menos 6.402 civiles en el marco de la política de "falsos positivos" (JEP, 2021).

Lo que une estos contextos es la producción legal de espacios donde el derecho deja de operar como límite al poder, y se convierte en su justificación. Las constituciones no se suspenden formalmente, sin embargo, se reinterpretan desde la doctrina de la seguridad nacional, del interés público o de la necesidad económica. El poder ya no necesita romper el pacto democrático para matar, basta con reinterpretarlo.

Desde una perspectiva ética y filosófica, esta dinámica implica el colapso de la comunidad política como espacio compartido de cuidado, reciprocidad y responsabilidad. La alteridad ha sido convertida en excepción, y la excepción, en normalidad. La política ha dejado de fundarse en el reconocimiento del otro, y se ha convertido en la administración jerárquica del derecho a vivir (Gómez & Rojas, 2016).

Sufrimiento como política: administración global del dolor

En el régimen contemporáneo, el sufrimiento no es un efecto colateral ni una anomalía: es una tecnología de gobierno. La capacidad de los Estados para producir, distribuir y administrar el dolor se ha convertido en un indicador de soberanía real. El neofascismo contemporáneo no necesita operar a través de la censura o el terror masivo. Le basta con dejar morir, con precarizar, con castigar de forma selectiva, con permitir que ciertas poblaciones se deterioren lentamente bajo la cobertura de la gestión.

En América Latina, esta racionalidad se expresa en la institucionalización del sufrimiento cotidiano como forma de control social. Durante la crisis del COVID-19, gobiernos como el de Colombia usaron el confinamiento como excusa para militarizar el espacio público, silenciar la disidencia y administrar la enfermedad de forma desigual (Ariza, 2021). La pandemia fue tratada como oportunidad para reafirmar el orden: quienes se manifestaban eran criminales; quienes exigían comida, enemigos del Estado. El resultado fue la muerte diferida de miles, la desesperanza sistemática, la normalización del dolor como paisaje.

El modelo penitenciario salvadoreño refuerza esta lógica. En nombre de la seguridad, más de 66.000 personas han sido privadas de libertad sin garantías mínimas (Human Rights Watch, 2025). Las imágenes oficiales —filas de hombres semidesnudos, cabeza gacha, esposados, vigilados por hombres armados— no son filtraciones: son instrumentos pedagógicos. Se produce miedo para controlar al que observa, y se produce sufrimiento para advertir al que podría rebelarse. La cárcel deja de ser espacio de castigo individual y se convierte en escenografía pública del terror legalizado.

En Argentina, el ascenso del discurso anti-Estado bajo el gobierno de Javier Milei ha impulsado una política de destrucción de lo público que se vive como sufrimiento colectivo. El recorte masivo de subsidios, la desfinanciación de la educación superior, el deterioro del sistema de salud y la represión violenta de la protesta social (CORREPI, 2025; Amnistía Internacional, 2025) no son medidas aisladas, sino un

programa político coherente: reducir la vida al mercado y dejar morir a quienes no logren competir. La crueldad se presenta como libertad, la agresividad como eficiencia, el desamparo como modernización.

En Europa, el Mediterráneo ha sido transformado en frontera letal. Entre 2014 y 2023, más de 28.000 personas murieron intentando cruzarlo (OIM, 2025). Las políticas de la Unión Europea han favorecido la criminalización del rescate, el financiamiento de guardias costeras represivas y la subcontratación de la violencia a terceros países. El caso de la tragedia de Cutro en 2023, donde más de 90 personas murieron frente a la costa italiana sin que se activaran los protocolos de rescate, expone la lógica real, el mar funciona como disuasión y el ahogamiento como advertencia.

Este sufrimiento no es accidental. Es distribuido con precisión. Se administra con estadísticas, se clasifica por regiones, se estandariza en planes de desarrollo. Se permite morir a unos para que otros sigan viviendo en el espejismo de la seguridad. Como señala Mbembe (2003), la soberanía contemporánea no sólo decide quién muere, sino cómo, cuándo y bajo qué condiciones esa muerte será o no visible.

Desde una perspectiva ética, lo intolerable no es solo la violencia material, sino la indiferencia institucionalizada que la rodea. La capacidad de convivir con el dolor del otro sin interrupción, sin escándalo, sin palabra, configura un mundo moralmente devastado. La administración del sufrimiento es también la eliminación de la compasión, del vínculo, del reconocimiento.

Y en ese marco, el pensamiento crítico no puede contentarse con describir. Debe denunciar. Porque dejar morir es ya una forma de matar. Y permitir el dolor estructural es legitimar el crimen por omisión. No estamos frente a un error del sistema, estamos frente a un orden que convierte el sufrimiento en herramienta, y la muerte en dato aceptable.

Castigo como vínculo: subjetividad punitiva y goce de la crueldad

El neofascismo contemporáneo no se impone exclusivamente desde las estructuras estatales: se cultiva en las subjetividades modeladas por

décadas de neoliberalismo. La fragmentación social, la precarización del sentido, la despolitización de la desigualdad y la exaltación del éxito individual han generado un sujeto frustrado, sin comunidad, dispuesto a convertir su resentimiento en venganza política. Esa venganza se canaliza hacia los más vulnerables como el pobre, el migrante, el joven racializado, la mujer organizada, el campesino movilizado.

Lo vemos en el discurso oficial de Milei en Argentina, quien asocia la protesta social con sabotaje, justifica la represión violenta con la narrativa del orden, y llama “nido de comunistas” a las universidades públicas mientras las desfinancia (Niebieskikwiat, 2024). Lo mismo ocurre en El Salvador, donde Bukele difunde imágenes de prisioneros semidesnudos, arrodillados y vigilados, como parte de una estrategia explícita de castigo performativo con aprobación popular (El Universal, 2022).

En Colombia, durante las protestas de 2021, la violencia fue sistemática y ejemplarizante. El Estado respondió con munición letal, desapariciones, detenciones arbitrarias y violencia sexual. El castigo no fue una consecuencia: fue el mensaje. Según cifras oficiales, presentadas por Ariza (2021), más de 80 jóvenes murieron en el marco de las protestas y más de 1.400 personas fueron detenidas. La impunidad posterior refuerza la enseñanza, protestar en condiciones de precariedad puede costar la vida, y nadie será castigado por ello.

En Estados Unidos, la pulsión punitiva encuentra su manifestación en la cultura carcelaria, es el país con más presos del mundo (más de 2 millones de personas encarceladas), con tasas de encarcelamiento desproporcionadas para afroamericanos y latinos, y con un sistema judicial donde el color de piel y el código postal determinan el acceso a la justicia. El segundo mandato de Trump ha profundizado estas tendencias, según el ICE (2025) en los primeros 100 días, más de 65.000 personas fueron deportadas, muchas de ellas residentes legales de larga duración. El aparato estatal ha sido convertido en instrumento de castigo racial y migratorio, sostenido por una retórica que combina odio, sarcasmo y autoridad.

Este deseo de castigar, lejos de ser un síntoma patológico, se ha convertido en forma legítima de acción política. La ciudadanía no se define por el compromiso con lo común, sino por el derecho a excluir. Se vota para expulsar, se legisla para humillar, se gobierna para vengar. El sujeto punitivo no pide justicia, sino escarmiento; no demanda derechos, sino fuerza; no busca soluciones, sino enemigos.

Desde una ética levinasiana, este tipo de subjetividad representa la cancelación del rostro del otro como fuente de responsabilidad. Ya no hay interpelación, ni diálogo, ni posibilidad de acogida. El otro deja de ser parte de la comunidad y se convierte en la condición de su purificación. El goce del castigo no es desviación moral, es política pública, cultura electoral y discurso institucional.

Revertir esta lógica exige más que tolerancia o pedagogía ciudadana. Requiere interrumpir el proceso mediante el cual el dolor del otro se vuelve espectáculo, y el castigo, afecto político. Porque si se goza castigando, se ha dejado de ser comunidad. Y donde no hay comunidad, el neofascismo ya ha triunfado.

La universidad entre el engranaje y la interrupción ética

La universidad contemporánea enfrenta un dilema estructural: o se convierte en parte del engranaje que sostiene el régimen neofascista global, o se constituye como trinchera crítica, ética y epistémica frente a la crueldad legitimada. Esta disyuntiva no es metafórica: se expresa en presupuestos, currículos, discursos públicos, formas de evaluación, exclusiones simbólicas y ataques explícitos contra el pensamiento crítico (Laverde et al., 2020).

En América Latina, la ofensiva contra la universidad pública ha sido sistemática. En Argentina, el gobierno de Javier Milei ejecutó un recorte del 70% en los fondos para universidades públicas en los primeros meses de 2024, paralizando investigaciones, despidiendo personal docente, y provocando una crisis sin precedentes en la educación superior. Esta política no es meramente presupuestaria: es ideológica como señala Svampa, (2019). Milei ha calificado a las universidades como “centros de adoctrinamiento marxista”, justificando

así su desfinanciación. La narrativa antiuniversitaria construye a las y los intelectuales como enemigos del pueblo, y al conocimiento crítico como amenaza al orden económico.

En Colombia, durante los paros estudiantiles y las protestas sociales de 2018 y 2021, las universidades fueron blanco de estigmatización política y represión. La vigilancia a docentes, el señalamiento a líderes estudiantiles y el tratamiento policial a la movilización universitaria constituyen prácticas sistemáticas de desarticulación del pensamiento insumiso. Lo mismo ha ocurrido en El Salvador, donde se han cerrado programas académicos críticos bajo la lógica de la eficiencia, y se ha subordinado el contenido universitario a una ideología tecnocrática funcional al régimen de excepción.

En Europa, la presión contra la universidad crítica ha tomado formas más sutiles, pero igualmente efectivas. En países como Hungría, Polonia o incluso España, se han impuesto reformas que subordinan el financiamiento universitario a indicadores de empleabilidad y productividad, desplazando las humanidades, los estudios de género, la filosofía política y los enfoques decoloniales. Los departamentos que aún sostienen el pensamiento crítico operan bajo asedio: presupuestal, discursivo o mediático.

La neutralización de la universidad no solo ocurre por fuera: se reproduce desde dentro. Como señala Ariza (2024) el lenguaje de la "calidad", la cultura del ranking, la obsesión con el paper indexado, la vigilancia curricular y la precarización docente son formas de neoliberalización académica que reducen el saber a mercancía, y el pensamiento a trámite. La universidad deja de ser espacio de construcción de lo común para convertirse en proveedor de habilidades individuales en un mercado de competencia cruel.

Pero este no es un proceso irreversible. En cada contexto descrito, existen focos de resistencia: universidades que organizan jornadas por Palestina, asambleas estudiantiles que denuncian la violencia estatal, cátedras libres que sostienen el pensamiento crítico, colectivos que vinculan el aula con el territorio. Estas prácticas no son residuales, son formas de vida en común que resisten la disolución de lo

político. La universidad puede aún ser un espacio de reconstitución ética del lazo social, si se rehúsa a contemporizar con el exterminio simbólico y material que la rodea.

Desde la perspectiva de la alteridad, la universidad tiene una función ineludible: formar sujetos capaces de responder al otro, de acoger su voz, de soportar la incomodidad de su existencia. Esta tarea no se mide en resultados ni se certifica en exámenes. Es una práctica política, una apuesta ética, una forma de vida. Si la universidad abandona esa responsabilidad, no solo pierde su sentido: se convierte en parte activa de la maquinaria de crueldad.

La pregunta no es si la universidad debe posicionarse, ya está posicionada. La cuestión es si su posición es la del pensamiento que interrumpe, o la de la burocracia que consiente. Porque frente al neofascismo global, la academia no tiene el privilegio de la neutralidad. Y callar es ya una forma de exterminio.

A manera de conclusión

Este artículo ha mostrado que el neofascismo contemporáneo no es un residuo del pasado, ni un accidente transitorio, ni un fenómeno localizado. Es el rostro adaptativo del capitalismo neoliberal en crisis. Frente a esta configuración, el pensamiento crítico no puede permanecer neutral: debe convertirse en acto de resistencia ontológica y epistémica. Su novedad no reside en el uso de la fuerza, sino en su capacidad para transformar el sufrimiento en gestión, la muerte en estadística, el castigo en vínculo y la deshumanización en política pública. No estamos ante una regresión irracional, sino ante una reorganización racional de la crueldad.

El neofascismo no necesita tanques ni golpes de Estado: le basta con el expediente, la ley de seguridad, el algoritmo de exclusión, el presupuesto recortado, el campo de refugiados convertido en trampa. Asume el lenguaje de la democracia para vaciarla, emplea las instituciones para exterminar sin interrupción, y se legitima en la indiferencia cultivada socialmente. No sólo se impone desde arriba, se reproduce en los afectos, en los gestos cotidianos, en el deseo punitivo que estructura nuestras formas de pertenencia.

Los cuatro ejes desarrollados —zonas de excepción, administración del sufrimiento, subjetividad punitiva y universidad capturada— no son capítulos aislados: son dispositivos interconectados de un régimen que organiza la muerte y el desprecio como soluciones de gobierno. Se deja morir a millones de palestinos sin duelo; se castiga con prisión y hambre a quienes protestan; se persigue a quienes enseñan a pensar; se convierte en espectáculo la humillación del migrante; se enseña a odiar al otro como si fuera un acto de patriotismo. Esta no es la crisis de la democracia: es su funcionamiento pervertido.

Desde una perspectiva ética, esta configuración exige una ruptura radical. No podemos seguir hablando de gobernanza cuando lo que se gestiona es la muerte. No podemos seguir creyendo en la neutralidad cuando la crueldad ha sido legalizada. No podemos apelar a la esperanza si no estamos dispuestos a interrumpir el orden que mata. Pensar no es describir el horror: es negarse a naturalizarlo. Es asumir que todo saber que no interrumpe el exterminio lo acompaña.

La comunidad política que puede resistir esta racionalidad no será la del consenso, ni la de la identidad, ni la de la pertenencia. Será —si aún es posible— la comunidad del Cualsea, entendida como un horizonte de convivencia radical donde la vida no se valore por su función, utilidad o pertenencia, sino por su existencia misma. Aquella que no exige credenciales para acoger, que no necesita enemigo para unirse, que reconoce en cada vida una singularidad que importa. Una comunidad sin purificación, sin frontera moral, sin exclusión fundacional.

En ese horizonte, la universidad no es un detalle institucional: es el campo donde se libra la batalla por el sentido. Si la universidad abdica de su función ética, si se limita a reproducir habilidades, rankings y métricas, no sólo será cómplice: será operadora técnica del exterminio. Pero si logra reapropiarse del pensamiento, de la alteridad, de la disidencia, entonces puede ser una de las pocas trincheras que queden para sostener el mundo cuando ya no queden cifras que oculten los muertos.

La pregunta que subyace a todo este análisis no es técnica ni administrativa: es política en su sentido más radical. ¿Es aún posible una democracia que no excluya, que no castigue, que no legitime la muerte?

¿O ha sido absorbida definitivamente por un capitalismo que necesita eliminar para funcionar?

Si la respuesta es la segunda, entonces pensar ya no es opción: es deber. Porque en un mundo donde se mata con leyes, con mercados y con pedagogías del odio, el pensamiento crítico no es un lujo académico: es la última forma de vida decente que nos queda.

Referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Business.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Pre-Textos.
- Amnistía Internacional. (2025). *Informes anuales de derechos humanos*. <https://www.amnesty.org/es/documents/pol10/8515/2025/es/>
- Ariza, E. (2024). *Poder y saber: Genealogía del pensamiento económico y la enseñanza de la economía durante las reformas neoliberales en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19569.90728>
- Ariza, E. (2021). COVID-19, estado de excepción, autoritarismo y recrudecimiento de la violencia en Colombia. *Temas Sociológicos*, 28, 177–213. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2779>
- Barbosa, E., Vargas, H., & Gómez, D. (2020). Breve estudio bibliométrico sobre economía solidaria. *Cooperativismo y Desarrollo*, 28(118), 1–20. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.03.05>
- Bunge, M. (1997). *Ciencia y desarrollo*. Siglo XXI.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Ariel.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Traficantes de Sueños.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

- Butler, J. (2005). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2015). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Castro, L., Rincón, M., & Gómez, D. (2017). Educación para la salud: Una mirada desde la antropología. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 145–163. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.5387>
- CORREPI. Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional. (2025). *Informe anual sobre represión estatal en Argentina*. <https://www.correpi.org>
- El Universal. (2022, 28 de marzo). *Bukele exhibe a pandilleros presos y lanza amenaza* [Video]. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/video/mundo/bukele-exhibe-pandilleros-presos-y-lanza-amenaza/>
- Finchelstein, F. (2020). *A brief history of fascist lies*. University of California Press.
- Foreign Assistance. (2023). *Foreign assistance to Israel: 2022 summary*. U.S. Department of State. <https://www.foreignassistance.gov>
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France (1977–1978). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978–1979)*. Akal.
- Gómez, D., Aldana, K., & Rodríguez, M. (2021). Antropologías del desarrollo, enfoques alternativos y postdesarrollo: Breve revisión de conceptos y apuntes críticos. *Población y Desarrollo*, 27(52), 108–122. <https://revistascientificas.una.py/index.php/RE/article/view/957/956>
- Gómez, D., & Rojas, W. (2016). Crítica de la dominación, principio de anarquía y el redescubrimiento de lo político en Miguel Abensour. *Revista Temas*, (10), 99–107. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i10.1608>
- Gómez, D. (2015). Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990–2014. *Revista UNIMAR*, 33(1), 33–

41. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/902>
- JEP. Jurisdicción Especial para la Paz. (2021). *Auto 125... Caso 03: Asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado*. <https://www.jep.gov.co>
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press.
- Laval, P., & Dardot, C. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (A. Pfeiffer, Trad.). Sígueme.
- Laverde, M., Almanza, C., Gómez, D., & Serrano, C. (2020). El capital relacional como recurso diferencial y valioso para las empresas. *Revista Podium*, 37, 57–70. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.5>
- López, C., Gómez, D., & Santana, L. (2025). Evolución de la administración de empresas: Un análisis bibliométrico desde la perspectiva de la dinámica empresarial global. *RAN – Revista Academia & Negocios*, 11(1), 1–14. <https://doi.org/10.29393/RAN11-10EALR30010>
- Huffington Post. (2025, mayo 7). Israel kills 30 people in an airstrike on Abu Hamisah school shelter in Gaza. <https://www.huffingtonpost.es/global/israel-mata-30-personas-ataque-escuelarefugio-gaza.html>
- Human Rights Watch. (2025). *World report*. <https://www.hrw.org>
- ICE. U.S. Immigration and Customs Enforcement. (2025). *ICE removals and returns: First 100 days' report*. U.S. Department of Homeland Security. <https://www.ice.gov>
- Maldonado, C. (2024). Hacia una epistemología de los sistemas complejos: Crítica a la racionalidad lineal. *Foundations of Science*, 29(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10699-023-09930-1>
- Maldonado, C. (2014). Epistemología de las ciencias sociales y complejidad. En J. Noguera & C. M. Ríos (Eds.), *Cuestiones abiertas en las ciencias sociales* (pp. 45–67). Universidad de Barcelona.

- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 11–40. <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>
- Mbembe, A. (2019). *Politiques de l'inimitié*. La Découverte.
- Niebieskikwiat, N. (2024, 27 de abril). *Las marchas en el mundo que no vio Javier Milei*. *Diario El Argentino*. <https://diarioelargentino.com/pais/las-marchas-en-el-mundo-que-no-vio-javier-milei.htm>
- OCHA. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2025). *Informes de situación en Palestina (2023–2025)*. <https://www.unocha.org>
- OIM. Organización Internacional para las Migraciones. (2025). *Proyecto Migrantes Desaparecidos*. <https://missingmigrants.iom.int>
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment now: The case for reason, science, and humanism*. Viking.
- Rodríguez, D. (2025). Rescuing and socializing ancestral knowledge: The Guineo Paso in Aracataca and Ciénaga, Magdalena, Colombia. *Revista de Gestão Social Ambiental*, 19(4), e011965. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n4-073>
- Svampa, M. (2019). *Debates latinoamericanos: Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. CLACSO.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. En D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (2nd ed., pp. 466–485). Wiley-Blackwell.
- Wodak, R. (2021). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Sage.

Hacia un Modelo Educativo Transmoderno para la Universidad Latinoamericana

José Luis García-García³

Universidad Autónoma de Guerrero, México

josegarcia@uagro.mx

ORCID: 0000-0002-3103-0574

Artículo recibido en mayo y aceptado en octubre de 2025

Resumen

A la posmodernidad le son inherentes profundos procesos de colonización histórica, política, económica, cultural y pedagógica. La universidad latinoamericana, sostenida y alimentada desde esos procesos, legitima la narrativa y la ideología del sistema capitalista ocultando los síntomas de la crisis civilizatoria actual. Desde sus discursos, valores, políticas y prácticas institucionales impone una visión estandarizada del mundo; la transmodernidad en cambio, se entiende como un proyecto societal divergente y decolonial que reivindica aspectos claves como la identidad regional latinoamericana, sus mecanismos de resistencia y su diversidad sociocultural. El propósito de este ensayo es reflexionar acerca de los aportes del pensamiento filosófico transmoderno de Enrique Dussel en la constitución de un modelo educativo universitario acorde con las particularidades y complejidades que atraviesan a la región, cuyas causas y consecuencias son generadas por el modelo económico hegemónico. Una universidad transmoderna promovería la reconexión ética del sujeto-sujeto y del entorno-sujeto.

Palabras clave: Transmodernidad, posmodernidad, decolonialidad, universidad, América Latina.

3 Dr. En Ciencias Sociales, Filosofía y Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, México. GT Educación e Interculturalidad, CLACSO.

Toward a Transmodern Educational Model for the Latin American University

Abstract

Postmodernity entails deep processes of historical, political, economic, cultural, and pedagogical colonization. The Latin American university, sustained and shaped by these processes, legitimizes the narrative and ideology of the capitalist system while concealing the symptoms of the current civilizational crisis. Through its discourses, values, policies, and institutional practices, it imposes a standardized worldview. In contrast, Transmodernity is understood as a divergent and decolonial societal project that reclaims key dimensions such as Latin American regional identity, mechanisms of resistance, and sociocultural diversity. The purpose of this essay is to reflect on the contributions of Enrique Dussel's transmodern philosophical thought to the constitution of a university educational model that aligns with the particularities and complexities of the region, both shaped by and reactive to the hegemonic economic model. A transmodern university would foster an ethical reconnection between subject and subject, and between subject and environment.

Keywords: Transmodernity, postmodernity, decoloniality, university, Latin America.

Introducción

Creemos que los educadores liberales cometen un error histórico-ontológico al pensar que puede existir una universidad diferente sin una humanidad diferente; la educación es un reflejo societal y no a la inversa, por lo que pensar únicamente en transformar lo humano y lo social desde las aulas y no las aulas desde lo humano y lo social es inverosímil. En otras palabras, la universidad es un producto de nuestra especie que está condicionada a su vez por complejas tramas políticas, económicas, ideológicas, históricas, educativas y culturales. Entonces, la educación terciaria es un instrumento que responde a ese conjunto de tramas que se materializan en un modelo civilizatorio capitalista condenando a las y los estudiantes a consumir una visión unificada del mundo para un sinfín de realidades.

Lo excelso del modelo radica en la capacidad que posee de alojar en cualquier persona (independiente a su estrato social) la idea de que no existen alternativas más justas para construir otros mundos y que imaginarlas podría resultar peligroso. Pensar en un modelo universitario alternativo nos obligaría, al mismo tiempo, a pensar un modelo civilizatorio alternativo que permita erradicar el *ethos* cimentado desde las lógicas del capital financiero. La filosofía instrumental nos ha hecho explotados o explotadores, la cultura posmoderna nos ha hecho consumidores y competidores y la economía neoliberal ha debilitado al Estado, dejando a las y los ciudadanos a expensas de las volátiles leyes de la “mano invisible” del mercado global.

La universidad oculta las profundas grietas de la crisis de la civilización occidental y coadyuva al sostenimiento del modelo a través de la formación de individuos conectados a las necesidades del mercado y desconectados de sus realidades y las necesidades de sus entornos. ¿Qué alternativas existen?, ¿Cómo construir realidades más justas y democráticas?, ¿Cómo podemos, parafraseando a Freire, repintar el mundo? Así, emerge el término transmodernidad⁴ utilizado en los años 90’s por el filósofo Enrique Dussel, que se entiende como un proyecto civilizatorio que trasciende el capitalismo posmoderno y neoliberal y que busca reivindicar la voz (alteridad) de las culturas subalternizadas, así como fomentar el diálogo epistémico igualitario desterrando así la colonialidad en todas sus manifestaciones. La Transmodernidad es en palabras de Dussel “una nueva edad del mundo”.

La Transmodernidad, en la que la humanidad deberá aprender, a partir de los errores de la modernidad, a entrar en una nueva edad del mundo donde, partiendo de la experiencia de la necro-cultura de los últimos cinco siglos, debamos ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre

4 Retomamos el término “transmodernidad” desde las ideas del filósofo Enrique Dussel, sin embargo, es necesario mencionar que algunos autores como Rodríguez Reyes (2018) señalan la existencia de otros y otras pensadoras que abordan el concepto de forma disímil. En el mismo sentido Ahumada (2013) plantea la existencia de dos corrientes de la transmodernidad opuestas, una encabezada por el mismo Dussel y otra por Rosa María Rodríguez Magda. Por tanto, el presente ensayo no sostiene que la “transmodernidad” como concepto haya surgido con Dussel, pero señalamos que nos posicionamos política, epistémica y filosóficamente desde su pensamiento.

el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra. (Dussel, 2020)

El propósito de este ensayo es construir cartografías filosóficas básicas para reflexionar acerca de un modelo universitario latinoamericano desde el pensamiento transmoderno dusseliano. La transmodernidad es un proyecto que deconstruye y reconstruye la esfera económica, política, cultural, histórica y pedagógica, y que surge desde las grietas del modelo hegemónico actual. Esta filosofía dialogará durante todo el texto, con otras teorías críticas de la región para profundizar en su razón de ser, pensar una nueva edad del mundo.

Desarrollo

Entramados culturales, epistémicos y axiológicos de la universidad posmoderna

La pedagogía hegemónica contemporánea, sostenida desde las lógicas del capitalismo y el neoliberalismo, ha coadyuvado en la construcción de individuos con *ethos* de mercado, alineados y alienados con una forma específica de ver, sentir, pensar e interpretar el mundo. No podríamos negar su magistralidad a la luz de los resultados, un cúmulo de individuos desconectados de lo vital y conectados a una serie de pulsiones exacerbadas por sus necesidades de consumo. Desde 1945 hemos experimentado un desarrollo científico y tecnológico innegable, pero también la degradación de las relaciones humanas y la sobreexplotación de la naturaleza con el propósito de perpetuar formas poco éticas de generar economía.

La crisis civilizatoria occidental es en esencia una crisis del modelo económico que nos hace cuestionarnos ¿qué prevalecerá? La necesidad irracional de la acumulación del capital o la supervivencia de la especie humana. Según Leff (2010), el sujeto “se posiciona ante el mundo en crisis para volver a la pregunta sobre el ser, ya no solo como una indagación ontológica y existencial, sino como un imperativo de supervivencia, como el deseo de revivir la vida misma” (p. 159) La universidad, lejos de interpelar desde sus políticas, valores y prácticas

institucionales esta forma perversa de (des)hacer el mundo, reproduce en sus aulas las condiciones necesarias para sostener el modelo junto con sus conceptos, métodos y un aparato axiológico robusto que no permite ver alternativas civilizatorias. Es una pedagogía efectiva, muy parecida al Síndrome de Estocolmo, que aparece cuando la víctima de un secuestro empieza a mostrar empatía con él o sus captores al grado de mostrarse comprensivo, justificar al opresor e incluso adherirse o identificarse con sus ideas.

¿Cómo perpetuar la idea de la desigualdad como condición necesaria para el sostenimiento del “orden” y el “desarrollo”? Hay toda una estructura que se encarga de ello, pero ¿qué papel juegan las universidades públicas en esta mecánica? La universidad somete las visiones divergentes y de manera paulatina, a través de narrativas meritocráticas hace que el estudiante asimile, acepte, reproduzca e incluso justifique los mecanismos de explotación que se ciernen sobre él o ella. (García, 2023, p. 156)

En las aulas se reproduce una cultura estandarizada que, justificada en el progreso y el desarrollo económico, invisibiliza rasgos distintivos de personas y grupos sociales. La universidad acentúa profundos atributos elitistas atravesados por el culto a la competencia, al hiperindividualismo y al hiperconsumo que deja en situación de marginación social a aquellas personas que por diversas interseccionalidades no pueden avanzar al ritmo acelerado que imponen las dinámicas de mercado. Desde esta perspectiva, se crean, desde las instituciones de educación superior (IES), nuevas asimetrías sociales y se acentúan las vigentes. Es de mi interés desarrollar para este apartado tres líneas de reflexión en las que se establezca de qué manera la universidad latinoamericana está atravesada, condicionada y configurada por la cultura posmoderna, la epistemología de mercado y la filosofía capitalista.

Posmodernidad, universidad y autocracia cultural

Las IES tal y como las conocemos son organizaciones profundamente eurocéntricas y occidentales replicadas de forma análoga en nuestro

continente; el currículum y la evaluación estándar, la didáctica conductual, la epistemología positivista y los valores liberales que provienen de las revoluciones burguesas son enviados de manera íntegra a las aulas latinoamericanas. Dos personas de distintas latitudes con características contextuales específicas consumen el mismo tipo de educación. Es decir, nuestra formación universitaria es una copia fiel de la suya, con algunos intentos de “tropicalización”, omitiendo *de facto* los problemas y los hechos sociales, culturales, políticos, económicos o históricos que nos atraviesan como región derivados de amplios procesos de subalternización que provienen desde 1492.

Esto para algunos puede parecer una muestra de absoluta democratización del saber, para otros un contundente golpe de colonización cultural y pedagógica. Este fenómeno fue denunciado durante El Movimiento de Córdoba de 1918, un movimiento estudiantil argentino de alto impacto en el devenir histórico de las universidades de la región que buscaba la democratización de la vida interna de la Universidad de Córdoba, una institución controlada por el clero y la clase política conservadora. Los jóvenes impulsaron el concepto de “la hora americana”, un intento por construir una enseñanza superior desde marcos de comprensión y valores propios de la región.

Había llegado el momento de dejar de respirar aires extranjeros y de intentar la creación de una cultura propia, que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o norteamericana. La juventud, bajo el impacto de la guerra mundial, aspiraba a terminar con el vicio de “querer regir la vida americana con mente formada a la europea”. Esta actitud del reformismo merece ser subrayada, pues aun cuando no dio todos los frutos esperados, su vocación de originalidad latinoamericana señaló un rumbo que los actuales procesos de renovación universitaria no deben perder de vista. En su americanismo la juventud expresaba el anhelo de superar todas las formas de dependencia. (Tünnermann, 1998, p. 108)

Entonces, existen problemas dialógicos permanentes que dificultan el entendimiento entre lo “hegemónico” y lo “periférico”, entre occidente y el sur global; no estamos ante la presencia de una

comunicación horizontal, sino ante la imposición de una cultura autócrata que se disemina a través de los aparatos ideológicos al servicio de las élites sociales y que oprime todo aquel rasgo humano que no está acorde con el discurso desarrollista del capitalismo, la posmodernidad y el neoliberalismo. Esta opresión cultural sistemática ha generado en Abya Yala el surgimiento de tensiones y resistencias por parte de aquellos grupos que no hacen parte del discurso modernizador y que buscan la reivindicación de su autonomía y sus derechos frente a un Estado Neoliberal que no parece representarlos.

Un ejemplo de oposición al discurso desarrollista es lo que Sartorello (2022) denomina “el buen vivir” (una expresión que deriva del quechua *Sumak Kawsay*⁵) que es “un término cargado políticamente que hace referencia a una filosofía política y un horizonte societal anticapitalista⁶ y decolonial que sirve como brújula para las organizaciones y los movimientos indígenas contemporáneos y sus luchas de resistencia” (p. 333). Las inercias atropelladas de lo “posmoderno” y lo “vanguardista” desestiman otras cosmovisiones presentes en contextos con amplias brechas de desigualdad y cuyo común denominador es la diversidad sociocultural. Dichos problemas se presentan, reproducen y acentúan en las universidades de la región, que con sus criterios de estandarización política, epistémica, pedagógica y filosófica niegan la existencia de otras formas de pensar el mundo y la propia “razón de ser” universitaria que es la universalidad de pensamiento.

Universidad, ciencia y violencia epistémica

Uno de los nodos que interconectan a las teorías críticas latinoamericanas es el supuesto de que el neoliberalismo implica, además de dominación cultural, política, económica e histórica, profundos procesos de dominación intelectual, Rivera et al. (2016) sostienen que “uno de los rasgos

5 *Sumak Kawsay* es una expresión en Quechua que se traduce al español como “buen vivir”; es una cosmovisión ancestral de las culturas indígenas andinas que reivindica las relaciones armónicas, equilibradas, recíprocas y de cuidado entre la comunidad y la naturaleza.

6 Si bien el término no es originalmente anticapitalista, la teoría crítica latinoamericana lo ha utilizado como contraposición a la visión instrumental y de explotación de la naturaleza que utiliza el sistema económico hegemónico.

fundamentales de la teoría social latinoamericana es la dependencia intelectual o epistémica, respecto de los conceptos y marcos teóricos elaborados en los países centrales” (p. 13). El conocimiento es un medio de producción prioritario para el capitalismo, generando procesos de marginación para aquellas personas, instituciones o naciones que debido a las desigualdades estructurales que les atraviesan no pueden avanzar al mismo ritmo que los países desarrollados. La información que consumimos a través de los medios de comunicación, las redes sociales o la universidad, son productos elaborados con un sentido conceptual, metodológico y axiológico preestablecido.

El conocimiento hegemónico circula de forma ágil, pero este no proviene de nuestros entornos ni está, necesariamente, en sintonía con los fenómenos culturales, políticos o económicos que nos son inherentes; es una especie de sometimiento intelectual que condena a los pueblos de la región a “alquilar la intelectualidad de otras clases sociales” (Mujica, 2016) y, por tanto, a estar excluidos, irónicamente, de los marcos que se utilizan para comprenderles. Es decir, existe un evidente quiebre entre concepto y contexto en los modelos hegemónicos del saber, incluso los críticos, que provienen de Europa y el norte global, puesto que América Latina ha estado en permanente proceso dialéctico entre opresión, tensión y resistencia.

Hay reclamos campesinos, estudiantiles, magisteriales, obreros, indígenas, afros, feministas, de las disidencias sexuales, migrantes, etc., que se posicionan contra un modelo civilizatorio excluyente. De Sousa Santos (2010)⁷ sostiene que “En los últimos 30 años las luchas más avanzadas fueron protagonizadas por grupos sociales cuya presencia en la historia no fue prevista por la teoría crítica eurocentrista” (p. 17). Sin embargo, en las universidades de la región sigue circulando un tipo de conocimiento hegemónico que violenta epistemologías alternativas y que segrega las disciplinas humanísticas y sociales por carecer de valor de mercado, dando prioridad a las áreas del conocimiento que están en sintonía con los requerimientos del sistema económico.

Quien es dueño de los medios de producción material, será dueño de los medios de producción intelectual, como la universidad. En

7 Se reconoce el aporte conceptual del autor sin adherir a su conducta personal.

un sentido similar Baronnet (2022) señala que “Las culturas de producción científica internacional están asimismo determinadas por relaciones coloniales de poder” (p. 2). Para la teoría crítica latinoamericana la universidad es un espacio propicio para la resistencia, sin embargo, también se reconoce que históricamente ha sido un espacio de adoctrinamiento en donde se reproduce el *statu quo*. Allí se promueve el conocimiento generado por las potencias económicas, entonces todo aquel elemento implícito en el acto educativo se extrae desde la generalidad teórica, metodológica y axiológica de los países con una cultura alfabética desarrollada.

Este fenómeno se denomina violencia epistémica; Güereca (2017) afirma que esta es “el conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan la aportación de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico” (p. 22) mientras que Pérez (2019) sostiene que “se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos” (p. 82).

Filosofía instrumental, universidad instrumental

El capitalismo tiene filosofía; posee lógica, axiología, epistemología y estética propias. Pero se opone a la metafísica puesto que esta rama se aleja de los cánones de racionalidad y objetividad que maneja en su narrativa. Todo aquello que no genere verdades absolutas tiene que ser desechado o estigmatizado, por tanto, hablamos de la instrumentalización del pensamiento filosófico que, desde esta visión, debe ponderar el fin por encima del medio. ¿A dónde nos conduce el pensamiento utilitario? ¿A la degradación de los vínculos humanos? ¿Al deterioro del medio ambiente? ¿A la cosificación del ser?

Irónicamente esta filosofía impone la negativización de la reflexión para caminar en sintonía con el ideario de mercado que pondera la productividad, el narcisismo, el consumo y el éxito social. “Pienso por lo tanto existo” migra a “Consumo por lo tanto existo” o “Entre más consumo más existo”. Nateras (2009) sostiene que “Con

el advenimiento de la sociedad industrial existe una tendencia cada vez mayor a la cosificación, es decir, a la transformación de todos los productos de la actividad humana en mercancías” (p. 238). El gran dilema ético es considerar el fin (la construcción de un producto o la consecución de un objetivo) como interés superior cosificando los medios que pueden ser las personas o los entornos, que a criterio de esta filosofía pueden desecharse.

La universidad es transmisora de ese pensamiento utilitario, todo razonamiento deberá llegar invariablemente a un fin. Las y los estudiantes tendrán que realizar diversas consignas (tesis, ensayos, resúmenes, etc.) para comprobar la asimilación del conocimiento y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, las y los docentes tienen que realizar publicaciones, direcciones de tesis, ponencias, conferencias, proyectos de investigación, etc., para validar su trabajo y la institución debe someterse a acreditaciones, certificaciones y evaluaciones para comprobar que sus sistemas de gestión y administración son de “alta calidad”.

El tránsito de la universidad de la condición de institución a la de organización se inserta en ese cambio general de la sociedad, bajo los efectos de la nueva forma del capital, y ocurrió en dos fases sucesivas, también acompañando los cambios del capital. En la primera fase, la universidad se volvió funcional; en la segunda, se volvió instrumental. La universidad funcional estaba volcada hacia la formación rápida de profesionales requeridos como mano de obra altamente calificada para el mercado de trabajo. Adaptándose a las exigencias del mercado, la universidad alteró sus currículos, programas y actividades para garantizar la inserción profesional de los estudiantes en el mercado de trabajo, separando cada vez más docencia e investigación. Mientras la universidad clásica estaba vuelta hacia el conocimiento y la universidad funcional lo estaba directamente hacia el mercado de trabajo, la nueva universidad o universidad instrumental, por ser una organización, está volcada hacia sí misma en cuanto estructura de gestión y de agenciamiento de contratos. Regida por contratos de gestión, evaluada por índices de productividad, calculada para ser flexible, la universidad instrumental

está estructurada por estrategias y programas de eficacia organizacional y, por tanto, por la particularidad e inestabilidad de los medios y de los objetivos. Definida y estructurada por normas y patrones enteramente ajenos al conocimiento y a la formación intelectual, está pulverizada en micro organizaciones que ocupan sus docentes e inclinan sus estudiantes a exigencias exteriores al trabajo intelectual. (Chauí, 1999, s.p.)⁸

Con la asignación de valor de cambio y valor de uso al “conocimiento” las universidades se han posicionado como empresas rentables, como una especie de industria educativa, que oferta una serie de productos y servicios hechos a la medida adquisitiva del cliente. La ecuación es sencilla, a mayor capital económico por parte del usuario, mayor conocimiento obtenido y para conseguir el fin (la obtención de conocimiento certificado) se explota a los medios, es decir, a los trabajadores administrativos, al personal académico, a las y los estudiantes/usuarios y al entorno socioambiental cercano.

¿Cómo pensar la universidad transmoderna?

Durante los años 70's surge en Argentina un movimiento intelectual llamado “filosofía de la liberación” encabezado por Osvaldo Ardiles, Juan Carlos Scannone, Horacio Cerruti, Rodolfo Kusch, Enrique Dussel, entre otros. La idea al centro era una crítica en contra de la filosofía clásica, naturalmente eurocéntrica, que representaba una arbitrariedad intelectual en contra de los países de la “periferia”. Esta posición invitaba a pensarnos desde nuestra situación de oprimidos que proviene desde 1492 con la invasión de América y el inicio de la modernidad. La filosofía de la liberación, con su natural evolución conceptual, metodológica y axiológica y la visión de cada uno de sus autores, da vida a otras teorías que buscan, no solo interpretar la realidad desde sus bases ontológicas, sino también transformarla. Es así como emerge desde los años 90's el concepto de “transmodernidad” acuñado por el filósofo Enrique Dussel.

La transmodernidad es un proyecto civilizatorio crítico, decolonial y postcapitalista que se basa en el reconocimiento de

8 La versión digital consultada no presenta paginación original, por lo que se utiliza la numeración interna del archivo PDF.

las culturas subalternizadas y un diálogo horizontal con la cultura del "centro", en el fortalecimiento de la identidad regional latinoamericana y en el trato ético hacia la naturaleza. Ahumada (2013) sostiene que "La idea de Transmodernidad lleva consigo el propósito de resurgir lo propio de cada cultura, aquello que dejó de lado el proyecto moderno por ser inconmensurablemente disímil a su propia ideología" (p. 300). Es una nueva era del mundo que trasciende la prisión de lo moderno y lo posmoderno para dar paso a un acto de liberación filosófica, histórica, política, económica, cultural y pedagógica.

Es un proceso de reconocimiento, deconstrucción y reconstrucción que da paso a un nuevo modelo societal, en ese sentido Dussel (1994) afirma que:

Este mito irracional es el horizonte que debe trascender el acto de liberación (racional, como deconstructivo del mito; práctico-político, como acción que supera el capitalismo y la modernidad en un tipo transmoderno de civilización ecológica, de democracia popular y de justicia económica). (p. 147)

La modernidad y la posmodernidad (y sus procesos implícitos de colonización) han configurado un modelo universitario hegemónico que reproduce la idea del "arriba" y el "abajo" como mecanismo necesario para la perpetuidad del sistema.

La universidad hace parte importante de las herramientas de alienación al estandarizarse no solo en términos culturales o pedagógicos (didáctica, curriculum, evaluación) sino también en términos filosóficos (epistemología, lógica, axiología, estética) y políticos (políticas y prácticas institucionales, sindicalismo, democracia).

El maquiavelismo o fascismo político, el pedagogismo dominador de los sistemas educativos, el tecnologismo imitativo, el cientificismo del funcionalismo sociológico, etc., es decir, el establecer el propio sistema como único, suficiente, fundamental, definitivo, constituye al método en ideología, en alienación de la inteligencia, en mediación de dominación. (Dussel, 1996, p. 197)

Al ser la universidad una herramienta capitalista, está sujeta al escrutinio filosófico de la transmodernidad para poder replantear sus relaciones con el mundo; sus lógicas deben pasar por un tamiz de deconstrucción y decolonización que, en principio, fomenten una migración desde la racionalidad instrumental (poder centralizado) hacia la racionalidad comunitaria (poder popular), que se visibilicen y legitimen epistemologías alternativas al positivismo, y que promueva la generación de conciencia histórica, ambiental y social.

Deconstruir y reconstruir desde la universidad transmoderna la relación entre sujeto y naturaleza.

Durante 2017, el entonces Presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, notificaba al mundo la salida de su país de los Acuerdos de París contra el cambio climático. El republicano siempre puso en duda la existencia de este fenómeno; irónicamente Estados Unidos, la potencia capitalista hegemónica, es el segundo país con mayores emisiones de gases de efecto invernadero en el mundo solo por detrás de China y delante de la Unión Europea. Pero no es el único caso, durante su campaña presidencial, el ultraconservador brasileño, Jair Bolsonaro, prometió no proteger ningún sector de la Amazonía que fuese explotable, ni siquiera aquellos habitados por indígenas.

Después de ello, se suscitaron grandes incendios en la zona que levantaron sospechas fundadas sobre el origen y la propagación del fuego, sospechas que se acrecentaron al percibir la desidia del Estado brasileño para hacer frente al problema. En Argentina, el ahora Presidente, el ultraconservador Javier Milei, ha desacreditado los efectos del cambio climático afirmando que este “es independiente a la existencia del hombre”. Este negacionismo, por parte de tres figuras políticas de primer nivel del continente americano, es sospechosamente conveniente pero desnuda el ideario y los valores del modelo capitalista que busca alcanzar los fines a costa de la explotación superlativa de los medios.

El capitalismo lucrará con el último árbol, la última gota de agua, el último pedazo de tierra fértil o el último espacio con aire respirable; siendo así, es complicado entender y explicar cómo esta

visión desarrollista puede estar por encima de la vida en el planeta. Debido a estos escenarios perversos, la primera labor de la universidad transmoderna es visibilizar, cuestionar y desnaturalizar, desde sus conceptos, métodos y valores los problemas sociomedioambientales generados por el modelo de producción actual. Se debe promover la desinstrumentalización de la naturaleza y la revalorización de esta, como única opción de supervivencia y subsistencia en el mundo. Una educación transmoderna fija el foco de atención filosófico, pedagógico, político y cultural en la relación ética que debería establecer el ser humano con sus entornos.

La naturaleza no es un mero *objeto* de conocimiento, sino que es el Todo (la Totalidad) dentro del cual existimos como seres humanos: somos fruto de la *evolución de la vida* de la naturaleza que se sitúa como nuestro origen y nos porta como su gloria, posibilitándonos como un efecto interno y, por ello, no metafóricamente, la ética se funda en el primer principio absoluto y universal: ¡el de afirmar la Vida en general, y la vida humana como su gloria!, porque es condición de posibilidad absoluta y universal de todo el resto; de la civilización, de la existencia cotidiana, de la felicidad, de la ciencia, de la tecnología y hasta de la religión. Mal podría operar alguna acción o institución si la humanidad hubiera *muerto*. (Dussel, 2020)

El modelo universitario transmoderno se orienta hacia la construcción de la racionalidad comunitaria (bien común). Esto incluye el cuidado y el amor por la madre tierra heredado por los pueblos originarios. La comunidad es la base de cualquier proceso educativo puesto que desde ahí se establecen “vínculos asociativos orientados hacia la construcción de un proyecto societal colectivo y de la educación comunitaria como proceso que confronta las tendencias modernizadoras e individualizantes” (Sartorello, 2021, p. 286). Enrique Dussel (como fue citado en Paizzani, 2018) llama a este fenómeno “la vida buena” o “el bien vivir”, “Qué es la expresión en distintas lenguas, maya, azteca, quechua, aimara, de un proyecto de vida, es decir, aquello que unifica la existencia humana y le permite dar un sentido a todo lo que acontece cotidianamente”. En un sentido similar, Sánchez Álvarez (2012) sostiene que:

El *lekil kuxlejal* o *buen vivir* forma parte de los modos de vida de los pueblos originarios. [...] Descansa en el trabajo, en el compromiso, responsabilidad y reciprocidad individual y colectiva. Se enfatiza y se privilegia el Bien Común para la continuidad biológica del ser humano y de la Madre Tierra junto con sus hijos (bosque, suelo, animales, incluido el hombre) y no del bien individual. (p. 7)

El buen vivir tiene como finalidad establecer nuevas bases de interacción e integración ética, armónica y democrática entre sujeto-sujeto y sujeto-entorno alejadas de los convencionalismos capitalistas de explotación y utilitarismo. A partir de esta idea sostenemos que la universidad, como medio de desarrollo de la potencialidad cognitiva y afectiva, puede erigirse como una herramienta de bienestar humano, social, ambiental y comunitario.

Construir desde la universidad transmoderna diálogos críticos y decoloniales entre culturas

El modelo universitario transmoderno parte desde bases filosóficas críticas y decoloniales que reivindican la identidad y la diversidad sociocultural que hace vida en Abya-Yala. Desde 1492 han existido profundos procesos de colonización, *ergo*, de subalternización desde la cultura dominante hacia las llamadas culturas “periféricas”. No ha existido dialogo horizontal entre estas voces, sino una imposición violenta de una forma específica de sentir, pensar e interpretar un mundo que parece único.

A más de 500 años de la invasión de América, aún se percibe una narrativa clasista y racista hacia aquellas personas en franca resistencia al proceso modernizador; al estilo hegeliano, se les considera física, moral e intelectualmente inferiores, incapaces de constituirse como sujetos plenos. Este discurso permea todas las estructuras sociales como la familia, la religión, la escuela, las leyes, el sistema político, los medios de comunicación o la cultura. Se han creado tácitamente, personas de primer y segundo orden. Personas con acceso irrestricto a condiciones de vida privilegiadas y personas que tienen que entablar una

contienda diaria por la reivindicación de su cultura, su dignidad y sus derechos. (García et al., 2024, p. 62)

Quienes tendrían que ser escuchados primero son los sectores históricamente silenciados; desde ahí debe partir el nuevo diálogo entre civilizaciones. Es claro que hay resistencias por parte de los grupos dominantes puesto que democratizar la comunicación implicaría democratizar el poder. Es el principio de la instauración de un nuevo sistema, en ese sentido Dussel (1980) afirma que “Por esto, el que domina no puede sino pensar que el tiempo mejor es el pasado: todo pasado fue mejor y todo futuro es riesgoso para su poder, su dominación” (p. 125).

No podemos negar que existe dentro de las universidades latinoamericanas la incorporación funcional/institucional de la diversidad sociocultural, sin embargo, esta se da como un conjunto de mecanismos asistencialistas/paternalistas que emanan desde el modelo económico hegemónico y no desde la convicción de una interacción democrática que visibilice las asimetrías sociales entre culturas. La universidad transmoderna que viene no es solo intercultural, sino que, además, es crítica y decolonial. Sartorello (2009) afirma que:

Esta postura surge desde las luchas de los pueblos indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *statu quo* vigente, manifestando – una vez más - como la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y que representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social. (p. 82)

Este posicionamiento crítico, a la vez que pedagógico, es filosófico-político. Es contrapeso del pensamiento maquiavelista instrumental y utilitarista, constructor de las bases de lo que hoy se conoce como “ciencia política”. Desde esta postura se debe reflexionar “desde la situación real del Planeta, de los países pobres y periféricos, subdesarrollados, que son el 85% de la humanidad presente.

En América Latina, África, Asia y la Europa Oriental (desde 1989) el “estado de derecho” es sumamente precario” (Dussel, 2001, p. 44).

Es decir, el diálogo crítico y decolonial entre culturas al interior de la universidad transmoderna, pasa por la deconstrucción del sentido político “tradicional”. Migrar de lo individual a lo comunitario para crear nuevos procesos de participación ampliados; abrir el “demos” de la democracia occidental e incluir a aquellos grupos sociales segregados por el mito de la modernidad y la posmodernidad, reconociendo su condición histórica de subalternización y creando las condiciones institucionales para un diálogo horizontal e igualitario. “El método de la filosofía de la liberación sabe que la política es la filosofía primera, porque la política es el centro de la ética como metafísica” (Dussel, 1996, p. 198).

Democratizar, desde la universidad transmoderna, la ciencia, la investigación y el conocimiento.

Hemos mencionado en apartados anteriores el talante autocrático y violento de la ciencia y el conocimiento hegemónico que se reproduce al interior de las universidades; un conocimiento atomizado, simplificado e hiperdisciplinar alejado de un mundo cada día más complejo. Bajo este esquema, son las investigadoras e investigadores, forjados desde la ciencia hegemónica, quienes reclaman para sí el “derecho” de definir la agenda investigativa, produciendo conocimiento desconectado de las diversas realidades sociales y humanas.

