

SABERES ANDANTES

Educación para la
Esperanza y la Paz

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 4, Número 11, año 2024

“EDUCACIÓN PARA LA ESPERANZA Y LA PAZ”

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

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

Entidad editora

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

Editor sección ensayos e investigaciones

Luis Rodolfo López-Morocho. Universidad Católica de Lovaina.

Editora secciones complementarias

Emely Valeria Benavides-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.
- María Noelle Acosta-Vásquez. Fe y Alegría. Ecuador.
- Alexis David Barrera-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.
- Carlos Boris Tobar-Solano. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Christian Xavier Ubilla-Correa. Federación Internacional de 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 Schutjser-De Groot. Université Toulouse Jean Jaurès. Francia.
- Diana María Calderón-Salmeron. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Sofía Alexandra Yépez-Rosero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Asesores internacionales

- Vicente Ramón Palop-Esteban. Universitat de Valencia. España.
- Marielsa Ortiz-Flores. Secretaría de Educación de Barranquilla. Colombia.
- Carlos Fritzen. 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@feyalegría.org.ec



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



Saberes Andantes

Educación para la
Esperanza y la Paz

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 4, Número 11, Diciembre 2024

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>Educar desde el cuidado: un camino hacia la paz</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes
8	EDITORIAL <i>Educación y conflicto</i> Beatriz del Carmen García-Dávila
13	ENSAYOS E INVESTIGACIONES <i>La dialéctica proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire: análisis intertextual.</i>
14	Édison Francisco Higuera-Aguirre.
28	<i>Educar para la esperanza y la paz en Venezuela: ¿misión posible?</i> Dulce María García-Dávila y Aminor Judith Méndez-Pirela.
52	<i>Anotaciones sobre la educación para la paz: ciudadanía, resistencia y crítica</i> Luis R. López-Morocho y Miguel Ángel Herrera-Pavo.
75	<i>Educación para la paz: Transformación interior, acción solidaria y ciudadanía global para el cambio social</i> Jaime Alfonso Sarmiento-Barreno.
97	<i>Transformaciones en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana. Un análisis de 1993 a 2016</i> Carlos Minchala-Buestán.
117	<i>Derecho a la identidad de género de las niñas, niños y adolescentes en los colegios de Cayambe, Ecuador</i> Eduardo Terán-Duque y Carolina Montenegro-Benalcázar.
135	SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS <i>Programa Social en la Formación Profesional: Un instrumento para construir conciencia e inclusión.</i>
136	Vicente Palop-Esteban, Vicente José Muñoz-Camaras, Esperanza Rangel-Lorente, Eva Libros-Nieto, Rafael Villatoro-Gironés
152	<i>Educación Transformadora en Confinamiento: Un Proyecto de Aprendizaje-Servicio</i> Anilec Anaj Amaya-Rojas.
179	<i>Apuesta por una educación colectiva en tiempos de crisis.</i> Verónica Mercedes Proaño-Ruiz.
191	ENTREVISTA <i>Una escuela esperanzadora. Desafíos de la educación para un mundo pacífico.</i>
192	José Manuel Andueza-Soteras.
205	RESEÑAS DE LIBROS <i>Menéndez, P. (2024). Educar para la vida.</i>
206	Emely Valeria Benavides-Vargas.

PRESENTACIÓN

Educar desde el cuidado: un camino hacia la paz

Carlos Vicente Vargas-Reyes

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

c.vargas@feyalegria.org.ec

La lectura de este número de la revista Saberes Andantes, cuyo tema central es Educar para la Esperanza y la Paz, nos invita a reflexionar sobre los vínculos humanos. A través de sus investigaciones, relatos y entrevistas, nos propone analizar cómo nos relacionamos entre nosotros y cómo construimos nuestras relaciones en los procesos comunitarios.

Viene bien partir de la pregunta que se hace Jonathan Sacks (como se cita en Cortina, 2001) en su tesis sobre Reconstruir la Sociedad Civil: **¿Cómo moderar alguna forma de asociación que haga soportable la vida sobre la tierra, una vez ha germinado la semilla del conflicto?**

Desde esta pregunta se analizan dos historias, dos narraciones sobre los vínculos humanos (Cortina, 2001). La primera es el relato del Leviatán de Hobbes, de donde se desprende el Estado, el nacimiento de una comunidad política, en cuya comunidad los individuos se ponen de acuerdo para firmar un contrato, un pacto, pero no por generosidad sino por temor, por miedo a perder la vida en manos de otro, ya que todos desean poseer en exclusiva los bienes de la tierra. Desde este mercado de bienes se desprende la violencia y la maldad humana, por eso, el relato del Leviatán nos dice que la solución es el Estado de Derecho, donde hay que sellar un contrato porque los humanos son esencialmente egoístas, y no hay más remedio que someterse al imperio de la ley... Esta puede ser una clave en la lectura para analizar nuestros Estados y sus políticas de seguridad y entender que solo por estos vínculos no llegaremos a construir una educación para la paz y la esperanza...

Un segundo relato sobre los vínculos humanos proviene del libro del Génesis y se lo conoce como el relato del “reconocimiento recíproco”, de la Alianza. En este relato Yahvé se da cuenta de que la soledad del hombre no es buena y le da una compañera, a quien éste reconoce como parte de sí mismo. Este vínculo no se funda en un contrato, sino en un reconocimiento mutuo: una alianza entre quienes toman conciencia de su identidad humana. Porque es a partir de pronunciar el nombre de otro ser humano que el “yo” puede reconocer su propio nombre.

Este reconocimiento mutuo es el motor de las relaciones sociales. En este relato se pasa del interés egoísta de un contrato, a la compasión que implica estar con otros, “padecer con” otros el sufrimiento y la alegría que nace al saberse parte suya (Cortina, 2001).

Desde este segundo relato nace nuestra responsabilidad de cuidarnos mutuamente, no como obligaciones notariadas (contrato), sino desde una alianza incapaz de romper el vínculo aún en los tiempos más difíciles; ya que la alianza asume el reconocimiento del OTRO desde la obligación recíproca de respetar la dignidad de la persona.

Sabemos que este segundo relato en nuestra sociedad moderna neoliberal no fundamenta la manera en cómo nos relacionamos. Sus modelos políticos y económicos asumen las relaciones desde el mundo del consumo, la meritocracia y un espíritu guerrero, donde todo parece arreglarse por la fuerza... De aquí la necesidad urgente de que la educación, en todos sus niveles, asuma el desafío de erradicar la violencia y contribuya a formar personas capaces de atreverse a construir la paz.

Adela Cortina (2013) en su libro *¿Para qué sirve realmente...? La ética*, en el capítulo 3, hace una descripción del ser humano que nos sirve para nuestra reflexión:

Los seres humanos no somos sólo egoístas, inteligentes o estúpidos, sino que somos también, entre otras cosas, seres predisuestos a cuidar de nosotros mismos y de los otros. Para eso nos ha preparado el mecanismo de la evolución, seleccionando la propensión a cuidar como una de las actitudes

indispensables para mantener la vida y reproducirla, y la llevamos ya en la entraña de nuestra humanidad. Claro que las propensiones necesitan cultivo para desarrollarse y no quedar frustradas. Para ello nos recuerda la lección de aquel jefe indígena que contaba a sus nietos cómo en las personas hay dos lobos, el del resentimiento, la mentira y la maldad, y el de la bondad, la alegría, la misericordia y la esperanza. Terminada la narración, uno de los niños le preguntó: abuelo, ¿cuál de los lobos crees que ganará? Y el abuelo le respondió: el que alimentos. (p.50)

Estas lecturas de seguro alimentarán la esperanza que nos ayudará a encaminar la educación por los senderos de la paz.

Referencias

- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Editorial Trotta.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente? La ética*. Ediciones Paidós.

EDITORIAL

Educación y conflicto

Beatriz García-Dávila

Editora de la revista Saberes Andantes

beatriz.garcia@feyalegria.org.ec

Hay varias posiciones que un educador o educadora podría tomar en el aula y centro educativo ante un ambiente de conflicto político polarizado y radicalizado en el país; ambiente que se suele caracterizar por la imposibilidad de diálogo, la ubicación en extremos donde cada bando asume que es depositario de la verdad, y el otro no es más que un enemigo, con el cual es imposible llegar a acuerdos.

No pocos(as) docentes prefieren pasar por alto la situación, no abordarla, continuar la rutina del programa de la materia o proyecto de aula como si nada ocurriera. Este “no pasa nada” puede darse no solo entre educador(a) y estudiantes, sino también entre colegas. No abordar el conflicto es una posición coherente con un enfoque de educación centrada en prácticas y contenidos descontextualizados, desconectados de la realidad que se vive; coherente también con el temor de abordar los conflictos porque, erróneamente, se considera que así se mantiene un clima de paz. Es necesario subrayar que la acción educativa disociada de la realidad simplemente no tiene sentido; educamos para la vida, para la transformación del mundo que vivimos, ello no es posible si desconocemos la realidad como fuente de aprendizaje, como principio de donde parte la acción educativa. También es necesario considerar que la evasión del conflicto, a la larga, genera distanciamiento, y el malestar solapado, tarde o temprano brota en violencia; por tanto, no abordarlo se convierte en un mal simulacro de paz donde no se aprende a resolver situaciones que generan conflicto.

Otra reacción es tomar partido, es decir ante la pregunta o planteamiento que surge en clase, el educador o educadora marca a priori su postura y juicio de valor, esto significa que responde según su afiliación o tendencia política, cosa delicada en un ambiente de

alta polarización, pues podría estar haciéndose parte de ella. “Tomar partido” puede expresarse también entre colegas, si esto se hace desde el enfrentamiento, el educador o educadora asume actitudes de enquistamiento en la opinión propia, lo que genera tensión toda vez que el tema surge. De alguna manera, hay cierta coherencia de esta posición con un enfoque educativo donde se aprecia el conocimiento como una verdad que el o la docente posee y debe enseñar a los otros y otras que no saben o no la tienen; desde este enfoque educativo se plantea una relación vertical entre el educador o educadora y el alumno, entre el sujeto y el otro u otra distintos, del que no se tiene nada que aprender. Pero, cada vez es más evidente que el saber se construye a partir de la investigación en un proceso dinámico; el saber, la verdad, el conocimiento, la razón... no está en un solo lugar, ni en una sola persona. Por otra parte, si bien la educación, dada su función social, nunca será neutral, tampoco podemos hacer de ella un espacio para el proselitismo partidista o de tendencias específicas, esto sería, a mi parecer, muy peligroso. Aprender ciudadanía responsable para participar en la construcción de una mejor sociedad, función eminentemente política de la educación, nada tiene que ver con aprender una militancia particular; el educador puede tenerla, es su derecho, y puede vivir siendo coherente con la misma, sin ocultarla; pero no es su militancia partidista, su idea, su posición lo que va a enseñar; sino más bien la capacidad de pensar críticamente, de hacerse preguntas, buscar respuestas y tomar decisiones con criterio de derechos, valores y principios que atiendan al bien común.

Hay otra posición más coherente con un enfoque de educación constructivista y crítica, en la que el conocimiento parte del saber y experiencia de cada uno, cuya metodología básica es el diálogo cultural, un diálogo crítico en el que, sobre la base del intercambio y discernimiento se deconstruyen y construyen saberes. Un educador o educadora que actúa desde ese marco no puede dejar pasar lo que ocurre en la vida para hacer de ello una experiencia formativa por excelencia, debe poner al estudiante en situación de aprendizaje a partir de la investigación, ayudar a colocar en la mesa todas las versiones sobre los conflictos de la realidad; debe proponer criterios basados en valores humanos para reflexionar lo que ocurre más allá de lo que pueda ver cada uno, y llegar a promover acciones de bien para beneficio de

todos(as). Se trata de desarrollar en los(as) estudiantes la capacidad de discernir, analizar, reflexionar sobre la base de criterios éticos, desarrollar la autonomía necesaria para decidir por sí mismo(a) en atención a dichos criterios.

Si queremos alimentar la paz duradera, la reconciliación nombrada por todos y atendida por pocos, especialmente en coyunturas políticas de álgido conflicto, debemos entonces recordar: No evadir, no encasillar, no polarizar; en cambio, Sí aprender a dialogar, en un marco de comprensión de lo que ocurre y de reconocimiento de los sujetos diferentes. Desde allí es conveniente, de cara a nuestros estudiantes, pequeños y grandes, tomar en cuenta lo siguiente:

1. Escuchar sus preguntas, comentarios, preocupaciones, experiencias a todos(as) por igual, sin descalificar ni etiquetar.
2. Procurar tranquilidad, si hay ansiedad o temores, a través de la palabra oportuna, cercana, brindando afecto y respeto.
3. No tomar partido a priori ante los alumnos(as); el educador o educadora promueve la reflexión, eso no se logra si asume de antemano una posición, en todo caso que su posición sea hacer la pregunta y animar a que surjan otras, proponer la situación de aprendizaje para ayudar a pensar críticamente. El educador o educadora puede y “debe” plantear su opinión con honestidad, como una, entre otras.
4. Promover el diálogo entre los pares, pues no tiene por qué ser el educador quien responda o de explicaciones siempre, él puede generar la participación y el compartir de diversidad de puntos de vista interviniendo para orientar.
5. Explicar de manera sencilla y sin dramas, especialmente a los más pequeños, la situación conflictiva, haciendo uso de un lenguaje acorde y atendiendo a nuevas preguntas que puedan surgir, dejando abierta la esperanza en la superación de los conflictos y en que pueden ayudar a mejorar si se saben enfrentar y resolver.

6. Agudizar los sentidos para VER los hechos, sujetos e interpretaciones a través de informaciones de diversas fuentes.
7. Promover el análisis de causas, consecuencias, intereses de diversos grupos involucrados, la verdad, y no tan verdad, que puede haber en cada uno.
8. Plantear la reflexión sobre valores y actitudes vinculadas a la paz, el diálogo, la democracia, el respeto... y cómo promoverlas en medio del conflicto.
9. Promover la reflexión sobre soluciones, alternativas, interpretaciones sobre lo que se puede hacer para resolver el conflicto, invitando a pequeñas acciones posibles en sus espacios de convivencia.
10. Invitar y compartir la experiencia de diálogo en la familia para que se fortalezca la construcción de paz y ciudadanía en ella.
11. Realizar actividades que ayuden a tener paz interior, a relajarse, a tener calma, a dialogar escuchando con respeto a los compañeros(as). La oración y la relajación sin duda ayudarían a fortalecer el espíritu de paz.
12. Cantar, bailar, dramatizar, jugar, pintar, orar... la construcción del país que queremos desde el diálogo posible.

Un educador o educadora que asuma estos pequeños pasos o recomendaciones, desde el enfoque planteado, debe vivir en sí mismo la búsqueda de las verdades entretejidas en el laberinto de conflictos que se pueden estar viviendo. Una alta cuota de discernimiento vamos a necesitar para no desapegarnos de nuestra misión como formadores de personas y ciudadanos, hermanos en la construcción de paz y vida.



ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

La dialéctica proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire: análisis intertextual

Édison Francisco Higuera-Aguirre¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

ehiguera821@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5543-1524>

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

El autor se propone examinar los hallazgos del análisis intertextual de la dialéctica proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire. La metodología aplicada fue el análisis intertextual de los términos seleccionados en algunas obras de Marx y en la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Durante el proceso se utilizó una matriz de cuatro columnas, diseñada por el autor. En la primera se muestra una selección de cinco textos originales de Marx que se refieren a los términos proletario-burgués, en la segunda el análisis de su contenido, en la tercera algunas frases de la Pedagogía del oprimido, y, en la cuarta, el análisis del contenido en relación con los términos de Marx. Los resultados ponen en evidencia que aunque no exista correspondencia exacta entre los términos burgués-opresor y proletario-oprimido, el análisis intertextual sugiere cierta dependencia temática. Como conclusión se podría afirmar que Freire ha asimilado el binomio burgués-proletario de Marx y los ha transformado en el binomio opresor-oprimido, con un alcance semántico y político nuevo. Mientras el binomio marxista burgués-proletario posee una connotación económica y social y solo es superable por medio de una

1 Licenciado en Sagrada Teología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; magíster y doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Antonianum de Roma; magíster en Educación por la Universidad de Jaén. Actualmente, es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ha publicado varios capítulos de libro y artículos en revistas indexadas, sobre temas relacionados con filosofía y educación.

revolución, la cual implica la apropiación de los medios de producción; el binomio opresor-oprimido tiene un alcance social y pedagógico que se orienta a la liberación tanto del opresor como del oprimido.

Palabras clave: análisis intertextual, proletario-burgués, oprimido-opresor, Paulo Freire, Carlos Marx.

Marx's proletarian-bourgeois dialectic and Freire's oppressed-oppressor dialectic: intertextual analysis

Abstract

The author proposes to examine the findings of the intertextual analysis of Marx's proletarian-bourgeois dialectic and Freire's oppressed-oppressor dialectic. The applied methodology was the intertextual analysis of selected terms in some of Marx's works and Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. During the process, a four-column matrix designed by the author was used. The first column shows a selection of five original texts written by Marx that refer to the term's proletarian-bourgeois, the second column shows the analysis of their content, the third column shows some quotations from the *Pedagogy of the Oppressed*, and the fourth column shows the analysis of the content in relation to Marx's terms. The results highlight that although there is no exact correspondence between the terms bourgeois-oppressor and proletarian-oppressed, the intertextual analysis suggests a certain thematic dependence. In conclusion, it could be stated that Freire assimilated Marx's bourgeois-proletarian binomial and turned it into the oppressor-oppressed binomial, with a new semantic and political scope. While the Marxist bourgeois-proletarian binomial has an economic and social connotation and can only be overcome by means of a revolution, which implies the appropriation of the means of production; the oppressor-oppressed binomial has a social and pedagogical scope that is oriented towards the liberation of both the oppressor and the oppressed.

Keywords: intertextual analysis, proletarian-bourgeois, oppressed-oppressor, Paulo Freire, Carlos Marx.

Introducción

Formulación del problema

La Pedagogía del Oprimido (PO) de Paulo Freire ha sido objeto de numerosas investigaciones enfocadas en el análisis de su contenido. La mayoría de ellas enfocadas en el análisis pedagógico (Vera y Massón, 2018; Noguera, 2021; Gobi, Moro, Jung y Quaresma, 2023), político (Sánchez, 2018; Kohan, 2019; Morales y Retali, 2020) y social de la obra (Suoranta y Tomperi, 2019), aunque no han faltado estudios críticos sobre la redacción de la obra y de la integridad del contenido de sus ediciones (Romão y Romão, 2019). Pero pocas se han detenido en la revisión de las fuentes de sustentación e inspiración de la obra (Nizama, 2016) y en la determinación de las relaciones textuales entre hipertexto e hipotexto, es decir en el análisis intertextual.

El análisis intertextual permite realizar un acercamiento a la materialidad de un texto a la luz de sus relaciones profundas con otros textos y autores. Por medio de él se descubren los innumerables nexos textuales de una obra con el pasado, las relaciones de afinidad y distanciamiento entre autores, la transformación que sufren los conceptos y los términos, y hasta la evolución intelectual de los autores (González, 2003).

Con base en la revisión documental que se ha realizado, se puede afirmar que hasta el momento no se ha realizado el análisis intertextual de la obra de Freire con la finalidad de identificar a los autores y las obras que han servido de soporte teórico para la redacción de la *PO*. Con la intención de colmar este vacío, el autor se esfuerza por la aplicación de este procedimiento metodológico para determinar las relaciones temáticas, textuales y contextuales de la obra de Freire con otros autores y obras escritas con anterioridad. Además, se procura reconocer cuáles son los autores y las obras con los que Freire se identifica y aquellas con los que prefiere mantener cierta distancia y hasta oposición. Por otra parte, este ejercicio permitirá reconocer el cambio que han sufrido varios conceptos de autores del pasado en la obra de Freire. Finalmente, esta actividad podría ofrecer insumos para la comprensión de la evolución o desarrollo intelectual del propio Freire.

Como elemento adicional, para la delimitación del problema, se quiere determinar de qué manera es asumido el binomio marxista proletario-burgués bajo los términos oprimido-opresor de Freire. El problema se resume en la siguiente pregunta: ¿cuáles son los hallazgos que se derivan del análisis intertextual de la dialéctica proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire? Como objetivo se propone examinar los hallazgos del análisis intertextual de la dialéctica proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire.

Bases teóricas

Los fundamentos de la intertextualidad se encuentran en el dialogismo de M. Bajtin. Según él, cada autor primero es un receptor de innumerables textos que entran en diálogo con él y se integran en su discurso. De modo que, cuando un autor emite un discurso conjuga todas las fuentes que han estado en contacto con él. El diálogo que se menciona incluye la interacción de textos, discursos y hasta géneros literarios.

Posteriormente, en 1969 Julia Kristeva (1978) acuña el término intertextualidad para significar “el campo de transposición de diversos sistemas significantes” (Gutiérrez, 1994). Genette (1989) afirma que la intertextualidad es una suerte de transtextualidad que se confirma a partir de “la presencia efectiva de un texto en otro” (p. 10). Esta presencia puede asumir las formas de alusión, plagio o cita (Genette, 1989).

Marco conceptual

Intertextualidad: se refiere a la relación que un texto mantiene con uno o más textos contemporáneos y/o anteriores, de modo que el grupo de fuentes que inspiran un texto se convierten en el contexto que permite la configuración del discurso y su interpretación.

Análisis intertextual: se define como una técnica de análisis textual a partir de las relaciones de un texto con otras fuentes utilizadas por un autor.

Plagio: consiste en la utilización literal de una fuente con la omisión deliberada del autor.

Alusión: la alusión se define como un procedimiento que permite la expresión de la idea de un autor mediante la conexión mental con eventos, personas, lugares u obras que se suponen conocidos por los destinatarios del discurso, con profundos alcances cognitivos que se deben explotar (Chamizo, 2021).

Cita: consiste en el uso literal de un texto con la identificación de la fuente y de su autor.

Hipertexto: texto que surge de un texto anterior por transformación simple o por imitación (Genette, 1989).

Hipotexto: texto que sirve de inspiración para el surgimiento del hipertexto (Genette, 1989).

Pedagogía del oprimido: es una de las principales obras de Paulo Freire, escrita en cuatro capítulos, en la que se explica dialécticamente la existencia de una educación en la que existen oprimidos y opresores y la vía de salida de esta situación.

Proletario: es el trabajador que no posee los medios de producción y vende su fuerza de trabajo a cambio de un salario.

Burgués: es el propietario de los medios de producción que acumula riqueza gracias a la explotación del trabajo de los proletarios.

Oprimido: uno de los dos polos sociales que emerge a causa de la superposición de los sujetos que asumen el rol de opresores y reducen a los otros a objetos. Los oprimidos son los desaharrapados del mundo a quienes Freire dedica su obra.

Opresor: son los violentos de la sociedad que deshumanizan a los otros y los transforman en objetos-cosa. De esa manera distorsionan la vocación humana de ser más por aquella de ser menos.

Antecedentes

La revisión de la literatura permite señalar que no existen estudios sistemáticos de análisis intertextual de la *PO* de Freire. No obstante, es posible identificar algunos estudios que realizan el análisis del contenido de aquella obra con una metodología diferente al intertextual. Nizama (2016) considera que el personalismo ha ofrecido los fundamentos filosóficos que han inspirado la *PO*. En esa misma línea, Puiggrós (2019) menciona a Emmanuel Mounier, Jacques Maritain y Eric Fromm entre los autores que habrían influido de forma significativa en la configuración del pensamiento de Freire. Fernández (2019) ha destacado los efectos del existencialismo, la fenomenología, el marxismo y el anticolonialismo en esta obra de Freire. De Hegel y Marx habría asumido la crítica a la teología y a las distintas modalidades de alienación. Del mismo Hegel la dialéctica amo-esclavo, que utiliza para proponer la tesis de “libertad arriesgada”. De Sartre, el énfasis por la libertad y el “ser para sí”. De los marxistas críticos la problemática opresores-oprimidos. De la fenomenología, el existencialismo y el anticolonialismo la denuncia de la subjetividad oprimida. Angues (2021), luego de realizar un breve resumen de la *PO*, en el contexto de los 50 años de su aparición, destaca su actualidad. Noguera (2021) se ha esforzado por subrayar la dimensión pedagógica de la *PO*, frente a la acentuada valoración política. Esta dimensión implica reconocer, primero, que la tradición griega relaciona la *paideia* con la *politeia*; segundo, que la liberación supone la transformación de la conciencia ingenua en conciencia crítica; y, tercero, que la humanización se alcanza por medio de la educación.

Metodología

Para la consecución del objetivo propuesto se ha aplicado el método de análisis intertextual a la *PO*. De forma general, este método se esfuerza por descubrir a otros autores y sus discursos presentes en un texto en forma de citas, alusiones y plagios. Además, se extiende a la consideración de las transformaciones, asimilaciones y hasta rechazos que sufre el hipotexto en el hipertexto. Debido a la amplitud y complejidad de la tarea, se ha delimitado la actividad al análisis de las citas de Marx sobre la dialéctica proletario-burgués asumidas por Freire bajo los términos oprimido-opresor en la *PO*. Con la ayuda de una

matriz, de cuatro columnas, diseñada por el investigador, se mostrará la relación textual entre los dos autores. En ella, el texto más antiguo, por tanto, el de Marx, asumirá la función de hipotexto, mientras que, el más actual, el de Freire, la función de hipertexto. En la primera columna se muestra una selección de cinco textos originales de Marx que se refieren a los términos proletario-burgués, en la segunda el análisis de su contenido, en la tercera algunas frases de la *PO*, y, en la cuarta, el análisis del contenido en relación con los términos de Marx.

Adicionalmente, en la misma matriz, se explicará el sentido que tiene la frase original en el texto de Marx y en la obra de Freire.

El ejercicio de análisis intertextual se ha limitado a la revisión de las relaciones proletario-burgués de Karl Marx y oprimido-opresor de Paulo Freire. En este análisis no se han incluido las otras categorías marxistas existentes; tampoco se ha recurrido al análisis de otros autores citados y aludidos por Freire en la *PO*.

Resultados

Los resultados de la aplicación del análisis intertextual al binomio proletario-burgués de Marx y oprimido-opresor de Freire se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1

La dialéctica proletario-burgués de Marx y la relación oprimido-opresor de Freire

Cita textual de Karl Marx	Interpretación del texto de Marx	Cita de Paulo Freire	Interpretación del texto de Freire
<p>"La historia de toda sociedad hasta nuestros días, es la historia de la lucha de clases" (Marx y Engels, 1948, p. 3).</p>	<p>La cita resalta la lucha de clases como motor de la historia, con ello sugiere que el conflicto entre opresores y oprimidos define las condiciones del desarrollo social y político de la humanidad. De forma implícita se afirma que las estructuras de poder y la desigualdad son inherentes a la condición humana. A partir de esta premisa, Marx invita a la reflexión sobre la naturaleza del progreso y la posibilidad de emancipación de los proletarios. Como conclusión se podría establecer que el cambio social se origina en la resistencia y la acción colectiva de los proletarios frente a la burguesía.</p>	<p>"Al hacerse opresora la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos" (Freire, 2005, P. 50).</p> <p>"Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora." (Freire, 2005, P. 55).</p> <p>"La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación" (Freire, 2005, p. 55).</p>	<p>Estas citas se conectan con la idea de Marx de que la historia es el resultado del encuentro dialéctico entre burgueses y proletarios clases. Freire señala que la liberación de los oprimidos es una lucha que forma parte de la historia y de la transformación social. Ambos autores enfatizan que las tensiones y contradicciones entre grupos (opresores y oprimidos en Freire, proletarios y burgueses en Marx) impulsan la evolución histórica. Aunque en el caso de Freire, la ruptura y superación de este estado de tensión se puede alcanzar por medio de la acción liberadora de los oprimidos.</p>
<p>"La sociedad se divide más y más en dos campos enemigos, en dos clases directamente opuestas: la burguesía y el proletariado". (Marx y Engels, 1948, p. 4-5)</p>	<p>Según Marx, conforme avanza el capitalismo, la sociedad se polariza en dos grupos principales: la burguesía y el proletariado. La burguesía representa a la clase capitalista, los propietarios de los medios de producción (fábricas, tierra, capital). Esta clase se beneficia del trabajo de los demás y acumula riqueza mediante la explotación de la mano de obra. El proletariado es la clase trabajadora, que no posee los medios de producción y, por lo tanto, debe vender su fuerza de trabajo a la burguesía para sobrevivir. Sin embargo, su trabajo no les pertenece, sino que es apropiado por la burguesía, lo que genera una situación de explotación.</p>	<p>"Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos" (Freire, 2005, p. 50).</p>	<p>Freire se hace eco de la sentencia de Marx sobre la existencia de relaciones de poder y opresión en la sociedad. Mientras Marx se ha focalizado en el conflicto creciente entre la burguesía y el proletariado, Freire ha ampliado la cobertura a los campos social y educativo, pues en ambos se pueden verificar y confirmar la existencia de opresores y oprimidos. Finalmente, aunque Marx considera que la salida de esta relación injusta es la revolución, Freire se inclina por la educación crítica y el empoderamiento de los oprimidos.</p>

Cita textual de Karl Marx	Interpretación del texto de Marx	Cita de Paulo Freire	Interpretación del texto de Freire
<p>"El trabajo del proletariado es un trabajo que no le pertenece, sino que pertenece al burgués" (Marx, 1990, p. 290).</p>	<p>La cita refleja el estado de alienación del proletariado en el capitalismo, en el cual los trabajadores se convierten en meros instrumentos de producción. Esta tesis pone en el centro de la discusión la propiedad privada y el valor del trabajo, pues aunque el proletariado es capaz de crear riqueza, el excedente o plusvalía pasa a manos de la burguesía. Esta condición sugiere que la verdadera emancipación de los proletarios se logra por medio del control del trabajo propio y de los beneficios que genera.</p>	<p>"Dentro de esta visión inauténtica de sí y del mundo los oprimidos se sienten como si fueran un "objeto" poseído por el opresor." (Freire, 2005, p. 67).</p>	<p>La alienación de los proletarios es interpretada por Freire como deshumanización. En el primer caso, la alienación se produce en el campo laboral, en el segundo, en el ámbito ontológico. Para Freire los oprimidos son cosificados por los opresores.</p>
<p>"La burguesía ha creado un mundo a su imagen"</p>	<p>La frase de Marx sugiere que la burguesía ha moldeado la sociedad y sus instituciones para reflejar sus intereses y valores. Este acto de creación no sólo impone un orden económico, sino también una visión del mundo que justifica la desigualdad. La afirmación invita a reflexionar sobre la forma en la que las estructuras sociales pueden perpetuar la opresión y limitar la posibilidad de alternativas emancipadoras para los proletarios.</p>	<p>"La gran preocupación de los opresores es cambiar la conciencia de los oprimidos, y no la situación que los oprime" (capítulo 1)</p> <p>"La concepción 'bancaria' de la educación, como un instrumento de opresión, se da como una fuerza para mantener la sumisión de los oprimidos a los intereses de los opresores. Cuanto más se adapten los oprimidos a esta situación, tanto más fácilmente dominarán los opresores la conciencia de ellos." (capítulo 2).</p>	<p>Estas citas se vinculan con la idea de Marx de que la burguesía ha construido el mundo a su propia imagen, por medio de la institución de estructuras sociales, económicas y culturales para mantener su poder. Freire critica cómo la educación tradicional, bajo el control de los opresores, perpetúa la dominación, formando a los oprimidos de manera que se adapten y acepten pasivamente el mundo tal como lo ha creado la clase dominante (burguesía). Ambos autores destacan la forma en que las instituciones y los sistemas de la sociedad reflejan y refuerzan los intereses de los poderosos.</p>

Cita textual de Karl Marx	Interpretación del texto de Marx	Cita de Paulo Freire	Interpretación del texto de Freire
<p>“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”</p>	<p>Esta cita refleja la concepción marxista de la praxis como la acción transformadora del ser humano sobre su realidad. Para Marx, la praxis no es solo pensamiento o teoría, sino acción concreta que busca cambiar las condiciones materiales y sociales del mundo. La crítica a la interpretación pasiva del mundo es central en su filosofía, ya que lo que importa es la forma en la que los seres humanos, a través de su práctica, modifican las estructuras opresivas para lograr su emancipación.</p>	<p>“La educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos. Debe ser una práctica de libertad, un proceso de intervención en la realidad que promueva la transformación social.” (capítulo 3).</p>	<p>Esta cita de Freire enfatiza que la educación debe ser un medio para la transformación y liberación, en lugar de simplemente interpretar o reproducir la realidad existente. Al igual que Marx, Freire subraya la importancia de la acción práctica y la transformación del mundo en lugar de limitarse a una comprensión teórica pasiva.</p>

Discusión

Varios autores han destacado las dependencias temáticas y de contenido entre Paulo Freire y otros autores y escuelas de pensamiento. Entre las principales escuelas se ha mencionado el Personalismo, el Existencialismo, el Marxismo clásico, el Marxismo crítico, el Humanismo y el Psicoanálisis. Y entre los autores se ha reconocido el influjo de Mounier, Sartre, Marx, Fanon, Maritain y Fromm.

No obstante, todavía no se han identificado trabajos sistemáticos que aborden la relación intertextual entre los binomios burgués-proletario de Marx y opresor-oprimido de Freire. A pesar de esta limitación, a la luz del análisis intertextual se pueden identificar varios elementos de inspiración marxista en la *PO*. Entre otros, se pueden mencionar constructos como praxis, praxis liberadora, relación dialéctica, estructuras, opresión, alienación, enajenación, acción transformadora, transformación, revolución.

Los resultados ponen en evidencia que, aunque no existe una correspondencia exacta entre los términos burgués-opresor y proletario-

oprimido, el análisis intertextual sugiere cierta dependencia temática. Como punto de partida se debe señalar que para Marx la dimensión económica constituye la base para el análisis de la historia y la sociedad. Solo así se comprende la tesis que afirma que la infraestructura condiciona la superestructura. O que la dimensión económica condiciona la estructura social (Marx, 1989). Claro está, que en el caso de Freire la posible asimilación del binomio burgués-proletario ha sufrido una transformación y ampliación que han determinado el surgimiento de las categorías opresor-oprimido. Entre los elementos que permiten distinguir la mencionada transformación se encuentran la ampliación del campo semántico de opresores-oprimidos a los campos social y educativo, y la incorporación de la tesis de que los oprimidos tienen que buscar la liberación de los dos actores.

Esto quiere decir que Freire propone una alternativa para salir de la dialéctica opresor-oprimido distinta de la de Marx. Mientras Marx concibe que la única salida es la revolución, Freire espera que la liberación de los opresores y los oprimidos provenga de los primeros, luego de un proceso de desarrollo de la conciencia crítica de la realidad, con la ayuda de ciertos gestores sociales externos.

En resumen, se podría afirmar que Freire ha asimilado el binomio burgués-proletario de Marx y los ha transformado en el binomio opresor-oprimido, con un alcance semántico y político nuevo.

Conclusiones

Con base en el análisis realizado se puede afirmar que existe cierta relación intertextual entre los binomios burgués-proletario de Karl Marx y opresor-oprimido de Paulo Freire. No obstante la relación de dependencia entre ellos, es posible establecer algunos elementos que permiten distinguirlos. El primer binomio (burgués-proletario) parte de una caracterización económica, que se traduce en el ámbito social, pues los burgueses son capitalistas que poseen los medios de producción y se apropian del excedente del trabajo proletario; y los proletarios son asalariados que venden su trabajo a los burgueses. Esta condición económica permite a los burgueses gozar de un estatus social privilegiado, que los mantiene a gran distancia de los proletarios.

Esta escisión de la sociedad sólo podrá superarse por medio de la revolución, la cual comprende componentes de violencia que permitan la apropiación de los medios de producción.

El segundo binomio (opresor-oprimido) surge de la consideración social y pedagógica de los miembros de la sociedad, sin olvidar su condición económica. Los opresores son aquellos que generan condiciones que deshumanizan a la sociedad y tergiversan la vocación de los sujetos de "ser más"; los oprimidos son aquellos que asumen la explotación, la opresión y la violencia de los opresores como parte de su ser. Además, tienen miedo a la libertad y, cuando es posible, procuran asumir las condiciones y características de los opresores porque tienen su imagen introyectada. La única vía por la que los oprimidos podrían salir de esta condición es por medio de una formación crítica que les permita alcanzar su propia liberación y la de los opresores.

En definitiva, mientras el binomio marxista burgués-proletario posee una connotación económica y social y solo es superable por medio de una revolución, la cual implica la apropiación de los medios de producción; el binomio opresor-oprimido tiene un alcance social y pedagógico que se orienta a la liberación, tanto del opresor, como del oprimido.

Referencias

- Angues, I. N. (2021). Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido. (2021). *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 329-339. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.786>
- Chamizo, P. J. (2021). La alusión como mecanismo cognoscitivo. *Claridades. Revista de filosofía*, 13(2), 85-118. <https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v13i2.7558>
- Fernández, I. (2019). La idea de revolución en la Pedagogía del Oprimido. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e067>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.

- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Alfaguara.
- Gobi, I., Moro, V., Jung, H. S., y Quaresma da Silva, D. R. (2023). Desde la Pedagogía del oprimido a la pedagogía de la autonomía: la alfabetización y el letramento como emancipación del sujeto. *Journal of the academy*, (9), 6-20. <https://doi.org/10.47058/joa9.2>
- González, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura. *Aportaciones teóricas. Lenguaje y textos*, 21, 115-128.
- Gutiérrez, R. (1994). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3 (1994). https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--11/html/dcd92a92-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_21.html#l_16_
- Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire y la igualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e068>
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Espiral.
- Marx, Karl. (1990). *El Capital: Crítica de la economía política* (Vol. 1). Penguin Classics.
- Marx, K. y Engels, F. (1948). *Manifiesto comunista*. Babel.
- Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Editorial Progreso.
- Morales, S., y Retali, E. (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. *Revista del IIICE*, (48), 181-196. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10210>
- Noguera, C. E. (2021). A pedagogia do oprimido: uma releitura pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(3), 612-627. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12366>
- Nizama, M. E. (2016). Análisis de los fundamentos de la Pedagogía del Oprimido en el actual contexto educativo. *In Crescendo. Institucional*, 7(2), 46-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758207.pdf>

- Puiggrós, A. (2019). El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e071>
- Romão, J. E. y Romão, N. P. (2019). Pedagogía del oprimido. Una obra cincuentenaria en evolución. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e066>
- Sánchez-Valverde Visus, C. A. (2018). Freire visto por Freire. La vigencia de la Pedagogía del oprimido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 9-21. <https://doi.org/10.35362/rie7823283>
- Suoranta, J. y Tomperi, T. (2019). Freire en Finlandia: trayectorias de la presencia de Paulo Freire en el Norte global. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). <https://doi.org/10.24215/23468866e069>
- Vera, M. P., y Massón, R. M. (2018). Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía. *Varona. Revista científico-metodológica*, (66). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/176>

Educar para la esperanza y la paz en Venezuela: ¿misión posible?

Dulce María García-Dávila²

Fe y Alegría Venezuela
subdireccionirfa.formacion@feyalegria.edu.ve

Aminor Judith Méndez-Pirela³

Fe y Alegría Venezuela
a.mendez@feyalegria.edu.ve

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

Este ensayo presenta una reflexión sobre la importancia de educar para la esperanza y la paz en Venezuela, tomando como referencia las teorías de Paulo Freire y John Dewey. Se enfatiza la urgencia de una educación equitativa e inclusiva, especialmente en contextos vulnerables, donde las desigualdades se acentúan con el paso del tiempo. En tal sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque que facilita una educación sostenible, en función de lograr un ambiente de aprendizaje inclusivo y flexible. El DUA permite la adaptación reconociendo las diferencias entre los/as estudiantes, y crea entornos de aprendizaje cómodos y significativos para todos/as, independientemente de las habilidades, capacidades o diferencias que puedan tener. Asimismo, se examinan los retos de la educación en contextos de violencia y las estrategias del Movimiento Fe y Alegría para superarlos, donde se destaca la formación docente continua, el apoyo socioemocional a estudiantes y docentes, y la integración de la tecnología en el proceso de aprendizaje. Además, se resalta la necesidad de establecer nuevos pactos educativos que promuevan la inclusión, la

2 Socióloga; Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales; Magíster en Comunicación; Consultora en el área de Investigación del Programa Educomunicación Fe y Alegría en Venezuela; Gestión del Voluntariado Jesuita en Valencia-España; Voluntaria de Entreculturas Valencia-España.

3 Socióloga; Licenciada en Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas; Magíster en Comunicación; Consultora en el área de Investigación del Programa Educomunicación Fe y Alegría en Venezuela; Docente e Investigadora de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia.

justicia y la equidad. Se concluye que educar para la esperanza y la paz es crucial para construir sociedades resilientes y sostenibles que puedan hacer frente y superar las adversidades, alcanzando la transformación social y la construcción de un futuro de justicia y paz.

Palabras clave: educación inclusiva, educación para la esperanza, educación para la paz, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Fe y Alegría Venezuela.

Educating for hope and peace in Venezuela: a possible mission?

Abstract

This essay presents a reflection on the importance of educating for hope and peace in Venezuela, taking as a reference the theories of Paulo Freire and John Dewey. It emphasizes the urgency of an equitable and inclusive education, especially in vulnerable contexts, where inequalities are accentuated over time. In this sense, Universal Design for Learning (UDL) is presented as an approach that facilitates sustainable education, in order to achieve an inclusive and flexible learning environment. UDL allows for adaptation by recognizing differences among learners, and creates comfortable and meaningful learning environments for all, regardless of the skills, abilities or differences they may have. It also explores the challenges of education in contexts of violence and the strategies of Fe y Alegría to overcome them, highlighting continuous teacher training, socioemotional support for students and teachers, and the integration of technology in the learning process. It also highlights the need to establish new educational agreements that promote inclusion, justice and equity. It concludes that educating for hope and peace is crucial to build resilient and sustainable societies that can face and overcome adversities, achieving social transformation and building a future of justice and peace.

Key words: inclusive education, education for hope, education for peace, Universal Design for Learning (UDL), Fe y Alegría Venezuela.

Introducción

La República Bolivariana de Venezuela es un país caracterizado por un estado de crisis en todos los órdenes, en este contexto, donde la violencia y la desesperanza son parte del día a día, educar para la esperanza y la paz se convierte en una necesidad impostergable. Este ensayo propone explorar cómo la educación en Venezuela puede contribuir a generar un clima de esperanza y paz, aun en el difícil momento actual.

El sistema educativo venezolano no escapa del ambiente de violencia y desesperanza que afecta todos los ámbitos de la vida en el país. Los altos índices de criminalidad y los constantes conflictos políticos y sociales ponen en riesgo la seguridad física, así como la salud mental y emocional de las/os estudiantes y docentes. Por tanto, es importante considerar cómo esta crisis multidimensional limita las oportunidades educativas y cómo los distintos factores adversos pueden ser reconocidos y manejados a fin de lograr un entorno propicio para el aprendizaje.

Al respecto, consideramos que la construcción de nuevos pactos en educación, tales como la “Alianza por la Educación” (Fe y Alegría Venezuela, 2023) propuesta por Fe y Alegría y otras entidades desde el año 2023, es esencial para avanzar hacia una cultura de paz. En un país como Venezuela, donde la crisis sostenida ha fracturado tanto el tejido social como el sistema educativo en todos sus componentes y niveles, urge generar espacios de diálogo y colaboración entre todos los actores involucrados: instancias gubernamentales, instituciones educativas, organizaciones sociales, empresas, familias y comunidades. En tal sentido, se discute aquí la importancia de establecer acuerdos que permitan redefinir las metas educativas, a fin de formar ciudadanos/as comprometidos/as con la paz y la justicia social.

Aunque nos preguntamos si tiene sentido y si es posible educar para la esperanza y la paz en un contexto tan problemático y difícil, la respuesta es afirmativa, pues la educación no es solo una herramienta para obtener y compartir conocimientos, sino que es un proceso de transformación que moviliza actitudes, valores y acciones que redundan

en una convivencia pacífica. De manera que, es fundamental explorar y desarrollar distintas estrategias pedagógicas a fin de educar para la esperanza y la paz, presentando ejemplos de buenas prácticas educativas que han sido efectivas en el contexto venezolano.

Desarrollo

1. Educación para la esperanza y la paz

La idea de educar para la paz y la esperanza es antigua y ha sido planteada por muchos autores, entre los que destacan el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1916), quien aporta a esta reflexión planteando que la educación debe involucrar a los/as estudiantes en un proceso activo, donde aprendan a través de la experiencia y la reflexión crítica, lo cual es indispensable para desarrollar en ellos/ellas una conciencia crítica para que asuman un compromiso por la justicia y la paz de la sociedad.

El mencionado autor explica que la educación debe verse como un proceso social y el centro educativo como una forma de vida comunitaria, priorizando el aprendizaje a través de la experiencia directa y la participación, lo que implica realizar actividades prácticas que motiven la empatía y la resolución de problemas. Además, la educación debe preparar a los/as estudiantes para que sean ciudadanas y ciudadanos activos en una democracia, lo que supone animarlos a pensar críticamente, así como a dialogar y colaborar con otros.

Por ello, Dewey está en contra de los currículos desvinculados de la vida real de los/as estudiantes; y más aún, en la educación para la paz es vital contar con un currículo que mire de frente los problemas sociales desde una profunda comprensión de la justicia social y los derechos humanos. Asimismo, para lograr que el/la estudiante obtenga un desarrollo integral, se debe ir más allá de la mente y educar también las emociones. De esta manera, estaríamos sentando bases sólidas para la comprensión e implementación de una educación que realmente promueva la paz y la esperanza en la sociedad.

Otro autor que realiza importantes aportes a la reflexión es Paulo Freire (1985), el reconocido educador brasileño postula que la educación debe ser un acto de liberación y los/as docentes deben manejar una pedagogía que genere en los/as estudiantes el constante cuestionamiento, la participación y la acción para transformar su realidad. De igual manera, este autor considera que el diálogo es fundamental en el proceso educativo, defendiendo la igualdad entre docentes y estudiantes (Gómez, 2021).

Asimismo, Freire subraya la importancia de promover una conciencia crítica en los/as estudiantes, animándolos a no conformarse, sino a procurar transformar la realidad que los rodea, ello implica no simplemente transmitirles conocimientos, sino capacitarlos para que trabajen por un mejor porvenir. De ahí que la educación debe motivar la imaginación y la esperanza, por cuanto esta última puede impulsar el cambio y, junto a la autonomía, la reflexión crítica y la construcción conjunta del conocimiento, se puede fortalecer la capacidad de respuesta a los desafíos de la sociedad, así como promover la paz y la justicia.

Adicionalmente, la UNESCO (2023) enfatiza la importancia de que la educación para la paz esté presente en todos los niveles educativos, promoviendo una pedagogía transformadora que motive el pensamiento crítico y la empatía. De esta forma, una educación debe reconocer y abordar los distintos tipos de violencia para promover una cultura de paz, cuyos pilares sean los derechos humanos, la justicia social y la sostenibilidad.

En esta búsqueda, el Movimiento Fe y Alegría ha desarrollado un modelo educativo basado en la educación popular, centrado en la formación integral de la persona y en la promoción de la justicia social, procurando empoderar a las comunidades, especialmente a las más vulnerables, abogando por una educación inclusiva y equitativa que impulse la participación activa de toda la comunidad educativa. De esta manera, la educación popular de Fe y Alegría se enfoca en la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso con la transformación social (García y Méndez, 2024).

En esta línea, la pedagogía de la educación popular, tal como la asume Fe y Alegría Venezuela (2016), se fundamenta en la educación

en valores y la convivencia democrática, a fin de formar ciudadanos/as comprometidos/as con la justicia social, la paz y la equidad. La educación en valores promueve el respeto, responsabilidad y la solidaridad, mientras que la convivencia democrática se refiere a la participación activa y el diálogo constructivo entre todos los actores involucrados en el hecho educativo.

De igual manera, se trabaja arduamente en la promoción de una cultura de paz, que procura la construcción de relaciones humanas desde el respeto, la equidad y la justicia. La cultura de paz en el ámbito educativo debe garantizar la creación de espacios seguros y cómodos, donde se practique la empatía, la comprensión y la resolución de problemas de manera pacífica. Este enfoque es fundamental si se quieren enfrentar los desafíos de la violencia y la desesperanza en el contexto venezolano (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2002; Pérez, 2024).

2. Los desafíos y las respuestas en contextos de violencia y desesperanza

Los contextos de violencia afectan a estudiantes, docentes y a toda la comunidad educativa de muchas maneras: ponen en riesgo su seguridad física y emocional, no hay garantías acerca del acceso y la continuidad en la formación, los recursos son limitados, se profundizan las desigualdades y la exclusión, entre otras.

En tal sentido, Galtung (1969) confirma que la violencia al interior y alrededor de las escuelas pone en riesgo la seguridad física y emocional de toda la comunidad educativa, provocando el surgimiento de emociones como el miedo y la ansiedad, que pueden afectar el bienestar emocional e, incluso, la disposición y capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes. Para una mayor comprensión, este autor propone una teoría de la violencia estructural, con la que hace referencia a las formas de violencia que forman parte de las estructuras sociales e impiden que las personas alcancen su máximo potencial, dada la falta de acceso a recursos, la discriminación y las desigualdades sistémicas.

En cuanto al acceso y la continuidad en la formación, Abramovay (2005) explica que, en contextos de violencia, muchos niños, niñas,

adolescentes y jóvenes pueden verse en la obligación de abandonar sus estudios debido a desplazamientos forzados, inseguridad o, incluso, destrucción de infraestructuras educativas, lo que obstaculiza su educación y la continuidad en su formación. La mencionada autora plantea que, para entender la violencia que tiene lugar en las escuelas de América Latina, se debe mirar el contexto social y cultural del que forman parte. Abramovay hace recomendaciones para políticas públicas y prácticas educativas que promuevan la inclusión y la paz, así también subraya la importancia de crear espacios seguros e implementar programas de mediación y resolución de conflictos en las propias escuelas.

Por su parte, Poujol Galván (2016) describe cómo la violencia y la exclusión social se reflejan en la violencia escolar, profundizando las desigualdades existentes, dejando claro que la violencia en la sociedad tiene un eco en las instituciones educativas, afectando negativamente el propósito de la educación como una vía para un futuro mejor.

De manera que, la educación en un mundo marcado por la violencia y la desesperanza, enfrenta desafíos que afectan tanto a los/as estudiantes como a los educadores y educadoras, situación que en Venezuela se ve exacerbada por la crisis económica y política, así como por los efectos de la pandemia de Covid-19. La falta de recursos, el deterioro de la infraestructura y la escasez de materiales educativos son algunos de los problemas más apremiantes en el país. Además, muchos docentes han abandonado la profesión debido a los bajos salarios y las difíciles condiciones de trabajo (García y Méndez, 2024). Al respecto, la Federación Venezolana de Maestros (Rojas, 2022), explica que:

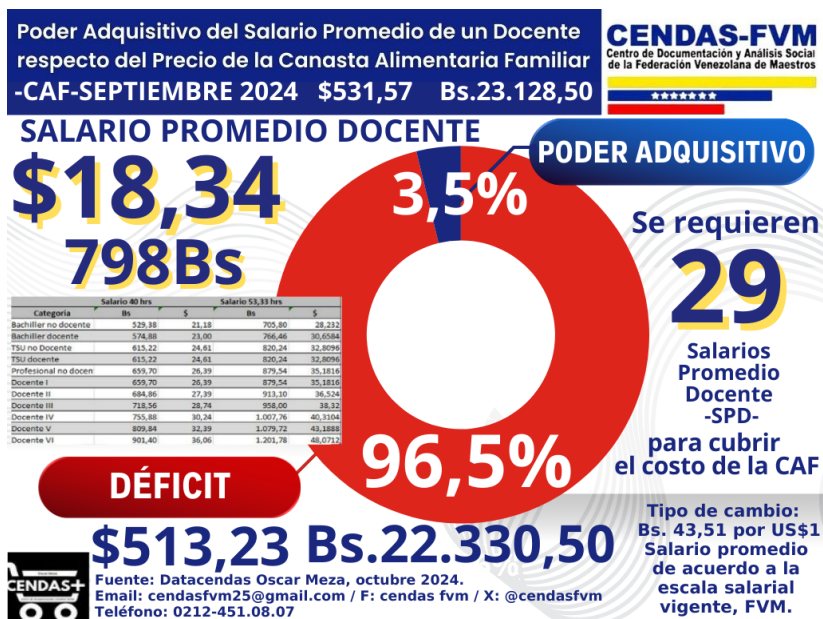
- Alrededor de 25% de los maestros/as ha desertado del sistema educativo, para dedicarse a actividades económicas más "rentables".
- Las Escuelas de Educación de las universidades del país tienen baja matrícula, es decir, hay pocos docentes en formación.
- En septiembre de 2024, el costo de la canasta familiar superaba los 500 dólares americanos, mientras que el salario de un docente se calculaba en 18 dólares (ver figura 1).

- Existe una caída sostenida de la matrícula escolar en todos los niveles, desde el año 2017.

No obstante, Fe y Alegría trabaja arduamente para hacer frente a esta realidad, mediante la movilización de recursos y la implementación de programas de apoyo para docentes y estudiantes, promoviendo la solidaridad y la cooperación entre la comunidad educativa.

Figura 1

Promedio de ingresos de un docente en Venezuela según el centro de documentación y análisis social de la Federación Venezolana de Maestros.



Otro de los problemas que enfrenta la educación en todo el mundo es la violencia escolar y el acoso. La ONU (2019) registra que casi uno de cada tres estudiantes ha sido intimidado por sus compañeros de clase al menos una vez en el último mes. En Venezuela, la violencia escolar tiene diversas formas de expresarse, que incluyen el acoso físico y psicológico, lo que crea un ambiente de miedo y desconfianza que

dificulta el aprendizaje (García y Méndez, 2024). En tal sentido, Fe y Alegría (2016) ha implementado programas específicos para abordar la violencia escolar, promoviendo la convivencia pacífica y la resolución de problemas a través del diálogo y la mediación, procurando crear entornos escolares seguros, donde todos los/as estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente.

Otro de los problemas persistentes en el sistema educativo venezolano es la desigualdad y la exclusión. Las y los estudiantes de comunidades rurales y urbanas marginales enfrentan barreras significativas para acceder a una educación de calidad. Y luego de la pandemia de Covid-19 se han exacerbado las desigualdades, aumentando la brecha educativa entre los/as estudiantes más privilegiados y los más vulnerables.

Al respecto, la Encuesta de Condiciones de Vida (ENCOVI), da cuenta de cómo los niveles de pobreza afectan el acceso a la educación, explicando que las ausencias frecuentes de los estudiantes a sus centros educativos, están influidas por “huelgas (30%) e inasistencia del personal docente (18%), enfermedades (19%), falta de comida en el hogar (8%) o escuela (2%) y fallas de servicios de electricidad (7%), agua (5%) y transporte (2%)”. Asimismo, un 31% de los hombres entre 12 y 17 años ha abandonado la escuela para dedicarse a trabajar (Universidad Católica Andrés Bello, 2023).

Por otra parte, a partir de la pandemia de Covid-19 hubo pérdidas significativas de aprendizaje en todo el mundo. Según la UNESCO (2021), los/as estudiantes perdieron una cantidad considerable de aprendizaje debido al cierre prolongado de los centros educativos. En Venezuela, estas pérdidas han sido particularmente graves, debido a la falta de acceso a tecnologías y recursos para el aprendizaje a distancia. En virtud de esto, Fe y Alegría ha implementado estrategias y programas de recuperación y apoyo a docentes y estudiantes (Fe y Alegría Venezuela, 2024a, 2024b), a fin de garantizar el acceso a las oportunidades y mejores condiciones para el aprendizaje.

3. Nuevos pactos para una educación sostenible

Para avanzar en las propuestas que hace Fe y Alegría hacia una educación para la sostenibilidad, que cultive una cultura de paz y asegure la reconciliación y la reconstrucción del tejido social en Venezuela, se considera esencial establecer nuevos pactos educativos que promuevan la inclusión, la equidad y la justicia social, con base en principios de cooperación, diálogo transparente, solidaridad y respeto mutuo. En tal sentido, Fe y Alegría ha implementado programas que fomentan la cooperación y la solidaridad entre los/as estudiantes y las comunidades educativas, los cuales buscan crear un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida, motivando la colaboración en lugar de la competencia (García y Méndez, 2024). La cooperación y la solidaridad son fundamentales para construir una cultura de paz, ya que fomentan el entendimiento mutuo y la empatía.

Otro aspecto fundamental en lo que se refiere a los pactos educativos es la educación en valores y la convivencia democrática. En este particular, Fe y Alegría promueve la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as con la justicia social, la equidad y la paz (Barrios, 2024). La educación en valores promueve el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, mientras que la convivencia democrática motiva la participación activa y el diálogo constructivo entre los miembros de la comunidad educativa.

Ante el deterioro de las infraestructuras educativas, el abandono de miles de docentes de sus aulas y los bajos salarios, es decir, frente a la emergencia humanitaria compleja en Venezuela, que pone en peligro la educación y deja vulnerables a millones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas, Fe y Alegría convocó desde inicios del año 2023 a distintos actores de la sociedad bajo el lema “Alianza por la Educación”, con el objetivo de unir esfuerzos para dar respuesta a los retos de la educación en Venezuela.

Junto a la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), la Universidad Metropolitana (UNIMET), EY Venezuela (miembro de Ernst & Young Global) y el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), Fe y Alegría Venezuela propone articular acciones con profundo sentido

de corresponsabilidad, priorizando entre sus objetivos: la formación y actualización docente (capacitación continua e innovación educativa), las escuelas digitales (dotación de infraestructura tecnológica, desarrollo y distribución de materiales educativos digitales), capacitación en TIC (para docentes y estudiantes), formación para el trabajo (implementación de programas técnicos y vocacionales), y alianzas con empresas (prácticas profesionales y oportunidades de empleo).

De esta forma, Fe y Alegría Venezuela trabaja en estrecha colaboración con instituciones gubernamentales, universidades, empresas y comunidades, procurando que estas iniciativas se desarrollen con éxito y que sean sostenibles en el tiempo.

Cuando Fe y Alegría habla de una “Alianza por la Educación” está planteando un pacto, una reunión de voluntades con una agenda común para el desarrollo del capital humano: el conocimiento y la cultura, el modo de empleo de la vida, las competencias que dan respuesta a los desafíos de los tiempos que vivimos, el diálogo y la participación ciudadana, y la transformación social. Además, se justifica reconociendo que estamos en la era de la información, lo que implica estar preparados para transformar la información en conocimiento, para imaginar y aportar soluciones, especialmente para los más vulnerables.

4. ¿Tiene sentido educar para la esperanza y la paz?

Siguiendo a Swee Hin (2016) de la Universidad para la Paz en Costa Rica, la educación para la paz debe estar alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, que incluyen la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas. Según el mencionado autor, la educación para la paz debe abordar tanto la violencia directa como la estructural, y promover una cultura de paz basada en los derechos humanos y la justicia social.

Por su parte, la UNESCO (2023) en su énfasis en la necesidad de integrar la educación para la paz en todos los niveles educativos, destaca que ésta es esencial para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, proponiendo un enfoque holístico que fomente el pensamiento crítico, la empatía y la acción transformadora. De esta manera, educar

para la esperanza y la paz no solo tiene sentido, sino que es fundamental para la construcción de sociedades resilientes y sostenibles. En un contexto como el venezolano, donde la violencia y la desesperanza pueden parecer abrumadoras, la educación para la esperanza y la paz se convierte en un acto de resistencia y resiliencia, y un camino hacia la transformación social.

La esperanza es un componente esencial de la educación, especialmente en contextos de crisis. Parafraseando las palabras de Paulo Freire (1993), la educación debe ser un acto de esperanza, donde educadores y estudiantes trabajen juntos para imaginar y construir un futuro mejor, pues la esperanza es una fuerza motivadora que impulsa a los individuos a actuar y transformar su realidad.

Fe y Alegría ha adoptado este enfoque, promoviendo una educación que inspire a los/as estudiantes a creer en sus capacidades y en la posibilidad de un cambio positivo. A través de programas educativos que fomentan la resiliencia y el empoderamiento, Fe y Alegría busca cultivar la esperanza en los/as estudiantes y sus comunidades (García y Méndez, 2024).

Ahora bien, la paz no es solo la ausencia de conflicto, sino un estado activo de justicia y equidad. Por tanto, como hemos mencionado, la educación para la paz busca desarrollar en los/as estudiantes las habilidades y actitudes necesarias para vivir en armonía con los demás y resolver problemas sin recurrir a la violencia. También Dewey (1916) explica que, si la educación prepara a los/as estudiantes para participar activamente en la vida democrática, estará contribuyendo de manera decisiva a la construcción de una sociedad justa y pacífica.

Las diversas iniciativas adoptadas por Fe y Alegría para educar para la esperanza y la paz en Venezuela, incluyen programas de formación en valores, talleres de resolución de problemas y actividades comunitarias que promueven la solidaridad y la cooperación, creando ambientes educativos seguros y agradables, donde los/as estudiantes puedan desarrollar su potencial, contribuyendo así a la construcción de comunidades y una sociedad más justa y pacífica.

5. Una educación inclusiva y flexible para la paz y la esperanza

La inclusión y la equidad son pilares esenciales para avanzar hacia una cultura de paz. Para conseguirlo, se propone el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual procura garantizar a todo el estudiantado el acceso a una educación inclusiva y equitativa, independientemente de sus condiciones o circunstancias. El DUA busca proporcionar múltiples formas de representación del contenido, ofrecer diversas oportunidades para la acción y la expresión, y fomentar la participación y el compromiso de todos los/as estudiantes (UNICEF, 2014). De esta manera, el aprendizaje es accesible y efectivo para todos y todas, ofreciendo una educación inclusiva y de calidad, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad como el venezolano.

El enfoque del DUA proporciona diversas opciones didácticas para que las y los estudiantes se transformen en personas que aprenden a aprender y están motivadas por su aprendizaje y, por tanto, están preparadas para continuar aprendiendo durante sus vidas, fomentando procesos pedagógicos flexibles que sean accesibles para todos/as mediante un currículo también flexible que se ajusta a las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje (Figueroa, Ospina y Tuberquia, 2019).

El DUA materializa principios universales como el acceso, contempla desafíos como la inclusión social, categorías presentes en las políticas y la agenda de los ODS 2030; y asume la diversidad a la hora de concretar su concepción y su desarrollo curricular. Éste se constituye en un enfoque emergente con validez y viabilidad en contextos difíciles como el de Venezuela, al promover la inclusión educativa y flexibilidad en la enseñanza, adaptándose a la diversidad de los/as estudiantes. Asimismo, permite superar barreras educativas, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y compromiso en los procesos de aprendizaje, lo que es esencial para atender las necesidades de todos los y las estudiantes, especialmente en situaciones de crisis (Sánchez y Duk, 2022). Implementar el DUA en el sistema educativo en general en Venezuela mejoraría significativamente la calidad educativa y equidad, proporcionando un entorno de aprendizaje accesible y efectivo para todos y todas.

Asimismo, el DUA aprovecha los aportes de la psicología y las teorías del aprendizaje como el enfoque de las inteligencias múltiples y la neurociencia, las cuales ofrecen herramientas que ayudan en la comprensión de los fenómenos asociados al cómo se aprende y al funcionamiento de las redes neuronales del cerebro en los procesos de aprendizaje. Esta es una propuesta que emergió especialmente en tiempos de confinamiento por el Covid-19, período en el que se pusieron a prueba una serie de metodologías, tomando en cuenta que especialmente en la educación a distancia hay que saber atender la diversidad del estudiantado.

En general, son tres las bases generales que constituyen al DUA: a) Múltiples medios de representación (texto, audio, vídeo, etc.); b) Múltiples medios de acción y expresión para mostrar lo aprendido; y, c) Medios de implicación o compromiso, con tareas de varios tipos. Es clave, para el involucramiento y motivación, que el/la estudiante tenga claro los objetivos, el para qué se está trabajando determinada temática. Y esta claridad de objetivos debe darse en el antes, durante y después. Asimismo, se deben facilitar múltiples formas de evaluación para demostrar los aprendizajes, de manera que el/la estudiante se sienta cómodo/a con ellas y no se trate en ningún caso de un acto censor o punitivo. De igual manera, se deben crear espacios de trabajo flexibles a nivel individual y grupal. El/la docente debe ofrecer feedback⁴ de modo permanente, valorando el auto-control o monitoreo constante de los avances y el contraste con los objetivos para determinar si se cumplen o no. Las TIC constituyen herramientas, asimismo los materiales digitales, en la mediación de los aprendizajes.

De este modo, considerando que no hay estudiantes-tipo y que todos/as tienen derecho a educarse y deben ser incluidos, el DUA pretende lograr el alcance a los estándares de calidad exigidos por la agenda de los ODS 2030, trabajando desde la flexibilidad, dando opciones a todos los y las estudiantes para superarse y haciendo uso de propuestas curriculares desde la diversidad de condiciones y habilidades de los educandos; de manera que éstos alcancen exitosamente las metas de aprendizaje. A partir de aquí, luego de concienciar las barreras

4 Término referente a una retroalimentación que ofrece el educador o educadora a sus educandos.

diversas para el aprendizaje, el DUA promueve que el currículo sea contextualizado y flexible, evitando de este modo realizar posteriores adaptaciones que muchas veces resultan costosas.

Para conocer un poco más las bondades del DUA, es importante entender, desde los fundamentos neurocientíficos, que existen tres redes cerebrales implicadas directamente en los procesos de aprendizaje: a) Redes afectivas: lo que nos motiva, la referencia al grupo es clave para generar sentidos de pertenencia y motivación; b) Redes de reconocimiento: responsables de la perfección e integración de la información, usando distintas formas de representación; y, c) Redes estratégicas: que tienen que ver con la planificación, la acción, y la toma de decisiones que permiten el aprendizaje. Estos tres componentes agrupan propuestas metodológicas relevantes para activar los procesos de aprendizaje (Alba et al, 2014, pp. 12-13).

Ahora bien, ¿cómo se organiza el DUA? y, ¿con qué claves lo incorporamos en el currículo? El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en la década de los 90 investigó con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de estudiantes con algún tipo de "discapacidad", surgiendo los audiolibros. Basado en estas y otras experiencias, inclusive del nivel universitario, se mencionan los tres principios del proceso de aprendizaje que se convierten a su vez en referentes para la incorporación del DUA en el currículo (Alba et al, 2014, pp. 18-19):

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), considerando que los estudiantes son distintos en la forma en cómo perciben y procesan la información.
- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), pues cada persona tiene sus propias habilidades para expresar lo que sabe.
- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de manera que todos los estudiantes puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Los expertos en el enfoque del DUA aclaran que estas tres pautas constituyen un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes. Cualquier momento y tarea puede plantearse con esta perspectiva, para garantizar que todos los/as estudiantes accedan a los procesos de aprendizaje (Alba et al, 2014, p. 20).

De esta forma, el DUA se basa en tres redes neuronales, tres principios y tres pautas. Entonces, ¿cómo podemos llevar a la práctica el modelo en nuestras instituciones educativas?, ¿cómo lo incorporamos al currículo para lograr que la enseñanza sea realmente para todos, para que todos y todas participen en los procesos y actividades y, finalmente, para que aprendan? Y, aún más, ¿cómo se vincularía con los asuntos de la sostenibilidad como temática relevante para ellos/as, la cual debe atravesar o transversalizar el currículo?

Como vemos, es cuestión de presentar, primeramente, opciones para captar y mantener el interés por medio de diversos recursos y estrategias, procurando la libertad y la participación de cada estudiante, propiciando que sean capaces de controlar su propio proceso de aprendizaje. La motivación, el acompañamiento y el feedback constante por parte del docente son necesarios para asegurar el éxito en el proceso.

Las diferentes formas de presentación de la información (escritas, orales, vídeos, etc.) apelan a las redes neuronales de reconocimiento, activan los conocimientos previos para integrarlos a lo nuevo. El y la estudiante comprenden cómo se procesa la información, verifican con distintos recursos, como los gráficos, y con estrategias como las dinámicas de trabajo grupal, cómo se integran los saberes.

La activación de las redes estratégicas, por su parte, sugiere que el/la estudiante interactúe con la información, realice diferentes tareas usando opciones para la expresión y codificación de los contenidos, es decir, que trabaje en las funciones ejecutivas, como la memoria y la metacognición, a través de distintas estrategias y medios. Ofrecer opciones que favorezcan las funciones ejecutivas contribuye en la regulación del aprendizaje, en la planificación y actuación de un modo estratégico de parte del estudiante.

Ahora bien, desde el enfoque del DUA, ¿qué tecnologías existen o se pueden crear para ayudar a eliminar las barreras del aprendizaje? La idea es facilitar opciones para la expresión, con el empleo de medios de comunicación, especialmente, para motivar la escritura, como se hace en los blogs, Youtube, la inteligencia artificial, etc. En tal sentido, el DUA propone estrategias de acceso a la información para los/as estudiantes, así como la manera en que se pautan trabajos o actividades y por supuesto, tomando en cuenta que es necesaria la motivación para el logro de las asignaciones.

En cuanto al acceso y uso de las tecnologías (dispositivos y conectividad), no se debe ignorar que hay limitaciones, por cuanto se trata de recursos costosos que no siempre están al alcance de las y los docentes, las familias, y los/as estudiantes. No obstante, hoy día nadie niega que las tecnologías pueden jugar un rol facilitador en las prácticas educativas, mucho más en las implementaciones del DUA, si pretendemos orientar cada vez la educación hacia fines de sostenibilidad desde enfoques tecno-educativos. En este sentido, Antonio Márquez ha creado la #RuedaDUA, la cual incorpora herramientas y recursos tecnológicos que pueden ser muy útiles. Algunas de ellas son (Márquez, 2018):

- Para el Principio I de Representación ® Genially, YouTube, Woki, Tellagami, Nube de Palabras.
- Para el Principio II de Acción y Expresión ® Spreaker, Pic-collage, Creately, Dilo, Visual Thinking.
- Para el Principio III de Motivación ® Blogger, Classroom Screen, Padlet, Kahoot, Mentimeter, Pixton.

Para visualizar más claramente el apoyo auxiliar que brindan las TIC en medio de la diversidad, destacamos las soluciones didácticas que propone la UNESCO en cuanto a: Diseño de materiales interactivos multimedia que motiven y mantengan la atención (para personas con déficit de atención). Adicionalmente estos materiales permiten repetir las lecciones las veces que sean necesarias (ritmos de aprendizaje); materiales con subtítulos (para estudiantes con problemas auditivos); utilizar programas que pronuncien una palabra al señalarla (para estudiantes con dificultades para la lectura); programas que convierten

texto en palabras habladas (para personas con discapacidad visual); programas que transforman una escritura ilegible en una caligrafía perfecta, permitiendo plasmar ideas sobre un papel (para personas con problemas de aprendizaje); programas interactivos que facilitan un lenguaje de programación para creación de historias, juegos y animaciones, por ejemplo, *Scratch* (podría motivar a estudiantes superdotados) (Castro, 2020, p. 57). Estos avances tecnológicos no solo facilitan la inclusión y la personalización del aprendizaje, sino que también promueven una educación más equitativa y accesible para todos.

Entre las tareas que corresponden a los/as docentes al momento de incorporar el DUA, están inicialmente: la realización de diagnósticos precisos acerca de la situación del/la estudiante, para así partir de sus necesidades, preferencias y ritmos para el aprendizaje. Es por ello que una pedagogía situada, así como las pedagogías activas en general están plenamente conectadas con la perspectiva y ventajas que proporciona el DUA.

Las propuestas inmersas en el DUA cobran importancia en la medida en que contribuyen eficazmente a alcanzar los ODS, desde la concreción del rol y el ejercicio de las responsabilidades en materia de acceso e inclusión que le corresponden a la educación aún en contextos complejos y difíciles, en medio de la diversidad. Una educación de calidad, de la mano del DUA, responde con mayor eficacia a los objetivos de una educación de calidad, de acceso, inclusiva, humanizadora y dirigida hacia la sostenibilidad, pues desde luego, encamina a todos los y las estudiantes a lograr o al menos estar más cerca de aprender, y de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

6. Transformar la educación para la sostenibilidad y la paz

Partiendo del marco general de la perspectiva del desarrollo sostenible y del DUA, es preciso avanzar hacia una visión pedagógica y didáctica, en la que se den las necesarias transformaciones fundamentales para el fomento de la esperanza y la paz a través de la educación. Aquí se destaca la responsabilidad social de las instituciones educativas en todos los niveles, el diseño de programas que promuevan la convivencia pacífica y el papel decisivo de la

vinculación con el entorno social. Asimismo, la transversalidad de los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible se integra con principios de paz y esperanza, promoviendo métodos, escenarios y recursos educativos que favorezcan la multi, inter y transdisciplinariedad.

Se enfatiza en una educación en competencias que integren conocimientos, destrezas, valores y sentimientos orientados hacia la sostenibilidad, la creatividad y el pensamiento crítico e innovador. Todo ello con el objetivo de identificar y solucionar los problemas del entorno desde una perspectiva de acción humana comprometida con la paz y el desarrollo sostenible (Núñez, 2019).

Como ya se ha mencionado, es importante que la educación para la paz esté alineada con los ODS (Swee Hin, 2016), que incluyen la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas, abordando los distintos tipos de violencia y promoviendo una cultura de paz basada en los derechos humanos y la justicia social. Fe y Alegría ha optado por este enfoque, el cual implica la participación activa de todos los actores educativos, entendiendo que la colaboración entre ellos es esencial para crear un entorno educativo que promueva la paz y la esperanza.

Asimismo, la formación y la motivación del docente son componentes claves para implementar la educación para la esperanza y la paz. Por tanto, Fe y Alegría ha desarrollado programas de formación continua para docentes, enfocada en la educación en valores, la resolución pacífica de problemas y la promoción de la convivencia democrática. Estos programas buscan equipar a las y los docentes con las herramientas y habilidades necesarias para fomentar una cultura de paz en los espacios de aprendizaje.

En la misma línea, Fe y Alegría Venezuela ha implementado programas de apoyo socioemocional para estudiantes y docentes, reconociendo la importancia de la salud mental y emocional en el proceso educativo. Dichos programas incluyen talleres de manejo del estrés, sesiones de asesoramiento y actividades recreativas que promueven el bienestar emocional. El apoyo socioemocional es crucial para ayudar a las y los docentes y estudiantes a superar los traumas y las dificultades asociadas con la violencia y la desesperanza.

En particular, Fe y Alegría Escuelas, en su plan estratégico (2020-2023), se propuso la atención personal, socioemocional y espiritual de los/as estudiantes y todo el personal que labora en los centros educativos, con el propósito de entregarles herramientas sencillas, que les ayudaran a gestionar de manera efectiva las distintas emociones que experimentan. Actualmente se está proponiendo la elaboración de un programa de bienestar socioemocional que abarque desde Educación Inicial hasta Media Técnica, para atender esta importante dimensión de la persona.

Quienes acompañan estos procesos en las escuelas de Fe y Alegría Venezuela son el coordinador de Pastoral y los referentes de Ciudadanía, los cuales trabajan junto a las y los docentes desarrollando diferentes actividades. Entre las temáticas que se manejan, están: inteligencia emocional, psicología positiva, técnicas para la autorregulación y primeros auxilios psicológicos (Ramírez, 2022).

Por otra parte, la integración de la tecnología en la educación es una estrategia clave para implementar la educación para la esperanza y la paz en el contexto venezolano actual, por lo que Fe y Alegría Venezuela motiva a sus docentes y estudiantes a aprovechar los recursos disponibles en la plataforma de aprendizaje en línea: <https://escuelavirtual.feyalegria.org/>; además de otras herramientas y recursos tecnológicos que facilitan el acceso a la educación, y permiten la creación de redes de colaboración y apoyo, promoviendo el intercambio de ideas, saberes y experiencias.

Conclusiones

Educar para la esperanza y la paz es fundamental en Venezuela, especialmente en contextos de violencia y desesperanza, donde la educación se convierte en un acto de resistencia y resiliencia. La promoción de una cultura de paz basada en los derechos humanos, la justicia social, la cooperación, la solidaridad y el respeto mutuo es esencial para construir sociedades resilientes y sostenibles, en línea con los ODS de las Naciones Unidas.