La construcción y validación de agendas epistemológicas latinoamericanas es necesaria de cara a la visibilización y reivindicación de distintos sectores populares y sus luchas históricas, minimizadas en las grandes discusiones de la universidad, Retamozo (2022) afirma que “la Filosofía de la Liberación ha tenido como objetivo la construcción de un conocimiento crítico a partir de la situación de América Latina” (p. 1). En ese sentido García et al. (2024) sostienen que:

La universidad transmoderna reflexiona sobre nuestra América a través de diagnósticos críticos que permitan no sólo visibilizar lo que nos problematiza, sino construir otras cosmovisiones que impliquen una alternativa al capitalismo. Se busca cimentar sociedades con amplio sentido de justicia, de democracia, de libertad y de inclusión. Por tanto, la lucha por la democratización del conocimiento es también una lucha ética, política e

ideológica (a pesar de la negación en el discurso científico del centro) en la que los investigadores latinoamericanos asumen la existencia de opresión, de injusticias y de inequidades sociales en sus entornos. (p. 61)

El conocimiento que se produce en las IES es, según De Sousa Santos⁹ (2004) “arrogante” puesto que solo acepta los conocimientos “alternativos” en la medida en la que los puede institucionalizar y mercantilizar. La diversidad es instrumentalizada en términos económicos y políticos. La universidad transmoderna impulsa la noción de que el conocimiento verdaderamente útil es el que nace de una profunda simbiosis con su contexto y que traspasa las barreras disciplinares impuestas por la racionalidad occidental. A este fenómeno se le conoce como “conocimiento pluriversitario”

El conocimiento pluriversitario es un conocimiento contextual, en la medida en que el principio organizador de su construcción es su aplicación [...] Es un conocimiento transdisciplinario que, por su misma contextualización, exige un diálogo o una confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo hace más heterogéneo internamente y permite que se produzca de manera más adecuada en sistemas menos perennes y más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica. El conocimiento pluriversitario cuestiona todas las distinciones sobre las que se basa el conocimiento universitario, pero, fundamentalmente, cuestiona la relación entre ciencia y sociedad. La sociedad deja de ser el objeto del cuestionamiento científico y se convierte en el sujeto que cuestiona la ciencia. (De Sousa Santos, 2021, p. 151)

Hablar de pluriversidad en la universidad es establecer un ideario en donde todas las personas asumen, de manera consiente, que forman parte de un todo y que un todo es parte de ellas; así reivindicamos la pluralidad como parte inherente a la existencia humana y le damos un valor superlativo a nuestras raíces culturales desde donde podemos dialogar horizontalmente con otros y otras, valorando de igual forma

9 Se reconoce el aporte conceptual del autor sin adherir a su conducta personal.

sus orígenes y la forma que tienen de pensar y sentir el mundo. De esta forma construiremos conocimiento que no invisibilice nuestros rasgos identitarios, que no reniegue de quienes somos.

Conclusiones

Iniciamos este ensayo señalando lo inverosímil que resulta pensar en la existencia de una universidad distinta sin una humanidad distinta, incluso lo adjetivamos como error histórico-ontológico. Algunos lectores de este ensayo podrían pensar que nosotros cometemos el mismo error al tratar de cuestionar la racionalidad universitaria desde la racionalidad universitaria. Sin embargo, la idea permanente que atraviesa cada apartado de este texto es la necesidad de trabajar en una doble vía: exógena y endógena.

Exógena porque siempre mencionamos la necesidad de transformar lo social y lo humano (que le da sentido a lo educativo) a través de la visibilización de alternativas civilizatorias al modelo capitalista (por ello usamos la transmodernidad), y endógena porque las universidades deben ser, en su interior, espacios de permanente disputa por la reivindicación de todas las voces y la democratización comunitaria de sus narrativas, filosofías, políticas institucionales, pedagogías, conceptos, métodos y sistema de valores.

Lo mencionamos de esta forma porque no buscamos invisibilizar las complejas tramas políticas, jurídicas, económicas, culturales, etc., que atraviesan los sistemas universitarios y que también están transminados por lógicas de mercado. La civilización transmoderna que viene desarrollará una racionalidad universitaria comunitaria, plural, intercultural, crítica, justa y decolonial ajustándose así a las particularidades y necesidades de nuestra América como región sistemáticamente subalternizada.

Tampoco invisibilizamos esa sensación utópica (o en su defecto, escéptica) que se puede gestar desde la lectura del texto y ante ello no nos queda más que caracterizar a la utopía como camino y no como destino. La filosofía es una disciplina que reflexiona sobre lo humano y lo que le rodea, y la crisis civilizatoria de occidente es un objeto de estudio

necesario ante la catástrofe socioambiental que ya padecemos. Por lo que, más que un intento esotérico por predecir el futuro, este texto es un llamado a la acción y la acción filosófica más avanzada es la reflexión, la cual será base para construir otros mundos y en este caso en particular, deconstruir y reconstruir la relación del sistema universidad-mundo.

Referencias

- Ahumada Infante, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto, *Polis*, 12 (34), 291-305. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100015>
- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (98), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>
- Carlos Paizzani. (31 de mayo de 2018). Enrique Dussel-El Buen Vivir [Archivo de Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds&t=188s
- Chauí, M. (1999). La universidad instrumental. *Revista Colombiana de Educación* 38-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.5429>
- De Sousa Santos, B. (2004). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Editorial Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. México: Ediciones Abya-Yala.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. España: Editorial Descleé.

- Dussel, E. (4 de abril de 2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/04/opinion/008a1pol>
- García García, J. L. (2023). *Hacia un proyecto pedagógico transmoderno para la universidad latinoamericana*. [Tesis de Doctorado]. El Colegio de Morelos, México.
- García García, J. L., López Damián, A. I., y Chavelas Mendoza, J. A. (2024). De la posmodernidad a la transmodernidad: nuevas formas de pensar la relación universidad-mundo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(1), 43–70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.612>
- Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Rencuentro*, 28 (74), pp. 11-32.
- Leff, E. (2010). El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental, *Polis*, 9 (27), pp. 151-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300008>
- Mujica, J. (26 de marzo de 2016), *América Latina, Ciudadanía, Derechos e Igualdad*. [Conferencia], Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=4JuPEf7rSAk>
- Nateras González, M. (2009). Reseña de “Crítica de la razón instrumental” de Max Horkheimer, *Espacios Públicos* 12 (24). 237-240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611167016>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable, *El lugar sin límites* 1 (1), pp. 81-98 <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288>
- Retamozo, M. (2022). Filosofía de la Liberación y epistemología: contribuciones a las ciencias sociales críticas. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27 (98), pp. 1-17 <https://doi.org/10.5281/zenodo.6616128>
- Rivera, S, Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*,

- Rodríguez Reyes, Abdiel. (2018). Una aproximación al proyecto de Transmodernidad de Enrique Dussel. *Inter disciplina*, 6 (16), 83-103. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.16.65636>
- Sánchez Álvarez, M. (2012). Introducción a las bases conceptuales del *lekil kuxlejal* o buen vivir. En Sartorello, S., Ávila, A., y Ávila, E. (Coords.), *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas. (pp. 1-9). México: Universidad Intercultural de Chiapas-IESALC-UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/306032043_El_buen_vivir_miradas_desde_adentro_de_Chiapas
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806827>
- Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 283-309. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100283&lng=es&tlng=es.
- Sartorello, S. (2022). Zonas educativas liberadas para el buen vivir: las Milpas Educativas de la REDIIN en México. En Sartorello, S., Hecht, A.C., García, J.L., y Lara, E. *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur-sur: territorio, participación e interculturalidad*. (pp. 325-349). México: IBERO-CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169534>
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115002>

Repensar la democracia desde la escuela en la era de la inteligencia artificial: datos, poder y ciudadanía

Luis R. López-Morocho¹⁰

Universidad Católica de Lovaina

luis.r.lopez@uclouvain.be

Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

luis.lopez@uasb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

Christian Jaramillo-Baquerizo¹¹

Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

christian.jaramillo@uasb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8081-1318>

Miguel Ángel Herrera-Pavo¹²

Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0321-7235>

Artículo recibido en agosto y aceptado en octubre de 2025

Resumen

En un contexto de digitalización hiperacelerada, este ensayo tiene por objetivo examinar cómo la Inteligencia Artificial (IA) y la datificación

10 Candidato a PhD por la Universidad Católica de Lovaina en Ciencias de la Educación y de la Enseñanza (UCLouvain, Bélgica). Máster de Investigación en Educación por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Máster de Investigación en Filosofía y Pensamiento Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

11 PhD en Ciencias de la Educación (Ghent University, Bélgica), licenciado en Ciencias de la Educación y magister en Teología (Seton Hall University, EUA). Es docente investigador del área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador, así como editor asociado de Revista Andina de Educación.

12 Doctor y Máster en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Máster en Tecno-Antropología por la Aalborg Universitet. Licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Profesorado de EGB por la Universidad de Sevilla. Docente investigador y director del área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

reconfiguran poder, saber y ciudadanía en la escuela, cuestionando la pretensión de neutralidad tecnológica y de “evidencia” educativa. Desde una metodología hermenéutica, a partir del análisis de casos de iniciativas de implementación de la IA a la educación en países como Chile, Colombia y España, se argumenta que la IA aplicada a la educación no es neutra, sino que encarna decisiones políticas y éticas que reconfiguran las prácticas escolares y las formas de ciudadanía. Frente al entramado de poder digital contemporáneo, desde la filosofía del nuevo realismo de Ferraris, la filosofía de la información de Floridi, la teoría crítica de la tecnología de Feenberg y las pedagogías emancipadoras, se plantea la necesidad de desarrollar una “ciudadanía de datos” y una alfabetización crítica en IA que vaya más allá de las competencias técnicas de uso de datos para incluir capacidades de juicio, diálogo y deliberación democrática en la comunidad educativa. El ensayo propone que frente a la automatización del sentido promovida por los sistemas algorítmicos es necesario promover el juicio profesional y crítico como forma de libertad subordinando la tecnología educativa a fines pedagógicos y democráticos. Se concluye que el futuro de la educación democrática depende de nuestra capacidad para disputar el sentido de la IA y convertir la escuela en un espacio donde se ensayen formas de vida común basadas en la deliberación crítica y la responsabilidad colectiva.

Palabras clave: educación democrática, inteligencia artificial, ciudadanía de datos, juicio profesional, poder, alfabetización crítica

Rethinking Democracy from the School in the Age of Artificial Intelligence: Data, Power, and Citizenship

Abstract

In an era of accelerated digitalization, this essay explores how Artificial Intelligence (AI) and datafication reshape power, knowledge, and citizenship in education, challenging the presumed neutrality of technology and “evidence-based” approaches. Through a hermeneutic

analysis of AI implementation initiatives in countries such as Chile, Colombia, and Spain, it argues that AI embodies political and ethical decisions that transform school practices and civic formation.

Drawing on Ferraris' new realism, Floridi's philosophy of information, Feenberg's critical theory of technology, and emancipatory pedagogies, the paper calls for developing *data citizenship* and *critical AI literacy*. These should move beyond technical skills to include capacities for ethical judgment, dialogue, and democratic deliberation. It contends that resisting the automation of meaning requires reaffirming professional and critical judgment as forms of freedom, subordinating technology to pedagogical and democratic purposes. The future of democratic education, it concludes, depends on reimagining the school as a space for critical deliberation and collective responsibility in the age of AI.

Keywords: democratic education; artificial intelligence; data citizenship; professional judgment; power; critical literacy

Introducción

En un mundo atravesado por la digitalización hiperacelerada de la postmodernidad y el ascenso de la inteligencia artificial (IA), la educación se encuentra en un momento de decisión según el cual o se convierte en una herramienta crítica al servicio de la democracia o queda reducida a un engranaje en la maquinaria tecnocrática de la eficiencia. Así, mientras se multiplica el uso de plataformas educativas inteligentes y se promueven reformas basadas en datos, generalmente se reflexiona poco sobre los efectos políticos, epistémicos y éticos que estas transformaciones imponen a la escuela, al juicio docente y a la formación ciudadana. De hecho, la promesa ilustrada que vinculaba educación y democracia como proyecto emancipador parece haber sido desplazada por una lógica de automatización que privilegia lo medible sobre lo deliberativo y lo eficiente sobre lo justo.

Este ensayo parte de la siguiente premisa: hablar de educación democrática en tiempos de IA no puede limitarse a reproducir discursos normativos sobre participación, sino que exige interrogar los modos en que los datos, como nueva forma de poder, están reconfigurando las

prácticas escolares, las formas de subjetivación y los marcos de lo visible y lo decible en el espacio educativo. En este sentido, el presente trabajo aborda las siguientes cuestiones: ¿Cómo puede la escuela mantener su misión democratizadora cuando los datos y la inteligencia artificial reconfiguran las relaciones de poder, conocimiento y ciudadanía en el espacio educativo?, ¿Qué ocurre con la democracia cuando la palabra, entendida como una herramienta necesaria para construir acuerdos, cede su lugar al algoritmo?, ¿Qué rol juega el juicio profesional en un contexto donde los datos parecen preceder y prescribir toda acción educativa?, ¿Cómo se redefine la ciudadanía en sociedades donde la participación democrática está mediada por sistemas algorítmicos diseñados y controlados por pocas personas mientras la mayoría de la población desconoce su funcionamiento?

Para dar respuesta a estas preguntas se articulará una lectura crítica de los aportes contemporáneos de la filosofía del nuevo realismo de Mauricio Ferraris, filosofía de la información de Luciano Floridi, la teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg y las pedagogías emancipadoras de Paulo Freire y Gert Biesta, para repensar la relación entre datos, poder y ciudadanía. En este contexto, el objetivo del ensayo es examinar críticamente cómo la IA y la datificación reconfiguran poder, saber y ciudadanía en la escuela para cuestionar la supuesta neutralidad tecnológica y de la “evidencia” educativa, y sostener un marco de *ciudadanía de datos* y alfabetización crítica en IA que subordine la tecnología a fines pedagógicos y democráticos, revalorizando el juicio profesional.

Metodología

Metodológicamente este ensayo utiliza el análisis documental crítico y la hermenéutica filosófica como estrategias interpretativas principales (Gadamer, 1999; Ricoeur, 2002). Siguiendo la tradición propuesta por Adorno (2003) privilegiaremos una forma de pensamiento que no busca la sistematización cerrada, sino la apertura reflexiva que permita “pensar contra sí mismo” y cuestionar las evidencias aparentes. Por tanto, el corpus documental incluye fuentes teóricas fundamentales y literatura especializada reciente sobre digitalización educativa, complementado con el análisis crítico del discurso de políticas y

prácticas educativas emergentes (Prior, 2011; Atkinson & Coffey, 2011). El enfoque hermenéutico empleado busca desvelar las estructuras de poder que subyacen a los discursos sobre educación digital, siguiendo el planteamiento de que “toda interpretación es también una transformación” (Gadamer, 1999, p. 234). Esta perspectiva metodológica busca abordar las tensiones entre tradición pedagógica e innovación tecnológica procurando no caer en posicionamientos dicotómicos. El ensayo se organiza en cuatro momentos: primero, se revisa críticamente la vieja promesa entre educación y democracia, recuperando sus tensiones históricas y actuales; luego, se analiza el papel de los datos en la construcción de verdades educativas a la luz del pensamiento de Ferraris y Floridi; en tercer lugar, se explora cómo la ciudadanía se ve reconfigurada por los regímenes de producción y control de datos; y finalmente, se examina la irrupción de la IA como nuevo umbral ético-político que obliga a repensar el lugar de la escuela en la sociedad democrática.

Es importante señalar las limitaciones del enfoque adoptado por cuanto al tratarse de un análisis teórico, este trabajo no incluye estudios empíricos sobre el impacto concreto de las tecnologías de IA en aulas específicas, ni análisis comparativos entre sistemas educativos con diferentes grados de digitalización. De todas maneras, se incluyen las experiencias de aplicación de las IA en países latinoamericanos. Asimismo, aunque se reconoce la importancia de variables como género, clase social, etnia y ubicación geográfica en los procesos de exclusión digital, el análisis se centra en las estructuras conceptuales que sostienen estos fenómenos más que en sus manifestaciones diferenciadas.

La apuesta planteada es que en tiempos donde el dato amenaza con clausurar el sentido, educar críticamente es, quizás, el último acto de resistencia. Solo mediante un examen riguroso de estas transformaciones podremos preservar y reinventar el potencial emancipador de la educación en la era digital.

La promesa no cumplida: educación y democracia en tiempos de IA

En nuestro contexto se ha querido que la escuela constituya un espacio de fortalecimiento de los ideales democráticos y, en este sentido, el

fracaso de las instituciones educativas encarna el mismo fracaso de la democracia (Sánchez-Tortosa, 2018). La escuela, hoy por hoy, se piensa como un laboratorio de ciudadanía, donde se aspira a formar sujetos capaces de participar en la vida pública, deliberar colectivamente y ejercer sus derechos con juicio crítico (Mestre & Fernández-Liria, 2024), trascendiendo únicamente la instrucción técnica o moral del pasado. Esta propuesta, sin embargo, está atravesada por una tensión estructural entre la universalidad abstracta del ideal democrático y las condiciones materiales, culturales y políticas que determinan quién puede realmente participar como ciudadano y en qué términos (Chomsky, 2016).

Esta tensión no es nueva ya que desde su origen la democracia ha estado marcada por una exclusión estructural. Como es ampliamente conocido, surgió como una forma de gobierno que solo reconocía la libertad de unos pocos ciudadanos y se apoyaba en una sociedad esclavista. Es decir, no todas las personas eran libres ni tenían derecho a participar, de hecho, solo quienes estaban liberados del trabajo manual podían intervenir en los asuntos públicos y esta condición no era igual para todos, sino producto de una organización social desigual. Desde entonces, la democracia implicó la necesidad de negociar y deliberar, pero solo entre quienes eran considerados “iguales” dentro de esa ciudadanía limitada (Arendt, 1993).

En este ejercicio de deliberación precisamente se fue configurando el diálogo público que muchos pensadores han identificado como el germen de la vida democrática (Werner, 2019). En ese sentido, la política no surgió como un espacio de armonía, sino como una forma civil de gestionar el conflicto. Algunos pensadores contemporáneos han propuesto entender la política precisamente como la administración simbólica del antagonismo, donde el lenguaje cumple un rol decisivo (Sánchez-Tortosa, 2018). La palabra, en este contexto, no es solamente un instrumento de comunicación, sino que se configura como la herramienta necesaria para construir acuerdos, disputar sentidos y definir lo común. La democracia, entendida en este plano, exige la capacidad de argumentar, escuchar, disenter y persuadir. Por eso, no puede haber democracia sin educación, al menos no una democracia que aspire a ser crítica, reflexiva y participativa. Educar para la democracia implica formar personas capaces de comprender el conflicto, de posicionarse con

responsabilidad ante la diferencia y de sostener su palabra en espacios de deliberación pública (Freire, 1970). La democracia, por tanto, no puede reducirse a un sistema político formal, sino que debe entenderse como un modo de vida que se aprende y se cultiva colectivamente (Dewey, 2015).

Desde esta perspectiva, la escuela no puede ser solo un espacio de reproducción del conocimiento. Por el contrario, debe centrarse en ser un lugar de experiencia, de conflicto y de negociación simbólica entre lo común y lo diverso. Es, en otras palabras, un espacio donde se cuestionan los ideales heredados y se proyectan posibilidades de transformación. Hoy en día la educación constituye un campo de disputa constante, y en este marco, la educación democrática debe entenderse como un proceso social abierto, inacabado y situado, más allá de ser solo una técnica o doctrina (Popkewitz, 2000).

Esta concepción abierta y conflictiva de la educación adquiere nuevos matices ante la creciente presencia de tecnologías digitales, particularmente con la irrupción de la IA. En los últimos años, esta tensión se ha intensificado a medida que nuevas formas de mediación tecnológica reconfiguran los modos de enseñar, aprender y evaluar, desafiando las prácticas deliberativas y los juicios situados que exige una educación democrática.

Así, por ejemplo, Chile, que lidera el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2024 con 73,07 puntos, ha implementado diversas iniciativas que ejemplifican esta transformación (CEPAL, 2024). Del mismo modo, otro caso paradigmático es AI-Llu, el asistente digital desarrollado por la Fundación País Digital que ya se encuentra disponible gratuitamente para todo tipo de establecimientos educativos chilenos y que apoya en la creación de las planificaciones de clases, basándose en el currículum escolar chileno (Fundación País Digital, 2025). En Colombia, el portal Colombia Aprende ha promovido la “automatización y simplificación de procesos de aprendizaje” mediante sistemas que prometen “reducir tiempos y mejorar los resultados en los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2024). Estos sistemas incluyen herramientas de seguimiento personalizado del rendimiento académico y plataformas de evaluación automatizada

que analizan patrones de comportamiento estudiantil. Por su parte, en España, plataformas como Megaprofe “diseñadas para cumplir con la normativa actual”, prometen transformar los métodos de evaluación mediante algoritmos que “automatizan tareas y ofrecen un proceso de calificación más claro y justo” (Megaprofe, 2025).

Sin embargo, estos desarrollos tecnológicos, aunque prometedores en términos de eficiencia, plantean interrogantes fundamentales sobre el lugar de la deliberación y el juicio profesional en el proceso educativo. La transformación digital educativa requiere un cambio de paradigma y mentalidad que permita usar la IA para resolver problemas con un propósito social y de manera ética (Chamba, 2023), pero esta integración no está exenta de tensiones con los ideales democráticos.

La persistencia de las exclusiones estructurales y las nuevas formas de exclusión digital

Estos ejemplos contemporáneos de implementación tecnológica profundizan bajo nuevas modalidades las tensiones históricas de la escuela. Incluso en sus formulaciones más progresistas, la relación entre escuela y democracia ha estado atravesada por estructuras que contradicen sus propios principios. Por ejemplo, la escolarización masiva, si bien amplió el acceso, consolidó también dispositivos de normalización, exclusión y jerarquización del saber que marginaron sistemáticamente a sujetos no hegemónicos, como los pueblos indígenas, las clases populares, las mujeres o las personas migrantes. Esto ha llevado a señalar, desde una perspectiva crítica, que el problema no radica únicamente en el acceso, sino en el tipo de subjetividades que la escuela produce, en los modos de participación que valida y en los criterios mediante los cuales define qué voces son consideradas legítimas dentro del espacio educativo (Biesta, 2015). Los procesos educativos no solo configuran identidades, sino que también pueden operar como mecanismos de sujeción, en la medida en que producen formas específicas de subjetivación vinculadas al sometimiento (Foucault, 1988).

En este sentido, hablar de democracia y educación implica también hablar de poder y en el mejor de los casos de empoderamiento para decidir qué se enseña, cómo se enseña, qué se considera conocimiento válido y quién tiene autoridad para nombrar en el mundo. La relación entre ambas no ha sido armónica, sino más bien una lucha constante entre ideales normativos y realidades excluyentes, entre prácticas emancipadoras y dispositivos de control. Incluso cuando los discursos oficiales invocan la democracia como horizonte educativo, las prácticas escolares cotidianas pueden estar más cerca de la obediencia, la pasividad o la reproducción de desigualdades que de la formación de sujetos críticos y participativos (Popkewitz, 2020).

Pese a los intentos de democratizar la escuela y convertirla en un espacio para la formación ciudadana, esta aspiración se ve permanentemente amenazada por dinámicas estructurales que la contradicen. En los últimos años, dicha tensión se ha agudizado con la emergencia de nuevas formas de mediación tecnológica, como la IA. Asimismo, la digitalización, la estandarización curricular y las políticas centradas en la rendición de cuentas han transformado los modos de enseñar, aprender y evaluar, imponiendo con frecuencia una lógica de eficiencia y resultados que entra en conflicto con el tiempo lento y deliberativo que exige la formación democrática. Esta deriva mercantil, que desplaza la visión de la escuela como fábrica hacia una concepción empresarial, prioriza métricas y evidencias cuantificables por encima del juicio pedagógico crítico y situado (Eynon, 2022). Esta lógica instrumental, que a menudo se presenta como neutral y respaldada por la “evidencia”, omite que toda decisión educativa es también una decisión ética, política y social. Frente a este horizonte de tecnificación y reducción de lo educativo a lo medible, resulta imprescindible recuperar una noción más robusta y sustantiva de la democracia, que rebase los límites de su concepción meramente procedimental.

En este contexto, resulta necesario preguntarnos qué entendemos por democracia y qué lugar ocupa la educación en su construcción. Con frecuencia, la democracia se asocia con la defensa frente a los totalitarismos (Arendt, 1996) considerándola como una garantía frente a experiencias extremas como las vividas durante el siglo XX. No obstante, reducirla a una forma de gobierno empobrece su

sentido, pues se trata ante todo de sostener un modo de vivir en común en el que la educación cumple un papel estructurante (Biesta, 2021). Desde esta perspectiva, la enseñanza democrática no puede limitarse a la transmisión de normas institucionales o procedimientos electorales, sino que requiere cultivar una sensibilidad crítica, una conciencia histórica y una ética del diálogo, al tiempo que interroga las exclusiones persistentes y las formas de violencia que aún limitan la participación plena de muchas personas (Echeverría, 2023).

En la actualidad, las democracias buscan la igualdad en distintos ámbitos, entre ellos, la educación (Vinolo, 2023). En este marco, la lógica del mérito se presenta como un mecanismo para superar desigualdades heredadas, promoviendo una noción de “igualdad de oportunidades” que, si bien pretende ser justa, tiende a legitimar nuevas formas de exclusión bajo criterios aparentemente neutros.

Lo que emerge, entonces, es la necesidad de reconfigurar críticamente la relación entre democracia y educación. No basta con invocar la ciudadanía como un objetivo curricular vacío, es necesario interrogar qué formas de vida democrática se están promoviendo efectivamente en las aulas, qué condiciones posibilitan una participación significativa y cómo descolonizar el *saber* para que otras voces, otros cuerpos y otras epistemologías puedan habitar la escuela con dignidad. Esto implica también reconocer que los problemas sociales no pueden ser delegados exclusivamente a la institución escolar (Mestre & Fernández-Liria, 2024). La disputa es, en última instancia, también una disputa por la verdad, esto es, por aquello que se enseña, se silencia o se considera legítimo dentro del espacio educativo.

Sobre la disputa por la verdad: datos y juicio profesional

En el marco de la digitalización de la vida social, la escuela no puede ser considerada únicamente como un espacio de transmisión de saberes, sino un nodo dentro de una red masiva de captura, almacenamiento e interpretación de datos. Los sistemas como AI-Llu en Chile, las plataformas de evaluación automatizada en Colombia, o herramientas como Megaprofe en España, ejemplifican cómo la irrupción de la inteligencia artificial, los sistemas algorítmicos de evaluación y la lógica

del “gobierno por el dato” transforman silenciosamente el sentido del juicio profesional.

Esta transformación no es solo técnica, sino que también tiene dimensiones ontológicas. Así Ferraris (2009) desarrolla una filosofía que permite pensar el dato desde una perspectiva crítica y realista. El autor propone el concepto de documentalismo ontológico según el cual la realidad social existe en la medida en que deja huellas registradas y sostiene que “nada social existe sin inscripción” (*nulla res sine inscriptione*) lo que significa que los hechos sociales, incluidos los educativos, dependen de actos documentales que los constituyen como tales. De hecho, en *Documanità* (Ferraris, 2021) muestra cómo las nuevas tecnologías digitales intensifican la dinámica de convertir toda acción en una inscripción automatizada. Es decir, los datos no reflejan necesariamente una realidad educativa previa, sino que crean la misma realidad social (Ferraris, 2009). Asimismo, aunque desde una perspectiva constructivista informacional, Luciano Floridi (2011) advierte que en la actual infosfera los datos son la materia prima con la que se construye la realidad ya que, vivimos en una *onlife experience* donde las distinciones entre lo físico y lo digital se desdibujan. Esto implica que las prácticas educativas digitalizadas son parte constitutiva del ser mismo del estudiante y del docente en cuanto agentes informacionales. En este contexto, decisiones automatizadas por algoritmos o el uso intensivo de sistemas de gestión de aprendizaje redefinen la experiencia educativa.

Por ejemplo, cuando una plataforma como Gradescope asigna automáticamente una calificación o registra el tiempo de respuesta de un/a estudiante, estas inscripciones no solo están documentando el aprendizaje, sino que configuran una realidad normativa, estructurando lo que es considerado verdadero o válido dentro de la escuela. Es precisamente en este contexto, donde cobra sentido la propuesta de *welfare* documental, es decir, una forma de bienestar centrada en el reconocimiento del valor de las inscripciones digitales y su redistribución justa. Según Ferraris (2022) los datos son el nuevo trabajo social puesto que, con cada clic, cada informe, cada entrada en una base de datos se genera un valor económico, político y ontológico. Por tanto, quienes trabajan produciendo y gestionando datos, como el personal educativo, tienen una gran responsabilidad no solo como personas usuarias del sistema, sino como quienes configuran la misma realidad social.

El juicio profesional como resistencia epistémica

La disputa por la verdad, como se ha podido apreciar, no es simplemente un problema epistemológico, sino una cuestión de justicia documental. En el ámbito escolar, el juicio profesional no puede reducirse a una función de verificación algorítmica. Cuando un profesor en España utiliza las métricas de Megaprofe para evaluar a sus estudiantes, se enfrenta a una tensión, ya que, si bien los datos cumplen una función necesaria en la organización educativa, su sentido último depende de una lectura situada, de una capacidad interpretativa que no se limita a constatar lo que está inscrito, sino que interroga las condiciones mismas de inscripción en términos de Ferraris (2021).

En esta línea, no se niega la objetividad de los datos (Ferraris, 2022), pero se insiste en que su verdad nunca está garantizada solo por su existencia en el archivo. Hace falta una praxis de interpretación crítica, un juicio profesional, que reconozca el valor de lo documentado sin someterse ciegamente a él. Así, frente a la automatización del sentido que promueven los sistemas de IA, la tarea del docente no es resistir los datos, sino reapropiarse de su lectura. Esta reapropiación es especialmente urgente cuando consideramos que las plataformas educativas contemporáneas operan con algoritmos opacos. Un docente que utiliza sistemas automatizados de evaluación raramente conoce los criterios exactos que determinan las recomendaciones del sistema, lo que genera una dependencia epistémica que puede erosionar su autonomía profesional. Como advierte Floridi (2014) los entornos digitales configuran, condicionan y, en ocasiones sustituyen nuestras decisiones, corriendo el riesgo de que incluso nuestro juicio sea desplazado por la tecnología en manos de otros seres humanos.

Por ello, repensar la democracia en la era del dato exige restaurar el juicio como una forma de ejercicio de la libertad. La escuela no puede entregarse por completo a los sistemas de registro al ser necesario conservar la capacidad de interrogar, corregir y resignificar los datos que produce. Bajo esta perspectiva, los datos son condición de posibilidad para lo social, pero sin juicio crítico y profesional, corren el riesgo de volverse estructuras de captura en lugar de horizontes de emancipación (Ferraris, 2022). Asimismo, Floridi (2014) advierte que

la infósfera no solo transforma lo que sabemos, sino quiénes somos y cómo actuamos. Por eso, la ciudadanía de datos no puede reducirse a una alfabetización técnica, sino que requiere una pedagogía crítica del dato, donde interpretar también sea una forma de resistir. De ahí la necesidad de repensar la relación entre datos, poder y ciudadanía.

Esta reflexión nos conduce inevitablemente a interrogar cómo estas transformaciones en la producción de verdad educativa reconfiguran no solo el trabajo docente, sino las propias condiciones bajo las cuales se ejerce la ciudadanía en sociedades cada vez más mediadas por algoritmos diseñados por pequeños grupos de poder.

Nuevas formas de dominación: Datos, poder y ciudadanía

Como ya se ha dejado entrever, nos encontramos en un tiempo en que los datos se han convertido en la nueva gramática del poder. Ya no se trata solo de una herramienta técnica, ya que su recopilación, procesamiento y uso configuran nuevas formas de ver el mundo, de intervenir en él y, sobre todo, de gobernarlo. Lo que alguna vez fue considerado información neutra y objetiva hoy se revela como una construcción profundamente política, atravesada por intereses, exclusiones y disputas sobre quién puede hablar, decidir o incluso existir en el espacio público.

Esta transformación se hace evidente cuando examinamos las plataformas educativas contemporáneas. Los sistemas no solo procesan información sobre el desempeño estudiantil, sino que configuran qué aspectos del aprendizaje son visibles, medibles y, por tanto, políticamente relevantes. De manera similar, las herramientas automatizadas promovidas en diversos países y desde diferentes plataformas determinan qué tipos de mejora educativa son reconocidos como válidos, mientras que los nuevos sistemas de evaluación basados en IA establecen los parámetros de lo que constituye una evaluación justa según criterios algorítmicos.

En las sociedades digitalizadas la ciudadanía se articula cada vez más en relación con su capacidad o incapacidad para participar en los circuitos de generación y uso de datos. A primera vista, podría pensarse que este nuevo escenario abre posibilidades de inclusión, de visibilización de necesidades históricamente silenciadas, de toma de

decisiones más justas y fundadas. Sin embargo, el análisis crítico muestra una realidad menos prometedora y es que los datos no circulan en un vacío democrático, sino que operan dentro de sistemas estructurados por relaciones de poder asimétricas, es decir, en relaciones de dominación. La digitalización no transforma por sí sola las relaciones sociales, sino que tiende a replicar, y en algunos casos incluso a intensificar las jerarquías ya existentes dentro de los marcos de gobernanza (Gardenier et al., 2024).

Hacia una ciudadanía de datos crítica

La ciudadanía, en este contexto, ya no puede definirse únicamente como un estatus legal o como una participación formal en procesos electorales, sino como una práctica relacional e informada, anclada en el derecho a comprender, a disputar y a intervenir los datos que median nuestras vidas. Esto ha sido formulado por Carmi et al. (2020) como *data citizenship*, una noción que va más allá de las competencias técnicas y que exige capacidades críticas, éticas y políticas para resistir tanto la invisibilización como la manipulación informacional. La ciudadanía, por tanto, no se puede concebir como el sujeto que recibe información, sino como aquel que la interpela y le da sentido en función de horizontes colectivos.

Ahora bien, ¿Quién produce los datos que definen lo que es visible?, ¿Quién decide qué variables medir, qué algoritmos aplicar, qué poblaciones estudiar? Estas preguntas son cruciales cuando se examinan las dinámicas actuales de producción de conocimiento. En el ámbito educativo, herramientas como AI-Llu o Gradescope, al automatizar procesos de evaluación y retroalimentación, inevitablemente codifican ciertos valores sobre qué constituye aprendizaje válido, lo que tiene efectos políticos profundos. Lejos de ser una práctica horizontal, la generación de datos se concentra en plataformas digitales, corporaciones tecnológicas y agencias gubernamentales cuyas lógicas no siempre responden al bien común, sino a intereses económicos, geopolíticos o de control. Hablar de una “democracia de la propiedad de los datos” implica imaginar estructuras alternativas donde los ciudadanos/as no sean solo productores pasivos de información, sino agentes activos en la gestión de su propio capital informacional (Fischli, 2024).

La tecnocracia de los datos educativos

Pero estas alternativas enfrentan resistencias estructurales ya que las políticas públicas que incorporan datos como insumo suelen hacerlo desde una lógica tecnocrática donde el conocimiento experto y el diseño algorítmico ocupan un lugar privilegiado, desplazando las formas locales, experienciales y contextuales del saber. Un riesgo inherente a estos sistemas es que las métricas estandarizadas pueden invisibilizar saberes pedagógicos situados, formas alternativas de evaluación o metodologías que no se ajustan a parámetros cuantificables. Esta tecnocracia de los datos, aunque suele estar envuelta en discursos de neutralidad, eficiencia y progreso, puede terminar silenciando las voces disonantes, marginalizando experiencias que no se ajustan a los formatos cuantificables y despolitizando conflictos sociales bajo el velo de lo evidente (Fernández & Postigo, 2023).

En este paisaje, los datos no solo informan decisiones, sino que las condicionan, las encuadran y, en muchos casos, las legitiman. La ciudadanía se ve así interpelada por nuevas formas de vigilancia, lo que a su vez impulsa nuevas estrategias de resistencia y la construcción de espacios colectivos de interpretación. Las iniciativas de formación ciudadana abren la posibilidad de re-equilibrar estas disputas, permitiendo que los datos se generen en contextos colaborativos, con criterios éticos y epistémicos compartidos (Gommesen, 2022). Sin embargo, incluso estas iniciativas deben cuidarse de no ser absorbidas por la lógica de la instrumentalización o del fetichismo del dato, que reduce la participación a la mera recolección sin transformación.

El futuro de la ciudadanía de datos

La disputa por los datos es, en última instancia, una disputa por el derecho a imaginar otros futuros posibles. Si el siglo XX estuvo marcado por las luchas por la voz, el voto y la representación, el siglo XXI podría estarlo por la lucha por la visibilidad, el acceso al conocimiento y el control sobre la información. La ciudadanía por tanto no se puede pensar como una categoría estática al ser por definición una práctica crítica, situada en el cruce entre el saber, el poder y la acción colectiva. En este sentido, el uso de datos no puede entenderse sin considerar sus efectos performativos sobre lo social, ni sin interrogar las condiciones

políticas que lo hacen posible, y esto se vuelve aún más imperante con la irrupción y crecimiento exponencial de la inteligencia artificial.

Esta urgencia se intensifica cuando consideramos que los sistemas de IA educativa no solo procesan datos existentes, sino que generan nuevas formas de datificación del aprendizaje, es decir, la conversión de aspectos de la experiencia educativa en datos cuantificables y operables, creando métricas inéditas sobre aspectos antes inconmensurables de la experiencia educativa. Es hacia esta nueva frontera de la automatización pedagógica que debemos dirigir ahora nuestra atención crítica.

La irrupción de la IA

La irrupción de la inteligencia artificial en el campo educativo ha supuesto un giro paradigmático en la manera de concebir la enseñanza, la evaluación y la propia relación entre ciudadanía, conocimiento y política. Casos como los mencionados anteriormente ilustran que, pese a presentarse en muchos discursos como una herramienta neutra orientada a optimizar procesos pedagógicos, la IA está profundamente atravesada por decisiones políticas, éticas y sociales. No se trata únicamente de un conjunto de algoritmos al servicio del aprendizaje, sino de una forma de organizar el mundo, de clasificarlo y de intervenir en él mediante lógicas que no siempre son explícitas ni construidas de forma democrática.

Así, desde la teoría crítica de la tecnología se advierte que toda tecnología incorpora una “codificación técnica” que expresa intereses sociales dominantes (Feenberg, 2005). Esta codificación selecciona y prioriza ciertos fines, valores y modos de intervención técnica sobre otros, ocultando bajo la apariencia de eficiencia decisiones políticas de gran calado. Aplicado al caso de la IA en educación, esto significa que los sistemas automatizados de evaluación, recomendación de contenidos o análisis de desempeño no son neutros, en cuanto responden a estructuras de poder y racionalidades que pueden reforzar la exclusión, la estandarización y el control tecnocrático sobre docentes y estudiantes. La ilusión de la objetividad algorítmica bajo la promesa de decisiones más justas, rápidas y eficientes oculta a menudo los sesgos inherentes a los datos de entrenamiento, las lógicas de vigilancia implícitas y la opacidad de los procesos de diseño.

En efecto, los sistemas de IA operan mediante la captura masiva de datos sobre el comportamiento estudiantil, la participación docente y las trayectorias de aprendizaje. Los procesos de datificación inherentes a plataformas educativas automatizadas no son neutros ya que configuran qué aspectos del aprendizaje son visibles y, por tanto, gestionables. Estos datos, aunque puedan ser útiles para identificar patrones o mejorar procesos de enseñanza, pueden también ser utilizados para implementar mecanismos de control, clasificación o predicción que limitan la autonomía pedagógica y empobrecen el juicio profesional. Cuando se automatizan decisiones educativas relevantes se corre el riesgo de desplazar la deliberación democrática por modelos de recomendación que actúan sin transparencia ni posibilidad de discusión pública (Zuber & Gogoll, 2023).

Por eso, es urgente politizar la conversación sobre la IA, especialmente en el ámbito escolar, es decir, no se trata solo de enseñar a usar estas herramientas, sino de formar en una alfabetización crítica sobre su diseño, sus límites y sus implicaciones ético-políticas. La democracia requiere ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender no sólo los resultados de un sistema, sino también los criterios que lo alimentan y lo configuran. Desde este enfoque, educar con y sobre IA debe orientarse a fortalecer capacidades de juicio, diálogo y deliberación, antes que meras habilidades técnicas de operación.

Esta alfabetización crítica es especialmente relevante considerando que las iniciativas como el proyecto DIA4K12 en Ecuador han mostrado la importancia de enseñar “los fundamentos de la inteligencia artificial desde temprana edad” para “empoderar a los ciudadanos sobre cómo funciona y usarla para resolver problemas con un propósito social y de manera ética” (Chamba, 2023). Nuevamente, el empoderamiento no puede limitarse al desarrollo de competencias técnicas, sino que debe incluir una comprensión crítica de las estructuras y procesos de poder que configuran estas tecnologías.

Si bien la IA, pese a sus desafíos, ofrece un gran potencial para personalizar el aprendizaje, es fundamental reconocer que el profesor debe seguir siendo el guía y facilitador indispensable, asegurando que la IA no sustituya su labor, sino que actúe como mediador que

potencia su rol dentro de un enfoque reflexivo y situado (Ahumada, 2024). Es en este punto donde abrir la caja negra de la tecnología y democratizar sus diseños es una tarea política urgente, ya que la transformación democrática de la técnica requiere acortar los circuitos de retroalimentación entre los efectos sociales de las tecnologías y los actores que las diseñan y utilizan (Feenberg, 2005).

Por todo ello, la articulación entre democracia, educación e IA exige una nueva ética de los datos. No basta con recolectar información ya que hay que decidir, colectivamente, cómo se usa, para qué fines, con qué principios y bajo qué formas de gobernanza. La IA no puede seguir siendo pensada como una herramienta ajena al proyecto democrático. Al contrario, debe someterse al escrutinio público y ser concebida como un objeto pedagógico y político central en la formación de una ciudadanía crítica, capaz de disputar el sentido y la dirección de las tecnologías que configuran nuestro presente. Solo de este modo podemos garantizar un posible futuro para la democracia.

Esta reflexión nos conduce inevitablemente a preguntarnos qué tipo de futuro democrático estamos construyendo cuando permitimos que los algoritmos medien cada vez más aspectos de la experiencia educativa. Es hacia esta pregunta fundamental sobre el porvenir de la educación democrática que dirigimos nuestras consideraciones finales.

Sobre el futuro de la democracia

La escuela debe enmarcarse de lleno dentro de un proyecto democrático que va mucho más allá de la mera organización institucional. Se trata de un compromiso ontológico y ético con la formación de sujetos capaces de pensar, deliberar y transformar el mundo en común. La premisa fundacional de este proyecto es que una ciudadanía instruida, educada en el juicio autónomo y en el diálogo racional, es el principal garante de la libertad y la igualdad. Pero estas no deben entenderse en sus versiones laxas o instrumentales, sino en sentido crítico y reflexivo.

La libertad democrática no puede ser concebida únicamente como la ausencia de coacción externa, sino como un proceso de conquista intelectual, puesto que la libertad es, sobre todo, emancipación del

pensamiento, ejercicio consciente de la razón, capacidad de posicionarse críticamente frente al mundo (Sánchez-Tortosa, 2018). En esa misma línea, la igualdad democrática no es mera igualdad aritmética ni uniformidad social, sino isonomía, esto es, igualdad de condiciones de participación en la esfera pública, donde cada voz pueda ser escuchada no por su volumen, sino por la calidad de su pensamiento. Esto requiere, como ya sugería Kant (1784/2013), el coraje de atreverse a pensar por uno mismo (*sapere aude*), pero también el contexto institucional y cultural que lo haga posible.

La escuela, por tanto, debe ser entendida como una institución política en el sentido más noble del término. No se trata de formar súbditos obedientes, sino ciudadanos con pensamiento propio. Su tarea no es adaptar personas a un sistema, sino transformar el sistema con personas capaces de imaginar futuros alternativos. En palabras actuales, su función es democratizar la inteligencia, es decir, distribuir socialmente las herramientas para pensar con rigor, discernir con autonomía y actuar con responsabilidad colectiva. Esta democratización de la inteligencia no ocurre en el vacío ni como un gesto solitario. Supone redes, alianzas, políticas públicas y estructuras institucionales que acompañen el ejercicio del juicio.

Una sociedad democrática no emerge de la suma de partes democráticas aisladas, del mismo modo en que los fonemas por sí solos no constituyen palabras significativas (Sánchez-Tortosa, 2018). Es la sintaxis, es decir, la combinación armónica y contextual de esos elementos, lo que produce el sentido. De igual manera, la democracia se configura como un entramado de condiciones, no como un agregado de instituciones. Esto significa que no basta con tener escuelas democráticas si el sistema de medios, las plataformas digitales o las lógicas económicas operan bajo principios autoritarios, mercantilistas o tecnocráticos. Los casos de AI-Llu en Chile, Colombia Aprende o Megaprofe en España ilustran precisamente esta tensión ya que, aunque estas herramientas pueden tener potencial pedagógico, su implementación dentro de lógicas de eficiencia y control tecnocrático puede contradecir los fines democráticos que supuestamente persiguen. La escuela no puede ni debe estar sola. Requiere de una ecología democrática más amplia que sostenga, potencie y acompañe su labor formativa.

En este contexto, el uso de tecnologías como la IA o la analítica de datos debe subordinarse a fines pedagógicos y democráticos, no a criterios de control o eficiencia mercantil. Como advierte Feenberg (2005), toda tecnología tiene un código técnico que traduce ciertos intereses sociales en soluciones aparentemente neutras. Democratizar la educación implica, entonces, disputar esos códigos, abrirlos al escrutinio público y rediseñarlos en función de valores de equidad, participación y justicia cognitiva. Esto significa, concretamente, que iniciativas como la herramienta Arti desarrollada por E1 en México, que busca “democratizar la educación” y “formar ciudadanos más conscientes, creativos y emocionalmente inteligentes” mediante IA que “fortalece el pensamiento crítico” (González, 2024), deben ser la norma, no la excepción. La tecnología educativa no debe suplantar la palabra, sino multiplicar sus posibilidades. No debe reemplazar el juicio docente, sino enriquecerlo con información significativa, interpretada críticamente y compartida en comunidad.

Pensar el futuro de la democracia es pensar, inevitablemente, en el lugar de la escuela. No como dispositivo reproductor, sino como crisol de ciudadanía. Esto es, un espacio donde se ensaya una forma de vida común basada en la deliberación, el cuidado y la responsabilidad. Una democracia viva necesita de escuelas vivas, comprometidas con el pensamiento, con el disenso y con la construcción colectiva del sentido. Y en tiempos donde la técnica y el uso acrítico del dato amenazan con reemplazar la palabra, el mayor acto de resistencia tal vez consista en seguir educando para interrumpir el flujo de lo programado y devolverle al pensamiento su capacidad de generar lo impensado.

En última instancia, la cuestión no es si la IA transformará la educación, esto ya está ocurriendo, sino si seremos capaces de dirigir esa transformación hacia fines genuinamente democráticos. La respuesta a esta pregunta definirá no solo el futuro de la escuela, sino el tipo de sociedad que estamos construyendo para las generaciones venideras.

Conclusiones

La presencia creciente de la IA en la educación trasciende el plano de la innovación técnica, constituyéndose en un proceso transformador que

redefine los vínculos entre conocimiento, juicio pedagógico y ciudadanía. Los casos analizados muestran que, bajo discursos de eficiencia y neutralidad, los sistemas automatizados producen nuevas formas de subjetividad y jerarquías epistémicas que inciden directamente en lo que se enseña, cómo se evalúa y quién tiene voz.

Desde una perspectiva crítica, conceptos como *data citizenship* y la alfabetización crítica en IA permiten vislumbrar alternativas emancipadoras. Estas no se reducen al desarrollo de competencias técnicas, sino que exigen formar capacidades de deliberación, escrutinio y apropiación colectiva del diseño tecnológico. Democratizar la IA implica subordinarla a principios de justicia cognitiva y participación, como advierten Ferraris y Feenberg.

Sin embargo, estas posibilidades enfrentan límites estructurales en sistemas educativos cada vez más colonizados por lógicas mercantiles y tecnocráticas. De ahí que la escuela deba pensarse como parte de una ecología democrática más amplia. El desafío no es rechazar la tecnología, sino disputar su sentido. Educar, en este contexto, se vuelve un acto de resistencia, en otras palabras, una forma de interrumpir lo programado y abrir espacio al pensamiento.

Referencias

- Adorno, T. W. (2003). *Notas sobre literatura*. Akal.
- Ahumada, F. S. (2024). La formación docente en la era digital: Práctica reflexiva, aprendizaje situado e inteligencia artificial. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.15359/rep.19-2.7>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (Segunda). Paidós.
- Arendt, H. (1996). *La promesa de la política*. Paidós.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2011). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 56-75). Sage.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>

- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Carmi, E., Yates, S., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020, mayo 28). *Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation* [Info:eu-repo/semantics/article]. Alexander von Humboldt Institute for Internet and Society gGmbH. <https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>
- CEPAL. (24 de septiembre, 2024). *Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) mantiene a Chile, Brasil y Uruguay como líderes en la región*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/comunicados/indice-latinoamericano-inteligencia-artificial-ilia-mantiene-chile-brasil-uruguay-como>
- Chamba Eras, L. (15 de junio, 2023). *Inteligencia Artificial en la Educación*. Connect by CEDIA. Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA). <https://connect.cedia.edu.ec/inteligencia-artificial-en-la-educacion/>
- Chomsky, N. (2016). *La (Des) Educación*. Austral.
- Dewey, J. (2015). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Echeverría, P. (2023). Revisiting the sense of education from a critical perspective to contribute to social justice. *Power and Education*, 15(2), 122-131. <https://doi.org/10.1177/17577438221116030>
- Eynon, R. (2022). Datafication and the role of schooling: Challenging the status quo. En *Learning to Live with Datafication*. Routledge.
- Feenberg, A. (2005). *Heidegger and Marcuse: The Catastrophe and Redemption of History*. Routledge. <https://www.routledge.com/Heidegger-and-Marcuse-The-Catastrophe-and-Redemption-of-History/Feenberg/p/book/9780415941785>
- Fernández Navas, M., & Postigo Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia: Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- Ferraris, M. (2009). *Documentalità: Perché è necessario lasciar tracce*. Laterza.
- Ferraris, M. (2021). *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Laterza.

- Ferraris, M. (2022). *Manifesto of the Posthuman Welfare*. Polity Press.
- Fischli, R. (2024). Data-owning democracy: Citizen empowerment through data ownership. *European Journal of Political Theory*, 23(2), 204-223. <https://doi.org/10.1177/14748851221110316>
- Floridi, L. (2011). *The Philosophy of Information*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación País Digital. (18 de marzo, 2025). *AI-Llu: la IA desarrollada por mujeres para apoyar a los docentes de Chile*. Santiago: Fundación País Digital. <https://paisdigital.org/2025/03/18/ai-llu-la-ia-desarrollada-por-mujeres-para-apoyar-a-los-docentes-de-chile/>
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gardenier, A. M., van Est, Q. C., & Royakkers, L. M. M. (2024). Technological Citizenship in Times of Digitization: An Integrative Framework. *Digital Society*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s44206-024-00106-1>
- Gommesen, N. (2022). *Entanglements of responsibility: On designing citizen science communication*. <https://doi.org/10.21996/c3xt-6w11>
- González Acosta, G. (2024, 9 de diciembre). La Inteligencia Artificial, clave para democratizar la educación en México. *La Crónica de Hoy*. <https://www.cronica.com.mx/nacional/2024/12/09/la-inteligencia-artificial-clave-para-democratizar-la-educacion-en-mexico/>
- Kant, I. (1784/2013). ¿Qué es la Ilustración? En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 83-93). Alianza Editorial.
- Megaprofe. (2025). *7 Herramientas de IA para mejorar la evaluación de los estudiantes*. <https://megaprofe.es/7-herramientas-de-ia-para-mejorar-la-evaluacion-de-los-estudiantes/>

- Mestre, J., & Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal. https://www.akal.com/libro/escuela-y-libertad_53703/
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). *Aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación*. Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/aplicaciones-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion>
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata.
- Popkewitz, T. S. (2020). The paradoxes of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abject. *European Educational Research Journal*, 19(4), 271-288. <https://doi.org/10.1177/1474904120915391>
- Prior, L. (2011). Using documents in social research. Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857020222>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal. https://www.akal.com/libro/el-culto-pedagogico_49292/
- Vinolo, S. (2023). *Ética y educación: ¿abandonar el mérito?* (pp. 22-39).
- Werner, J. (2019). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE). <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681601065/F>
- Zuber, N., & Gogoll, J. (2023). *Vox Populi, Vox ChatGPT: Large Language Models, Education and Democracy* (No. arXiv:2311.06207). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.06207>

Educación Popular y la salud organizativa en contextos urbanos y rurales: estudios de caso en el sur de Quito y una comunidad indígena de Antonio Ante

Dacmar Arico-Ortiz¹³

Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP
dagdejarico@gmail.com

Paúl Plazarte-Muñoz¹⁴

Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP
plazarte1998@gmail.com

Diana Maldonado-Córdova¹⁵

Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP
dcmaldonadoc8@gmail.com

Camilo Paguay-Cajas¹⁶

Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP
lomicamica@gmail.com

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2025

Resumen

Durante las últimas cuatro décadas, los tejidos y organizaciones comunitarias han experimentado un profundo debilitamiento y

13 Socióloga de la Universidad Central del Ecuador. Fundadora del Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP. Directora del Equipo de Diseño Pedagógico de los proyectos desde el 2022.