La educación para la paz debe abordar tanto la violencia directa como la estructural, fomentando el pensamiento crítico, la empatía, la

acción transformadora, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia democrática. Fe y Alegría ha asumido este compromiso, implementando programas que promueven la cooperación, la solidaridad, la inclusión, la equidad, la formación en valores, la resolución de problemas, la participación activa y el diálogo constructivo. Además, se brinda apoyo socioemocional, formación docente continua y el uso de la tecnología para facilitar el acceso a una educación de calidad. De manera que, la educación para la sostenibilidad y la educación para la paz y la esperanza están intrínsecamente relacionadas, buscando transformar la educación para que sea un motor de cambio social, promoviendo una convivencia pacífica y un desarrollo sostenible. En contextos como el venezolano, donde los desafíos sociales y económicos son significativos, esta correlación es especialmente relevante para construir un futuro más justo y esperanzador.

El empleo del enfoque emergente del DUA, de un modo cada vez más consciente y vinculado al modelo de la educación popular de Fe y Alegría es crucial para lograr una educación más sostenible, inclusiva y esperanzadora. Este enfoque permite adaptar la enseñanza a las diversas necesidades de los/as estudiantes, garantizando que todos y todas tengan acceso a una educación de calidad. Al integrar el DUA con el modelo educativo de Fe y Alegría no solo se promueve la inclusión y la equidad, sino que también se fortalece la resiliencia y la capacidad del estudiantado para enfrentar las barreras del aprendizaje en circunstancias difíciles y superar los desafíos, contribuyendo así a una sociedad más justa y pacífica.

De esta manera, la educación para la esperanza y la paz no solo tiene sentido, sino que es esencial para el desarrollo de una sociedad justa, pacífica y sostenible en Venezuela. La educación se erige, así como un pilar fundamental para la reconstrucción del tejido social y la promoción de un futuro lleno de oportunidades y equidad para todos y todas. Finalmente, educar para la esperanza y la paz en Venezuela es posible en la medida en que la educación sea más inclusiva, equitativa y flexible, destacando la necesidad de establecer pactos educativos que involucren a todos los sectores de la sociedad en esta tarea.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas. Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53–66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid, España, 2013. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Barrios, J. (30 de mayo de 2024). *Fe y Alegría dice presente en el XV Encuentro Constructores de Paz*. Radio Noticias Venezuela. <https://www.radiofeyalegrianoicias.com/fe-y-alegria-dice-presente-en-el-xv-encuentro-constructores-de-paz/#:~:text=El%20Movimiento%20Fe%20y%20Alegr%C3%ADa%20Venezuela>
- Castro, Ana. M. (2020). *Diseño Universal para el Aprendizaje Virtual en Entornos Universitarios*. UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/diseño-universal-de-aprendizaje/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2002). *La Pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría. XXXIII Congreso Internacional de la Federación Internacional de Fe y Alegría*. Asunción, Paraguay.
- Fe y Alegría Venezuela (2016). *Manifiesto Fe y Alegría: La violencia conspira contra el derecho a la educación*. <https://observatoriodeviolencia.org.ve/wp-content/uploads/2020/08/Manifiesto-Fe-y-Alegr%C3%ADa-Definitivo.pdf>
- Fe y Alegría Venezuela (2023). *¿Una Alianza por la Educación?* <https://www.feyalegria.org/venezuela/una-alianza-por-la-educacion/>
- Fe y Alegría Venezuela (2024a). *Fe y Alegría trabaja por la permanencia estudiantil a través de diferentes alternativas*. <https://www.radiofeyalegrianoicias.com/fe-y-alegria-trabaja-por-la-permanencia-estudiantil-a-traves-de-diferentes-alternativas/#:~:text=Estos%20programas%20han%20logrado%20facilitar%20el>
- Fe y Alegría Venezuela (2024b). *Fe y Alegría trabaja por la permanencia estudiantil a través de comedores escolares*. <https://www.feyalegria.org/venezuela/fe-y-alegria-trabaja-por-la-permanencia-estudiantil-a-traves-de-comedores-escolares/>

- Figuerola, L. A., Ospina, M. S., & Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión Y Desarrollo*, 6(2), 4–14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- García, D., & Méndez, A. (2024). Reflexiones sobre la actividad socio-educativa de Fe y Alegría en Venezuela para un desarrollo sostenible. *Visioni LatinoAmericane*, 3, 9–49. EUT Edizioni Università di Trieste. <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/6c752f2c-c422-4afa-ad50-1a2e92178244/content>
- Gómez, M. (2021). Paulo Freire: La pedagogía latinoamericana dialoga con la esperanza. *Perfiles Educativos*, 43(spe), 64-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.especial.61021>
- Márquez, A. (10 de febrero de 2018). *La Rueda del DUA_V3 2022. Actualización de recursos para derribar barreras a la participación*. Antonio A. Márquez - Blog para la reflexión sobre la Innovación Educativa y la Inclusión. <https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/>
- Núñez Paula, I. A. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-314. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/588661549016.pdf>
- ONU (29 de enero de 2019). *Un tercio de los niños sufren acoso escolar*. Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449802#:~:text=Casi%20uno%20de%20cada%20tres,la%20Ciencia%20y%20la%20Cultura.>
- Pérez, A. (2024). *Identidad del educador popular de Fe y Alegría*. <https://www.feyalegría.org/identidad-del-educador-popular-de-fe-y-alegría/>
- Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 123-144. <https://www.redalyc.org/journal/270/27046182006/html/>

- Ramírez, P. (2022). *Acompañamiento personal, socioemocional y espiritual en los centros educativos de Fe y Alegría-Venezuela*. <https://movimientopedagogico.com.ve/web/revista62/wp-content/uploads/sites/14/2022/08/Revista-64-Experiencia-2.pdf>
- Rojas, I. (8 de noviembre de 2022). *Perder el 25% de los docentes implica una crisis educativa, dijo Óscar Iván Rose*. Federación Venezolana de Maestros. <https://fvmaestros.org/perder-el-25-de-los-docentes-implica-una-crisis-educativa-dijo-oscar-ivan-rose/>
- Sánchez, S., Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Swee Hin, T. (2016). *Educación para la paz, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el ideal de la ciudadanía mundial*. Campaña Mundial por la Educación para la Paz. <https://www.peace-ed-campaign.org/es/educating-for-peace/>
- UNESCO (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/el-estado-de-la-crisis-educativa-mundial-un-camino-hacia-la-recuperacion>
- UNESCO (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation#:~:text=La%20nueva%20Recomendaci%C3%B3n%20de%20la%20UNESCO>
- UNICEF (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje*. <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file/11.%20El%20acceso%20al%20entorno%20de%20aprendizaje%20II:.pdf>
- Universidad Católica Andrés Bello, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, & Fundación Bengoa. (2023). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2023 (ENCOVI)*. Universidad Católica Andrés Bello. [https://cdn.prod.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/65f8aa0a4054c8b7a93fe274_Presentaci%C3%B3n%20ENCOVI%202023%20integrada%20prensa%20v1303%20\(1\).pdf](https://cdn.prod.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/65f8aa0a4054c8b7a93fe274_Presentaci%C3%B3n%20ENCOVI%202023%20integrada%20prensa%20v1303%20(1).pdf)

Anotaciones sobre la educación para la paz: ciudadanía, resistencia y crítica

Luis R. López-Morocho⁵

Universidad Católica de Lovaina

luis.r.lopez@uclouvain.be

Miguel Ángel Herrera-Pavo⁶

Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

Artículo recibido en octubre y aprobado en noviembre de 2024

Resumen

Este ensayo analiza el significado, propósito e importancia de la educación para la paz (EpP), empleando un enfoque genealógico para establecer posibles líneas de acción en el aula dentro del contexto latinoamericano. Se examinan los avances y retrocesos históricos de la EpP, desde su origen como oposición a la guerra hasta su evolución en un concepto más complejo. También se explora la relación entre las ideas de Kant y Rawls con la comprensión contemporánea de la paz, proponiendo un enfoque inspirado en la pedagogía crítica, la resistencia y la interculturalidad. Se destaca la importancia de concebir la paz no solo como la ausencia de violencia (paz negativa), sino como un estado de justicia social y cooperación (paz positiva). Se subraya la necesidad de una paz imperfecta, que se entienda como un proceso continuo y participativo. En el contexto latinoamericano, la EpP debe estar vinculada

5 Candidato a PhD por la Universidad Católica de Lovaina en Ciencias de la Educación y de la Enseñanza (UCLouvain). 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).

6 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 en el área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

a procesos de liberación y emancipación, abordando problemas como la desigualdad, la violencia estructural y la exclusión cultural. En el aula, se propone la adopción de estrategias interdisciplinarias y transversales que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y el diálogo intercultural, involucrando a toda la comunidad educativa. Este enfoque integral debe trascender el espacio escolar, involucrando a las familias y los medios de comunicación, con el fin de promover una cultura de paz y respeto por la diversidad en todos los aspectos de la vida. La EpP debe adaptarse a los contextos cambiantes, manteniendo siempre su objetivo de construir sociedades más justas, pacíficas e inclusivas.

Palabras clave: educación para la paz, justicia social, pedagogía crítica, liberación, emancipación, América Latina.

Annotations on education for peace: citizenship, resistance and critique

Abstract

This essay analyzes the meaning, purpose, and importance of peace education (PE) through a genealogical approach to establish possible lines of action in the classroom within the Latin American context. The historical progress and setbacks of PE are examined, from its origin as an opposition to war to its evolution into a more complex concept. It also explores the relationship between the ideas of Kant and Rawls with the contemporary understanding of peace, proposing an approach inspired by critical pedagogy, resistance, and interculturality. The importance of understanding peace as the absence of violence (negative peace) but as a state of social justice and cooperation (positive peace) is highlighted. The need for an imperfect peace—understood as a continuous and participatory process, is emphasized. In the Latin American context, PE should be linked to processes of liberation and emancipation, addressing issues such as inequality, structural violence and cultural exclusion. In the classroom, it is proposed the adoption of interdisciplinary and cross-cutting strategies that promote critical thinking, creativity and intercultural dialogue, involving the entire educational community. This

comprehensive approach should transcend the school space, involving families and the media in order to promote a culture of peace and respect for diversity in all aspects of life. PE must adapt to changing contexts, always maintaining its objective of building more just, peaceful and inclusive societies.

Keywords: education for peace, social justice, critical pedagogy, liberation, emancipation, Latin America.

Introducción

En el contexto actual, el mundo enfrenta desafíos complejos marcados por la desigualdad en un escenario global inmerso en crisis bélicas, climáticas y socioeconómicas, que afectan de manera desproporcionada a las poblaciones más vulnerables. Estos desafíos demandan una reconfiguración de las respuestas internacionales y locales, con un enfoque en la justicia social, la cooperación global y la sostenibilidad, donde la educación juega un papel fundamental como herramienta de transformación. En este sentido, la educación se presenta como un actor clave, interpelado directamente por estas realidades, erigiéndose como una vía indispensable para aportar claridad y sostenibilidad a las transformaciones sociales.

Ante esta complejidad, desde la perspectiva de la EpP, no solo se trata de promover la no violencia, sino de construir una cultura de paz que aborde las raíces estructurales de la desigualdad, fomente la tolerancia y el respeto por la diversidad, y capacite a los individuos para actuar como agentes de cambio social. A través de la EpP, es posible avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa, promoviendo la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible, fundamentales en la búsqueda de soluciones a las crisis globales actuales.

La educación para la paz puede entenderse como un enfoque que abarca múltiples dimensiones, cada una contribuyendo de manera fundamental a la construcción de una cultura de paz. En primer lugar, podemos revisar la dimensión personal, que pone énfasis en el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los individuos. Estas incluyen la empatía, el respeto por la diversidad y la capacidad

de resolver conflictos de forma pacífica, así como la comprensión intercultural (Reardon, 1988). A través de este enfoque, se promueven actitudes que favorecen la no violencia en las interacciones cotidianas y el respeto por los derechos humanos. Además, la educación para la paz contempla una dimensión estructural, que se enfoca en identificar y transformar las estructuras de violencia y opresión que persisten en las sociedades. Siguiendo las ideas de Galtung (1969), la paz no debe entenderse únicamente como la ausencia de conflicto, lo que el autor denomina "paz negativa", sino como la presencia activa de justicia social y equidad (la "paz positiva"). Este enfoque pone de relieve la necesidad de abordar tanto la violencia estructural como la cultural para lograr una paz sostenible y duradera.

Por otro lado, la educación crítica se presenta como un componente esencial. No se limita simplemente a la enseñanza de la resolución de conflictos, sino que fomenta un pensamiento crítico sobre las causas profundas de estos, tales como la desigualdad, la exclusión y la discriminación. Siguiendo a Freire (1970/2005), este enfoque implica un análisis profundo de las dinámicas de poder y resalta la responsabilidad tanto individual como colectiva en la creación de sociedades más justas. Finalmente, la educación para la paz integra un enfoque global y local, abordando problemas que van desde los derechos humanos y el cambio climático, hasta cuestiones locales como la violencia de género y la discriminación. Su objetivo es capacitar a los individuos para que se conviertan en agentes de cambio tanto en su comunidad como en el mundo, alineado con los principios de la UNESCO (2017). Esto refleja la interconexión entre lo local y lo global en la construcción de una cultura de paz y sostenibilidad.

El objetivo de este trabajo es analizar críticamente las concepciones contemporáneas sobre la educación para la paz (EpP) con sus enfoques centrados en la justicia social, la resolución pacífica de conflictos, la equidad y los derechos humanos para establecer líneas de acción concretas en el aula. Este análisis está fundamentado en una genealogía que busca identificar las condiciones históricas y conceptuales que posibilitan la emergencia de estas iniciativas. El ensayo se estructura de la siguiente manera: primero, se examina la categoría de educación para la paz en su complejidad y multidimensionalidad;

luego, se analizan marcos teóricos contemporáneos, destacando las contribuciones de Kant y Rawls. Posteriormente, se propone un enfoque de la EpP desde la resistencia, inspirado en la pedagogía crítica, concluyendo con reflexiones desde el contexto latinoamericano. Este enfoque multidimensional y crítico permite situar la educación para la paz como una herramienta esencial para transformar las estructuras sociales y promover la justicia en un mundo cada vez más desigual.

Los senderos en torno a la paz

Los estudios en torno a la paz no son nuevos ni recientes (Boundi Chraki, 2023). Durante varias décadas investigadores, organizaciones internacionales e intelectuales han abordado esta compleja temática que en los últimos años ha tenido un fuerte impulso debido, entre otras cosas, a su presencia en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Barón et al., 2022). De hecho, en el Objetivo 4, la meta 4.7 plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 19).

El concepto de paz, igual de complejo que el de educación, puede remontarse a los mismos orígenes de la humanidad. Esto por cuanto intentar realizar una aproximación histórica en torno a la paz implica referirse:

[...] a los múltiples aportes que han hecho los pacificadores, ideas de justicia, compromisos, acuerdos y movimientos sociales por la paz, campañas de lucha por los derechos y libertades, ideales emancipadores, expresiones artísticas, educativas y sociales que han engrandecido el progreso humano y la propia idea de la humanidad (López, 2022, p. 96).

Las reflexiones en torno a la paz han surgido en relación con la guerra que es tan antigua como el propio ser humano. Como aseveraba Agustín de Hipona, mirar la historia de la humanidad es precisamente mirar una historia de guerras (Marco Antonio, 2024). No en vano una de las éticas más influyentes continúan siendo las aristotélicas, centradas en conceptos como los de virtud donde la dimensión educativa ocupa un lugar central (Lino & da Costa Lins, 2024).

Que la paz se haya pensado en una marcada relación con la guerra es plenamente comprensible a la luz de la profunda huella de crueldad, violencia y destrucción que deja. La guerra estremece los mismos cimientos de las sociedades que la enfrentan. Esto se puede apreciar en sentencias como “la paz descansa en la guerra” o “si quieres paz prepárate para la guerra” (Gil, 2011, p. 18). También en los sermones de Jesús de Nazaret en la Biblia o las mismas reflexiones de Cicerón sobre los deberes (López, 2022). En estos últimos, nuevamente se aprecia la necesidad de un proceso formativo o educativo. Por su parte, siglos después Freud (1933) suscribía la idea de que los conflictos entre los seres humanos se resuelven a través de la fuerza tal cual en el reino animal. Aristóteles, por su lado, consideraba que es necesario normar y regular a las personas en cuanto carecen de una cierta condición hacia la paz (Lino & da Costa Lins, 2024). Spinoza (2014) resaltaba en este proceso educativo la necesidad del uso de la razón en la configuración de la voluntad.

En la actualidad todas estas premisas no son menos ciertas, después de haber atravesado la catástrofe de dos guerras mundiales y una tercera dispersa alrededor del mundo. En pleno 2024 debido a esta situación existen millones de desplazados/as, ciudades destruidas, personas muertas y heridas. Estas guerras, como las pasadas, ponen en el centro de reflexión nuestro ser y estar en el mundo en cuanto humanidad. De hecho, el término paz del latín *pax* hace referencia, como es bien sabido, a un “periodo sin guerra entre naciones cuyo significado se extendió a las relaciones entre los distintos individuos, grupos o instituciones” (Marco Antonio, 2024, p. 40).

Desde la década de los 60s con la experiencia de las guerras previas ha incrementado la lógica “aversión y antipatía hacia la guerra en amplios sectores de las sociedades contemporáneas” (López, 2022, p. 98). Todo ello a pesar de que existe una baja en la mortalidad de las guerras actuales con los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo, pese a ello el porcentaje de víctimas civiles sobre combatientes no ha dejado de aumentar. Todo esto se ha traducido en la imposibilidad de justificar la guerra como un instrumento de política nacional e internacional. Es bien conocido que la ONU nació con el fin de lograr la paz entre las naciones. A través de sus organismos como UNESCO se

ha buscado la difusión de una cultura de paz. De hecho, las narrativas bélicas que convierten a la guerra en una historia épica con sus héroes son cada vez más difíciles de creer.

La paz es un tópico que parece recobrar importancia en tiempos de guerras y violencia. Esto por cuanto estos eventos nos recuerdan nuestra fragilidad. Ahora bien, su entendimiento más contemporáneo es algo más complejo y apunta no solo a una ausencia de conflicto, sino a una aspiración como sociedad ligada al bien común y el bienestar. Esto ha implicado que la paz se trabaje en relación con diferentes tipos de violencia (no necesariamente bélica), como la cultural, estructural, física y psicológica. De este modo, aparecen problemáticas invisibilizadas tales como ultranacionalismos, racismos, xenofobia, machismo entre muchas otras.

La historia de la paz, de forma sucinta, puede dividirse en dos grandes periodos que coinciden con las dos maneras de entenderla. Por un lado, estaría la denominada “paz positiva” que hace referencia a la ausencia de violencia directa o indirecta, vinculada con visiones como la justicia social, los derechos humanos y la cooperación (García et al., 2019). Esta visión es relativamente integral en cuanto se asocia con valores como la libertad y la ausencia de conflictos además de con la redistribución equitativa de recursos y poder. En posición contraria está la “paz negativa” que se entiende simplemente como la ausencia de guerra o violencia directa. Esta se caracteriza por una visión algo más reducida al no considerar la justicia social en su marco. Es más, un proceso de pacificación donde se busca combatir la violencia organizada y sostenida. En términos históricos, la primera en surgir sería la paz negativa, vinculada a la guerra y la segunda sería la paz positiva, desde una visión más amplia e integral.

En esta misma línea también existe un tránsito de la aspiración a una llamada paz perfecta a una paz imperfecta. La segunda haciendo referencia a un proceso continuo e inacabado frente al ideal estático de la primera que es difícilmente alcanzable. La paz imperfecta a su vez implica la suma de muchas acciones entre las que por su puesto destaca la presencia de múltiples espacios de convivencia y aprendizaje (García et al., 2019). Todos estos procesos históricos antes mencionados

de manera sistemática están intrínsecamente vinculados con las ideas, concepciones y visiones del mundo que han marcado diferentes épocas. De este modo es necesario indagar acerca de estas matrices de pensamiento para poder comprender cómo emergen y se configuran nuestras comprensiones sobre la paz.

El sueño de la paz perpetua

Como se ha mencionado previamente las reflexiones en torno a la paz pueden remontarse a los mismos orígenes de la humanidad. De este modo, podemos encontrar textos con reflexiones en el ámbito de la paz desde los estoicos hasta los contemporáneos Jürgen Habermas (1997) John Rawls (1971) y Martha Nussbaum (1997). Esto muestra que los debates en torno a la paz continúan siendo relevantes hasta la contemporaneidad (Auris et al., 2024). Realizar una revisión detallada de todos los posibles caminos es una tarea que excede las intenciones del presente trabajo, en su lugar se ha decidido centrarse en los aportes de Kant y Rawls a las visiones contemporáneas de paz positiva e imperfecta.

En este contexto, Kant (2016) es uno de los autores que más ha marcado el pensamiento sobre la paz con su obra "Sobre la paz perpetua". Esta ha sido y continúa siendo una piedra angular para pensar las relaciones internacionales, la política y la ética. De este modo, se ha convertido en una de las principales referencias cuando se habla sobre la prevención de conflictos y la promoción de la paz desde una visión humanista, cosmopolita y normativa (Auris et al., 2024).

Para Kant el fin de todo progreso en la civilización es servir al uso del mundo donde el elemento más importante es el ser humano (Encinas, 2022). Luego, la persona es un fin en sí misma (Albisu, 2021). Estas concepciones éticas muestran el carácter humanista de Kant que ha marcado una influencia radical en nuestra comprensión actual de los Derechos Humanos (Soares, 2024) sin obviar la influencia de los también ilustrados Saint-Pierre, Rousseau o Bentham (Antón, 2021, p. 57). Aunque este autor fue contemporáneo de muchas guerras, fue la Revolución Francesa la que ejerció una influencia importante en sus escritos de la década de los 90 del siglo XVIII.

Históricamente es bien sabido que el objetivo político del texto es apoyar la firma de los tratados de paz de Basilea entre Prusia y Francia (Durão, 2024). Más allá de esto, como nos recuerda Bobbio (2017) lo que hace interesante a esta reflexión consiste en mostrar la relación indisoluble entre moral y política. De este modo en el texto se abordan cuestiones como las conductas que deben ser prohibidas en los tratados de paz y las líneas para que la paz perpetua sea posible.

Una de las afirmaciones kantianas más interesantes radica en sostener que los estallidos de hostilidades son siempre posibles y, por tanto, la paz estará siempre amenazada. Esto por cuanto la supuesta naturaleza humana no es la de un estado de paz, sino la de un estado de guerra (Kant, 2016). Para Soares (2024) es precisamente esto la clave que nos permite entender el mundo actual lleno de guerras interminables y la amenaza constante a la paz. En otras palabras, no es suficiente con no empezar la violencia, puesto que la tendencia natural de quienes ejercen el poder hacia la guerra amenazará siempre a la paz. Luego, una búsqueda de la paz viable debe partir de entender la inclinación de los seres humanos a la guerra, o en palabras de Kant: “a través de la discordia de los hombres [y mujeres], lograr armonía, incluso contra su voluntad” (Kant, 2016, p. 33).

Es curioso además apreciar que para Kant la guerra no es necesariamente un elemento negativo puesto que a su juicio permite que los seres humanos puedan sobrevivir y extenderse en la Tierra, sobre todo en las regiones más inhóspitas (Kant, 2016). Como se ha mencionado con anterioridad, de alguna manera, la guerra es parte de la propia naturaleza humana. En este marco Kant plantea lo que podríamos considerar, de forma algo imprecisa, como una corriente de paz, pensado desde su contexto en el cual una vez formada la república esta se convertiría el centro de una asociación federativa alrededor de la cual se conformarían nuevos estados republicanos (Kant, 2016).

Después de Kant existieron numerosas iniciativas que podemos decir que tienen inspiración en sus postulados, como pueden ser la creación de la Cruz Roja, el convenio de Ginebra, los protocolos que permitieron la emergencia del derecho internacional humanitario, las diferentes conferencias de Paz de la Haya, entre otras (Soares, 2024).

Posteriormente, como ya se ha mencionado, tras las dos guerras mundiales los surgimientos de la Sociedad de Naciones y las Naciones Unidas. Pese a todos estos esfuerzos, la guerra sigue presente y asistimos con desolación a constatar cómo “no solo crece el número de conflictos a nivel global y aumenta su duración, sino que también aumenta la intensidad en el periodo” (Soares, 2024). Esto sin contar la desigualdad e inequidad existente en el mundo que es de sobra conocida (Chancel et al., 2022).

Del mismo modo que Kant, más recientemente, es imposible no mencionar también la fuerte influencia contemporánea de John Rawls en las iniciativas en búsqueda de cultura de paz. En su obra *Teoría de la justicia* (1971) realiza un aporte relevante en torno a la reflexión de las condiciones que llevan a las personas en búsqueda de su bien en el marco de la justicia. De hecho esta reflexión ética y de la justicia tiene una relación directa con las concepciones sobre la educación para la paz (Akim Erives Chaparro & Elvira García González, 2024). El giro político surgirá precisamente con obras tales como *Justice as Fairness Political, not Metaphysical* (1991) y su *Liberalismo político* (Rawls, 1995).

Recordemos que el giro político implica considerar de forma especialmente relevante las relaciones de poder, las estructuras de dominación y la agencia política en la explicación de los fenómenos sociales. Asimismo, implica una crítica y reevaluación de las teorías y métodos tradicionales, incorporando perspectivas críticas que consideran cómo las dinámicas políticas influyen, por ejemplo, en la producción de conocimiento y en la vida social. En algunos casos este enfoque implica no solo comprender el mundo, sino también transformarlo mediante el análisis crítico de las estructuras de poder y la promoción de la justicia social.

Para Rawls (1971) el desarrollo del sentido de justicia surge del desarrollo moral de las personas y solo se logra si la sociedad es capaz de fomentarlo y promoverlo en relación con los principios de justicia. Estos se definen como los deseos de actuar basados en lo razonable y no en lo racional. Como es bien sabido lo que diferencia uno de otro es la cooperación social en cuanto que lo razonable busca condiciones justas de cooperación basadas en principios de reciprocidad, mientras

lo racional puede estar basado única y estrictamente en cálculos de beneficio propio e individual (Akim Erives Chaparro & Elvira García González, 2024). La educación para la paz en cuanto campo de estudio complejo y por tanto interdisciplinario puede articular el sentido de justicia para cultivarse mediante la educación.

Estas reflexiones han influido en mayor o menor medida a nutrir los dos enfoques más relevantes en torno a la paz contemporáneas realizados por Danesh (2011) y Galtung (1983) con su teoría integral de la paz integral y la teoría crítica constructiva de la paz respectivamente. Estas dos teorías comparten premisas en común tales como las de pensar más allá de la paz como ausencia de violencia y en su lugar centrarse en buscar construir sociedades más justas y armoniosas. Asimismo, ambos resaltan la importancia del diálogo permanente y la vinculación entre la teoría y la práctica. Finalmente, para el tema que nos reúne, ambas enfatizan en la importancia de la “educación consciente y sostenida para construir una cultura de paz” (Auris et al., 2024, p. 77).

¿Qué entendemos por educación para la paz?

La educación para la paz intersecta dos conceptos clave cuyo entendimiento marcará en gran medida sus líneas de acción. Por un lado, está el término educación que con sus complejidades y contradicciones ya ha sido analizado en numerosas ocasiones. Para fines del presente trabajo es necesario, simplemente, recordar que su etimología e historia convergen en la dialéctica existente entre la externalidad, transmisión y preservación contra la externalidad, transformación, resistencia. Esta disputa ha dado lugar a una multiplicidad de ricos debates y líneas de acción que aún están vigentes.

Como se ha podido apreciar con anterioridad, las concepciones en torno a la paz contemporánea tienen como punto céntrico el buscar sostenibilidad y escalabilidad. Ante esto, la respuesta fue posicionar la educación como centro de articulación: “la cultura de paz tiene que recuperarse forzosamente a partir de una educación para la paz” (Cruz, 2024). En este contexto, el concepto de educación para la paz podría periodizarse en cuatro olas, por lo menos hasta la década de los noventa del siglo pasado (Ramírez, 2017).

La primera haría referencia al movimiento de la escuela nueva, que entre otras cosas cuestionó fuertemente el espíritu de militarización de la escuela. La segunda ola será la posterior a las dos guerras mundiales con la creación de la ONU y UNESCO en 1945. El énfasis en esta época estaba situado en combatir con los nacionalismos y la promoción de los derechos humanos. En este periodo se promovía el estudio de la historia como herramienta para la paz entendiendo que es el pasado lo que ilumina el presente y el futuro. La tercera ola se configura centrada en el pensamiento de Gandhi con sus ideas de desobediencia pacífica frente a las leyes injustas sobre la base de la cooperación (Ramirez, 2017). Finalmente, en los 50s del siglo XX surge la cuarta ola con la creación del *International Peace Research Institut Oslo* (PRIO) fundada por Johan Galtung quien a su vez es el creador de la teoría pacífica de la paz o paz positiva a la que ya hemos hecho referencia con anterioridad. Estas teorías han desembocado en multiplicidad de caminos generando diversos enfoques en distintas disciplinas.

En el siglo XXI la escuela se encuentra interpelada por la necesidad de una búsqueda de paz y en consecuencia la EpP ha tenido un auge relativo. En contextos como el ecuatoriano esto se visibiliza entre otros, en la incorporación de inserciones curriculares relacionadas con la cívica. A nivel internacional, ya se ha mencionado el fuerte impacto de organizaciones internacionales como UNESCO, en concreto esta su texto *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* (2015). Todo ello vinculado con los objetivos del desarrollo sostenible de cara a 2030 donde se marca la relevancia de aspectos como tensión en el cuidado del medio ambiente, las inequidades y desigualdades, problemas sociales de intolerancia y violencia y en términos generales los retos que existen en la efectiva promoción de los derechos humanos (García et al., 2019).

Todas estas iniciativas a nuestro juicio desembocan en la necesaria comprensión de la educación para la paz desde una perspectiva crítica. Esto por cuanto solo el cuestionamiento y reflexión en torno al mundo que nos rodea y nuestra relación con él desde una perspectiva histórica, ética y política podrá coadyuvar a la conformación de una cultura de paz que van más allá de la educación formal como se muestra a continuación.

Estrategias para la EpP desde la resistencia

La educación para la paz desde la teoría crítica se asume como una herramienta necesaria para la transformación social a través de distintos medios, entre los que destacamos la ciudadanía. Se entiende la educación por tanto como un fenómeno multidimensional “donde confluyen aspectos individuales, sociales, culturales, políticos y económicos que, a su vez, dan lugar a la configuración de los sistemas educativos y a la delimitación de referentes relacionados con qué, cómo, cuándo, dónde y a quién enseñar” (Mejía, 2024, p. 165).

La educación no se limita a la relación que surge entre el profesorado y el estudiantado, sino que por el contrario implica la interacción de diversos actores en la comunidad educativa. En este contexto, la educación puede configurarse también como un escenario donde se construye y ejerce ciudadanía. Esta realidad ya fue percibida por autores como Dewey (1998) y Freire (2001), entre muchos otros. Ambos mostraron cómo la educación se constituye como un constructo teórico eminentemente colectivo donde se configuran entramados simbólicos.

La vinculación de la educación ciudadana con la educación para la paz es clara en cuanto que la escuela es un espacio de interacción y socialización donde se va configurando el rol de los individuos y su futuro en la sociedad. Por tanto, es sencillo apreciar cómo la educación es clave para que las y los estudiantes se auto reconozcan como ciudadanas/os y eventualmente puedan generar acciones que buscan la transformación de la sociedad y el crecimiento conjunto. Luego la educación para la paz estaría centrada en la consolidación de condiciones y escenarios de paz. Sería una paz imperfecta en cuanto se entiende como “un proceso en constante construcción, inacabado, participativo y contextualizado” (Mejía, 2024, p. 168).

Asimismo, se trata de una paz positiva porque no solo busca la ausencia de conflicto a través de una gestión sana, sino que involucra la convivencia y abrazo de la diferencia. Por tanto, no puede dejar de lado el análisis crítico de la sociedad en búsqueda de la construcción de nuevas interacciones pacíficas y transformadoras. ¿Cuáles son las líneas que se pueden tomar para esta formación?

Con algunas modificaciones, retomamos las mencionadas por Mejía (2024): interdisciplinariedad, transversalidad situada, estrategias didácticas innovadoras y la resignificación de la enseñanza-aprendizaje. La primera hace referencia a la necesaria confluencia de diferentes áreas del conocimiento que permitan abordar los fenómenos complejos a los que nos enfrentamos desde una posición crítica que favorezca la paz. La segunda implica no pensar la paz como un tema, conjunto de conceptos o cúmulo de información que debe transmitirse. Por el contrario, se trataría más de una orientación educativa presente en los objetivos educativos. La tercera remarca lo importante de favorecer el desarrollo y cultivo de la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía. Todo ello a partir del análisis de las situaciones del propio contexto donde se abrace la diferencia que hace posible la igualdad. Finalmente, la cuarta implica no pensar la formación sólo desde el aula, sino también desde fuera de ella involucrando a las familias y entorno social además de estudiantes, docentes y personal directivo.

En la práctica, la EpP puede incluir dinámicas en las que el estudiantado resuelva conflictos simulados en el aula. Estos ejercicios pueden involucrar la mediación y la negociación, donde las y los estudiantes asuman diferentes roles en situaciones de conflicto y trabajen hacia soluciones pacíficas. Este tipo de actividades no solo enseña al alumnado a manejar conflictos de manera no violenta, sino que también les ayuda a reflexionar sobre las causas estructurales de la violencia en sus propias comunidades.

La educación para la paz por tanto no puede ni debe trabajarse únicamente en unas horas adicionales de tutoría como temáticas aisladas y descontextualizadas. Tampoco puede reducirse a una serie de actividades transversales puntuales. Por el contrario, lo que se busca es que el desarrollo de ciudadanía que implica el cultivo de relaciones interpersonales positivas, valores democráticos, colaboración, entre otras, debe surgir de la propia globalidad del centro educativo en un esfuerzo que no solo comprende a docentes y estudiantes, sino a toda la comunidad educativa situada además como trabajo diario y permanente.

Una propuesta práctica, por ejemplo, para fomentar el diálogo intercultural en el aula es la creación de proyectos colaborativos en

los que estudiantes de diferentes orígenes culturales trabajen juntos para resolver problemas locales o globales relacionados con la paz. Por ejemplo, el alumnado puede investigar conflictos en sus propias comunidades o en otros países, analizando las causas subyacentes desde perspectivas culturales diversas. Al compartir estas perspectivas en clase, las y los estudiantes desarrollan empatía, comprensión intercultural y habilidades para el diálogo, lo que contribuye a dismantelar prejuicios y fomentar una convivencia pacífica.

Otro ejemplo concreto es el desarrollo de proyectos de justicia social en el aula, donde el estudiantado identifique problemas de desigualdad o violencia estructural en sus propias comunidades y trabajen en propuestas para solucionarlos. Estos proyectos pueden incluir la organización de campañas locales para promover los derechos humanos, la igualdad de género o la lucha contra el racismo. Además de reforzar el pensamiento crítico y la acción colectiva, estas actividades permiten a las y los estudiantes experimentar el impacto de su participación en la transformación social, conectando el aula con su contexto más amplio.

De este modo, los proyectos educativos que se puedan trabajar en las instituciones educativas pueden contribuir al fomento de la paz si se alejan de visiones burocráticas que los relevan a simples tareas administrativas. En palabras sencillas, más allá de declaraciones sobre la paz es necesario construir protocolos con líneas de acción cotidianas en diferentes ámbitos (García et al., 2019).

En este contexto la educación para la paz no se reduce a un ámbito de aplicación situado únicamente en la educación formal, sino que tiene que estar presente en la educación no formal e informal. Esto implica la participación de, por ejemplo, medios de comunicación y familia. Todo ello siendo conscientes cada vez más de los distintos universos de aprendizaje que se complementan entre ellos. Solo así se podría construir una escuela pacífica en la deseada búsqueda de una sociedad de paz entendiéndola como un modo de vida.

Una práctica efectiva es la organización de foros abiertos o mesas redondas donde se invite a las familias, maestras, maestros y miembros de la comunidad a discutir temas de paz, justicia social e

interculturalidad. Estas actividades ayudan a crear un entorno educativo en el que no solo se hable de la paz, sino que se practique activamente la participación democrática y el respeto por la diversidad. Al involucrar a toda la comunidad en estos procesos, se fortalece el vínculo entre la educación y la acción colectiva para la transformación social.

De este modo, la educación se propone como un medio de transformación individual y colectiva mediante la construcción de ciudadanía. Esto implica trascender un enfoque solamente instruccional “centrado en los contenidos para dar lugar a un enfoque orientado hacia la formación por competencias” (Mejía, 2024, p. 170). En este sentido, categorías como emancipación y empoderamiento cobran una importancia radical en cuanto se busca configurar a la escuela con un rol activo en los procesos de transformaciones asumidos por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Incluso se podría decir, retomando la reflexión de Badiou sobre la actividad socrática, que la tarea de la educación consiste en “corromper a la juventud” (Badiou, 2017, p. 5), y esto significa estar en la búsqueda de una vida verdadera desde una visión crítica del mundo que busca su transformación. Se trata solo de corrupción desde la óptica de la búsqueda de perpetuar la desigualdad y el beneficio individual. En palabras de Foucault, la educación debe constituirse como una práctica de libertad en la cual se realiza “un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser” (Foucault, 1999, p. 258).

En otros términos, el énfasis está en la formación de competencias en las cuales se puedan brindar al estudiantado herramientas para desarrollar, aplicar y evaluar un conjunto de principios que se viven y retroalimentan en la interacción con los otros/otras y con su entorno. Todo ello sin perder de vista el análisis y conciencia de la situación actual que implica inequidades y diferentes formas de violencia y exclusión. Desde una perspectiva que ha de ser necesariamente pluralista y de valorización de las diferencias. El reto está en no canalizar estas vías educativas para la dominación y la imposición sino para la coexistencia y convivencia pacífica “como miembros de una sociedad plural, cambiante y dotada de significados” (Mejía, 2024).

La educación para la paz si bien tiene una aspiración de universalidad, como cualquier otra iniciativa educativa, debe estar contextualizada. Esta en Latinoamérica estará especialmente vinculada con conceptos tales como el de liberación y emancipación como se apreciará a continuación.