14 Psicólogo de la Universidad Politécnica Salesiana. Fundador del Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP. Director del Equipo de Salud Mental Popular de los proyectos desde el 2022.

15 Ingeniera en Recursos Ambientales y No renovables de la Universidad Técnica del Norte. Fundadora del Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP. Directora del programa de Educación Popular Intercultural desde el 2022.

16 Biólogo de la Universidad Central del Ecuador. Fundador del Centro Ecuatoriano de Educación Popular - CEEP. Director del programa Ciencia ciudadana y Educación Popular desde el 2022.

desaparición, especialmente en los contextos urbanos. El Centro Ecuatoriano de Educación Popular (CEEP) que acompaña procesos organizativos en zonas rurales y urbanas, ha identificado la necesidad práctica y teórica de abordar las limitaciones del fortalecimiento de dichos procesos en conjunto con las comunidades. Esta investigación preliminar, de carácter cualitativo y con diseño de estudio de caso múltiple, se centró en el análisis del estado organizativo en una comunidad indígena de Imbabura y en un barrio del sur de Quito. Su objetivo fue analizar el estado de salud de las organizaciones comunitarias que el CEEP acompaña, a partir de los procesos protectores y destructivos que han experimentado en sus trayectorias de dirección o participación en procesos organizativos. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores comunitarios. Uno de los hallazgos más significativos muestra que la Educación Popular (EP) funciona como un proceso protector de la salud colectiva en comunidades urbanas y rurales, al reconstruir el tejido social y fortalecer la democracia participativa frente a los procesos destructivos generados por el neoliberalismo.

Palabras clave: organización comunitaria, precarización habitacional, democracia participativa, tejido social, salud colectiva, educación popular.

Popular Education and Organizational Health in Urban and Rural Contexts: Case Studies in Southern Quito and an Indigenous Community in Antonio Ante

Abstract

Over the past four decades, community networks and grassroots organizations have undergone significant weakening and, in many cases, disappearance—especially in urban contexts. The Ecuadorian Center for Popular Education (CEEP), which accompanies organizational processes in both rural and urban areas, has identified a practical and theoretical need to address the challenges to strengthening such processes in collaboration with communities. This preliminary qualitative research, designed as a multiple case study, focused on analyzing the organizational health of a

rural Indigenous community in Imbabura and an urban neighborhood in southern Quito. Its objective was to examine the state of community organizations supported by CEEP, based on the protective and destructive processes they have experienced throughout their trajectories of leadership or participation in organizational initiatives. Semi-structured interviews were conducted with community actors. One of the most significant findings reveals that Popular Education (PE) functions as a protective process for collective well-being in both urban and rural communities, helping to rebuild social fabric and strengthen participatory democracy in the face of destructive dynamics driven by neoliberalism.

Keywords: community organization, housing precarity, participatory democracy, social fabric, collective well-being, popular education.

Introducción

El neoliberalismo debilita la democracia, genera exclusión y deteriora la salud colectiva de los pueblos. En la actualidad la sociedad ecuatoriana atraviesa un proceso complejo en su estructura social; pérdida de garantías democráticas, polarización social, inseguridad, pobreza, desempleo, etc.

El paradigma de la salud colectiva propone que la salud/enfermedad de la sociedad están determinados social e históricamente (Breilh, 2023). Este enfoque plantea tres dimensiones interrelacionadas de análisis de la vida en sociedad: general, particular e individual. En el nivel general se configuran los procesos de acumulación, concentración y reproducción del capital; en el particular se expresan los modos de vida (patrones de trabajo, consumo y formas organizativas) y a nivel individual se manifiestan los estilos de vida y las encarnaciones (embodiments) de los procesos destructivos o protectores que se generan colectivamente. En conjunto, estas dimensiones determinan los perfiles epidemiológicos de clase social (Colectivo de Investigación y Acción Psicosocial, 2015).

En el marco de este paradigma, la presente investigación se propuso como objetivo general analizar el estado de salud de las organizaciones comunitarias que el CEEP acompaña, a partir de los procesos protectores y destructivos en las dimensiones de vida general y particular. Para ello, sus objetivos específicos fueron: describir el

contexto comunitario en el que se desarrollan los procesos protectores y destructivos de las organizaciones acompañadas por el CEEP e identificar los elementos de la educación popular que fortalecen los procesos protectores en la construcción de organizaciones más democráticas y saludables. Se aborda el concepto de encarnación para identificar las formas en que las personas internalizan subjetiva y corporalmente sus experiencias dentro de la participación dentro de organizaciones sociales-comunitarias.

En ese sentido, la investigación responde a la pregunta: ¿Cómo los procesos protectores, en articulación con los principios de la Educación Popular, contribuyen a la salud y sostenibilidad de las organizaciones comunitarias acompañadas por el CEEP?

El estudio resulta relevante porque aporta el campo de la salud colectiva al situar el análisis de la salud más allá de los indicadores biomédicos, entendiendo a las organizaciones comunitarias como espacios sociales que expresan tensiones, resistencias y autonomía relativa frente a contextos de desigualdad y conflicto social. Además, profundiza sobre el estado actual de las organizaciones comunitarias y su relación con la salud colectiva, ofreciendo una mirada situada desde la práctica psicosocial y popular.

Para ello abordamos los fundamentos históricos y epistemológicos de la doctrina económica y política existente actualmente; el neoliberalismo, relacionándolo con las dimensiones de análisis de la salud colectiva, posteriormente analizamos dos espacios de organización comunitaria que el CEEP acompaña a través de la educación popular.

Marco teórico y revisión de la literatura

Democracia, neoliberalismo: una mirada desde el nivel general de la salud colectiva

Aunque la democracia moderna se construyó sobre ideales ilustrados de igualdad y participación, el desarrollo histórico del capitalismo en sus prácticas políticas ha tergiversado esos fundamentos (Batou, 2025),

generando tensiones a nivel mundial y regional que se manifiestan claramente en Ecuador y que se contraponen a las propuestas de educación popular y democracia participativa. Desde la perspectiva de la salud colectiva, estas tensiones no sólo son políticas o económicas, sino que determinan las dimensiones particulares e individuales de la vida en sociedad; pues impactan directamente en la organización de la vida; acceso a bienes colectivos, estado de salud/enfermedad y formas de organización social determinadas históricamente.

Para comprender estas tensiones, es necesario realizar un breve recorrido histórico de la modernidad occidental, desde su constitución como proyecto político y económico, hasta sus expresiones actuales.

Feudalismo, revoluciones y orígenes de la democracia liberal

Las revoluciones liberales del siglo XVIII representaron un cambio sustancial en la organización social, política y económica en Europa tras la crisis del feudalismo. Gargarella (2002) muestra cómo el iluminismo articuló las demandas de la naciente burguesía en ascenso frente al poder feudal: división de poderes, igualdad ante la ley, reconocimiento de la propiedad privada y libertad de comercio.

Este proceso evidencia cómo el proyecto neoliberal - capitalista se erige como producto histórico de una clase social específica y de sus intereses económicos. El nuevo orden no universalizó derechos, sino que redefinió la distribución de recursos materiales y simbólicos, configurando quién podía ser considerado ciudadano y, por tanto, quién podía acceder a condiciones dignas de vida, educación o salud. Dicho de otro modo, los valores fundantes de la democracia liberal se constituyen en determinaciones sociales de la salud, al organizar jerarquías de acceso y exclusión en la población.

Del liberalismo al neoliberalismo

El capitalismo, como expresión histórica del liberalismo económico, cimentó su desarrollo en las reivindicaciones de representación y distribución nacidas en el siglo XVIII (Rivera, 1989). Sin embargo, con la expansión del neoliberalismo en los años setenta, esas reivindicaciones

fueron socavadas. Harvey (2008) caracteriza este proyecto como una doctrina que promueve la maximización de la libertad empresarial y la reducción del papel del Estado a funciones militares, policiales y judiciales para garantizar la propiedad privada y el libre mercado. Marcando así una tendencia de crisis global de la democracia como garantía de representación y distribución de los intereses de las grandes mayorías ciudadanas (Fraser et al., 2020).

Bajo este marco, las y los ciudadanos dejan de ser sujetos políticos plenos para transformarse en consumidores (Gargarella, 2002). Desde la mirada de la salud colectiva, ello implica un proceso malsano de medicalización y mercantilización de la vida, donde los bienes públicos (salud, educación, seguridad social) dejan de ser entendidos como derechos colectivos para convertirse en mercancías y la libertad empresarial constantemente destruye los cuatro pilares de la vida en salud: solidaridad, soberanía, sustentabilidad y seguridad. Así, la determinación social de la salud de los pueblos se reorganiza bajo la lógica de la acumulación, produciendo exclusión, precarización laboral, perfiles epidemiológicos malsanos, inseguridad alimentaria y debilitamiento de los sistemas de protección social.

Colonialidad y democracia en América Latina

La salud colectiva permite comprender que la democracia en América Latina no puede analizarse de manera aislada de su historia colonial. Tal como plantea Valle y Vargas (2021), los derechos políticos se construyeron desde un arquetipo burgués, excluyendo a indígenas, afrodescendientes, mujeres y campesinos. Esta exclusión fundacional, como advierte Quijano (2014) en su noción de colonialidad del poder, organiza jerarquías de raza, género y clase que aún determinan el acceso desigual a los derechos.

En este sentido, la democracia liberal en América Latina es inseparable de una matriz colonial que impactó en la salud colectiva de los pueblos originarios: las enfermedades que trajeron; viruela, sarampión, gripe, tifus, peste bubónica y cólera determinó históricamente condiciones estructurales que configuraron desigualdades en vivienda, alimentación, salud, trabajo y exclusión en participación política (Breilh, 2010; Quijano, 2014).

Neoliberalismo en América Latina y Ecuador

El neoliberalismo en América Latina fue implantado mediante dictaduras militares y proyectos autoritarios que, como señala Paz y Miño (2021b), arrasaron con las formas de organización popular. En Ecuador, desde la década de los ochenta, el Estado asumió las deudas privadas de las élites (Pacheco, 1985), impulsó políticas de ajuste estructural y consolidó la dolarización en el 2000. Estos procesos no solo redujeron la soberanía política, sino que deterioraron las condiciones sociales de las mayorías.

La Comisión de la Verdad (2010) documenta que entre 1984 y 1988, en paralelo a las medidas de liberalización económica, el Estado ejecutó políticas represivas con detenciones arbitrarias, torturas y desapariciones. Para la explicación del nivel general, esta articulación entre represión política y ajuste económico expresa la violencia estructural del neoliberalismo, que impacta en la salud física y mental de la población, precariza las condiciones de vida y limita las capacidades comunitarias de participación democrática.

Democracia y crisis actual

Hoy en Ecuador, como señala Batou (2025), los sistemas democráticos siguen restringiendo libertades, mientras que la precarización económica fuerza a amplios sectores a priorizar la supervivencia diaria sobre la participación política. Desde la perspectiva de la salud colectiva, esto se traduce en un proceso destructor de la salud, donde la pobreza, el desempleo y la inseguridad debilitan el tejido comunitario.

Así, la crisis de la democracia no solo se expresa en términos institucionales, sino también en la incapacidad de los pueblos para organizarse y garantizar condiciones de vida digna. En otras palabras, la democracia es también un campo de disputa de la salud colectiva: mientras el neoliberalismo busca reducir derechos a mercancías, las luchas sociales, comunitarias y populares reclaman la ampliación de la participación y la defensa de lo común como condición fundamental para la salud y la vida.

En el nivel general hemos observado cómo las estructuras del capitalismo neoliberal, el colonialismo y la concentración de poder

determinan a nivel particular las formas de organización de la sociedad, generando encarnaciones concretas a nivel individual en la vida cotidiana de comunidades, barrios y organizaciones sociales. La salud colectiva permite visibilizar estas expresiones en lo micro-social, donde las tensiones entre exclusión y resistencia adquieren rostros, prácticas y significados específicos.

La democracia liberal en América Latina ha reproducido exclusiones desde su origen colonial. Valle y Vargas (2021) recuerdan que la ciudadanía política estuvo ligada a criterios de propiedad, género, escolaridad y color de piel. Esta exclusión no sólo limitó la participación política, sino que configuró desigualdades materiales que impactaron en la salud de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas.

En la práctica cotidiana, estas poblaciones experimentan la democracia como una forma limitada o incluso ausente: exclusión del acceso a servicios de salud, precariedad laboral, marginación educativa, racismo institucional. En términos de salud colectiva, estas exclusiones históricas constituyen procesos malsanos que determinan modos de vida, patrones de trabajo, consumo y somatizaciones que dificultan el ejercicio de la democracia participativa

En Ecuador, el neoliberalismo ha atravesado de manera directa la vida comunitaria. La sucretización de las deudas privadas (1983), la dolarización (2000) y las políticas de ajuste estructural (Paz y Miño, 2021a) no fueron solo medidas macroeconómicas; tuvieron efectos particulares: migración forzada, pérdida de redes comunitarias y debilitamiento de la capacidad de incidencia ciudadana.

Desde la salud colectiva se evidencia cómo el deterioro democrático no es solo institucional, sino también corporal y subjetivo: las comunidades cargan con huellas de violencia, miedo y desconfianza que limitan la participación social y afectan directamente la salud mental y el bienestar colectivo.

Prácticas de resistencia y construcción comunitaria

En el presente, como señala Batou (2025), la precarización económica obliga a amplios sectores a priorizar la supervivencia diaria sobre

la participación política. Pero precisamente en estos escenarios es donde la salud colectiva reconoce las encarnaciones concretas de la crisis democrática: madres que deben elegir entre comprar medicinas o alimentos, jóvenes que enfrentan violencia estructural al intentar organizarse, comunidades que ven restringido su acceso al agua o a territorios ancestrales. Estos procesos no son abstractos: se viven en cuerpos, familias y barrios.

Mientras las políticas neoliberales precarizan la existencia y limitan la participación, las comunidades sostienen formas alternativas de organización que buscan garantizar condiciones de vida digna. Así, el análisis de la salud colectiva en su dimensión particular permite comprender que la democracia no se agota en lo institucional, sino que se juega en la capacidad de los pueblos para organizarse, resistir y reproducir la vida en salud frente a los procesos destructivos que se imponen.

En suma, el nivel particular muestra cómo las determinaciones a nivel general (capitalismo, colonialidad, neoliberalismo) se materializan en desigualdades concretas (patrones de trabajo, formas de organización) que atraviesan la vida cotidiana de comunidades y organizaciones. La democracia, entendida desde la salud colectiva, no es solo un sistema de representación política, sino un campo de disputa por la vida y el bienestar.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter crítico, sustentado en un estudio de caso múltiple desarrollado en dos contextos heterogéneos: un barrio urbano del sur de Quito y una comunidad indígena rural en Antonio Ante.

El estudio de caso múltiple permite una comprensión profunda y holística, que va más allá de los datos o las generalizaciones abstractas (Stake, 1999) con el estudio de caso se buscó captar las dinámicas, conflictos y problemáticas propias de los casos estudiados. Además, de identificar variables relevantes situadas en los espacios en los que se realizó la investigación

La selección de casos respondió a su pertinencia para los objetivos del estudio y a su vinculación con los procesos de acompañamiento del CEEP. La recolección de datos combinó entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión de materiales producidos en los espacios de educación popular.

El análisis se desarrolló siguiendo los principios de la teoría fundamentada, mediante codificación abierta, axial y análisis temático, hasta alcanzar la saturación teórica. Para reforzar la validez interna, se aplicó triangulación metodológica contrastando diversas fuentes y perspectivas.

Este trabajo presenta ciertas limitaciones. Entre ella se encuentra el número reducido de participantes y la naturaleza temporal del estudio que limitan el alcance de las conclusiones, aunque permiten una exploración profunda y detallada de la problemática investigada. Otra circunstancia que puede ser vista como una limitación fue la diferencia temporal entre los procesos organizativos: mientras uno se encuentra en una fase incipiente, el otro cuenta con una trayectoria más amplia. Esta heterogeneidad temporal implicó un desafío analítico, en un primer momento puede ser observado como una limitación, pues los niveles de madurez organizativa no son directamente comparables. Sin embargo, se reconoció como una oportunidad para contrastar etapas diferenciadas del proceso de organización y participación comunitaria.

El estudio garantiza el consentimiento informado, la confidencialidad y la devolución de resultados a las comunidades. Finalmente, el rol de los investigadores se asumió desde la observación participante, reconociendo la no neutralidad y la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia influencia en el proceso investigativo.

Resultados y Discusión

Caso 1- Barrio al sur de Quito

En todas las entrevistas realizadas se evidenció un cuestionamiento hacia la democracia representativa, pues la población percibe una contradicción entre los principios democráticos proclamados y las políticas de Estado que deterioran las condiciones de vida de las clases medias y populares.

Esta contradicción se agudiza al contrastar la experiencia cotidiana con el discurso oficial y mediático que presenta una imagen de progreso y bienestar.

"yo en esa economía me pierdo y hasta ahora no me encuentro porque digo ¿no? el gobierno dice que, bajó esto, bajó el otro, bajó el otro en lo económico, y cuando yo en mi diario vivir voy al mercado y ha subido más las cosas, voy al mercado y encuentro más caro, o voy al abasto y ha subido ¿no? en el diario nuestro, de nosotros" (P. A. 3, comunicación personal, 27 de junio de 2025).

Para la salud colectiva observar las determinaciones sociales del acontecer político permite conocer los procesos destructores en salud (Breilh, 2023). La incertidumbre que se menciona aquí, comprende una encarnación de un proceso destructivo a nivel general, pues para la población, el hacer político actual, marcado por la contradicción, permea y normaliza patrones de trabajo, consumo y formas de organización malsanas en diferentes niveles de gobierno. Esto genera una creciente duda sobre la democracia en general, las instituciones estatales y las organizaciones barriales. "La gente está muy decepcionada ya, y es tanto en lo grande como en lo chiquito. Entonces se refleja eso ¿no? se refleja en la dirigencia barrial, en todo lado, en que la gente ya no cree" (P. A. 2, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

A pesar de estos antecedentes, en los sectores populares persiste la convicción, en mayor o menor medida, de que las organizaciones comunitarias, el trabajo barrial y, en definitiva, la democracia no se reduce a los procesos políticos vividos en estos últimos tiempos. Esto da cuenta que, si bien las determinaciones sociales configuran el escenario en el que actúan las comunidades, también existe autonomía relativa que —alimentados por la EP, aunque no limitados únicamente a ella— se sostienen en diversos espacios de reflexión y acción (Zea, 2019).

Para la ciudadanía, la percepción y orientación de la democracia tiene una estrecha relación con la búsqueda de la justicia y la responsabilidad colectiva en torno al porvenir de la gente; estas percepciones son el sustrato para generar procesos protectores de la salud organizativa de los barrios y las comunidades (Jerves, 2023). Se ha

observado que, para los participantes de la investigación, la democracia tiene que ver con la participación activa (tanto en la palabra como en la acción) orientada a la construcción del bienestar en sus territorios, así como con la posibilidad de impulsar proyectos comunes de manera consciente.

En confluencia con las reflexiones históricas anteriores hay que tomar en cuenta que la democracia en América Latina es una conquista permanente de derechos impulsada por los sectores populares, los barrios y esto ha requerido que se construyan espacios o grupos organizados con diferentes fines, pero con la orientación común de satisfacer colectivamente sus necesidades históricas (García, 1985).

En ese sentido, hace cuatro décadas los comités barriales tenían como principales objetivos la conquista de servicios básicos. Esto los convertía en organizaciones representativas y centrales dentro del panorama territorial, ya que luchaban por mejorar las condiciones de vida de grandes grupos poblacionales, logrando solventar materialmente varias de sus necesidades (García, 1985). En estas prácticas se puede observar cómo las organizaciones construyen las cuatro “s” de la vida (seguridad, sustentabilidad, soberanía, solidaridad), sosteniendo un amplio tejido de prácticas protectoras comunes. En la actualidad, esa centralidad se ha debilitado, pues como se ha visto la determinación social capitalista neoliberal hace que las condiciones de vida sean cada vez más precarias y obstaculizan en gran medida la participación solidaria (Johnson, 2017).

Durante la investigación hemos encontrado que el factor subjetivo resulta determinante en la marginalidad en la que se encuentran las organizaciones barriales: por un lado, para las y los pobladores, los *servicios básicos* se limitan al acceso a agua, luz, internet, alcantarillado, pavimentación, entre otros. En la medida en que la conquista de estos servicios otorgaba sentido a la existencia de las organizaciones barriales, una vez alcanzados, estas dejaron de ser consideradas como funcionales. Por otro lado, predomina la idea de que los problemas de cada poblador tienen origen individual y no estructural, y en consecuencia que su resolución se limite al ámbito privado.

A pesar de que estos elementos de carácter subjetivo determinan la socialidad en la población, persisten distintos grupos que coordinan actividades barriales —comités barriales, grupos del adulto mayor, ligas barriales, centros culturales, grupos cristianos, grupos de danza, etc.—; sin embargo, ninguno ocupa hoy una posición prioritaria ni articuladora dentro de la vida barrial. De acuerdo con los entrevistados, los comités barriales se asocian principalmente a tareas de seguridad. Por su parte, aunque las iglesias evangélicas han experimentado un notable crecimiento en los barrios del sur de Quito, los testimonios las describen como organizaciones con lógicas endógenas, que no buscan proyectar un horizonte colectivo más allá de sus estructuras eclesiales.

Habiendo caracterizado la crisis de sentido que atraviesan actualmente las organizaciones barriales, a continuación analizamos las determinaciones que influyen en la participación de los pobladores en sus estructuras organizativas.

La realidad de las organizaciones territoriales es compleja, pues en ellas convergen diversos factores que tensionan la participación tanto en calidad de miembros como de dirigentes. En primera instancia, las condiciones de trabajo de la misma población que habita el territorio (jornadas laborales extensas, la condición de informalidad o la búsqueda de trabajos extras para completar la canasta básica) suelen ser un elemento que frustra e imposibilita la ampliación y fortalecimiento de la organización (Johnson, 2017).

Un segundo rasgo que fue nombrado en las entrevistas fue la apatía y la creciente desidia a las organizaciones. Las causas de este fenómeno son múltiples: la ilusión de que las organizaciones no tienen una funcionalidad práctica real, las promesas incumplidas, el temor a participar en actividades fuera de la seguridad del hogar, entre otras. En el caso particular de los cargos de dirección, se observa un rechazo marcado a involucrarse, pues quienes han asumido esa responsabilidad sienten que toda la carga de acción recae exclusivamente en ellos/ellas, además de experimentar constantes críticas tanto de los miembros de la organización como de los pobladores del barrio, provocando lo que Pérez Mena et al., (2024) denominan agotamiento dirigencial. Estos factores se han ido consolidando progresivamente en el imaginario colectivo de la población.

Otro factor que imposibilita el involucramiento en los procesos organizativos comunitarios es la precariedad habitacional. Al carecer de viviendas fijas y empleos estables, se encuentran en un estado de vulnerabilidad que dificulta su permanencia sostenida en los barrios (Hock et al., 2023). Esta afirmación puede ampliarse con lo descrito por los entrevistados acerca de la falta de integración de arrendatarios a las estructuras organizativas barriales. Asimismo, la desconfianza hacia la participación política constituye un obstáculo importante, dado que en ocasiones algunos individuos han instrumentalizado la participación barrial para obtener beneficios individuales. Estas prácticas minan el reconocimiento y la confianza previamente establecidos en los movimientos y organizaciones territoriales (Salcedo y Acosta, 2024).

Tras analizar las razones que dificultan la acción colectiva, es importante examinar el estado actual de los comités barriales. Estos atraviesan una situación de abandono, tanto por la escasa participación y renovación juvenil en las organizaciones como por la limitada implicación de la población adulta. Un reflejo de esto se observa en el testimonio de uno de los entrevistados al mencionar: “a veces las casas comunales sirven para las fiestitas y de ahí no pasa, para alquilar la casa comunal y de ahí no pasa” (P. A. 1, comunicación personal, 25 de junio de 2025). Esta afirmación evidencia la profunda subutilización de un espacio con potencial articulador. En conjunto, esta dinámica representa una deuda no resuelta por las organizaciones comunitarias.

A continuación se profundiza en la reflexiones de los miembros de los comités barriales y la organización cultural de su barrio sobre su experiencia en las estructuras colectivas, incorporando también los aportes del CEEP a partir de su acompañamiento. El objetivo es comprender los significados subjetivos construidos en los procesos de participación, analizar cómo la EP otorga particularidades a la organización y esbozar las tareas pendientes para fortalecer su práctica comunitaria.

El significado subjetivo de las organizaciones barriales no se presenta de forma homogénea, por el contrario, está atravesada por percepciones ambivalentes que oscilan entre la valoración positiva y el desengaño. Por un lado, la organización cultural del barrio se vive

como un espacio de aprendizaje y compromiso: “yo digo eso ha sido mi vida... nosotros conversamos, nos ponemos de acuerdo... se respeta lo que ya han decidido y mejor se pone el hombro” (P. A. 3, comunicación personal, 27 de junio de 2025).

Esta mirada subraya la práctica cotidiana de apoyo mutuo y corresponsabilidad. Sin embargo, cuando se refiere al comité barrial aparece una lectura crítica que cuestiona la representatividad y la limitada participación dentro de la organización. Como señala uno de los participantes: “las decisiones las toma un reducido número de personas que... no representan todo el sentir del grupo” (P. A. 2, comunicación personal, 25 de junio de 2025). En consecuencia, la organización barrial se percibe como un lugar con potencial, pero puede verse limitado por la apatía y la desconfianza, situación que determina sus alcances concretos.

Si bien existen percepciones de desgaste, también se reconocen logros que evidencian las transformaciones significativas, aunque parciales, alcanzadas por las organizaciones populares. Los testimonios acerca de la organización cultural barrial rescatan experiencias de solidaridad y acompañamiento: “las personas se sienten muy acompañadas porque dicen que nosotros les estamos poniendo un hombro” (P. A. 3, comunicación personal, 27 de junio de 2025).

Además, se destaca su rol formativo: “para mí eso ha sido una escuela, un aprendizaje... dar películas a niños, hacer foros” (P. A. 3, comunicación personal, 27 de junio de 2025). Estos logros pedagógicos, culturales y comunitarios muestran que la organización no solo responde a necesidades inmediatas, sino que crea procesos de formación colectiva.

No obstante, los logros requieren ser reforzados, pues muchas veces dependen aún de la voluntad de los pobladores de permanecer en las actividades organizativas: “sí, ha habido momentos en que se toma la decisión y se ha podido hacer cambios permanentes... pero mucho depende de que la gente deje la comodidad” (P. A.1, comunicación personal, 25 de junio de 2025). Así, los alcances deben ser leídos en tensión con las percepciones comunitarias sobre su legitimidad y efectividad.

Desde las comunidades, la percepción hacia las organizaciones barriales también se encuentra dividida entre la gratitud y la desconfianza. Hay testimonios que valoran positivamente el acompañamiento de los colectivos: “las personas se sienten muy acompañadas... qué bien que han venido como centro cultural, dios le pague” (P. A. 3, comunicación personal, 27 de junio de 2025). No obstante, frente a esa apreciación emergen fuertes críticas hacia la dirigencia del comité barrial. “Las directivas solamente tienen casas comunales que hacen sus fiestas pero no tienen una propuesta clara de trabajo comunitario” (P. A. 1, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

Estas percepciones muestran que, si bien las organizaciones generan reconocimiento, también deben enfrentar el distanciamiento y la desconfianza por parte de la población. Dicho desgaste no surge únicamente de su funcionamiento interno y las complejidades que atraviesan los barrios, sino que se ve alimentado por las contradicciones más amplias de la democracia representativa local y gubernamental, cuyas contradicciones repercuten directamente en la legitimidad de las dinámicas comunitarias.

Para solventar esto, la organización comunitaria debe abonar prácticas distintas en el barrio basadas en equidad, justicia, solidaridad que incentiven la reflexión crítica en la población con la que trabajan (Loewenson et al., 2014). Esto plantea la pregunta: ¿Qué características distinguen a las organizaciones que construyen desde la educación popular, de otros modelos organizativos?

Lo que diferencia a las organizaciones guiadas por la educación popular frente a otras estructuras es su orientación hacia la construcción de sujetos colectivos capaces de transformar su realidad y asumirse como protagonistas de sus propios procesos históricos (Peña et al., 2020). Desde esta perspectiva se desprenden estrategias y metodologías concretas de trabajo, entre ellas la búsqueda de una participación activa y horizontal de los pobladores, de modo que sean ellos quienes se apropien y conduzcan los procesos desarrollados en sus territorios.

Los testimonios confirman este rasgo, al señalar que los propios participantes van generando nuevos significados y parámetros de juicio

ético, lo cual se refleja incluso en su manera de comprender el término *democracia* “la democracia es cuando llaman a asamblea, nombran directiva y trabajan por los intereses colectivos, no individuales” o que “para hacer dirigencia hay que ser coherente... acompañar también la acción” (P. A. 2, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

En contraste con la democracia representativa asociada al clientelismo y a la dependencia de instituciones externas, la organización comunitaria encuentra legitimidad en la práctica cotidiana del ejemplo, el diálogo y la acción conjunta (Yugcha, 2020). Esto se refleja en la valoración que otorgan los pobladores al centro cultural de su barrio, para quienes resulta fundamental realizar actividades en espacios públicos con un sentido pedagógico hacia la comunidad. Después de años de trayectoria, los actores barriales han concluido que el hecho de que vecinos y vecinas observan a personas organizadas trabajando sin fines de lucro, con el objetivo de fortalecer el bienestar colectivo, constituye un elemento profundamente movilizador.

Sin embargo, esta diferencia no siempre logra consolidarse en todas las organizaciones barriales, pues la poca participación hace que persistan prácticas excluyentes y decisiones tomadas por grupos más pequeños. La pregunta, entonces, es ¿cómo sostener esas aspiraciones de participación horizontal en medio de las tensiones y contradicciones de la vida comunitaria?

Por otro lado, los anhelos expresados por los/as participantes apuntan a la construcción de un tejido social más sólido y con proyección de futuro. Se sueña con que “los niños... mañana tomen la batuta en su barrio”, con lograr “unidad con dirigente y comunidad” (P. A. 2, comunicación personal, 25 de junio de 2025), o con la posibilidad de “tomarse la calle, la cancha, el espacio público con actividades que resuenen” (P. A. 1, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

Estas aspiraciones revelan que la organización barrial por su desarrollo temporal y social ha construido proyecciones que no se limitan solo a las actividades coyunturales, sino que aspiran que su práctica político organizativa pueda convertirse en un proceso de formación de nuevas generaciones que asuman la continuidad de la organización.

Otro elemento importante dentro de los imaginarios colectivos es que esta organización aboga por la reapropiación de espacios comunes, barriales que se encuentran abandonados o subutilizados. No obstante, estas metas conviven con las limitaciones estructurales ya mencionadas: la falta de cohesión, la desconfianza y el desinterés. Por ello, la reflexión sobre las aspiraciones lleva necesariamente a pensar en las tareas pendientes que podrían volverlas alcanzables.

Estas aparecen con nitidez en los testimonios: “los barrios no funcionan... no tienen una propuesta clara de trabajo comunitario”, “se debería trabajar con un plan de trabajo donde participe toda la comunidad”, o “la gente joven se vincula muy poco” Además, la inseguridad ha debilitado los espacios de reunión: “hemos suspendido un poco de eso porque... nos van fichando a los que estamos en las reuniones” (P. A. varios, comunicación personal, 25-27 de junio de 2025). Estas deudas no son menores, pues ponen a prueba la capacidad de las organizaciones para sostener su trabajo y sus propios límites de acción. La necesidad de proyectos colectivos, de mayor inclusión y de realizar una crítica más profunda a las estructuras que generan el miedo y la violencia se vuelve urgente. Al mismo tiempo abre la posibilidad de reimaginar la organización comunitaria como un espacio que, pese a sus límites, sigue siendo referente de resistencia y construcción de lo común.

Caso 2- Comunidad Indígena del Cantón Antonio Ante

Como se analizó previamente, se han desarrollado contradicciones profundas en la práctica concreta de la democracia, en la medida que el proyecto neoliberal – capitalista se ha globalizado. No obstante, resulta necesario conocer las ideas de la democracia que tiene la comunidad de Pukará. “En la comunidad la democracia es la oportunidad y el poder, de participar en asambleas aportando con su voz y voto en favor de la armonía comunitaria, por el hecho de ser parte del territorio” (P. A. 4, comunicación personal, 24 de junio de 2025). Este testimonio refleja que dentro del imaginario colectivo que comparten los comuneros, la democracia se asocia con la libertad, expresión libre, participación e involucramiento. “Democracia es participar todos, involucrarse, que nos hagan partícipes más que todo a todos, que cuentan también con opiniones” también se piensa que en democracia: “Que somos libres,

que tenemos voz y voto y que sí tenemos derechos” (P. A.6, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Al ser una comunidad indígena, los mecanismos de participación se basan en principios colectivos; la asamblea comunitaria es el espacio donde se involucra a todos quienes habitan el territorio, se reconoce que el ser comunero implica libertad de expresión y voto sobre los asuntos colectivos, asuntos que se deciden bajo el consenso de la mayoría: “Asimismo nos sacan a las reuniones, ahí nos hacen participar y además decimos lo que pensamos, decidimos y aceptamos las cosas que vienen”, “Bueno, las decisiones de aquí en la comunidad se toman tratando en reuniones, asambleas y ahí todos participan” (P. A. 4, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

No obstante, al igual que en el caso de la organización barrial, si bien existen ideas y prácticas acerca de la democracia participativa, no está libre de contradicciones, conflictos y tensiones, provocando desinterés de los habitantes de la comunidad en participar en asuntos comunitarios, lo que ha llevado que los cabildos (organización comunitaria) no refleje una representatividad comunitaria plena.

Si bien las decisiones se adoptan por consenso a través de la participación de la mayoría de miembros, en aquellos casos cuando no existe predisposición de los actores se han implementado mecanismos que, contrariamente a su objetivo, terminan limitando la participación “En la comunidad nos imponen si no acatan, nos ponen multas, es obligatorio así cualquier sanción nos ponen, a veces no quiere salir o no quiere reunirse” (P. A. 6, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Cabe mencionar que en la comunidad donde se ha realizado el estudio, el cobro de multas ha dejado de ser una práctica habitual, habiendo sido prácticamente erradicada. Si bien en el pasado esta medida se utilizaba para incentivar la participación de los comuneros, hoy en día su ausencia ha resultado en una menor participación de los comuneros en actividades colectivas.

Mientras esta práctica estaba vigente, con el tiempo surgieron tensiones entre los comuneros y sus dirigentes. Esto ocurría porque

los líderes estaban siempre atentos a multar a los miembros por incumplimientos, mientras que cuando ellos mismos faltaban a alguna actividad comunitaria no recibían sanción.

Actualmente, la ausencia de mecanismos para sancionar la falta de participación o incentivar un mayor involucramiento en las actividades comunitarias ha generado desinterés por ocupar cargos representativos dentro de la comunidad (Cabildo). Esta falta de participación se refleja, a su vez, en una toma de decisiones menos representativa a nivel comunitario, generando malestar en varios moradores.

Un fenómeno similar se observó en el caso del barrio del sur de Quito, dando lugar a una tensión paradójica: la baja participación de los pobladores en las estructuras organizativas de su barrio hace que las pocas personas organizadas del sector tomen decisiones, lo que a su vez genera conflictos con quienes no participan, al percibir que las decisiones se adoptan sin su consulta. “Falta trabajo del presidente, falta mucho, debe socializarse más, debe hacer más reuniones, debe llevarse bien con la gente que vive aquí, yo veo que no hay amor por trabajar y en esa parte no hay unión” (P. A.5, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Evidentemente la democracia participativa es un ejercicio de doble vía; por un lado, el representante popular que debe registrarse a las demandas colectivas de los comuneros, y por el otro, el compromiso de estos a involucrarse, proponer y accionar para el beneficio colectivo. Eventualmente el escenario real que atraviesan los pueblos y comunidades es otro y no siempre se cuenta con la participación idónea, ni con el compromiso sincero de los representantes. “Participamos los que queremos el mejoramiento de la comunidad” o “La mayoría participan las personas mayores, no he visto jóvenes, como que no hay participación” (P. A.4, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Ahora bien, el sentido y práctica analizados se refieren a la democracia comunitaria. En cambio, los modelos de toma de decisiones que no incentivan la participación colectiva son percibidos de manera negativa. “Acá en las comunidades vemos que no hacen nada y abusan ofreciendo en campañas, los que vivimos en las comunidades tenemos

el mismo derecho, tienen la obligación de trabajar por todos” (P. A. 5, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Estos modelos han generado tensiones en distintos lugares del mundo, y la comunidad de Pukará no es la excepción. Nos atrevemos a decir que este modelo genera un conflicto interno y comunitario mayor, fragmentando lazos familiares y comunitarios que históricamente han sido fuertes. Durante las elecciones, la competencia entre comuneros por cargos de gobernanza dentro del territorio ha evidenciado tensiones, desunión y rivalidades, lo que ha limitado la participación colectiva en la toma de decisiones sobre asuntos comunitarios.

Podemos analizar las tensiones a nivel comunitario. Encontramos un desinterés colectivo, respecto a esto la comunidad nos dice: “No les importa y eso es a los que sí queremos nos afecta y no se puede organizar” (P. A. 6, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Una de las causas de este desinterés puede encontrarse en los conflictos internos entre dirigentes. La comunidad, por su gran extensión, enfrenta una limitación presupuestaria: su presupuesto participativo es equivalente al de un barrio pequeño de la zona urbana. Esta desproporción dificulta la gestión y administración, genera tensiones entre los dirigentes de los distintos sectores, e incluso llegando a afectar las relaciones entre comuneros, debilitando cualquier intento de planificación mancomunada. “Entre dirigentes no se llevan y no solucionan los problemas porque no se entienden entre dirigentes, si se organizan puede hacer grandes cosas” (P. A. 4, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Si bien se mencionan los conflictos, dentro de la comunidad aún permanece el sentido de pertenencia y se rescata la posibilidad de acciones colectivas mediante el fortalecimiento del tejido comunitario.

La EP, pieza clave de nuestra práctica organizativa, apunta a reconstruir el tejido comunitario que ha sido golpeado por los procesos destructivos que el capital nacional y transnacional emprenden contra los pueblos y comunidades de nuestro país.

Es a partir de este reconocimiento que nuestra práctica nos ha permitido reconocer los alcances y limitaciones que la EP tiene en el territorio, así como la capacidad de los pueblos en procesos de fortalecimiento organizativo para proyectar su futuro, lo que permite establecer un proyecto vital (Moffatt, 1983).

"Sería bueno conversar en una reunión, para que les manden a más niños, porque aquí van a aprender" o "Primero que los cabildos sean unidos entre ellos, dialogando con las personas que salen a las reuniones" (P. A. 7, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

Partimos de la idea clave de que la educación tradicional, a la que Freire (1970) denomina *educación bancaria*, se caracteriza por concebir a los educandos como receptáculos pasivos de la información. Este modelo, presente en gran parte de los sistemas educativos formales, incluidos los estatales, no busca promover un pensamiento creador y reflexivo, sino perpetuar el orden social donde una clase minoritaria se impone sobre las grandes mayorías populares, naturalizando las condiciones de injusticia y desigualdad provenientes de un modelo económico que favorece a unos pocos. Sabemos bien que no es por un error de metodología, falta de actualización curricular o "falta de voluntad política."

Por ello los procesos que acompaña el CEEP en Pukará dan cuenta de los alcances de la EP, especialmente al compararlos con la educación bancaria: "Hacen las cosas que a ellos en verdad les gusta, sacan lo que quieren hacer y en la escuela es como que ya se les dice "hagan eso" y ya nada más, ellos solo porque están en la escuela tienen que hacer porque les toca, aquí en el CEEP ya es bien diferente, son más abiertos" (P. A. 6, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Si pretendemos que la democracia participativa involucre a más personas, debemos partir de que la educación sea una práctica de libertad, donde se concibe al mundo como un entorno a ser transformado. "Es muy interesante, muy buena, porque ahí vi lo que logran los niños, al participar aprenden, ellos se abren más al mundo [...] he visto cambio en mi hijo, de que conversa más, es más abierto, nos cuenta todo lo que él hace allá" (P. A.6, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

Esta percepción de apertura al mundo es un alcance significativo de la EP, que se ha trabajado en función de los conocimientos, tradiciones e historia del territorio.

“Veo que se enseña a ver como es nuestra comunidad, cómo va creciendo, cómo va desarrollándose; entonces nuestros niños van aprendiendo y van conociendo nuestras costumbres y cómo nuestra comunidad ha crecido desde hace años, porque antes todavía no existían, entonces ellos conocen las cosas como pasaron en nuestra comunidad” (P. A. 5, comunicación personal, 24 de junio de 2025).

“Es algo más especial. En la escuelita es diferente, ellos celebran una vez al año, aquí en los talleres celebramos todos los raymis” (P. A. 7, comunicación personal, 25 de junio de 2025).

Así, vemos que la EP ejercida desde las tradiciones, conocimientos e historias a través de un diálogo participativo, fortalece el tejido organizativo en la medida que se van transformando los modos de ser y actuar frente al mundo. Este proceso es aceptado positivamente por la comunidad generando un compromiso progresivo por parte de diferentes actores que se reconocen como sujetos capaces de participar activamente en el proceso de transformación social. Si bien la EP no es un método exclusivo para lograr estos cambios, constituye un punto de partida fundamental para reconstruir el tejido social a partir de la propia realidad del territorio.

Conclusiones

Las organizaciones comunitarias constituyen espacios fundamentales para comprender la relación entre salud colectiva y democracia. En los dos casos estudiados (el barrio del sur de Quito y la comunidad indígena de Antonio Ante) se evidencia que las condiciones materiales y simbólicas del neoliberalismo afectan directamente la capacidad organizativa, generando fragmentación, desconfianza y desinterés.

Estas organizaciones enfrentan tensiones y obstáculos presentes tanto en contextos urbanos como rurales: la deslegitimación social, la falta de recambio generacional y los bajos niveles de participación de la

población. A ello se suman procesos destructores de cada escenario: en los barrios del sur de Quito, los altos niveles de inseguridad limitan el desarrollo de procesos organizativos; mientras que, en las comunidades rurales, la administración de recursos se complejiza por las tensiones entre distintas estructuras organizativas.

En el caso de las organizaciones barriales, se observa una crisis de sentido que refuerza su debilitamiento. Esto no implica que los pobladores hayan conquistado ya el conjunto amplio y diverso de derechos, sino que muchas de las problemáticas actuales tienden a ser concebidas en clave individual, o bien no se reconocen como necesidades básicas a ser colectivamente conquistadas, tales como un entorno saludable, el acceso a la cultura, la vivienda digna o la movilidad adecuada.

No obstante, la EP emerge, en ambos casos, como un proceso protector que reconstituye el tejido social al promover la reflexión y acción sobre las condiciones materiales de vida y los problemas en la comunidad. En el ámbito urbano, la EP posibilita la recuperación del sentido político de las organizaciones barriales, en el rural, refuerza la identidad cultural y la solidaridad, una características de las cuatro “s” de la vida en salud.

En consecuencia, los hallazgos de esta investigación invitan a reconsiderar la salud organizativa de las organizaciones comunitarias bajo la metodología de la EP, como un horizonte de posibilidades que permite fortalecer la capacidad de cooperación, la participación ciudadana, los procesos de reflexión crítica para aportar a la resolución de los obstáculos que enfrentan las comunidades para la construcción del bienestar común.

Referencias

Batou, J. (2025, Enero 27). *El capitalismo siempre tuvo problemas con la democracia. Jacobin Lat*, 1. <https://jacobinlat.com/2025/01/el-capitalismo-siempre-tuvo-problemas-con-la-democracia/>

- Breilh, J. (2010). Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad. El Estatuto Actual, Teórico y Político del Pensamiento Crítico. Octavo Congreso Ecuatoriano de Sociología y Ciencias Políticas y Encuentro de Ciencias Políticas de las Américas., Quito.
- Breilh, J. (2023). *Epidemiología crítica y la salud de los pueblos*. UASB.
- Colectivo de Investigación y Acción Psicosocial. (2015). *Íntag: Una sociedad que la violencia no puede minar. Informe psicosocial de las afectaciones en Íntag provocadas por las empresas mineras y el Estado en el proyecto Llurimagua* (117 p.). El Colectivo.
- Comisión de la Verdad. (2010). *Resumen ejecutivo: Informe de la Comisión de la Verdad: sin verdad no hay justicia*. <https://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2580>
- Fraser, N., Madariaga, J. M., & Piña Aldao, C. (2020). *Los talleres ocultos del capital: Un mapa para la izquierda*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- García, J. (1985). *Las organizaciones barriales de Quito*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS) / Centro de Investigaciones CIUDAD. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/22798>
- Gargarella, R. (2002). Liberalismo frente al socialismo. En J. C. Portantiero & R. Forster (Eds.), *Teoría y filosofía política: La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano* (pp. 117–132). CLACSO. <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/15944/1/Liberalismo-frente-a-socialismo.pdf>
- Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Revista Apuntes del CENES*, 27(45), 1–25. <https://www.redalyc.org/pdf/4795/479548752002.pdf>
- Hock, E., Blank, L., Fairbrother, H., et al. (2023). *Exploring the impact of housing insecurity on the health and well-being of children and young people: A systematic review* (Public Health Research, No. 11.13). National Institute for Health and Care Research. <https://doi.org/10.3310/TWWL4501>

- Jerves Córdova, C. J. (2023). *La participación ciudadana y la acción colectiva contenciosa en la producción de ciudad: El caso de la Administración Zonal Quitumbe en el Distrito Metropolitano de Quito (2014–2019)* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18919/2/TFLACSO-2023CJJC.pdf>
- Johnson, M. (2017). Introduction: Precariousness, community and participation. *Global Discourse*, 7(4), 447–450. <https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1400787>
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruoso, L., & Shroff, Z. (2014). *Participatory action research in health systems: A methods reader*. EQUINET.
- Moffatt, A. (1983). *Terapia de crisis: teoría temporal del psiquismo*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, L. (1985). La política económica del gobierno de Febres Cordero. *Ecuador Debate*, 8, 11–30.
- Paz y Miño, J. (2021a, marzo 22). *El “neoliberalismo” en Ecuador*. Historia y Presente. <https://www.historiaypresente.com/el-neoliberalismo-en-ecuador/>
- Paz y Miño, J. (2021b, marzo 8). *Neoliberalismo: Los orígenes latinoamericanos*. Historia y Presente. <https://www.historiaypresente.com/neoliberalismo-los-origenes-latinoamericanos/#prettyPhoto>
- Peña, C., Terán-Serna, J., Gil-Torres, Á., & Tafur-Osorio, M. (2020). Educación popular: Una alternativa en la resolución de conflictos socioambientales. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 69, 99–119. <https://doi.org/10.17141/iconos.69.2021.4470>
- Pérez Mena, D., Aparicio, A., Scotto, M., & Gonzalez, N. (2024). *Agotamiento psicológico en líderes comunitarios de sectores populares*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15001181>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. A. Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 246–268). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

- Rivera, R. (1989). *Doctrinas e ideologías de nuestro tiempo* (1.^a ed.). Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales.
- Salcedo Díaz, L., & Acosta Rocha, M. (2024). Desafección política: hacia una revisión de criterios para construir indicadores de actitudes de desconexión ciudadana. *Erg@omnes*, 16(1), 43–66. <https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/ergaomnes/article/view/2543>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Valle, A., & Vargas, A. (2021). Análisis histórico del derecho al voto de los ecuatorianos y migrantes en el Ecuador como un ejercicio de participación política. *Democracias*, 9(agosto 2021), 93–116.
- Yugcha Changoluisa, S. R. (2020). *La gestión cultural comunitaria en un barrio del suroriente de Quito* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4570703>
- Zea Bustamante, L. E. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 37(2), 61–66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2019000200061

Homo-Kosmopolitēs: Reflexiones para la formación de ciudadanías globales

Alexis David Barrera-Vargas¹⁷

Fe y Alegría Ecuador

alexis.barrera@feyalegria.org.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4027-026X>

Artículo recibido en abril y aceptado en septiembre 2025

Resumen

El humano cosmopolita, como lo propuso Diógenes, es un ciudadano del mundo, alguien que debe encargarse de ejercer derechos y hacer que se respeten los derechos y dignidad de las y los demás, aun cuando no pertenezcan a su misma especie. El presente ensayo intenta arrojar luz sobre la construcción de ciudadanías para un mundo en crisis y el modo en que, desde la educación, se puede responder a una realidad apabullante que parece anunciar un futuro apocalíptico. Se hace un breve recuento de las potencialidades humanas presentes en cada individuo, que lo faculta como potencial ciudadano/a; además, se aborda la importancia de las condiciones sociales y contextuales, fundamentales para una formación eficaz y funcional. Finalmente, se plantea que, desde el estoicismo y las reflexiones de pensadores como Epicteto, Marco Aurelio o Cicerón, es posible encontrar virtudes cardinales como la justicia, la templanza, el coraje y la sabiduría; virtudes que, junto con la metodología de Aprendizaje-Servicio, pueden convertirse en un motor educativo para una formación ciudadana capaz de transformar el mundo. Todo ello con miras a la conformación de un sujeto que transita de ciudadano estatal a homo-kosmopolitēs, un ser humano comprometido con la transformación y el progreso del mundo y sus congéneres.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, Ciudadanía, Educación cívica, Educación política, Cosmopolitas, Ciudadanía global.

¹⁷ Psicólogo educativo por la Universidad Central del Ecuador y magister en Metodologías de la Investigación en educación por la Universidad Internacional de la Rioja; Coordinador Nacional de Investigación en Fe y Alegría Ecuador; Presidente de la Fundación "Yggdrasil Antroposófica"

Homo-Kosmopolitēs: Reflections for the Formation of Global Citizenships

Abstract

The cosmopolitan human being, as proposed by Diogenes, is a citizen of the world, someone responsible for exercising their own rights and ensuring that the rights and dignity of others are respected, even when those others do not belong to the same species. This essay seeks to shed light on the construction of citizenship for a world in crisis and how education can respond to respond to an overwhelming reality that seems to herald an apocalyptic future. It offers a brief overview of the human capacities present in every individual, which enable them to become potential citizens; it also addresses the importance of social and contextual conditions as essential elements for effective and meaningful civic formation.

Finally, the essay suggests that, drawing from Stoicism and the reflections of thinkers such as Epictetus, Marcus Aurelius, and Cicero, one can identify cardinal virtues - justice, temperance, courage, and wisdom. These virtues, combined with the Service-Learning methodology, can become an educational driving force for a model of citizenship education capable of transforming the world. All these points toward shaping a subject who moves from being a state-bound citizen to a homo-kosmopolitēs, a human being committed to the transformation and progress of the world and its fellow beings.

Keywords: Citizenship Education, Citizenship, Civic Education, Political Education, Cosmopolitan, Global Citizenship

Introducción

El filósofo cínico Diógenes acuñó el término cosmopolita para referirse a personas que se auto consideraban “Ciudadanos del mundo” (Nussbaum, 2020), en la actualidad, parece que este término se ha diluido y minimizado a un concepto lejos de la práctica misma; generando la necesidad de un análisis sobre su significado que permita superar las

paradojas y alcanzar una efectiva educación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del mundo (al menos en concepto). Es así, como parte esencial de este ensayo busca reflexionar sobre cómo educar para la ciudadanía, desde una perspectiva global, alcanzando una convivencia de respeto en el marco de la dignidad humana.