Apuntes para la EpP desde el contexto latinoamericano

La violencia es un fenómeno de preocupación global donde la UNESCO ha intervenido para promocionar una cultura de paz que tiene como punto de realce el Congreso Internacional sobre la paz. En el contexto de Latinoamérica, con unos índices de violencia particularmente elevados, dado por las profundas brechas de inequidad que han roto el tejido social y han profundizado la violencia, esta problemática es particularmente relevante. Ecuador, en particular, vive momentos terriblemente complejos que, como hemos dicho con anterioridad, hacen que surjan acciones y reflexiones en torno a la paz, que están marcadas paradójicamente por la crisis de violencia que atravesamos.

Desde el pensamiento freiriano se pueden realizar varios apuntes a lo que algunos pueden llamar incluso la pedagogía de la paz (Kárpava & Ramos, 2020). Como ya se ha apreciado, la educación para la paz abarca los ejes de ciudadanía, democracia y derechos. Desde un enfoque crítico esto implica la reflexión sobre problemáticas contemporáneas tales como la inmigración, exclusión, violencia, conflicto y maltrato desde un acercamiento intercultural que valore la diversidad, la ciudadanía, la democracia y la promoción de los derechos humanos. Precisamente la educación liberadora de Freire busca la configuración de un ser humano activo y responsable con conciencia crítica, que a su vez es miembro de una sociedad abierta. Esto implica la formación de personas capaces de transformar el mundo a través de la acción y de estar "no sólo en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1978). En este sentido, el educador/a para la paz tiene muchos puntos de coincidencia con el educador/a social freiriano (Kárpava & Ramos, 2020). Esto se ve en la necesidad de una mentalidad abierta al cambio, una capacidad de comunicación y pensamiento crítico, creativo, además del rechazo a toda posibilidad de manipulación de otras personas.

La educación desde un paradigma crítico implica entenderla como un espacio de emancipación, y en nuestra América particularmente como un espacio de liberación. Esto necesariamente pasa por un cuestionamiento de la realidad y un rechazo de la hegemonía del adoctrinamiento que produce sujetos de consumo desde una lógica liberal de mercado con valores como la “excelencia, la superioridad, individualismo, poder y el egoísmo” (Kárpava & Ramos, 2020). Por el contrario, la posición ética de una escuela crítica busca promover valores de escucha activa, cooperación y diálogo. Todo ello en función de lograr pensamiento liberador y emancipatorio en busca de transformar las estructuras de manipulación y dominación ejercidas por el poder.

Asimismo, es imposible no enfrentar procesos de deconstrucción de realidades antropocéntricas del mundo, promoviendo el cuidado del Planeta Tierra como fundamental. Desde Latinoamérica en particular, buscar formas de convivencia armónica con la naturaleza. De este modo se busca crear corresponsabilidad en un momento donde la humanidad debe “elegir su futuro” (Kárpava & Ramos, 2020). Ahora bien, como ya se ha mencionado, desde este enfoque la educación para la paz implica un estilo de vida comunitario que refiere “primordialmente a ser más, no a tener más” (Kárpava & Ramos, 2020, p. 293).

A modo de conclusión

A lo largo de este ensayo, se ha explorado cómo la educación para la paz (EpP) se configura como una herramienta esencial para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Sin embargo, la paz no debe ser entendida únicamente como la ausencia de conflicto o violencia directa (paz negativa), sino como un proceso activo de transformación social que promueve la justicia, la cooperación y el respeto por los derechos humanos (paz positiva). Tal y como lo sugieren autores como Galtung, este enfoque integral no solo aborda la resolución de conflictos, sino que también ataca las raíces estructurales y culturales de la violencia, incluidas la exclusión, la desigualdad y el racismo. A su vez, este enfoque pone de manifiesto la necesidad de una paz imperfecta, es decir, un proceso en constante construcción y adaptación a los desafíos cambiantes del mundo actual. La EpP debe ser vista, por tanto, como un proceso dinámico que evoluciona junto con las sociedades que busca transformar, y no como un objetivo estático y lejano.

En el contexto latinoamericano, la complejidad de las desigualdades económicas, sociales y culturales demanda una adaptación profunda de la EpP. La región está marcada por un alto grado de diversidad cultural, con poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizas, lo que hace que el enfoque intercultural sea indispensable para cualquier modelo educativo orientado a la paz. La interculturalidad se presenta como un eje transversal que permite no solo reconocer la diversidad, sino también valorarla y convertirla en un recurso clave para la convivencia pacífica. En este sentido, la educación para la paz no debe limitarse a enseñar competencias básicas de resolución de conflictos o tolerancia; más bien, debe fomentar un diálogo intercultural genuino, en el que cada individuo pueda expresar su identidad cultural y aprender de las experiencias y perspectivas de los y las demás. Este enfoque es especialmente crucial en sociedades marcadas por desigualdades históricas, donde la violencia estructural y la exclusión han afectado desproporcionadamente a los grupos más vulnerables.

Por otro lado, es necesario resaltar que la educación para la paz no puede desvincularse de un enfoque crítico y emancipador, como el propuesto por Paulo Freire. La pedagogía crítica se presenta aquí como un componente esencial para que la educación para la paz sea verdaderamente transformadora. Freire enfatiza que la educación debe ser un proceso de liberación, donde el estudiantado no solamente adquiera conocimientos, sino que desarrolle una conciencia crítica sobre su realidad social. En este marco, la EpP debe enseñar a los individuos a reconocer las estructuras de poder que perpetúan la violencia y la desigualdad, y a trabajar activamente para transformarlas. En América Latina, donde las brechas de inequidad y la violencia estructural son especialmente pronunciadas, esta perspectiva crítica es fundamental. La educación para la paz debe capacitar a los ciudadanos y ciudadanas no solo para actuar localmente, sino también para participar en movimientos más amplios de justicia social y cambio estructural.

En consonancia con lo anterior, las reflexiones teóricas de Kant y Rawls aportan perspectivas valiosas para comprender cómo se puede construir un orden social que fomente la paz y la justicia. Kant, en su "Paz perpetua", nos recuerda que la paz no es un estado natural, sino que debe ser configurada a través de acciones concretas. Por su parte, Rawls subraya la importancia de la justicia como base para la cooperación

social, enfatizando que las sociedades justas son aquellas en las que todos los individuos tienen la oportunidad de participar equitativamente. En este sentido, la construcción de paz en América Latina requiere un enfoque que no solo se base en la justicia social y la cooperación, sino que también valore y promueva la diversidad cultural como una fuente de fortaleza y resiliencia.

Además, es importante destacar que la educación para la paz no puede limitarse al ámbito formal de la enseñanza en las escuelas. Para que sea efectiva, la EpP debe abarcar todos los niveles de la comunidad educativa, incluyendo a las familias, los medios de comunicación y otros actores sociales. Es necesario que se implementen estrategias interdisciplinarias que fomenten la participación activa de toda la sociedad en la construcción de una cultura de paz. Estas estrategias deben estar orientadas a desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de manera colaborativa.

A pesar de los avances en la teoría y práctica de la educación para la paz, aún existen numerosos desafíos. La persistencia de conflictos armados, la violencia estructural, la exclusión cultural y la desigualdad económica siguen siendo barreras importantes para la construcción de una paz sostenible. La EpP, con su enfoque crítico, reflexivo e intercultural, puede ayudar a enfrentar estas realidades, al ofrecer una vía para dismantelar las estructuras de violencia y exclusión que perpetúan la injusticia en nuestras sociedades, fomentando la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la justicia social, capaces de actuar como agentes de cambio en sus comunidades y más allá.

La educación para la paz no es solo un conjunto de principios teóricos, sino una práctica viva y adaptable que debe evolucionar junto con los desafíos globales y locales. Su éxito dependerá de nuestra capacidad para integrarla y promoverla en todos los aspectos de la vida cotidiana, desde las aulas hasta los hogares y las comunidades, fomentando siempre una cultura de paz que valore la diversidad, promueva el diálogo y respete los derechos humanos. Solo a través de un enfoque verdaderamente integral y comprometido podremos avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y pacíficas, donde la paz no sea un objetivo distante, sino una realidad presente y alcanzable.

Referencias

- Akim Erives Chaparro, C., & Elvira García González, D. (2024). Derivations of the Rawlsian Sense of Justice as a Support Resource for Peace Education. *Open Insight*, 15(33), 71-97. Scopus. <https://doi.org/10.23924/oi.v15i33.620>
- Albisu, M. A. (2021). Kant y la teleología de la naturaleza: Acerca de la intención de la naturaleza en Idea para una historia universal en intención cosmopolita y la garantía de la naturaleza en Hacia la paz perpetua. *Nuevo Itinerario*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.30972/nvt.1725717>
- Antón, F. J. E. (2021). Los proyectos de paz perpetua del siglo de la ilustración. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v2i3.10336>
- Auris, D., Arritola, S., Cantillana, L., & Mendoza, M. (2024). *Educaición para la paz*. Auriseduca.
- Badiou, A. (2017). *La verdadera vida: Un mensaje a los jóvenes* (Malpaso).
- Barón, E. A. C., Gutiérrez, M. A. G., Sierra, M. S., & Calderón, E. R. Á. (2022). Bibliometric Analysis of International Scientific Production on Education for Peace and Citizenship: Years 2000-2020. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 72-95. Scopus. <https://doi.org/10.17583/rise.7335>
- Bobbio, N. (2017). Introdução a Para a Paz Perpétua de Immanuel Kant: Introduction to For Perpetual Peace of Immanuel Kant. *Brazilian Journal of International Relations*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.36311/2237-7743.2017.v6n1.11.p222>
- Boundi Chraki, F. (2023). *Los organismos económicos internacionales en retrospectiva: De la paz perpetua a la integración regional*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/104628>
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report 2022*. Harvard University Press.
- Cruz, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: Un problema de posición epistémica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 63-84. <https://doi.org/10.48102/rllee.2024.54.2.626>
- Danesh, H. B. (2011). *Education for peace*. International Education for Peace Institute.
- Durão, A. B. (2024). A aporia entre guerra e paz na filosofia política de Kant. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, 31(64), Article 64.

<https://doi.org/10.21680/1983-2109.2024v31n64ID35166>

- Encinas, J. L. N. (2022). Guerra y paz ilustradas: Necesidad y progreso en la filosofía de la historia kantiana. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 46, Article 46. <https://doi.org/10.18172/brocar.5198>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Freire, P. (1978). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freud, S. (1933). *Por qué la guerra? Carta de Albert Einstein a Sigmund Freud*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063894_spa
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1983). Peace education: Learning to hate war, love peace, and to do something about it. *International Review of Education*, 29(3), 281-287. <https://doi.org/10.1007/BF00597972>
- García, L., Torremorell, M. C. B., & de Nicolás, M. A. (2019). Education for Peace in Educational Policies. A Historical Assessment and Future Challenges. *HSE Social and Education History*, 8(3), 298-323. Scopus. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.4164>
- Gil, J. (2011). *Remando travesía hacia la paz* (Idea). <https://www.abebooks.com/9788499416083/Remando-travesia-hacia-paz-Versos-849941608X/plp>
- Habermas, J. (1997). La idea kantiana de paz perpetua. Desde la distancia histórica de doscientos años. *Isegoría*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.184>
- Kant, I. (2016). *La paz perpetua*. Alianza Editorial.
- Kárpava, A., & Ramos, V. J. (2020). Education for peace: A space of innovation and exchange of good teaching practices. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 9(2), 285-307. Scopus. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.014>
- Lino, G. M. L., & da Costa Lins, M. J. S. (2024). Assessment of Education for peace and ethical learning at school. *Ensaio*, 32(122), 284-303. Scopus. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204232>

- López, M. (2022). *Historia de la paz: Orígenes, teoría y acción contemporánea*. <https://doi.org/10.34810/humanitatsn6id413296>
- Marco Antonio, G. V. (2024). Cultura de paz, miradas a un otro y la ética. En *Educación para la paz*. Auriseduca.
- Mejía, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162-175. Scopus. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2024.184.61156>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (Naciones Unidas).
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Ramirez, C. (2017). Contributions of music education to education for peace: Searching for trans-truth in the post-truth era. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 14, 129-151. Scopus. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
- Rawls, J. (1991). Justice as Fairness: Political Not Metaphysical. En J. A. Corlett (Ed.), *Equality and Liberty: Analyzing Rawls and Nozick* (pp. 145-173). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21763-2_10
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo Político*. Fondo de Cultura Económica. https://www.fcde.es/site/es/libros/detalles.aspx?id_libro=12531
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (\$13).
- Soares, S. (2024). Entre a paz perpétua e as guerras eternas: A encruzilhada moral da humanidade em 2024. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, 31(64), Article 64. <https://doi.org/10.21680/1983-2109.2024v31n64ID35048>
- Spinoza, B. (2014). *Ética*. Akal.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

Educación para la paz: Transformación interior, acción solidaria y ciudadanía global para el cambio social

Jaime Alfonso Sarmiento-Barreno⁷

Fe y Alegría Ecuador

j.sarmiento@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

Este ensayo propone una visión transformadora de la educación, centrada en el desarrollo integral del ser humano para fomentar la paz y la justicia social. A partir de tres pilares fundamentales —la transformación interior, el servicio comunitario y la ciudadanía global—, se argumenta que una educación verdaderamente eficaz no puede limitarse a la transmisión de conocimientos académicos. En su lugar, debe promover el autoconocimiento, la empatía y la solidaridad como motores para el cambio social. La transformación interior permite a las y los estudiantes cultivar habilidades emocionales que contribuyen a la convivencia pacífica, mientras que el servicio comunitario los conecta con la realidad de sus comunidades, impulsando la acción solidaria y el sentido de propósito. Finalmente, la formación de ciudadanos globales busca preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva crítica y consciente, promoviendo su participación activa en la construcción de un mundo

7 Ingeniero en Gerencia y Liderazgo (2007) y Magíster en Desarrollo Local con mención en Formulación y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Endógeno (2015) por la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Ha ocupado cargos como Gerente de Proyectos Inclusivos en Fe y Alegría Ecuador y Coordinador Regional del Programa P-TECH para la Federación Internacional de Fe y Alegría (2020-2023), entre otros. Actualmente es Director de la Regional Pichincha de Fe y Alegría (2024). Autor y coautor de modelos educativos, guías de formación, libros y artículos en los campos de derechos humanos, juventudes, gestión organizacional para el tercer sector e inclusión educativa. Ha liderado proyectos galardonados en concursos internacionales..

más equitativo. Este enfoque integral no solo impacta en el ámbito educativo, sino que también tiene el potencial de transformar la sociedad en su conjunto, fortaleciendo la cohesión social y la paz a través de una educación que inspire tanto el desarrollo integral de la personalidad como la responsabilidad colectiva.

Palabras clave: educación para la paz, transformación interior, servicio comunitario, ciudadanía global, justicia social.

Education for peace: Inner transformation, solidarity action and global citizenship for social change

Abstract

This essay proposes a transformative vision of education, focused on the integral development of the human being to promote peace and social justice. Based on three fundamental pillars—inner transformation, community service, and global citizenship—it argues that truly effective education cannot be limited to the transmission of academic knowledge. Instead, it must promote self-knowledge, empathy, and solidarity as engines for social change. Inner transformation allows students to cultivate emotional skills that contribute to peaceful coexistence, while community service connects them to the reality of their communities, fostering solidarity and a sense of purpose. Finally, the formation of global citizens seeks to prepare new generations to face contemporary challenges from a critical and conscious perspective, encouraging their active participation in the construction of a more equitable world. This comprehensive approach not only has an impact on education, but also has the potential to transform society as a whole, strengthening social cohesion and peace through an education that inspires both the integral development of the personality and collective responsibility.

Keywords: education for peace, inner transformation, community service, global citizenship, social justice.

Introducción

Imaginemos una comunidad en los barrios periféricos de una gran ciudad, un lugar donde la vida transcurre al ritmo de las jornadas de trabajo, los juegos infantiles en las calles y el esfuerzo constante de las familias por superarse. En esa comunidad, la escuela se destaca como el punto de encuentro de los sueños que cientos de familias tienen para sus hijas e hijos. No obstante, en lugar de ser un espacio para la construcción de ese futuro anhelado, la educación es en ocasiones una carrera de obstáculos, una competencia donde el cumplimiento de normas y la memorización de contenidos son las reglas del juego y en determinadas circunstancias parecería ser que quien se adapta a este ambiente de competitividad es al que le va mejor. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes son evaluados por su capacidad de seguir instrucciones, obedecer y replicar, y no necesariamente por su habilidad para reflexionar, cuestionar o imaginar.

De manera consciente o inconsciente, la lección más importante parece ser la de obedecer al adulto, además existe la prohibición de no hacer una serie de cosas que son justamente las más divertidas o las que generan más curiosidad: no gritar, no correr, no distraerse, no salir del aula, y, ante todo, no equivocarse. Se premia la conformidad y el cumplimiento de reglas, se fomenta la competencia por la mejor nota, se compara y relega a quien no se adapta, y se pierde de vista la oportunidad de formar seres humanos capaces de transformar su realidad, capaces de sentir la injusticia y la desigualdad como algo intolerable. En esta escuela, el civismo se enseña como una lista de mandatos que hay que memorizar, como un conjunto de reglas que se obedecen mientras la autoridad está presente y la educación en valores se reduce a la repetición de un decálogo basado en la disciplina de la prohibición y del castigo.

Este escenario ficticio que maximiza ciertos males de la educación, tiene el propósito de facilitar la contemplación de una realidad alternativa, de motivar la reinención de ciertas prácticas que persisten en la educación, para convertirla en una herramienta de transformación, un viaje hacia la interioridad, la solidaridad y la conciencia global. Porque si queremos una sociedad en la que la paz y la esperanza sean posibles, la

educación debe ser mucho más que un mecanismo de reproducción de normas y conductas que funcionan cuando el adulto tiene la capacidad para imponer el orden o supervisar el comportamiento. La educación debe ser un proceso que fomente la introspección, que enseñe a mirar hacia adentro y reconocer la propia humanidad, así como la humanidad en los demás.

En este contexto, surge la necesidad de replantearnos el verdadero propósito de la educación, trascendiendo los límites de la mera instrucción normativa. Durante demasiado tiempo la educación ha fomentado la competencia individualista y la evaluación superficial para quienes logran incorporar en su memoria la información que le transmite el/la docente. Si queremos que la educación sea un catalizador de cambio profundo, debemos verla como un proceso que fomente no sólo el cumplimiento de reglas, sino también el desarrollo integral del ser humano a través de la coordinación y apropiación de los valores.

Sobre la base de estas reflexiones, a lo largo de este ensayo se comparten algunas alternativas para construir una educación para la esperanza y la paz, en particular a través de tres pilares: la transformación interior, que invita a las y los estudiantes a conocerse a sí mismos y a desarrollar su capacidad para la empatía y la compasión; la acción solidaria, que les permite experimentar la marca positiva de sus actos en la comunidad y comprender que el servicio a los demás es la base de una convivencia que fomenta la unión y un fuerte sentido de propósito; y la formación de ciudadanos globales, que les da la oportunidad de ver más allá de las fronteras y entender que forman parte de una humanidad compartida, comprometida con el bienestar común.

Con esta introducción, el presente ensayo explora cómo un enfoque educativo basado en estos tres pilares puede contribuir a superar las barreras de la inequidad y la violencia, y sembrar las semillas de un cambio social que transforme nuestras relaciones y nos acerque a un mundo más justo, solidario y en paz. Porque la educación, en su máxima expresión, no es una escalera para competir y luchar por la posición más alta en la sociedad, sino una rampa inclusiva que nos eleva a todos, juntos, hacia la cima de nuestro potencial humano.

1. Educación para la paz

Un primer paso en la educación para la paz es revelar el potencial interior en cada persona. Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en este proceso, al reunir las condiciones necesarias para acompañar y guiar a las y los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones, y a desarrollar empatía hacia los demás.

1.1 La transformación interior

La paz social debe comenzar desde dentro, con el desarrollo emocional y la autoconciencia. Esta idea central atraviesa la filosofía de los clásicos y resuena en nuestros días a través de grandes pensadores. Así por ejemplo Sócrates (470-399 a.C.) defendía que el conocimiento de uno mismo es la base de la virtud y, por ende, del orden social. Según él, una sociedad justa se construye con personas que han cultivado la sabiduría interna y la autorreflexión. Esta idea está implícita en su famosa máxima: “Conócete a ti mismo” (gnōthi seauton). Para Sócrates, la introspección es fundamental para el desarrollo de una ética personal que influya positivamente en la comunidad (Platón, 1997).

Por su parte, Kant (1724-1804) consideraba que la paz duradera estaba basada en la autonomía moral de los individuos, quienes debían actuar según la “ley moral interna”. En su obra *La paz perpetua*, argumenta que la paz verdadera no puede imponerse externamente, sino que debe surgir del respeto mutuo y de la ética basada en la razón y la autoconciencia (Kant, 2015).

Rousseau (1712-1778) sostuvo que el bienestar de la sociedad depende del desarrollo interno de las personas, de su capacidad para sentir compasión y de la construcción de una voluntad general basada en la empatía y la autoconciencia. En su *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, argumenta que los problemas sociales surgen cuando los individuos pierden esa conexión con su propia naturaleza interna (Rousseau, 1992).

Estos grandes pensadores coinciden en un punto crucial: el bienestar de una sociedad depende en gran medida de la capacidad de

la persona para conocerse y dominar su temperamento. No puede haber paz sin individuos que hayan cultivado la capacidad de comprender y regular sus emociones. En este sentido, una educación que permita a las y los estudiantes conocerse a sí mismos, identificar sus emociones y manejarlas de manera saludable es fundamental para el desarrollo de una sociedad pacífica. Según Daniel Goleman (1995), autor de *Inteligencia Emocional*, las habilidades emocionales no sólo influyen en el éxito personal y profesional, sino que también son esenciales para la convivencia pacífica. La capacidad de regular emociones como la ira, el temor, la vergüenza o la frustración evita reacciones violentas y permite resolver problemas de manera más constructiva.

Uno de los ejemplos más representativos del desarrollo emocional aplicado a la educación es el programa RULER⁸ de la Universidad de Yale. Este enfoque enseña a reconocer, comprender, expresar y regular las emociones (Brackett, 2014). Los estudios que evalúan la eficacia del programa muestran que las y los estudiantes que forman parte de estas actividades tienen mejores resultados académicos, menos problemas de conducta y más habilidades para gestionar el estrés, lo que genera evidencias en torno al desarrollo emocional para impactar positivamente en la vida personal y social, contribuyendo a la creación de una cultura de paz.

El desarrollo emocional no es un complemento en el sistema educativo; es su piedra angular si buscamos construir sociedades pacíficas. Sin la capacidad de gestionar emociones, la ira puede escalar en violencia, y el miedo paralizar el diálogo. Por el contrario, la autoconciencia y la regulación emocional permiten convertir los desafíos y limitaciones personales en peldaños para el crecimiento personal. En última instancia, la paz verdadera no es solo la ausencia de conflictos externos, sino la manifestación de un equilibrio interior que cada individuo va cultivando y fortaleciendo a medida que se enfrenta a nuevos desafíos.

Un sistema educativo donde cada estudiante recibe la guía adecuada, no solo para dominar el contenido de asignaturas, sino

8 RULER significa "regla" en inglés, pero además se trata de un acrónimo de las palabras: Recognize (reconocer), Understand (entender), Label (clasificar), Express (expresar) y Regulate emotions (regular emociones).

también para conocerse a sí mismo, para comprender sus emociones y relacionarse con otros desde un lugar de empatía y colaboración, tiene el potencial de formar personas capaces de construir sociedades más justas, equilibradas y humanas.

En este sentido, el desafío consiste en replantear la educación como un acto de transformación integral. Porque la paz no es algo que se legisla o impone desde afuera; sino que se cultiva en el corazón de cada persona y se expande posteriormente hacia la comunidad.

1.2 La resolución de conflictos como práctica educativa diaria

La paz no se puede lograr sin aprender a resolver los conflictos de manera pacífica y quienes están inmersos en la educación saben que uno de los escenarios más idóneos para enfrentar a las personas a situaciones que facilitan la gestión de conflictos es una escuela en todos sus ambientes. En este sentido, la resolución de conflictos es una habilidad clave que debe enseñarse en las escuelas no sólo como un tema teórico, sino como una práctica cotidiana y en cada uno de los espacios que se usan en la escuela, en particular, en aquellos en los que la socialización se desarrolla sin mayor intervención de los adultos.

Es así que, desde un diseño centrado en desarrollar habilidades para enfrentar, gestionar y resolver conflictos, en lugar de evitar la confrontación o gestionarlo de manera punitiva, los sistemas educativos se beneficiarían ampliamente al fomentar el diálogo, la mediación y la colaboración entre estudiantes, entre adultos – estudiantes y entre adultos, para abordar los desacuerdos y aprender a resolverlos sin recurrir a las diversas formas de violencia.

Un caso digno de mención en cuanto a la resolución de conflictos en la educación es el enfoque de las Escuelas de Paz en Colombia, un país que ha enfrentado décadas de violencia interna. Las escuelas que forman parte de esta iniciativa no solo integran el aprendizaje académico, sino que también enseñan habilidades de mediación y resolución de conflictos a estudiantes y maestros, quienes trabajan juntos para resolver desacuerdos de manera pacífica (García, 2018). Como resultado, estas escuelas han visto una disminución significativa en los conflictos y han

avanzado en la creación de una cultura de convivencia pacífica dentro de las aulas. La formación en estas habilidades no solo ha mejorado el ambiente escolar, sino que también ha empoderado a las y los estudiantes para que lleven estas habilidades a sus hogares y comunidades.

En un contexto más amplio, la práctica diaria de la resolución de conflictos prepara a las y los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida adulta, ya que el conflicto es inevitable en la sociedad. Como señala el psicólogo Morton Deutsch (2006), experto en resolución de conflictos, cuando los individuos aprenden a gestionar los conflictos de manera constructiva, no solo se reduce la violencia, sino que también se fortalecen las relaciones interpersonales. Este enfoque es esencial para promover la paz en la sociedad.

1.3 La empatía como clave para la cohesión social y la paz comunitaria

La empatía es una habilidad fundamental que permite a las personas comprender los sentimientos y perspectivas de los demás, lo que facilita la resolución pacífica de problemas y contribuye a la cohesión social. En el ámbito educativo, enseñar empatía puede ser un catalizador para la creación de comunidades más inclusivas y solidarias, ya que las y los estudiantes aprenden a conectar con la humanidad de los demás, superando las barreras del prejuicio y la discriminación.

Un estudio significativo que respalda esta idea es el que se refiere al programa *Roots of Empathy*, creado por Mary Gordon en Canadá. Este programa lleva bebés a las aulas, donde las y los miembros de la comunidad estudiantil observan sus interacciones con el equipo de cuidadores y desarrollan habilidades de empatía a través de la observación y el diálogo. Los estudios sobre el impacto de este programa muestran una disminución en la violencia escolar y un aumento en los comportamientos prosociales entre las y los estudiantes (Schonert-Reichl, 2012). Al aprender a ver el mundo desde la perspectiva de otros, quienes se encuentran en el proceso de aprendizaje desarrollan una mayor tolerancia y respeto por las diferencias.

Un caso similar se viene desarrollando en las escuelas inclusivas de Fe y Alegría en Ecuador. Ante la resistencia de las comunidades

educativas para incluir a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, entre otros factores que generan barreras para garantizar este derecho, esta organización diseñó un modelo y ruta de atención a la diversidad que parte de la identificación y atención temprana (Jiménez, 2017) a través de aulas o unidades de estimulación temprana a las que acuden niñas y niños con discapacidad desde los primeros meses de edad en un área específica de las escuelas.

Esta área diseñada para abordar la transición de la etapa inicial de desarrollo a la inclusión en las aulas para primera infancia o educación inicial se convirtió en el primer espacio de socialización entre estudiantes con y sin discapacidad. La posibilidad de ver el desarrollo de niñas y niños con discapacidad en sus primeros meses de vida y acompañar su desarrollo, se convirtió en un excelente mecanismo de sensibilización (Fe y Alegría Ecuador, 2019) y propició un cambio de cultura en los centros educativos, llevándolos a incorporar a más niñas y niños y haciendo de su experiencia un referente en su ciudad y en el país en el campo de la atención a la diversidad.

Por otro lado, la empatía es una habilidad que se puede enseñar y desarrollar a lo largo del tiempo. Carol Dweck (2006) en su investigación sobre la mentalidad de crecimiento, muestra cómo las habilidades sociales como la empatía pueden expandirse con la práctica, y cuando las y los estudiantes son alentados a desarrollarla, también mejoran su capacidad para formar relaciones interpersonales saludables.

“La mentalidad de crecimiento se basa en la creencia de que tus cualidades básicas son cosas que puedes cultivar a través de tus esfuerzos, tus estrategias y la ayuda de los demás” (Dweck, 2006). Este enfoque contribuye a una sociedad más cohesionada y pacífica, pues como hemos analizado hasta este punto, la paz verdadera se origina en el equilibrio interior de los individuos, y la educación desempeña un papel crucial en la promoción de este equilibrio.

Por lo compartido en este primer planteamiento, al centrarse en el desarrollo emocional, la resolución de conflictos y la empatía, los sistemas educativos pueden preparar a las nuevas generaciones no solo para enfrentar los desafíos de la vida, sino también para convertirse

en agentes de paz en sus comunidades. Estos elementos clave son fundamentales para la creación de una sociedad más justa, compasiva y cohesionada, lo que nos lleva a la transformación social que tanto necesita nuestra sociedad.

2. Esperanza a través de la acción

El segundo pilar clave es el servicio comunitario como herramienta educativa. La verdadera esperanza en el proceso educativo se manifiesta cuando el aprendizaje está vinculado a acciones que benefician a los demás, generando un sentido de responsabilidad compartida y promoviendo la paz a través de la interconexión social.

2.1 El poder transformador de una educación centrada en el servicio

El servicio comunitario es una de las herramientas educativas más poderosas para generar un aprendizaje significativo y transformador. A través del servicio, las y los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que los aplican en contextos reales, lo que les permite comprender el impacto directo de sus acciones en la sociedad. Este tipo de aprendizaje tiene el potencial de generar esperanza tanto en las y los estudiantes como en las comunidades con las que interactúan, ya que ven cómo sus contribuciones pueden marcar una diferencia.

Un estudio realizado por Astin y Sax (1998) muestra que la población estudiantil que participa en actividades de servicio comunitario tienden a desarrollar una mayor conciencia social, sentido de responsabilidad y compromiso cívico. El servicio, por lo tanto, no es solo un ejercicio académico, sino una vía para que las y los estudiantes comprendan los problemas que enfrenta la sociedad y se conviertan en actores de cambio.

En programas como City Year en Estados Unidos, donde las y los estudiantes dedican un año a trabajar en comunidades en situación de exclusión social, se observa un fuerte desarrollo en la capacidad de resolución de problemas y habilidades de liderazgo entre los participantes. Según el City Year Impact Report (2019), los participantes desarrollan "habilidades clave de liderazgo, tales como la

empatía, la resiliencia y la colaboración, que no solo impactan en sus comunidades, sino que también les preparan para el éxito personal y profesional” (City Year, 2019, pág. 15). Este informe destaca que “el 89% de quienes participaron en City Year reportaron mejoras significativas en su capacidad para trabajar en equipo y resolver problemas complejos” (City Year, 2019, pág. 20). Estos programas demuestran cómo el servicio puede ser un catalizador para el cambio social y personal.

En efecto, el aprendizaje significativo ocurre cuando las y los participantes comprenden el “por qué” de su aprendizaje, es decir, cuando perciben que lo que hacen tiene un propósito. Según John Dewey (1916), “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma” (p. 239). Para Dewey, el aprendizaje debe estar vinculado a la vida real, y cuando las personas aplican sus conocimientos en situaciones prácticas y significativas, el aprendizaje se vuelve profundamente transformador.

El servicio comunitario es un ejemplo claro de cómo las y los estudiantes pueden conectar el aprendizaje académico con la vida real, desarrollando habilidades y valores esenciales para su participación activa en la sociedad. Dewey argumenta que “la única verdadera educación es la que estimula la capacidad del estudiante para resolver problemas reales” (Dewey, 1916, pág. 240). A través del servicio comunitario, las y los estudiantes encuentran propósito en lo que aprenden y lo aplican en contextos que importan, generando un aprendizaje profundo y relevante para el mundo actual.

2.2 Impacto del servicio en el desarrollo emocional y social de las y los estudiantes

El servicio comunitario no solo tiene un impacto en la comunidad, sino que también transforma profundamente a quienes participan de estas experiencias a nivel emocional y social. Participar en actividades de servicio les ayuda a fortalecer sus habilidades interpersonales y aumentar su autoestima, ya que a través de la interacción con otras personas se dan cuenta de que sus acciones tienen un valor para los demás y que están en capacidad de generar cambios positivos en su entorno.

Esta afirmación está respaldada en un estudio realizado por la Universidad de Stanford en 2014, que reveló que “los estudiantes que participan en programas de servicio experimentan un mayor bienestar emocional, desarrollan un sentido más profundo de conexión con los demás y adoptan una visión más positiva y esperanzadora del futuro” (Stanford University, 2014).

El estudio encontró que estos estudiantes no sólo desarrollan habilidades académicas, sino que también “cultivan cualidades humanas esenciales como la compasión, la empatía y la solidaridad, lo que impacta profundamente en su bienestar emocional y social” (Stanford University, 2014).

Además, el servicio comunitario les proporciona un espacio para reflexionar sobre las necesidades de los demás y comprender mejor las realidades de la injusticia social. Este proceso de reflexión fomenta su crecimiento emocional y fortalece su sentido de responsabilidad cívica.

Otro ejemplo destacado es el programa Educación para Todos, que opera en más de 50 países. Este programa permite que jóvenes profesionales graduados de algunas de las universidades más prestigiosas enseñen en comunidades de bajos ingresos, impactando positivamente no solo a las y los estudiantes y sus comunidades, sino también a los mismos voluntarios. Al enfrentarse a realidades sociales complejas y aportar soluciones significativas, los participantes experimentan un profundo sentido de propósito y pertenencia. Como señala Kress (2015), “la experiencia de servicio comunitario transforma la manera en que los jóvenes perciben su papel en la sociedad, proporcionándoles un sentido renovado de significado personal y social” (Kress, 2015). Este tipo de inmersión no solo influye en el bienestar inmediato de los participantes, sino que también puede tener efectos a largo plazo en su desarrollo personal y profesional.

Kress (2015) sugiere que el servicio comunitario también desempeña un papel fundamental en la mitigación de problemas emocionales comunes entre los jóvenes, como la ansiedad y la depresión. “Cuando los jóvenes se sienten empoderados para hacer cambios en sus comunidades, experimentan una mayor sensación de control y autoeficacia, lo que contribuye a la reducción de síntomas de ansiedad

y un mayor bienestar general” (Kress, 2015). Esta idea se refuerza en varios estudios longitudinales que analizan los efectos positivos del voluntariado en la salud mental y emocional.

Además, se ha demostrado que:

[...] los jóvenes que participan en iniciativas comunitarias no sólo desarrollan habilidades interpersonales, sino que también muestran una mayor resiliencia ante las adversidades, ya que el servicio les proporciona herramientas emocionales para enfrentar los desafíos de la vida (Kress, 2015).

En definitiva, el servicio no solo beneficia a las comunidades atendidas, sino que también transforma profundamente a quienes deciden dedicar su tiempo y energía a estas causas.

2.3 Vinculación del currículo académico con el servicio para generar un sentido de propósito

Para que el servicio comunitario sea realmente transformador, debe estar vinculado al currículo académico de manera coherente y significativa. Cuando las y los estudiantes ven cómo su aprendizaje teórico se traduce en acciones prácticas que benefician a los demás, su motivación y compromiso aumentan considerablemente. Además, esta vinculación ayuda a desarrollar un sentido de propósito, ya que las y los participantes comprenden que sus habilidades y conocimientos tienen una aplicación concreta en el mundo real.

Un ejemplo claro de esta vinculación exitosa entre el currículo y el servicio es el enfoque de Aprendizaje-Servicio en España, el cual combina la educación formal con el servicio comunitario de una manera innovadora y efectiva. En este modelo, las y los estudiantes no solo aprenden conceptos académicos en el aula, sino que aplican ese conocimiento en la resolución de problemas concretos dentro de sus comunidades. Esta metodología no solo fomenta el aprendizaje cognitivo, sino que también desarrolla competencias sociales y emocionales clave.

No solo las y los estudiantes se benefician de esta metodología, sino que las comunidades locales también experimentan un impacto positivo. A través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, las escuelas se han convertido en actores clave en la solución de problemas locales, desde la mejora de espacios públicos hasta la asistencia en programas de alfabetización. Según el estudio de Escofet y Bernal (2024), esta metodología permite no solo el desarrollo académico, sino que también impacta significativamente en la mejora del bienestar comunitario, el fortalecimiento de relaciones sociales, y el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas. Además, se evidencia que el Aprendizaje-Servicio promueve el compromiso cívico y el empoderamiento de las y los estudiantes, preparándolos para una ciudadanía responsable y activa en la sociedad.

Los datos obtenidos de la investigación sobre el impacto social del Aprendizaje-Servicio en los centros y entidades que participaron en los premios estatales de Aprendizaje-Servicio entre 2015 y 2023 indican que la mayoría de los proyectos en España han generado mejoras significativas en la calidad de vida de las comunidades atendidas, lo que destaca la relevancia de esta metodología educativa (Escofet y Bernal, 2024). En respuesta a la pregunta sobre si el proyecto de Aprendizaje-Servicio ha beneficiado a las personas destinatarias, el 66% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo y el 24% expresó estar de acuerdo.

En esta misma línea, estudios como el de Bonastre, Camilli, García y Cuervo (2021) resaltan los beneficios significativos de esta metodología en la mejora del rendimiento académico, el desarrollo de competencias cívicas y la cohesión social. Según su investigación, el Aprendizaje-Servicio no solo mejora la adquisición de conocimientos, con un tamaño del efecto notable ($d=1.07$)⁹, sino que también promueve el desarrollo social, aunque

9 El valor ($d=1.07$) hace referencia al tamaño del efecto medido a través de la d de Cohen, que es un estadístico que cuantifica la magnitud de una diferencia entre dos grupos o condiciones en términos de desviaciones estándar. En este contexto, $d=1.07$ significa que la diferencia en la mejora del rendimiento académico atribuida al Aprendizaje-Servicio es considerable. Generalmente, los valores de d se interpretan de la siguiente manera:

$d = 0.2$: efecto pequeño

$d = 0.5$: efecto moderado

$d = 0.8$ o mayor: efecto grande

Por lo tanto, un $d=1.07$ indica que el Aprendizaje-Servicio tiene un impacto grande en la mejora del rendimiento académico, lo que refuerza la eficacia de esta metodología.

este último con un tamaño de efecto más moderado ($d=0.45$). Estos resultados sugieren que el Aprendizaje-Servicio es una metodología poderosa para integrar el currículo académico con la realidad social, permitiendo a las y los estudiantes enfrentarse a problemáticas reales, al tiempo que desarrollan una mayor conciencia social y habilidades interpersonales.