¿Qué es la ciudadanía y cómo se ejerce? Estas preguntas han interpelado a las sociedades que buscan promover la participación activa de sus integrantes en la toma de decisiones orientadas al bien común. Si bien las definiciones e ideas a desarrollar a continuación surgieron en otra época, continúan teniendo vigencia en la actualidad.

Siguiendo a Aristóteles (trad. 1992) y posteriormente a Hanna Arendt (1958), la ciudadanía se relacionaba más con la capacidad de la persona de tener una vida pública, de ser juez o jueza, participar de la vida democrática y estar habilitada para ejercer cargos públicos. Subrayando que para Arendt el ciudadano además transformaba la política y se dejaba transformar por la misma. En otros contextos, como en el caso de John Locke (1689 trad.1821), significaba un derecho de nacimiento que se tenía solo por el hecho de contar con su naturaleza humana; ello implicaba que por ser un ciudadano debía ser protegido por la sociedad y el gobierno: instancias obligadas a garantizar la libertad, propiedad y vida (los derechos primordiales de aquel entonces).

De este modo, a partir de este punto se entenderá al ciudadano/a como quien, por su dignidad humana, ejerce sus derechos y busca que se garanticen para todas y todos los seres dignos de los mismos¹⁸ incluyendo animales y naturaleza; asimismo vive una vida pública, participa de las decisiones políticas transformando su contexto y permitiéndose ser transformado por los mismos, además puede (aunque sin estar obligado/a) ejercer cargos públicos.

El propósito de este ensayo es analizar los desafíos que enfrenta la formación ciudadana en el contexto de la enseñanza del educando. Además, se busca explicar cómo los enfoques de la psicología y otras

18 Aunque no es asunto de este ensayo, es necesario considerar y reflexionar a futuro sobre: cómo se entiende el valor humano y animal, puesto que poseer dignidad no hace que se reconozca siempre el valor de cada persona.

disciplinas sociales y pedagógicas pueden ayudar a comprender que todas las personas poseen una dignidad y el potencial de ser consideradas cosmopolitas. Finalmente, se ofrecen reflexiones desde el pensamiento estoico sobre cómo es posible formar ciudadanías globales (Nussbaum, 2020) mediante estrategias diseñadas para una educación práctica y participativa. Se pretende también encontrar en la educación una posible y poderosa estrategia para provocar el cambio requerido.

La formación para la ciudadanía (FPC) es clave para el mundo. Esta puede ayudar a superar la historia política que viene marcada por la guerra y el odio a causa del miedo a la diversidad, construyendo personas que se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas de un mundo, más no únicamente de un país, nación o conglomerado. Tal como relata la tradición popular sobre Diógenes, quien negaba su raíz griega y levantaba la voz como parte de un planeta que va más allá de una bandera (Nussbaum, 2020). Hoy, cada vez con mayor urgencia, es indispensable tomar partido como habitantes de esta casa común, comprometidos con su cuidado, mantenimiento y transformación.

En la actualidad el mundo enfrenta desafíos como la pobreza, la desigualdad y la violencia, factores que contribuyen a la desafección política, cultivando la indiferencia de los sujetos ante el sufrimiento de sus semejantes y no tan semejantes. La FPC puede ayudar a que los y las estudiantes comprendan estos problemas y participen activamente en su solución, promoviendo una responsabilidad cívica que involucre tanto a las personas como a las organizaciones.

Esta forma de educación tiene la capacidad de inspirar voluntades de transformación del contexto actual, permitiendo identificar las paradojas, brechas sociales y culturales que afectan el ejercicio pleno de la ciudadanía, adaptando los enfoques pedagógicos a la diversidad y complejidad del mundo y profundizando en reflexiones para fortalecer la capacidad de los individuos en una toma de decisiones participativa.

Desarrollo

“Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de creencias y de incredulidad

[...] Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada” (Dickens, 1859, p.1). Esta cita sintetiza con claridad la paradoja en la que se encuentra el mundo hoy y que, en realidad, ha acompañado a la humanidad a lo largo de toda su historia. A pesar de que hoy se vive una era dorada de la información, autoeducación y desarrollo, muchas personas parecen ajenas a lo que ocurre a su alrededor, sumidas en una profunda indiferencia.

La realidad se ve sumida en paradojas que son en esencia, ideas que parecen contradictorias; por ejemplo, se puede afirmar que existe la mayor estructura de información de todos los tiempos, pero la desinformación sigue siendo un problema mayúsculo. Asimismo, pensar que se produce suficiente comida para todos y todas y, aun así, hay personas que mueren de hambre. Esto invita a cuestionar las prácticas políticas, intereses y acciones que prevalecen en nuestras sociedades. Dickens ya invitaba a cuestionar estas ideas en su tiempo.

Brevísimo panorama del contexto mundial

En la época de mayor conexión y con la mayor cantidad de creación de recursos para todas las personas, se evidencia, de acuerdo con los informes de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (2025c) que:

Al menos 808 millones de personas vivirán en la pobreza extrema a 2030. Asimismo, de manera preocupante durante el año 2025 ya se cuenta con 37,8 millones de refugiados a nivel mundial, con una crisis que solo se intensifica día a día en zonas geográficas dominadas por la guerra y otros conflictos como Venezuela, Ucrania, Rusia y Gaza.

En 2024, al menos una persona fue asesinada o muerta cada 12 minutos debido a conflictos armados, con un total de 48.384 muertes. Además, el tráfico de drogas (sólo en referencia a carteles mexicanos) mueve un mercado que supera los 12.100 millones de dólares americanos.

La huella ecológica que dejan los países más desarrollados supera 10 veces a las naciones en vías de desarrollo, lo que significa que son los países más grandes quienes están contaminando un mundo que alberga a más naciones y comunidades que sufren las consecuencias de la ausencia de políticas efectivas para frenar el cambio climático.

Con respecto a los esfuerzos por erradicar el hambre, los informes indican que 1 de cada 5 niños sufrirán de emaciación¹⁹ para 2030. Actualmente se cree que 148 millones padecen retraso de crecimiento y 37 millones tienen sobrepeso.

Según el informe de la ONU (2023b) con respecto a la educación de países menos desarrollados, se espera que:

Solo uno de cada seis países en la organización de las Naciones Unidas alcanzará la meta de finalización de la enseñanza secundaria universal en 2030, unos 84 millones de niños y jóvenes no recibirán educación y aproximadamente 300 millones de alumnos no contarán con las competencias básicas en aritmética y alfabetización necesarias para tener éxito en la vida. (p.20)

Por su parte, un informe para el combate de la desinformación y las noticias falsas explica que la desinformación “cuando se utiliza por quienes tienen poder e influencia, puede minar la confianza en las instituciones públicas y contribuir a polarizar las sociedades y exacerbar las divisiones sociales, creando espacios en los que florezca el populismo y el autoritarismo” (ONU, 2023b, p.4). Ante la omnipresencia de las redes sociales, el mundo se enfrenta a un escenario que clama desde lo más profundo de su ser una educación crítica para el ejercicio de la ciudadanía.

Al analizar detenidamente los resultados presentados, es imposible ignorar que la mayoría de las predicciones y panoramas desalentadores se relacionan con países en vías de desarrollo. Esto es una advertencia sobre las desigualdades y paradojas del mundo; y al mismo tiempo, un llamado a comprender cómo las relaciones de poder atraviesan los contextos globales. Además, es una invitación para que la sociedad busque alternativas para resolver las problemáticas mundiales.

Lamentablemente, la educación no ocupa un lugar prioritario en este contexto. Se evidencia cómo las relaciones de poder están

19 Malnutrición, excesiva delgadez.

profundamente arraigadas en los marcos sociales, lo que pone de manifiesto una contradicción estructural: aquellos que evaden sus responsabilidades ciudadanas demandan al poder gubernamental que cambie la sociedad y su educación. Sin embargo, es imposible concebir que quienes están en el poder pretendan una educación que enseñe para la libertad de pensamiento a quienes tiene por oprimidos (Freire, 1969).

Sapiens con potencial de Cosmopolitas

Desde el origen del homo-sapiens (humano pensante), existe una predisposición a la cooperación, mecanismo que ha permitido la evolución de la especie garantizando su supervivencia. Es así como la organización social se vuelve una necesidad biosocial humana, lejos de ser únicamente un constructo social creado por la unión de personas (Dawkins, 1976; Pinker 2018). Esto obliga a llevar, como diría Arendt y Aristóteles, una vida pública, pero más allá, como señaló Rousseau (1762 trad 2015) lleva a despojarse del ego por un bien mayor, a través de un contrato social que deja de lado ambiciones egoístas por un bien común.

En la naturaleza humana se encuentran los recursos y potencialidades para la formación de un homo-kosmopolitēs, estos elementos son: la empatía, la justicia, el autocontrol, sentido ético y el razonamiento (Pinker, 2018). En la filosofía dichas capacidades ya fueron tomadas en cuenta, similares al pensamiento de los estoicos y sus virtudes cardinales, estas ideas apoyan este ensayo para reflexionar la FPC y su implementación.

Capacidades como la empatía y el aprendizaje social motivan a los sapiens a buscar justicia y son clave para formar ciudadanías dispuestas a impedir situaciones de vulneración de derechos. Todas las capacidades se hacen posibles en cada sujeto gracias a sus funciones mentales superiores, entre ellas las neuronas espejo que poseen algunos mamíferos superiores como el homo-sapiens (Rizzolatti, et al., 1999). Por otro lado, el autocontrol y el razonamiento evitan que cada persona transgreda los derechos de otras (ya sea por una recompensa o castigo), esta capacidad se ve posibilitada por el área prefrontal del cerebro encargada de procesos mentales superiores ligados a la voluntad (Pérez, et al., 2005).

Es por tanto fundamental reconocer el valor de cada individuo, ya que su propia naturaleza le otorga las capacidades necesarias para desarrollarse como cosmopolita. Sin embargo, este potencial está atravesado por una condición adicional: la incertidumbre vital del nacimiento que marcará su trayectoria y posibilidades de vida. De este modo, el contexto en el que la persona se desarrolla dejará una huella en su percepción sobre la dignidad y en la manera en que ejercerá sus derechos.

Por su parte, ninguna de estas estructuras mentales puede funcionar y tener un papel relevante en la vida pública y política de las personas si no son potenciadas por el entorno. De ahí que resulte necesario el impulso que la sociedad y la educación deben brindar en el contexto actual.

Ciudadanos del contexto

Si bien la biología ofrece la base de las potencialidades de los sujetos, son la cultura y la sociedad las que las habilitan y desarrollan. Las familias (como principales cuidadores) y los contextos mediados y no por humanos permiten que todas las estructuras del pensamiento puedan ser utilizadas para construir la ciudadanía. Esto puede notarse en las ideas sobre el aprendizaje social de Vygotsky (1934) y el andamiaje de Brunner (1966), donde el contexto inmediato funciona metafóricamente como una estructura similar a un andamio, que posibilita el desarrollo integral de las capacidades de cada sujeto. Por tanto, dicho contexto orienta al individuo en la adquisición de las formas de participación y ciudadanía propias de su cultura.

La relevancia del contexto también queda demostrada en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977). En su investigación, se expuso a un grupo de jóvenes a medios audiovisuales que mostraban cómo se ejercía violencia contra la figura de un payaso conocido como Bobo. Quienes observaron estas conductas agresivas tendieron a reproducirlas posteriormente con el mismo muñeco. Posiblemente este experimento pone en evidencia el impacto que tiene la exposición a la violencia²⁰ en la forma en que se moldean los comportamientos.

20 Toda acción que deliberadamente intenta hacerle daño a otra persona, animal o cosa.

Otro experimento a destacar es el denominado "RAT PARK" (Parque de ratas). El investigador Bruce K. Alexander (1980) buscaba explicar que no solo las drogas podían provocar una adicción, en su búsqueda proporcionó un elemento vital para ser reflexionado por la sociedad. Separó a dos grupos de ratones: a unos los confinó en condiciones difíciles, y a otros les proporcionó el "rat-park", un lugar con diversas actividades y abundante comida. A ambos grupos se les suministró morfina para observar los efectos de la adicción en diferentes ambientes. Cuando llegó el momento de quitarles la adicción, las ratas que se criaron en ambientes difíciles sufrieron problemas significativos debido al síndrome de ansiedad por abstinencia, mientras que las ratas del "rat-park" apenas se vieron afectadas y, en algunos casos, lograron dejar de consumir la morfina a pesar de la ansiedad por abstinencia.

Gracias a la experiencia y sacrificio de estos roedores se evidenció que el contexto en el que un individuo crece ejerce una influencia decisiva en su desarrollo. Por ello, cuando los contextos no garantizan espacios reales para el ejercicio de derechos, resulta imposible alcanzar una auténtica FPC capaz de transformar al *sapiens* en un verdadero *kosmopolitēs*.

Para abordar las contradicciones humanas mencionadas anteriormente, Emil Durkheim (1922) destacó la importancia de la educación como medio para inculcar normas y valores colectivos. Esta estructura formativa se fundamenta en fuertes valores colectivos que refuerzan la cohesión social y permiten la convivencia dentro de una sociedad organizada. Desde esta perspectiva, el estado asume la responsabilidad de formar a sus ciudadanos; sin embargo, esta concepción sólo cobra sentido si se comprende desde una perspectiva similar, aunque no idéntica a la de Cicerón (Nussbaum, 2020), entendiendo que el estado está constituido por la totalidad de las personas que habitan un territorio y no por un gobierno con una agenda gubernamental únicamente.

Por otra parte, aunque las estructuras educativas tienden a reproducir desigualdades, también pueden ser permeadas por prácticas y procesos participativos que incorporen la voz de los grupos históricamente excluidos. Así, una educación liberadora en el marco

estatal no surge como un acto otorgado desde las élites o instancias superiores, sino como el resultado de la incidencia y la co-construcción de políticas educativas por parte de movimientos sociales, comunidades y educadores críticos, quienes sostienen una vigilancia ciudadana y una búsqueda permanente del bien común en una tensión proactiva.

Para que una educación cumpla con la tarea de formar ciudadanos y ciudadanas, es necesario reconocer, en primer lugar, que posee la capacidad y la responsabilidad de conducir un proceso de tal magnitud. Esto implica asumir, desde una perspectiva freireana, el deber de construir sujetos críticos capaces de cuestionar y transformar su realidad. Al mismo tiempo, desde una visión ciceroniana, es el propio pueblo (concebido como estado) quien asume la tarea de dar forma a las nuevas generaciones. Y es que, por definición, las y los ciudadanos no nacen: se hacen. De ahí que esta actividad lleve por nombre "Formación".

Otra importante reflexión para tomar en cuenta es la que Karl Marx (1844) vaticinó al señalar que las clases sociales ejercen un poder de alienación que moldea los gustos, las prácticas culturales y la formación de identidades imponiendo patrones (preferencias e ideales) de las clases altas en las clases subordinadas. En esta línea, pensadores y pedagogos como Paulo Freire (1969) sostienen que la educación debe ser liberadora, evitando que las estructuras de opresión se transformen en sistemas educativos bancarios que obliguen a quienes estudian a aceptar ideas ajenas a su realidad y contexto. De lo contrario, la escuela corre el riesgo de formar sujetos serviles, funcionales a ciudadanías egoístas y parcializadas.

Sin embargo, considerando que la sociedad actual se ha construido sobre narrativas jerárquicas y, en algunos sectores, marcadas por un narcisismo social de clases, se observa un deterioro significativo de una característica crucial para la ciudadanía: la empatía. Hemos presenciado algo que, como humanidad, esperábamos no volver a repetir: la deshumanización e indiferencia hacia quienes no encajan en el canon social preferencial. A estos grupos se los ha etiquetado como criminales por su condición de diversidad y se ha tejido una narrativa de miedo a su alrededor, otorgando a los grupos dominantes la capacidad de convertirlos prácticamente en enemigos públicos (Nussbaum, 2019).

Esto aporta a la idea de que, en el camino de formar ciudadanías es necesario contar con sapiens que hagan un ejercicio pleno de las mismas en sus propias experiencias de vida. Por ningún motivo se puede restringir la enseñanza ciudadana a un repaso memorístico de los libros o códigos civiles. Por otro lado, debe ser una enseñanza mediada por las experiencias de los sujetos con la capacidad para responder críticamente ante situaciones de desigualdad o vulneración de derechos. Son los educadores y educadoras quienes tienen el deber de formar a las personas a través de la virtud de sus ejemplos y experiencias significativas.

Hasta este punto se ha logrado analizar someramente que cada persona en su naturaleza tiene la dignidad de su humanidad y el potencial (cognitivamente hablando) para desarrollarse en sociedades globales. Además, se ha enfatizado en la necesidad de un ambiente social que le permita potenciar sus capacidades. El cosmopolita es también la suma de sus decisiones y azares de vida; un ser humano que razona y pelea por sus derechos y el de los demás pero que está fuertemente atravesado por el lugar del que proviene.

Construyendo ciudadanías

En las siguientes páginas este ensayo se propone generar reflexiones en torno a la formación de cosmopolitas, partiendo de las reflexiones realizadas por antiguos estoicos griegos y romanos acerca de sus valores cardinales (Pigliucci, 2018) e ideas de la filósofa Martha Nussbaum (2020) sobre el enfoque de capacidades.

Cada persona desde el momento que nace pertenece a un mundo, un país, una comunidad, y es por tanto que se vuelve ciudadano o ciudadana de la misma. Como expresó magnánimamente Cicerón (Como fue citado en Nussbaum 2020), cada ser humano en su naturaleza se debe a sus congéneres, desde su familia hasta su organización política más cercana, ya que estas personas le sustentan y le permiten desarrollarse. Estas ideas comprenden una realidad que en su momento sería la base para la conformación de estados. En este marco, cada ciudadano/a en un completo acto de reciprocidad responde a su contexto con honor y gratitud por aquello que dicho entorno le ha provisto para garantizar su desarrollo.

Ya sea en la época de recolección o agricultura, todos los humanos han cooperado por su supervivencia (Dawkins, 2002), esta reciprocidad es un bien muy valioso para la especie. Cuando las familias acogen a los nuevos integrantes, les enseñan que también son corresponsables de la seguridad y el cuidado del núcleo familiar. Los neonatos en desarrollo aprenden a cuidar de sus familiares sanguíneos o no sanguíneos como parte de su tribu o manada, entendiendo que los límites acerca de quién constituye la familia u *Oikos*²¹ son en cierto modo extensibles o menguantes. Por lo tanto, esta reflexión propone que el estado es solamente una familia ampliada, que comparte el mismo territorio cercado por líneas imaginarias, únicamente dividido por una función de clasificación cartográfica.

Por otro lado, en este contexto de macro estado ciceroniano que hermana a todas las personas del mundo, se debe garantizar derechos y dignidad a toda especie. No se puede formar ciudadanía plena cuando las personas carecen de las condiciones mínimas que todo ser humano necesita para desarrollar su potencial. Por lo tanto, el llamado es para toda persona que integra la sociedad. No es posible formar ciudadanos del mundo cuando existen poblaciones que sufren de hambrunas, que temen salir de casa por miedo a ver vulnerada su seguridad, o que deben soportar largas filas para acceder a precarios tratamientos de salud. Al igual que el mundo utópico del Zenón de Citio (como fue citado en Nussbaum, 2020), el cosmopolita requiere que su contexto le provea de aquello que le faculta a alcanzar su estatus de ciudadano/a del mundo: la vida, un nombre, la seguridad, la salud, la libertad, la propiedad, etc.

En este sentido, para formar ciudadanía cosmopolita, es necesario formar seres humanos que vean en el mundo mismo a sus hermanos y hermanas. Todos iguales por pertenecer a la misma especie, pero ricos en diversidad, unidos por la dignidad de nuestra existencia, progresando sin dejar de lado a ninguna otra forma de vida. Implica también pelear por los derechos que no se han cumplido para cualquier ser vivo de cualquier parte del mundo, con el coraje y valentía para denunciar las injusticias de la realidad.

21 Aristóteles lo usó para designar a quien vive bajo la misma casa. Se la considera para nombrar a aquellos que son congéneres unidos por lazos de filiación y viven bajo el mismo techo cósmico.

Cómo formar a un cosmopolita

Anteriormente se explicaron las potencialidades humanas necesarias para la FPC, que Pinker describió como “ángeles”, latentes responsables de la disminución de la violencia humana. Estas capacidades aumentan la posibilidad de llevar a cabo el contrato social descrito por Locke y Hobbes, asimismo se presentan con potencial de volverse virtudes (en el sentido greco-romano de la palabra) hacia la construcción de una ciudadanía global.

Las siguientes reflexiones parten de pensadores que han tenido una experiencia de vida diversa en cuanto a su poder y clase social. Filósofos como Epicteto, un esclavo filósofo, Séneca, el pretor del tirano Nerón, Cicerón, el estadista y Marco Aurelio, el emperador. A continuación, se reflexionará cómo las virtudes cardinales de los estoicos pueden emplearse para formar sujetos cosmopolitas. Es necesario señalar que esta revisión parte también de las observaciones de Martha Nussbaum (2020) sobre el enfoque de capacidades y desde el autor y sus influencias. Adaptando estas virtudes/valores originales a la realidad contextual del siglo XXI, también es necesario aclarar que no se trata de marcar una máxima al estilo Kantiano, ya que se volvería un manual que terminaría ignorando los contextos y generando una sobregeneralización de la experiencia humana (particularmente en temas como religión y costumbres). Estas reflexiones intentarán dar estructura al potencial que una persona puede alcanzar cuando su educación se basa en experiencias que potencian virtudes en lugar de recibir una educación bancaria sobre leyes que rigen su limitada patria.

Los valores cardinales de los estoicos a revisar y que se corresponden muy bien con las capacidades humanas para la FPC son:

- a) *Iustitia*, La Justicia
- b) *Fortitudo*, El Coraje
- c) *Temperantia*, La Templanza
- d) *Sapientia*, La Sabiduría.

Enseñar sobre justicia trasciende el acto de repetir incesantemente un concepto similar a “que cada persona reciba lo que

merece según su naturaleza y accionar” (Aristóteles, 350 AC; Ulpiano, 222; De Aquino, 1274); es un acto de enseñanza que obliga a que cada educando aprenda a hacer cumplir sus derechos, exigiendo que se haga valer también el de otros/as. Aquel que es educado para ser un cosmopolita debe obligatoriamente incluir en su definición de la justicia: el respeto a su dignidad para los seres vegetales, fúngicos, animales y humanos.

Además de evitar obrar de forma perjudicial hacia otras y otros, exige no caer en actos de omisión, pues, es tan culpable quien hace daño a alguien, como quien deja que ese daño ocurra (Cicerón, como fue citado en Nussbaum, 2020). Ya que no existe un código legal global, y después de una reflexión profunda sobre las omisiones conscientes, este ensayo se permite elevar la indiferencia ante el incumplimiento de los derechos de los demás como un crimen de estado contra la vida humana; porque si un ser humano conscientemente puede actuar para hacer del mundo un espacio mejor o evitar que empeore y no actúa por miedo o falta de coraje, es tan inmoral y criminal como aquel que ha causado un daño directo a otro.

El público en general espera que los contextos cambien y se vuelvan más justos, pero se niega rotundamente a cambiarse a sí mismo; en este sentido cabe recalcar que los contextos no se crean de manera adánica, sino que son producto de las acciones de las personas que los crean (el estado es reflejo de su gente). Cualquier ciudadano del mundo, por ejemplo, podrá notar que mientras crecen las quejas hacia los gobiernos disminuye el interés de las y los ciudadanos en responsabilizarse por sí mismos y generar los cambios necesarios para alcanzar la justicia integral.

La justicia no puede hacerse realidad sin el coraje como motor de su dinamización. No es posible construir un mundo cosmopolita con sujetos que han sido educados para la servidumbre. En este sentido, el pedagogo y filósofo Paulo Freire (2010) nos invita a reflexionar sobre la criticidad, ya que, enseñar exige crítica. En otras palabras, si existe opresión, la educación ha de enseñar la libertad crítica al oprimido para que pueda alcanzar su máximo potencial reconociendo su autonomía como un acto de pura rebeldía.

De forma simbólica recordando los ideales hercúleos de la antigua Grecia y Roma, el cosmopolita ha de ser educado para ser el héroe o heroína de su historia, tendrá que enfrentar con valentía y voluntad las dificultades que se le presenten. Metafóricamente tendrá que cortar las cabezas de monstruos y demonios que tienen oprimidos a quienes no pueden hacerle frente incluyéndose a sí mismo. Con el fin de abandonar el lugar sin ser conquistador/a y dejar que el contexto florezca de nuevo.

Eventos de la historia humana como el holocausto y la masacre de Ruanda enseñan que, por más compleja que parezca la construcción de un mundo justo e igualitario, no se puede claudicar en la lucha por la justicia y dignidad humana. No debe existir ni un solo territorio o lugar en el mundo que deba experimentar la ausencia de dignidad y derechos, por tanto, como se describió anteriormente, si las condiciones no favorecen la formación de cosmopolitas, no es posible que se lleve a cabo el proyecto de un mundo mejor.

El coraje invita también a cambiar las situaciones de injusticia y enfrentar la violencia de nuestro tiempo. Implica construir nuevas formas de relación, incluso contra lo establecido, para garantizar los mínimos indispensables que permitan a cada comunidad avanzar en su desarrollo. Y hacerlo sin dejar a nadie en el camino, porque la dignidad que compartimos como seres humanos nos recuerda que nadie merece vivir en un mundo de violencia ni de privaciones (Marco Aurelio, como fue citado en Nussbaum, 2020).

A continuación, y como tercera virtud cardinal se reflexiona sobre la templanza, misma que conlleva comprender que el mundo está supeditado al caos, y no todos los seres humanos llegarán a experimentar el cosmopolitismo. Es necesario aprender a enseñar y dejarse enseñar de las dificultades que requieren sostener lo más humano y las dignidades cuando las consecuencias de los problemas sobrepasan al entendimiento. Esto no implica caer en la desesperanza; al contrario, supone el acto de no aferrarse a las circunstancias, soltar aquello que inmoviliza el espíritu y elevarse con el coraje de las acciones.

Es entender que no siempre se logrará educar a todas las personas como cosmopolitas, por causa de sus creencias, ideas u origen contextual. Uno de los desafíos más grandes se presenta cuando las normas se enfrentan a quienes, renegando de su humanidad, mutilen y violen los derechos, cuerpos y mentes de las y los demás. Para lo que el cosmopolita tendrá que formarse en la ley, pudiendo aplicar estos conocimientos a la justicia de cada persona.

En este mismo sentido, se aborda una dimensión diferente de la templanza: el autocontrol. Los estoicos consideraban que los excesos son un problema cuando se trata de bienes materiales (Nussbaum, 2020). En la actualidad significa enseñar la prudencia en el consumo, siempre recordando que se vive en un mundo y casa común, con recursos finitos. Epicteto (2015), en el siglo II, profetizó que las riquezas no se ven en lo que sobra sino en la falta de necesidades, explicando magistralmente sus ideas sobre el autocontrol ante el anhelo excesivo de posesiones. Hoy ese anhelo se expresa en el consumismo desmedido que drena los recursos de los seres vivos y la naturaleza mientras le sean útiles y serviles a la satisfacción intrascendente.

Todas estas virtudes se guían por la cuarta y última virtud cardinal, la sabiduría, que implica vivir para elegir aquello más virtuoso y racional²², aquello que hace que el mundo sea mejor en consecución con la vida digna y justa para los seres que habitan el planeta. La sabiduría se ve potenciada por el ejercicio de la libertad, así se conforma como aquello que es mejor para cada uno sin transgredir los derechos de otros y otras.

A diferencia de los estoicos, no se puede adjudicar el pensamiento de lo correcto e incorrecto al *logos* consciente del cosmos. En su lugar, cada sujeto debe construir según su contexto, aquellas normas que le permitan acceder a lo mejor y más alto sin olvidar la dignidad, la cual no se puede transgredir; esto provoca que cada persona haga de su vida un acto de reflexión, meditando su accionar sobre el mundo, enriqueciéndolo o empobreciéndolo, partiendo de un profundo discernimiento de cada opción que se le presenta, buscando aquella que aumente en gran medida las bondades de la realidad.

22 Esta idea se asemeja a la de Agustín de Hipona, pero diferente en la consecución del objetivo del sujeto.

La educación en este sentido debe construir un pensamiento y accionar crítico, capaz de enfrentar las injusticias, denunciándolas y transformando los contextos en un mundo más justo y equitativo, revalorizando, dialogando e innovando los saberes que las comunidades de sapiens llevan consigo (Fe y Alegría, 2024). Mientras forman a ciudadanos/as del mundo que se reconocen dignos a sí mismos y a otros seres vivos por su mera existencia, que protegen los derechos de las y los habitantes de la casa común y mesurados en el consumo de recursos.

Brevemente se puede nombrar a la metodología de Aprendizaje-Servicio (APS), que puede resultar oportuna para la formación ciudadana. El APS busca articular el aprendizaje con la posibilidad de proveer un servicio ciudadano a sus contextos (Nieto, s.f.), dejando de lado las murallas invisibles de las naciones e impregnando de las virtudes humanas antes descritas. A la vez, recuerda al educando que nadie es un mesías, sino parte inseparable de un todo. Desde esta perspectiva, la metodología se orienta al bien común, fortaleciendo en el estudiante una conciencia de interdependencia y responsabilidad colectiva. Al integrar aprendizaje y acción solidaria, el APS concreta la idea de que cada persona es un componente activo de un tejido social que se transforma mediante la cooperación y las virtudes compartidas.

Se trata de un aprendizaje que se construye en una relación bilateral entre los valores propuestos por el estoicismo y la experiencia vital de quien aprende. Precisamente a través de la experiencia, al otorgar un rostro concreto a las personas y trabajar junto a ellas en sus contextos reales, se desarrolla un sentido profundo de justicia.

Cuando la o el estudiante se ve a sí mismo/a esforzándose por exigir un derecho para otra persona, atraviesa un proceso en el que se frustra, falla, mejora y se curte en la batalla por la dignidad, fortaleciendo así su sentido de templanza y su capacidad de coraje. Esta vivencia, cuando es asumida de manera consciente y crítica a través de la sistematización y reflexión personal, se transforma en una fuente de sabiduría práctica. Una sabiduría que, lejos de quedar en el plano individual, se proyecta en acciones y actitudes que contribuyen al bienestar de todos los seres vivos que habitan esta casa común. Finalmente, forma un ser humano capaz de construir vínculos comunitarios y, en compañía de sus

congéneres, de enfrentarse a su contexto y su mundo por la libertad y virtud de la vida en este gran milagro universal llamado planeta Tierra.

Un ejemplo de APS puede estructurarse en un proyecto donde los/as estudiantes apliquen análisis estadístico para identificar las necesidades de un comedor comunitario (promedios de asistencia, variaciones en el consumo o proyecciones de demanda) y presenten los resultados como insumos para la optimización de la planificación de recursos. Es a través de este ejercicio que se podría promover: la disciplina, mediante la aplicación rigurosa de los métodos estadísticos; la sabiduría práctica, al traducir los datos en decisiones pertinentes para la comunidad; la justicia, al contribuir al bienestar colectivo; y la templanza, al trabajar con información empírica sin dejarse condicionar por sesgos o emociones. De este modo, se favorece la comprensión de la finitud de los recursos y de la necesidad de deliberar éticamente frente a los desafíos que tensionan lo correcto en función de la realidad.

Conclusión

Este ensayo inició con el pensamiento de Diógenes de Sinope, el hombre que entendió que se puede pertenecer a un mundo más allá de una bandera. Entendió que ser humano es una dignidad adquirida por derecho de existencia. Tal fue su defensa de la humanidad que, cuando Alejandro El Grande le ofreció concederle cualquier deseo, Diógenes lo rechazó, afirmando su dignidad y elevándose por encima del conquistador. Con ese gesto dejó en evidencia su rechazo a toda forma de servidumbre, sea proveniente de un rey o nación (Nussbaum, 2020).

De este mismo modo, el cosmopolita es un ser que defiende sus derechos y el de otros y otras; que siguiendo las virtudes construye una sociedad justa y equitativa; que hace respetar los derechos de su planeta y de los seres que habitan en ella; que tiene la voluntad de actuar para no hacer daño y evitar que se haga daño a otras y otros. Que lleva la dignidad al nivel más alto que su potencial humano y contexto le han potenciado.

El breve repaso por la psicología evolutiva ha permitido comprender por qué los sapiens forman sociedades con vínculos que

trascienden lo meramente sanguíneo. Al mismo tiempo, es importante destacar que en el interior de cada individuo operan motivaciones vinculadas a intereses personales que generan paradojas: mientras el sapiens aspira a ser cosmopolita, suele actuar como si rechazara esa aspiración.

No basta con poseer las capacidades necesarias para el desarrollo humano, un factor *sine equa non* consiste en tener un contexto que permita llegar a ser un *kosmopolitēs*. El espacio vital de desarrollo cumple un papel decisivo al impedir que afloren los peores males que pueden gestarse en la psique humana y, asimismo, al potenciar lo mejor de aquello con lo que la naturaleza ha dotado a cada persona.

Se puede realizar una formación para la ciudadanía global, siempre y cuando ésta no esté direccionada a leer textos y recibir una educación bancaria, limitándose únicamente a aceptar de manera pasiva información y a repetirla en un papel. Esta educación se construye desde experiencias reales y funcionales, modeladas por los propios progenitores, tutores/as legales y educadoras/es. Por lo tanto, la escuela es también un ente que, en plena ejecución de su deber moral, cumplirá con educar a los sujetos que inclusive sean desplazados o desatendidos por su familia.

El Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia viable y eficaz para una FPC orientada a la ciudadanía global, siempre que no se confunda con asistencialismo y que se sostenga, en paralelo, una educación sólida en ciencias, artes, letras y demás disciplinas. La clave está en transversalizar el conocimiento adquirido para afirmar dignidades y derechos, empleando el saber en su propósito más alto: el desarrollo de uno mismo y de sus semejantes, sin depredar los recursos finitos de un planeta que ya muestra signos de agotamiento.

El futuro se anuncia con grandes trompetas, la inteligencia artificial está al borde de suplantar a los humanos en las tareas laborales, la depredación de la naturaleza está acabando con los recursos hídricos, el coeficiente intelectual²³ ha empezado a decaer (DW Documentales,

23 El coeficiente intelectual planteado aquí responde a la escala de Wechsler (2014) se mide con el factor G (lenguaje, tareas no verbales y resolución de problemas).

2024). Hoy el ciudadano global no solo se ve enfrentado a la necesidad de convertirse en un ente que practica la justicia, el coraje, la templanza y la sabiduría, sino a desarrollarse más allá de un currículo. Un *homo-kosmopolitēs* debe ser en esencia: un/una científico/a, un filósofo/a, un/una artista, un poeta o poetisa, un/una político/a, un/una atleta, un/a agricultor/a, un/una soldado y héroe o heroína de cada historia que protagonice en su vida.

No se debe, bajo ningún concepto, abandonar el sueño de un mundo cosmopolita y este ensayo permite ir incluso más lejos, llevando la palabra cosmos de su idea original a la actual: ciudadanos del universo. Cada humano es parte de este universo, que es tan inmenso como la imaginación más creativa permite dibujar, es en este sentido que la educación para la ciudadanía puede y debe potenciar lo mejor del humano, fundamentándose en el desarrollo de la especie, para llegar a un mundo en el que, aunque existan los estados y comunidades, las personas se levanten por ideales conjuntos y consensuados como ciudadanos y ciudadanas de un cosmos universal.

Referencias

- Alexander, B. K., Beyerstein, B. L., Hadaway, P. F., & Coombs, R. B. (1981). *Effect of early and later colony housing on oral ingestion of morphine in rats*. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 15(4), 571-576.
- Arendt, H. (1958) *La condición humana*. Paidós. <https://ezequielsingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Aristóteles. (1992) *La política*. UPCN Ediciones. (Trabajo original publicado 330-323 A.C.) <https://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Filosofia%20griega/Aristoteles%20-%20Politica.pdf>
- Aristóteles. (350 A.C) *Ética Nicomáquea*. Ediciones Gredos. https://posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Aristoteles__Etica-a-Nicomaco-Etica-Eudemia-Gredos.pdf
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 141-154). Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.

- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta* [1976]. Barcelona: Salvat. (Trabajo original publicado en 1976)
- De Aquino, T. (1274). *Suma teológica* - Parte II-IIae - Cuestión 58. Hjj. com.ar. <https://hjj.com.ar/sumat/c/c58.html#a3>
- Dickens C (1859) *Historia de dos ciudades*. Ediciones la cueva. <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Dickens%20Charles%20-%20Historia%20de%20dos%20ciudades.pdf>
- Durkheim, É. (1922). *Educación y Sociología*. Librarie Félix Alcan.
- DW Documentales (2024) ¿Por qué somos cada vez más tontos? [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HqTTL-TatKk>
- Epicteto. (2015). *Discursos* (Hoyos Trad.). Ediciones Gredos. (Trabajo original escrito en el siglo II).
- Fe y Alegría Ecuador. (2024) *Horizonte pedagógico pastoral*. Fe y Alegría ediciones.
- Freire, P. (1969) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Paidós. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial: Caminos.
- Locke, J. (1821) *Tratado sobre el gobierno civil* (Trabajo original publicado en 1689). <https://sociologia1unpsjb.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/03/locke-segundo-tratado-sobre-el-gobierno-civil.pdf>
- Marx, K. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos*. Boitempo Editorial.
- Nieto, J. S. (s.f). *El Aprendizaje-Servicio*[Archivo PDF]. https://escuelavirtual.feyalegria.org/aulas/pluginfile.php/56280/mod_resource/content/0/Aprendizaje_servicio.pdf
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2020). *La tradición cosmopolita: Un noble e imperfecto ideal*. Ediciones Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas. b [ONU] (2023) *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. c [ONU] (2025) *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/>
- Pérez, C., Silva, J., Orellana, G., Prenafeta, M. L., Alegria, P., & Peña, M. (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(2), 109-121.
- Pigliucci, M., & Lorenzana, F. G. (2018). *Cómo ser un estoico*. Editorial Ariel.
- Pinker, S. (2018). *Los ángeles que llevamos dentro: el declive de la violencia y sus implicaciones*. Ediciones Paidós.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., & Gallese, V. (1999). *Resonance behaviors and mirror neurons*. *Archives italiennes de biologie*, 137(2), 85-100.
- Rousseau, J. y (2015). *El contrato social* (1.ª ed.). Grupo editorial: Editorial Universidad de Guadalajara. 10.32870/9786077423041 (Trabajo original publicado 1762)
- Ulpiano, (222). *Corpus Iuris Civilis*. The Latin Library <https://www.thelatinlibrary.com/justinian/digest1.shtml>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Wechsler, D. (2014). *Escala Wechsler de inteligencia para niños-V*. Manual moderno.

Los juegos tradicionales y el desarrollo de habilidades sociales en la Generación Alpha

Josselyn Lizeth Revelo-Yunga²⁴

josselynrevelo97@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-6831-0455>

Silvia Cristina Saldaña-Otero²⁵

crisaldana1224@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4779-100X>

Artículo recibido en junio 2024 y aceptado en noviembre de 2025

Resumen

En Ecuador, los juegos tradicionales han sido fundamentales en la infancia, pero hoy varios niños y niñas de la Generación Alpha muestran un menor conocimiento de estas prácticas. Juegos como el elástico o saltar la cuerda, son mucho más que actividades recreativas, pues fomentan habilidades sociales cruciales para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas. Sin embargo, solo un pequeño porcentaje de estudiantes los practica de forma regular en la escuela. La exposición temprana a dispositivos móviles ha reducido las interacciones cara a cara, afectando negativamente el desarrollo de estas habilidades. Por ello, equilibrar el uso de tecnología y juegos tradicionales es clave para asegurar un desarrollo integral adecuado.

Palabras clave: juegos tradicionales, generación alfa, habilidades sociales, desarrollo integral y tecnología.

24 Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro y Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia, especializada en Educación Inicial I, II y Preparatoria.

25 Magíster en Intervención Psicosocial por la Universidad Estatal de Milagro y Psicóloga Clínica por la Universidad Central del Ecuador, con más de 5 años de experiencia en el ámbito educativo como Coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil DECE.

Traditional Games and the Development of Social Skills in Generation Alpha

Abstract

In Ecuador, traditional games have long been a fundamental part of childhood; yet most children from Generation Alpha are now unfamiliar with them. Rapid social changes and increasing technological dependence have displaced these practices that once strengthened social interaction. Games such as el elástico or jump rope—are much more than recreational activities, as they foster crucial social skills essential for children’s growth and development. However, only a small percentage of students regularly practice them at school. Early exposure to mobile devices has reduced face-to-face interactions, negatively affecting the development of these skills. Therefore, balancing the use of technology and traditional games is key to ensuring well-rounded, holistic development.

Keywords: traditional games, Generation Alpha, social skills, holistic development, technology.

Introducción

Generación Alpha: Conectados Digitalmente, ¿Desconectados Socialmente?

El presente artículo tiene un enfoque bibliográfico y documental. Se centra en la hipótesis de que los juegos tradicionales pueden desarrollar las habilidades sociales de la generación Alpha.

Comprender a la Generación Alpha y analizar cómo la tecnología influye en el desarrollo de sus habilidades sociales es fundamental en el contexto educativo actual. Esta generación, nacida en la era digital, enfrenta desafíos únicos que pueden influir en su capacidad para interactuar socialmente de manera efectiva.

A partir de esta hipótesis, es importante definir las habilidades sociales como el conjunto de competencias que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y apropiada con los demás, facilitando la comunicación, el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos. Como lo menciona Monjas (2020), las habilidades sociales son “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Constituyen un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (p. 28).

Estas habilidades son cruciales en múltiples escenarios. En el ámbito personal, son esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables y satisfactorias. En el entorno educativo, las habilidades sociales fomentan la integración social de las y los estudiantes, promoviendo un clima escolar positivo y contribuyendo al éxito académico.

“Las habilidades sociales influyen directamente en el desarrollo de una personalidad bien estructurada y madura, permitiendo que la persona pueda enfrentar adecuadamente sus circunstancias sociales” (Méndez, et al., 2025, p. 27). Es por esto que los niños, niñas y adolescentes con habilidades sociales bien desarrolladas tienden a enfrentar mejor los desafíos sociales y a participar activamente en actividades escolares; esto fortalece su autoestima y bienestar emocional.

Una vez reconocida la importancia de las habilidades sociales, surge una pregunta clave: ¿Cómo se desarrollan estas habilidades? Investigaciones recientes confirman que los juegos tradicionales fomentan significativamente la cooperación, la empatía y la comunicación en niños y niñas, fortaleciendo sus habilidades sociales y facilitando su integración social en contextos educativos y comunitarios (Guardamino & Silvia, 2024; Guerrero & Gonzales, 2022; Tsamitrou & Plumet, 2023). Los estudios coinciden en que la aplicación de juegos tradicionales genera resultados positivos frente a las dificultades actuales en el desarrollo de dichas habilidades.

Estos estudios corroboran la eficacia de los juegos tradicionales como estrategia para potenciar las habilidades sociales en la infancia,

promoviendo la interacción, cooperación y respeto de normas en diferentes contextos educativos. Los resultados son muy alentadores, ya que hay un claro cambio en el comportamiento de los/as estudiantes antes y después de jugar.

Lastimosamente en la actualidad, los juegos han sido reemplazados por dispositivos móviles y pantallas, acarreando consecuencias devastadoras para la infancia. “El desplazamiento de los juegos tradicionales hacia el uso excesivo de dispositivos móviles en la infancia se asocia con retrasos en el desarrollo del lenguaje, dificultades en la interacción social, aumento de conductas agresivas y problemas emocionales como ansiedad y depresión” (Centro Neuro, 2024, p. 3).

En este punto, es importante preguntarse ¿Cuáles son las razones de que los niños y niñas jueguen menos? Una de las causas principales de esta problemática, se debe al desconocimiento social sobre el valor del juego en la infancia y su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas. Probablemente pocos padres, madres e incluso docentes se han detenido a reflexionar esta pregunta. Con frecuencia, nos limitamos a señalar que la generación Alpha muestra poca tolerancia a la frustración, escasas habilidades sociales o menor compañerismo; sin embargo, describimos el síntoma sin atender la raíz del problema.

En última instancia, es fundamental proporcionar una reflexión crítica sobre cómo la evolución tecnológica está moldeando las habilidades sociales de la Generación Alpha y cómo la aplicación de los juegos tradicionales podría ser una de las respuestas frente a la problemática.

Objetivo General

- Identificar cómo los juegos tradicionales contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas de la Generación Alpha.

Objetivos Específicos

- Describir las características principales de la Generación Alpha y su relación con el déficit de habilidades sociales.
- Analizar los beneficios pedagógicos de la incorporación de los juegos tradicionales en el contexto educativo.
- Exponer estrategias basadas en juegos tradicionales que favorezcan el fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y niñas de la Generación Alpha.

Los juegos y la generación Alpha

En una investigación reciente Quijije (2021) afirma que “los juegos tradicionales son actividades recreativas que constituyen el reflejo social y cultural del ocio tradicional de la sociedad” (p. 23). Estos juegos se han transmitido de generación en generación, comúnmente a través de la imitación de las prácticas de ocio de padres y madres. Entre los juegos que marcaron la infancia de los Millennials y de la Generación Z en Ecuador se encuentran: el elástico, las rondas, saltar la cuerda, los tazos, países, avanzadas, entre otros.

La Generación Alpha, al ser nativa digital, ha tenido contacto continuo con dispositivos electrónicos. Un estudio reciente señala que “un número significativo de niños posee teléfonos inteligentes (76,3 %) y la mayoría de ellos tiene instaladas aplicaciones de juegos (78,9 %), lo que ha reducido su interés por jugar al aire libre” (Gutiérrez, et al. 2022, p. 309). En efecto, jugar videojuegos suele ser una elección que resulta “en muchas ocasiones” más atractiva que jugar al aire libre por diversos factores como la facilidad de acceso y la mínima planificación que requiere.

Sin embargo, existen otros factores. Según UNESCO (2023):

Cerca de casa, los padres actúan como guardianes que proporcionan oportunidades o barreras al juego infantil al aire libre. A muchos les preocupa el riesgo de que puedan ser víctimas de accidentes de tráfico o secuestrados, a pesar de que datos de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito indican que las estadísticas de secuestro infantil

han permanecido estables. Las redes sociales alimentan estas preocupaciones, creando sociedades adversas al riesgo. Las investigaciones han confirmado un aumento progresivo de la supervisión parental y de las conductas sobreprotectoras. (p. 36)

Después de analizar estos factores, resulta injusto atribuir la responsabilidad a la Generación Alpha. Sus comportamientos no son una falla individual, sino el reflejo de una sociedad que ya no garantiza espacios seguros para que niños y niñas jueguen libremente en la calle o en los parques sin exponerse a riesgos. En un mundo globalizado y cada vez más competitivo, también es comprensible que los juegos que marcaron la infancia de madres y padres hayan dejado de ser una prioridad en la dinámica familiar actual, especialmente cuando el tiempo de calidad disponible es cada vez más escaso.

Si bien esta es la realidad del entorno familiar, resulta igualmente crucial analizar el contexto escolar. De acuerdo con Quijije (2021), cuando se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia realizan juegos tradicionales en su escuela, el 12% respondió “siempre” y el 88% “a veces” (p. 6). Aunque la mayoría afirma conocer estos juegos, su práctica es limitada, lo que plantea una interrogante relevante: ¿qué hacen los niños y niñas durante el recreo? Estos resultados indican que el profesorado no está incorporando de forma suficiente los juegos tradicionales en el aula, lo cual resulta preocupante, pues estas prácticas son fundamentales tanto para la identidad cultural como para el desarrollo social de la infancia.

De acuerdo con Ardila-Barragán (2022)

Los juegos tradicionales representan una herramienta lúdica que permite al estudiante tener un acercamiento a los valores sociales, tanto en el contexto educativo como en su propio entorno, debido a que, a través de la interacción que tiene lugar durante el desarrollo de dichas prácticas, los participantes expresan diversas emociones y pensamientos, teniendo claro el respeto a las diferencias y las decisiones de los demás. (p. 8)

Es decir, los juegos exponen a los niños y niñas a diversas situaciones que les permiten salir de su zona de confort y experimentar emociones que los llevan a aprender y aplicar habilidades sociales que en el contexto virtual no se desarrollan, ya que las aplicaciones suelen estar programadas para satisfacer al usuario.

El juego es indispensable en la vida de los niños y niñas. De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Quijije (2021) hay cinco habilidades sociales primordiales que se desarrollan en los infantes después de la aplicación de mencionados juegos, estas son: interacción social, empatía, trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos. La investigación referida llegó a la siguiente conclusión:

Con respecto a la pregunta ¿cuál es la habilidad social más desarrollada con los juegos tradicionales?, el 53% respondió las habilidades básicas de interacción social, el 31% las habilidades para hacer amigos y el 16 % las habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones. Se infiere según el criterio de los encuestados que las habilidades básicas de interacción social son las más desarrolladas con los juegos tradicionales. (Quijije, 2021, p. 5)

Tras lo mencionado, es necesario subrayar la importancia de las habilidades sociales en los niños y niñas. Calsina et al., (2016) destaca que las habilidades básicas de interacción social, habilidades para concebir amistades, habilidades comunicativas; habilidades vinculadas con sentimientos, emociones y opiniones, son de vital importancia para las y los estudiantes, ya que son necesarias para crear relaciones interpersonales. En su teoría sociocultural el afamado psicólogo Vygotsky (1978) afirma que “El conocimiento es intrínsecamente social, y la interacción con otros influye en cómo una persona piensa e interpreta su entorno.” (p. 114). En lo expuesto antes, se evidencia la importancia del juego y las habilidades sociales, ya que son parte del bienestar: psicológico, social, emocional, cognitivo y físico de los niños. Como conclusión, un niño/a que no juega es un niño/a que puede presentar dificultades para desarrollar sus habilidades.

Habilidades de comunicación

“Las habilidades comunicativas son un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana” (Konrad Lorenz, 2025, p. 1). Esta definición destaca que estas habilidades incluyen hablar, escuchar, leer y escribir, y son fundamentales para desenvolverse en la cultura y sociedad, apoyando la competencia comunicativa.

Además, las habilidades de comunicación comprenden la capacidad de expresarse de manera clara y efectiva en el plano verbal como no verbal, esto incluye habilidades para escuchar activamente, transmitir ideas de manera comprensible, y utilizar el lenguaje corporal adecuado para apoyar el mensaje verbal. La comunicación efectiva es esencial para establecer relaciones sólidas, resolver conflictos y colaborar productivamente en entornos personales y profesionales.

Empatía

“La empatía se define como un proceso psicológico complejo que implica la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, comprender y compartir sus emociones, facilitando conductas prosociales y respuestas afectivas orientadas al bienestar ajeno” (Muñoz y Chaves, 2015, p. 12).

Con base en lo mencionado anteriormente, la empatía implica la capacidad de entender y compartir los sentimientos y perspectivas de los demás. Esta habilidad permite establecer conexiones emocionales profundas, mostrar apoyo genuino hacia los demás, y responder de manera sensible a las necesidades emocionales de las personas en nuestro entorno. La comprensión emocional incluye la habilidad de manejar nuestras propias emociones y facilitar relaciones positivas y constructivas.

Asertividad

Ser una persona asertiva implica expresar opiniones, necesidades y deseos de forma clara y respetuosa, reconociendo al mismo tiempo los

derechos y perspectivas de los demás. Esta habilidad es esencial para establecer límites personales, defender nuestros derechos y resolver conflictos de manera constructiva, sin caer en la agresividad ni en la pasividad.

Las habilidades de negociación complementan la asertividad al permitir llegar a acuerdos mutuamente beneficiosos y gestionar diferencias de opinión de manera colaborativa.

Asimismo, García y Pedrosa (2017) refieren que “la asertividad constituye un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción” (p. 89). Por ello, resulta fundamental reconocer que esta habilidad nos permite comunicarnos de manera efectiva y eficaz.

Habilidades de resolución de conflictos

“Las habilidades de resolución de conflictos son aquellas capacidades necesarias para manejar desacuerdos o confrontaciones de manera efectiva, facilitando la comunicación, el entendimiento mutuo y la búsqueda de soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas” (Blanco et al., 2024, p. 53).