Este enfoque educativo basado en el aprendizaje a través del servicio ha sido particularmente eficaz en disciplinas como las Ciencias Sociales y en la educación superior, donde se ha observado un incremento en la motivación, autoeficacia y compromiso cívico de las y los estudiantes.

Así, el Aprendizaje-Servicio en España no solo refuerza la calidad educativa, sino que también fomenta una ciudadanía más crítica y participativa, refuerza el tejido social de las comunidades donde se implementa y demuestra cómo el servicio comunitario puede ser un catalizador tanto para el crecimiento personal, como para el desarrollo comunitario.

Como vemos, la educación centrada en el servicio no sólo transforma a quienes viven esta experiencia, sino que también genera cambios tangibles en la sociedad. A través de la acción solidaria, las y los estudiantes aprenden a conectarse con los demás, desarrollan un sentido de propósito y adquieren habilidades que no solo mejoran su desempeño académico, sino que también contribuyen a su bienestar emocional. El servicio comunitario, cuando se integra de manera significativa en el currículo académico, tiene el poder de generar una educación para la esperanza que no solo prepara para el futuro, sino que también brinda las herramientas para construir un presente más justo y equitativo.

3. La educación como semilla de paz: Formando ciudadanos globales desde la esperanza

Finalmente, la educación debe centrarse en la formación de ciudadanos globales comprometidos con la justicia y la equidad. En un mundo interconectado, las y los estudiantes deben comprender los problemas globales, participar activamente en su resolución, reconocer

las diferencias, respetarlas y encontrar aquellos aspectos que nos unen y crean un sentido de hermandad universal.

Para formar ciudadanos globales comprometidos con la justicia y la equidad, los sistemas educativos deben poner un énfasis central en la enseñanza de los valores, cultura, religión, logros sociales y contribuciones a la humanidad de los diversos pueblos. El conocimiento y valoración de estos legados es un aspecto esencial para la creación de una cultura de paz y para el desarrollo de individuos capaces de actuar con respeto, responsabilidad y empatía en un mundo cada vez más interconectado.

3.1 Ciudadanía global y educación

En un mundo interconectado, la formación de ciudadanos globales es una necesidad imperativa. Los problemas que enfrenta la humanidad, como el cambio climático, las desigualdades económicas, la migración y la violencia, no pueden ser abordados únicamente desde una perspectiva local. Las y los estudiantes deben ser conscientes de que forman parte de una comunidad global y que sus acciones tienen un impacto en el bienestar de toda la humanidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], a través de su enfoque de “Educación para la Ciudadanía Global y la Paz” (ECG), promueve la enseñanza de competencias que permiten a las y los estudiantes reconocer y actuar sobre los problemas globales. Este enfoque busca inculcar un sentido de responsabilidad hacia el mundo en general, fomentando la participación activa en la búsqueda de soluciones para los desafíos globales. Este concepto se alinea con la idea de que los seres humanos somos miembros de una comunidad mundial más amplia, donde nuestras acciones tienen repercusiones globales y debemos vivir de acuerdo con principios que trascienden las fronteras nacionales y culturales.

Como lo señala la UNESCO, la ciudadanía global no se basa en la “pertenencia” a una nación-estado concreta, sino en el entendimiento de que estamos interconectados con el resto del mundo. “La ECG consiste en enseñar y aprender a convertirse en ciudadanos globales

que conviven pacíficamente en un mismo planeta” (UNESCO, 2024). Esto incluye conocimientos sobre los derechos humanos, la geografía y los sistemas de desigualdad, así como el desarrollo de capacidades críticas, sociales y emocionales que permitan actuar con conciencia y responsabilidad en sus contextos. Además, la ECG busca inculcar valores fundamentales como el respeto a la diversidad, la empatía, la justicia y la equidad para todos (UNESCO, 2024).

La UNESCO refuerza que la ciudadanía global se manifiesta a través de acciones cotidianas y no requiere de un pasaporte especial. Se trata de formar estudiantes capaces de pensar críticamente sobre los problemas contemporáneos, que valoren las diferencias culturales y que trabajen de manera conjunta para resolver desafíos comunes, como el cambio climático, las desigualdades económicas o los conflictos sociales. “La UNESCO trabaja con los países para mejorar y reconfigurar sus sistemas educativos de modo que apoyen la creatividad, la innovación y el compromiso con la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2024). Este enfoque busca transformar la educación en un motor de cambio, donde las y los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también una comprensión más profunda de su papel como agentes activos de una sociedad global.

A medida que el mundo se hace más interdependiente, la Educación para la Ciudadanía Global es cada vez más necesaria para inspirar a las personas a contribuir positivamente en sus comunidades locales y mundiales.

Otro ejemplo concreto de esta formación global se puede encontrar en el Bachillerato Internacional (IB), un programa educativo reconocido mundialmente por su enfoque en el desarrollo de ciudadanos globales y comprometidos. El IB se diferencia de otros programas educativos por su énfasis en la creación de una mentalidad internacional, donde las y los estudiantes aprenden a analizar problemas globales desde diversas perspectivas. Según estudios realizados por la Fundación del Bachillerato Internacional, los alumnos del IB no solo adquieren un profundo conocimiento académico, sino que también desarrollan habilidades críticas que los preparan para contribuir activamente a la sociedad mundial. Este enfoque promueve la capacidad de pensar de

manera crítica y creativa sobre los desafíos globales.

Uno de los componentes clave del IB es su asignatura de Teoría del Conocimiento (TdC), donde las y los estudiantes son alentados a cuestionar la naturaleza del conocimiento y a explorar la interconexión de disciplinas y culturas. Este componente es esencial para formar estudiantes que no solo busquen respuestas, sino que también se preocupen por el impacto de sus decisiones en el mundo. En palabras del propio IB:

El curso de TdC tiene como objetivo que los alumnos tomen conciencia de la naturaleza interpretativa del conocimiento, incluidas las tendencias ideológicas personales, independientemente de si estas se conservan, revisan o rechazan. Ofrece a alumnos y profesores la oportunidad de:

- Reflexionar de manera crítica sobre las distintas formas y áreas de conocimiento.
- Considerar la función y la naturaleza del conocimiento en su propia cultura, en otras culturas y en el resto del mundo. (International Baccalaureate IB, 2024)

Además de esto, la Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), otro elemento esencial del IB, anima a las y los estudiantes a involucrarse en sus comunidades locales y globales, ayudándolos a comprender de manera práctica cómo pueden contribuir a la mejora social. Según el informe sobre el impacto del CAS, la participación en actividades de servicio permite desarrollar un sentido profundo de responsabilidad cívica, ya que las y los participantes reconocen que sus acciones tienen un impacto real en las comunidades (International Baccalaureate IB, 2024). Así, el programa no solo prepara académicamente, sino que también inculca un sentido de responsabilidad hacia la construcción de un mundo mejor.

En definitiva, formar ciudadanos globales comprometidos con el bienestar común es esencial para construir una sociedad más justa y pacífica. La educación que cultiva valores fundamentales, promueve una ciudadanía global consciente y fomenta el servicio comunitario ofrece

las herramientas necesarias para ser agentes de cambio en un mundo interconectado. A través de este enfoque, no solo se educa para el éxito personal, sino también para la transformación social, proporcionando a las futuras generaciones los principios éticos y las habilidades prácticas necesarias para enfrentar los desafíos globales y contribuir a la paz mundial.

Conclusiones

Promover la educación para la paz exige un enfoque que abarque tanto el desarrollo interno de las personas, como la acción solidaria y la formación de una ciudadanía global comprometida con la justicia. La paz no puede lograrse únicamente a través de cambios en el entorno externo, sino que debe comenzar con el acompañamiento para guiar la transformación interior, una experiencia personal que parta de los intereses y necesidades de cada estudiante. No como una ruta o lista de pasos proporcionada por las o los adultos, sino como quien ayuda a descubrir la luz interior que facilita e ilumina el recorrido individual. El desarrollo emocional, la empatía y la capacidad de enfrentar y resolver conflictos de forma pacífica son también necesarios para el desarrollo de personalidades equilibradas y con capacidad para actuar con responsabilidad en sus familias y comunidades.

De igual manera, el servicio comunitario es una herramienta poderosa que conecta el aprendizaje con las necesidades del mundo real, proporcionando a las y los estudiantes un sentido de propósito y permitiéndoles experimentar el impacto positivo de sus acciones, promoviendo una autovaloración creciente de sus habilidades y descubriendo el poder transformador de la solidaridad. A través del servicio, las y los estudiantes desarrollan una conciencia social más profunda, fortalecen su capacidad para colaborar y contribuyen directamente a la mejora de su entorno, tanto local como global.

Finalmente, la formación de ciudadanas y ciudadanos globales es imprescindible en un mundo interconectado y diverso. Los problemas globales exigen cada vez más, soluciones globales, y la educación debe preparar a las y los estudiantes para ser conscientes de las realidades que se viven más allá de su territorio, así como su capacidad para actuar sobre

ellas. Los valores de compasión, equidad y solidaridad son las bases de una cultura de paz, y su enseñanza debe ser central en cualquier sistema educativo que aspire a transformar la sociedad. Pero además de valores compartidos o exclusivos de una localidad, existen muchas otras formas de percibir los valores y significados. Las diversas apreciaciones sobre lo que es bueno, bello y verdadero sirven para expandir el conocimiento y apreciar a otras culturas y naciones. En ese proceso de conocimiento e intercambio reside también la posibilidad de respetar y ampliar el espectro de lo que consideramos nuestra comunidad. Con un marco cada vez más amplio de conexión, se reduce también la confrontación y las diferencias que separan.

En conjunto, estos tres pilares —la transformación interior, el servicio comunitario y la ciudadanía global— conforman esta propuesta de educación para la paz que no solo forma individuos más justos, sino que también tiene el potencial de cambiar las relaciones de inequidad e injusticia que persisten en nuestro mundo. Al integrar estas prácticas en la educación, podemos sembrar las bases para una sociedad más equitativa y pacífica, donde la paz y la acción vayan de la mano en la construcción de un futuro mejor.

Referencias

- Astin, A. W., & Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 251-263.
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D., & Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista española de pedagogía*, 79(279), 269-288. Obtenido de <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Brackett, M. A. (2014). *International handbook of emotions in education*. (R. &.-G. Pekrun, Ed.) Nueva York, NY, EE. UU.: Routledge.
- City Year. (2019). *City Year Impact Report*. Boston, MA: City Year, Inc.
- Deutsch, M. (2006). A framework for thinking about research on conflict resolution training. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(3), 215-224.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York, NY, USA: The Macmillan Company.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, USA: Random House.
- Escofet, A. & Bernal, A. (2024). *El impacto social del aprendizaje-servicio en el marco de los Premios de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona, España: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes & Fundación Educación y Cooperación - EDUCO.
- Fe y Alegría Ecuador. (2019). *Guía Metodológica para la Atención a la Diversidad*. Quito.
- García, J. (2018). Escuelas de Paz en Colombia: Lecciones para la resolución de conflictos. *Revista de Educación para la Paz*.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona, España: Kairós.
- International Baccalaureate IB. (2 de Octubre de 2024). *International Education - International Baccalaureate*. Obtenido de <https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/dp-core/theory-of-knowledge/what-is-tok/>
- Jiménez, J. C. (2017). Opciones clave para una propuesta de inclusión educativa. *Saberes Andantes*, 1(3), 12–34. Obtenido de <https://doi.org/10.53387/sa.v1i3.19>
- Kant, I. (2015). *Perpetual peace: A philosophical essay*. Boston, MA.: Charles River Editors.
- Kress, J. S. (2015). *Service and Youth Development: Enhancing Well-being through Community Engagement*. Nueva York, NY, USA: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (27 de Mayo de 2024). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know?hub=87862>

- Platón. (1997). *Plato Complete Works*. Indianapolis, IN: J. M. Cooper, Ed. Hackett Publishing Company.
- Rousseau, J.-J. (1992). *Discourse on the origin of inequality*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Schonert-Reichl, K. A. (2012). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness program for elementary school children. *Developmental Psychology, 48*(2), 177-188.
- Stanford University. (2014). *Service-Learning Impact Study*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.

Transformaciones en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana. Un análisis de 1993 a 2016

Carlos Minchala-Buestán¹⁰

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

clminchala@gmail.com

0000-0002-9708-7354

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

El objetivo de este artículo es describir los cambios que se han producido en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. La hipótesis que proponemos desarrollar es que, los diversos ciclos políticos por los que ha transitado Ecuador han tenido efectos en las reformas educativas, las cuales se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienen como eje la formación de ciudadanos/as críticos/as, la participación política y la defensa de derechos. Para ello trabajaremos con una metodología de base múltiple que involucra el análisis de documentos curriculares y reformas educativas de diferentes años (1993-2016). Los resultados expresan que en ese período persiste la racionalidad de la política formal y/o democracia moderna, a la vez observamos que la formación ciudadana en la escuela se enmarca en una asignatura más que en un proyecto educativo. Como propuesta describiremos una experiencia de resignificación curricular.

Palabras clave: educación, ciudadanía, currículo, Ecuador.

10 Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador). Becario CONICET en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Integrante del equipo del LICH-UNSAM. Investiga las desigualdades socioeducativas a partir de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana.

Transformations in citizenship education in Ecuadorian schools. An analysis from 1993 to 2016

Abstract

The purpose of this article is to describe the changes that have occurred in citizenship education in Ecuadorian schools in recent decades. The hypothesis that we propose to develop is that the different political cycles which Ecuador has gone through have had effects on educational reforms, which have moved from programs marked by nationalist discourses and logics that emphasize the promotion of civic, moral and patriotic values to approaches that focus on the formation of critical citizens, political participation and the defense of rights. The methodology used includes the analysis of curricular documents and educational reforms from different years (1993-2016). The results express that in that period the rationality of formal politics and/or modern democracy persists, at the same time we observe that citizenship education in school is framed in a subject rather than in an educational project. As a proposal, we will describe an experience of curricular redefinition.

Key words: education, citizenship, curriculum, Ecuador.

Introducción

Los acelerados cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han atravesado a las sociedades contemporáneas del Sur global han afectado de diversos modos a instituciones, sujetos y territorios. En Ecuador, algunos de sus efectos se observan en la ampliación de las desigualdades socioeducativas, intensificación de las condiciones de pobreza, incremento de las muertes violentas y continuidad de los flujos migratorios irregulares, entre otras situaciones. Respecto al sistema educativo, en “los últimos años ha sufrido transformaciones, desde tres ámbitos de acción: el modelo de educación, los factores económicos y la infraestructura educativa” (Cuesta-Ormaza & Chamorro-Benavides, 2022, p. 2031).

En ese escenario de transformaciones nos preguntamos acerca del lugar que ocupa la escuela en la formación de ciudadanos/as críticos que respondan a los desafíos de la realidad local, regional y global. De forma específica, el objetivo de este artículo es describir los cambios que se han producido en el proceso de formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas¹¹, lo cual involucra reformas educativas, saberes curriculares y prácticas pedagógicas que se desarrollan en y desde la escuela. La hipótesis que proponemos es que los diversos ciclos políticos por los que ha transitado la región latinoamericana en general y Ecuador en particular han tenido efectos en los sujetos, instituciones y programas escolares. Esto se expresa en los cambios que han transitado las propuestas curriculares de formación ciudadana en la escuela, los cuales se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienen como eje la formación de ciudadanos/as críticos, la participación política y la defensa de derechos.

Para esto diseñamos una metodología cualitativa de base múltiple. Esto implicó trabajar con el análisis de reformas educativas y documentos curriculares, tales como: *Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano* (1993), *Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano* (1993), *La reforma curricular en marcha* (1994), *Reforma Curricular para la Educación Básica* (1996), *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2011), *Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado. «Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía»* (2016) y registros de observación de talleres con docentes de un colegio del nivel secundario ubicado en un barrio urbano de la ciudad de Quito.

Es una investigación básica y exploratoria en tanto que buscamos rasgos, trazos y líneas generales, más que exhaustividad

11 Los resultados que se presentan en este artículo se inscriben en el proyecto de investigación "Educación y ciudadanía: la formación del sujeto político en la escuela" financiado por el Fondo de Investigaciones para Estudiantes Graduados de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, 2018. A dicho proyecto se puede acceder a través del siguiente link:
<https://www.uasb.edu.ec/investigacion/educacion-y-ciudadania-la-formacion-del-sujeto-politico-en-la-escuela/>

en la descripción de las transformaciones que se han producido en la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. Consideramos que los resultados presentados en este artículo pueden servir de base para repensar y profundizar en futuras investigaciones las preguntas acerca de la relación entre educación y formación ciudadana en Ecuador.

El artículo se estructura en tres partes. Primero presentaremos algunos antecedentes sobre la relación entre educación y ciudadanía. Desde allí, en el segundo apartado, describiremos los cambios en la formación en ciudadanía de la escuela ecuatoriana en las últimas décadas. En el último apartado condensaremos las conclusiones en función del análisis de los datos presentados y posibles líneas de indagación para futuras investigaciones.

Antecedentes de la relación entre educación y ciudadanía

Uno de los ejes para aproximarnos al lugar que ocupa la escuela como ente de producción de ciudadanías (Siede, 2023; Dussel, 1996), desde el campo de la sociología de la educación, es la pregunta por la función social de las instituciones educativas (Durkheim, 2003; Marx, 1979; Weber, 1979) en la historia y en la actualidad. Volver la mirada a esos antecedentes nos da la posibilidad de “genealogizar aspectos conceptuales y, a la vez, ampliar las formas del discurso, la investigación y las prácticas” (Grinberg, & Porta, 2018, p. 11) acerca de la relación entre ciudadanía y educación (Frigotto & Gentili, 2000; Larrondo & Mayer, 2018; Mastache, 2020; Núñez, 2019, 2023; Siede, 2023; Siede et al., 2015; Treviño & Miranda, 2021).

Si bien en el siglo XIX los clásicos de la sociología (Durkheim, Marx y Weber) se preguntaron por la función social de la educación, es Durkheim (2003) quien de forma directa y explícita explica que una de las funciones de la educación es la socialización de las generaciones jóvenes para que adquieran y/o desarrollen valores, creencias, prácticas morales, tradiciones nacionales, estados intelectuales y/o profesionales en función de aquello que la sociedad en general y el entorno social

más próximo al individuo lo requiera. Ese conjunto de dimensiones “constituye el ser social” (p. 64), lo cual se forma a través de la educación.

En ese proceso, en las sociedades modernas, una de las funciones de la educación es “hacer buenos ciudadanos, éste es nuestro ideal cuando impartimos la enseñanza cívica” (Durkheim, 1990, p. 87). Del mismo modo, la escuela moderna en América Latina, desde su origen en el siglo XIX, se pensó como un dispositivo para formar ciudadanos/as. Uno de sus objetivos consistía en educar al pueblo con valores cívicos (Dussel, 1996, 1997; Siede, 2023) para consolidar los proyectos de los nacientes Estado-Nación en la región (Andrenacci, 2019) y preparar a los individuos para la vida social. Ello implicó transmitir valores, creencias, normas, producir saberes y sentimientos para regular la vida en comunidad (López, 1994) a través de la moral cívica y la solidaridad (Durkheim, 1997).

La escuela que Durkheim anunciaba como aquella “máquina” de integración social y de producción de “buenos ciudadanos/as” por medio de la socialización podía funcionar como una institución que “a partir de un conjunto de valores intrínsecos y estables, producía individuos con comportamientos y actitudes conformes con un modelo cívico previamente establecido” (Bolívar Botía, 2003, p. 10).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando varios países de la región comienzan a independizarse, “la sociedad se seculariza, se afirma el concepto de nación y aparece una clase media que encuentra en la educación un factor de ascenso social” (Ossenbach, 1993, p. 1). En ese contexto, la escuela es pensada como un mecanismo de integración, cohesión y ascenso social de los distintos grupos culturales, a la vez que se le atribuye la función de crear una identidad nacional y legitimar el poder estatal (Caruso & Dussel, 2001; Dussel, 1996; Ossenbach, 1993). Más allá de los desarrollos y progresos en las investigaciones educativas a lo largo del siglo XX que construyeron sobre estas raíces o bien desandaron críticamente sobre ellas, consideramos que esas dimensiones son claves para repensar los procesos de ciudadanía en y desde la escuela resaltando aquellos elementos que nos permitan reflexionar acerca de esta problemática en la actualidad.

La escuela como encargada de la cohesión e integración social, tal como se pensaba en los siglos pasados, hoy es tensionada por las múltiples situaciones de desigualdad socioeducativa, la degradación ambiental, las transformaciones de las ciudades que tiene efectos en los modos contemporáneos de socialización, así como por la persistencia y reactualización de demandas de derechos básicos y aparición de nuevas luchas por el reconocimiento de las diversidades.

En el presente, las instituciones siguen ocupando un lugar importante en la producción de ciudadanías ya que son el espacio en donde se construyen “comunidades de diálogo” (Siede, 2023, p. 44), habilitan escenarios para pensar acerca de las problemáticas sociales que afectan a los/las estudiantes (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Jorquera, 2018; Núñez, 2023; Pastorini, 2023), así como construyen posibilidades para que los/las estudiantes piensen y delinee expectativas de futuro (Machado, 2016; Machado & Grinberg, S., 2017; Núñez, 2023; Siede, 2023). Todas ellas dimensiones claves en los procesos de ciudadanización en la sociedad contemporánea.

En este artículo se asume la noción de ciudadanía en términos de prácticas, “entendida ya no como el ideal de la ampliación de la ciudadanía sino como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos” (Cortés, 2013, p. 65), así como las formas en que ello tiene implicancias en un tipo de ciudadanía activa en los sujetos.

En el marco de los estudios de gubernamentalidad (Castro, 2010; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; O’Malley, 2007; Rose et al., 2012) la noción de prácticas refiere a todo aquello que los individuos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro, 2010, p. 30). Desde esa perspectiva, se entiende que el pensamiento es una forma de acción, pensar es hacer. Las prácticas involucran racionalidades, discursos, relaciones, tensiones, formas de pensar, decir, hacer y actuar, “se extienden desde el orden del saber hasta el orden del poder” (Castro, 2010, p. 321) ya que ése constituye su campo de dominio.

Las prácticas se producen en el marco de un sistema de discursividad. Esto es, conforman una serie o un conjunto de enunciados.

Se producen en un contexto específico y en un entramado de relaciones de poder, tal como afirma Castro (2010), “solo hay prácticas en red” (p. 31) que se inscriben en un conjunto de relaciones históricas en las que funcionan. Por ejemplo, el significado de ciudadanía, las formas de ser ciudadano/a, de decir y entender la ciudadanía, así como la formación de ciudadanos/as en la escuela es producida históricamente en distintas sociedades (Caruso & Dussel, 2001; Cortés, 2013; Dussel, 1996; Núñez, 2023; Siede et al., 2015). En sintonía con ello, en este artículo indagamos en las prácticas de ciudadanía que se producen en las actuales sociedades neoliberales en la escuela ecuatoriana, las cuales se expresan en las normas, programas curriculares, saberes y reformas educativas, tal como describiremos a continuación.

Tensiones entre *cívica* y educación para la ciudadanía en el currículo ecuatoriano

Los cambios que han transitado las reformas curriculares de formación ciudadana en la escuela ecuatoriana se mueven desde programas signados por discursos y lógicas nacionalistas que enfatizan en la promoción de valores cívicos, morales y patrios hacia enfoques que tienden hacia la formación de ciudadanos/as críticos, la participación sociopolítica y defensa de derechos. En este apartado hacemos foco en dos ciclos políticos. Nos referimos al auge del neoliberalismo (1990) y el ciclo progresista y/o giro a la izquierda que vivieron varios países de la región Latinoamérica y que Ecuador no fue ajeno a dicho proceso.

En la década del año 1990, auge del neoliberalismo, en Ecuador se dio una ola de reformas curriculares, al igual que en los demás países de la región, como respuesta a la “crisis de la calidad educativa” anunciada en varios informes del Banco Mundial. En ese contexto, durante el gobierno de Sixto Durán-Ballén (1992-1996) se aprobó la Agenda para el Desarrollo (Plan de Gobierno) con el objetivo de “resolver los problemas del país”, entre ellos el educativo, argumentando un deterioro de la calidad de la educación, incapacidad estatal para administrar y gestionar la educación, que es ineficiente y no responde a las necesidades del mundo laboral (Bustamante, 2001). Así, en 1993 se inició un proceso de reforma de la Educación Básica, a la cual se la puede denominar la reforma por la calidad (Isch, 2011). Esto se

desarrolló en un ambiente de tensión y conflicto al interior del gobierno sobre quién debería liderar dicha reforma (Arcos, 2008), a tal punto que se presentaron tres propuestas de reforma educativa:

- Agosto de 1993: Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Cultura, 1993a).
- Octubre de 1993: Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano (Ministerio de Educación y Cultura, 1993b).
- Octubre de 1994: La reforma curricular en marcha (Ministerio de Educación y Cultura, 1994).

Las tres propuestas de reforma curricular dan cuenta de la disputa por posicionar una forma de pensar la educación del país. Más allá de las particularidades de cada una, las tres propuestas de reforma educativa coinciden en la relación que debe tener la educación con la promoción del trabajo productivo y el desarrollo del país.

En 1996 se concretó de manera oficial la “Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica”, la cual se estructuró con las siguientes áreas de estudio: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. De éstas, se enfatizó en reforzar Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Estas áreas debían ser transversalizadas con los siguientes ejes: educación en la práctica de valores y actitudes, desarrollo de la inteligencia, interculturalidad y educación ambiental (Ministerio de Educación y Cultura, 1996). El objetivo de esta reforma fue “lograr que el sistema educativo ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país...” (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 4). Los enunciados y prácticas discursivas de dicha reforma giraban en torno a la inversión de capital humano para el trabajo productivo. De forma específica se afirmaba que la finalidad de la educación es que los/las estudiantes “[...] desarrollen sus valores cívicos y morales, que posean una adecuada formación científica y tecnológica, que tenga capacidad de generar trabajo productivo [...]” (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 4).

En ese marco, a través de textos escolares relacionados con las ciencias sociales o la enseñanza de los valores cívicos se enseñaban los símbolos patrios, tales como el escudo, la bandera y el himno nacional. Desde allí, se refuerza la idea de la nación ecuatoriana que deviene en un proceso de homogeneización cultural, esto a pesar de que la reforma curricular (1996) indicaba que uno de los ejes transversales era la interculturalidad.

En el año 2001 se incorporó de manera oficial al currículo ecuatoriano, por medio de decreto presidencial, el eje Educación para la Democracia, el cual estaba conformado por los siguientes contenidos: educación ambiental, realidad nacional y educación cívica (Ministerio de Educación, 2001). Esta oficialización de la enseñanza de Educación para la Democracia no se diferenció mucho de las prácticas educativas previas al decreto, se siguió exaltando el nacionalismo, la memorización de canciones patrióticas, artículos de la Constitución y fechas cívicas (Ayala, 2007).

Una década después, en el año 2011 empezó a regir la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En esta nueva ley se estipuló que la educación para la democracia, los valores y la participación ciudadana son los principios que orientarán al sistema educativo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2011a). Desde allí, se diseñó un nuevo currículo nacional para el Bachillerato General Unificado (BGU) que entró en funcionamiento desde el Año Lectivo 2011-212 (MINEDUC, 2011b). En la malla curricular para el Bachillerato General Unificado (2011), la asignatura Educación para la Ciudadanía ocupó un lugar importante llegando a formar parte de las materias obligatorias del tronco común con un peso de 7 horas, distribuidas así: 4 horas (semanales) se tomarán en el Segundo Año de BGU y 3 horas (semanales) en el Tercer Año de BGU. Sin embargo, por medio de un acuerdo ministerial se anunció un cambio en la malla curricular (MINEDUC, 2016a) que redujo a 4 horas semanales el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

En los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación enuncian que la asignatura Educación para la Ciudadanía puede ser entendida como educación en valores, en derechos, para la

democracia y la participación y que por lo tanto “incursiona en el análisis y comprensión de conceptos tales como libertad, autoridad, norma, ley, Estado, democracia, derechos, deberes, legitimidad, sufragio, república, Constitución, Asamblea Constituyente” (MINEDUC, 2016b, p. 450). Para dar cumplimiento a los lineamientos curriculares esta asignatura se organizó en cuatro ejes temáticos a ser desarrollados durante el año escolar, éstos son: 1) Ciudadanía y derechos, 2) Democracia moderna, 3) La democracia y la construcción de un Estado plurinacional y 4) Estado y su organización (Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado 2016). Esos lineamientos y saberes curriculares se enmarcan en las lógicas y racionalidades de la política formal y/o democracia moderna (Boron, 2003; Dewey, 1998; Sartori, 2003).

Frente a las tensiones y contradicciones que se producen entre las reformas educativas sobre la formación ciudadana, proponemos desarrollar un proceso de resignificación curricular en y desde la escuela con los actores. Esto con el propósito de articular y fortalecer el vínculo entre escuela, barrio y sujetos, tal como describiremos en el siguiente apartado.

Una propuesta de resignificación curricular en y desde la escuela

El currículo definido como norma pública involucra lineamientos, normativas y directrices emitidas por las autoridades, organismos, secretarías y ministerios encargados de regular la educación en cada país. Desde esta perspectiva se suele pensar el currículo como algo establecido con pocas posibilidades para diseñar y planificar las prácticas educativas contextualizadas, tal como expresan algunos/as docentes con sus palabras:

Todo viene establecido por el Ministerio de Educación, ya no hay espacio para que el docente decida”, “ahora la docencia se ha convertido en un asunto de papeleos”, “solo hay que copiar y pegar lo que el ministerio pide que hagamos. (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015)

Los enunciados de los/las docentes expresan la tensión entre aquello que está establecido por el Ministerio de Educación y el espacio de decisión que queda para los/las docentes. Esto muestra la necesidad de resignificar el currículo. En ese sentido, proponemos pensar el currículo como una narración (Goodson, 2007) que permite registrar las problemáticas barriales, personales y familiares, a la vez para que éstas sean la base para diseñar prácticas pedagógicas contextualizadas en y desde el territorio. Con esto se busca que los contenidos curriculares tengan significado y sentido para los/las estudiantes y a la vez sean pensados en el marco de un proyecto político de transformación social (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015).

Como parte del proceso de resignificación curricular, uno de los ejes refiere al mapeo de saberes que debía enseñarse durante el año lectivo. De manera específica se pidió que hagan un listado de las destrezas con criterio de desempeño que debían trabajar en el aula durante un bloque curricular. Este ejercicio implicaba sacar los contenidos de la estructura de donde estaban insertos y organizados habitualmente, ya que muchas veces esta estructura suele significar un impedimento para que el educador/a realice un rediseño curricular (Boltón, 2015).

Por ejemplo, se seleccionaron tres destrezas de Educación General Básica de la asignatura de matemáticas, las cuales quedaron así:

- Generar sucesiones con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, con números naturales, a partir de ejercicios numéricos o problemas sencillos.
- Leer y escribir números naturales en cualquier contexto.
- Reconocer términos de la adición y sustracción, y calcular la suma o la diferencia de números naturales (Talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015)

Para problematizar esas destrezas planteamos algunas preguntas disparadoras, tales como ¿Con qué situaciones de (in) justicia y defensa de derechos se relacionan esos contenidos? ¿cómo

esas destrezas ayudan a denunciar situaciones de injusticias, violencia, precariedades, desigualdades y vulneración de derechos? ¿Cómo estas destrezas permiten analizar la situación de las mujeres, infancias, juventudes, migrantes y diversidad cultural del país? ¿Cómo esos contenidos se relacionan con la vida cotidiana de los/las estudiantes de la institución educativa? El diálogo y reflexión en función de esos interrogantes fue clave para analizar la intencionalidad política de los contenidos curriculares, así como para identificar las lógicas, discursos y racionalidades que modulan las formas de pensar, decir y hacer las prácticas docentes en la actualidad. Desde allí, los/las docentes reorganizaron los contenidos curriculares —muchas veces naturalizados y prediseñados— a partir de lógicas contextualizadas (Boltón, 2015) y en sintonía con las problemáticas barriales y de la vida cotidiana de los actores.

Otro eje que forma parte del proceso de resignificación curricular refiere a la construcción de un *complejo temático*, el cual integra “un conjunto de frases dichas por los padres de los alumnos, por los alumnos, por vecinos y por docentes de la escuela” (Bolton, 2013, p. 125). Son enunciados que expresan los sentidos que los actores producen respecto del barrio, sus preocupaciones, demandas, necesidades, expectativas, deseos, sueños, así como las formas de relacionarse con los otros/as y consigo mismos (Boltón, 2015), tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.

Complejo temático

Realidad del barrio	Familia y tiempo libre
<ul style="list-style-type: none"> - La delincuencia afecta a jóvenes, niños y adultos. - Se necesita mayor vigilancia policial. - Los jóvenes aprenden la vida fácil con la delincuencia. - La comunidad es complicado que se organice. - Hay droga, delincuencia. - Hay pandillas y delincuencia. - Hace 20 días le volaron la mano por robar. - Debemos unirnos pero somos temerosos por la represalia. - Los estudiantes no entran a clases, se fugan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar - Pasear - Deporte - Tareas - Compartir con mamá y hermanos - Comer - Ver televisión - Ver películas - Escuchar música - El tiempo libre depende del factor económico
Educación	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> - La educación ha progresado, hay más centros educativos. - El sector afecta el comportamiento de sus hijos. Ahí debe actuar la escuela. - En la educación falta desenvolvimiento aunque el presidente trata de cambiar. - Algunos maestros se esfuerzan, mientras que a otros les falta valores. - Falta más control por parte de la familia y los maestros deben ayudarles. - El sector afecta mucho a la educación porque existen malas influencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por el uso de la tecnología. - Se rompen lazos familiares. - Hay que orientar sobre el buen uso de la tecnología. - El celular ayuda al negocio. - Los hijos usan computadoras para el trabajo, deberes. - Algunos utilizan páginas no adecuadas.

Nota: Información en base al informe de talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario, Quito, 2015

Estas frases expresadas por los vecinos/as del barrio nos permiten comprender las formas de concebir su realidad social, leer el contexto, la situación del barrio y cómo éste se vincula con la escuela y los contenidos que allí se enseñan. Tomando en cuenta ese complejo temático (Tabla 1), se seleccionaron algunas frases para trabajar durante el bloque curricular. Asimismo, se formuló una *contrafrase* en sentido positivo y con impacto social en los/as estudiantes, y finalmente se diseñó una experiencia pedagógica articulada a alguna asignatura (Taller de resignificación curricular con docentes, 2015). En síntesis, la estructura de este ejercicio de resignificación curricular quedó así:

Frase + contrafrase + experiencia pedagógica = práctica escolar contextualizada

La frase expresa el problema social que debe ser resuelto, la contrafrase permite comprometerse con ese problema, por eso tiene que ser motivadora, algo así como una consigna de un grupo de lucha, y la experiencia pedagógica es la actividad o proyecto que los/las docentes trabajarán en el aula con los/las estudiantes. De esta forma construimos el currículo en términos de narración y red de sentidos en diálogo con el contexto social y vida cotidiana de los sujetos.

Los diferentes momentos de la formación ciudadana en la escuela nos permiten observar que estamos frente a un proceso dinámico con cambios y continuidades, así como con desafíos hacia el presente y futuro de la producción de ciudadanías en y desde la escuela.

Conclusiones

Describir de forma general, más que exhaustiva, las transformaciones que se han producido en la formación en ciudadanía en la escuela ecuatoriana en las últimas décadas (1993-2006) permitió dar cuenta de que estamos frente a un asunto dinámico que ha cambiado de acuerdo con los ciclos políticos que han atravesado al país en un marco de tensiones y (dis)continuidades, y que se reactualiza en el presente. Esto implicó trabajar con documentos y reformas curriculares de diferentes años, así como con registros de observación de talleres de resignificación curricular con docentes del nivel secundario.

Las reformas educativas y curriculares sobre la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana han transitado desde el énfasis en la enseñanza de la cívica y la promoción de valores morales (1993) hacia un enfoque centrado en la participación política y la defensa de derechos (2016). Allí observamos que una de las continuidades que persiste en el tiempo refiere a la racionalidad de la política formal y/o democracia moderna. En ese marco, aparece el desafío de pensar estrategias para integrar al currículo otras lógicas, discursos y racionalidades políticas y formas de comprender lo sociopolítico en un marco de diversidad cultural, sexual, política y religiosa.

Otro hallazgo expresa que la formación ciudadana en la escuela ecuatoriana se desarrolla en el marco de una asignatura y en un determinado año de escolaridad. Frente a esa situación, otro desafío radica en diseñar la escuela como un proyecto político y democrático de transformación social (Apple y Beane, 2005). Esto es, pensar la formación ciudadana como un contenido transversal (Mastache, 2020) en el proyecto educativo y diseño curricular, a la vez articular los conocimientos disciplinares con el conjunto de saberes necesarios para la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015).

En definitiva, formar ciudadanos/as críticos implica “avanzar hacia una educación política” (Siede, 2021, p. 22) con el propósito de que los actores, en este caso estudiantes de escuelas del nivel secundario, tomen postura frente a los desafíos socioeconómicos, políticos, culturales y ambientales de la sociedad actual.

Referencias

- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cad. EBAPE. BR*, 17, 703–716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Apple, Michael, y James Beane. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arcos, C. (2008). «Política pública y reforma educativa en el Ecuador.» En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29-63. Quito: FLACSO.
- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cad. EBAPE. BR*, 17, 703–716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Ayala, E. (2007). *Programa de Cívica. Educación para la Democracia. Reforma Curricular del Bachillerato*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bolívar Botía, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *QURRICULUM*, 16, 9–33.