Además, cabe destacar que la resolución de problemas sociales implica la capacidad de identificar y abordar los desafíos que surgen en las interacciones humanas; esto incluye analizar situaciones complejas, considerar múltiples perspectivas y generar soluciones creativas que promuevan el entendimiento y la colaboración. La resolución de problemas sociales es fundamental para superar obstáculos en las relaciones interpersonales y para promover un clima social positivo y armonioso.

Adaptación social

“La adaptación social es el proceso mediante el cual un individuo ajusta sus comportamientos, actitudes y relaciones para integrarse de manera efectiva y armoniosa en su entorno social” (Kaplan y Szapu, 2019, p. 111).

A esta definición se puede agregar que la adaptación social implica ajustar nuestro comportamiento y respuestas según el contexto social y las necesidades de los demás. Esta habilidad es crucial para navegar eficazmente en diferentes situaciones sociales, adaptarse a nuevas circunstancias y personas, y demostrar resiliencia frente a cambios y desafíos interpersonales. La flexibilidad social también incluye la capacidad de aceptar y aprender de las diferencias individuales y culturales, promoviendo así la inclusión y el entendimiento mutuo en entornos diversos.

¿La generación Alpha presenta un déficit en las habilidades sociales?

Hemos indicado que la generación Alpha es una generación de nativos digitales; el investigador generacional Mark McCrindle referido por Pluas, et al. (2024): “clasifica a los niños nacidos a partir del 2010 como la generación Alpha, quienes son los primeros nativos digitales, y se caracterizan por el alto consumo de contenido multimedia y uso de recursos tecnológicos” (p. 3343). La Generación Alpha es la primera en incorporar el uso del teléfono celular desde la primera infancia, a pesar de que las recomendaciones son claras: “para los niños de 1 año, no se recomienda el tiempo sedentario frente a pantallas (como ver la televisión o videos, jugar videojuegos). Para los niños de 2 años, el tiempo sedentario frente a pantallas no debe ser superior a 1 hora; cuanto menos, mejor” (OMS, 2019, párr. 12).

En este contexto, la experiencia de esta generación se encuentra marcada por la exposición a las pantallas. Este cambio, junto a los efectos de una post-pandemia, han provocado un impacto negativo en los niños y niñas, de acuerdo con Regalado y Medina (2021):

También los niños alfa están expuestos a vivir experiencias que perjudican sus relaciones interpersonales y cambios en los estados de ánimo, como: soledad, inseguridad, ansiedad, timidez, cyberbullying, hacking, sexting y phishing; asimismo, la desconexión con las personas próximas llamado el phubbing. (p. 1)

Según Pluas, et al. (2024) “La generación Alpha ha crecido en un entorno digitalizado, donde las interacciones sociales se realizan principalmente a través de medios virtuales, limitando el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la comunicación y la autorregulación emocional” (p. 3344). Es decir, esta generación tiende a ser menos sociable y más propensa al aislamiento que las anteriores. La exposición temprana y constante a las pantallas ha desplazado su vínculo con el mundo físico y lo ha sustituido por una conexión artificial: una interacción que parece real en apariencia, pero que está programada algorítmicamente para la satisfacción del usuario.

Esto es importante subrayar: al estar expuestos/as a una inteligencia diseñada principalmente para satisfacer sus deseos, los niños y niñas dejan de enfrentarse a situaciones necesarias para su desarrollo socioemocional como los conflictos, desacuerdos o la negación a alguna de sus peticiones. Esta dinámica produce una generación más propensa a la frustración, con baja tolerancia al fracaso, y con dificultades para empatizar y resolver conflictos. En otras palabras, el desarrollo de sus habilidades sociales se ve limitado pues muchas aplicaciones están programadas para resolver o evitar los conflictos en lugar de permitir que los niños y niñas los afronten por sí mismos/as.

El contenido digital al que niños, niñas y adolescentes están expuestos en redes sociales y plataformas de entretenimiento puede influir en sus habilidades sociales. Las interacciones en línea suelen ser menos estructuradas y más propensas a malentendidos debido a que carecen de las claves contextuales propias del contacto presencial, como el lenguaje corporal o las expresiones faciales. Esta ausencia de señales puede dificultar la capacidad de los niños/as para interpretar adecuadamente las emociones y las intenciones de los demás.

La Dra. Juana Willumsen, coordinadora de la Organización Mundial de la Salud para la obesidad infantil y la actividad física, afirma que: “lo que realmente debemos promover es que los niños vuelvan a jugar. Se trata de potenciar el tiempo de juego en detrimento del tiempo dedicado a actividades sedentarias, protegiendo al mismo sueño” (OMS, 2019, párr. 6). Además, el tiempo dedicado a dispositivos electrónicos a menudo se traduce en menos tiempo para actividades al aire libre y

juegos tradicionales, que históricamente han sido fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. De acuerdo con Ardila-Barragán (2022):

[...] se observa que los juegos tradicionales representan una herramienta lúdica, que permite al estudiante tener un acercamiento a los valores sociales, tanto en el contexto educativo como en su propio entorno, debido a que, a través de la interacción que tiene lugar durante el desarrollo de dichas prácticas, los participantes expresan diversas emociones y pensamientos, teniendo claro el respeto a las diferencias y las decisiones de los demás. (p. 8)

Por último, el aumento de la automatización y la inteligencia artificial en muchos aspectos de la vida diaria puede influir en cómo esta generación se relaciona con el mundo que le rodea; la dependencia de la tecnología para la interacción social y el entretenimiento podrían potencialmente reducir las oportunidades para desarrollar habilidades sociales profundas y duraderas las cuales son fundamentales para establecer relaciones significativas y colaborar eficazmente en el entorno en el cual se desenvuelven.

Aunque la tecnología ofrece numerosos beneficios, también plantea desafíos significativos para el desarrollo de habilidades sociales, es fundamental que familias, docentes y la sociedad en general consideren estas dinámicas y trabajen activamente para fomentar un equilibrio saludable entre el uso de la tecnología y las interacciones sociales tradicionales que son cruciales para el desarrollo integral de los niños y niñas.

¿Cómo desarrollan las habilidades sociales los juegos tradicionales?

Según Montenegro (2024), “El juego es el principal medio que poseen los niños para establecer sus primeras relaciones, ya que asimilan actitudes positivas como saludar al entrar a un lugar, compartir objetos o experiencias, y dejar que los demás expresen sus puntos de vista” (p.13). De este modo, el juego se vuelve indispensable en la primera infancia pues contribuye a que los niños y niñas comprendan conceptos

abstractos como las normas sociales, que en los primeros años no pueden entenderse por sí solas. De acuerdo con los postulados de Piaget, el niño es un “prisionero de su posición mental”; es decir, antes de los cinco años tiende a interpretar el mundo únicamente desde su propia perspectiva. No se nace con habilidades sociales, sino que estas se adquieren progresivamente a través de la interacción con los demás. En este sentido, los niños/as deben estar expuestos/as de manera constante a experiencias de socialización, como los juegos tradicionales, que permiten desarrollar habilidades sociales que pueden aprenderse eficazmente mediante la práctica lúdica.

En su investigación Salamanca (2012) concluye que:

Es imprescindible proporcionar al juego el significado, el manejo correcto y la relevancia que tiene como proceso de aprendizaje en niños y niñas durante las primeras etapas de desarrollo porque se logran alcanzar múltiples destrezas a nivel cognitivo, corporal, social y comunicativo. (p. 6)

En la actualidad existen varias investigaciones que han demostrado excelentes resultados en cuanto a la aplicación de juegos tradicionales y el desarrollo de habilidades sociales. De acuerdo con Kcacha y Rojas (2021):

Después de realizar los juegos tradicionales a 25 niños y niñas de 4 años, se hizo una evaluación post test, donde el 88.2% (15) de los niños (as) presentaron un nivel alto de habilidades básicas. Asimismo, el 11.8% (2) presentaron sus habilidades básicas en un nivel medio. Esto significa que los juegos tradicionales desarrollan las habilidades básicas que deben tener todos los niños de cuatro años, porque es allí donde pueden aprender más, por la facilidad de captación y recepción de las acciones que pueda observar o escuchar (p. 60).

Como se puede evidenciar, los juegos tradicionales marcan una diferencia antes y después de su aplicación, sin lugar a duda, los infantes aprenden a comunicarse entre sí y a armar estrategias en equipo; también aprenden empatía, asertividad y resolución de conflictos.

Ejemplos de juegos

Un puente se ha caído: En este juego, dos niños forman un “puente” tomándose de las manos y cada uno adopta el papel de la fruta que más le gusta, por ejemplo, manzana o pera. Mientras los demás participantes pasan por debajo del puente cantando, los dos niños mantienen sus frutas como opciones visibles. Cuando la canción termina y el puente baja, el niño que queda atrapado debe elegir entre las dos frutas representadas. Su elección determina el equipo al que se unirá, ya que los equipos no existen al inicio, sino que se van formando conforme cada niño/a es atrapado y selecciona la fruta que prefiere.

Habilidades sociales: trabajo en equipo, al momento de seleccionar estratégicamente a sus compañeros/as; comunicación y resolución de conflictos, al momento en que cada representante debe convencer a sus compañeros/as de unirse a su equipo.

Las ollas: este juego consiste en formar grupos de tres integrantes, de los cuales, el del medio adoptará una posición de olla encantada, para lo cual se colocará en cuclillas, mientras mete sus manos entre las piernas. Los dos integrantes restantes, serán el comprador y vendedor, quienes dirán el siguiente diálogo:

Comprador: Pum, pum

Vendedor: ¿Quién es?

Comprador: Yo

Vendedor: ¿Qué desea?

Comprador: Un sartén

Vendedor: Mire, esta nuevito

Los dos integrantes empezarán a balancear al niño/a que adoptó posición de olla, mientras dicen los meses del año, gana el integrante que más resista ser balanceado.

Habilidades sociales: empatía, los/as estudiantes que sostienen a su compañero/a son conscientes de que no pueden soltarlo, ya que eso podría lastimarlo; trabajo en equipo, los niños y niñas realizan movimientos coordinados mientras balancean a su compañero/a y cantan.

Elástico: este juego consiste en que dos niñas o niños se colocan un elástico en los tobillos, rodillas, cintura, hombros y orejas, según requiera la complejidad, mientras una o más integrantes realizan saltos rítmicos dentro y fuera del elástico entonando una canción.

Habilidades sociales: empatía y asertividad, cuando las niñas motivan a sus compañeras a realizar los saltos a medida que la complejidad aumenta; comunicación, ya que en este juego no hay competencia, lo que fomenta un diálogo constante entre las participantes.

Se han mencionado unos pocos ejemplos, de la amplia variedad de juegos con los que cuenta nuestro país. Recordemos, la práctica de juegos tradicionales ecuatorianos en entornos comunitarios crea un ambiente propicio para el aprendizaje social y emocional, las y los participantes no solo aprenden las reglas y técnicas de cada juego, sino que también internalizan normas sociales como el respeto mutuo, la equidad y la aceptación de las diferencias individuales. Esto contribuye a la formación de relaciones interpersonales sólidas y a la construcción de redes de apoyo dentro de la comunidad, fortaleciendo así el tejido social y la cohesión grupal.

Asimismo, Ramírez y Vallejo (2022) en su investigación manifiestan que:

Los juegos tradicionales aportan diferentes habilidades y conductas comportamentales mediante la expresión física, motora y psicológica, ya que estos poseen variables y se pueden ejecutar de forma individual o colectiva dando así un aporte cultural, regional y familiar, puesto que estos juegos son transmitidos de generación en generación y aún más por décadas, dejando así su objetivo principal que es jugar, divertirse y pasar momentos agradables por medio de la didáctica de enseñanza y aprendizaje (mientras juegan aprenden y desarrollan sus habilidades sociales). (p.123)

Recomendaciones y orientaciones para educadores y/o cuidadores

1. Se sugiere planificar actividades lúdicas creando horarios semanales o mensuales dedicados exclusivamente a actividades de juegos tradicionales en clase, recreo o eventos sociales. Además, estos juegos podrían incluirse en jornadas temáticas, como el “Día de los Juegos Tradicionales”, para resaltar su importancia y valor cultural.
2. Se recomienda adaptar los juegos tradicionales al contexto actual, aportar a los mismos variaciones para hacerlos más atractivos y relevantes para las nuevas generaciones, manteniendo su esencia. Finalmente, integrar elementos tecnológicos como aplicaciones o recursos multimedia para enseñar reglas o documentar actividades.
3. Se insta a involucrar a la comunidad y fomentar la transmisión intergeneracional. Se puede considerar invitar a familiares y personas adultas de la comunidad para que enseñen a los niños y niñas juegos tradicionales, fortaleciendo los vínculos sociales.
4. Es conveniente proporcionar espacios seguros y accesibles para el juego tradicional en escuelas, parques o centros comunitarios, y utilizar materiales sencillos y accesibles para que todos los niños y niñas puedan participar sin barreras de ningún tipo.
5. Se exhorta a incorporar los juegos tradicionales como herramienta pedagógica, utilizándolos para enseñar valores como la cooperación, la empatía y el respeto a los acuerdos de convivencia. Finalmente, vincular los juegos con objetivos educativos, como el desarrollo de habilidades motoras, matemáticas o sociales, según el tipo de juego.

A modo de conclusión

Los juegos tradicionales son una herramienta óptima para contrarrestar las dificultades asociadas al desarrollo de habilidades sociales observadas en la generación Alpha. Además de enriquecer el sentido de pertenencia, brindan a los y las estudiantes la oportunidad de comunicarse de manera

asertiva y empática, fomentan la resolución de conflictos por sí mismos mientras arman estrategias, y permiten que los niños y niñas se alegren por sus compañeros/as y manejen mejor la frustración. Sin lugar a duda, tanto docentes como familias pueden contribuir con su compromiso a promover activamente los juegos tradicionales, reduciendo el tiempo de exposición a pantallas y fortaleciendo las relaciones interpersonales. Es importante recordar que un niño o niña que juega, será en el futuro, una persona adulta feliz y con hábitos saludables.

Referencias

- Ardila-Barragán, J. N. (2022). *Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales*. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8 (1), e2152. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Blanco, MA, Arocutipa, G., Guzmán, R., & Blanco, M. (2024). *Habilidades sociales y resolución de conflictos en el contexto de la educación secundaria*. *Revista San Gregorio*, 1(Especial 1), 51–59. https://doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial_1.2804
- Calsina, W., Flores, E., García, M., & Yupuchura, A. (2016). *Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad del Antiplano*. *Comunicación*, 7(2), 5.
- Centro Neuro. (2024). *Impacto negativo del uso de dispositivos digitales en el desarrollo de los niños y niñas*. *Neurocentro*. <https://neurocentro.com/uso-de-dispositivos-digitales-e-impacto-negativo-en-el-desarrollo-de-los-ninos-y-ninas/>
- Fermoso, D., Cruzes, G., & Ruiz, E. (2019, octubre). *Habilidades sociales en niños de primaria*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263>
- García, C., & Pedrosa, E. (2017). *Habilidades sociales*. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15. Universidad de Valladolid. https://www.academia.edu/6283011/Habilidades_sociales

- Guardamino, S., & Silvia, M. (2024). *Influencia de los juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades sociales en niños de cinco años*. *Revista de Educación Infantil*, 10(2), 12–20.
- Guerrero, L. y Gonzales, F. (2022). *Juegos tradicionales y socialización infantil: un estudio exploratorio*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54(1), 55-63.
- Gutierrez, A. T., Guzman, N. G., Ramos, R., & Uylengco, J. K. A. (2022). *The empirical change of playing habits among children*. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(2), 303–317. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.02.15>
- Kaplan, H., & Szapu, M. I. (2019). *La influencia del entorno social en la vivencia psíquica de la persona*. En A. Pérez & J. López (Eds.), *Manual de psicología clínica* (pp. 111–128). Editorial Médica Panamericana.
- Kcacha Rafaele, M. D., & Rojas Gonzales, Y. (2021). *Desarrollo de habilidades sociales mediante juegos tradicionales en niños de cuatro años con dificultades de socialización* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. Repositorio Institucional UNAMBA.
- Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (2025, agosto 31). *Las habilidades comunicativas: ¿Qué son?* <https://www.konradlorenz.edu.co/blog/las-habilidades-comunicativas-que-son/>
- Méndez López, Á. J., Hernández De la Y., N. C., & Cabrera Ruiz, I. I. (Año real). *Premisas y reflexiones teóricas para sustentar un programa de formación en habilidades sociales en adolescentes*. *Dilemas Contemporáneos de Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/3208/3191/>
- Monjas, M. (2020). *Definición y estudios sobre habilidades sociales*. [Trabajo de investigación, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54249/TFG-B.%201815.pdf>
- Montenegro Cheza, A. (2024). *Juegos tradicionales para el desarrollo de habilidades sociales básicas en los estudiantes de 11 a 12 años*

de la Unidad Educativa Mariano Suárez Veintimilla de la ciudad de Ibarra [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Institucional de la UTN. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15826>

Muñoz Zapata, A. P., & Chaves Castaño, L. (2015). *La empatía: ¿un concepto unívoco?* *Katarsis*, 128, 11–27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5527454.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2019, abril 23). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más*. <https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

Piaget, J. (1973). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)* [Judgement and reasoning in the child. Studies on the logic of the child]. Editorial Guadalupe. (Obra original publicada en 1924).

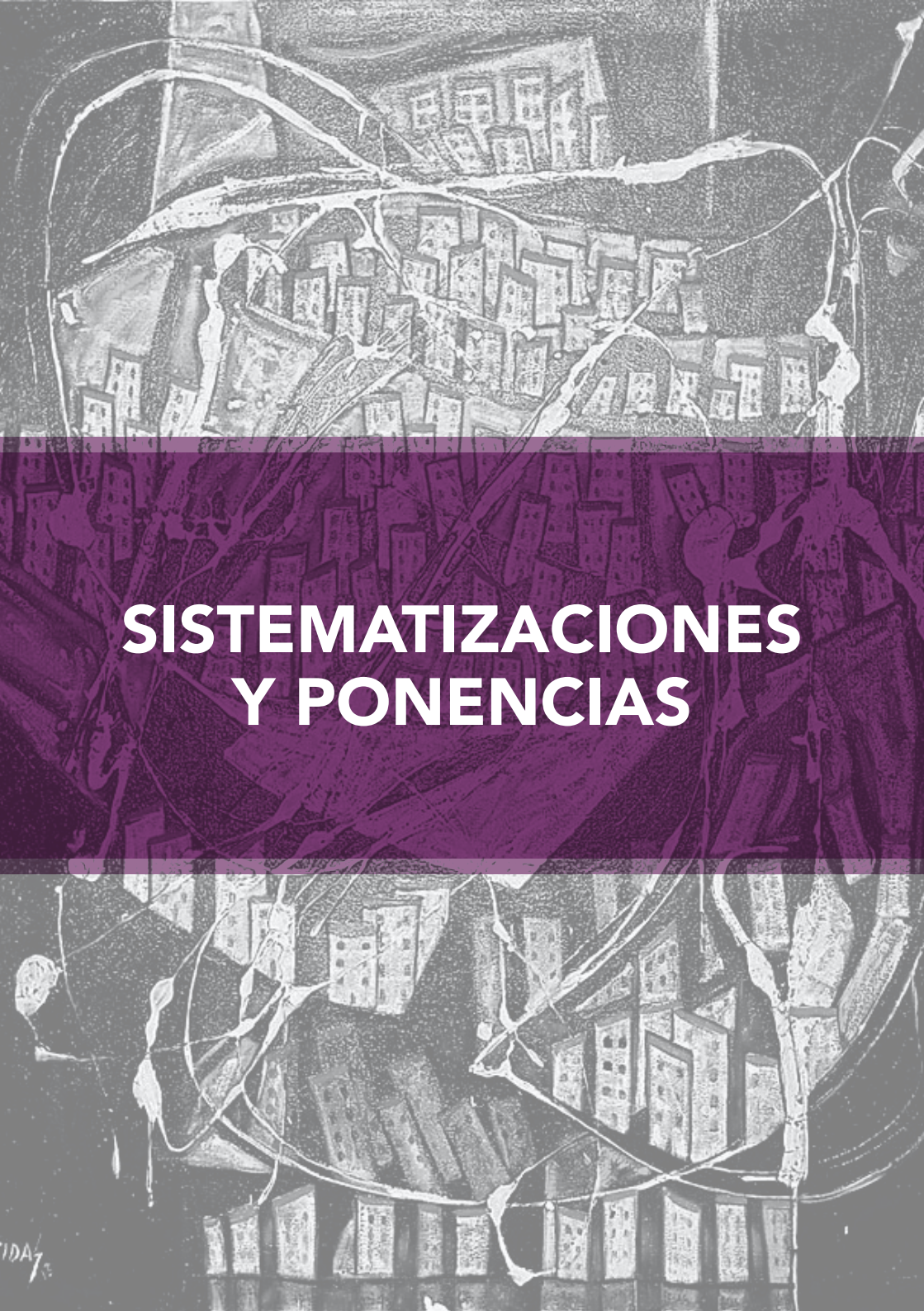
Pluas, E. L., Carvajal Morales, J., & Carvajal Morales, D. (2024). *Impacto del método mindfulness en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en la generación Alpha*. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(6), 3341–3357. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15095

Quijije Castro, E. L. (2021). *Juegos tradicionales manabitas y su relación con las habilidades sociales en los estudiantes de básica media* (Tesis de maestría). Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2479>

Ramírez, J., & Vallejo, C. (2022). *Los juegos tradicionales como herramienta didáctica para contribuir en el desarrollo de habilidades sociales en el grado segundo de la Institución Educativa “El Placer” del municipio de Ipiales* (Tesis de pregrado). Universidad CESMAG. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/809>

Regalado Chamorro, M., & Medina Gamero, A. (2021). *Salud mental: los niños alfa ante un mundo digital*. *Atención Primaria Práctica*, 3, 100108. <https://doi.org/10.1016/j.appr.2021.100108>

- Salamanca, D. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado cero a través del juego* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/484/TO-15376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simental Chávez, L., & Ríos de Cubilla, R. L. (2023). *La generación alfa o los nativos digitales 100%: ¿Cómo aprenden desde la perspectiva académica?* LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(6), 715–722.
- Tsamitrou, E., & Plumet, C. (2023). *Juegos tradicionales como herramientas pedagógicas para el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia*. Revista de Educación Infantil, 38(3), 14–22.
- UNESCO. (2023). *El Correo de la UNESCO: 50° aniversario de la Convención del Patrimonio Mundial*. Ediciones UNESCO / Publishing for Development Ltd. <https://courier.unesco.org/en/articles/maths-counts>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press



SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS

La Campaña por el Derecho al Aprendizaje: Promoviendo la Democracia Participativa y el Protagonismo Juvenil desde Fe y Alegría

Christian Ubilla-Correa²⁶

Fe y Alegría Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-4018-9934>

Artículo recibido en junio y aceptado en noviembre de 2025

Resumen

Este artículo sistematiza la Campaña por el Derecho al Aprendizaje de Fe y Alegría, una experiencia educativa y de incidencia que busca promover la democracia participativa y el protagonismo juvenil en un contexto de crisis global, desafección ciudadana y pérdida de confianza en la democracia. La iniciativa aborda la profundización de las brechas educativas y la urgencia de una formación política y ciudadana crítica, afectiva, ética y colectiva. La campaña implementó Comunidades por el Derecho al Aprendizaje (CDA) en 13 países, involucrando a más de 4.300 jóvenes, educadores y familias. Mediante una metodología de diálogo y reflexión crítica inspirada en los “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, las CDA se concibieron como espacios micropolíticos donde se construye “lo común” y se empodera a las y los jóvenes como “titulares de derechos”. Este proceso culminó con la co-creación y entrega del “Manifiesto por el Derecho al Aprendizaje” a autoridades educativas, articulando las demandas juveniles por una educación significativa, inclusiva y transformadora.

26 Sociólogo y Magíster en Gestión y Desarrollo Social, con más de 20 años de experiencia en obras educativas de la Compañía de Jesús. Especializado en liderazgo, gerencia social y sostenibilidad. Comprometido con la inclusión educativa y la educación popular, con trayectoria en Fe y Alegría Ecuador y en la Federación Internacional de Fe y Alegría.

La experiencia demostró que las y los jóvenes pueden ser protagonistas de la incidencia política, rompiendo con perspectivas adultocéntricas y reafirmando que la educación es un acto de resistencia para el cambio social. Las propuestas juveniles incluyen un cambio pedagógico centrado en la valoración del aprendizaje, la atención a las dimensiones socioemocionales, escuelas seguras que luchan contra la exclusión y un aprendizaje que trasciende el aula. El éxito de la campaña subraya la importancia de la educación popular y la participación juvenil para construir una ciudadanía comprometida con la justicia social.

Palabras clave: Derecho al Aprendizaje, Juventud, Incidencia Política, Educación Popular, Democracia Participativa, Acción Pública.

The Campaign for the Right to Learn: Promoting Participatory Democracy and Youth Leadership through Fe y Alegría

Abstract

This article systematizes Fe y Alegría's Campaign for the Right to Learn, an educational and advocacy initiative aimed at promoting participatory democracy and youth leadership in a context marked by global crisis, civic disengagement, and declining trust in democratic institutions. The initiative addresses the widening of educational gaps and the urgent need for political and civic education that is critical, affective, ethical, and collective. The campaign implemented Communities for the Right to Learn (CDA) in 13 countries, engaging more than 4,300 young people, educators, and families. Using a methodology of dialogue and critical reflection inspired by Paulo Freire's Culture Circles the CDAs were conceived as micro-political spaces for building the "common good" and empowering young people as rights-holders. This process culminated in the co-creation and presentation of the Manifesto for the Right to Learn to educational authorities, articulating youth demands for a meaningful, inclusive, and transformative education. The experience demonstrated that young people can be active agents of political advocacy, breaking with adult-centered perspectives and reaffirming education as an act

of resistance for social change. Youth proposals call for pedagogical transformation centered on valuing learning, addressing socio-emotional dimensions, creating safe schools that fight exclusion and fostering learning beyond the classroom. The campaign's success underscores the importance of popular education and youth participation in building citizenship committed to social justice.

Keywords: Right to Learn, Youth, Political Advocacy, Popular Education, Participatory Democracy, Advocacy.

Descripción de la Experiencia

Contexto y Problema de Origen

La experiencia surge en un escenario global caracterizado por múltiples crisis exacerbadas por los efectos de la pandemia por Covid-19, la pérdida de confianza en la democracia y una profunda ruptura del sentido comunitario. En este contexto, el Documento de Posicionamiento de la Campaña evidencia la profundización de las brechas educativas, que amenazan el derecho fundamental al aprendizaje para todos y todas en cada etapa de la vida (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2024c).

En primer lugar, la Campaña subraya la exclusión persistente de colectivos vulnerables como niñas, mujeres y poblaciones rurales o indígenas, una situación agravada por un aumento global de 6 millones en la población no escolarizada desde 2021 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO, 2023). Esta exclusión se extiende a la juventud, cuya alta deserción escolar evidencia que el sistema educativo no logra proporcionarles aprendizajes esenciales ni habilidades socioemocionales pertinentes para los desafíos contemporáneos.

La Campaña también evidencia una profunda crisis de calidad, donde se constata que la asistencia a la escuela no garantiza el aprendizaje; una muestra alarmante es que siete de cada diez niños en países de ingresos bajos o medios no pueden leer fluidamente a los 10 años. Estas deficiencias se ven exacerbadas por el deterioro general de las condiciones socioeconómicas (violencia, pobreza, migración y

debilitamiento democrático) que profundizan las brechas de aprendizaje existentes. Finalmente, se señala la falta de respuestas sistémicas a los impactos futuros, como la pérdida de aprendizaje por la pandemia, y la insuficiente implementación de políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, especialmente en la atención a la primera infancia y a las poblaciones adultas excluidas.

Asimismo, la iniciativa responde a la urgencia de una formación política y ciudadana crítica, afectiva, ética y colectiva, capaz de movilizar a las comunidades educativas frente a estas problemáticas.

Dentro del concepto de la *modernidad líquida*, que describe una sociedad donde las estructuras y los vínculos sociales son cada vez más transitorios y maleables, se observa que el individualismo y la precariedad inherente a la existencia humana contribuyen al debilitamiento de los lazos colectivos (Bauman, 2015). Esta fluidez constante, caracterizada por la incertidumbre y la falta de puntos de referencia estables, genera en la juventud una profunda sensación de desafección y desconfianza hacia las instituciones tradicionales. En un contexto donde las identidades son fluidas y las relaciones efímeras, se vuelve aún más urgente la creación de espacios que reconstruyan “lo común” desde la base, ofreciendo anclajes y posibilidades de pertenencia duradera. Como se verá más adelante, las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje (CDA) fueron diseñadas para responder a este reto, buscando generar puntos de encuentro y colaboración en un mundo en constante cambio.

La urgencia de esta campaña se ilustra también en la experiencia concreta de jóvenes, quienes a lo largo del proceso hicieron referencia a su paso por la escuela tradicional como “días largos donde el tiempo parece detenerse sin sentido” (Cardona, 2024). Nos preguntaban cómo los contenidos se conectan con su historia y su barrio, haciendo evidente que ir a la escuela no es suficiente, que el aprendizaje debe ser más que memorizar para un examen. Esta desconexión genera brechas concretas en su aprendizaje, manifestadas en dificultades con la escritura o el manejo de herramientas prácticas, necesarias para su inclusión social, política y económica en la sociedad actual.

La desconexión percibida por la juventud es un indicio de un modelo educativo hegemónico que subestima sus conocimientos. Al

fomentar un diálogo de saberes y reconocer la experiencia juvenil como un punto de partida válido para la construcción de conocimiento y la acción política, la campaña aborda la “injusticia cognitiva”, concepto propuesto por Sousa Santos.

Este concepto, piedra angular de sus “Epistemologías del Sur” (de Sousa Santos, 2009)²⁷, alude a la jerarquía impuesta por el pensamiento occidental moderno, que eleva el conocimiento científico como la única forma de saber riguroso y universal. Esta perspectiva genera una “monocultura del saber” que sistemáticamente descalifica, invisibiliza y menosprecia otras formas de conocimiento, tales como los saberes populares, ancestrales o aquellos derivados de la experiencia directa de las comunidades y la juventud. En consecuencia, se produce un vasto “desperdicio de la experiencia social”, al invalidar las voces y perspectivas de quienes no pertenecen a la élite académica o de poder.

Estas barreras, que *‘no deberían existir’* según nuestros estudiantes (Cardona, 2024), restringen las oportunidades de un futuro donde la educación cumpla su promesa. Esta promesa, según un informe del Banco Mundial (2018), es la de proporcionar los medios para “no solo competir en la economía del mañana, sino también mejorar sus comunidades, construir un país más sólido y acercarse al objetivo de erradicar, finalmente, la pobreza en el mundo” (p. 3). La percepción de que *‘la escuela pudo haber dado más’* resalta la urgencia de una transformación en las políticas educativas, tanto a nivel micro como macro.

Eje Temático y Enfoque Teórico

El eje temático es el Derecho al Aprendizaje, abordado desde el enfoque de la Educación Popular que promueve Fe y Alegría (Federación Internacional

27 La inclusión de la referencia a Boaventura de Sousa Santos en este artículo se limita estrictamente a la valoración de sus aportes teóricos en el campo de la “Epistemología del Sur” y la “Injusticia Cognitiva”, por su pertinencia para problematizar el modelo educativo hegemónico (monocultura del saber) y la desvalorización de los saberes juveniles. La inclusión de esta conceptualización no representa un aval ni respaldo a las acusaciones éticas y de abuso de poder presentadas contra el académico. La promoción de espacios seguros y el respeto irrestricto a la dignidad de todas las personas, son valores centrales en Fe y Alegría y de manera particular en la Campaña por el Derecho al Aprendizaje que se sistematiza.

de Fe y Alegría, 2025a, p.15). Este marco concibe la educación como un acto profundamente político y una fuerza transformadora, un “acto de resistencia” para el fomento de la justicia social y la dignidad humana. La experiencia se inspira teóricamente en conceptos como la praxis auténtica (unidad de reflexión y acción), la formación de la conciencia crítica y la construcción de hegemonía popular. Estos elementos son explorados por Carlos Fritzen S.J. en su análisis sobre la incidencia política de Fe y Alegría (Fritzen S.J., 2022, p.159).

Fritzen S.J. (2022) postula que la incidencia o Acción Pública en Fe y Alegría opera en dos niveles complementarios, pero con lógicas diferentes. Uno de ellos es el nivel institucional, centrado en influir en políticas públicas, leyes y estructuras institucionales específicas. Este enfoque, a menudo vinculado al *lobby* o cabildeo, persigue resultados tangibles, como enmendar leyes o asignar presupuestos. Sin embargo, Fritzen advierte que si esta acción se vuelve un fin en sí misma, la organización podría suplantar la voz y el protagonismo de los sectores populares, en lugar de potenciarlos.

Frente a esta visión, Fritzen (2022) plantea una concepción más profunda y transformadora de la incidencia, entendiéndose como la “construcción de hegemonía popular” (p.13). Esta perspectiva, de carácter contrahegemónico, no se limita a la reforma legal, sino que busca fortalecer el pensamiento y la visión de mundo de los oprimidos para que esta se convierta en la guía de la organización social. La Campaña por el Derecho al Aprendizaje se alinea claramente con este segundo enfoque. Si bien culmina con un acto de incidencia institucional (la entrega del manifiesto), su valor fundamental reside en la praxis pedagógica de las Comunidades de Aprendizaje (CDA), donde el objetivo principal fue la construcción de conciencia crítica y el fortalecimiento de la visión de mundo de las y los jóvenes como sujetos históricos.

En su Marco Educativo, Fe y Alegría Internacional aborda la importancia de desarrollar una ciudadanía global responsable, destacando su papel en la movilización de comunidades educativas para incidir en espacios de decisión política. Subraya la necesidad de formar individuos conscientes y organizados que actúen en red para transformar los desafíos mundiales, y resalta la relevancia de propuestas formativas

en derechos humanos y empoderamiento de grupos vulnerables (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2025a, p. 27).

El documento de Posicionamiento de la Campaña (2024c) justificó explícitamente este propósito:

El proyecto educativo popular y liberador de Fe y Alegría promueve la participación activa de los individuos como titulares de derechos en la transformación de las condiciones que afectan sus posibilidades de aprender en sus respectivos contextos. Nuestra campaña se convierte en una plataforma para amplificar sus voces, demandas y propuestas (p. 4.)

La campaña concibe a las y los jóvenes participantes como “titulares de derechos”, un “sujeto popular” diverso que se sitúa en los márgenes. En la conferencia central del XLIX Congreso Internacional de Fe y Alegría, Anahí Guelman lo describió como un “sujeto multisectorial” influenciado por sistemas de poder como el capitalismo, el patriarcado y el adultocentrismo. Ante la fragmentación de las lógicas colectivas, Guelman propone que la clave está en construir “lo común” no como algo preexistente, sino como un “valor” y una “construcción”. Este trabajo transformador es, según ella, “micropolítico” y “sensible”, más allá de lo discursivo (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2025b, p. 66).

En este contexto, el rol de las y los jóvenes como titulares de derechos se fortalece mediante una pedagogía que, como también sugiere Guelman “hace lugar a la experiencia”. Las comunidades de aprendizaje se configuran como un espacio micropolítico donde se produce una “afectación” con los problemas y *dolores* de sus entornos. Al abordar la realidad vivida por las juventudes, se cumple un principio esencial de la educación popular: partir de sus saberes para problematizarlos. Esta metodología, basada en la “pregunta que problematiza”, fomenta el pensamiento crítico y la construcción de “lo común”, empoderando a los individuos para que sean agentes de cambio (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2025b, p. 67).

La Campaña por el Derecho al Aprendizaje se alinea con esta perspectiva y con el Marco de la Educación Popular de Fe y Alegría

Internacional (2025a) pues inspirada en los principios de la educación popular, busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que se conviertan en agentes de cambio y gestores de su propio desarrollo. El objetivo es que niñas, niños, jóvenes y adultos desarrollen una conciencia crítica y ética que les permita analizar su realidad y trabajar por un mundo más justo e inclusivo, donde se promuevan y respeten los derechos y la dignidad de todas las personas (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2025a, p. 34). Se aspira a formar ciudadanos/as con la audacia de soñar y edificar un futuro distinto. Esto implica educar a los estudiantes como cuidadores del mundo, conscientes de su impacto en comunidades vulnerables y en el entorno natural, y capacitados para diseñar y defender políticas públicas que promuevan una transformación social sostenible.

Estas acciones de incidencia, tal como las propone Fritzen, trascienden la mera protesta. Se conciben como un proceso organizado y profundamente pedagógico, cuyo objetivo primordial es la construcción de una “hegemonía popular” alternativa. Esta hegemonía no se impone, sino que emerge del fortalecimiento de la sociedad civil, dotándola de las herramientas y la capacidad para dialogar e interpelar al poder de manera efectiva y constructiva (Fritzen S.J., 2022).

En este sentido, la entrega del manifiesto a la Ministra no debe interpretarse como un simple acto reactivo frente a una situación dada, sino como una manifestación concreta de una estrategia de incidencia cuidadosamente planificada. Se inserta en una lógica de acción propositiva, donde cada paso busca consolidar la voz ciudadana y su capacidad de influencia en la toma de decisiones. Este enfoque pedagógico implica, además, la difusión de información, la formación de conciencia crítica y la movilización informada, elementos clave para cimentar una participación ciudadana robusta y sostenida en el tiempo.

Objetivos Planteados

La campaña se propuso los siguientes objetivos:

- Fomentar la participación activa de las juventudes mediante un proceso de sensibilización y formación para identificar y proponer acciones de movilización en defensa del derecho al aprendizaje.

- Visibilizar la urgencia de garantizar aprendizajes de calidad en condiciones dignas, influyendo tanto en los contextos locales como en espacios educativos internacionales.
- Empoderar a las y los jóvenes como “titulares del derecho”, capaces de analizar críticamente sus realidades educativas y articular sus demandas de forma colectiva.
- Incidir en las políticas públicas educativas a través del diálogo con autoridades y la presentación de propuestas concretas emanadas desde la voz de los estudiantes.

Acciones Implementadas y Resultados

Para alcanzar estos objetivos, a lo largo del año 2024 se desarrollaron dos procesos paralelos que confluyen en un evento de incidencia pública en Quito, Ecuador, en el marco del XLIX Congreso Internacional de Fe y Alegría:

1. La Red Generación 21+, liderada por la Iniciativa de Juventudes de Fe y Alegría Internacional, conformó 57 Comunidades por el Derecho al Aprendizaje (CDA) con la participación de 3685 jóvenes de 11 países (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2025b).
2. Centros educativos de Fe y Alegría en 13 países completaron el proceso de las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje en el marco de la Mesa 1 de la fase Pre Congreso, conformando 78 CDA con 697 participantes, incluyendo a educadores, familias y 413 estudiantes (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2024b).

La Metodología de las Comunidades de Aprendizaje (CDA)

La Federación Internacional de Fe y Alegría desarrolló una Guía de Trabajo para la conformación de Comunidades por el Derecho al Aprendizaje CDA y desarrollo de 3 sesiones de diálogo, reflexión y discernimiento (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2024a).

La metodología de las CDA se plasmó en sesiones de trabajo guiadas, dialógicas y horizontales, que promovieron la reflexión crítica

sobre las brechas que afectan el derecho a la educación en sus contextos. Se establecieron preguntas orientadoras y adaptables para sesiones de diálogo y discernimiento en las que las y los estudiantes analizaron sus realidades, compartieron experiencias y desarrollaron un fuerte sentido de participación activa.

Las CDA son una adaptación de la metodología de las comunidades de aprendizaje: la idea de una comunidad que aprende junta, dialoga, reflexiona sobre su realidad y la transforma, es el corazón de la Educación Popular latinoamericana desde sus inicios. La referencia más directa son los “Círculos de Cultura” impulsados por Paulo Freire, en esencia, comunidades de aprendizaje (Freire, 1970). No eran clases, sino espacios de encuentro horizontales donde “educandos” y “educadores” dialogaban sobre su realidad a partir de “palabras generadoras”. El objetivo no era transferir conocimiento, sino que el grupo construyera colectivamente una conciencia crítica (concientización) sobre su mundo para poder transformarlo.

La metodología de las CDA se inspira además en la tradición de la sistematización de experiencias de la educación popular latinoamericana, donde la reflexión sobre la propia práctica se convierte en fuente de conocimiento (Mejía J., 2018). La sistematización no busca simplemente documentar lo sucedido, sino interpretar críticamente la lógica de los procesos vividos para producir un saber nuevo que pueda transformar tanto a los sujetos involucrados como a sus realidades. En este sentido, el proceso de diálogo y reflexión guiado en las CDA fue, en sí mismo, un ejercicio de sistematización colectiva, donde el “Manifiesto por el Derecho al Aprendizaje” se erige como el conocimiento tangible producido por las y los jóvenes (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2024d).

Este ejercicio responde directamente a la necesidad, señalada por Carlos Fritzen (2022) dentro de Fe y Alegría, de “sistematizar nuestra experiencia” para comprender con mayor rigor el aporte del Movimiento a la pedagogía crítica y a la transformación social. Al analizar la praxis de la Campaña, este artículo no solo describe una iniciativa, sino que participa activamente en la construcción de ese saber que emerge desde la acción liberadora. Un desafío vigente y crucial para la Educación Popular en el siglo XXI.

Conformación de las CDA

En el marco del Pre Congreso y de la Red Regeneración 21+ se conformaron 78 y 57 comunidades respectivamente. De acuerdo a las condiciones de cada contexto y tomando en cuenta la oferta educativa, capacidad de organización y posibilidades de participación, la guía recomendó que las CDA se integren con el principio de diversidad, priorizando la participación y protagonismo de estudiantes -niños, niñas, adolescentes y/o jóvenes adultos-, y creando las condiciones para un diálogo horizontal junto a educadores, directivos de centros educativos y familias.

Diálogo y Reflexión Crítica

La Guía propuso 3 sesiones con textos introductorios y preguntas orientadoras como el dispositivo pedagógico clave para promover el análisis crítico de la realidad. A partir de la pregunta que problematiza, se generó un diálogo abierto y reflexivo, donde la voz de las niñas, niños y adolescentes fuera reconocida y valorada para identificar las brechas educativas que les afectan en su contexto.

Construcción de Propuestas

A partir de las estrategias y herramientas de diálogo propuesto en la guía, los grupos pasaron del análisis a la articulación de demandas y propuestas concretas. El resultado más evidente de este proceso fue la co-creación del Manifiesto por el Derecho al Aprendizaje (Fe y Alegría Internacional, 2024d) en el que los estudiantes afirmaron que “hemos comprendido que la realidad que enfrentamos, llena de cambios, desafíos y oportunidades, demanda una educación que nos prepare no solo para el futuro, sino para el presente”. Este documento es una voz colectiva que articula las demandas de las y los jóvenes por una educación “significativa e inclusiva, que nos permita entender y transformar nuestro entorno, que nos inspiren a actuar de manera crítica, creativa y solidaria”.

El proceso culminó el 22 de octubre de 2024 con un acto de incidencia política en el Ministerio de Educación del Ecuador, donde

tres estudiantes presentaron y entregaron el manifiesto a la Ministra de Educación, Alegría Crespo, y otras autoridades.

Consideraciones Pedagógicas

- a. Para abordar el desafío del adultocentrismo, la guía establece de manera explícita que se priorice la participación y las propuestas de los y las estudiantes, donde los adultos tuvieran un rol facilitador, cediendo el protagonismo y creando un ambiente de diálogo horizontal y de confianza.
- b. Con el fin de resaltar la importancia de la afectividad y el cuidado, la propuesta procuraba iniciar cada sesión con actividades dirigidas a crear espacios seguros donde las y los estudiantes se sintieran cómodos compartiendo sus opiniones, experiencias y vulnerabilidades.

Reflexión de la Experiencia

Avances, Aprendizajes y Hallazgos

El principal avance de la campaña fue la demostración de que las y los jóvenes, cuando se les brindan los espacios y herramientas adecuadas, pueden pasar de ser receptores a ser protagonistas de la incidencia política. La experiencia validó la metodología de las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje (CDA) como un semillero eficaz para el empoderamiento juvenil y la construcción de ciudadanía activa.

Un aprendizaje clave es la importancia de romper con las perspectivas adultocéntricas para permitir una participación juvenil auténtica. Cuando las y los jóvenes sienten que su voz es valorada, se apropian del proceso y desarrollan habilidades de pensamiento crítico, liderazgo y acción transformadora. Los testimonios recogidos de estudiantes de Ecuador, Colombia y República Dominicana (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2024), entre otros, confirman que este

proceso les permitió no solo identificar problemas, sino también trazar sus proyectos de vida y reconocerse como agentes de cambio.

El hallazgo más significativo es la coherencia profunda entre la teoría de la educación popular y la praxis de la campaña. Conceptos como la “praxis auténtica” de Fritzen se materializaron al conectar la reflexión en las CDA con acciones concretas como la redacción y presentación del manifiesto. La campaña se convirtió en una demostración viva de que la educación puede ser un “acto de resistencia” que impulsa el cambio social desde las bases.

Propuestas de las Juventudes para una Educación Transformadora

Las propuestas surgidas de las reflexiones y demandas de la Red Generación 21+ y de los y las estudiantes que formaron parte de las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje, fueron presentadas a las autoridades educativas, por parte de Tatiana Cardona (2024), lideresa de la Iniciativa de Juventudes de la Federación Internacional de Fe y Alegría, y se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a. La demanda de un cambio profundo en cómo se enseña y cómo se valora el aprendizaje:** Las y los jóvenes exigen un cambio en el enfoque pedagógico. Solicitan que se adopten metodologías más contextualizadas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas, ya que sienten que los métodos actuales “no nos permiten ser verdaderos protagonistas” (Cardona, 2024). Critican la presión por aprender rápido, describiendo una sensación de agotamiento en una sociedad de solo rendimiento. Proponen aprender a un ritmo humano, con tiempo para procesar, preguntar y fallar. Piden que el foco esté en la valoración del aprendizaje y no la evaluación del aprendizaje de memoria, y que se les brinde retroalimentación para mejorar. Como lo expresó un estudiante de Nicaragua: “Quiero ir a la escuela lejos de un pódium” (Cardona, 2024), cuestionando por qué se mide a todos por igual cuando parten de condiciones diferentes.

- b. La necesidad de una educación que no solo sea académica, sino que atienda las dimensiones socioemocionales:** Se demanda una educación que no se centre únicamente en lo académico, sino que ayude a los jóvenes a desarrollarse en todas sus dimensiones: emocional, social, espiritual y ética. Una de las líderes de la Red Generación 21+ explicó esta necesidad aludiendo al “miedo frente al futuro” (Cardona, 2024) y las frustraciones que experimentan. Por ello, las y los estudiantes agradecen y piden que se continúen los espacios de escucha, de formación, de acompañamiento cercano. Un aprendizaje clave para ellos ha sido la dinámica del cuidado, que incluye definir prácticas para cuidarme, para cuidarte y para cuidarnos.
- c. La exigencia de escuelas que sean espacios seguros y que activamente luchen contra la exclusión:** Una demanda unánime es por “entornos educativos donde todas y todos, sin importar nuestras diferencias, nos sintamos valorados y respetados” (Fe y Alegría Internacional, 2024d) y seguros física y emocionalmente. La propuesta va más allá, planteando la necesidad no solo de tener escuelas inclusivas, sino de aprender de las exclusiones para no repetirlas. Se hace un llamado específico a garantizar el derecho a la educación de niñas y mujeres, especialmente en zonas rurales, para que la escuela las forme para poder elegir y no las releve a la vida privada.
- d. La visión de un aprendizaje que trascienda el aula y se conecte con los desafíos del territorio:** Los y las estudiantes quieren una educación que les enseñe a ser agentes de cambio en sus comunidades. En cuanto a la justicia ambiental, reconocen que el reciclaje es importante, pero no es suficiente y que la comunidad educativa debe prepararse para exigir políticas públicas que realmente hagan la diferencia. Proponen también garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida, reconociendo que los parques, las esquinas de los barrios y los centros comunitarios son también espacios privilegiados de aprendizaje para el desarrollo de la participación social.

- e. La demanda de ser escuchados y de participar activamente en las decisiones:** Finalmente, una propuesta central es que se mantengan espacios de diálogo entre estudiantes, docentes, familias y autoridades educativas. Las y los jóvenes son claros en su deseo de ser parte activa del proceso: “Queremos ser escuchados y participar activamente en las decisiones que afectan nuestra educación. Hemos aprendido que nuestras voces importan” (Fe y Alegría Internacional, 2024d).

Dificultades

Si bien la sistematización se centra en los logros, se puede inferir que un desafío constante fue la superación de la cultura adultocéntrica arraigada en los sistemas educativos. Asegurar que las voces de los jóvenes no solo fueran escuchadas, sino que tuvieran un impacto real en la toma de decisiones, requirió un esfuerzo intencionado, y operativizado a través de las guías metodológicas, para crear un ambiente de diálogo horizontal y de confianza.

En muchos casos se logró que las y los educadores cedieran el protagonismo de las CDA; para ellos y ellas también ha sido un proceso de aprendizaje que plantea el reto de adoptar un nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sea más horizontal y que valore los saberes, perspectivas e intereses propios de cada estudiante.

Nuevas Preguntas Generadas

La experiencia abre nuevas interrogantes para el futuro:

- ¿Cómo se puede dar sostenibilidad a largo plazo al compromiso y la movilización juvenil generados por la campaña que reafirme una acción pública desde las bases y no reemplace la voz de los y las titulares de derechos?
- ¿De qué maneras pueden institucionalizarse metodologías como las CDA, para que generen procesos de reflexión, diálogo, discernimiento y participación dentro de las estructuras curriculares, de gobierno escolar y de liderazgo juvenil y que no dependan de proyectos puntuales?

- ¿Cómo pueden las y los educadores seguir innovando la praxis pedagógica para que respondan al reto de una educación transformadora, para la vida, inclusiva y que garantice aprendizajes de calidad?
- ¿Cómo pueden las autoridades educativas incorporar de manera efectiva y permanente los mecanismos de diálogo y participación juvenil propuestos por parte de las y los estudiantes en el manifiesto?

Conclusiones

La Campaña por el Derecho al Aprendizaje logró dar una respuesta participativa al problema de la desafección y la exclusión educativa. Demostró que es posible construir un ejercicio democrático real en las comunidades educativas al empoderar a las y los jóvenes como sujetos políticos capaces de analizar su realidad, articular una voz colectiva y dialogar directamente con el poder.

El hallazgo central es que el protagonismo juvenil en la incidencia política no es una utopía, sino una estrategia potente y eficaz para la transformación social. La experiencia reafirma que una educación popular, crítica y liberadora es fundamental para formar una ciudadanía comprometida con la justicia. El éxito de la campaña, desde la reflexión en las CDA hasta la entrega del manifiesto, fue influenciado positivamente por un enfoque metodológico claro y un compromiso institucional firme con la participación juvenil como pilar de su acción.

En definitiva, la voz de las juventudes de Fe y Alegría no solo constituye una lista de demandas, sino también una declaración de principios y un ofrecimiento para colaborar. Como ellos mismos afirman en su manifiesto, buscan una educación que les permita ser protagonistas de sus vidas y de la sociedad. Su mensaje final encapsula la esencia de esta experiencia: 'El aprendizaje no es solo nuestro derecho, es también nuestro compromiso'.

Recomendaciones

A partir de la experiencia, se proponen las siguientes recomendaciones:

- **Para Fe y Alegría y otras ONGs:** Sistematizar y difundir la metodología de las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje (CDA) como una experiencia replicable para el fomento de la participación ciudadana en otros contextos educativos y sociales.
- **Para las Autoridades Educativas:** Institucionalizar los espacios de diálogo propuestos por las y los jóvenes en su manifiesto. Esto implica crear canales permanentes y vinculantes de participación estudiantil en la formulación y evaluación de políticas públicas, yendo más allá de los actos simbólicos.
- **Para el Sostenimiento de la Iniciativa:** Fortalecer la Red Generación 21+ para que continúe siendo un motor de participación, acción y vigilancia ciudadana en materia de justicia educativa.