- Boltón, P. (2015). *Educación y transformación social*. Buenos Aires: La Crujía.
- . (2013). *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Bustamante, Nalda del Cisne. *Políticas educativas y reformas curriculares en el Ecuador*. Quito: PUCE, 2001.
- Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. CLACSO.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 63–69.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*.
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press.
- Cuesta-Ormaza, G., & Chamorro-Benavides, N. (2022). La educación en Ecuador, retos y perspectivas. *Polo de Conocimiento*, 7, 2030–2045. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona. España: Península.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Losada.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*.

- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/Oficina de publicaciones del CBC.
- Foucault, M. (2017). *Seguridad, territorio, población* (F. de C. Económica (ed.)).
- Frigotto, G., & Gentili, P. (2000). Presentación. In *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 9–12). CLACSO.
- Goodson, Ivor. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 241-252.
- Grinberg, S., & Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10--4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.1&d=D11585.1#>
- Grinberg, S., & Porta, L. (2018). Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión. *Sudamérica*, 9, 9–21.
- Isch, Edgar. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. pp. 373-391.
- Jorquera, C. (2018). La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205–2020). Ariadna Ediciones.
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario.
- López, O. (1994). *Sociología de la Educación*. Universidad Estatal a Distancia.
- Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47–57.

- Machado, M., & Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga?: Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 213–252.
- Marx, K. (1979). *Crítica al Programa de Gotha*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mastache, A. (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista Del IICE*, 171–186. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>
- Nacional, A. (2011). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993a, agosto). *Propuesta de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993b, octubre). *Documento Base para un Proceso de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1994, octubre). *La reforma curricular en marcha*. Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito, 1996.
- Ministerio de Educación. (2001, 29 de agosto). Decreto Ejecutivo N.-1786: Decreto Ejecutivo que regula la Reforma del Bachillerato. Registro oficial. Quito.
- Ministerio de Educación. (2011a). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2011b, 11 de junio). Acuerdo Ministerial N.-241-11. Quito. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016a, 17 de febrero). Acuerdo N.- MINEDUC-ME-2016-00020-A. Quito. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación, (2016b). *Lineamientos Curriculares del Bachillerato General Unificado. Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía*. Quito.
- Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7, 123–145.
- Núñez, P. (2023). *Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia. Experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO, Sede Argentina/ GECITEC.
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno: Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 151–171.
- Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1–15.
- Pastorini, L. (2023). ¿Por qué insiste la educación popular?. Reflexiones en torno a las maneras de construir ciudadanía y al lugar de lo común en la trama educativa argentina. In M. Farinetti, I. Yujnovsky, & V. Lobet (Eds.), *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política* (pp. 77–105). Prometeo.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, 113–152.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Siede, I. (2021). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum. In G.
- Schujman & I. Siede (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 15–38). AIQUE.
- Siede, I. (2023). Política en las aulas. Una presencia inquietante y necesaria. In I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana* (pp. 17–50). AIQUE.

- Siede, I., Guglielmino, E., Alcain, J., Fernández, G., & Guinao, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *FOLIOS*, 51–68.
- Treviño, E., & Miranda, C. (2021). El desafío de formar jóvenes ciudadanos en la escuela chilena. Un análisis empírico. In C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 327–356). Ediciones UC.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Derecho a la Identidad de Género de las Niñas, Niños y Adolescentes en Colegios de Cayambe

Eduardo Terán-Duque¹²

*Universidad de Otavalo-Estudiente
edu.teran1999@hotmail.com*

Carolina Montenegro-Benalcázar¹³

*Universidad Castilla de la Mancha
jcmcarito89@hotmail.com*

Artículo recibido en octubre de 2023 y aprobado en noviembre de 2024

Resumen

El presente artículo de carácter interdisciplinario tiene como objetivo analizar jurídicamente el derecho a la identidad de género de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en los entornos de educación secundaria del cantón Cayambe, provincia de Pichincha. Se realiza un análisis desde lo jurídico sobre la protección y garantías al ejercicio de los derechos constitucionales en referencia a la identidad de género. Este estudio parte de la comprensión fáctica de las diversas realidades de opresión que afectan a las NNA en los colegios, debido a la configuración hegemónica de la identidad y expresión de género en sistemas mayoritarios excluyentes que desconocen y anulan la construcción de la identidad y expresión desde la diversidad. El análisis se realizó mediante un estudio dogmático jurídico, empleando la observación de campo, lo que permitió construir de forma crítica los fundamentos para proponer resultados inclusivos y eficientes ante la ausencia de instrumentos jurídicos enfocados en el derecho de identidad de género para las

12 Abogado de los Tribunales y Juzgados de la República, por la Universidad de Otavalo.

13 Abogada de los Tribunales y Juzgados de la República, por la Universidad Nacional de Chimborazo. Máster en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional (Universitat de Valencia). Candidata a Doctoranda en Derecho de la Universidad Castilla de la Mancha.

instituciones de educación secundaria. Aunque los planteles educativos buscan la transformación de las unidades educativas en zonas seguras y de protección, aún falta un adecuado lineamiento entre las normas internas y las directrices del Ministerio de Educación. Además, no existe un mecanismo de seguimiento o control donde se verifique el cumplimiento de los parámetros de diversidad e interseccionalidad.

Palabras claves: Derecho a la identidad, género, niñas, niños y adolescentes, educación secundaria, políticas públicas, LGBTIQ.

Right to Gender Identity of Children and Teenagers in Cayambe's Schools

Abstract

The purpose of this interdisciplinary article is to legally analyze the right to gender identity of children and teenagers in secondary education environments in Cayambe canton – province of Pichincha. A legal analysis is made on the protection and guarantees to the exercise of constitutional rights in reference to gender identity. This study is based on the factual understanding of the diverse realities of oppression that affect children and teenagers in high schools, due to the hegemonic configuration of gender identity and gender orientation in systems of exclusionary majorities that ignore and annul the construction of identity and expression from diversity. The analysis was carried out through a legal dogmatic study, using field observation, which allowed us to critically build the foundations to propose inclusive and efficient results in the absence of legal instruments focused on the right to gender identity for secondary education institutions. Although educational institutions seek the transformation of educational units into safe and protective zones, there is still a lack of adequate guidelines between internal standards and the guidelines of the Ministry of Education. In addition, there is no monitoring or control mechanism to verify compliance with the parameters of diversity and intersectionality.

Key words: Right to Identity, gender, children and teenagers, secondary education, public policies, LGBTIQ.

Introducción

El presente artículo se enmarca en un estudio dogmático jurídico sobre el derecho a la identidad y expresión de género de niñas, niños y adolescentes en colegios del cantón Cayambe, Ecuador. La investigación se basa en un enfoque empírico, analizando una muestra de cuatro colegios públicos, privados y fiscomisionales. El estudio se centra en la intangibilidad de los derechos fundamentales, especialmente el derecho a vivir en un ambiente libre de violencia, a una educación de calidad, a una vida digna, y a la igualdad y no discriminación, en relación con el principio del interés superior del menor.

La Constitución ecuatoriana de 2008 reconoce el principio de igualdad y desarrolla categorías protegidas como el sexo, la orientación sexual, y la identidad y expresión de género. Esto se alinea con la opinión consultiva OC 24-17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la sentencia 2815-IN/21 de la Corte Constitucional del Ecuador, que reafirman la obligación de brindar protección reforzada a estas categorías, especialmente a los grupos de atención prioritaria como los niños, niñas y adolescentes.

La legislación ecuatoriana, incluyendo la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural, establece la obligación del Estado de formular políticas públicas para adaptar y adecuar la educación con directrices incluyentes. Esto implica un trato diferenciado, objetivo y razonable para los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad, particularmente aquellos que no se alinean con los estándares hegemónicos de género. Además, los convenios internacionales ratificados por Ecuador son de carácter vinculante y pueden aplicarse como parte del bloque de constitucionalidad en materia de protección de derechos fundamentales.

Una observación de campo en seis colegios de Cayambe reveló la ausencia de áreas de inclusión y entornos seguros para las diversidades sexo-genéricas. Se evidenció la falta de adecuaciones específicas, políticas internas de género, protocolos para el trato respetuoso, capacitación del personal y programas de educación sexual integral. Esta situación subraya la urgente necesidad de implementar

medidas que garanticen la inclusión y protección de las diversidades sexo-genéricas en el ámbito educativo. Los Principios de Yogyakarta, aunque no son vinculantes para Ecuador, ofrecen directrices esenciales para la creación de garantías normativas y la promoción del respeto y la tolerancia hacia los y las estudiantes diversas.

Género

El género se define como un constructo social que establece características, acciones y comportamientos esperados para hombres y mujeres en la sociedad. Según Butler (2006) y la Organización Mundial de la Salud (2018) este concepto idealiza roles estereotipados, como hombres fuertes y dominantes, y mujeres delicadas y sumisas, lo que naturaliza la desigualdad y retrasa el avance de los derechos fundamentales. La UNESCO (2019) añade que el género asigna y jerarquiza roles, expectativas y derechos, asentándose en relaciones de poder desiguales que limitan el ejercicio de derechos, principalmente de las mujeres y algunos varones.

Butler (2006) señala que el cuerpo es el medio a través del cual el género y la sexualidad se exponen a otros, implicándose en procesos sociales e inscribiéndose en normas culturales. Sin embargo, la comprensión binaria del género basada únicamente en los genitales imposibilita el reconocimiento legal y social de las diversidades sexuales e identidades de género. Esto provoca una falta de protección estatal y de instrumentos jurídicos específicos para garantizar la libre autonomía corporal, invisibilizando los diferentes espectros del prisma del género debido al predominio del binarismo sexual como factor determinante.

Es necesario precisar que las personas intersex son aquellas que su par sexual o par 23 ha experimentado algún tipo de mutación genéticas, génica o genómica, es decir, que en vez de existir "XY" o "XX" pueden ser "XXY", "XO" o "X0", lo que modifica la apariencia genital y los rasgos físicos, lo que impide encasillar a la persona como hombre o mujer. El sistema de cedula únicamente permite las categorías sexuales de hombre o mujer, desnaturalizando e invisibilizando la existencia de las personas intersexuales en la vida pública (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2019).

Derecho a la igualdad y no discriminación

El derecho a la igualdad y no discriminación surge de la incompatibilidad entre los derechos consagrados en la Constitución e instrumentos de derechos humanos ratificados por Ecuador y la discriminación que sufren los grupos socialmente oprimidos. Existe una inconsistencia entre la igualdad formal y la material debido al trato diferenciado hacia quienes no se ajustan a los parámetros binarios. La falta de políticas públicas asertivas y proporcionales para las personas diversas limita intrínsecamente sus derechos. Además, la ausencia de respuestas estatales perpetúa la violencia en espacios públicos y privados, violando claramente los derechos de quienes no se ajustan a estereotipos socialmente marcados.

El artículo 11 de la Constitución ecuatoriana establece el género como una categoría protegida y de discriminación sospechosa, exigiendo al Estado una protección diferenciada y reforzada. Esta investigación analiza cómo el género puede interrelacionarse con otras formas de opresión, afectando de manera agravada los derechos de quienes sufren discriminación múltiple.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece un enfoque transversal e interseccional respecto al género, no obstante, tal como sostiene Vélez (2023) la respuesta de los Distritos o Circuitos de Educación es precaria, careciendo de planes o programas que visibilicen a las y los estudiantes diversos. Esto genera una responsabilidad agravada del Estado por la falta de acciones afirmativas para eliminar la brecha de desigualdad existente. La ausencia de datos públicos sobre el ingreso o deserción escolar de estudiantes LGBTIQ+ evidencia esta problemática, lo que contraviene el principio de igualdad y no discriminación establecido en la Convención de Belém do Pará y la Constitución del Ecuador.

Derecho a vivir en entorno libres de violencia

El objetivo primordial del Estado ecuatoriano es garantizar el libre e independiente desarrollo de la vida, alcanzando la máxima

expresión de los derechos humanos. Esto implica cumplir con el derecho a vivir en un entorno libre de violencia, contemplado en los artículos 46 (numerales 4 y 7) y 66 (literal b) de la Constitución. Este derecho abarca una protección constante del ser, sin discriminación o segregación en entornos sociales, culturales, laborales e institucionales, creando espacios de protección permanente que permitan a las personas alcanzar su independencia.

El principio de igualdad y no discriminación, consagrado en la Constitución, funciona como un instrumento para prevenir la separación y vulneración de las personas en relación al género por parte de actuaciones estatales o de servidores públicos. Este principio exige que las normas inferiores se alineen con él, delimitando y eliminando el alcance de la violencia sufrida por grupos históricamente oprimidos. Sin embargo, el Estado ecuatoriano aún no proporciona una respuesta eficiente y eficaz a las diversas formas de violencia que atentan contra los derechos fundamentales de las personas que no se ajustan a los cánones sociales dominantes de género, vulnerando así preceptos constitucionales e instrumentos internacionales de derechos humanos, como lo señala Ramírez (2022) en su análisis sobre la implementación de políticas de igualdad de género en el sistema jurídico ecuatoriano.

Derechos de los niños, niñas y adolescentes

Los convenios internacionales sirven como guía para que los Estados creen legislación interna con un enfoque interseccional, especialmente en la protección de niñas, niños y adolescentes. Estos instrumentos reconocen a los NNA como individuos con plenos derechos, considerando su situación de vulnerabilidad por depender de un núcleo familiar o del Estado. La Convención Sobre los Derechos del Niño (1989) define el interés superior del menor, estableciendo que todas las medidas respecto al niño/a deben basarse en este principio y que el Estado debe asegurar una protección adecuada cuando los responsables no pueden hacerlo.

Las estructuras sociales y culturales del Estado, con sus roles estereotípicos, discriminan y menoscaban a las personas en situación de vulnerabilidad, particularmente a los NNA, quienes forman parte de

las categorías sospechosas de discriminación y requieren protección reforzada (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2017). La situación de desventaja y la dependencia familiar a través de la patria potestad y tenencia dificultan la autodeterminación de los NNA, fuera del binarismo sexo-genérico, ya que sus familiares suelen decidir cómo deben ser, comportarse, vestirse o a quién amar, creando entornos violentos para aquellos cuyo género y sexualidad no se ajustan a patrones normativos.

Los parámetros sobre el cuerpo reforzados en las instituciones educativas violan claramente los derechos enmarcados en los artículos 44, 45 y 46 numeral 7 de la Constitución ecuatoriana. Esto evidencia la violencia sistemática y estructural que sufren los NNA en sus entornos familiares y educativos, reflejando la falta de protección estatal y de normas que conviertan las unidades educativas en lugares seguros. Es necesario implementar un control por parte de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) para prevenir daños o secuelas psicológicas derivados de esta violencia.

Respecto a datos sobre violencia contra NNA diversos en Ecuador, es importante señalar que la información es limitada. Sin embargo, según el estudio “Una mirada desde las diversidades” realizado por el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2017), el 70.9% de la población LGBTI+ reportó haber sufrido discriminación en su entorno educativo, y el 65.9% experimentó violencia en el ámbito familiar. Aunque estos datos no son específicos para NNA, sugieren un patrón de discriminación y violencia que probablemente afecte también a las y los menores de edad diversos.

Metodología

El presente estudio utiliza un enfoque metodológico mixto, combinando datos cuantitativos y cualitativos. El nivel de la investigación es explicativo, buscando establecer relaciones causa-efecto entre las variables. El tipo de investigación es sociología jurídica, lo que permite analizar el comportamiento social y su incidencia en el ámbito jurídico.

El diseño de la investigación es no experimental, basado en la observación de los fenómenos en su ambiente natural, sin manipulación de variables. Los métodos aplicados son el descriptivo, que permite caracterizar el objeto de estudio, y el analítico, que descompone el fenómeno en sus elementos constitutivos para estudiarlo.

Las técnicas de recolección de datos son la entrevista y la encuesta, las cuales permiten obtener información relevante sobre el problema de investigación. Los instrumentos utilizados son el cuestionario y el guion de entrevista. El muestreo empleado es el de cuotas, que busca formar una muestra representativa de la población.

En resumen, esta investigación se enmarca en un enfoque mixto, de nivel explicativo y tipo sociología jurídica, con un diseño no experimental y la aplicación de métodos descriptivos y analíticos. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas y encuestas, utilizando cuestionarios y guiones, y empleando un muestreo por cuotas.

Resultados

En relación a los datos generales arrojados por una encuesta con una muestra relevante de 139 estudiantes de diversas instituciones educativas del cantón Cayambe, la mayoría de encuestados/as oscilaban en edades de 14 a 16 años (48.9%); mayormente del sector urbano (65.7%); principalmente mujeres (50.7%); personas con orientación sexual heterosexual (82.1%); con estratificación económica regular (52.9%); la mayoría estudia en el sector público (76.6%); con un entorno familiar conformado por madre y padre (41.3%).

Por el derecho a la reserva y confidencialidad del que están investidos NNA no fue posible seccionar o trabajar de forma directa con estudiantes diversos, además las encuestas fueron anónimas y de carácter voluntario.

A continuación, se detalla las preguntas presentadas en la encuesta y sus resultados:

Tabla N° 1*Análisis de Resultados*

Pregunta	Si	No	Tendencia
¿Usted sabe la diferencia entre sexo, género y orientación sexual?	89.1%	10.9%	Gran parte de las y los encuestados conocen las diferencias con una tendencia de 89.1%.
¿En su establecimiento educativo usted ha sido parte de programas de inclusión para las personas intersex?	25.4%	74.6%	El 74.6% no han sido parte de algún programa de inclusión de personas intersex.
¿Dentro del establecimiento educativo existen asignaturas como género o alguna relacionada, que se imparta como cátedra o dentro de la planificación curricular?	26.7%	73.3%	Dentro de los establecimientos educativos es muy baja la incorporación de asignaturas relacionadas al género, lo que se evidencia en el 73.3% de estudiantes que afirman no contar con ello.
¿Cree que es necesario que existan charlas sobre la diversidad género?	87%	13%	La gran mayoría de estudiantes (87%) cree que es necesario que se impartan charlas sobre diversidad de género en los entornos educativos.
¿Dentro de su unidad educativa, usted alguna vez ha recibido charlas sobre las diversidades de género?	54.3%	45.7%	Más de la mitad del estudiantado (54.3%) ha recibido algún tipo de charla sobre las diversidades de género en sus planteles educativos, sin embargo un porcentaje significativo (45.75) no las ha recibido.
¿En caso de sentirse agraviado, conoce usted, dentro de su colegio, dónde acudir para pedir ayuda?	72.5%	27.5%	El 72.5% conoce el lugar dentro de su institución educativa donde deben recurrir al ser víctimas de agresión.
¿Considera usted que dentro de su aula de clases se excluye en actividades escolares a las personas con diversidades de género?	31.4%	68.6%	El 68.6% consideran que no se excluye a las diversidades de género en actividades escolares, sin embargo cerca de la tercera parte del estudiantado encuestado (31,4%) percibe que sí son excluidas.
¿Si usted se identifica con el sexo opuesto, puede utilizar en la unidad educativa el uniforme correspondiente a su identidad?	47.8%	52.2%	Más de la mitad del estudiantado (52.2%) afirma que no podría utilizar en el plantel educativo el uniforme correspondiente a su identidad si ésta no corresponde con el sexo asignado al nacer.
¿Considera usted que sus profesoras/es, conocen y promueven la inclusión de las personas con diversidades de género en el aula de clases?	59.6%	40.4%	El 59.6% considera que sus profesoras y profesores promueven la inclusión de personas de diversidades de género en el aula de clases, no obstante, un alto porcentaje (40,4%) identifica que no promueven dicha inclusión.
¿Considera usted que sus profesoras y profesores, respetan la identidad de género en el aula de clases?	81.9%	18.1%	El 81.9% afirman que los profesores/as respetan la identidad de género en el aula de clases.
¿Ha escuchado en el aula de clases emitir comentarios peyorativos (ofensivos) a las diversidades de género?	47.1%	52.9%	El 52.9% indica que dentro de las aulas de clases no han escuchado comentarios peyorativos hacia las diversidades de género, sin embargo, cerca de la mitad (47,1%) afirma sí haberlos escuchado.

Nota: Encuesta, muestra de unidades de educación secundaria del cantón Cayambe.

La encuesta evidencia que la mayoría de las y los participantes (89.1%) tienen un alto nivel de conocimiento sobre las diferencias entre sexo, género y orientación sexual. Además, existe una fuerte demanda (87%) por charlas sobre diversidad de género en los entornos educativos. Sin embargo, se evidencian carencias en la implementación de programas de inclusión para personas intersex (25.4%) y en la incorporación de asignaturas o contenidos curriculares relacionados al género (26.7%).

En cuanto al ambiente escolar, los resultados son mixtos. Por un lado, el 81.9% de las y los encuestados afirma que sus profesores/as respetan la identidad de género en el aula y el 72.5% sabe dónde acudir en caso de sentirse agraviado/a. Sin embargo, solo el 59.6% considera que sus profesores/es promueven activamente la inclusión de personas con diversidades de género, y un 47.1% ha escuchado comentarios peyorativos hacia las diversidades de género en el aula. Además, el 52.2% indica que no podrían usar el uniforme correspondiente a su identidad de género si ésta difiere de su sexo asignado.

Desde 2019, las unidades educativas en Ecuador han comenzado a incorporar lineamientos del Ministerio de Educación en respuesta a la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Estos lineamientos incluyen: implementar programas de educación sexual integral, capacitar al personal en igualdad y no discriminación, crear protocolos para prevenir y abordar casos de violencia y establecer mecanismos de denuncia accesibles. Sin embargo, aún persiste una brecha entre los planes educativos y la efectiva implementación de programas que informen y sensibilicen al estudiantado sobre su derecho a la identidad y expresión de género y al respeto a sus pares diversos.

Otra muestra necesaria para validar las premisas de la investigación fue realizar entrevistas al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) a partir de las cuales se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla N° 2

Análisis de Resultados

Preguntas	Tendencia
¿Qué conoce sobre la diferencia entre sexo, género y orientación sexual?	Al realizar la entrevista a diversos psicólogos y psicólogas del DECE, tienen leves conocimientos sobre la diferencia de los tres elementos y aún no logran distinguir a plenitud que características individualizan a cada uno.
¿En la institución ha existido algún caso/s de estudiantes de diversidad de género que haya recibido apoyo psicológico o algún tipo de acompañamiento?	Todos y todas las entrevistadas afirmaron que tienen casos de estudiantes de diversidades de género quienes reciben acompañamiento por parte del DECE durante todo el ciclo escolar, también realizan charlas a los/las familiares sobre la condición de vulnerabilidad del niño, niña o adolescente.
¿En su establecimiento educativo tienen un protocolo, manual o mecanismo de políticas institucionales sobre inclusión para las personas de diversidades de género?	Las y los entrevistados afirmaron que dentro de sus planteles no existen protocolos, manuales o mecanismos para las personas de diversidades de género, únicamente mencionan que siguen los lineamientos del Ministerio de Educación.
¿En su establecimiento educativo existe políticas de inclusión para las personas de diversidad de género?	Reafirman lo mencionado en la pregunta anterior, no los tienen, pero siguen los lineamientos del Ministerio de Educación.
¿Qué entiende usted sobre la disforia de género?	Desconocen la disforia de género y efectos en la salud física y psicológica, además de su impacto en las niñas, niños y adolescentes diversos.
¿Existe acompañamiento del departamento de psicología para los niños, niñas y adolescentes de diversidad de género?	Afirman que todos los y las estudiantes tienen acompañamiento por parte del DECE, aunque no mencionan que exista un trato diferenciado razonable y objetivo hacia las niñas, niños y adolescentes diversos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
¿Existe acompañamiento del departamento de psicología para los padres, madres y/o representantes de familia de los niños, niñas y adolescentes intersex?	Existe una dualidad ya que por un lado mantienen la idea de que es necesario el acompañamiento de las personas intersex con familiares, pero, por otro lado, mencionan que para que exista mayor seguridad para el/la estudiante únicamente lo manejan con él (estudiante) y si él o ella lo desea, el DECE puede intervenir con sus familiares para brindarles información.
¿Esta unidad ha implementado charlas, talleres u otras actividades de capacitación para el personal del establecimiento educativo en temas de género?	El DECE no ha implementado charlas continuas a los diversos funcionarios del plantel, representantes legales o estudiantes, por otro lado, no han impartido charlas porque no han tenido el espacio por parte de las autoridades.

¿Existe algún programa, manual, instructivo o protocolo que permita el acompañamiento al estudiantado con disforia de género?	No, puesto que no conocen sobre el término disforia de género, además afirman que realizan el acompañamiento referente a los lineamientos del Ministerio de Educación.
¿Usted cree que pueden sufrir con mayor intensidad acoso escolar los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la Comunidad LGBTIQ?	Afirman que sufren con mayor intensidad acoso escolar o violencia los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la Comunidad LGBTIQ, en base a casos presentes en sus planteles.
¿En su consideración cuál diversidad de género es más común según aquello que ha sido de conocimiento de su plantel educativo?	El común denominador en los planteles educativos son los hombres gays, luego lesbianas y por último personas trans.

Nota: Entrevista a diversos psicólogos/as de unidades educativas del cantón Cayambe

Los Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) deben ser lugares seguros donde los y las estudiantes puedan recurrir ante dudas, malestar emocional o problemas psicológicos que afecten su calidad de vida y su rendimiento educativo, por ello, al desconocer desde esta instancia criterios relacionados al género y la diversidad sexo-genérica y/o al no conocer o tener herramientas para abordar estas situaciones, deja a al estudiantado en un estado de indefensión. Pese a ello, se evidencia que no existen instrumentos internos específicos que garanticen la protección integral de las personas diversas en la vida escolar cotidiana; seguir las directrices emanadas por el Ministerio de Educación no basta para solventar la violencia que experimentan.

En esta línea, ante la urgente necesidad de psicólogos y psicólogas que manejen las temáticas asociadas al género con una óptica interseccional y de inclusión a la diversidad, resulta indispensable contar con normativas y formación para que sean capaces de brindar una ayuda adecuada a las víctimas y dar formación e información a todas las personas que intervienen como: autoridades, familias y estudiantes. Solo así estará en sus posibilidades mitigar actos de odio y orientar adecuadamente la implementación de rutas y protocolos a seguir para actuar oportunamente ante una situación desafortunada.

Otras personas fundamentales de los planteles en los que se realizó la entrevista son las autoridades de los establecimientos educativos, a partir de quienes se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla N° 3

Análisis de Resultados

Preguntas	Tendencia
¿Conoce los elementos que componen la identidad de género?	Las diversas autoridades desconocen en plenitud sobre los elementos que componen la identidad de género.
¿Conoce la diferencia entre sexo, identidad de género y orientación sexual?	Las diversas autoridades desconocen en gran parte las diferentes características que distinguen sexo, identidad de género y orientación sexual. O a su vez confunden los términos.
¿Conoce quiénes son las personas intersexuales?	Desconocen quiénes son las personas intersexuales y se confunden con las orientaciones sexuales.
¿En su establecimiento educativo tienen un protocolo, manual o mecanismo de políticas institucionales sobre inclusión para las personas de diversidades de género?	La falta de protocolos específicos para la inclusión de personas de diversidades de género en muchas unidades educativas revela una brecha preocupante entre la normativa existente y su implementación efectiva. A pesar de que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Constitución del Ecuador exigen la inclusión de las diversidades sexo-genéricas, y de la existencia de un manual elaborado en 2018 que proporciona directrices para atender a esta población, muchas instituciones aún no han adoptado medidas concretas. Esta discrepancia sugiere problemas en la difusión, capacitación o seguimiento de estas políticas, lo que requiere atención urgente para garantizar una inclusión efectiva en el sistema educativo, acorde con los mandatos constitucionales y legales vigentes.
¿Usted estaría de acuerdo en implementar políticas de inclusión para personas de diversidades de género? ¿Por qué?	Afirman que estarían de acuerdo en crear políticas de inclusión de personas de diversidades de género, dado que es necesario actualizar la normativa interna del plantel a los lineamientos del Ministerio de Educación con enfoque de género, también como garantía de derechos.
¿Dentro del establecimiento educativo existen asignaturas como género o alguna relacionada, que se imparta como cátedra o dentro de la planificación curricular?	No existen materias como género o alguna relacionada, pero enfatizan que dentro de las unidades educativas se dan charlas sobre el tema, además han realizado actividades para promover la igualdad.

¿Dentro del plantel educativo se implementan mecanismos de identificación de estudiantes de diversidades de género?	Manifiestan que existe un acompañamiento por parte del Departamento de Consejería Estudiantil.
¿El plantel cuenta con un equipo técnico especializado para dar seguimiento a las y los estudiantes de diversidades de género? ¿Por qué?	Sí, el Departamento de Consejería Estudiantil, porque es necesario que el estudiantado pueda sentirse cómodo en el plantel educativo.
¿En la institución ha existido algún caso/s de estudiantes de diversidad de género que haya recibido apoyo psicológico o algún tipo de acompañamiento?	Sí, han existido casos de estudiantes de diversidad de género, también han tenido o tienen un acompañamiento por parte de los psicólogos y psicólogas del Departamento de Consejería Estudiantil.
¿El Ministerio de Educación ha propiciado alguna capacitación, taller, foro o espacio de debate o discusión sobre la inclusión de personas pertenecientes a la Comunidad LGBTIQ?	No, pero envían material, manuales o programas para garantizar el derecho a la diversidad y comprender cómo se debe abordar dentro de las aulas de clases. El material enviado por el Ministerio de Educación es socializado a todos los y las docentes de planta, para que conozcan cómo actuar con estudiantes diversos.
¿Cuál es el mecanismo de control y seguimiento que ejecuta el Ministerio de Educación en la unidad educativa a la que pertenece?	No existe un mecanismo de control como tal, pero sí indicaciones y lineamientos específicos por parte del Ministerio de Educación con respecto al género y a los derechos de los y las estudiantes.

Fuente: Entrevista a diversas autoridades de unidades educativas del cantón Cayambe

Las distintas autoridades de las unidades educativas evidencian cierto desconocimiento de los temas relacionados al género, además reafirman que el único responsable de conocer y tratar al estudiantado de diversidades sexo-genéricas es el DECE, ya que son las personas capacitadas para trabajar con dicha población. No obstante, las personas encargadas de la dirección de una unidad educativa son la máxima autoridad dentro del establecimiento y, por ende, deben manejar temáticas como estas para lograr consolidar reglamentos internos que puedan garantizar los derechos fundamentales del alumnado.

El Ministerio de Educación ha desarrollado programas, manuales e instructivos relativos a género que deben ser adaptados por las unidades educativas, tales como el Manual de Inclusión y Equidad de Género en el Aula, el Protocolo de Actuación ante

Situaciones de Violencia de Género en el Contexto Escolar, la Guía para la Implementación de la Coeducación en la Institución Educativa, el Manual de Comunicación Inclusiva y Sensible al Género, entre otros. Sin embargo, queda en evidencia que no son revisados a profundidad, únicamente son remitidos al DECE para su socialización con el equipo docente del plantel. Aquello además muestra la falta de seguimiento por parte del Ministerio de Educación con respecto a la implementación de una educación transformadora e inclusiva.

Por otro lado, las autoridades no fortalecen o fomentan la creación de programas, talleres o proyectos referente al derecho a la expresión e identidad de género en los y las estudiantes, lo que impide que los entornos educativos sean espacios seguros y de protección para las NNA que se encuentra en situación de vulnerabilidad al no estar alineados a los estándares hegemónicos del género.

Conclusión

En las unidades educativas secundarias públicas, privadas y fismisionales del cantón Cayambe donde se realizó la investigación, se identificó un patrón común: los NNA se ven afectados/as porque no existen medidas, protocolos o guías que garanticen el desarrollo de su personalidad y autopercepción. No hay un adecuado acompañamiento institucional en la construcción de su personalidad e identidad de género, lo que promueve entornos poco apropiados para su expresión, con ausencia de una protección reforzada desde un enfoque interseccional.

El Ministerio de Educación juega un rol primordial en la promoción de los derechos fundamentales. Sin embargo, al emitir únicamente documentos guía a los planteles educativos, no garantiza que las instituciones desarrollen mecanismos específicos para la protección del derecho a la identidad de género. Además, no existe un seguimiento efectivo que asegure la adecuada implementación de las guías, manuales y de más documentos que pretenden orientar las actividades curriculares y extracurriculares, abordando la diversidad y el respeto.

Debido a la obligatoriedad de cumplir con la Constitución y los instrumentos internacionales de derechos humanos, el Ministerio de Educación no solo debería ser un ente rector, sino también un órgano fiscalizador que garantice el cumplimiento de las medidas normativas, logrando la efectiva materialización de los derechos.

La materialización de los derechos de NNA depende del seguimiento y control continuo por parte del Ministerio de Educación, como órgano regulador del Estado. Esto incluye el seguimiento al cumplimiento de la normativa vigente en temas de género, ya que la violación del derecho a la identidad y expresión de género se contraponen con la obligación de protección y la debida diligencia del Estado.

El desconocimiento de las autoridades respecto de los temas relacionados al género, limita notablemente la implementación de mecanismos de protección y/o políticas de inclusión dentro de los establecimientos educativos. Esto se traduce, a su vez, en insuficientes capacidades para combatir las violencias perpetradas al alumnado. Cabe recalcar, que no existe una adecuada difusión sobre los derechos de las NNA de las diversidades sexo-genéricas, elemento que acentúa las desventajas y vulnerabilidades de esta población, limitando el desarrollo de su personalidad y expresión. Omitir la difusión de dichos derechos, resulta además un desacato a lo estipulado en las normativas nacionales e instituciones del Estado.

Referencias

- Americanos, A. G. (1994). *CONVENCIÓN DE BELÉM DO PARÁ*. Obtenido de <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf>
- Americanos, A. G. (1994). *CONVENCIÓN DE BELÉM DO PARÁ*. Obtenido de <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Obtenido de https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/deshacer_genero.pdf

- Corte Interamericana de Derechos Humanos*. (2012). Obtenido de <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/basicos/intro.asp>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2017). *Informe de rendición de cuentas del Consejo Nacional para la Igualdad de Género 2017*. Quito, Ecuador: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- Constituyente, A. (2008). *CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR 2008*. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- ECUADOR, C. C. (2021). *CASO No. 28-15-IN*. Obtenido de http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/e2NhcN-BldGE6J3RyYW1pdGUnLCB1dWlkOicwNDI2ODI1NC1YWJILT-QwYWYtYmFkOS0zNjFhODImMTRmNDEucGRmJ30=
- Humanos, C. I. (2017). *Ficha Técnica: Atala Riffo y Niñas Vs. Chile*. Obtenido de https://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nld_Ficha=196
- HUMANOS, C. I. (2017). *OPINIÓN CONSULTIVA OC-24/17*. Obtenido de https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf
- Nacional, A. (2011). *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos*. (2019). Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/sexual-orientation-and-gender-identity/intersex-people>
- Ramírez, M. (2022). "Desafíos en la implementación del principio de igualdad y no discriminación en Ecuador". *Revista Jurídica de Derechos Humanos*, 45(3), 112-135.
- Sauld, O. M. (2018). *Género y salud*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,personas%20con%20identidades%20no%20binarias.>

- UNESCO. (2019). *EDUCACIÓN Y GÉNERO*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf
- UNICEF. (1989). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vélez, A. (2023). Inclusión educativa y diversidad de género: Un análisis crítico del sistema escolar ecuatoriano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.



**SISTEMATIZACIONES
Y PONENCIAS**

Programa Social en la Formación Profesional: Un instrumento para construir conciencia e inclusión

Vicente Palop-Esteban¹⁴

Escuelas San José – Universitat de València / vicente.palop@esj.es

Vicente José Muñoz-Camarasa¹⁵

Escuelas San José-Jesuitas. Valencia / vicente.munoz@escuelassj.com

Esperanza Rangel-Lorente¹⁶

Escuelas San José-Jesuitas. Valencia / esperanza.rangel@escuelassj.com

Eva Libros-Nieto¹⁷

Escuelas San José-Jesuitas. Valencia / eva.libros@escuelassj.com

Rafael Villatoro-Gironés¹⁸

Escuelas San José – Universitat de València / rafael.villatoro@escuelassj.com

Artículo recibido en octubre y aceptado en noviembre de 2024

-
- 14 Educador popular especializado en formación para el empleo y el desarrollo local. Doctor en Cooperación y Desarrollo Local, premio extraordinario y mención internacional con estancias en Brasil (UFPB) y Ecuador (FLACSO). Estancia postdoctoral en Alemania (NLQ). Grado en Ingeniería Industrial. Premio Manuel Castillo por la paz y el desarrollo de los pueblos. Investigador adscrito en el Instituto Interuniversitario para el Desarrollo Local (IIDL) de la Universidad de València. Colaborador en formación para el trabajo y en edición de materiales educativos para Fe y Alegría Ecuador y la Federación Internacional de Fe y Alegría. Profesor en el Grado Superior de Integración Social (FP) y coordinador tutorial en las Escuelas de San José (Jesuitas) de València.
 - 15 Profesor y tutor en el Grado Medio de Mantenimiento Electromecánico y Profesor en el Grado Medio y Superior de Mecanizado, de Formación Profesional. De las Escuelas San José. Jesuitas, Valencia.
 - 16 Licenciada en Geografía e Historia. Grado de Trabajo social y habilitada como educadora social. Master en terapia familiar sistémica. Colaboradora en temas de formación y acompañamiento pastoral a familias a través del reloj de la familia desde el Centro Arrupe de Valencia. Profesora en las unidades UECO, Unidades Específicas en Centro Ordinario para alumnado con discapacidad intelectual. Profesora del Ciclo Básico de Fabricación Mecánica en las Escuelas de San José. Trabajadora social de las Escuelas de San José.
 - 17 Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Forma parte del grupo Familia-Escuela y Equipo de Transformación Social de las Escuelas San José de Valencia. Profesora del Ciclo Básico de Fabricación Mecánica y coordinadora de la acción tutorial pastoral de Grado Básico y Grado Medio en las Escuelas de San José.
 - 18 Ingeniero en Organización industrial e Ingeniero técnico en electrónica industrial. Estancia en Francia (PFC). Maitrise en Sistemas de potencia y control electrónico. Master en pedagogía Ignaciana (U. Deusto, UP.Comillas y U.Loyola). Profesor de Grado Medio en el departamento de electrónica y jefe de estudios en formación Profesional. Forma parte de la coordinación pedagógica y del Equipo de Transformación Social de las Escuelas San José de Valencia.