Referencias

- Banco Mundial (Ed.). (2018, Noviembre 15). *Aprender: Para hacer realidad la promesa de la educación* [Informe de Desarrollo Humano 2018]. Recuperado el 2 de junio de 2025, de <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9f5fa09a-08ea-516b-9a94-a5a1644d354f/content>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, Trans.). FCE - Fondo de Cultura Económica. https://books.google.com/books/about/Modernidad_líquida.html?id=yE9kCgAAQBAJ&redir_esc=y
- Cardona, T. (2024, Octubre 21). *Experiencia de Implementación de las Comunidades por el Derecho al Aprendizaje* [Ponencia en el XLIX Congreso Internacional de Fe y Alegría] [Apuntes del Autor]. Quito, Ecuador.

de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO. 978-607-03-0056-1

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2025a). *Marco de la Educación Popular de Fe y Alegría Internacional* (1era ed.). Federación Internacional de Fe y Alegría. <https://d3pugrm67vf9n7.cloudfront.net/wp-content/uploads/2025/04/03152914/01-MARCO-PEDAGOGICO-DIGITAL-ESP-2.pdf>

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2025b). *XLIX CONGRESO INTERNACIONAL Desafíos y oportunidades de la Educación Popular de Fe y Alegría* (1era Ed., Vol. 21). Federación Internacional de Fe y Alegría. <https://d3pugrm67vf9n7.cloudfront.net/wp-content/uploads/2025/04/09093641/LIBRO-REVISTA-CONGRESO-ECUADOR-ESP-DIGITAL-2.pdf>

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2024a). *Guía de Trabajo 1: Derecho al Aprendizaje*. Mesa 1: Derecho al Aprendizaje. Recuperado el 15 de junio de 2025, de <https://congreso2024.feyalegria.org/mesa-1-derecho-al-aprendizaje/>

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2024b). PreCongreso: Mesa 1 Derecho al Aprendizaje. En Video. YouTube. https://youtu.be/YYDMqat1kRA?si=JO2aWJXe4rx_v9nM

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2024c). *Documento de Posicionamiento de la Campaña por el Derecho al Aprendizaje*. Campaña por el Derecho al Aprendizaje. Recuperado el 2 de Junio de 2025, de <https://www.derechoalaprendizaje.org/la-campana/>

Fe y Alegría Internacional. (2024d). *Manifiesto de la Niñez y Juventudes de Fe y Alegría Por el Derecho al Aprendizaje* [Folleto]. Por el Derecho al Aprendizaje. <https://drive.google.com/file/d/1QBllGTTedwfCRzwlPLqi7kp7Jhsb8us/view>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fritzen S.J., C. (2022). *Educación popular e incidencia política de Fe y Alegría. Nuevos aportes para la incidencia política desde la educación popular* (1era ed.). Federación Internacional de Fe y Alegría. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3624:educacion-popular-e-incidencia-politica-de-fe-y-alegria-nuevos-aportes-para-la-incidencia-politica-desde-la-educacion-popular&catid=8>

Mejía J., M. R. (2018). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Editorial UOC. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/educaciones-y-pedagog-cr-ticas-desde-el-sur-cartograf-de-la-educaci-n-popular>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2023, septiembre 18). *El número mundial de niños y niñas sin escolarizar aumenta en 6 millones*. [Comunicado de prensa]. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/unesco-el-numero-mundial-de-ninos-y-ninas-sin-escolarizar-aumenta-en-6-millones>

Liderando desde el corazón para el servicio y la transformación

Sistematización de la experiencia de liderazgo juvenil en el CEFA

Francisco Gael Cano-Molina²⁸

Giana Emilia Salcedo-Patiño²⁹

Jasseline Anahi Carrión-Contreras³⁰

Lucero Dayanara Guamani-Hernández³¹

Nathaly Adriana Fong-Sarango³²

Paola Isabel Rodríguez-Pungacho³³

Arianna Moyano-Morillo³⁴

Fe y Alegría Ecuador

arianna.moyano@feyalegria.org.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7660-4146>

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2025

Resumen

Durante más de 24 años, Fe y Alegría Ecuador ha promovido procesos de educación popular que fortalecen el liderazgo juvenil como vía para la transformación social. Este artículo tiene como objetivo sistematizar las experiencias de jóvenes que integran el movimiento Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA), explorando los aprendizajes y

28 15 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "Emaús de Fe y Alegría"

29 16 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "José María Velaz"

30 16 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "Emaús de Fe y Alegría"

31 15 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "Emaús de Fe y Alegría"

32 17 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "María Augusta Urrutia"

33 17 años, estudiante de la Unidad Educativa Fiscomisional "María Augusta Urrutia"

34 Psicóloga Clínica, investigadora en salud mental, apoyo psicosocial con enfoque comunitario, movilidad humana y violencia basada en género. Especialista en género, violencia y Derechos Humanos por FLACSO Ecuador.

reflexiones que emergen en su participación en propuestas pedagógicas con enfoque humanista, comunitario y de servicio. La sistematización fue desarrollada por seis cefistas de tres centros educativos de la Regional Pichincha, quienes, desde sus trayectorias personales, reconstruyen y analizan críticamente los momentos formativos vividos dentro del movimiento, con el apoyo de una acompañante sistematizadora.

La metodología de sistematización combinó estrategias de escritura colaborativa con la revisión teórica. A lo largo de seis sesiones de trabajo distribuidas en dos meses, los y las jóvenes narraron sus vivencias, identificando prácticas que fortalecen el sentido de comunidad, el compromiso ciudadano y el servicio como forma de liderazgo transformador. Paralelamente, se realizó una revisión bibliográfica que permitió contrastar y enriquecer sus reflexiones con aportes conceptuales sobre liderazgo, espiritualidad, crecimiento personal y conexión con la naturaleza. Este proceso articuló experiencia y teoría, en coherencia con los principios de la educación popular, permitiendo profundizar en el valor formativo del CEFA como espacio de construcción de ciudadanía activa, compromiso social y transformación desde lo colectivo.

Palabras clave: Educación popular, Liderazgo juvenil, Transformación social, Servicio, Ciudadanía.

Leading from the Heart for Service and Transformation: Systematization of the Youth Leadership Experience at CEFA

Abstract

For more than 24 years, Fe y Alegría Ecuador has promoted popular education processes that strengthen youth leadership as a pathway to social transformation. This article aims to systematize the experiences of young people who participate in the Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA) movement, exploring the learning and reflections that emerge from their involvement in pedagogical proposals grounded in humanistic, community-oriented, and service-based approaches. The

systematization was carried out by six cefistas from three educational centers in Fe y Alegría Pichincha Regional, who—drawing from their personal trajectories—reconstructed and critically analyzed key formative moments within the movement, with the support of a systematization facilitator.

The methodology combined collaborative writing strategies with a theoretical review. Over six work sessions held across two months, the young participants narrated their experiences, identifying practices that strengthen their sense of community, civic commitment, and service as a form of transformative leadership. Alongside this process, a literature review enriched their reflections with conceptual contributions on leadership, spirituality, personal growth, and connection with nature. By articulating lived experience with theory—aligned with the principles of popular education—the systematization highlights the formative value of CEFA as a space for building active citizenship, social commitment, and collective transformation.

Keywords: Popular Education, Youth Leadership, Social Transformation, Service, Citizenship.

Introducción

La primera vez que participé en una actividad organizada por el Movimiento de Liderazgo Juvenil Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA), me sentí sorprendida y esperanzada al presenciar el alto nivel de autonomía, organización y sentido de pertenencia que demostraban sus jóvenes integrantes. Levantar un campamento desde cero, en medio de la montaña, bajo el cielo abierto y rodeados de naturaleza, representa un gran desafío. Sin embargo, observar cómo adolescentes enfrentaban con solvencia tareas complejas, desde instalar plomería hasta construir cocinas en un campo de sembrío, fue una experiencia que despertó en mí admiración y respeto por su capacidad de liderazgo, trabajo colaborativo y compromiso.

Con el tiempo comprendí que el CEFA no es solo una experiencia de acampada, sino una propuesta pedagógica profunda que encarna

los principios de la educación popular. A través de la metodología del “aprender haciendo”, jóvenes forman a otros jóvenes, construyendo espacios de participación democrática, liderazgo compartido y servicio comunitario. A raíz de esta vivencia, surgió la necesidad de visibilizar las voces de las y los jóvenes que participan en este movimiento y reconocer el valor de sus aprendizajes. El objetivo de este artículo es sistematizar experiencias de las y los jóvenes que integran el CEFA en la actualidad, explorando sus aprendizajes y reconociendo las reflexiones que emergen en base a su participación en propuestas pedagógicas con enfoque humanista, comunitario y de servicio.

El presente artículo fue elaborado por seis estudiantes de centros educativos de Fe y Alegría en Quito, integrantes activos del movimiento CEFA, con apoyo de mi parte en el proceso de reconstrucción, análisis y escritura. La metodología se basó en un proceso de sistematización participativa, desarrollado a lo largo de seis sesiones de trabajo distribuidas en dos meses. Durante estos encuentros, se implementaron técnicas de escritura creativa, diálogo reflexivo y análisis colectivo de experiencias significativas vividas en el movimiento. Este proceso permitió identificar hitos formativos, valores compartidos y prácticas pedagógicas propias del CEFA. Además, se realizó una revisión bibliográfica orientada a fortalecer conceptualmente el análisis, incorporando enfoques relacionados con la educación popular, esta articulación entre experiencia vivida, reflexión crítica y fundamentación teórica permitió a las y los jóvenes autores construir un relato situado y profundo sobre el sentido formativo del CEFA. Sus voces nos invitan a repensar el potencial transformador de la educación no formal como un espacio donde se cultivan la conciencia social, el liderazgo juvenil y el compromiso con la transformación de las comunidades.

Arianna³⁵

Como cefistas comprendemos que el camino para la transformación social es largo, pero apostar a las juventudes para construirlo, siempre será un acierto. El presente artículo nace desde la voz y la mirada de las y los jóvenes que hemos vivido de cerca el movimiento

35 Acompañante en el proceso de sistematización del artículo.

juvenil Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA). A lo largo del texto, compartimos nuestras experiencias como cefistas, destacando los valores que hemos fortalecido y cómo estos han contribuido a una educación integral centrada en lo humano y enfocada hacia la transformación social. Este proceso de escritura no solo nos permitió sistematizar nuestras vivencias, sino también reconocer la importancia de contar con espacios donde las juventudes puedan expresar sus ideas, compartir sus aprendizajes y ser escuchadas como agentes de cambio.

Francisco, Emilia, Anahi, Lucerito, Nathaly y Paola³⁶

Descripción de la experiencia

El CEFA es un movimiento de liderazgo de jóvenes para jóvenes. Su objetivo es desarrollar habilidades de liderazgo para guiar a niños, niñas, adolescentes y en algunos de los casos a adultos, ya que nosotros, como jóvenes líderes y lideresas, estamos comprometidos a poner el servicio y el amor por los demás en primer lugar en todo lo que hacemos.

Para los y las jóvenes que pertenecen a este movimiento, el CEFA es un espacio seguro, en el que se sienten escuchados/as y donde buscan una conexión consigo mismos/as. En medio de los constantes problemas de la sociedad que desafían a la educación, en el 2001 se creó en Fe y Alegría este espacio para jóvenes (Vargas et al., 2017), en el que nos unimos por el don del servicio, el trabajo de comunidad y por ser parte de un mismo movimiento que promueve valores como: el compromiso social, liderazgo juvenil, la solidaridad y empatía.

El CEFA es un hogar de encuentro con uno mismo que nos enfrenta a desafíos que nos permiten sentirnos vivos. Representa un estilo de vida, que para muchos, podría parecer una locura, pero para nosotros los cefistas, significa ser el cambio que necesita el mundo. Dar todo de nosotros mismos para demostrar que los y las jóvenes en unión por un mismo propósito somos imparables. El CEFA es una experiencia que te anima a formarte como persona, haciendo vivible el

36 Autor y autoras principales del texto.

lema cefista “Ser más para servir mejor” (Vargas et al., 2017. p. 95) y más recientemente, su resignificación “Servir mejor para ser más” que hace hincapié en la disposición para el servicio como base de la formación en liderazgo que promueve el movimiento.

Para las y los cefistas, el movimiento es importante porque es un espacio en el que los y las jóvenes, con sus grandes ideas de cambiar el mundo, encuentran apoyo, escucha, respeto y mucho más allá de eso, el CEFA enseña a amar la vida de manera sana, llena de bondad, haciendo siempre presente nuestro decálogo (Vargas et al., 2017), que son enseñanzas o pequeñas pautas para aplicarlas diariamente y que se convierten en la identidad de un cefista. Por eso, creemos que es importante comunicar qué es realmente el CEFA desde nuestra propia mirada como cefistas, y abrir la mente de más personas para que se animen a vivir esta experiencia.

Organización y formación en el CEFA

El CEFA tiene unos modos de proceder y formas de organización muy particulares y únicas. Para comenzar a comprender su estructura, es importante empezar hablando de las etapas formativas del movimiento, pues, así como vamos creciendo durante los años de educación de Básica Superior y Bachillerato, también vamos creciendo en las habilidades como cefistas.

Las etapas del CEFA tienen un significado especial y se distinguen por las pañoletas que llevamos. El camino formativo se inicia en octavo y noveno año de Educación General Básica (EGB) con la etapa “Verde”, que es la primera etapa para los y las jóvenes que quieren conocer y ser parte del CEFA (Vargas et al., 2017). Para nosotros, la etapa “Verde” representa la esperanza del movimiento, ya que está integrada por los nuevos jóvenes que ingresan al CEFA. Son los más pequeños, quienes comienzan a aprender y vivir el modo de proceder del cefista.

Después está la etapa “Roja”, que para nosotros representa el amor y la pasión que los jóvenes empiezan a tener por el movimiento, esta etapa la conforman los jóvenes de décimo año de EGB y primero de Bachillerato. Esta segunda etapa es para “los y las jóvenes que deseen

ser seguidores de los principios del CEFA, comprometerse con ellos y estar al servicio de los demás” (Vargas et al., 2017, p. 92).

Finalmente llega la etapa “Amarilla”, que representa la luz que guía a las comunidades de jóvenes cefistas, para nosotros ser de esta etapa supone convertirse en líderes y lideresas referentes que iluminan el camino que se está construyendo en las comunidades y, por ello, comparten sus conocimientos y experiencia a los más jóvenes. El color de esta etapa significa la disponibilidad de ser enviados para hacer realidad el lema del CEFA “Servir mejor para ser más”.

Estas tres etapas se dan durante nuestro paso por el centro educativo; sin embargo, ahí no termina el camino formativo, si el cefista lo desea, puede continuar con su formación fuera de la institución educativa, en una nueva etapa identificada como “Caminantes”, que es la etapa previa para ser los próximos asesores o asesoras del movimiento juvenil CEFA “su símbolo es la pañoleta amarilla con franja azul” (Vargas et al., 2017, p. 98).

El CEFA se vive en este recorrido dentro del centro educativo y también fuera del horario escolar, ofreciendo a los y las jóvenes espacios de convivencia pacífica una vez que salen de la jornada de sus centros educativos.

Figura 1

Etapas formativas



Nota: Fotografía de autoría propia en la que se retratan a tres cefistas portando las pañoletas que simbolizan a las tres etapas formativas del CEFA.

Las etapas por las que vamos atravesando, no pueden ser posibles sin el acompañamiento de personas adultas que guían y organizan las experiencias que vivimos en el movimiento. En cada centro educativo podemos encontrar asesores/as y animadores/as que acompañan la formación de los y las cefistas, tanto en las jornadas formativas, talleres, así como en los campamentos. También existe una comisión local que es conformada por el Rector/a o Vicerrector/a, la persona encargada de la dimensión pastoral del centro educativo, asesores/as del CEFA y un o una joven representante de cada etapa formativa (Vargas et al., 2017) que participan en la toma de decisiones del movimiento y representan la voz de las y los cefistas del centro educativo.

Cada etapa formativa tiene una serie de temáticas que se trabajan en las tardes cuando, después de la jornada escolar, tenemos la reunión del CEFA. Los modos en los que se hacen esas formaciones dependen de cada asesor o asesora de los centros educativos, a veces trabajamos un tema como ecología o un valor como el compañerismo, otras veces tenemos formaciones sobre la identidad del CEFA. También hay centros educativos en los que las formaciones se pierden por un tiempo, debido a la falta de asesores/as o por un cruce en el horario de actividades, pero generalmente son espacios que nos permiten conocer más al movimiento y tener un momento de compartir con las y los compañeros que conforman el CEFA.

En el CEFA “aprendemos haciendo”, por ello, cada día es una nueva oportunidad de formación para todos los y las jóvenes que integramos el movimiento; pero eso requiere de mucha entrega, tiempo y responsabilidad, por ejemplo, es importante informarse sobre las actividades que se van a realizar durante los encuentros y colaborar en la organización y desarrollo de los espacios, ya sea liderando las actividades formativas o haciendo dinámicas para animar a los demás cefistas. Por ello, participar en el CEFA implica un compromiso que no todos comprenden.

A veces escuchamos ideas equivocadas sobre el CEFA en nuestros centros educativos, muchas veces causadas por la desinformación. Y aunque no debería ser así, una de las luchas que enfrentamos como jóvenes cefistas es cambiar esas perspectivas. El CEFA implica un

proceso formativo que se basa en aprender haciendo, no se trata solo de ir a campamentos, ya que va mucho más allá. Se trata de aprender sobre el don del servicio, de profundizar en el sueño de querer cambiar el mundo, ser ese fuego que guía a los demás, ser líderes y lideresas que inspiran y se convierten en un referente para otras personas.

Como parte de esas ideas equivocadas sobre el CEFA, lamentablemente hemos llegado a escuchar prejuicios machistas como: “no soy parte del CEFA porque los hombres no deben cocinar”. Varios líderes y lideresas se han salido del movimiento debido a la manera en la que los cefistas somos juzgados y hasta menospreciados. Sin embargo, esta situación no es exclusiva del CEFA, ya que investigaciones recientes evidencian que en el entorno educativo ecuatoriano aún se mantienen prácticas que refuerzan los roles de género, especialmente en lo relacionado con el uso de los espacios, la distribución de tareas y la organización de las clases, debido a que tanto docentes como estudiantes continúan adoptando conductas y actitudes influenciadas por estereotipos de género y por el tipo de actividades asignadas (Guzmán et al., 2023).

Vivir el CEFA nos permite comprender que estos pensamientos y prejuicios de género no deberían existir, entender que todos tenemos un don único y habilidades a destacar de manera distinta. Aprendemos a romper estereotipos de género comprendiendo que es normal realizar actividades que erróneamente se cree que son solo para hombres o también dejar de creer que hay actividades que son netamente para mujeres. En el CEFA todos y todas podemos llegar a destacar como buen líder o lideresa sin ser juzgados.

El CEFA se vive en comunidad

La conformación de comunidades en el CEFA es fundamental porque permite llevar a la práctica su enfoque de educación popular, centrado en el aprender haciendo. Estas comunidades no solo facilitan la participación activa y el liderazgo juvenil, sino que también reflejan la organización, formación y metodología del proceso cefista (Vargas et al., 2017). Durante las diferentes etapas del CEFA se busca conformar comunidades integradas por grupos de 8 a 10 cefistas del mismo género y que pertenezcan a la misma etapa formativa.

Al pertenecer a una comunidad, podemos comprender el sentido de entrega, de dar y recibir. Las comunidades son aquellas personas que nos apoyan y a las que nosotros apoyamos, son quienes nos acompañan y a las que nosotros acompañamos, son esa muestra de solidaridad y de servicio como amigos y compañeros, ya que son personas que me cuidan y a los que yo cuido. Las comunidades dentro del CEFA también son importantes a la hora de acampar, los campamentos son de las actividades centrales del CEFA, y cada uno de los momentos del campamento se viven en compañía de una comunidad.

Pese a la importancia de las comunidades dentro del CEFA, muchas veces su conformación es un desafío porque implica convivir con personas con las que no se tiene cercanía o con las que se piensa diferente. También en algunos centros educativos las comunidades se desintegran porque hay deserción del CEFA o existen conflictos que no se resuelven adecuadamente. En este sentido, es importante proponer una formación para cefistas que ayude al fortalecimiento de las comunidades.

Cuando existe una buena organización y formación previa a la experiencia de campamentos, las comunidades se constituyen de mejor manera, pues cada integrante de la comunidad cumple un rol y una función importante para el desarrollo de las actividades, por ejemplo, al momento de cocinar o armar carpas, estas labores se realizan mejor cuando se ha logrado una sinergia o conexión entre los/as integrantes de la comunidad.

Sin embargo, existen ocasiones en las que la comunidad es improvisada o no ha tenido una preparación previa por lo que se dificulta realizar las labores haciendo que puedan salir mal las cosas durante el campamento, inclusive si existieron problemas personales dentro de la comunidad, esto puede causar dificultades o interferir con el desenvolvimiento adecuado de los/as integrantes de la comunidad en los campamentos.

Pese a que es difícil o existen varios retos, es importante la conformación de comunidades dentro del CEFA y en los centros educativos, porque las comunidades son las que nos acompañan durante nuestro camino como cefistas y son como nuestras familias.

Los campamentos

En el CEFA se realizan varias actividades formativas, como espacios de diálogo, conversatorios, talleres con adultos referentes, pero la razón por la que la mayoría nos conoce es por los campamentos que organizamos. Un campamento del CEFA se enfoca en la formación de las y los acampados, promoviendo valores como el trabajo en equipo, el servicio y el compromiso, mediante actividades y espacios de conexión con uno mismo, con la naturaleza y con otras personas. Esto es importante porque es lo que diferencia al CEFA de otros campamentos ajenos a Fe y Alegría, en los que simplemente se centran en la diversión y en actividades enfocadas a la distracción.

Un campamento no solo se trata de adaptarse a los desafíos que se presentan, sino de compartir y aprender del otro, fortalecer nuestro liderazgo, comunicación y algo muy importante, desarrollar nuestros valores humanos. Los campamentos brindan una oportunidad de servir con amor; desde que comienza la planificación de las jornadas, todo se vive con entrega, alegría y compromiso.

No se trata solo de actividades, sino de acciones que nacen del corazón. Cada momento de encuentro y cada dinámica que preparamos tiene un propósito: sembrar una enseñanza profunda en la juventud, acompañar las historias de vida y formar líderes y lideresas con valores, así como con habilidades para la vida. En el CEFA decimos que se aprende haciendo y esos aprendizajes no sirven únicamente para el momento de acampar, sino que nos los llevamos a nuestros centros educativos y los ponemos en práctica a cada momento que podemos.

Durante un campamento existen varios espacios formativos, sin embargo, nosotros destacamos cuatro por la importancia que tienen para los acampados, ya sea porque son momentos más significativos y profundos o porque incluyen experiencias de mayor diversión.

La Ciudad de Lona: con sus carpas alineadas, es mucho más que un campamento, es un pequeño hogar colectivo donde se aprende a convivir y a respetar los espacios de los demás y a compartir las vivencias del día en un ambiente de alegría en la carpa. La ciudad de Lona es uno

de los espacios relevantes de un campamento ya que, es el lugar de convivencia y descanso de todos los acampados.

En el CEFA le llamamos “Ciudad de Lona” al lugar donde los miembros de la comunidad arman las carpas con la ayuda del equipo de materiales, esta actividad de armar la carpa permite fomentar la convivencia y el cuidado mutuo. Construir la Ciudad de Lona es una de las primeras actividades que se hace al iniciar el campamento y permite a las comunidades organizarse en las labores del campamento y reforzar el sentido de orden que debe tener un espacio de compartir comunitario.

Este espacio en donde se arma la Ciudad de Lona se convierte en un lugar de encuentro donde podemos compartir nuestra experiencia ayudando a los demás y así fortaleciendo los lazos de amistad en nuestra comunidad, como lo menciona la oración del CEFA “La Ciudad de Lona es nuestro espacio de esperanza y compromiso” (Vargas et al., p. 87).

Figura 2
Ciudad de Lona



Nota: Fotografía de autoría propia en la que se puede apreciar las carpas que se utilizan en los campamentos y que dan el nombre a la Ciudad de Lona

Cocina: las cocinas no son solo un lugar para preparar los alimentos, sino que son un símbolo de servicio, organización y cuidado mutuo. Es allí donde se destaca el esfuerzo por alimentar a la comunidad y donde se resaltan los valores como la responsabilidad, la unión y el compromiso. Es un espacio en el que las comunidades designan los roles de cada acampado, para que algunos cocinen, otros sirvan y otros arreglen el espacio. Durante la coccinada se puede claramente ver la organización de las comunidades.

Estar en las cocinas también se convierte en un momento para conversar cómo hemos estado durante el campamento, cómo nos hemos sentido y qué cosas podemos mejorar. Cuando los campamentos tienen una planificación ajustada, o tenemos que realizar actividades que conllevan mucho tiempo y esfuerzo, aprovechamos el momento de cocinar para tener un pequeño espacio de reflexión y comunicación llamado Rincón de Comunidad. Este momento es “una pausa o un detenerse para mirar y evaluar el camino recorrido” (Vargas et al., p.56) y aunque se debería destinar un momento en la agenda del campamento solo para eso, en ocasiones el diálogo fluye en las cocinas o durante la comida y es útil para reorganizar la comunidad o preparar acciones del resto de la jornada.

Figura 3.

Cocina en el XI Campamento Nacional de abril 2025



Nota: Fotografía de autoría propia en la que se aprecia a una comunidad del CEFA organizándose para la preparación de alimentos. La cocina fue construida desde cero en lo que anteriormente era un campo de cultivo. Al fondo de la imagen se distingue la ciudad de Lona.

Campo de banderas: es un espacio significativo para nosotros los cefistas porque es un momento sagrado en donde se desarrollan los momentos más formales del campamento (Vargas et al., 2017), se entonan los himnos que nos representan y nos hacen sentir presentes en el espacio del campamento, es la forma de decir que estamos acampados en ese lugar. Los himnos que se entonan son los del Ecuador, Fe y Alegría y CEFA. Durante el campo de banderas también se realiza un momento llamado Ángelus en el que entregamos el campamento al Dios de la vida, esto se hace para que los que son creyentes de la religión católica se sientan bendecidos y quienes tengan otros credos se sumerjan en un momento espiritual.

También es un espacio solemne en el que se felicita a los mejores acampados, mediante una forma específica de aplaudir llamada “hoja de té” que es un reconocimiento especial y durante el último campo de banderas que se realiza al final del campamento. También se reconoce con aplauso de “hoja de té” a todos los asesores, jefes, directores de campamento y equipo de materiales, que son las personas que velan para que el campamento se lleve correctamente, ese es un momento muy importante para los cefistas porque es el reconocimiento a todo nuestro esfuerzo en la ciudad de Iona.

Dependiendo del campamento, el campo de banderas se debe realizar dos veces al día, la primera vez se hace la izada de banderas y al final del día la arriada de banderas, para retirarse del campo de banderas los jefes de campamento dirán lo siguiente: “Saltando y gritando fuerte, ¡¡Viva Fe y Alegría!! campamento retirar” y los acampados se dan la vuelta con un solo salto gritando “Viva Fe y Alegría!!”. Siempre al finalizar el campo de banderas se dan indicaciones puntuales y específicas para las siguientes actividades de la jornada.

Figura 4.

Campo de banderas en un campamento de la Zona 1- Pichincha



Nota: Fotografía de autoría propia que retrata un campo de banderas en el que se pueden identificar los símbolos identitarios del CEFA, desde las propias banderas hasta los colores característicos de las pañoletas utilizadas en el movimiento.

Fogata: es un espacio donde se realiza la ceremonia del fuego y representa el corazón simbólico del campamento. Es un momento de encuentro en donde se entona la canción del fuego llamada "Anikuni", hay risas, reflexiones y bailes, bajo la luz y calor de la fogata. Después de la ceremonia del fuego, se hacen las presentaciones de las comunidades por centro educativo y, en medio de cada una, se realizan unas pequeñas pausas en donde el equipo de materiales hace aplausos y sketches, generando una noche de alegría y comunidad entre todos los acampados. Luego de todas las presentaciones, se apagan las luces y los acampados comparten un momento de cercanía al calor de la fogata.

Al final de la noche del fuego, alrededor de la fogata, se da la máxima que es el último pensamiento que nos llevamos en la mente

antes de descansar. Una máxima que nos ha marcado es la de “No dejes de brillar a pesar de las adversidades”, esta máxima se acompaña de la historia de una luciérnaga que, amenazada por una serpiente, un día le pregunta por qué la quiere comer y la serpiente le responde que es porque no soporta verla brillar. La máxima se da en el momento en el que todos nos reunimos juntos al fuego, agarrados de las manos como un símbolo de unidad y compañerismo, después cantamos la canción de las Buenas Noches y para finalizar se dan las indicaciones de la hora de dormir.

Figura 5.

Noche de fogata en un campamento de la Zona 1- Pichincha



Nota: Fotografía de autoría propia de una fogata construida por el Equipo de Materiales para el ritual del fuego en un campamento de la Zona 1 Pichincha.

Estos espacios, que consideramos los más significativos, junto al espíritu cefista, transforman el campamento en una experiencia de

crecimiento personal, comunitario y espiritual, debido a que prácticas como el campo de banderas, el ritual de fogata y el establecimiento de la ciudad de lona, no son meras formalidades, sino momentos clave en el proceso de constitución y sostenimiento de una identidad colectiva. La construcción de sentidos compartidos, rituales y símbolos dan cohesión grupal (Aguilera, 2014) y fortalecen la fe, alegría y compromiso de los cefistas.

Jefe y Jefa de campamento

En cada uno de los campamentos existen dos personas que lideran la "Ciudad de lona" y las actividades que se realizan. "Son dos jóvenes, que se encuentran en la etapa de amarillas y que han asumido como suyo el proceso de campamentos. Son elegidos por todos los Cefistas de la Zona en un proceso democrático" (Vargas et al., p.109).

Se procura seleccionar a una mujer y un hombre que se convierten en jefe y jefa de campamento pues este rol implica ser la voz que inspira a los demás jóvenes, es ser luz, guía y apoyo a los demás. Para ser jefe o jefa se debe entregar el corazón en cada detalle y en cada decisión que se deba tomar antes, durante y después del campamento.

Quien sea elegido como jefe y jefa de campamento debe estar dispuesto a escuchar, servir, aprender del resto y también de los errores propios. Es un rol dentro de los campamentos en los que se aprende con amor y carácter de los pequeños detalles para corregir, cuidar y velar por el crecimiento formativo de cada acampado, no solo en la ciudad de lona, sino también lo que el campamento deja como aprendizaje en sus vidas.

A lo largo de los más de 20 años de presencia del CEFA han existido muchas formas de seleccionar al jefe y a la jefa de campamento, sin embargo, siempre se realiza una votación entre los cefistas de la Zona y las personas más opcionadas son aquellas que llevan la responsabilidad de ser jefe y jefa de campamento a lo largo del año lectivo. Durante el año lectivo 2024-2025, se desarrolló un proceso democrático y ciudadano en el que los asesores y asesoras de los centros educativos postularon a cefistas destacados para la elección del jefe y la jefa de campamentos, elección que fue realizada por todos los jóvenes que forman parte del CEFA.

Existieron cuatro cefistas postulados pertenecientes a diferentes centros educativos de la Zona 1 del CEFA y cada asesor y asesora, llevó a cabo un proceso formativo con las y los candidatos. Esta formación incluyó lecturas y reflexiones sobre educación popular, por ejemplo, leímos a Paulo Freire, de quien la frase “Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer” (citado en De Zubiría Samper, 2021) resonó en nuestros corazones. El proceso de preparación y formación de las y los candidatos fue clave porque se realizó un conversatorio entre postulantes y cefistas en el que se abordó temas de salud mental, cuidado de la casa común y educación popular.

Después del conversatorio, que también se transmitió en Facebook, en cada centro se organizó un espacio con computadores en los que, mediante un formulario virtual, los cefistas dimos nuestros votos por el candidato y la candidata que considerábamos sería la mejor opción para liderarnos en los campamentos venideros. Este proceso democrático no sólo permitió elegir a quienes asumirán el rol de jefe y jefa, sino que también se convirtió en una experiencia formativa en ciudadanía. A través del diálogo, la reflexión crítica y la participación consciente, reafirmamos que el liderazgo no se impone, sino que se construye colectivamente.

Este proceso de ser elegidos por las personas que conformamos el movimiento nos da una sensación de responsabilidad porque ser “jefa y jefe” también es ser los ojos del campamento, es siempre estar un paso más adelante y prestar atención a las necesidades que se presentan en los acampados. Algo que hemos aprendido al ejercer el rol de jefes es, que se debe procurar tener una comunicación asertiva en cualquier dificultad o problema que pueda acontecer durante el campamento, pues las situaciones de conflicto siempre es mejor conversarlas a profundidad en la revisión de campamento que se hace al terminar cada día, en lugar de hacerlo en el momento que se presentan.

Ser jefa y jefe implica tener muchas actividades a cargo y hay momentos de estrés en donde la actitud que tenemos no es la mejor, pero un propósito de aprendizaje de ese rol es cambiar esas actitudes y saberlas llevar de mejor manera. Durante este tiempo como jefes, ha

surgido un miedo que es el de poder causar un daño en otra persona por la manera que se canaliza la frustración o estrés.

En una de esas ocasiones, en medio de un momento de enojo y por querer que todo salga perfecto, como jefa de campamento cometí un error y le levanté la voz a un compañero del equipo de materiales debido a una confusión a causa de un audio que se necesitaba en ese momento. Momentos después lo reflexioné y le ofrecí mis sinceras disculpas, comprometiéndome a no volverlo hacer; es importante siempre aclarar las cosas con las personas indicadas y mejorar en la comunicación asertiva. Este aprendizaje es valioso porque pude reparar mi equivocación y crecer como lideresa y persona.

Finalmente, nos gustaría mencionar que, al ser jefa y jefe de campamento, se aprende a confiar, en Dios, en el equipo de materiales y en nosotros mismos. Se trata de formarse y estar preparados para los retos, con el fin de confrontarlos con carácter y determinación, pero también siendo ese apoyo cálido para los demás.

Equipo de materiales

El equipo de materiales es un grupo de líderes y lideresas cefistas que contribuyen con la organización logística de los campamentos y apoyan en otros eventos de Fe y Alegría. Se trata de una comunidad conformada por jóvenes de las etapas roja y amarilla, caracterizados por su vocación de servicio y compromiso con el cuidado de la Ciudad de Lona, de los acampados y del entorno natural. Esta comunidad cuenta con el acompañamiento de un asesor o asesora del CEFA (Vargas et al., 2017).

En nuestra experiencia, el equipo de materiales tiene como meta asegurar que se lleve correctamente la planificación que se generó previamente al campamento, contribuir a solucionar los problemas cuando existan imprevistos y brindar una experiencia positiva a todos los acampados. Durante un campamento existen actividades específicas que son responsabilidad del equipo de materiales, nos encargamos de levantar los ánimos en la Ciudad de Lona, la gestión de los espacios físicos, la adaptación previa de los materiales necesarios para los momentos significativos del campamento, el apoyo en la organización

de las comunidades, velamos porque las normas se cumplan, entre muchas otras actividades que surgen a lo largo de los días.

Para las acciones que llevamos a cabo como equipo de materiales, existe una asignación previa para tareas específicas, pero hemos notado que existe un patrón que se lleva a cabo al momento de la organización. En primera instancia, casi siempre se hace la designación de las tareas mediante las afinidades y gustos de cada uno y cada una, así cada quien tiene una tarea que la puede realizar sin ninguna complicación, también se toma en cuenta las habilidades de cada persona para la designación de responsabilidades.

Además el equipo de materiales se encarga de remediar las situaciones críticas en un campamento, un ejemplo de esto fue cuando durante el onceavo campamento nacional, se inundaron trágicamente las cocinas pues estaban situadas en el piso. En esta situación, el equipo de materiales rápidamente buscó soluciones, pero la lluvia no dejaba muchas opciones, entonces se decidió realizar una merienda colectiva con todo el campamento en el interior de una casa barrial. En momentos como esos se viven emociones de estrés y desesperación, pero el trabajo conjunto permite que sobresalga la resiliencia, la empatía y la solidaridad.

El equipo de materiales está liderado por dos jóvenes, un hombre y una mujer, que guían al equipo logístico de los campamentos. Los jefes de materiales deben recordar que un líder no solo es el que ordena, sino que guía y acompaña, hombro con hombro y más bien actúa como representante del equipo de materiales para problemas externos que puedan ocurrir con los cefistas o mediador cuando hay dificultades entre los integrantes del equipo.

Es durante la primera reunión del equipo de materiales, que se da al inicio del año lectivo, cuando son elegidos el jefe y la jefa de materiales. Lo que se hace generalmente para la elección, es que entre el equipo se dialoga y se designan a las personas que más conozcan sobre las actividades que debe hacer el equipo durante los campamentos, después de identificarlas, se hace una votación y los más votados pasan a ser jefes y jefas de materiales durante todo el año lectivo.

El equipo de materiales también tiene sus acompañantes adultos que son claves para resolver los inconvenientes que pueden transcurrir en un campamento, en nuestro caso, como equipo de materiales de la Zona 1 del CEFA, nuestros asesores son Bryan Vinuesa y Anthony Macías, ya que ellos son los encargados de resolver emergencias que trascienden las responsabilidades del equipo de materiales, como es el caso de accidentes y enfermedades de acampados.

Cada uno y cada una de nosotros llegamos al equipo de materiales desde una experiencia particular, en ocasiones nace de una motivación personal y en otras se parte de una recomendación de las y los asesores del CEFA de cada centro educativo. Algunas personas del equipo actual, teníamos un recorrido amplio en el movimiento, incluso habíamos formado parte del Movimiento de Liderazgo Infantil (MIFA) que se lleva con niños y niñas en los centros educativos, otros habíamos recién entrado al CEFA y pasamos a formar parte del equipo de materiales en nuestros primeros campamentos.

Con esos trasfondos e historia personal, llegamos al equipo de materiales y hay bastante que aprender, al inicio no sabemos mucho de las responsabilidades del equipo, pero entre compañeros y compañeras nos vamos retroalimentando y enseñando cómo proceder. Pertenecer al CEFA y al equipo de materiales, te abre muchas puertas como poder asistir a eventos importantes como los que se desarrollaron por los 60 años de Fe y Alegría en Ecuador o varios campamentos especiales como el de la Pascua Juvenil o el de Familias que se hace con padres, madres y representantes de los centros educativos.

Figura 6.

Equipo de materiales de la Zona 1- Pichincha año lectivo 2024-2025



Nota: Fotografía capturada por el Equipo de Acompañantes de la Regional Pichincha en una de las reuniones del Equipo de Materiales. En esta foto también aparecen quienes fueron Jefe y Jefa de Campamento y Jefe y Jefa de Materiales durante el año lectivo 2024-2025.

Reflexión de la experiencia

Ser parte del CEFA puede dejar muchos aprendizajes valiosos y para cada uno de nosotros han sido enseñanzas particulares y a su vez grupales, por ello consideramos que el CEFA ha complementado nuestra formación como personas. A través del CEFA y de formar parte del equipo de materiales, hemos vivido experiencias de servicio, liderazgo, espiritualidad, crecimiento personal, conexión y cuidado a la naturaleza. En este apartado profundizaremos en cada uno de estos aspectos.

Servir a las demás personas

El servicio es un valor y una herramienta fundamental para los cefistas que se ve reflejado en nuestro lema “Servir mejor para ser más” y en nuestra decisión de pertenecer al CEFA, para ser parte de una transformación social. Servir se refiere a la acción transformadora que nosotros ejercemos en la realidad, no es solo reconocer la problemática y lamentarse de ello, como lo menciona Freire es “el reconocimiento crítico de la razón de una situación opresora, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 1968, p. 28) por esto la importancia de nuestra participación, como jóvenes líderes y lideresas, en la búsqueda de la justicia social.

Nosotros, como personas, diariamente reconocemos las problemáticas que se desarrollan en nuestro contexto, pero no es hasta que con acciones concretas podemos adentrarnos en la realidad de problemáticas como la pobreza, deforestación y contaminación del ambiente, violencia familiar, movilidad humana, entre otras. En este accionar nos descubrimos como agentes de cambio, así como lo describe Freire (1968) que nos dice que “al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y recreadores” (p. 28) por esto, el servicio busca satisfacer una necesidad individual o colectiva y al mismo tiempo nos favorece formándonos como seres humanos al encontrarnos con nosotros mismos en estos espacios de ayuda.

El servicio en el CEFA también se expresa en nuestra manera de organizarnos y decidir, especialmente cuando elegimos a quienes lideran nuestros procesos. La reciente elección del jefe y la jefa de campamento para el año lectivo 2024–2025 fue un ejemplo de cómo el servicio y la democracia se entrelazan. No se trató solo de postular nombres, sino de un proceso formativo en el que los y las candidatas, acompañados por sus asesores, reflexionaron sobre temas clave como la educación popular, el cuidado de la casa común y la salud mental. Este ejercicio no solo preparó a los futuros líderes de los campamentos, sino que nos permitió a todos los cefistas participar activamente, ejercer nuestra ciudadanía y reconocer el liderazgo como una forma de servicio. Por eso, en el CEFA

entendemos que servir también es construir colectivamente espacios democráticos, donde el liderazgo se ejerce desde el compromiso, la escucha y el trabajo compartido por el bien común.

Al poder pertenecer a grupos como el equipo de materiales dentro del CEFA o decidir ser agentes de cambio formando parte de voluntariados como el CTE (Cuéntamelo Todo Ecuador) o en los bancos de alimentos, nos forma como seres humanos y nos invita a compartirlo, expandirlo, enseñarlo y aplicarlo en nuestro entorno. Estas actividades sirven para construir justicia social, pues “decir que los hombres³⁷ son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 1968, p. 30) por ello consideramos que, poder servir a los demás no es simplemente ayudar, servir trasciende.

En el CEFA comprendemos que el servicio a los demás no radica en simplemente una ayuda económica o material palpable, sino también en algo intangible, una ayuda cuando más lo necesites, un hombro en quien apoyarte o una compañía que te escuche y comprenda.

Liderazgo

Dentro del CEFA hemos aprendido que el liderazgo es una vocación de servicio que nace desde la vivencia profunda de los valores y el compromiso con la comunidad. No se trata de imponer ideas o de buscar reconocimiento personal, sino de acompañar, guiar y motivar a otros jóvenes para que descubran y desarrollen sus talentos para el servicio hacia otras personas. Por eso se dice que en el CEFA se lidera en comunidad, pues es con otros que se toman las decisiones en conjunto.

En el CEFA, el liderazgo se vive desde la cercanía y la escucha, comprendiendo que cada persona es valiosa y que las decisiones más acertadas son aquellas que nacen del diálogo, la reflexión y el discernimiento comunitario. Por ejemplo, en el equipo de materiales se fomenta el trabajo colaborativo que se caracteriza por ser un “tipo de

37 Se refiere al género humano.

colaboración y cooperación en donde todos se sientan responsables de la tarea que desarrollan juntos y en donde la posibilidad de compartir este proceso favorezca la pluralidad y el respeto mutuo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.3) porque en las actividades, quienes lideran no solo organizan y coordinan, sino que también participan con entusiasmo, motivan a su comunidad a perseverar, superar obstáculos y mantener viva la fe en todo lo que se realiza. Además, intentamos comprender que liderar es también aprender, dejarse aconsejar y enriquecer la visión con las experiencias de los demás.

De esta manera, el liderazgo en CEFA se distingue con la organización de actividades, porque se considera un camino de crecimiento personal y comunitario que impulsa a transformar la realidad con gestos concretos de fraternidad, justicia y solidaridad. Pedro Arrupe S.J (1973) decía que una actitud egoísta “no sólo deshumaniza a los demás y a sí mismo, sino que deshumaniza las estructuras sociales” (p.23) en ese sentido, los líderes y lideresas cefistas no buscamos brillar en individual, sino que nos esforzamos por encender en otros la chispa de la fe, del compromiso y del servicio en otras personas.

El liderazgo, como todo en el CEFA, se aprende haciendo, nosotros hemos aprendido a ser líderes y lideresas en situaciones adversas, cuando hay que tomar decisiones para el bien común y se necesita hacer un plan de acción para solventar inconvenientes. Al menos en el equipo de materiales, nosotros lideramos toda la parte logística del campamento y por eso es importante tener en cuenta que las decisiones que se toman no son solo para nosotros, sino para el bienestar de las personas que habitan la Ciudad de Lona.

Así, el liderazgo cefista se convierte en un estilo de vida que deja huella, no solo dentro del movimiento, sino también en cada espacio en donde participamos, por ello reconocemos que cuando somos guías de comunidad o jefes, la misión es formar nuevos líderes y lideresas que, con la misma entrega, continúen construyendo una comunidad más unida, activa y capaz de enfrentar los desafíos con esperanza y alegría.

Crecimiento personal

El CEFA es un movimiento juvenil, en donde el amor y el autoconocimiento es esencial para servir a los demás, ya que como dice bell hooks (1997) “no podemos amar verdaderamente a otros si no sabemos amarnos a nosotros mismos” (p. 60), esta reflexión nos lleva a tener formaciones para conocernos mejor, ampliar nuestra empatía y desarrollarnos como líderes y lideresas, es decir, trabajar en nosotros mismos primero, para después guiar a las personas que lo necesiten.

En el CEFA solemos tener espacios en donde se trabaja el autoconocimiento personal y espiritual, esto nos ayuda a ser conscientes de nuestros problemas y buscar una solución, ya sea en soledad o con una persona de confianza. También, nos ayuda a reconocer nuestras virtudes y desarrollarlas más a fondo mediante la puesta en práctica de nuestro liderazgo o cuando desafiamos nuestros miedos para crecer como personas.

Para mejorar como cefistas es importante seguir nuestro decálogo y educarnos con saber la realidad de nuestro mundo, pues “la educación como práctica de la libertad supone la posibilidad de la transformación del mundo” (Freire, 2004, p.35) porque, para transformar las injusticias del mundo, debemos abrirnos a aprender de otros y de nosotros mismos. Como cefistas amamos cada parte del servicio y hay acampados que dicen que el CEFA ayuda a ser uno mismo sin sentirse juzgado, también te convierte en un lugar seguro para personas que lo necesiten y te permite reconocer que se puede llegar a necesitar de otros para que te ayuden a superar miedos, inseguridades y en esa relación mutua, exista una transformación personal.

Al acompañar a otras personas también descubrimos que crecemos personalmente, ya que eso nos llena emocionalmente al pensar que servimos de apoyo para otros, eso en parte nos ayuda a comprender las necesidades y a sentirnos identificados con algunas situaciones, buscando cambiarlo o mejorarlo y no quedarnos de brazos cruzados. Como cefistas buscamos hacer acciones para crecer igualitariamente porque “el amor es una acción, no solo un sentimiento, para amar, debemos estar dispuestos a crecer, a cambiar y a ser transformados” (hooks, 2000, p. 27).

Conexión y cuidado de la naturaleza

A veces en medio del ruido del mundo, olvidamos que venimos de la tierra, que antes de los celulares, las pantallas y las reuniones, éramos solo seres humanos sintiendo el viento en nuestro rostro, el pasto bajo los pies y el sol en la piel. Volver a la naturaleza no es retroceder, es volver a nuestro primer hogar.

Como jóvenes líderes y lideresas, llevamos una fuerza e inspiración que es la capacidad de transformar, de crear cambios reales, de tocar corazones. Esta misma fuerza también nos impulsa para cuidar lo que nos sostiene en silencio que es nuestra casa común. Nos llama a proteger aquello que nos mantiene vivos y a valorar esa conexión irremplazable con la naturaleza.

Por ello, en el decálogo del CEFA, que es nuestro referente, declaramos que “el cefista respeta y ama la naturaleza y la hace “vivable” como casa de Dios” (Vargas et al., 2017, p. 87), teniendo en cuenta esto, nosotros hacemos muchas acciones que van desde lo más sencillo hasta lo más grande, por ejemplo, en nuestros campamentos separamos la basura, hacemos composta, evitamos plásticos, usamos materiales reciclables para nuestras actividades y proponemos ideas para evitar la destrucción de nuestro planeta.

Con todo esto queremos decirles que el cuidar la naturaleza no es una obligación, es simplemente un acto de amor, en palabras de Patricio Guerrero (2011) “solo desde el amor y el cuidado podemos gestar mundos donde quepan muchos mundos, incluidos los de los árboles, los ríos y los animales” (p. 110) por ello, en el CEFA existen acciones significativas, como en el onceavo Campamento Nacional, en el que reforestamos una zona que fue perjudicada por los incendios forestales en Sigsigpamba, y con varios cefistas de la Zona 1 del CEFA (Pichincha) reforestamos un campo ubicado en la comunidad de Uvillus en Pintag como una actividad formativa del movimiento.

Con estas acciones podemos darnos cuenta de que en nuestro movimiento existen muchos mundos internos, pero solo existe un espacio que nos acoge a los mundos diferentes y es nuestra casa común, a la que

es importante y necesario cuidar, porque es lo que nos mantiene vivos, donde podemos recurrir a sus espacios verdes para pensar y meditar o como en nuestro caso, hacer un campamento para compartir y disfrutar de la compañía de nuestra comunidad.

Espiritualidad

La espiritualidad es esa luz que nos acompaña incluso cuando no la vemos con claridad. Es la certeza silenciosa de que no estamos solos, de que hay un Dios que camina junto a nosotros, que cree en los jóvenes, que sueña con nosotros, que nos invita a vivir con sentido y nos va guiando para poder ser luz en otras personas.

La espiritualidad que vivimos en el CEFA es una que transforma el corazón. No nos llama a aislarnos del mundo, sino a comprometernos con él desde nuestra fe particular, comprendiendo que “la espiritualidad realiza transformaciones interiores, capaces de dar un nuevo sentido a la vida o de abrir nuevos campos de experiencia y de profundidad rumbo al propio corazón” (Bermejo, 2016, p.13). Nos invita a ser jóvenes diferentes con propósito, a construir con nuestras manos un mundo más justo, más fraterno, más lleno de amor.

Si bien el CEFA nace desde los valores del Evangelio de Jesús, hoy se enriquece al abrirse a la diversidad de credos y formas de vivir la espiritualidad transformadora. Esta apertura responde al sentido profundo de la labor educativa de Fe y Alegría, acoger la pluralidad, respetar las creencias individuales y hallar en ellas puntos de encuentro que nos impulsan a servir, amar y comprometernos con la transformación del mundo desde una espiritualidad auténtica.

En el CEFA, la espiritualidad se vuelve concreta, cercana y viva, no se queda en palabras bonitas, es más que un gesto, o una mirada, es compartir en comunidad, porque “no hay dimensión espiritual sin conducta”. La conducta de una persona demuestra cuáles son algunos de sus valores, convicciones, creencias y tendencias de su corazón” (Bermejo, 2016, p. 22) y en ese caminar, vamos aprendiendo que Dios no es un ser lejano, sino un compañero de camino que se alegra con cada paso que vamos avanzando y nos levanta en nuestras caídas.

Ser cefista es aprender a mirar y servir con el corazón, a reconocer que Dios se manifiesta en lo simple, en lo frágil, en lo humano y en el trabajo en comunidad, como dice bell hooks (2000) “el trabajo espiritual no tiene por qué estar relacionado con una religión organizada (...) cada cual debe escoger el trabajo espiritual que mejor se adapte a su vida” (p. 100). En cada campamento, taller de formación, momento de compartir, encontramos espacios donde podemos descubrir a Dios. Es en la alegría de una risa, en las anécdotas con nuestros compañeros, en el silencio de una noche estrellada alrededor del fuego, en el esfuerzo por servir con el corazón a los demás sin esperar nada a cambio, que nos conectamos con lo profundo de nuestro espíritu.

Cada paso en el CEFA es una oportunidad para crecer por dentro y por fuera, para fortalecer la esperanza y para así poder encender en otras personas esa llama que da la vida, teniendo certeza de que Dios nos ama, nos llama y nos envía a transformar el mundo desde lo que somos.

Conclusiones

Lo más relevante del CEFA son los valores en los que nos formamos como cefistas, los cuales han sido detallados a lo largo del artículo. El CEFA se centra en nutrir a las personas con aprendizajes de servicio, liderazgo, entrega y compromiso, el cuidado de la casa común, la confianza, el respeto, la amistad, entre otras, permiten que crezcamos como personas, promoviendo una educación transformadora en Fe y Alegría, que apunte a lo humano y al cambio de las injusticias que abundan en la sociedad.