Resumen

El Programa Social tiene como objetivos fundamentales comprender las causas de la desigualdad y la exclusión social, así como fomentar una educación integral en estudiantes, desarrollando su personalidad y criterio ante problemáticas sociales. Busca sensibilizar a los y las estudiantes sobre la importancia de la participación crítica y solidaria en la acción social, promoviendo un compromiso con la igualdad y la justicia social. Las actividades del programa incluyen la presentación inicial del mismo en el aula, donde los tutores/as y la trabajadora social coordinan el acompañamiento a las visitas a entidades sociales. Se planifican sesiones donde el estudiantado interactúa con estas organizaciones, abordando necesidades y desarrollando sus potencialidades en áreas como el deporte y la formación. Este proceso se complementa con un seguimiento continuo de los alumnos/as, fomentando la reflexión sobre su experiencia y análisis de comportamientos en el contexto de la desigualdad. Finalmente, se evalúa la experiencia en colaboración con la ONGD Entreculturas y se realizan propuestas de mejora durante los días de puertas abiertas del centro educativo, asegurando así la retroalimentación y el enriquecimiento del programa para futuros ciclos.

Palabras clave: desigualdad, inclusión, educación integral, participación, reflexión, ciudadanía.

Social Program in Vocational Training: an instrument to build awareness and inclusion

Abstract

The social Program fundamental objectives are to understand the causes of inequality and social exclusion, as well as to foster an integral education in students, developing their personality and criteria in the face of social problems. It seeks to sensitize students about the importance of critical participation and solidarity in social action, promoting a commitment to equality and social justice. The Program activities include the initial

presentation of it in the classroom, where the tutors and the social worker coordinate the visits to social institutions. Sessions are planned where students interact with these organizations, addressing needs and developing their potential in areas such as sports and training. This process is complemented with a continuous monitoring of the students, encouraging reflection on their experience and analysis of behaviors in the context of inequality. Finally, the experience is evaluated together with Entreculturas and proposals for improvement are made during the school's open days, thus ensuring feedback and enrichment of the program for future cycles.

Key words: inequality, inclusion, integral education, participation, reflection, citizenship.

Descripción de la experiencia

El Programa Social que presentamos nace en el curso 1996-1997 dirigido en su inicio a la antigua Formación Profesional I y actualmente dirigido al estudiantado de 2º de Grado Medio de Formación Profesional (FP). Esta es una propuesta educativa que pretende unir la necesidad social del entorno y el servicio a la comunidad que el estudiantado pueda prestar como respuesta a esa necesidad, propiciando aprendizajes significativos que ayuden a hacer crecer competencias laborales y sociales, transversalizadas por un compromiso ciudadano activo y comprometido por el cambio social.

Como forma de proceder se asienta en las claves del Paradigma Educativo Ignaciano (ICAJE, 1993): (1) experiencia de la realidad y del conocimiento, (2) reflexión de qué cosas se pueden hacer y (3) acción o actuación para el cambio, todo ello enmarcado en (4) una evaluación continua del contexto y de los resultados finales.

La experiencia acumulada a lo largo de todos estos años nos ha mantenido abiertos a nuevas propuestas educativas como el Aprendizaje y Servicio (ApS) donde se combinan procesos de adquisición de conocimientos con aportes de trabajo solidario a la comunidad, donde el estudiantado adquiere formación al implicarse en necesidades reales del entorno (Casares, 2009). De esta manera, actualmente dentro del

Programa Social, convive la metodología propia del Programa con la filosofía de trabajo del ApS.

Objetivos del Programa Social

1. Conocer las causas y mecanismos de la desigualdad y la exclusión social.
2. Profundizar en el desarrollo de la personalidad del estudiantado y del criterio propio respecto a las problemáticas sociales.
3. Sensibilizar sobre la necesidad de la participación social, crítica y solidaria, en los diversos ámbitos de la acción social ciudadana.
4. Fomentar una educación integral de nuestro estudiantado; personal (valores, inteligencia emocional, ...), académico-profesional y social.
5. Hacer consciente de la realidad de vulnerabilidad y motivar para adquirir un compromiso con las causas de igualdad y justicia social.

Fases del Programa Social

En el centro educativo

1. Espacio en el aula, en la que los tutores/as explican en qué consiste el Programa Social a su estudiantado.
2. Los tutores/as, junto a la trabajadora social, explican al estudiantado, las entidades con las que se va a colaborar y se planifican las visitas del estudiantado a la entidad.
3. Reunión con el profesorado del centro educativo interesado en acompañar al estudiantado en las visitas a las entidades. Se organiza de este modo al profesorado, con el estudiantado, a partir de los requerimientos de las entidades.

Con las entidades sociales colaboradoras en el programa

1. La trabajadora social del centro educativo contacta con las entidades y calendariza una primera visita del estudiantado acompañado por el profesorado del centro educativo.
2. Se organiza una primera sesión de presentación en la entidad, donde el personal de la entidad explica cuál es su trabajo y se organizan las posteriores sesiones (actividades, días y horas) del estudiantado en la entidad.
3. Se realizan al menos tres sesiones donde el estudiantado interactúa con la entidad en base a las necesidades que existen y en los potenciales que el estudiantado puede desarrollar, desde su conocimiento técnico-profesional, pero también en relación a su espacio de desempeño (deporte, comunicación con personas, formación...) en sus propios locales, con una duración aproximada de una tarde por sesión.

Seguimiento y evaluación

1. Durante la experiencia, los tutores/as inician un proceso de seguimiento del estudiantado en la práctica social donde se procura sensibilizar y aprender de la experiencia que se está viviendo aportando reflexión, datos, dinámicas... donde no solo se procura incrementar el aprendizaje sobre la desigualdad, sino también analizar comportamientos y adquirir competencias sociales y técnicas a partir de la reflexión y el análisis.
2. Una vez realizado el paso anterior, se evalúa la experiencia junto al estudiantado y en colaboración con la ONG Entreculturas o con alguna entidad del tercer sector que nos permita tocar tierra con la realidad del entorno, en las diferentes clases de referencia del estudiantado en el propio centro educativo.
3. Por último, aprovechando los días de puertas abiertas de la Formación Profesional de nuestro centro educativo (Escuelas

de San José), nos visitan las entidades sociales y realizamos la evaluación y propuestas de mejora para el curso siguiente.

Experiencia y aprendizajes significativos

El Programa Social de las Escuelas San José es un modelo educativo innovador y transformador, orientado a conectar la formación académica con el compromiso social. Desde su creación, ha evolucionado para adaptarse a las necesidades del estudiantado y del entorno social, promoviendo un aprendizaje significativo a través de la práctica, el encuentro con distintas realidades sociales y la reflexión acerca de la exclusión y las desigualdades sociales locales.

Aspectos esenciales en el desarrollo de la experiencia

Son diversos los aspectos que se citan a continuación en referencia al desarrollo de esta experiencia: el enfoque práctico y experiencial, el seguimiento y evaluación, la adquisición de capacidades del estudiantado; así como la transformación en el propio centro educativo en torno a la mejora de la convivencia y procesos de inclusión educativa, trabajo en red del centro educativo con entidades sociales locales y la promoción del voluntariado social.

El enfoque práctico del programa permite a los/as estudiantes aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, favoreciendo así una educación integral. Se articula la dimensión técnica y profesional con un fuerte componente social, preparando a los/as jóvenes no solo para el mundo laboral, sino también para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida (Mjelde, 2011).

El Programa Social pone en acción tres procesos que han favorecido el seguimiento y evaluación de la experiencia y su continuidad a lo largo de su existencia:

1. La sensibilización, formación y formulación de las actividades que el estudiantado desarrolla en las entidades sociales.
2. El acompañamiento por parte del profesorado del centro y de las entidades sociales.

3. Distintos procesos de evaluación complementarios, como la evaluación continua que realizan las entidades sociales colaboradoras durante la experiencia, las tutorías con estudiantes en el centro educativo, la evaluación final que se realiza con el estudiantado, y, por último, la evaluación conjunta posterior que se desarrolla en la sesión final con las entidades colaboradoras.

El seguimiento del Programa Social se realiza a través de las tutorías y en las primeras visitas a las entidades sociales para poder conocer de primera mano el trabajo que se lleva a cabo en las diversas entidades, donde el estudiantado está acompañado durante el proceso por su profesorado de referencia.

Una vez iniciada la experiencia en las entidades, existe un seguimiento del personal de las propias entidades en las asociaciones sociales donde se realiza la experiencia o práctica social, dichos profesionales acompañan y van desvelando *in-situ* el aprendizaje de una realidad no siempre armónica con el contexto. El seguimiento entre estudiantado, personal del centro educativo y personal de la entidad es constante durante la experiencia, velando por el compromiso que se ha adquirido por todas las partes.

A este estudiantado se le brinda la posibilidad de seguir vinculados a las actividades de formación de voluntariado de nuestra Escuela, en horario extraescolar, en el Centro Juvenil. Es lo que llamamos "Grupos de iniciación al voluntariado social". Este proceso nos invita a estar atendiendo al periodo posterior a la experiencia, animando a buscar vías de compromiso de aquel estudiantado que decide comprometerse en la vida activa de las entidades sociales.

El programa se realiza con el estudiantado de 2º curso de Grado Medio en los ciclos profesionales de la FP de mecanizado, instalaciones eléctricas, gestión administrativa, mantenimiento electromecánico e instalaciones de telecomunicaciones, y constatamos que a pesar de no tratar de manera directa la realidad curricular de la FP, en muchos casos desarrollamos capacidades en:

- Habilidades interpersonales tanto en el ámbito social como profesional.
- Apertura a una red de contactos que posibilita una oportunidad de desarrollo personal y profesional en el futuro.
- Un entendimiento sobre las dinámicas organizacionales y entornos laborales y sociales.
- Una conciencia social y de ciudadanía activa a través del conocimiento del entorno y desde la reflexión crítica sobre las desigualdades e injusticias sociales.
- Un trabajo colaborativo y cooperativo, al insertarse en grupos de trabajo de una entidad y con más estudiantado.
- Competencias solidarias y compasivas colaborando en mejorar la situación de personas desfavorecidas.

Podemos mencionar también que el programa ha supuesto ciertas transformaciones en el ámbito del centro educativo, como las conexiones que se han realizado con el Ciclo de Grado Superior de Integración Social que convive en el mismo centro educativo de las Escuelas de San José, intercambiando experiencias, red de contactos y participando en acciones formativas conjuntas, como la celebración del XX Aniversario del Programa Social y la I Jornada Técnica de Integración social bajo el título “Personas a favor de personas” o la celebración del XXV Aniversario del Programa Social y las III Jornadas de Integración Social bajo el título “Ética del cuidado”.

También la experiencia ha ayudado a atender al estudiantado con necesidades educativas especiales, cultivando la sensibilidad de toda la comunidad educativa hacia este colectivo con acciones concretas de apoyo en actividades de ocio y tiempo libre o de relación con entidades sociales externas que trabajan con personas con discapacidad intelectual.

Además, el Programa Social desde su acción reflexiva y participativa ha contribuido en el camino hacia una escuela más inclusiva,

ya que ha permitido la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando con una educación de calidad para todo el estudiantado.

Es importante reseñar que el trabajo en red que se ha gestado desde el Programa Social – a través del contacto directo con entidades sociales – ha abierto a las Escuelas a otras realidades sociales y educativas nuevas en donde poder colaborar y al mismo tiempo a quienes poder ofrecer nuestra propuesta educativa para atender a esas necesidades que se detectan desde las diferentes entidades sociales.

Por último, el Programa Social ha animado el desarrollo de experiencias de voluntariado que surgen tras el contacto del estudiantado con contextos de marginación y vulnerabilidad.

Aprendizajes personales y comunitarios significativos

La tarea del profesorado consiste en proporcionar a nuestro estudiantado la oportunidad de abrirse a realidades sociales de exclusión y vulnerabilidad en una dinámica educativa que permita ofertar aprendizajes significativos para el desarrollo de competencias profesionales y sociales, pero al mismo tiempo ha sido un desafío que nos ha permitido “crear espacios y tiempos para educar en la compasión” como propone la profesora Adela Cortina (2010). En este propósito de acercarnos a la diversidad social, cultural, económica, ha sido necesario “tejer” y mantener una amplia, tupida y robusta red de apoyos, colaboraciones y ayudas mutuas. En esa red, son nodos esenciales los formados por las estrategias de colaboración y participación entre estudiantado-familias y toda la comunidad educativa en la que nos encontramos. También son vitales los lazos de apoyo mutuo entre el profesorado y el estudiantado, pues ha posibilitado el desarrollo, en conjunto, de estrategias de trabajo cooperativo para salir más allá de las fronteras de nuestro centro educativo.

Esta experiencia se ha visto favorecida por la calidad de las relaciones e interacción que se han ido creando a lo largo de estos años entre personas de dentro y fuera de las Escuelas, la calidad de estos vínculos ha impulsado un proceso de aprendizaje que ha puesto

el centro en la persona y en la necesidad de ir contribuyendo a una sociedad de los cuidados (Vidal, 2017).

También ha supuesto el desarrollo de un trabajo en red creando espacios de aprendizajes mutuos, colaboraciones y complicidades que han permitido el enriquecimiento mutuo entre las Escuelas y el mundo asociativo que desarrolla una labor de compromiso social y ciudadano para conseguir una sociedad más justa y fraterna. A lo largo de estos 27 años se han creado espacios de encuentros y de acción común con más de 30 entidades sociales que han hecho posible el desarrollo de este programa animando y acompañando la participación de nuestro estudiantado.

En resumen, podemos decir que el Programa Social de las Escuelas San José no solo educa, sino que también forma agentes de cambio, integrando valores de solidaridad, justicia y compromiso social en la educación profesional.

Evolución de la experiencia. Elementos clave y desafíos

Respecto a la mejora, el proceso continuo de evaluación y ajuste ha sido clave para la evolución y éxito del programa. Las evaluaciones realizadas tanto por el estudiantado como por las entidades colaboradoras han permitido que se implementen mejoras año tras año, ajustando las actividades y los enfoques educativos según las necesidades detectadas. Además, la posibilidad de continuar vinculados a actividades de voluntariado ha brindado a los y las estudiantes una vía de compromiso a largo plazo, ampliando el impacto del programa más allá del aula.

Como en cualquier proyecto, ha habido desafíos a lo largo del tiempo. El trabajo con colectivos en situación de exclusión y vulnerabilidad no siempre es sencillo, y requiere una sensibilidad especial por parte de los/as estudiantes y el equipo docente. No obstante, el acompañamiento constante de las personas que tutelan y las entidades colaboradoras ha sido crucial para superar estos retos y garantizar que los/as estudiantes se sientan apoyados durante todo el proceso. Las dificultades en la adaptación de algunos/as estudiantes han sido contrarrestadas por la

orientación y el seguimiento, lo que ha permitido que el programa se mantenga alineado con sus objetivos de transformación educativa.

Hallazgos centrales

Resaltamos ahora algunos de los encuentros más significativos, que si bien, en algún caso han sido buscados, en otros, han aparecido como consecuencia de otras acciones, lo cual, no solo genera mayor impacto, sino que también vemos que se están generando sinergias adicionales con los objetivos planteados, en ese sentido, podemos relatar que el Programa Social está desarrollando:

Transformación educativa y social: El programa ha permitido a los y las estudiantes conectar la teoría aprendida en las aulas con la práctica en el mundo real. Al enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad social, han podido aplicar sus habilidades técnicas y personales en escenarios que requieren tanto competencias profesionales como una comprensión más profunda de las realidades sociales.

Desarrollo de competencias integrales: Más allá del conocimiento técnico, el programa ha facilitado el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la capacidad de trabajo colaborativo, el liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, que son cruciales para su desempeño en un entorno laboral cada vez más competitivo y exigente. Estas competencias no solo preparan a los/as estudiantes para sus carreras profesionales, sino también para actuar como ciudadanos/as responsables y comprometidos/as con la mejora de la sociedad.

Trabajo en red y colaboración comunitaria: La colaboración con más de 30 entidades sociales ha sido un componente central del éxito del programa. Estas organizaciones han ofrecido oportunidades para que los/as estudiantes se involucren en proyectos sociales reales, brindándoles una plataforma para aplicar lo aprendido y reflexionar sobre su impacto. Esta red de apoyo ha enriquecido no solo la formación del estudiantado, sino también la integración del centro educativo con el tejido social de la comunidad. El establecimiento de vínculos duraderos con estas entidades ha generado sinergias que refuerzan tanto la acción social como el aprendizaje académico.

En resumen, el Programa Social ha cumplido con sus objetivos de fomentar la transformación social y educativa. Pensamos que ha demostrado ser una iniciativa sostenible y eficaz en la formación de profesionales con capacidad y ciudadanía comprometida. Su enfoque integral ha permitido que los/as estudiantes no solo desarrollen competencias técnicas, sino también habilidades humanas que los preparan para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, contribuyendo al mismo tiempo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El trabajo en red con múltiples entidades ha permitido ampliar el impacto del programa, beneficiando tanto a los/as estudiantes como a la comunidad educativa y las organizaciones sociales involucradas. Además, el crecimiento continuo de la red de colaboradores y la expansión del programa a nuevas áreas han fortalecido su capacidad para generar un cambio positivo a largo plazo.

Innovación e impacto educativo-social

El Programa Social presenta una estrategia innovadora en el contexto educativo del Grado Medio de la FP, ya que presenta una serie de características que lo hacen especial a la hora de valorar el recurso, combinando práctica, aprendizaje social-curricular y sensibilización; consideramos que es importante el acercamiento a la realidad social, y este acercamiento pretende convertirse en puente hacia una educación transformadora que busque sociedades más justas y próximas. En este sentido, podemos explorar algunos elementos clave que, desde la innovación educativa, procuran un impacto en el tejido educativo y social.

En primer lugar, el Programa Social de las Escuelas San José se distingue por su enfoque práctico, y pretende superar el solitario conocimiento teórico, protagónico y ausente de sentido en la mayoría de los casos. Más allá de las aulas, este programa invita a los/as estudiantes a sumergirse en el mundo real, donde se puede aplicar habilidades y conocimientos en situaciones concretas. Se convierte así en un laboratorio viviente donde la teoría se pone a prueba y se transforma en experiencia tangible. Esta dinámica no solo fortalece el aprendizaje, sino que también prepara al estudiantado para enfrentar los desafíos del mundo laboral con una actitud de justicia, de servicio y de desarrollo de su vocación profesional.

En segundo lugar, y muy en relación con el punto anterior, el componente técnico-profesional del Programa Social de las Escuelas San José es un testimonio del compromiso con un modo de llevar la dimensión social al ámbito de la FP. En un mundo cada vez más tecnológico, la integración del saber técnico-profesional en el ámbito social es esencial para preparar al estudiantado para los desafíos del siglo XXI. En este sentido, este programa pretende ofrecer las habilidades y el conocimiento necesarios para prosperar en una sociedad impulsada por la tecnología y el trabajo, pero sin olvidar el centro, que son las personas.

En tercer lugar, se trata de un aprendizaje en base a retos que parten de necesidades reales, ya que el programa incorpora actividades creativas, realistas y ajustadas a las necesidades de las personas y entidades sociales con las que se va a colaborar. La presencia y participación debe realizarse ajustándose a los retos que se presentan desde ellas y con una respuesta afectiva y efectiva a las necesidades de las entidades y personas con las que se entra en vinculación.

En cuarto lugar, la evaluación se presenta como una herramienta de aprendizaje, ya que el programa plantea una evaluación personal (del alumno/a) donde se refleja qué ha supuesto la experiencia y qué se ha aprendido con ella, una evaluación de la entidad que permita hacer de reflejo de lo realizado y de cómo se ha hecho y del centro educativo que ayude a recrear los logros, pero también las propuestas de mejora.

En quinto lugar, la propuesta comunitaria que sustenta este programa fortalece la existencia de redes. Al colaborar estrechamente con diversas organizaciones, las Escuelas San José no solo intentan brindar educación, sino también hacen esfuerzos para convertirse en agentes de cambio en sus entornos locales. El estudiantado tiene oportunidad de involucrarse activamente en la construcción de un mundo más inclusivo y solidario. Esta dimensión en red no solo enriquece la experiencia de una acción colectiva, sino que también empodera a los/as estudiantes para convertirse en ciudadanos/as comprometidos y responsables, al ofrecer un modo de trabajo poco común en nuestro individualismo estructural.

En sexto lugar, el énfasis en el desarrollo de competencias blandas constituye otro aspecto distintivo de esta experiencia. Más

allá del conocimiento académico, este programa se centra en cultivar habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Estas competencias son fundamentales para el éxito, tanto en el ámbito profesional, como en la pretensión de educar una ciudadanía transformadora de sus entornos. Su integración en el currículo educativo mediante el programa garantiza su implantación en el ámbito educativo, de ese modo, se apuesta por una profesionalidad competente en el ámbito técnico, pero también por seres humanos comprometidos, conscientes y compasivos.

En suma, el programa es innovador desde un punto de vista conceptual porque persigue formar profesionales para cambiar el mundo. Esta declaración audaz encapsula la esencia misma de esta experiencia innovadora, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos para abrazar una visión holística de la educación como un motor de cambio social. Es esta experiencia la que conduce al alumnado desde la acción y reflexión a pensar que su modo de estar en el mundo es una oportunidad para ser agentes transformadores hacia la creación de una sociedad más humana y fraterna. Al nutrir mentes y corazones, este programa prepara al estudiantado para convertirse en agentes de transformación en sus comunidades y en el mundo en general.

Conclusiones

En el Programa Social de las Escuelas San José, València, se destaca su valor como proyecto innovador y su impacto en la comunidad educativa. La experiencia desarrollada a lo largo de los años dentro del Programa Social pensamos que ha respondido de manera efectiva a los objetivos planteados desde su inicio: sensibilizar a los y las estudiantes ante las desigualdades sociales de su propio entorno local y fomentar un compromiso ciudadano activo. A través del enfoque práctico, los/as estudiantes han podido aplicar sus conocimientos técnicos mientras desarrollan habilidades interpersonales y competencias sociales fundamentales. Este enfoque ha permitido que el estudiantado no solo adquiera competencias académicas, sino también una mayor conciencia sobre las injusticias y desigualdades del entorno (Ávila et al., 2007). Esto ha dado lugar a una mejor preparación para enfrentar retos futuros en el ámbito

profesional y social, cumpliendo con los objetivos formativos del programa.

Creemos que uno de los mayores logros ha sido el desarrollo de competencias blandas (Silva, 2013), como el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación efectiva, la empatía y el pensamiento crítico. Estas competencias son esenciales no solo para el éxito en el mundo laboral, sino también para la construcción de una ciudadanía más comprometida y consciente de su entorno social. Además, el impacto ha sido evidente no solo en los/as estudiantes, sino también en la transformación de la propia dinámica del centro educativo, que ha visto cómo la experiencia ha contribuido a una mayor apertura hacia la realidad social y ha fomentado e impulsado el desarrollo de valores como la inclusión en la comunidad educativa generando una cultura de centro asentada en valores como la inclusión, participación y el compromiso educativo y social.

Referencias

- Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, R., & Fernández de Larrea, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casares, M. G. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Cortina, A. (2010, diciembre 29). Universalizar la excelencia. *El País*.
- ICAJE. (1993). *La Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*. The International Center for Jesuit Education.
- Mjelde, L. (2011). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. The Centre for Study of Education and Work.
- Silva, M. (2013). Habilidades blandas, desarrollo personal. *Evaluación y evaluaciones*, 22, 22-23.
- Vidal Fernández, F. M. (2017). *El valor de la familia en la sociedad de los cuidados*. Universidad de Comillas.

Anexos

Reportaje Programa Solidaris Canal 9 (2005): <https://bit.ly/4dYZmf8>

Solidaris fue un programa de televisión emitido por Canal 9, la televisión autonómica de la Comunidad Valenciana. Se centraba en temas sociales, solidarios y de cooperación internacional, abordando cuestiones como la pobreza, la exclusión social, los derechos humanos y el trabajo de ONG y voluntarios. El programa tenía como objetivo sensibilizar a la sociedad valenciana sobre la importancia de la solidaridad y la justicia social, promoviendo el compromiso ciudadano con los más desfavorecidos. A través de reportajes y entrevistas, *Solidaris* mostraba el trabajo de distintas organizaciones y personas que dedicaban su esfuerzo a mejorar las condiciones de vida de los demás, tanto a nivel local como internacional. Canal 9, que pertenecía a Radiotelevisión Valenciana (RTVV), cesó sus emisiones en 2013.

Evaluación Programa Social 2023-24 - Entreculturas: <https://bit.ly/4ePGz78>

Entreculturas es una ONGD que promueve la educación como herramienta de cambio social y desarrollo sostenible, vinculada a la Compañía de Jesús. Su labor se centra en garantizar el acceso a la educación de calidad en comunidades vulnerables de América Latina, África y Asia, además de sensibilizar y movilizar a la sociedad española sobre la importancia de la justicia social. En València, Entreculturas cuenta con una delegación activa, donde se realizan actividades de sensibilización, formación y voluntariado. A nivel local, organizan campañas educativas y colaboran con colegios, empresas y otros colectivos para promover la solidaridad y la educación en valores. También impulsan iniciativas para el desarrollo sostenible, los derechos de los refugiados y la igualdad de género. La delegación valenciana se involucra en eventos como charlas, jornadas de puertas abiertas, y participa en campañas globales, como la iniciativa "La Silla Roja", que busca concienciar sobre los millones de niños y niñas que no tienen acceso a la educación. Asimismo, facilitan la posibilidad de ser voluntario en distintos proyectos, tanto en Valencia como en países en desarrollo.

Educación Transformadora en Confinamiento: Un Proyecto de Aprendizaje-Servicio

Anilec Anaj Amaya-Rojas¹⁹

Fe y Alegría Ecuador

fanilecfabian@gmail.com

Artículo recibido en mayo y aceptado en noviembre de 2024

Resumen

La experiencia educativa de la Escuela Fe y Alegría La Dolorosa, en Manta (Manabí-Ecuador), durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, evidenció desde la educación popular que toda vivencia es formativa y transformadora. Ante el debilitamiento de habilidades socioemocionales en adolescentes del subnivel de básica superior por la falta de interacción social en clases virtuales, el equipo directivo impulsó un diálogo crítico y creativo entre estudiantes, docentes, familias e instituciones. De manera consensuada, decidieron implementar un Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) como respuesta innovadora para afrontar esta problemática. Este proyecto buscó no solo mitigar las dificultades socioemocionales del estudiantado, sino también generar nuevas formas de aprendizaje y gestión dentro de la escuela y la vida.

El ApS promovió un aprendizaje basado en la práctica y el contacto con la realidad. Los estudiantes desarrollaron competencias clave como el aprendizaje cooperativo interdisciplinario, el discernimiento, la toma de decisiones, la planificación y la creación de materiales, fortaleciendo habilidades socioemocionales y cognitivas. El trabajo en equipo, con

19 Licenciada en Educación Mención Inglés, por la Universidad de los Andes – Venezuela, Magíster en Educación con mención en Pedagogías Socio Críticas, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, estudiante del Doctorado en Gestión Evaluativa Empresarial y Educativa, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira – Venezuela. Con 29 años de servicio en la docencia, finalista en los premios de excelencia educativa que promueve la fundación Fidal y semifinalista en Innovación de la Feria Nacional CREA del Ministerio de Educación.

objetivos comunes, impulsó su autonomía y el diálogo con la comunidad. Esta metodología no sólo vinculó el aprendizaje con la vida, sino que fomentó aprendizajes duraderos al poner a la persona en el centro del proceso, integrando dimensiones humanas y diversas inteligencias. Así, la educación se transformó en un espacio de desarrollo integral, con impacto tanto individual como colectivo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, competencias, desarrollo, transformación, valores.

Transformative Education in Confinement: A Service-Learning Project

Abstract

The educational experience of Escuela Fe y Alegría La Dolorosa, in Manta (Manabí-Ecuador), during the confinement due to the COVID-19 pandemic, showed from the perspective of popular education that every experience is formative and transforming. Faced with the weakening of socioemotional skills in teenagers of the higher grades from General Basic Education due to the lack of social interaction in virtual classes, the management team promoted a critical and creative dialogue among students, teachers, families and institutions. By consensus, they decided to implement a Service-Learning Project (SLP) as an innovative response to address this problem. This project not only aimed to mitigate the socioemotional difficulties of the students, but also to generate new ways of learning and life management.

The SLP promoted learning based on practice and contact with reality. Students developed key competencies such as interdisciplinary cooperative learning, discernment, decision making, planning and creation of materials, strengthening socioemotional and cognitive skills. Teamwork, with common goals, boosted their autonomy and dialogue with the community. This methodology not only linked learning to life, but also fostered lasting learning by placing the person at the center of the process, integrating human dimensions and diverse intelligences.

Thus, education became a space for integral development, with both individual and collective impact.

Key words: Service-Learning, competencias, development, transformation, values.

1. Descripción de la experiencia educativa

Contexto

La experiencia se enmarca en el contexto de la pandemia de COVID-19, en la escuela Fe y Alegría La Dolorosa, ubicada en la ciudad de Manta, provincia de Manabí. Durante el periodo de educación virtual, implementado como medida frente al aislamiento general, el equipo directivo del centro —integrado por representantes de las dimensiones pedagógica, pastoral, comunitaria-convivencial y administrativa-organizacional— recibió informes de las y los tutores de los distintos grados en los que se destacaban diversas dificultades observadas durante las clases virtuales, algunas vinculadas a: escasa participación estudiantil, cámaras apagadas, problemas de conectividad, estudiantes recibiendo clases a través de celulares, mensajes inapropiados a través del chat, expresiones agresivas en grupos de WhatsApp, falta de interés en realizar las actividades y tareas, así como estados de ánimo y actitudes que reflejaban soledad, tristeza y aburrimiento en el alumnado. Frente a esta situación, las educadoras y educadores expresaron su preocupación por el deterioro tanto del proceso humano como educativo.

Estas situaciones llevaron al equipo directivo a reflexionar sobre el contexto y las problemáticas que enfrentaba la comunidad educativa. La mayoría de los/as estudiantes pertenecían a familias con recursos económicos limitados dedicadas principalmente al comercio informal, la mecánica, el taxismo, la construcción, empleos públicos de bajo rango o que formaban parte de la población migrante. Estas condiciones dificultaron el apoyo y acompañamiento necesario para el proceso educativo. Esta realidad puso también en evidencia el desafío que afrontaron las familias para orientar el uso y manejo de las redes sociales; muchas desconocían lo que sus hijos/as veían o aprendían en internet cuando no estaban presentes.

Revalorización y diálogo de saberes

En diálogo activo, participativo, horizontal y democrático, propio de la pedagogía de la educación popular, el equipo directivo emprendió una reflexión crítica sobre lo que acontecía en los distintos subniveles. Con este modo de proceder se buscaba superar la educación bancaria que Freire (2005) cuestiona en la “Pedagogía del oprimido”, donde prevalece una relación vertical en la que una parte “transmite” conocimientos y la otra simplemente los “recibe”, sin establecer un vínculo que promueva un horizonte de cambio. Bajo esta premisa, la relación horizontal maestro/a–alumno/a mediada por el diálogo, movilizó preguntas, conversaciones y el intercambio de saberes, lo que permitió construir colectivamente un diagnóstico del contexto. Esto facilitó la identificación de la población estudiantil afectada y el diseño de estrategias para abordar el conflicto que atravesaba la comunidad educativa.

En este proceso participaron estudiantes y docentes del subnivel de la básica superior, un nivel donde el conflicto amenazaba con desbordarse. Las interacciones mostraban un deterioro de las relaciones dentro y fuera de las clases virtuales, afectadas por sentimientos de ansiedad, estrés y soledad, en línea con lo reportado por UNICEF (2021) sobre la experiencia de miles de adolescentes en contextos similares.

Según lo expresado por las/os estudiantes, el encierro provocó una variedad de reacciones negativas, incluyendo comportamientos violentos, discriminatorios y descalificaciones. En las clases virtuales se producían silencios prolongados en los que nadie respondía a las preguntas. Además, ocurrían interrupciones de personas ajenas a la clase que ingresaban a lanzar comentarios agresivos, abandonando la sala tras ser cuestionadas. Por otro lado, el aislamiento y la tendencia al trabajo individualista dificultaban la realización de proyectos cooperativos; algunos/as estudiantes que no participaban condicionaban a sus compañeros para que incluyeran sus nombres en los informes. Ante esta situación, las/os docentes identificaron un debilitamiento en la práctica de valores y habilidades sociales entre los/as alumnos/as.

El contexto mostró una necesidad urgente: las situaciones requerían atención inmediata y debían ser superadas con la participación

de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo era garantizar que las decisiones colectivas estuvieran orientadas a transformar esta realidad, revirtiendo la problemática y permitiendo la continuidad del proceso educativo.

Tras un proceso de discernimiento, el equipo directivo, junto con estudiantes, docentes y representantes, decidió implementar el **Proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS)**. Esta iniciativa tenía previsto desarrollarse en un periodo de dos semanas: una en modalidad virtual y la otra de manera presencial, contando con los permisos correspondientes y cumpliendo las medidas de bioseguridad. A través de esta metodología interdisciplinaria, que promueve una articulación efectiva entre alumnos/as y docentes, se buscaba alcanzar aprendizajes tales como: la responsabilidad, organización, planificación de actividades, investigación, elaboración de agendas, cronogramas y desarrollo de habilidades sociales.

El ApS es una metodología activa y colaborativa que vincula los objetivos curriculares con el servicio a la comunidad. Centrada en el alumno/a como protagonista del aprendizaje, esta estrategia detecta necesidades sociales concretas y, desde la experiencia, promueve el desarrollo de habilidades sociales, fortaleciendo los valores y capacidades de trabajo en equipo, investigación, y aprendizaje cooperativo. De este modo, se orienta a la realización de actividades y servicios en beneficio de otras personas, promoviendo estudiantes con competencias globales (Del Pozo, 2014).

El ApS privilegia el proceso en el cual la acción, reflexión, construcción, planificación y toma de decisiones en equipo van formando un nuevo ciudadano/a comprometido/a con la acción. De este modo, desde la puesta en práctica, el/la estudiante aprende a "hacer", a "ser" y a "enseñar"; también aprende a descubrir en este camino sus propias capacidades para generar cambios, servir e interactuar. Su "yo" activo y crítico se interioriza y al hacerse consciente de ello, reconoce al "otro", al "tú", que lo interpela. A través de un diálogo vinculante con los demás, abre las puertas a la esperanza de una vida mejor en el "nosotros" social y comunitario.

Desde esta experiencia, se destacan tres características principales del ApS:

- Conlleva una experiencia activa, práctica y auténtica, protagonizada por los/as estudiantes y acompañada por los/as docentes.
- Promueve un servicio que responde a una necesidad concreta de la sociedad para lograr aprendizajes compartidos, la vinculación y el desarrollo de la ciudadanía.
- Busca aprendizajes interdisciplinarios planificados de manera intencionada para articular el contenido curricular con el servicio a la comunidad.

Una vez comprendida la metodología, los equipos cooperativos conformados por el alumnado elaboraron los objetivos de cada actividad, así como los roles y funciones correspondientes. Además, se comprometieron a redactar un diario reflexivo y a organizar un portafolio que serviría como evidencia para que los/as docentes de las distintas disciplinas pudieran acompañar el proceso documentado por los/as estudiantes.

La socialización del proyecto en el equipo docente favoreció el intercambio de saberes y la participación, provocando motivación y vinculación entre los maestros/as. Ellos/as se comprometieron a ser promotores/as de aprendizajes experienciales ofreciendo acompañamiento y seguimiento al proceso. El camino emprendido daba cuenta que la práctica de una pedagogía crítica exige cambios profundos en la mente de los actores involucrados para que asuman la planificación y organización de los saberes desde la perspectiva crítica, con el fin de abordar las problemáticas concretas del acontecer cotidiano (Rodríguez, 1997).

En un diálogo virtual con los equipos cooperativos de estudiantes, donde participó también el profesorado, se deliberó sobre las instituciones y fundaciones que podrían ser aliadas para el desarrollo del ApS. Todos los participantes investigaron en las redes sociales nombres de instituciones y fundaciones donde podría llevarse a cabo el servicio. Por otro lado, además de conformar los grupos cooperativos,

se creó un equipo gestor, compuesto por representantes de cada grupo; este equipo estuvo a cargo de visitar y conocer de manera presencial los diferentes espacios y proyectos de servicio a la comunidad que ofrecieran posibilidades de intervención para los/as adolescentes del centro educativo.

El fortalecimiento de las habilidades sociales, el trabajo cooperativo, el trabajo en equipo y el liderazgo, a través del ApS en el contexto de pandemia, fue el eje movilizador que dio sentido a los acontecimientos que se desarrollaron bajo la premisa de las pedagogías críticas. Estas pedagogías buscan superar la educación tradicional, saliendo del aula y colocando al contexto como lugar privilegiado para el aprendizaje, estableciendo una relación dialéctica entre la escuela y la vida. La escuela salió al encuentro de los problemas vitales que afectaban a la comunidad educativa y a la sociedad, mientras que la vida encontró en la escuela un posibilitador de la reflexión (Rodríguez, 1997).

Esta iniciativa despertó el interés, la motivación y la curiosidad entre el estudiantado, quienes, mientras organizaban y planificaban junto a su tutor/a y maestros/as las actividades a realizar en los distintos espacios elegidos para el servicio, desarrollaban habilidades sociales como la empatía, asertividad, resiliencia, escucha activa y respeto por la opinión del otro. Asimismo, vivenciaban valores como la solidaridad, respeto, humildad, generosidad, entre otros. A través de este proceso, se impulsaron competencias fundamentales para una educación innovadora, como el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la investigación y la capacidad de liderar en comunidad, dando sentido al cambio personal e incidencia social. Además, se potenció el uso de medios tecnológicos para compartir los resultados y hallazgos de esta experiencia, estos insumos fueron relevantes en la casa abierta que se realizó al finalizar el ApS (Del Pozo, 2014).