El CEFA es parte de una propuesta de formación integral para las juventudes, pues combina valores, herramientas prácticas y sentido de pertenencia, lo cual no solo enriquece el desarrollo personal, sino que también potencia nuestro rol como agentes de cambio en los territorios que habitamos. Por ello es importante dedicarle tiempo y ser constantes con los espacios formativos que tenemos como cefistas ya que son los que posibilitan la construcción de comunidades fuertes para ayudar a sostener al movimiento.

Además, pensamos que la importancia y lo que hace especial al CEFA dentro de Fe y Alegría, radica en que es un espacio para escuchar a los jóvenes que quieren hacer del mundo un lugar mejor, apoyarlos a formarse para llevar a cabo acciones que día a día generan un cambio. Este camino de acompañamiento hace que el corazón del CEFA sean las personas que conforman el movimiento, los cefistas, los asesores, acompañantes, coordinadores y todos aquellos que día a día trabajan para aportar con su granito de arena a la transformación social.

Escribir este artículo nos ha permitido recordar varias vivencias sobre el servicio, el voluntariado y la búsqueda de una acción transformadora a lo largo de nuestro camino en el CEFA, y ha sido esta experiencia la que nos ha permitido darnos cuenta de la importancia de incluir la mirada de los jóvenes que participan en estos procesos formativos además de la necesidad de tener más espacios de expresión como este artículo o revista.

Finalmente, nos gustaría decir que durante la escritura de este artículo aprendimos sobre la rigurosa labor de los escritores y editores de esta revista, el trabajo que hay detrás, el tiempo que le dedican y la importancia de escribir para dar a conocer experiencias, como la del CEFA y los campamentos, con todo el trasfondo, desde quienes lo vivimos en carne propia.

Recomendaciones

- El movimiento de liderazgo juvenil CEFA ha ayudado a muchas personas a tener confianza en sí mismos y en los otros, para así poder tener un espacio seguro donde se pueda olvidar de los problemas. Por eso sería excelente tener más momentos de formación humana en los centros educativos y en los campamentos, ya que ayuda a los jóvenes a fortalecer su amor propio, a aceptarse a sí mismos, a tomar con calma sus problemas y tener una perspectiva más madura de la vida. Como cefistas, alentamos a realizar más actividades de introspección, como mirarse al espejo y reflexionar, o pintar cómo se ven a sí mismos ahora y en el futuro. Estas prácticas nos ayudan a ser más conscientes de

nuestras virtudes y a dialogar sobre nuestros problemas con otras personas.

- En general, es necesario reforzar la formación en el CEFA e intentar que se haga de manera periódica en los centros educativos, ya que algo que hemos identificado compartiendo nuestras experiencias, es que muchas veces los espacios formativos se dejan de lado cuando no hay asesores y asesoras o cuando hay actividades emergentes que realizar, pero sin formación es difícil que las y los nuevos cefistas comprendan el movimiento o que más personas quieran integrarse.
- En la mayoría de las sociedades, los adultos suelen asumir roles de liderazgo, sin embargo, este movimiento demuestra que los jóvenes también pueden liderar. Por ejemplo, el equipo de materiales a menudo lidera campamentos para adultos, y los guías jóvenes dirigen a otros jóvenes. Para reafirmar el rol de liderazgo que tenemos, sería beneficioso crear más actividades en las que se lo demuestre, como por ejemplo permitir que las y los jóvenes cefistas lideren sus propias formaciones con mayor frecuencia.
- También se podría incluir en los campamentos o en las actividades formativas a personas con las que no se interactúa habitualmente, ya sea de los mismos centros educativos que no pertenecen al CEFA y participar en encuentros y actividades con otras instituciones que también tienen movimientos juveniles. Esto sería beneficioso para nuestro desarrollo personal porque puede ayudar a los participantes a mejorar sus habilidades sociales y a ganar confianza en nuestro desempeño dentro del movimiento.
- Es importante realizar más actividades en equipo, ya sea como: voluntariados, actividades de coordinación y liderazgo fuera de los campamentos, etc. Porque estas actividades no solo pueden ayudar a nivel personal, sino que también ayudan a mejorar a nivel social, desarrollando más habilidades sociales y teniendo impacto positivo en las vidas de otras personas.

Referencias

- Aguilera, O. (2014). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. (Documento de trabajo/Informe), CLACSO, <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/201405171110335/BecaClacsoFinal.pdf>
- Arrupe, P. (1973). *Hombres y mujeres para los demás*. Cristianisme i Justícia. https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/eies76_0.pdf
- Bermejo, J. C. (2016). *Espiritualidad para ahora*. Desclée De Brouwer.
- De Zubiría Samper, J. (2021, 28 de septiembre). *La vigencia de las ideas de Paulo Freire*. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/la-vigencia-de-las-ideas-de-paulo-freire/?utm_source=chatgpt.com
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Guerrero, P. (2011). *Por una antropología del corazonar comprometida con la vida*. ABYA YALA. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11126/1/6%20Por%20una%20antropologia%20del%20corazonar%20comprometida%20con%20la%20vida.pdf>
- Guzmán Bravo, J. C., & Zambrano, S. V. (2023). Género y educación en Ecuador: Un análisis histórico sobre las dinámicas femeninas y masculinas en el espacio escolar. *Revista Ecos De La Academia*, 9(18), 29–49. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i18.872>
- hooks, b. (2000). *Todo sobre el amor*. Ediciones B.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004949.pdf>
- Vargas, C., Navarrete, N., & Vallejo, T. (2017). *CEFA: El reto de aprender a liderar en comunidad*. Fe y Alegría Ecuador. <https://www.feyalegria.org.ec/wp-content/uploads/2024/12/CEFA-El-Reto-de-Aprender-a-liderar-en-Comunidad.pdf>

Mobilización y participación para la incidencia política³⁸

Beatriz del Carmen García-Dávila³⁹

beatriz.garcia@feyalegría.org.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1310-5229>

Resumen

En esta reflexión se proponen algunas ideas para generar un diálogo sobre movilización, participación e incidencia en un espacio formativo con el sector social de la Compañía de Jesús en España. A partir del enfoque de Educación Popular o de educación para la transformación social se abordan conceptos sobre incidencia política, participación y movilización como procesos necesarios para el logro de cambios sociales. También se proponen claves para promover la movilización en organizaciones que pretenden aportar en la transformación social.

Palabras clave: Incidencia política y social, movilización social, ciudadanía, participación, sector social, transformación social, educación popular.

38 Intervención realizada en una sesión formativa en el marco de un proceso de formación sobre incidencia política con el sector social de la Compañía de Jesús en España, sesión realizada el día 28 de marzo de 2025.

39 Mg en Ciencias de la Educación y Lic. en Educación, mención Ciencias Sociales por la Universidad del Zulia, Venezuela. Asesora internacional de educación, colaboradora en procesos formativos, de investigación y producción de materiales en Fe y Alegría Ecuador y la Federación Internacional de Fe y Alegría. Ha desempeñado cargos como: Coordinación nacional del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador, docente académica e investigadora del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría Venezuela, Coordinadora del proceso de elaboración del proyecto de maestría en educación Mención Pedagogías socio críticas y Educación Popular de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facilitadora del Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio del convenio Fe y Alegría CEPAP de la UNESR. Ha publicado diversos artículos y materiales educativos.

Mobilization and Participation for Political Advocacy

Abstract

This reflection offers several ideas to foster dialogue on mobilization, participation, and advocacy within a training space for the social sector of the Society of Jesus in Spain. Drawing on the perspective of Popular Education—or education for social transformation—the text explores key concepts related to political advocacy, participation, and mobilization as essential processes for achieving social change. It also proposes practical insights for promoting mobilization within organizations that seek to contribute to social transformation.

Keywords: Political and social advocacy, social mobilization, citizenship, participation, social sector, social transformation, popular education.

Introducción

Es un gusto participar en este espacio con ustedes en el marco de esta jornada formativa. Las ideas que compartiré se basan en la experiencia de Fe y Alegría, donde la incidencia ha sido un tema constante de reflexión y acción.

Aunque seguramente le conocemos, voy a recordar brevemente que Fe y Alegría es un movimiento internacional de Educación Popular Integral y de Promoción Social que se ubica en alrededor de 22 países, principalmente de Latinoamérica, pero también en África, Asia y en Europa, acá en España, se encuentra Entreculturas formando parte de esta red. Por ser una obra de la Compañía de Jesús, al igual que las organizaciones que acá nos encontramos, tenemos una identidad que nos une, de alguna manera, somos parte de un mismo cuerpo, aunque estamos en sectores diferentes.

Desde esa experiencia y desde esa identidad, voy a abordar algunas ideas sobre la movilización social y la participación para la

incidencia política con el objeto de dinamizar este diálogo formativo. Es imprescindible partir recordando cuáles son las opciones que nos mueven, para mirar desde ellas, los conceptos y las prácticas que estamos potenciando o que queremos potenciar en cuanto a la incidencia.

Lo que nos mueve

Fe y Alegría ha hecho una opción por los sectores que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad: los migrantes, el campesinado, los afrodescendientes, los indígenas, las personas de diversidad funcional, las mujeres y otros sectores que se encuentran en las fronteras de exclusión. Es decir, aquellas comunidades que sufren discriminación y diversidad de inequidades que las hace carentes de condiciones de vida dignas (FIFYA, 2025).

Observen la imagen que les presento, se trata de una mujer indígena ecuatoriana. Lo que está a sus espaldas son los gases producidos por bombas lacrimógenas lanzadas por la policía. Ella está en medio de una manifestación, está desafiando la acción represiva de los cuerpos de seguridad del Estado. Esta fue una de tantas situaciones que formaron parte de la movilización que se desarrolló en Quito, Ecuador, en octubre de 2019. Yo me encontraba en Ecuador en esas fechas. La fotografía circuló por todo el país dando cuenta de la fuerte protesta del movimiento indígena ante las medidas económicas del gobierno, medidas que proponían el aumento de los precios de los combustibles.

Figura 1
Paro nacional Ecuador-2019



Nota: Foto de David Díaz Arcos, fotógrafo que cubría las marchas en el centro histórico de Quito en 2019.

Esta es una imagen que nos muestra quiénes son esas personas por quienes optamos. No hablamos de una categoría, hablamos de personas, de hombres y mujeres concretos, como ella, una mujer a quien la sociedad discrimina por diferentes razones: ser indígena, vivir en el campo, ser mujer, comunicarse en su lengua materna (quichua), estar en situación de pobreza, entre otros tantos motivos de discriminación. Podríamos visualizar otras imágenes, yo les comparto esta que me parece significativa, porque, además, esa mujer, junto a quienes se movilizaron en aquella oportunidad, está indignada.

Y precisamente, otra razón que nos impulsa es la indignación ante las desigualdades, injusticias y discriminaciones que afectan a los sectores vulnerados; situaciones que son producto de estructuras de poder hegemónicas, patriarcales, capitalistas y depredadoras del medio ambiente. No nos quedamos tranquilos, ni tranquilas, no podemos hacerlo, porque tenemos un compromiso ético, epistemológico, político y espiritual a favor de un cambio que se construye desde el lugar de quienes han sido vulnerados, aquellas comunidades con quienes caminamos.

Fe y Alegría ha optado por el bien común, creemos en la posibilidad de construirlo en clave de justicia y equidad de la mano con una sociedad civil concientizada, que se asume como sujeto de participación ciudadana constructora de democracia real. En este sentido, nos mueve el pilar político de la Educación Popular, la educación liberadora de Paulo Freire y de otros pedagogos/as y pensadores/as críticos/as, que promueven la toma de conciencia crítica que conduce a tomar partido, a empoderar y empoderarnos para impulsar los cambios que aspiramos.

Pero, lo más importante que quiero subrayar acá es que, en definitiva, esto no se divorcia de la identidad del sector social y de otros sectores y obras de la Compañía de Jesús que tienen en la transformación social, la dignificación de la persona y la búsqueda de justicia principios con los que compartimos una identidad que nos moviliza.

Esto lo quería señalar, no porque no lo sepamos, sino porque hay diferentes conceptos, diferentes visiones sobre la participación, movilización e incidencia, y no necesariamente todo nos calza, por lo que hacemos esta aproximación desde ese lugar que nos identifica. A partir de estas opciones que nos mueven, nos preguntamos ¿qué entendemos por participación, movilización e incidencia política?

La incidencia, participación y movilización

Voy a comenzar por la **incidencia** porque considero que es el concepto más amplio que da sentido a los otros. Una organización que se plantea la transformación social como horizonte, necesariamente tiene que plantearse la incidencia como parte de su praxis para buscar combatir la raíz de los problemas sociales.

Hablamos de la incidencia política, que implica influir en los mecanismos de poder y la toma de decisiones para poner en desarrollo políticas sociales, leyes o programas gubernamentales que garanticen los cambios que se demandan de cara al logro del bien común (FIFYA, 2010); supone trabajar en la consecución de acuerdos con los gobiernos y organismos nacionales e internacionales que benefician a los sectores por quienes hemos optado; por lo que dialogar, proponer, negociar, acordar

son acciones involucradas en estos procesos de incidencia política. Esto es fundamental, porque sin la incidencia política realmente no es posible mejorar la vida de las comunidades en atención a sus demandas.

Se suele comprender la incidencia vinculada sólo a la política pública, pero es importante darnos cuenta de que la incidencia es también social (Hernández 2010). La incidencia social implica transformar enfoques, prácticas, actitudes, modos de proceder para provocar cambios culturales y aportar en la construcción de tejido social. Se trata de influir en agendas sociales y en la opinión pública, de promover que esos cambios que se introducen en leyes, normas, programas, políticas en general, se incorporen en la vida cotidiana, se hagan cultura, se defiendan y se consoliden en el tiempo.

El machismo no se va a erradicar de nuestras sociedades sólo por el hecho de que existan políticas de equidad e igualdad de género. Necesitamos también producir cambios en el espíritu, mente, alma, maneras de actuar de las personas, comunidades, instituciones... es decir, en la cultura de la sociedad para que el cambio realmente pueda darse. Esto pasa por el desarrollo de procesos de sensibilización, formación, concientización, generación de opinión pública, entre otros aspectos. Aquí radica uno de los grandes sentidos transformativos de la educación.

Obviamente, el esfuerzo debemos ponerlo tanto en la incidencia política, como en la social. Y eso tiene unas implicaciones amplias de largo plazo, cuyo foco en primer lugar está en la participación, en salir a la esfera de lo público para poder incidir política y socialmente.

Aquí doy paso a la **participación** como otro elemento clave para la transformación social. Necesitamos reconocernos como ciudadanos y ciudadanas que construyen sociedad, es decir sujetos que tienen una palabra que decir, derechos que defender, capacidades que ofrecer, pertenencia a comunidades con las que hacen vida colectiva, a la que se integran y con la que establecen vínculos y que también tienen dignidad solo por el hecho de ser y de existir. Son los ciudadanos y ciudadanas quienes podemos fortalecer la democracia como gobierno de todos y todas a través de la participación.

Es importante que nos preguntemos por la visión que tenemos de las personas con quienes trabajamos y la naturaleza de la relación que establecemos, incluso la visión sobre nosotros/as mismos/as. A las personas por quienes optamos no podemos percibirlas como usuarias o beneficiarias; y tampoco a nosotros/as simplemente como un personal que ofrece un servicio, porque son lenguajes de empresas, son lenguajes técnicos y de proyectos que no nos ayudan en una praxis que busca transformar.

Necesitamos cambiar la mirada hacia las personas para comprenderlas como ciudadanos y ciudadanas, que junto con nosotros y nuestras organizaciones, construyen sociedad. Ciudadanos y ciudadanas protagonistas de su propio desarrollo, por lo que nuestra relación debe potenciar el encuentro dialógico, la inclusión y valoración para que esa voz propia realmente pueda posicionarse y pueda ponerse sobre la mesa.

Hay muchos niveles de participación, un instrumento interesante para ver estos diversos niveles es la escalera de la participación de Arnstein (1969), quien plantea que existen ocho niveles, que van desde la no participación que es el nivel mínimo, hasta el máximo que es la toma de decisiones y el control ciudadano. La participación que nosotros necesitamos trabajar a profundidad es precisamente el nivel más alto, que es la toma de decisiones colectivas e inclusivas donde son los ciudadanos y ciudadanas quienes hacen ejercicio de poder o de gobernanza democrática, quienes se involucran no sólo en procesos electorales, sino en el diseño, implementación y evaluación de las acciones de los gobiernos para precisamente fortalecer el ejercicio democrático (Fritzen, sf.). Pero además, es una toma de decisiones que se hace en red, en acuerdo y en apoyo con otros y otras donde también deberían intervenir instituciones, organizaciones no gubernamentales y organismos del Estado. No es suficiente la consulta, no es suficiente saber qué opinan las personas, no es suficiente que las personas asistan a actividades, porque esos son niveles mínimos de participación.

Necesitamos avanzar hacia una toma de decisiones colectivas e inclusivas en red en espacios de participación diversos, según la naturaleza de los procesos de participación ciudadana. No sólo

necesitamos espacios de participación, también tiempos y mecanismos para que esa participación realmente pueda darse.

A la luz de estos elementos sobre incidencia y participación, les planteo algunas ideas sobre la **movilización**. Lo primero es darnos cuenta que la movilización social es una forma de participación y de incidencia, es un medio para el cambio. Decía que no es posible el cambio social sin incidencia, tampoco lo es sin la movilización. Así lo ha demostrado la historia de luchas reivindicativas del movimiento obrero, estudiantil, indígena o de mujeres. Las mujeres hoy podemos votar porque en el pasado el movimiento feminista luchó por nuestros derechos, hoy lo sigue haciendo y todavía hay un camino largo por recorrer; pero hay avances, se han generado cambios gracias al impacto de las luchas alrededor de esta causa, al igual que con otras.

La movilización se genera porque necesitamos visibilizar la indignación de la que hablábamos, denunciar las problemáticas, hacer las demandas, ejercer presión, posicionar en el espacio público las propuestas, promover la sensibilización y la solidaridad. Y esto supone establecer redes. No podemos movilizarnos desde el aislamiento. Necesitamos promover conexiones, comunicación, negociación, establecer acuerdos y mecanismos para “enredarnos” con otros y con otras, para precisamente hacer fuerza, congregarse e influir.

Puede haber iniciativas personales o aisladas de apoyo a personas o grupos vulnerables, pero es importante caer en cuenta de que ir siempre en función de iniciativas personales o de grupos aislados para hacer cosas, termina siendo negativo porque puede pulverizar la fuerza de la red. Es necesario buscar los puntos de conexión con otras organizaciones, comunidades o entidades para conformar y fortalecer esas redes, porque, aunque seamos distintos, siempre tenemos puntos de conexión que nos unen y posibilitan tener más poder, ser más fuertes, cosa no accesoria ante unos poderes que son enormes y que son difíciles de remover.

Las movilizaciones pueden o no ser masivas, a veces tenemos la tendencia a pensar que la movilización siempre tiene que ser masiva. La contundencia no necesariamente siempre debe estar asociada a la masividad. Yo recuerdo ahora, por ejemplo, las bordadoras en México,

una experiencia de cómo grupos de mujeres, y también de hombres, tomaban plazas y otros lugares públicos, como espacios para bordar y exponer pañuelos con nombres de mujeres asesinadas en el país, y con ello hacían de la plaza o de la calle un lugar de protesta, un lugar de visibilización de la violencia contra la mujer (Marín, 10 de marzo de 2013). Y eso ha sido un movimiento que ha tenido una incidencia, es decir, es un ejemplo de cómo las acciones no masivas también pueden visibilizar y generar presiones.

La movilización debe entenderse como componente de una estrategia global de incidencia, pero también pueden darse movilizaciones espontáneas. Es un poco lo que ha ocurrido con la experiencia de la DANA en Valencia, toda esta situación tan terrible de inundación que se ha vivido a causa de las lluvias, en el que muchas personas perdieron la vida y muchas otras perdieron sus casas y pertenencias. Esta situación ha generado esa ola de voluntariado, de gente que ha salido por un lado, para solidarizarse con los afectados por las inundaciones para ayudarle a recuperarse, pero por otro lado también, ha salido a manifestar, a expresar el malestar por la incompetencia de la gestión en esta crisis. La DANA es un ejemplo de muchas cosas, podemos decir que a lo mejor ha habido mucha emotividad y las acciones son efímeras cuando sólo se basan en ella; sin embargo, creo que la emotividad es necesaria, es muy difícil poder abordar todo este tema de participación y movilización sin el elemento afectivo, porque las personas somos también afectividad y nos comprometemos desde allí, desde el corazón, nos vinculamos muchas veces a partir de las relaciones concretas que vamos estableciendo, los lazos que vamos creando, y es importante tomar en cuenta esa subjetividad.

La movilización, decía, puede ser parte de un plan estratégico de incidencia, donde se incorpora como un elemento. Este plan debería partir del análisis, siempre en colectivo, del problema sobre el que queremos incidir, para luego ir trabajando otros componentes como el de comunicación, sensibilización o formación, entre otros, hasta llegar a abordar el cabildeo, es decir, las estrategias más específicas para incidir en política pública con instituciones del estado para beneficio comunitario.

Hay diversos temas de movilización, muy presentes en América Latina, pero también en otros lugares. Hablamos de movimientos

ambientalistas, indígenas, de jóvenes, feministas, movimientos sociales urbanos o de derechos humanos, entre otros; es un abanico amplio, lo que es indicador de la existencia de diversas problemáticas injustas generadoras de conflictos en la vida social. Nuestras organizaciones no están ajenas a ello, recuerdo, por ejemplo, las marchas de Fe y Alegría Venezuela por el derecho a la educación y la necesaria atención a estudiantes, familias y educadores/as quienes están viviendo un proceso de migración sin precedentes.

En Ecuador, hace poco, ante la desaparición forzada de 4 niños en Guayaquil en el marco de operativos represivos militares propugnados por el gobierno, se movilizaron numerosos colectivos y organizaciones de defensa de los derechos humanos, en exigencia de su liberación y por la incriminación de los responsables. Lamentablemente, a los menores los asesinaron, pero la movilización se mantuvo en busca de justicia. Innumerables ejemplos hay relacionados con la violación de derechos humanos, al igual que, como les decía sobre el movimiento indígena.

La experiencia de 2019, a la que me referí al principio de esta intervención, ha sido una importantísima experiencia de solidaridad, entre otras cosas. Yo recuerdo cómo la Universidad Salesiana, la Universidad Central del Ecuador, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, abrieron sus puertas a las comunidades indígenas que llegaban a Quito desde la Amazonía y de la Sierra; se palpaba también la solidaridad de la gente, que apoyó con temas de comida, salud, atención a heridos y, en general al cuidado porque venían familias completas, no eran solamente los y las jóvenes, eran las comunidades indígenas que venían caminando con sus hijos para llegar a la capital y hacer esa gran toma que realizaron, que les llevó a tener un diálogo contundente con el gobierno.

Hay una investigación muy interesante sobre las protestas en el mundo, cuyos resultados salieron en el 2022 y que nos dicen cómo desde 2006 las protestas han venido aumentando. Han experimentado altibajos, pero, en general, muestran una tendencia al aumento. Los temas recurrentes en estas movilizaciones han sido: (1) el fracaso de la representación política en democracia, que constituye el asunto más álgido; (2) los derechos civiles; (3) la justicia económica frente a la autoridad; y (4) la justicia global. Cada uno de estos temas abarca varios

subtemas en torno a los cuales se ha desarrollado la protesta a nivel mundial (Ortiz et al., 2022), muchos de los cuales se relacionan con los ejemplos que les he comentado.

Hay diferentes formas de movilización: marchas, plantones, concentraciones, huelgas, tomas o bloqueos, que constituyen formas más habituales de movilización. También, se ha venido abriendo paso acciones muy creativas como el “artivismo”, que como su nombre lo indica, hace uso del arte como un recurso creativo para visibilizar y demandar, ejemplos también hay muchos, lo importante de ellos es resaltar su carácter simbólico y el impacto que genera, aunque no siempre necesariamente sean acciones de masas.

El uso de las redes sociales también constituyen nuevas formas que promueven y potencian la movilización, hoy es casi impensable prescindir del recurso digital para estos procesos. Un estudio interesante de Méndez et al (2015) da cuenta de la apropiación social del internet y la combinación entre el activismo en la calle con el espacio virtual que van acogiendo especialmente las juventudes como nuevas formas de movilización social que han llegado para quedarse.

Claves para la incidencia

Hay algunas claves que observo desde esta experiencia compartida, y con esto termino mi intervención. Claves a tomar en cuenta en nuestras organizaciones desde donde queremos hacer incidencia para el cambio social.

Una clave es la comprensión de la política como fundamento de la incidencia. Sabemos que no existe la neutralidad: un docente hace política en aula cuando enseña pensamiento crítico, cuando enseña ciudadanía; hacemos política cuando trabajamos en comunidad. Asumirnos como sujetos políticos y asumir la acción que desarrollamos como acción política nos ayuda a darle un verdadero sentido transformador a lo que hacemos.

Otra clave es la formación, especialmente la formación socio política de personas y equipos vinculados a las organizaciones,

pero también fuera de ellas. Formar en conocimientos, capacidades y habilidades para potenciar el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia. Conocimientos, capacidades y habilidades como pensamiento crítico, el diálogo y resolución de conflictos, la participación democrática, el análisis del contexto, entre otras.

Es importante también apostar por grandes movilizaciones que muestren contundencia en las demandas ante los titánicos poderes políticos o económicos del sistema social en el que vivimos; pero también abrazar las pequeñas manifestaciones que pueden ser simbólicas, pero igualmente potentes, sin olvidar que deben estar conectadas a la comunicación. Esta frase que solemos escuchar, “lo que no se comunica no se conoce”, es cierta, la movilización necesita ser comunicada. Incluso para eso necesitamos también desarrollar habilidades y redes.

Tener una mirada estratégica y de largo plazo, sin perder el aquí y el ahora. Fe y Alegría comenzó en una casa, en la sala de una casa que, con gran humildad, cedió un albañil llamado Abraham Reyes junto a su esposa Patricia y sus hijos. Era su única casa, ubicada en uno de los barrios de mayor pobreza en Caracas, así que esa casa no le sobraba. Y 70 años después, Fe y Alegría está en todos esos lugares que les he comentado al principio. Eso ha sido un movimiento. Un movimiento de largo plazo. Tener mirada y confiar en el largo aliento, pero sin perder de vista que ahora tenemos que actuar, es una clave importante. Tener el convencimiento también que debemos ser estrategias del cambio, por lo cual, la reflexión, el pensar y planificar los mejores caminos para avanzar se convierte en un imperativo.

Analizar permanentemente el contexto para poner en desarrollo alternativas de participación y movilización apropiadas. Esto es fundamental en educación popular: mantener la mirada sobre el contexto, hacer análisis permanente de la realidad. Una realidad cambiante que hoy propone desafíos distintos a los de hace 20 años, diferentes a cuando nosotros/as comenzamos a participar. En este sentido, es importante aprender a ver las posibilidades del mundo digital para potenciar la ciudadanía, sin perder los vínculos que se tejen desde la necesaria presencialidad. Para la movilización esto es importante, muchas conexiones son posibles gracias a las redes sociales o los medios de comunicación alternativos, como he referido.

Por último: mantener redes y alianzas negociando en coherencia con los principios que tenemos, pero dejando camino abierto y flexible para identificar puntos de encuentro y de lucha compartida, lo que lleva a construir colectivamente en comunidad, fortaleciendo el tejido social.

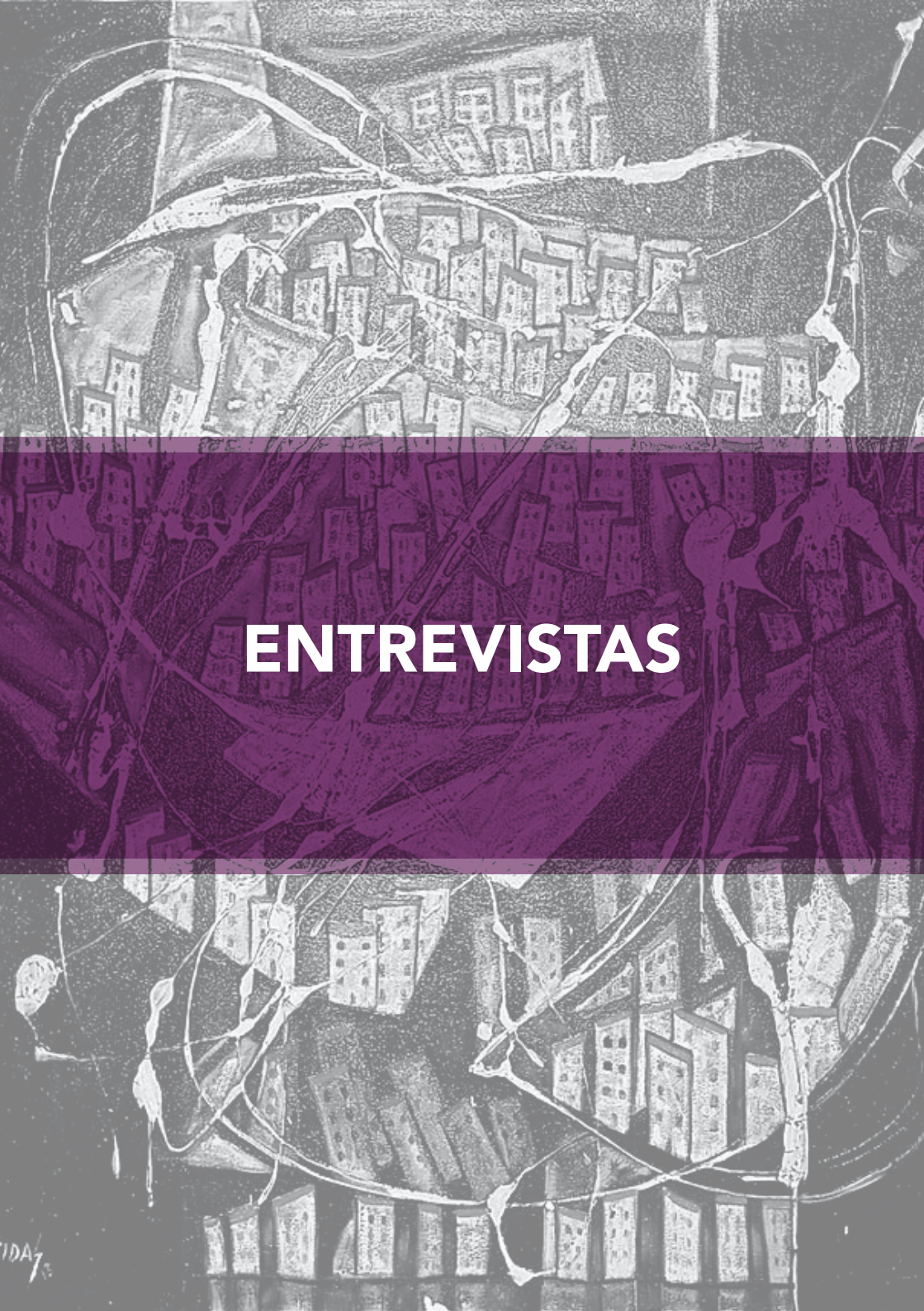
Son algunos elementos que propongo para el diálogo, lo importante es preguntarnos en medio de todo esto ¿Cuáles son los desafíos que visualizamos como sector social en cuanto a la movilización y participación para la incidencia?

¡Muchas gracias!

Referencias

- Arnstein, SR (1969). Una escalera de participación ciudadana. *Journal of the American Institute of Planners* , 35 (4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Marín, Y. (10 de marzo de 2013). Especial día de la mujer. Bordando por la vida y la justicia. Desinformémonos, periodismo desde abajo. <https://desinformemonos.org/bordando-por-la-vida-y-la-justicia/>
- Méndez, A.; Gendler, M. & Lago, S. (2015). Movilización en el siglo XXI: resistencia y luchas online y offline. *Pre ALAS Buenos Aires*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/anahi.mendez/36>
- FIFYA (2010). *Acción pública y educación: incidiendo para transformar*. Coordinación del programa de Acción Pública.
- FIFYA. (2025). *Marco de la Educación Popular de Fe y Alegría Internacional*.
- Fritzen, C. (sf.). *Educación Popular e incidencia política en Fe y Alegría. Nuevos aportes para la incidencia política desde la Educación Popular*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Hernández, J. (2010). *Hacia un concepto de incidencia social y política como reto para las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo del siglo XXI*. <https://www.asad.es/wp-content/uploads/2019/12/IncidenciaPolitica-y-ONGDs.pdf>

Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M., Saenz Cortés, H. (2022). *World Protests: A Study of Key Protest Issues in the 21st Century*. Palgrave Macmillan. -88513-7 <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-88513-7>



ENTREVISTAS

ENTREVISTA

Construir ciudadanía con y desde las juventudes

María Camila Rodríguez Polo, 20 años (Colombia)

Carlos Ezequiel Aguiar Giménez, 17 años (Paraguay)

Doris Yarinet Segura Guerrero, 16 años (República Dominicana)

Emmanuel Rojas, 27 años (Chile)

Alexandra Vanesa Mejía Illescas, 18 años (Guatemala)

Daniel Borrego Crespo, 14 años (España)

Socializamos esta entrevista realizada a jóvenes vinculados a Fe y Alegría, fue un espacio que formó parte del proceso de construcción del Marco Referencial de Ciudadanía en la Federación Internacional de Fe y Alegría. Agradecemos al liderazgo de la iniciativa de Ciudadanía y al de Juventudes por compartir estas voces relevantes que alimentan la reflexión sobre este tema y por posibilitar su difusión a través de nuestra revista.

Entrevistadora (E): *Ustedes son jóvenes que están participando en diferentes proyectos y actividades con Fe y Alegría o vinculados a este movimiento de Educación Popular, ¿qué actividades de promoción o construcción de ciudadanía hacen?*

Daniel: Nosotros desde la Red Solidaria de Jóvenes de Entreculturas estamos todos los meses participando en espacios de reflexión y diálogo donde se abordan temas como el cuidado del entorno, la solidaridad, la justicia social y la participación activa en la educación, y realizamos pequeñas campañas de sensibilización sobre el respeto, buscamos oportunidades de participación internacional y también, sobre todo, actividades de difusión.

Alexandra: Soy activista juvenil en mi colegio, formo parte del PJO, que es Protagonismo Juvenil Organizado, allí junto a mis compañeros y compañeras del colegio reflexionamos sobre las cosas que suceden en el mundo, cómo eso nos afecta a nosotros como jóvenes y qué podemos hacer para cambiar, para colocar nuestro granito de arena

como jóvenes. También soy parte de la Red Generación 21+ como joven referente de Guatemala donde nos planteamos cómo comprometernos más en el cambio social, cómo la justicia social puede ser más accesible para muchos países. También participo en CLADE, que es la Campaña Latinoamericana por la Educación, allí también está Carlos, igual que el “señor Tata”, y también está Emmanuel.

Carlos: Acá en nuestro colegio estamos con nuestra comunidad de jóvenes, haciendo talleres de concientización sobre diferentes temas. Son distintos temas como: machismo, feminicidios, educación sexual y creo que hasta ahí todo eso se engloba en salud mental. Después, entre los jóvenes de distintas escuelas de Fe y Alegría, solemos hacer foros, porque nos dan la oportunidad de poder reunirnos y dialogar con profesionales. Normalmente los foros suelen ser sobre nuestros derechos. Y como había dicho también Alexandra, estoy en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. En esa campaña también se suelen hacer reuniones en donde vemos todo lo que aún falta por lograr en la educación latinoamericana y todo lo que ya se está logrando.

Doris: En nuestra escuela y comunidad hemos estado haciendo charlas y actividades de reflexión con los estudiantes, también invitamos a veces a personas de afuera a hablar sobre el medio ambiente y sobre nuestros derechos. Nos hemos enfocado ahí porque sentimos que es un tema que sigue siendo un tabú y que debemos reforzarlo mucho y más en nuestra comunidad. Yo vivo en Neiva, un pueblito muy al sur de la República Dominicana, donde no se suele dar mucha importancia a estos temas. Nosotros creemos que podemos ser una voz para que los demás nos escuchen y nos sentimos muy felices por eso. A nivel nacional, participamos con la Red Juvenil de Fe y Alegría, nos reunimos a hacer foros y a través de dinámicas, dramatizaciones, reflexiones y aprendemos mucho. Estos últimos años hemos estado tratando sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y este año el tema fue sobre el derecho a la educación.

Emmanuel: Participo como parte de un grupo interno en una Red de egresados de escuelas que son adaptadas a adolescentes que llevan al menos dos o tres años sin asistir a una educación escolar formal

por diferentes motivos: problemas en su casa, problemas con drogas, problemas con diferentes situaciones. Ellos pueden ingresar a estos colegios de reinserción y hacer su escolaridad previa para después pasar si es que lo desean a la universidad. Entonces, cuando estos jóvenes egresan, ya entran justamente a nuestra red, donde les continuamos dando este apoyo para acceder a oportunidades laborales, si es que desean trabajar u oportunidades de estudio, si es que desean seguir estudiando. Hasta hace dos años estuve como presidente de la red, este año sigo como participante, también estoy participando en eventos de Fe y Alegría y en CLADE.

María Camila: Estoy en un equipo de voluntarios, hemos impulsado procesos de liderazgo juvenil, social, también comunitarios, ambientales y círculos de mujeres, en donde realizamos talleres, conversatorios, murales, movilizaciones, dependiendo de la temática que estemos tratando. Entonces, esta es una iniciativa de la red de juventudes, este año el tema central es el derecho al aprendizaje, pero también lo hemos abarcado desde la socioemocionalidad y la justicia socioambiental. Estamos haciendo una colcha de mujeres, una movilización del 29A, y demás actividades que aportan para visibilizar la indignación ante problemas que vivimos.

E: Son bastantes cosas en las que ustedes están involucrados e involucradas. ¿Se sienten ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué creen que les ha ayudado a ser ciudadanos y ciudadanas? y ¿qué sienten que han aprendido?

Alexandra: Realmente siento que he aprendido mucho sobre cómo ser o intentar ser una buena ciudadana, porque no muchas veces se cumple con el 100%. A veces nos equivocamos, cometemos errores y demás. Pero realmente con Fe y Alegría cambia totalmente la perspectiva, te hacen ver las cosas que te afectan a ti, como adolescente, como estudiante, también a los maestros, a los docentes. En Fe y Alegría, desde primero de básico, nos dan talleres para poder seguir agropecuaria, corte y confección, cocina, electricidad y carpintería. Desde ahí empezamos a ser buenos ciudadanos, desde cómo aprender a conseguir nuestro propio sustento y de ver cómo vamos cambiando un poquito la realidad. Nos imparten también informaciones sobre nuestro amigo smartphone, de cómo podemos utilizar la inteligencia artificial,

usar las redes sociales de manera positiva, nos ayudan a tener buenos comportamientos, a participar en procesos electorales, a ser buenos jóvenes y ayudar a las personas que lo necesitan.

Carlos: Yo siento que Fe y Alegría me ayudó más para ser mejor ciudadano, me ayudó a conocer y ser más consciente de mis derechos y de mis deberes como ciudadano, porque muchas veces exigimos mucho y no estamos conscientes de todo lo que tenemos que nosotros aportar a la sociedad. Me hizo sentir que mi voz también era escuchada y que mi voz también contaba para poder tomar decisiones, me hizo sentir que trabajando juntos, todos unidos, escuchándonos, se podía conseguir un cambio real, pude ver ese cambio real en mi comunidad después de intentar conseguir un proyecto en el que habíamos trabajado.

Daniel: Pues siguiendo un poquito con la dinámica que ha dicho Carlos, me ha ayudado personalmente a ser buen ciudadano en el trabajo en equipo y aprender a escuchar más a las personas, cosa que a veces no hacía. También me ayudó mucho a ser más consciente de mis derechos y ser más solidario a la hora de estar con las personas. También me ayudó a eliminar los prejuicios que tenía antes y a ser mejor persona con los demás.

Doris: Bueno, pues yo siento que me han permitido crecer como persona y darme cuenta de que tengo un papel importante, que valgo y que mi voz sí se escucha. Yo lo noto porque ahora participo con más seguridad, escucho y valoro más las ideas de los demás y me siento con la responsabilidad de aportar algo positivo. O sea, me ha hecho crecer, me ha hecho más empática, más consciente y con más deseo de seguir construyendo cambios reales junto a otros jóvenes también.

Emmanuel: En nuestras comunidades tenemos ciertos proyectos y si bien trabajamos en Ciudadanía, siempre es bueno saber que no somos los únicos; que hay más gente y no solamente en el país, sino que a lo largo del mundo, que también está, con sus comunidades locales, haciendo un cambio, haciendo una mejora. Y siento que Fe y Alegría me ha hecho valorar justamente aquello, la ciudadanía global, en esencia. El hecho de que no solamente nosotros, como grupo pequeño, estamos haciendo quizás un cambio en una vida, sino que en otros

lugares también hay otro grupo de gente, quizás haciendo cambios aún más grandes, o incluso también cambios locales, pero cada gotita, cada granito que cada uno está aportando, me ayuda a esperanzarme en el futuro.

María Camila: Fe y Alegría ha transformado mi manera de ver las problemáticas. En donde antes yo veía un papel tirado en el piso, ahora veo una incidencia, veo una formación sobre los residuos. Donde antes yo veía los problemas de las demás personas, hoy veo un “me cuido, te cuido, nos cuidamos”, en donde lo que le pasa al prójimo de verdad me importa, lo que me pasa a mí, lo que tengo que cuidar también me importa. En donde antes nosotros veíamos espacios de decisiones alejados de nuestra realidad, pues hoy podemos estar en esos espacios, y hoy sabemos que los jóvenes tenemos todo lo necesario para participar.

E: Es muy interesante todo lo que ustedes están comentando, han hecho referencia, entre otras cosas, al entorno y la necesidad de generar cambios. Me gustaría que ahora nos enfoquemos en ese aspecto, en el contexto, ¿Cuáles problemáticas ustedes consideran deberían ser prioritarias para Fe y Alegría para impulsar procesos de ciudadanía? ¿Cuáles problemas ustedes creen que son relevantes como para que Fe y Alegría se focalice en ellos y para impulsar la ciudadanía en los centros educativos?

Alexandra: Fe y Alegría con la educación ya nos viene solventando un gran problema, pero muchas veces, desde la perspectiva de Guatemala, de mi colegio, hay muchos chicos y chicas que trabajan y estudian a la vez. Hay muchos adolescentes que desde los 13 años o desde los 9, 10 años ya empiezan a trabajar, y en las escuelas públicas no se les da el seguimiento que tendrían que darles para que ellos estudien; lastimosamente, en nuestra juventud guatemalteca se plantea un gran problema de decidir si trabajas o estudias, muchas veces los niños desde pequeños no van a una escuela, aunque es un derecho estipulado por la Constitución. Fe y Alegría se centra en la educación, en llegar hasta el lugar donde no hay asfalto, y muchas veces Fe y Alegría hace demasiado. Otra problemática es la migración, pues migran a otros lugares a vivir o a trabajar y dejan por perdido el estudio. También en Guatemala tenemos mucho lo que son las pandillas, es duro para nosotros vivir con el miedo de que no podemos ir al colegio tranquilos,

porque al salir alguien nos esté esperando con un arma, con alguna amenaza de muerte y realmente, en muchos colegios de zona roja así sucede.

Carlos: Voy a tomar algo de lo que dijo Alexandra sobre la inseguridad que tenemos porque creo que eso es un factor común desafortunadamente en varios países de Latinoamérica. Me doy cuenta que muchos estudiantes no se preguntan mucho sobre lo que sucede a su alrededor, simplemente lo aceptan como una realidad aunque esté bien o esté mal. Y máximo se quejan de algunas cosas, pero cuando llega el momento en el que hay que manifestarse, ninguno está y a muchos les da igual. Veo mucho los discursos de odio y creo que no todos estamos muy conscientes de qué es un discurso de odio, a muchos nos viene a la cabeza que se refiere a que alguien llegue, nos grite o nos pegue, pero a veces el discurso de odio es una frase en una camiseta que tenemos, la frase tirando odio a alguna minoría, algún comentario o expresión racista, homofóbica, machista, que solemos tomar del vocabulario colectivo y no sabemos que ese tipo de cosas son discursos de odio y lo hacemos porque todo el mundo lo hace. Creo que en mi país por lo menos, y puede ser un factor común en varios países latinoamericanos, la resolución de conflictos no suele ser muy pacífica y al final, no se termina resolviendo nada, se termina el conflicto metiendo más violencia en todo ese cúmulo de violencia que ya existe.

Daniel: Yo personalmente, por lo menos en España, un problema que veo bastante en la sociedad hoy en día, es la falta de empatía. Por lo menos en España no está tan trabajada como puede ser en los países de Latinoamérica. Donde yo más veo falta de empatía sobre todo es a nivel de situaciones personales, digamos que algo está mal y que hace que por lo tanto, no estés bien, y a la gente le da igual, y se viene adelante como si nada. No se ponen en tu situación o simplemente te dicen “ya se te pasará”, y cosas así, que quieras o no, acaban afectando más de lo que ya está afectado.

Doris: Hay algo que yo quisiera tocar y es que en muchos centros educativos, las autoridades no comunican los proyectos que tenemos los jóvenes de Fe y Alegría. Por ejemplo, de nuestro equipo de la red juvenil hemos tratado de visibilizar algunas campañas que

hay para que los jóvenes participen, pero por parte de las autoridades educativas no se comunican. Hay muchos niños que no se enteran de que existen grupos o espacios de participación. Y esto hace que ellos pierdan el interés y que algunos piensen que no hay oportunidades para involucrarse. Por eso, yo creo que sería muy útil que también las autoridades educativas sean voz de esos proyectos y de esa manera los estudiantes conocerían las actividades y se sentirían más motivados a participar. Y así se fortalecería la ciudadanía dentro del centro educativo, porque no hay participación, está nula.

Emmanuel: Una de las cosas que siento que sucede en nuestros entornos locales, principalmente en los colegios de reingreso, como comentaba anteriormente, es quizás una falta de conciencia del entorno local y también del entorno más global. Sucede que los jóvenes dentro de las escuelas de reingreso, son jóvenes que tienen factores de riesgo en común como: la violencia intrafamiliar, problemas contra la adicción o cosas por el estilo, en algún momento quizás van a ver en el mercado del narcotráfico, por ejemplo, una opción para generar ingreso y van a dejar esto. La gran mayoría de jóvenes termina de estudiar y al no encontrar un trabajo adecuado o al no encontrar una posibilidad de seguir sus estudios, deciden regresar a ese tipo de actividades. Acá no sucede tanto lo que cuenta Alexandra y los jóvenes pueden llegar a sus colegios, pero a lo mejor no lo valoran suficientemente. Entonces, siento que Fe y Alegría podría, quizás con espacios de encuentro, espacios de reflexión, potenciar esta mentalidad en los jóvenes que vean que realmente tienen un futuro distinto, que tienen la posibilidad de tener un futuro mejor, más allá de lo que les rodea, más allá del contexto que pueden estar viviendo.

María Camila: Bueno, yo siento que hay que hablar de salud mental y de bienestar emocional, para nosotros es muy importante. Desde Fe y Alegría se tiene que hablar de estos temas y entender que podemos crear espacios seguros para las juventudes en donde poder hablar de cómo me siento, de mi sexualidad, de todo, que sea algo que llene; espacios de grupo, del que no vaya yo a apartarme porque no se está hablando o porque simplemente me están excluyendo. Lo ambiental también debe importar, lo que pase en mi territorio me tiene que importar, lo que pase al vecino, a la educación y a la vida en general.

En las escuelas se enseña lo que se supone que deberías aprender, pero cuando sales y te gradúas, la realidad te da un golpe brutal, entonces se trata de poder graduarse y poder salir sabiendo cuáles son tus derechos, cuáles son tus deberes, qué es lo que puedo aportar, qué es lo que debo hacer, qué es lo que no debo hacer, saber y enfrentar todo eso como una problemática que se está viendo en la realidad de los jóvenes.

E: ¿Qué sienten ustedes que debería hacer Fe y Alegría ante esas problemáticas? ¿Qué debería hacer nuestro movimiento de educación popular para fortalecer la ciudadanía?

Alexandra: Vemos que las campañas de sensibilización son una actividad que sí va a funcionar. Muchas veces tenemos que ver también si los jóvenes van a apoyar, van a estar activos, porque muchas veces, si ponemos a jóvenes a que escuchen a una persona adulta a hablar durante tres, cuatro horas, pues se aburren. Entonces, ¿cómo hacer que los jóvenes en vez de aburrirse sientan interés por estos temas? Para eso, las campañas de sensibilización son buenas, pero también podemos ir agregando o innovando. Ir viendo cómo podemos hacer o animar a jóvenes para que ellos mismos empiecen a capacitar a otros jóvenes. También siento que podría ser buena idea la de crear espacios de formación comunitaria, que tal vez ya no sea solamente con los mismos jóvenes de Fe y Alegría, sino que se vayan integrando otros jóvenes.

Carlos: Le tomó la palabra a Alexandra con lo que había dicho de la campaña de concientización, que se podrían hacer enseñando o puntualizando sobre derechos humanos y también enseñando sobre discursos de odio o resolución de conflictos, estaría genial. Vuelvo a rescatar algo que había dicho sobre los debates y las tertulias, porque me di cuenta que eso había funcionado, fue como una especie de foro que tuvimos con estudiantes, en donde se trataba sobre los derechos, y nosotros teníamos que ponernos a defender cuál derecho era más importante, y se formaron grupos de estudiantes que defienden este derecho, otros que defendían otro derecho, y empezamos a debatir de por qué este era más importante que otro, y de cómo yo iba a tener que utilizar ese derecho. No sé, es un tema un poco complicado ahora para explicarlo, pero la cosa es que todo el mundo empezó a hablar y salieron de ahí varias ideas que a mí no se me habían ocurrido. Creo que también es bueno recibir pequeñas charlas, así como una formación express,

también los talleres en los que jóvenes vamos a tener que sentarnos a escuchar para poder entender, pero creo que también no tenemos que olvidarnos que esos son los espacios que más forman, en donde los jóvenes son los que hablan, y participan. Creo que es muy importante poner dos temas contradictorios y hacer que cada uno defienda su postura, porque a veces opinamos algo y no sabemos de verdad por qué lo opinamos. Algo que me había dicho un profesor es que a veces tenemos ideas que no son nuestras, que son ideas que nos pusieron, quién sabe por qué, y cuando nos empezamos a preguntar de verdad por qué yo opino esto, y por qué esto me parece bien, y por qué esto me parece mal, empiezan a salir ahí lo que de verdad creemos nosotros. Resalto lo que dijo Alexandra sobre las campañas de concientización y rescatar lo que había dicho de hacer que los jóvenes opinen más.

Daniel: Pues yo la verdad voy a pensar lo mismo que ha pensado Carlos, o sea, lo del espacio de formación donde se da una pequeña formación y luego las propias personas que van a recibir la formación son las que empiezan a desarrollar la misma formación a otros. Además que las personas también desarrollen su pensamiento crítico.

Doris: Estoy de acuerdo con lo que dijo mi compañero sobre las campañas de sensibilización, pero siento que muchas veces nosotros participamos en campañas, pero como decía Carlos, no lo ponemos en práctica. Por eso, creo que también se podría desarrollar proyectos que respalden esos temas, porque muchas veces nos dan a los grupos de jóvenes o a las autoridades educativas temas para tratar y que nosotros nos informemos, pero luego, de ahí no hacemos nada, no tenemos una acción que realmente respalde lo que hemos estado hablando; hablo de proyectos donde los jóvenes puedan actuar y ver resultados concretos. No sé, por ejemplo, se podrían crear mini talleres y luego ya campañas de sensibilización con dinámicas participativas, con brigadas de acción por el medio ambiente, estamos hablando que no debemos tirar basura, pero podemos hacer una semana en la que hagamos brigadas de limpieza, no solo en nuestra escuela, sino en nuestro espacio que nos queda cerca.

Emmanuel: Estamos de acuerdo en este punto en concreto, es bueno sensibilizar, es bueno compartir, es bueno mostrar la información,

pero así también es bueno aplicarla. Y una buena forma de aplicar estos conocimientos es justamente a través de actividades más didácticas. Una de las cosas que yo pensaba era que jóvenes de colegios de Fe y Alegría, pudieran ellos mismos dar estas charlas a estos jóvenes de otros colegios de Chile. Porque es lo que decía un poco Alexandra, si ven a otro joven de otro país conversando sobre un tema que le motiva o que le interesa, quizás los jóvenes puedan tener una mejor receptividad, van a escuchar lo que tiene que decir otro joven con sus mismos temas, con sus mismos pensamientos, su mismo nivel etario en este caso. Entonces, complementamos eso y además le sumamos actividades prácticas, siento que podría potenciar mucho más lo bueno que son los debates y las campañas para sensibilizar, entonces siento que sería un muy buen plus a lo que ya se está haciendo. Estoy muy de acuerdo con todos ustedes.

María Camila: En Fe y Alegría se han realizado muchos proyectos. Por eso, considero importante apostar por un acompañamiento a largo plazo, empoderando liderazgos juveniles, creando redes solidarias de apoyo, que permitan a la comunidad enfrentar estas problemáticas. Un pequeño paréntesis y es que yo vengo de un proyecto que se llamó Participación Caribe, que integraba grupos juveniles, círculos de mujeres y grupos ecológicos. Cuando ya se terminó el proyecto, cada red se fue desintegrando, se fue olvidando. Ahí faltó un acompañamiento de Fe y Alegría, ahí faltó un poder seguir lo que estaba pasando con dichos grupos, y fue allí cuando nuestro grupo de voluntarios tomó la decisión de reunirnos y seguir. Ya poco a poco se han integrado estos nuevos círculos, ya tenemos los círculos de mujeres, tenemos una institución aliada que nos presta los espacios y con los estudiantes realizamos nuestras charlas; pero es importante que Fe y Alegría haga un acompañamiento a dichos proyectos, que no se quede simplemente en hacer, intervenir, y ya, me fui, y que los demás jóvenes resuelvan. Me sumo también a lo que decían Alexandra y Emmanuel, sobre impulsar proyectos comunitarios liderados por jóvenes, poner a jóvenes a hablar de temas, por ejemplo: ambientales, culturales, de paz. Por último, siento que también apostar a una comunicación creativa, hay que saber que las redes sociales hoy en día son una fuente y un poder inmenso, se trata de poder crear videos, campañas, podcasts, como una herramienta para movilizar a otros jóvenes y a otras personas adultas, mujeres; para visibilizar sus voces, empoderarnos y animarlos a seguir en estos espacios.

E: *Ustedes han dicho tres cosas que me parecen súper importantes. Una es la importancia de la sensibilización y la formación para ir desarrollando una conciencia crítica a través de estrategias concretas que han planteado, desde los foros que muy bien ha descrito Carlos y Alexandra, donde haya participación juvenil, hasta campañas de sensibilización, donde también haya participación juvenil y uso de dispositivos tecnológicos que ha expresado antes Daniel. Pero luego, también algunos de ustedes decían, como Doris, Emmanuel, bueno, creo que todos van también en esa línea, la importancia de la acción, es decir, cómo también actuamos y desarrollamos acciones concretas en respuesta a esas problemáticas a las que han hecho referencia. Y luego, esto último también que plantea María Camila sobre la importancia de ir teniendo acompañamiento. Me gustaría terminar esta última pregunta considerando todo esto que han compartido: si Fe y Alegría quiere hacer una propuesta de ciudadanía de aquí a cinco años, ¿qué cosas le sugerirían ustedes a Fe y Alegría tomar en cuenta para esa propuesta de ciudadanía que quisiera desarrollar?*

Carlos: Mayor protagonismo juvenil, que los talleres se dividan en parte teórica y parte en la que todos hablemos y debatamos. También como había dicho Doris y como había dicho también Alexandra, pasar a la acción. Estaría genial que si hacemos talleres o hacemos charlas de concientización sobre el medioambiente, invitar a una juntada para recoger basura quizás en una calle después de la escuela, y ahí están los adultos responsables de Fe y Alegría, que sea como la conclusión de ese taller. Creo que también sería bueno que se trabaje con familias y formación en derechos humanos, damos muy por sentado cuáles son los derechos humanos y tendríamos que hacer más talleres o más charlas hablando de esto y sobre los discursos de odio. Si es que Fe y Alegría hace un plan a cinco años, me encantaría que esas cosas estén dentro de ese plan.

Doris: Deberían tener en cuenta la participación activa de los jóvenes en todas las etapas, desde identificar problemas hasta diseñar y también liderar proyectos que respondan a las necesidades reales. Deberían considerar temas que nos afecten directamente. Como por ejemplo mencionaba la compañera María Camila, la salud mental o el

medio ambiente y también los valores ciudadanos. Y asegurarse de que realmente haya acciones concretas y proyectos visibles.

Alexandra: Yo concuerdo, creo que es como dice Doris, todos estamos muy tocados ahorita con el tema. Y realmente una de las estrategias que sería buena es el seguimiento. De seguir actuando, seguir accionando. Ver cómo tal vez no siempre tenga que salir de los adultos el hacer una campaña, sino que también salga de nosotros como jóvenes. Yo agradezco a cada uno de ustedes como adultos que realmente nos ayudan a poder salir un poquito de nuestra zona de confort, pero como estrategia para otros lugares, sería hacer el seguimiento.

Emmanuel: Voy sencillamente a complementar, porque siento que estamos muy de acuerdo y se ha logrado ir ampliando una idea que partió muy chiquita. Subrayo el hecho de actuar, más allá de quedarnos solamente en una charla, más allá de quedarnos solamente en un diálogo. Y siento que eso es donde Fe y Alegría, en esencia, nos puede apoyar bastante, porque si no hay alguien motivando, si no hay alguien encendiendo la chispa, no se va a encender la llama. Siento que es necesario que podamos generar estas chispas nosotros, esta máquina no tiene que parar, que no actuemos solamente porque era parte del proyecto y se acabó, sino que realmente siento la necesidad de hacer un aporte. Entonces, hay que generar ese cambio de mentalidad en los jóvenes, que no se hagan las cosas solamente porque se tiene que hacer, sino porque se quiere hacer.

María Camila: Bueno, yo veo una propuesta que sea inclusiva y sostenible. Pensada en la diversidad de las realidades que tenemos los jóvenes en barrios, en nuestras comunidades rurales y en las ciudades. En donde, así como lo decía Alexandra, Emmanuel y Daniel, que mi realidad no es la misma que los demás jóvenes, pero que debemos ser también empáticos con las demás. Veo una propuesta donde podamos fomentar la igualdad de género, en donde podamos fomentar el respeto por el medioambiente, el liderazgo de la juventud, y en donde se den esos mecanismos y esas oportunidades para que la juventud también podamos seguir alzando la voz.

Daniel: Pues yo concuerdo con todo lo que hemos dicho. Al fin de cuentas creo que hemos llegado a una conclusión de todos. Y yo añadiría una cosa al proyecto o propuesta, que sería una formación que incluya las nuevas tecnologías para fomentar el uso de las mismas y las causas positivas que conllevan para la vida diaria.

Entrevistador: *Muchas gracias y felicitaciones. A través de sus testimonios veo un semillero de chicas y chicos alrededor del mundo que coinciden en sus formas de pensar la ciudadanía, las problemáticas que enfrentamos y lo que deberíamos hacer tanto los jóvenes como las instituciones, siempre con propuestas y liderazgo. Desde aquí, les envío muchas energías para continuar en este camino, en el que afortunadamente coincidimos quienes somos más jóvenes y quienes ya no lo somos tanto. Gracias por los desafíos que nos plantean.*

ENTREVISTA

Educar en la tensión: Educación y Democracia

Con: Rosemarie Terán Najas
rosemarie.teran@uasb.edu.ec

Conversamos con la historiadora, docente e investigadora Rosemarie Terán Najas, cuya trayectoria ha marcado el análisis crítico de la escolarización, la ciudadanía y las políticas educativas en el Ecuador. Desde una mirada profundamente situada, nos invita a repensar el lugar de la escuela en un país atravesado por desigualdades históricas, tensiones entre proyectos estatales y prácticas comunitarias, y desafíos urgentes para la convivencia democrática.

Saberes Andantes: Desde su experiencia ¿cómo entiende la relación entre educación y democracia en el Ecuador?

Rosemarie: Es importante hacer una distinción: los conceptos de educación y democracia no están necesariamente vinculados. La educación, por sí misma, no es virtuosa; depende del contexto en el que se desarrolla, de sus propósitos, de sus modalidades, de la etapa histórica y de las instituciones de las que depende.

La democracia, en cambio, es un concepto político que apuesta por la igualdad, la libertad y el bienestar para todos, pero no necesariamente está articulada a la educación. Hoy parecen encontrarse porque existe la expectativa de que la educación contribuya a democratizar la vida social y que la democracia sea parte del proceso educativo.

Pero, en realidad, la educación sirve tanto a las dictaduras como a las democracias. Sabemos de regímenes autoritarios que recurrieron a la educación para formar sujetos alineados a su ideología. El nazismo, por ejemplo, apostó fuertemente a la educación física para moldear cuerpos considerados "superiores". Y, al mismo tiempo, las democracias necesitan la educación para formar ciudadanos éticos, respetuosos y capaces de desenvolverse socialmente.

La educación es adaptable a cualquier discurso. Las ciencias sociales en el siglo XX han cuestionado mucho el papel de la educación, por ejemplo Pierre Bourdieu señala que la educación reproduce desigualdades. La escuela no iguala, proporciona una supuesta igualdad de oportunidades en la que el “más apto” sale adelante, sin embargo se omite que su ventaja proviene del capital social, cultural y económico previo de las familias.

Hago referencia a esto para mostrar que la educación puede servir para fines muy distintos. En el Ecuador, a mi juicio, la educación en los últimos años ha aportado más al acceso y a la movilidad social que a integrar a los ciudadanos a su país o a fortalecer una convivencia social respetuosa y armónica.

Saberes Andantes: Aunque se habla mucho de democracia en la escuela, en la práctica se reproducen jerarquías y prácticas verticales ligadas al adultocentrismo, patriarcado, machismo y rituales vacíos. ¿A qué se deben estas tensiones? ¿por qué ocurren?

Rosemarie: Es interesante lo que planteas porque abre el panorama de las contradicciones. Nada aparece de manera pura, armónica o articulada; todo está lleno de tensiones. Es una dialéctica que a veces es irresoluble. Y la escuela es el espacio donde esas contradicciones se ven con mayor claridad, porque la escuela moderna está sometida desde sus inicios a un proyecto de dominación política ligado al Estado-Nación.

La escuela moderna nace para formar ciudadanos según un proyecto político. Esto implica la idea de un sujeto homogéneo, ajustado a un molde común: mismo idioma, misma memoria histórica, misma imagen racial. En el Ecuador del siglo XIX, la ciudadanía era accesible solo para una élite propietaria y alfabetizada que se definía como “blanca”. Indígenas, afros y mujeres quedaban fuera. Y ese patrón se mantuvo casi un siglo.

Luego, el Estado plantea una ciudadanía más universal, pero católica. Más tarde llega la Revolución Liberal, que tampoco abre mucho más el abanico. Sigue siendo un proyecto homogeneizante en

términos étnicos y raciales: blanco, mestizo y urbano. Y eso ha marcado profundamente a la escuela ecuatoriana. Todo esto riñe totalmente con el Ecuador diverso y pluricultural. Aunque la Constitución reconoce que somos un país plurinacional nunca se ha concretado pues predomina la lógica homogeneizante, presente en las prácticas sociales, en las prácticas de aula, en la evaluación, en las estructuras jerárquicas y disciplinarias.

Por eso surge un desafío importante y es que la escuela construya su propio concepto de democracia, no adoptarlo simplemente desde afuera. Una democracia que no sabemos si remite a los griegos o a propuestas latinoamericanas. La escuela debe mirarse frente al desafío de transformarse radicalmente. No basta con incorporar, por ejemplo, un código de convivencia.

Recuerdo mi experiencia en 2003 cuando estuve en el Ministerio de Educación; el código de convivencia se trataba de un cuerpo normativo con cláusulas que planteaban lo que había que hacer, sujeto a horarios y a espacios muy reducidos dentro del colegio. Pero no transformaba ni el currículo ni la relación docente–estudiante, ni tampoco la política del Ministerio. Era un parche en medio de una estructura ya constituida. Mientras la transformación no alcance las relaciones internas de la escuela y no las democratice, dejando dinámicas jerárquicas, disciplinarias y verticales, nada cambiará. Si eso no ocurre, la escuela difícilmente podrá inaugurar formas de democracia.

Creo que hay desafíos enormes. Basta recordar propuestas de los años '70s, como las de Paulo Freire. Él decía que el aula no es un espacio de cautiverio, sino un lugar de encuentro. Para mí eso tuvo mucho sentido cuando pensábamos en una reforma educativa desde la Universidad Andina. Reflexionaba que si no se reconceptualizaba el aula como un espacio de encuentro intergeneracional, de diálogo, donde se aprende no desde la imposición sino desde el descubrir juntos (profesores y estudiantes) el conocimiento y construirlo, ese conocimiento no iba a tener sentido para nadie: ni para los docentes ni para la comunidad estudiantil.

Creo que el país ha perdido mucho tiempo en proponer pequeños proyectos, como los códigos de convivencia o la representación estudiantil, sin transformar lo que realmente importa que son las relaciones humanas e intergeneracionales que articula la escuela. Eso no ha cambiado en lo más mínimo.

Saberes Andantes: ¿Qué papel juega el currículo en estas tensiones?

Rosemarie: El currículo es producto de esta visión de que la educación debe formar ciudadanos que respondan a los imperativos de un Estado-Nación bajo un determinado modelo político. Si son liberales, proponen un tipo de ciudadano; si son conservadores, apuestan por uno católico. Nada de eso es necesariamente malo, pero siempre predomina el proyecto político sobre lo que podría ser la educación.

He participado en muchas experiencias de formulación curricular y siempre pasa lo mismo, queremos un estudiante que cumpla con determinados perfiles de salida y para lograrlo ¿qué hacemos? Competencias, destrezas con criterios de desempeño...o sea, una serie de instrumentos que parecen sacados del manual de un técnico. Todo eso termina en un currículo omnipotente, que pretende abarcarlo todo.

El currículo plantea o pretende plantear una matriz de todo lo que va a acontecer. Desde que baja por las distintas instancias del ministerio, llega a los colegios, baja al aula y también a los textos, va sufriendo transformaciones, pero al final es lo mismo.

Es un planteamiento unívoco, con un perfil de estudiante homogéneo que no reconoce la diversidad. No está planteado en términos de: "partimos de la diversidad de este país y de la diversidad social, y desde ahí hacemos un currículo flexible, que se vaya adaptando a las diferencias". No es así. Además en el proceso, desde la formulación del currículo en el ministerio hasta el aula, se burocratiza y termina en el aula de manera instrumental, sin provocar transformaciones, sin provocar entusiasmo, sin permitir vivir de otra manera las relaciones sociales, enfrentar el conflicto, generar convivencias más amables, más éticas, más justas. No, el currículo es el currículo.

Entonces, yo sí creo que ahí hay un bloqueo fuerte, y que el currículo cada vez es más instrumental. Los contenidos son poco significativos; los desempeños son importantísimos, pero no significan nada. No plantean democracia, ni renovación de la sociedad, ni nada. Entonces, ahí hay una camisa de fuerza.

Saberes Andantes: Frente a un sistema tan rígido ¿qué posibilidades reales tienen las educadoras/es y equipos directivos de transformar sus prácticas?

Rosemarie: Yo creo que, para quienes estamos en esta perspectiva crítica, no se trata de ser utópicos. No queremos ser utópicos porque sabemos que eso no lleva a ningún lado. Hemos sido muy utópicos pensando que la educación va a salvar al país, que la educación va a transformar, porque la educación siempre es “algo” a lo que se aspira, pero nunca se llega. Nunca. Y estamos acostumbrados a eso, a que no se llegue, a que haya una inercia que contradice totalmente las expectativas altísimas del Ministerio, del Estado, de los curriculistas, de las autoridades. No se llega. Entonces siempre estamos ahí.

Y aparece una muletilla que manejamos, y que también manejan los profesores dentro del sistema educativo: “la educación tradicional”. La educación tradicional está enmarcada en esa inercia. Hablamos de educación tradicional porque siempre tenemos un elemento utópico que nunca concretamos y que hace que todo lo que hagamos sea tradicional.

Es así, el sistema es profundamente tradicional, porque existe una maquinaria burocrática que funciona casi automáticamente. Esa estructura termina ahogando la educación y las utopías que imaginamos; está tan montada, tan instalada, tan vertical y jerárquica, que deja muy poco oxígeno para que, en los colegios y en las instituciones se abran a revisar el currículo y forjar uno propio, y puedan ocurrir otras cosas. Por su parte, las experiencias que sí han hecho este ejercicio quedan en muchos casos fuera del sistema. Y estar fuera del sistema implica que éste no te permite permanecer allí; te asfixia, vigila e inspecciona.

Pero yo creo que el aula es un espacio privilegiado, un espacio donde pueden ocurrir cosas sin que nadie te vea. En el aula pueden transformarse las relaciones humanas a partir de esta mirada crítica y reverente. Podemos reinterpretar el currículo, darle otros significados, intentar relaciones más horizontales, dialogar y construir juntos, profesores y estudiantes un conocimiento en ciencias humanas, ciencias exactas, ciencias sobre la naturaleza, etc.

Tampoco se trata de aislarse en una cultura o en una percepción social determinada, sino a partir de la experiencia cultural, familiar y personal, conectar con lo demás. Ser totalmente activos en la formulación del conocimiento que estamos construyendo y también de las relaciones sociales que nos llevan a ese conocimiento.

Como decía Paulo Freire, hay que conocer desde nuestras propias vivencias. Tomamos un concepto, lo desagregamos, lo interrogamos y luego le damos sentido en nuestras vidas. Por ejemplo, no vamos a aprender “historia universal europea” si estamos en Simiátug; ¿qué sentido tendría? Transformamos ese contenido para encontrar, dentro de ese gran tema, un reflejo de nosotros o una crítica hacia nosotros. Hay una historia que pretende abarcarlo todo, cuando en realidad tenemos una historia propia que necesitamos pronunciar públicamente.

Entonces, yo creo que el aula es un espacio muy especial para transformar relaciones, resignificar, crear un proceso de aprendizaje amable, que entusiasme, que apasione, que tenga que ver con nuestros sentidos y que nos abra a otros más amplios, más allá de nosotros mismos y de nuestra cultura.

Tiene que ver con una construcción del conocimiento que, mientras lo vamos desarrollando, nos permite ser críticos tanto del conocimiento de otros como del nuestro, así como de la convivencia. Una convivencia realmente democrática, basada en el respeto, en el sentido de justicia y en una causa común que nos entusiasme. Porque tal como está la pedagogía que sostiene los procesos de aula es muy individualista: va hacia la calificación. Eres “alguien” si, en la curva de evaluación, sacas “apto”. ¿Cómo es posible que la calificación de un examen te marque la vida, cuando el aprendizaje ocurre en un sitio

donde hubo muchas personas con un orientador, todos haciendo un esfuerzo colectivo?

Al final, al dar el examen, terminamos clasificados, y esa clasificación nos marca para toda la vida. De ahí proviene esa sensación de fracaso escolar. Ese fracaso, producto de una forma individualizada de calificar, debería llevar al Ministerio a preguntarse: ¿qué tipo de currículo y de enfoque está proponiendo para que las y los estudiantes permanezcan?

Quienes deberían ser evaluados son quienes formulan la política educativa, el currículo y todos estos engranajes sin sentido, que resultan perversos. Entonces, cambiar la evaluación, ahora que la evaluación ocupa un lugar importante en el currículo, es fundamental. Empiezas viendo la evaluación, los desempeños y luego, por ahí escondidos, están los contenidos, y más allá los propósitos. Ahora la evaluación lo es todo, y en ella te juegas la vida, tu familia. Personas que se suicidan porque no llegan a la calificación. ¿Cómo puede ser que la escuela conduzca a eso? No hay democracia ahí. Para nada.

Saberes Andantes: ¿Cuáles son los principales desafíos que hoy enfrentan las escuelas para ejercer y sostener prácticas democráticas en su vida cotidiana?

Rosemarie: Además de lo mencionado previamente, un desafío es empezar por abajo, por el aula, por el lugar donde realmente se plasman las relaciones humanas, creo que ahí está la clave. Dentro de todo el sistema educativo, que es enorme, una maquinaria gigantesca y burocratizada, el único espacio donde existe comunidad educativa son las aulas.

Creo que hay un problema muy grande en nuestro país: la familia es un centro de irradiación de valores conservadores, jerárquicos, patriarcales, y eso irradia hacia las instituciones educativas. Las instituciones educativas se dejan permear por esa jerarquía que los padres imponen cuando dicen: “usted eduque a mi hijo, a mi hija; yo no tengo tiempo”, y además “tiene que educarle bajo estos parámetros, tiene que obedecer”. Todo esto ocurre en un contexto familiar que ha

cambiado tanto, donde hay mucha soledad en los estudiantes, en los niños, en los jóvenes, frente a familias que trabajan todo el día o que simplemente han renunciado a ciertos vínculos.

Creo que es fundamental que la escuela logre renovar a la familia. Me acuerdo de las “escuelas de padres”. No era que el padre y la madre llegaban a imponer lo que necesitaban que la escuela hiciera por sus hijos, sino que se trataba de reeducar. Educar a la familia en valores democráticos, cuestionar la jerarquía patriarcal, criticar esta forma en que las familias apuestan por las notas altísimas, porque si no, no estiman a sus hijos si no están en los cuadros de honor. Esto genera procesos muy fuertes en los estudiantes; la mayoría termina autoimponiéndose sentimientos de culpa y responsabilidad por no cumplir con los estándares que exigen las familias y los colegios.

Como decía antes, el fracaso estudiantil está individualizado. La responsabilidad está cargada sobre el estudiante, y las familias agudizan ese sentimiento de culpa con prácticas de castigo, indiferencia o subestimación hacia sus propios hijos. A mí eso me parece muy grave, porque Ecuador tiene un nivel de maltrato infantil altísimo, que casi no sale a la luz. No es un tema que se trate en los medios, pero el maltrato infantil llega a niveles extremos, y la escuela también forma parte de esa dinámica. Por eso digo que la escuela tiene que aportar al cambio de la familia.

Entonces, insistiría en lo práctico, no en aquello que nos lleva a la utopía. Quienes trabajamos en educación somos expertos en utopías: siempre aspiramos a algo maravilloso, a la esperanza. Y eso está bien, pero ¿qué es viable en el Ecuador? ¿Qué se puede hacer en un país tan difícil, tan confrontado, tan desconfiado? Con estos valores conservadores, con un contexto de violencia e inseguridad que además intensifica el patriarcado, masculiniza las prácticas sociales y legitima valores guerreristas, despiadados, de maltrato y agresividad. Esos valores se presentan como aspiracionales para muchos jóvenes, porque son el único recurso que encuentran para abrirse camino en esta sociedad.

Por eso creo que, pensando en algo práctico, algo que la escuela puede hacer sin gastar recursos, y es fundamental, es sentarse a conversar sobre nuevas políticas internas, sobre convivencias distintas y sobre relaciones con la familia que la animen a tener sentidos autocríticos. Así podríamos empezar a crear un tipo de sociedad diferente, desde lo pequeño: desde el aula, desde el colegio, irradiando hacia la familia. Tal vez ahí nos quedemos, pero quizá así logremos algunos resultados.

Sabores Andantes: En un país plurinacional, ¿cómo comprender la educación intercultural dentro de este panorama?

Rosemarie: Sobre lo plurinacional, que nos lleva directamente al tema de la educación intercultural. A pesar de que ha sido una conquista lograr un sistema autónomo de educación intercultural que con el tiempo ha sido mermado y ha sufrido transformaciones, lo cierto es que ha generado textos, proyectos educativos propios y maneras propias de construir conocimiento. Sin embargo, siguen aislados. Están excluidos del gran currículo blanco-mestizo, que es el predominante.

Yo creo que lo intercultural debe permear el currículo blanco-mestizo, pero no de la forma en que se practica en algunas escuelas donde los niños se “disfrazan de indígenas” para camuflar la interculturalidad. Eso no es interculturalidad. No representa una convivencia respetuosa con el otro, sino más bien una apropiación del imaginario indígena, reproducido como comedia o farsa.

Por eso creo que lo intercultural, aunque ha sido una conquista, no puede seguir aislado, debe atravesar el currículo general. Y el currículo general tiene que salir de este modelo hegemónico blanco-mestizo e incorporar otras maneras de percibir el mundo, de relacionarnos con la alteridad, de no sostener una supremacía blanca en la comprensión del mundo y en los valores. Existen otros sentidos, y es totalmente posible incorporarlos en las asignaturas, en las formas de trabajar los contenidos.

Saberes Andantes: ¿Hay alguna idea final que quisiera dejar a educadoras/es, escuelas, familias o comunidades?

Rosemarie: Sobre el tema metodológico quisiera decir algo. La metodología no debería ser simplemente un componente de las

capacitaciones, porque la metodología no es más que la manera de aproximarse al aprendizaje; y esa aproximación implica la construcción colectiva y dialogada del conocimiento.

Si pensáramos que la enseñanza y el aprendizaje pasan por construir colectivamente entre profesor y estudiantes, quitando las jerarquías, sumando los conocimientos que tengan sentido, que entusiasmen y apasionen, la metodología no tendría por qué convertirse en lo que hoy es: parámetros mecánicos que complejizan los procesos.

Cuando las capacitaciones se concentran en transmitir metodologías desligadas del sentido del aprendizaje, no sirven mucho. Solo burocratizan, clasifican y vuelven a instalar la lógica de los "aptos" y "no aptos". Hasta la palabra "capacitación" es problemática. ¿Capacitar en qué? Lo que necesitamos es humanizar las relaciones, ser seres humanos, no someternos a parámetros burocráticos absurdos frente a los cuales nadie puede responder. Se necesita más bien una dinámica humana, amable: en lugar de juzgar o castigar a los estudiantes, levantarles la autoestima, decirles "tú puedes, lo que digas está bien, vamos a construir entre todos". Eso no es difícil, no requiere recursos; solo requiere cambiar el chip. Que este país cambie el chip respecto a la educación.

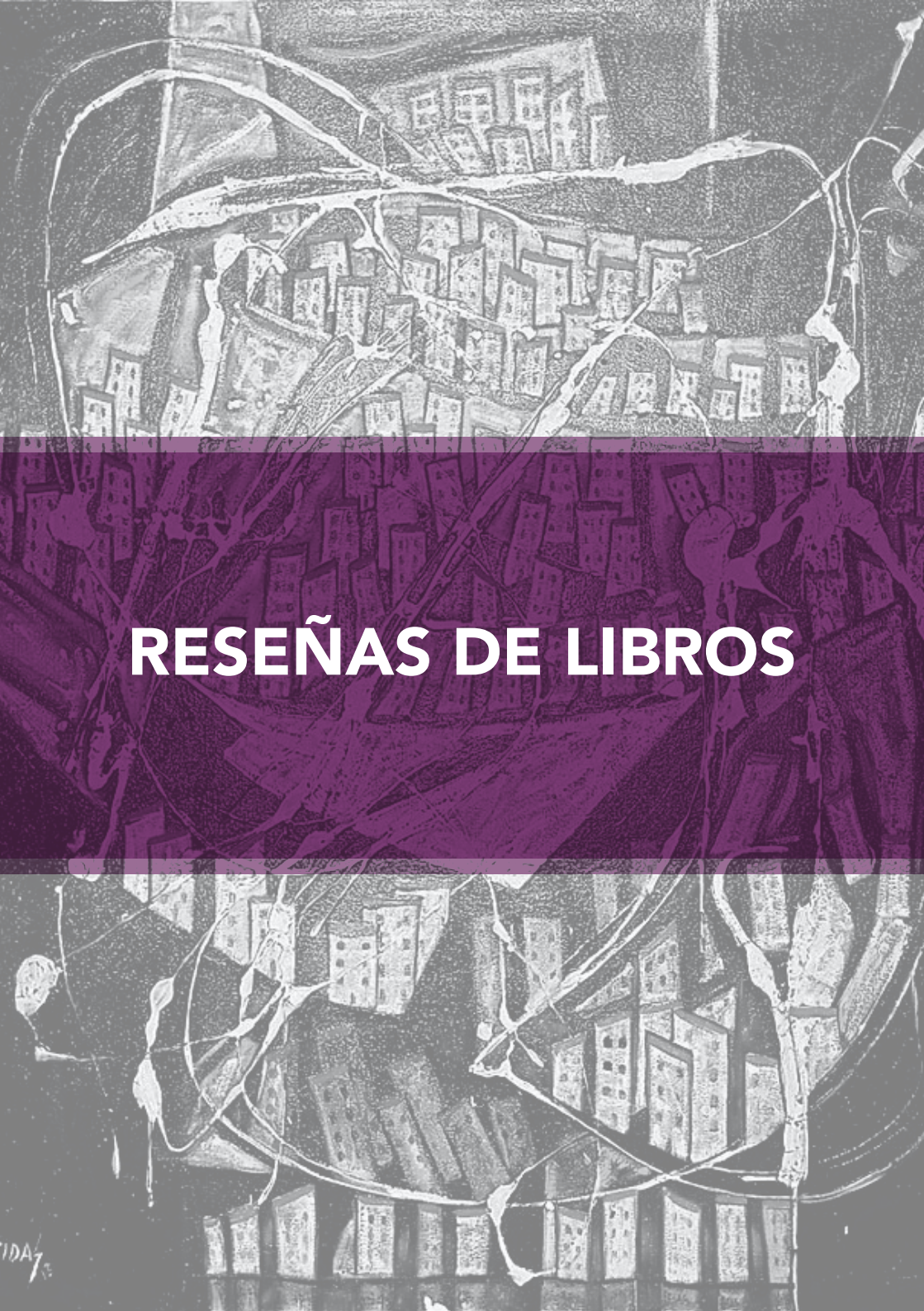
Y con esto termino. En todos los gobiernos, incluso en los progresistas, con los que simpatizo, la educación ha sido valorada como escolaridad, como escolarización, como acceso, pero no como transformación de las relaciones, no como democratización, no como humanización de la sociedad. Se ha pensado en acceso, en crear más escuelas, más universidades, que las clases populares entren, que haya movilidad social. Eso está bien, pero sigue siendo solo acceso. No es transformación social. Es integración al proyecto del Estado-Nación.

Un estudiante con título de la Universidad Central en determinado campo del conocimiento no puede acceder a ciertos espacios laborales por su "clase". Si fuera blanco y perteneciera a las clases altas, tendría más posibilidades. Como todo es racializado, las oportunidades laborales también lo son. Entonces, por más títulos que tenga, hay un límite. La escolarización que es integración a la escuela tiene un límite. No lo es todo.

Por eso un gobierno no puede vanagloriarse de haber creado cien mil escuelas y de que “todo el mundo está escolarizado”. Eso no garantiza nada. Garantiza acceso y movilidad social, sí, pero no transforma los valores ni las relaciones sociales. Y eso es lo que realmente necesitamos transformar.

Saberes Andantes

Así concluimos esta conversación que nos invita a replantear de manera profunda el sentido de la educación y sus desafíos pendientes, de buscar esa transformación institucional. Agradecemos a Rosmarie por su claridad, su generosidad y por abrir caminos para seguir pensando una educación transformadora.



RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑA DE LIBRO

bell hooks (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Traducción de Malo, M. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación cómo práctica de la libertad*.

bell hooks es el seudónimo utilizado por Gloria Jean Watkins quien fue una pensadora, feminista y docente de universidad, influyente en los procesos de teorización de la pedagogía, el movimiento feminista y la crítica social. En su libro *Enseñar a transgredir: La educación cómo práctica de la libertad*, la pensadora afroamericana despliega una propuesta pedagógica que nos invita a repensar la educación desde una perspectiva crítica, afectiva y liberadora que se sustenta en la idea de que “cuándo la educación es una práctica de la libertad los y las estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir” (hooks, 1994, p. 45). Esta declaración sintetiza la dimensión ética y relacional de su propuesta pedagógica donde enseñar implica despojarse del poder absoluto del saber para abrir un espacio de reciprocidad donde docentes y estudiantes co-construyen conocimiento.



El texto incorpora una mirada interseccional que busca articular y dar visibilidad a las diferencias de género, raza, clase y poder, pero con una voz propia, profundamente marcada por la experiencia afroamericana y feminista. En términos epistemológicos, hooks se posiciona desde una mirada radical que invita al desacuerdo, lo cual constituye tanto su fortaleza como su fuente de controversia, su pensamiento desafía los paradigmas establecidos y llama a repensar el poder dentro de la educación. El texto nace de la experiencia docente que vivió hooks, combinando la crítica social, el ensayo académico y la narración personal, durante su paso por universidades norteamericanas, donde observa de primera mano e incluso en ocasiones ella como protagonista, que el aula

no solo reproduce conocimientos, sino también comportamientos. Se reflexiona sobre los desafíos actuales de la docencia, las brechas sociales y la pérdida del sentido ético en la enseñanza.

El texto recoge un total de catorce ensayos que reflexionan sobre una pedagogía comprometida con la transformación personal y colectiva, capaz de desafiar la opresión mediante el diálogo, la conciencia crítica y las experiencias de vida (Malo, 2021). Uno de los aciertos más notables de hooks es devolver al aula su dimensión política. Frente a una tradición que separa lo académico de lo personal, ella propone una pedagogía de la presencia y se rebela contra la escisión entre cuerpo y mente, reflexionando sobre la vivencia del cuerpo como territorio educativo. En este enfoque, el cuerpo no es una presencia secundaria ni un simple soporte físico del aprendizaje, sino que se reconoce que el conocimiento solo adquiere significado cuando se vincula con la experiencia vivida, desde los sentidos, los gestos y las emociones que son también formas de enseñar y de aprender.

Los ensayos también entrelazan su vivencia como mujer negra, profesora y feminista con una crítica radical al sistema educativo tradicional, que ha sido un espacio de opresión y silenciamiento. Destacando que la educación es solo un reflejo de la sociedad y muestra la necesidad de que las voces de mujeres y personas que han sido invisibilizadas o menospreciadas formen parte de la construcción de un discurso y teoría pedagógica. El libro no sigue un orden teórico rígido, más bien fluye como una conversación íntima que combina memorias, anécdotas y análisis social.

En los primeros capítulos, hooks critica la educación bancaria que reduce al estudiante a un receptor pasivo del conocimiento. Por tal razón, realiza un análisis a la pedagogía liberadora de Freire y hace énfasis en una pedagogía comprometida que valore más la expresión estudiantil y reivindica una enseñanza participativa donde el cuerpo, la emoción y la palabra tienen lugar. Sostiene que educar es un acto erótico en el sentido más amplio; una energía vital que conecta mente y corazón, deseo y pensamiento, teoría y experiencia, poniendo en evidencia cómo la historia personal se puede convertir en conocimiento colectivo.

Enseñar a transgredir: La educación cómo práctica de la libertad, trasciende los límites de la teoría educativa tradicional, invita a repensar la enseñanza como un proceso de emancipación, en el que aprender se convierte en una práctica de libertad (Freire, 1975). No se limita a teorizar sobre la pedagogía liberadora, porque la encarna en cada página, su lenguaje cercano y reflexivo conecta la vida personal con la acción colectiva, demostrando que el conocimiento más profundo surge del compromiso con la verdad y la libertad.

A medida que se desarrollan los ensayos la autora enfatiza el poder del diálogo como espacio de resistencia, donde enseñar implica escuchar y compartir saberes de forma horizontal, el profesor no es una figura de autoridad incuestionable, sino un facilitador de procesos de conciencia, menciona que “en lugar de temer el conflicto, debemos encontrar formas de emplearlo como catalizador de un nuevo pensamiento, como una oportunidad para crecer” (hooks, 1994, p. 159) de esta forma hooks reconoce que este tipo de pedagogía liberadora y comprometida es exigente, demanda autocrítica y disposición a cuestionar los privilegios.

“Transgredir”, en el libro, no significa destruir las normas, sino atravesarlas para transformarlas, en este sentido, su propuesta no se limita a una metodología, es una propuesta filosófica. La autora menciona “conozco muchos profesores con una política progresista que han estado dispuestos a cambiar su programación, pero que, en la práctica, se han negado en redondo a cambiar la naturaleza de su práctica pedagógica” (hooks, 1994, p. 190). Exponiendo una de las contradicciones más persistentes dentro del campo educativo contemporáneo, la distancia entre el discurso transformador y la acción pedagógica concreta, haciendo una invitación a la autoconciencia docente, para evitar la adhesión intelectual a discursos de inclusión, justicia social o pensamiento crítico, y en el salón de clase continuar reproduciendo, los mismos modelos jerárquicos, autoritarios y bancarios que Paulo Freire denunció décadas atrás.

El libro no sigue un orden teórico rígido, más bien fluye como una conversación íntima que combina memorias, anécdotas y análisis social. Para finalizar profundiza en el vínculo entre la práctica docente y la libertad. Afirma que enseñar es un acto político y espiritual, concibe que

se enseña para cambiar el mundo, no solo para transmitir información. Evoca la importancia del amor como fuerza pedagógica y ética; el amor entendido como compromiso con la justicia, la escucha y la dignidad del otro, abrir espacio para la voz del otro y sostener el conflicto sin anular la diferencia.

Desde esta mirada invita a las y los docentes a convertirnos en facilitadores de la libertad y el pensamiento crítico. Convirtiendo al encuentro pedagógico de un proceso de reproducción en un proceso transformador que puede “transgredir” los límites impuestos por las instituciones y las jerarquías sociales, reconociendo las diferencias raciales y de género, para crear un ambiente donde todas las voces sean escuchadas sin temor al juicio, donde las diferencias no sean obstáculos, sino motores de pensamiento.

Su visión nos invita a reconocernos como educadoras y educadores en permanente proceso de aprendizaje, a superar el temor a la vulnerabilidad y el miedo a perder el respeto de los estudiantes, para transformar el aula en un espacio de diálogo auténtico. Nos recuerda que la educación no solo transmite conocimientos, sino que moldea conciencias y puede abrir caminos hacia la libertad. Esta afirmación resuena con fuerza en América Latina y en el contexto ecuatoriano, donde las aulas continúan siendo escenarios de silenciamiento, exclusión y en donde persisten desigualdades educativas y culturales, por ello propuesta de hooks adquiere una fuerza especial, transgredir significa cuestionar las jerarquías, pero también realizar un ejercicio de introspección y compromiso ético.

Ciertamente, la obra tiene limitaciones contextuales, sus reflexiones nacen de la universidad estadounidense y pueden parecer distantes de otras realidades educativas. Además, su insistencia en el amor como praxis pedagógica ha sido criticada por su aparente dificultad de aplicación en entornos institucionales rígidos o burocráticos. Sin embargo, estos cuestionamientos no debilitan su propuesta; la fortalecen. Nos obligan a traducir su pensamiento a nuestras propias prácticas, a reinventar la pedagogía liberadora en clave local.

La obra inspira y reta a reconocer que enseñar también es aprender, que el aula puede ser un laboratorio de humanidad, e invita a pensar que la transgresión lejos de ser un gesto de rebeldía vacía, es una práctica de desposesión del poder y un acto de desprenderse del control para permitir que la palabra circule. Como educadora y orientadora psicoeducativa, considero que esta obra logra unir el compromiso político con la ternura y la sensibilidad humana, recordando que "enseñar es un acto de amor, un acto de valentía" (hooks, 1994, p.21). Por tal motivo, convertir el aula en un espacio de sanación y resistencia no es una utopía romántica, sino una tarea ética y política fundamental y en esa afirmación tan simple, radica quizás la pedagogía más urgente de nuestro siglo.

Referencias

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Traducción de Malo, M. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación cómo práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, S.L.
- Malo, M. (2021). Prólogo. En *Enseñar a transgredir* (pp.7-19). Capitán Swing Libros, S.L.

Karina Basantes-Lucero⁴⁰

Unidad Educativa Particular Borja N° 3 y Academia Borja N° 3

Dece@borja3cavanis.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-6748-9062>

40 Psicóloga Educativa por la Universidad Central del Ecuador, Coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil de la Unidad Educativa Particular Borja N° 3 y Academia Borja N° 3 en la que desarrolla la gestión promoción y prevención de riesgos psicosociales.

RESEÑA DE LIBRO

Sáez de la Fuente Aldama, I., Bermúdez Vélez, Á., & Prieto Mendaza, J. (2020). *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*.

El libro *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*, elaborado por Izaskun Sáez de la Fuente Aldama, Ángela Bermúdez Vélez y Jesús Prieto Mendaza, constituye una valiosa aportación al campo de la educación, pues articula en un ejercicio pedagógico desarrollado por medio de una comunidad de aprendizaje con el acercamiento histórico y ético a la memoria sobre una realidad de conflicto en contextos de violencia política.

Cuadernos sobre Memoria,
Educación Histórica y
Construcción de Paz

Núm. 2

La historización de la memoria

Balance de la experiencia
de una comunidad de
aprendizaje con personas
jóvenes en Euskadi

Izaskun Sáez de la Fuente Aldama
Ángela Bermúdez Vélez
Jesús Prieto Mendaza

DeustoDigital
Centro de Estudios e Investigación
Pedro Arrupe Zubizarreta



Publicado por la Universidad de Deusto como parte de la serie *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, el texto recoge la sistematización de una experiencia comunitaria de aprendizaje desarrollada en Euskadi, entre 2019 y 2020. El texto recoge un ejercicio que busca acercar a la comprensión que tienen las juventudes sobre la historia de la sociedad vasca en relación con las violencias vividas, cuestionando elementos culturales y estructurales de la sociedad, en un horizonte de deslegitimación de la violencia en todas sus formas.

Los autores eligieron la metodología de una comunidad de aprendizaje porque consideran que es el medio más conveniente para revelar las voces de diversos actores, ante temáticas que han establecido ciertos consensos. La sistematización se estructura a partir de tres fases pedagógicas: exploración de memorias personales y colectivas; aproximación a la perspectiva de las víctimas; e historización de la memoria. Cada fase es presentada junto con el detalle de las sesiones, las actividades participativas desarrolladas, y las reflexiones que emergieron por parte de los jóvenes involucrados. Finalmente, se plantea un balance sobre la experiencia de la comunidad de aprendizaje, distinguiendo las voces de los jóvenes participando de la valoración del equipo dinamizador.

Un concepto clave en el desarrollo del texto es el de memoria. Los autores entienden que “la memoria no es un simple recuerdo del pasado, sino una construcción social que se entrelaza con la identidad, la ética y la política” (Sáez de la Fuente Aldama, Bermúdez Vélez & Prieto Mendaza, 2020, p. 12). Esta afirmación, puede ser reconocida como guía y enfoque metodológico del proyecto, que se aleja de la enseñanza transmisiva, típica de una educación clásica, para adoptar una pedagogía de la enseñanza con un enfoque dialógico y ético.

En relación con la memoria, uno de los hallazgos más relevantes del texto de sistematización es la presencia del silencio como forma de transmisión intergeneracional de la historia. Los y las participantes reconocen que “en casa no se hablaba de esto, era como si no hubiera pasado” (p. 23), lo que evidencia la dificultad de abordar el pasado violento en espacios familiares y sociales. El texto plantea, desde la experiencia, las tensiones y retos que existen entre los conceptos memoria y silencio, problematizando una dinámica de acallar y no nombrar, ante una historia que se experimenta presente pero no nombrada.

Ante este descubrimiento, en la segunda fase, los autores descubrieron que la inclusión del testimonio de Iñaki García Arrizabalaga, víctima del terrorismo, permitió a las y los jóvenes confrontar sus ideas sobre justicia, perdón y reconciliación con un caso concreto. Como señala el equipo dinamizador, “el testimonio no busca venganza, sino reconocimiento y dignidad” (Sáez de la Fuente Aldama, Bermúdez Vélez & Prieto Mendaza, 2020, p. 45), lo que convierte al testigo en un agente pedagógico clave. Este reconocimiento del efecto de los testimonios en los procesos pedagógicos, resulta revelador en relación a la construcción de memoria histórica por parte de sociedades que han vivido violencia directa.

En la tercera fase del proyecto, los autores se centraron en desmontar el relato del “conflicto milenario”, el cual presentaba la violencia como respuesta inevitable a una opresión histórica. A través de mapas conceptuales y análisis de fuentes, se cuestionan algunos supuestos que sirvieron para leer la historia, tales como la continuidad de los hechos, homogeneidad de las acciones violentas y la polarización de la sociedad. Los autores afirman que “la historia no legitima la violencia, sino que la explica en su complejidad” (Sáez de la Fuente Aldama, Bermúdez Vélez & Prieto Mendaza, 2020, p. 61). En este sentido, este ejercicio de indagación en una comunidad de aprendizaje resulta

revelador de aquellos elementos que tienden a estandarizar la historia, cercenando la diversidad propia de la experiencia.

Luego de este recorrido, considero necesario dar un paso adelante y proponer algunos elementos que sirven como aportes a la educación histórica y ética. En primer lugar, este texto es un llamado concreto a la deslegitimación de la violencia, pues promueve una lectura crítica del pasado que evita justificar la violencia como medio legítimo para la transformación de conflictos. En segundo lugar, la aplicación de una metodología de comunidades de aprendizaje para abordar una temática de memoria resulta en una pedagogía que favorece la ética. Esta experiencia integra la dimensión ética en el análisis histórico, colocando a las víctimas en el centro del proceso educativo.

En tercer lugar, este texto aporta la construcción de una pluralidad de memorias, dando un paso al costado a visiones unívocas y homogéneas sobre la historia. La diversidad de experiencias y narrativas evita las simplificaciones y dificultades de los relatos únicos. Finalmente, este texto plantea una estructura pedagógica replicable en otros contextos, pues puede adaptarse a otros contextos de violencia política, como Ecuador, Colombia, Irlanda o Palestina, entre otros.

A pesar de los aportes señalados, la obra también presenta algunas limitaciones en su desarrollo y alcance. En primer lugar, el tiempo de duración del proyecto se entiende que requiere de una revisión pues a juicio de alguno de los participantes, “Nos quedamos con ganas de seguir, de entender más” (Sáez de la Fuente Aldama, Bermúdez Vélez & Prieto Mendaza, 2020, p. 70). Este comentario devela que la profundidad del ejercicio requiere de un tiempo suficiente para poder ahondar en los temas que emergen. En segundo lugar, es importante reconocer la dificultad de abordar temas relativos a la historia reciente de una sociedad, teniendo participantes en el espacio que aún experimentan afecciones por la historia estudiada. Tal fue el caso de dos jóvenes afines a la izquierda abertzale que abandonaron el grupo, lo que evidencia la dificultad de incluir todas las perspectivas en espacios de diálogo. Finalmente, y muy importante, es el relativismo ético que enfrenta toda reflexión ética en el mundo actual. Algunas reflexiones sugieren una comprensión relativista de la historia (“cada uno tiene su versión”), lo que puede debilitar el compromiso con una lectura a profundidad de la historia, la verdad y la justicia.

Con todo, este libro se convierte en una invitación a abrir nuevas líneas de investigación y acción educativa, en temas como el diseño de materiales didácticos que integren memoria, historia y ética; estudios comparativos entre contextos de violencia política; el desarrollo de pedagogías con enfoque restaurativo que incluyan testimonios y procesos de reconciliación; e investigaciones sobre el papel del lenguaje en la comprensión de la violencia.

A modo de conclusión, este texto sobre *La historización de la memoria* es un trabajo que combina investigación, pedagogía y ética con el fin de abordar uno de los temas más complejos de la historia reciente de Euskadi. En este sentido, se convierte en una herramienta valiosa para pensar procesos educativos de abordaje de la historia de la violencia en sociedades que han vivido el dolor del conflicto armado, como lo puede ser Ecuador en sus más recientes años.

Su enfoque, participativo y crítico, ofrece un modelo educativo que puede inspirar a docentes, investigadores y responsables de políticas públicas en contextos de conflicto y posconflicto a abordar el difícil campo de la violencia y sus consecuencias. Aunque enfrenta desafíos metodológicos y políticos, considero que este texto es una apuesta por la pluralidad, la justicia y la memoria como herramienta de paz, y por tal, merece ser reconocida y ampliada.

Referencias

Sáez de la Fuente Aldama, I., Bermúdez Vélez, Á., & Prieto Mendaza, J. (2020). *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*. Universidad de Deusto.

Mauricio Andrés Bueno-Castellanos⁴¹

Instituto de Estudios Interculturales de la Pontificia
Universidad Javeriana de Cali
mauricio.bueno@javerianacali.edu.co

41 Investigador social del IEI. Docente del departamento de Filosofía, PUJ-Cali. Licenciado en Filosofía. Master en Teología y en Educación. Estudiante de doctorado en Estudios sobre Desarrollo por la Universidad del País Vasco, UPV.

Normas para la presentación de artículos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El documento es una creación original y no ha sido publicado previamente en ninguna otra revista indexada.
- El documento enviado está dentro de las secciones de la revista: Ensayos, Investigaciones o Sistematizaciones.
- Los documentos contienen, después del título, el Nombre y Apellido del autor o la autora con una biografía no mayor a 100 palabras (en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional), ciudad, país y correo electrónico.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a para ensayos, investigaciones y sistematizaciones.
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- El documento está en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
- Las referencias bibliográficas están en normas APA (American Psychological Association) séptima edición.
- Los títulos están en negrilla, sin cursiva, tamaño 13 para título central y tamaño 12 para subtítulos, sin numeración alguna. Subtítulos de segundo orden con negrilla y cursiva.

- En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, están en la parte superior numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título; en la parte inferior la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.
- En la utilización de siglas, la primera vez se escribió el significado completo, posterior únicamente la sigla.
- Todas las fuentes están en el cuerpo del texto.
- Al final del texto, organizada alfabéticamente, se encuentran las referencias bibliográficas.

1. "Directrices para el envío de Ensayos"

- 1.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3. Los artículos deberán incluir un resumen de hasta 250 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.5. El tipo de letra de los ensayos debe ser Times New Roman tamaño 12 interlineado 1,15 y tamaño de página A4.
- 1.6. El ensayo debe contemplar, entre otros elementos: introducción, desarrollo y conclusión.

2. "Directrices para el envío de Investigaciones"

- 2.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 2.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3. Los artículos deberán incluir un resumen de hasta 250 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5. Las investigaciones deben contemplar, entre otros elementos: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

3. "Directrices para el envío de Sistematización de Experiencia"

- 3.1 Las sistematizaciones deberán ser inéditas, referidas o no al tema central de la revista, y no haber sido publicadas en revistas indexadas.
- 3.2 La extensión de la sistematización será de un máximo de 20 páginas, incluyendo referencias y con las normas anteriormente nombradas.
- 3.3 El tipo de letra de la sistematizaciones debe ser Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,5 y tamaño de página A4.
- 3.4 Los documentos deberán incluir un resumen de hasta 250 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.5 Debajo del resumen se deberán incluir hasta cinco palabras clave en un idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.

- 3.6 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción, reflexión y conclusión.

Sobre el proceso editorial

- Una vez que el autor/a haya comprobado que su artículo cumple con las normas de la revista, lo envía al correo institucional: saberesandantes@feyalegria.org.ec
- El artículo pasa a ser revisado por el Equipo Editorial para comprobar que cumple las normas de la revista.
- El equipo editorial envía el artículo a una revisión por ciegos simples. Quienes revisan enviarán su decisión al respecto de la publicación del artículo (aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado).
- El artículo aceptado sigue su curso de edición. El artículo aceptado con cambios será reenviado al autor/es para que lo ajuste y lo envíe nuevamente en el plazo asignado, si ha sido ajustado satisfactoriamente sigue el curso de edición. El artículo rechazado será devuelto a su autor, el autor tiene la oportunidad de reescribirlo para un próximo número según consideración del equipo editorial.
- La decisión final de publicación de artículos lo tiene el equipo editorial, quien considera la evaluación realizada por el evaluador externo.
- El proceso de edición llevará aproximadamente un plazo de seis meses. El equipo editorial ofrece de manera gratuita acompañamiento virtual para aquellos autores/as que deseen tener orientaciones sobre el proceso de escritura académica. Para manifestar el interés en esta oferta deben enviar un correo indicando su interés a: saberesandantes@feyalegria.org.ec
- Los autores deben enviar una comunicación indicando su permiso para la publicación cuando se le indique desde la revista.

ISBN: 978-9942-8650-0-7



9 1789942 865007

"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas.

Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R