En este punto, se retoma el pensamiento de Freire (2005) y su "Pedagogía del oprimido". Ya que en toda acción educativa con la comunidad no existe neutralidad, los actores involucrados—estudiantes, instituciones, fundaciones y comunidades— deben asumir una postura política y compromiso social que vincule a todos los participantes que buscan un cambio. Es importante que el proceso evite enfoques

asistencialistas o de beneficencia, promoviendo la corresponsabilidad y el reconocimiento de los involucrados como agentes sociales, éticos y políticos. Desde esta mirada, la intención de que las y los estudiantes conecten con la realidad y tomen conciencia de cómo la acción cooperativa es capaz de transformar la sociedad y las personas, llevó también al grupo de educadores a implementar herramientas creativas para fomentar el diálogo, la reflexión y el análisis. Estas herramientas ayudaron al alumnado a proponer alternativas a las problemáticas de la comunidad, permitiéndoles contrastar y reflexionar sobre los conflictos que también surgían entre ellos mismos durante las clases virtuales. La confrontación de diferentes perspectivas y el reconocimiento de sus propias problemáticas propiciaron un salto cualitativo en los/as estudiantes, quienes lograron desarrollar competencias y habilidades que les permitieron brindar un servicio de mayor calidad.

La innovación

Se implementó el ApS como una metodología innovadora para ayudar a revertir las afectaciones que el aislamiento por la pandemia del Covid 19 trajo al estudiantado y a la comunidad. Desde la mirada del centro educativo esta herramienta pedagógica fue un instrumento idóneo para dar contención, sostenimiento y acompañamiento al alumnado, ayudando a recuperar, desde el "aprender haciendo", el equilibrio emocional, las interrelaciones sociales, las habilidades sociales y la motivación para continuar siendo protagonistas autónomos de su propio proceso de aprendizaje en un ambiente armónico. Esto permitió identificar que, detrás de este accionar, se buscaba promover en los actores un compromiso genuino (Alvarado, 2007) como punto de partida para liberarse de aquello que limitaba su interacción, posicionando el diálogo, la reflexión y análisis como el motor del cambio individual y colectivo (Dussel, 1998). Este modo de proceder con conciencia ético-crítica constituyó un paso hacia su propia liberación.

Lo reflexionado dejó ver las oportunidades que ofrece el ApS. Esta metodología, centrada en el alumnado como protagonista del aprendizaje, parte del análisis del contexto para identificar necesidades sociales y humanas concretas, además potencia una pedagogía basada en la experiencia, desarrolla habilidades sociales, fortalece los valores

y fomenta competencias como el trabajo en equipo, la investigación y el aprendizaje cooperativo contemplando el bienestar común. Esta metodología se realiza sin descuidar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que vincula de manera integral los objetivos curriculares con el servicio (Del Pozo, 2014).

A continuación, se describen las dimensiones constitutivas del ApS desde esta experiencia (Chiva, Gil, Corbatón y Capella, 2016):

Dimensión de actores involucrados: conformada por las/os estudiantes y educadores/as del centro educativo; las instituciones y sus promotores, las fundaciones y sus técnicos. Todos fueron parte activa de la planificación de las acciones, su interacción estuvo marcada por la revalorización y el diálogo de saberes, ello enriqueció el proceso.

Dimensión pedagógica: el centro educativo se vincula como actor al generar espacios de formación; los maestros/as se empoderan y asumen el acompañamiento a los/as estudiantes y el seguimiento al proceso. Por su parte, los colaboradores/as profesionales y técnicos de las instituciones y fundaciones se implican y colaboran articuladamente con el proyecto, ofreciendo formación previa a docentes y alumnos. Juntos definen objetivos y acciones orientadas a atender tanto las necesidades del alumnado como las de los lugares seleccionados para el servicio.

La planificación se realiza de manera cooperativa, bajo la premisa de que toda acción e intervención desde la educación popular debe promover la participación activa de todos los actores involucrados. Asimismo, se busca revalorizar los saberes y experiencias propias, fomentar el diálogo de saberes y generar un proyecto innovador que responda a las necesidades de las partes involucradas; es decir, por un lado, a las y los estudiantes afectados en sus relaciones y en búsqueda de aprendizajes significativos para la vida desde un enfoque de compromiso social; y por otro lado, a las comunidades que enfrentan vulnerabilidad y exclusión.

Desde la perspectiva de la educación popular que concibe que “todos aprenden de todos”, los actores participantes asumen su rol como protagonistas de la transformación social. El/la estudiante *aprende*

a *aprender* en el servicio, mientras que los demás actores participantes reconocen su corresponsabilidad social frente a la educación. Garantizar una preparación previa asegura una acción basada en valores y habilidades sociales, desarrollada bajo los principios de una pedagogía activa, reflexiva y con una actitud propositiva durante la planificación, ejecución y evaluación del proceso.

En esta dimensión del ApS se aprende junto a los alumnos/as la ética profesional y una ciudadanía con responsabilidad humana y social. Además, se evita caer en una experiencia meramente altruista, paternalista o asistencialista, incentivando la investigación en la acción para producir conocimientos en contextos de vulnerabilidad. Este modo de proceder propicia reflexiones conjuntas y retroalimentación entre alumnos/as, docentes e instituciones participantes, así, los aprendizajes cooperativos privilegian a la persona, sus saberes, sus capacidades, habilidades y competencias para la convivencia y la corresponsabilidad, manteniendo una mirada crítica.

La educación popular propone un vínculo constante con **el contexto y la acción social**. Considera tanto el contexto de los/as estudiantes como el de los espacios donde se desarrolla el servicio. Basándose en esta premisa, se aplica la pregunta crítica como herramienta para la revalorización y el diálogo de saberes entre los diferentes actores. De este modo, el proyecto de ApS se convierte en una acción social transformadora.

En este proceso, estudiantes, docentes, técnicos, representantes de instituciones y fundaciones involucradas, así como el equipo directivo del centro, asumen en mutuo aprendizaje su papel como actores corresponsables de la transformación social. Esta estrategia desafía las estructuras de poder que pueden llevar a quienes realizan el servicio a considerarse “por encima” de los demás, imponiendo criterios y formas de proceder que crean la figura de beneficiarios y convierten la acción social en un acto de asistencialismo.

La conciencia dialógica define la posición, “somos lo que hacemos, siempre despiertos ante con quiénes y cómo lo hacemos”. Estas claridades guiaron el desarrollo del ApS destinado a abordar la

problemática de los/as estudiantes de básica superior en virtualidad, enfocándose en fortalecer valores, fomentar el trabajo cooperativo y desarrollar habilidades de relación. Por otro lado, la población vulnerable atendida se asume como un actor social, no como una carga, mientras que los espacios de cuidado a la naturaleza y a los animales se convierten en oportunidades para ejercer la responsabilidad social. Así, los educandos aprendieron a investigar los contextos para llegar con propuestas y estrategias pertinentes, evitando imponer actividades, y resaltando el servicio como un acto de reconocimiento mutuo, donde cada persona es un sujeto activo de una sociedad que se transforma desde la responsabilidad compartida.

La implementación

Antes del ApS

Se definieron las necesidades de los contextos: por un lado, se identificó la afectación que trajo las clases virtuales en las relaciones entre el estudiantado de la básica superior (180 estudiantes), por otro, las necesidades de las personas de la tercera edad y personas migrantes. Asimismo se recopilaron los requerimientos de los espacios donde se iba a implementar el ApS.

Se estableció el objetivo general y objetivos específicos: como objetivo general se propuso, implementar el proyecto Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología para fortalecer competencias, habilidades sociales, valores humanos, trabajo en equipo y cooperativo, articulado de manera interdisciplinaria y contemplando el servicio social para, desde el "aprender haciendo", consolidar procesos de enseñanza aprendizaje, resolución de conflictos, recuperación del tejido y corresponsabilidad social. Como objetivos específicos se plantearon: a) Conocer los conceptos básicos, fundamentos teóricos y experienciales de la metodología de ApS. b) Diseñar de manera cooperativa estrategias pedagógicas de servicio, de investigación y dinámicas grupales apropiadas para la implementación del ApS, generando participación, solidaridad, responsabilidad, habilidades sociales y valores en los estudiantes de la básica superior. c) Elaborar instrumentos para evidenciar, acompañar, hacer seguimiento y evaluación de los alcances

del proyecto de innovación ApS. d) Incorporar prácticas de ApS de manera interdisciplinaria vinculando las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, cultura física, inglés, educación cultural y artística, matemática y ciencias naturales.

En cuanto a la organización se conformaron ocho equipos de 23 estudiantes, acompañados de dos docentes; en conjunto, estudiantes y docentes, se reunían para planificar, decidir, elaborar, evaluar, motivar y retroalimentar. Algunas de las acciones realizadas fueron:

En clases virtuales elaboraron los hilos conductores que iban a guiar el proyecto de manera interdisciplinaria, así como los cronogramas y actividades a desarrollar para iniciar la implementación.

- Se realizaron las investigaciones sobre los lugares donde se iba a implementar el ApS.
- Los equipos elaboraron las cartas de solicitud para las instituciones y fundaciones.
- Acompañantes y estudiantes socializaron a los/as representantes la intencionalidad del proyecto, solicitaron su apoyo y participación en la ejecución.
- Se realizaron gestiones para que las instituciones y fundaciones brindaran a las y los estudiantes una formación previa sobre la misión, visión, requisitos y condiciones necesarios para participar en los servicios ofrecidos.
- Se diseñó y compartió un formulario con los/as estudiantes, permitiéndoles elegir e inscribirse en la fundación o institución de su preferencia para realizar el servicio.
- Se elaboraron horarios y agendas para la formación, planificación, organización y preparación de materiales a utilizar en cada uno de los encuentros previstos.
- Se implementó un diario reflexivo como un instrumento para que los/as participantes llevaran un registro de sus experiencias, evaluaciones, planes de mejora y avances del proceso.
- En diálogo con estudiantes, representantes y docentes, se estableció la logística para la movilización con apoyo de todos los actores.

Estas acciones de trabajo previo produjeron algunos cambios iniciales en la actitud de los equipos: las cámaras se encendieron, la participación se volvió activa, y surgió interés y motivación por los temas abordados.

Lugares de servicio:

- *Dos centros de atención de ancianos: "Futeman", administrado por la municipalidad, atiende a una población de bajos recursos económicos y opera con un presupuesto gubernamental limitado. Pudimos evidenciar abandono y descuido. Por otro lado, "Cottolengo", administrado por una congregación religiosa, atiende a una población con mayores posibilidades económicas, evidenciándose una mejor atención. Resulta llamativo el escaso interés de las familias en ambos centros.*
- *Dos centros para el cuidado de animales abandonados: "Jefferson Rescata", ubicado en la periferia de la ciudad, cuya sostenibilidad depende del posicionamiento del proyecto en las redes sociales a través de YouTube. Los "likes" han generado ingresos suficientes para su gestión. Por otro lado, un espacio de cuidado de animales como proyecto comunitario, donde los vecinos de buena voluntad colaboran para atender a los animales de la calle. En esta última experiencia se hace evidente la falta de recursos.*
- *Las playas de la ciudad: las cuales por descuido ciudadano se ven llenas de basura y contaminación, aquí los/as estudiantes se unen a la campaña municipal "Minga por el mar".*
- *El programa de arborización "Manta reverdece", donde los/as estudiantes se articulan con el programa de siembra de árboles con otros colectivos ciudadanos de diversas condiciones sociales.*
- *El centro de atención a migrantes Cáritas, que atiende la alimentación de ciudadanos/as migrantes en situación de vulnerabilidad que trabaja en las calles.*
- *Fundación Río Manta, obra social de la Compañía de Jesús, que brinda atención a personas de alta vulnerabilidad.*

Durante el ApS

Con recursos pedagógicos y organizativos, los actores iniciaron el proceso de implementación del proyecto de manera presencial en cada uno de los centros de atención. En el día a día de la experiencia, además del servicio, al terminar la actividad los equipos cooperativos se reunían para una evaluación donde, desde la escalera de la metacognición se hacía conciencia de lo vivido y se buscaba consolidar un aprendizaje significativo. En equipo se reflexionaba lo hecho y se acordaban los cambios que se veían necesarios, todo esto quedaba plasmado en el diario reflexivo.

En cada espacio se podía observar a estudiantes, maestros y personal de las fundaciones e instituciones participando activamente en el servicio, construyendo comunidad y fortaleciendo el liderazgo comunitario. Todos aprendían de todos y juntos/as iban interactuando con las personas y los espacios de manera humana, solidaria, creativa, responsable y generosa. Los espacios de servicio eran tan vitales que llenaban de esperanza a las y los alumnos mientras realizaban las actividades. El diálogo con otras personas y compañeros/as generaba valiosos momentos de interacción durante el servicio, donde el “dar y recibir” fomentaba un aprendizaje mutuo significativo.

En las calles de los barrios más vulnerables se observaban grupos de adolescentes trabajando junto a profesionales y vecinos/as en la arborización. Todos/as querían ser parte del cambio de la imagen del barrio, comprometiéndose con el cuidado de la casa común. Las playas de nuestra ciudad se veían activas con la presencia decidida de jóvenes comprometidos con el cambio, promoviendo una cultura del cuidado y fortaleciendo la conciencia de corresponsabilidad social. Las y los estudiantes, organizados en grupos cooperativos, dialogaron sobre cómo liderar acciones ecológicas para revertir la problemática de las playas cubiertas de basura.

En los espacios dedicados al cuidado de animales abandonados, los equipos aplicaron las estrategias previamente aprendidas en el centro de atención; esto permitió desarrollar una experiencia valiosa que promovía el respeto, el compromiso y la responsabilidad social

y ecológica. Por otro lado, en el servicio dirigido a las personas más vulnerables, en este caso migrantes en situación de calle, fueron atendidos en un comedor de Cáritas. Allí las/os estudiantes adquirieron una comprensión más profunda sobre las causas de la migración, los derechos humanos, el sentido de la inclusión social y la corresponsabilidad de la sociedad en estos procesos humanos. Desde esta conciencia, asumieron el servicio de limpieza, la preparación de alimentos, elaboración de jugos y distribución de platos. Esta experiencia transformó su perspectiva sobre la migración, reforzando valores de empatía y solidaridad.

Los equipos que colaboraron en la Fundación Río Manta, una obra social de la Compañía de Jesús que brinda atención de calidad a más de 70 ancianos y personas en situación de soledad, trabajaron de manera creativa en el servicio y la atención. Aprendieron a ser parte de una organización en la que se exige cooperación a todas las personas involucradas generando liderazgos con responsabilidad.

Después del ApS

Al finalizar las experiencias planificadas en los distintos territorios, las y los docentes acompañantes, junto con los/as estudiantes, se reunieron virtualmente para organizar y planificar el producto final del Proyecto de Aprendizaje-Servicio. Este consistiría en una “casa abierta virtual”, diseñada para socializar las vivencias a través de videos y presentaciones digitales; para ello, se utilizaron herramientas como Canva, Genially y PowerPoint, con el propósito de compartir los resultados con la comunidad educativa, actores sociales e invitados especiales.

Todos los grupos reflexionaron que, una vez aprendidas las competencias básicas en el manejo de tecnologías durante la fase de preparación del proyecto, contaban con las capacidades para crear un video que resumiera las experiencias vividas durante la semana. En dichos videos participó de manera cooperativa cada uno de los miembros del equipo aportando sus aprendizajes desde el rol y las funciones que lideraron durante la implementación. El diálogo y el intercambio de experiencias permitieron la elaboración de una síntesis conjunta de los saberes individuales, lo que facilitó la creación de un libreto común.

Este documento reflejó el aporte de cada integrante y evidenció cómo estos aprendizajes se conectaban con las distintas áreas del proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque interdisciplinario.

Se dio inicio a la casa abierta virtual con la participación de los equipos cooperativos, los/as docentes acompañantes, representantes, autoridades de Fe y Alegría de la oficina regional y nacional, y las instituciones y fundaciones participantes. Este evento celebrativo mostró el empoderamiento de los/as estudiantes, quienes lograron reconstruir el tejido social deteriorado por el confinamiento. Se demostró que, incluso en medio de la desesperanza es posible aprender de forma diferente y asumirse como actores sociales corresponsable del bienestar comunitario. Además, se fortaleció la idea de que un proyecto puede trascender la mera elaboración de un producto final, convirtiéndose en una herramienta poderosa para impulsar la transformación personal y social.

Lecciones aprendidas

La experiencia de ApS se implementó no solo para fortalecer los conocimientos y contenidos escolares establecidos en el currículo, sino también como una propuesta innovadora y diferente a las prácticas habituales. Desde su enfoque se generaron aprendizajes para la vida y fue un medio para reconstruir el tejido social.

Uno de los objetivos principales del proyecto fue abordar la problemática de desadaptación y falta de interacción social de los/as estudiantes durante las clases virtuales. El aislamiento provocado por la pandemia, había llevado a la pérdida de habilidades sociales entre los alumnos/as de la básica superior, cuyas edades oscilaban entre los 13 a 15 años.

Uno de los aprendizajes derivados del proceso de reflexión sobre la experiencia vivida es que una problemática o situación límite puede convertirse en una oportunidad para, a través del diálogo reflexivo, crítico y participativo, se puedan desarrollar estrategias metodológicas para contrarrestar los efectos negativos. Además, se aprendió que nada puede lograrse desde la improvisación y que los resultados valederos

sólo son posibles si se privilegia el proceso, la organización, la formación y la planificación, respetando la estructura que exige la metodología, y a través de la cual se logran aprendizajes significativos que impactan a todos los actores participantes: estudiantes, docentes, familias, personas y comunidades que reciben el servicio, así como las instituciones, fundaciones y la sociedad en general.

Uno de los estudiantes de décimo año compartió su testimonio: “la pandemia y el confinamiento me había provocado depresión, desánimo, pero trabajar en equipo en el cuidado de los animales, me ha hecho sentir esperanza nuevamente, mis compañeros y yo ahora trabajamos unidos” (Estudiante 10mo EGB, comunicaciones personales, 2021). **Los/as estudiantes** en este proceso desarrollaron diferentes competencias como el aprender haciendo, el aprender a aprender y el aprender sirviendo.

Se dieron cuenta de que los valores se aprenden desde la vivencia y a través del servicio al otro, que el aprendizaje individual es importante, pero tiene mayor trascendencia el que se logra de manera cooperativa en equipo, donde asumir roles y responsabilidades impacta directamente en el accionar de la comunidad. Asimismo, los/as jóvenes aprendieron de sus compañeros sobre liderazgo y autonomía, ya que constantemente se enfrentaron al reto de tomar decisiones en función del trabajo comunitario.

Este accionar provocó entre los/as estudiantes una forma diferente de ser y de actuar; sentían que se les había confiado una misión que podían cumplir. Ello permitió transformar su manera de relacionarse, desarrollando empatía, generosidad, solidaridad y motivación. Esto contrastaba con las actitudes de agresividad que venían manifestando en las clases virtuales. Esta experiencia de ApS les permitió salir de sí mismos y poner su atención en el bienestar del otro.

De este modo, los problemas derivados de las clases virtuales se convirtieron en oportunidades para forjar nuevas amistades y crear espacios para compartir experiencias. Esto fortaleció los lazos de compañerismo que ya se habían comenzado a gestar en la virtualidad y que se consolidaron al regresar a la presencialidad. Tanto los/as

estudiantes como sus representantes expresaron su agradecimiento a la escuela por esta decisión.

De tener una vida social activa en la presencialidad, pasaron a estar frente a un computador, encerrados, confinados y sin interacción. Esta situación profundizó las afectaciones emocionales, llevando a las/os estudiantes a buscar formas equivocadas de expresarse. La implementación del ApS respondió a este contexto, ofreciendo una nueva expectativa de vida y esperanza ante las diversas dificultades que estaban enfrentando. En los espacios donde brindaban su servicio, se podía observar actitudes positivas y acciones que infundían esperanza e ilusión entre las personas con la que compartían.

Las y los estudiantes desarrollaron y descubrieron en sí mismos nuevas capacidades útiles para la vida. Aprendieron a planificar en equipo, organizar actividades, a elaborar rúbricas, cronogramas, agendas, temáticas, diarios reflexivos y programas. Este *currículo oculto* potenció el liderazgo y la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos.

Las lecciones que quedaron para el **profesorado** fueron que el aprendizaje no se limita al aula y a los contenidos curriculares, sino que también se nutre en experiencias vitales y con profundo sentido; que la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo con intencionalidad, permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje trascienda los muros de la escuela.

El ApS exige que los educadores y educadoras se posicionen no solo como “sujetos supuesto saber” (Lacan, 2012), sino como referentes que acompañan, guían, apoyan y promueve liderazgos, reconociendo las potencialidades de cada miembro del equipo. Los/as docentes, al igual que sus estudiantes, son también aprendices que, en la interacción con ellos/as, recuperan su capacidad de asombro y descubren que, más allá del rostro de cada alumno, hay una persona llena de tesoros que merece ser acompañada para potenciar sus capacidades. Una educadora de noveno año compartió su testimonio:

En medio de tanta desesperanza por el confinamiento, utilizar esta metodología innovadora donde se ha fortalecido el

aprendizaje cooperativo, la interdisciplinariedad y el aprender a aprender, ha sido luz para que nuestros estudiantes volvieran a interrelacionarse de manera positiva y propositiva con los demás. Descubrí otra manera de enseñar y me sirvió a mí porque también me sentía muy deprimida. (Educatora 9no EGB, comunicaciones personales, 2021)

Las **familias** rompieron el esquema tradicional de la educación y evidenciaron en el día a día la transformación de sus hijos e hijas como sujetos sociales con sentido de corresponsabilidad. En este proceso, las familias también aprendieron a ser colaboradores/as en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Las **instituciones y fundaciones** asumieron el compromiso social de interactuar con el mundo educativo y descubrieron la "falta" institucional, ya que los/as estudiantes trajeron consigo organización, planificación y liderazgo comunitario. Esto llevó a las instituciones a repensar su gestión desde la misma acción participativa.

La **sociedad** también se vio impactada por esta práctica pues esta metodología de aprendizaje forma ciudadanos/as más conscientes, con conciencia política y ético-crítica, capaces de asumir retos y roles sociales que generen cambios significativos.

Todo proyecto educativo basado en la educación popular se fundamenta en el contexto, promueve la revalorización y el diálogo de saberes, y desarrolla un proceso innovador para abordar la problemática planteada. Este proceso, fundamental para el aprendizaje, se evidenció en el retorno a la presencialidad. En este escenario, emergió una nueva dinámica en las relaciones entre las y los estudiantes, así como con sus educadores/as. Se consolidó una cultura renovada de comunicación, en la que los intereses individuales se integraron y enriquecieron con los intereses comunitarios.

Por otro lado, **la interacción** en este tipo de experiencias deja extraordinarios aprendizajes desde la **interdisciplinariedad**. Aumenta y mejora la calidad de los aprendizajes establecidos en los contenidos curriculares manteniendo niveles de exigencia académica:

En lengua: los/as estudiantes desarrollaron habilidades en el uso de la escritura al relatar sus experiencias en diarios reflexivos, construir guiones para la presentación del producto final y producir videos para la casa abierta virtual.

En ciencias naturales: aprendieron sobre la importancia del cuidado de la casa común, abordando el problema de la contaminación ambiental. Participaron en mingas para limpiar las playas y en el programa *Manta Reverdece*. Reflexionaron sobre la alimentación sana y balanceada, tanto para ellos/as como para los adultos mayores, también tomaron conciencia de la necesidad de limpiar las playas y proteger animales abandonados. En el servicio a personas vulnerables, adquirieron conocimientos sobre las enfermedades comunes en los ancianos y los retos asociados con el envejecimiento, logrando aprendizajes significativos para la vida.

En ciencias sociales: se concientizaron sobre la importancia de la participación ciudadana en la vida pública, así como el trabajo colectivo en pro del bien común. Descubrieron el impacto de la pandemia en los ámbitos político, social y económico, así como la influencia de la falta de interacciones sociales en la comunidad.

En matemática: aplicaron procesos, estadísticas y cálculos para diseñar programas de cuidado para adultos mayores, planificar la siembra de árboles y gestionar la recolección de basura contaminante.

Educación artística y educación física: participaron en actividades como danza, teatro, títeres, fortaleciendo las inteligencias múltiples y promoviendo el trabajo en equipo. Cada participante asumió roles específicos que se organizaron y prepararon previamente.

En inglés: redactaron textos, relatos y cuentos cortos sobre la experiencia vivida para presentarlos al público. Esto les ayudó a superar el miedo de expresarse en otro idioma.

Otro aprendizaje significativo se muestra en la *vivencia de valores* y la reflexión personal generada desde la experiencia.

El aprendizaje cooperativo y transformador quedó reflejado en el producto final, donde todos los participantes, desde su compromiso y empoderamiento, expresaron sus aprendizajes. Este proceso permitió que los/as estudiantes tomaran conciencia de su propia transformación, fortaleciendo su seguridad para compartir públicamente sus aprendizajes, así como sus emociones y logros. Como resultado, se potenciaron estudiantes autónomos, con autoconocimiento, autoestima y autocontrol, preparados para actuar como ciudadanos/as que priorizan los intereses sociales sobre los éxitos individuales.

Los/as participantes señalaron que el proyecto les ayudó a conocer su entorno, rompiendo con el aislamiento de una escuela encerrada intramuros. Abrir la posibilidad de proyectos como este despertó en el estudiantado la conciencia de ser parte de una comunidad. Muchos destacaron que esta semana fue una oportunidad de aprender “cosas de la vida” que comúnmente no se abordan en la escuela. El proyecto de ApS les enseñó a trabajar en equipo, comprometerse, colaborar y compartir responsabilidades.

Asimismo, los/as estudiantes valoraron el acompañamiento de los profesores, quienes los motivaron a realizar actividades que no creían posibles, como bailar con las personas adultas mayores, cantar, limpiar los refugios de animales y sembrar árboles. Esta experiencia fomentó el protagonismo estudiantil, desarrollando habilidades esenciales para la vida. Algunos resaltaron cómo el servicio les ayudó a superar el miedo a hablar en público y a mejorar su interacción con las personas, fortaleciendo su autoestima, confianza y habilidades de comunicación positiva.

Los/as estudiantes coincidieron en que la experiencia les enseñó a tomar decisiones de forma colectiva, lo que contribuyó a cambiar actitudes negativas que prevalecían en las clases virtuales. En este proyecto, el enfoque se centró en servir al prójimo, desplazando comportamientos que generaban conflictos entre compañeros. Se hizo evidente que, al ofrecer a los/as estudiantes desafíos significativos, las y los jóvenes se convierten en protagonistas del cambio, no obstante, se requiere de acompañantes que actúen como referentes positivos. La experiencia subrayó la importancia de formar ciudadanos/as responsables y comprometidos, capaces de transformar la sociedad.

Uno de los estudiantes destacó que, en la actualidad, “hay poca gente servicial; la mayoría solo piensa en sus asuntos personales”. Esta reflexión refuerza el valor de proyectos que promuevan el servicio como eje de la formación integral.

Durante el proceso se realizaron evaluaciones continuas para analizar las prácticas de cada día. Se reflexionó sobre lo bueno y lo que era importante mejorar, también en estos espacios se compartió el sentir del grupo frente a las acciones realizadas. A partir de estas valoraciones, se acordaba entre todos los ajustes para mejorar al día siguiente.

La experiencia evidenció la importancia de promover habilidades específicas, como la disciplina, la organización y la planificación, además de asumir responsabilidades con compromiso. El testimonio de un estudiante subraya lo valioso del intercambio con otras personas, “lo que más gustó es compartir con los ancianos en los juegos, la construcción de rompecabezas, ahí se podía conversar y preguntarles cómo se sienten”. Desde este testimonio se evidencia un doble impacto de la experiencia: enriqueció tanto a quienes recibieron el servicio como a los propios estudiantes. En estas interacciones, las y los jóvenes se descubrieron más humanos y se percibieron como agentes de cambio. “También hicimos bailes y cantamos con los ancianos”, dicen, “fue increíble y como lo hacíamos en equipo, nos unió más, nos hicimos más amigos”, de esta manera se generaron relaciones interpersonales de calidad creando ambientes propicios para el aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

Fe y Alegría como Movimiento de educación popular promueve el cambio y la transformación social, con metodologías innovadoras donde las y los estudiantes adquieren aprendizajes para la vida, siendo el ApS una metodología interesante que centra como protagonista del proceso al estudiantado, quienes, acompañados de sus docentes, planifican, organizan y diseñan las actividades.

Hacer del proceso de enseñanza aprendizaje una experiencia diferente captó la atención y el interés de los y las estudiantes, especialmente cuando ellos/as fueron los actores activos, participativos

y protagonistas de la innovación. Esta metodología ayudó al desarrollo de competencias clave como: habilidades sociales, valores, trabajo en equipo y cooperativo, logrando alcanzar objetivos comunes que superaron las expectativas iniciales. El ApS, implementado en el contexto de pandemia, generó esperanza en medio de la desesperanza; la vitalidad de los/as jóvenes se reflejó en su capacidad para escuchar, reflexionar, aportar ideas, tomar decisiones y utilizar las tecnologías. De este modo, construyeron ciudadanía y crearon un sentido de comunidad sin perder de vista los contenidos curriculares.

El ApS es una metodología enriquecedora que ofrece la oportunidad de formar ciudadanos/as con empatía, resiliencia y generosidad. Esta formación humana y académica se hace posible al articular las experiencias con los contenidos curriculares.

Esta experiencia de aprendizaje resalta la importancia de la formación y la planificación como pilares fundamentales para evitar caer en la improvisación. Es importante establecer una ruta clara para la implementación, basada en un diálogo colaborativo entre todos los actores involucrados. Este proceso debe priorizar el protagonismo de los/as estudiantes, acompañado de un apoyo docente formativo y motivador, que les permita descubrir su liderazgo y desarrollar plenamente su potencial. Asimismo, es necesario tener siempre claros los objetivos de la experiencia y mantener un diálogo permanente con los actores con quienes se lleva a cabo el servicio para provocar la conciencia social del alumnado.

Finalmente, la metodología de Aprendizaje-Servicio exige algunas condiciones fundamentales:

- que la experiencia sea en práctica real,
- que el/la estudiante sea centro y protagonista del aprendizaje,
- la articulación con los contenidos curriculares,
- la formación como ciudadanos/as,
- la creación de redes de colaboración con entidades,
- que el rol del profesorado sea de guía, orientador y facilitador,

- que los profesionales de las instituciones se asuman como formadores del alumnado,
- que exista planificación, interacción recíproca y cooperativa entre alumno - maestro,
- que la institución educativa esté comprometida con la formación y con la sociedad,
- que se utilicen herramientas de aprendizaje como la reflexión de las prácticas, feedback, formación ciudadana, humana, personal y social,
- que se promuevan procesos de investigación acción,
- que se motive la elaboración cooperativa y colaborativa del conocimiento,
- que haya análisis crítico y social del entorno,
- prestar un servicio a la comunidad mientras se aprende,
- preparar al alumnado para abordar situaciones sociales y éticas para el futuro, que respondan a una necesidad de utilidad social.

Estas condiciones del ApS motivan la acción de *aprender a aprender, aprender a servir, aprender a ser, y aprender a hacer*, dejando como resultado final personas que viven una educación integral. En esta experiencia pedagógica de ApS se destacan las conexiones que existen con la pedagogía crítica:

- ✓ **Relación horizontal**, que se da entre estudiante - docente - equipo directivo - representantes - instituciones - fundaciones - sociedad;
- ✓ **Todos aprenden de todos**, la interacción ofrece una fuente de conocimiento para todas las personas involucradas, la diversidad se convierte en fortaleza;
- ✓ **La formación y la comprensión de los contextos**, a través de los intercambios con colectivos vulnerables. Se genera un cambio en los/as participantes, que se traduce durante la experiencia, en transformaciones positivas en sus actitudes;
- ✓ **Conocer las necesidades del contexto** es el punto de partida del ApS. Por eso, al descubrir las consecuencias de la pandemia surgió la pregunta crítica, invitando a todos los actores del contexto a imaginar, de manera conjunta, una

acción transformadora para mejorar la convivencia.

- ✓ **El diálogo horizontal**, que promueve la participación de todos los actores involucrados, comunidad educativa, la sociedad y los colectivos, el trabajo con las fundaciones e instituciones sociales.
- ✓ **La interacción** como práctica educativa que lleva al cambio social.
- ✓ **La implicación desde un posicionamiento político**, las experiencias de ApS no son neutras. Al formar parte de la comunidad se produce una toma de conciencia y, por consiguiente, un posicionamiento social y político.
- ✓ **El compromiso con la transformación**, no hay cambio sin compromiso. En el ApS, éste se genera en la interacción con las poblaciones en situación desfavorecida.
- ✓ **La educación forma a los sujetos del cambio**, los individuos que participan en experiencias de ApS se sumergen en las comunidades para conocerlas. Este acercamiento al contexto es el camino que la comunidad educativa asume para formar personas críticas y coherentes con su contexto social.

Referencias

- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R., & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, No. 2.
- Del Pozo, M. (2014). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria en el colegio Montserrat*. Tekman books.
- Dussel, E. D. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión (Vol. 2). Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (2012). *La equivocación del sujeto supuesto saber*.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla S.A.

UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. UNICEF América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jóvenes>

Anexos



Docentes y estudiantes en la Fundación Cottolengo. (Cuidado a las personas de la tercera edad)



Docentes y estudiantes en la Fundación Cottolengo. (Cuidado a las personas de la tercera edad)



Docentes y estudiantes en fundación Río Manta (Realizando juegos con materiales didácticos elaborados por los estudiantes)



Colaborando con la limpieza de los instrumentos de cocina de la Fundación Cárita donde se brinda alimentación a las personas migrantes



Siembra de árboles vinculados con la organización Manta Reverdece



Reunion con la Fundación Manta Reverdece



Estudiantes colaborando con la limpieza y alimentación en la Fundación Jefferson Rescata



Estudiantes en la Fundación Jefferson Rescata

Apuesta por una educación colectiva en tiempos de crisis

Verónica Mercedes Proaño-Ruiz²⁰

Fe y Alegría Ecuador

veronica.proano@feyalegria.org.ec

Resumen

Esta ponencia nos invita a reflexionar sobre una educación colectiva y comunitaria, especialmente en tiempos de crisis. En la base de la reflexión está una experiencia vivida y en constante evolución, que busca fortalecer la educación popular a través de la colaboración activa de toda la comunidad. Usando la metáfora de las “ollas comunitarias”, se explica cómo la educación debe ser un esfuerzo colectivo, construido en conjunto con muchas manos y diversos actores. Las ollas comunitarias no solo simbolizan la organización popular y la resistencia, sino también el compromiso con el bien común y la construcción de alternativas en tiempos difíciles, cuando los contextos se vuelven adversos.

Las crisis actuales, como la pandemia, la violencia y los estados de excepción, han promovido una visión individualista que continúa deteriorando el sentido comunitario. Esta visión, cada vez más legitimada por el sistema, ha provocado que la responsabilidad educativa se delegue únicamente a las familias y las escuelas, ignorando la importancia de la corresponsabilidad de la sociedad. Se presentan diversas acciones y reflexiones clave para avanzar hacia una educación colectiva, entre ellas se destacan: recorrer el territorio para su reconocimiento, crear vínculos, despertar el corazón, fortalecer la solidaridad y mantener un enfoque orientado hacia el bien común. Se subraya la necesidad de “contagiar” desde el ejemplo, el deseo de colaborar y participar activamente en nuestros contextos, entendiendo que educar es un acto colectivo y político, donde la comunidad no solo es un receptor, sino un actor activo que construye conocimiento y justicia social.

Palabras clave: Educación popular, comunidad, transformación social, pedagogía, educación rural, ollas comunitarias.

20 Mujer rural activista ecofeminista, educadora popular por vocación y terapeuta comunitaria de profesión. Actualmente lleva la dirección del centro educativo Bernabé de Larraúl de Fe y Alegría. Integrante del equipo motor de la Red de Bosques Escuelas del Chocó Andino. Es parte de la Red de Mujeres Rurales y Diversidades del Chocó y del Colectivo Agroecológico del Ecuador. Aprendiz de la tierra y de la vida

Commitment to collective education in times of crisis

Abstract

It is an invitation to reflect on collective and community education, especially in times of crisis. At the basis of the reflection, it is a lived and constantly evolving experience, which seeks to strengthen popular education through the active collaboration of the whole community. Using the metaphor of “community pots”, it explains how education should be a collective effort, built together with many hands and diverse actors. Community pots symbolize not only popular organization and resistance, but also commitment to the common good and the construction of alternatives in difficult times, when contexts become adverse.

Current crises, such as pandemics, violence and states of exception, have promoted an individualistic vision that continues to deteriorate the sense of community. This vision, increasingly legitimized by the system, has caused educational responsibility to be delegated solely to families and schools, ignoring the importance of the co-responsibility of society. Several key actions and reflections are presented in order to move towards a collective education, among which the following stand out: going through the territory for its recognition, creating links, awakening the heart, strengthening solidarity and maintaining an approach oriented towards the common good. The need to “transmit” by example, the desire to collaborate and actively participate in our contexts is emphasized, understanding that educating is a collective and political act, where the community is not only a recipient, but an active actor that builds knowledge and social justice.

Key words: Popular education, community, social transformation, pedagogy, rural education, community pots.

Introducción

Muy buenos días a todas y todos. Me voy a ubicar de tal manera que pueda estar más cerca de ustedes e interactuar con la presentación que tengo en pantalla. Represento al centro educativo

Bernabé de Larraúl, el mismo que está ubicado en el Cantón San Miguel de los Bancos, al Noroccidente de Pichincha y pertenece al territorio de Chocó Andino donde se tejen experiencias que dan lugar a un abanico de posibilidades que hacen posible que la esperanza se multiplique, parte de esto, es lo que hoy vengo a compartir con ustedes. Además, quiero mencionar que gran parte de nuestra población estudiantil viene de sectores rurales lejanos a la cabecera cantonal y contamos con un número de 180 estudiantes, cantidad que facilita la organización de las acciones que mencionaré en esta intervención.

Quiero desde el principio recalcar que lo que les voy a compartir no es un resultado de un proyecto que ha sido pensado en escritorio, sino es una experiencia que se va "cocinando" en el día a día como parte de una búsqueda constante para sostener la educación popular en nuestro contexto.

La educación como corresponsabilidad

Paso a compartir cuál es la narrativa que está detrás de esta visión de la educación colectiva a la que me refiero y que sostiene nuestra experiencia. Para ello, quiero compartir con ustedes esta imagen.



Nota: Jóvenes del Movimiento de liderazgo CEFA de la UEF Bernabé de Larraúl-campamento zonal.

¿Qué vemos? Les invito a centrar la mirada en la parte inferior de la imagen. Vemos unas ollas: ollas comunitarias a fuego vivo y ahí está el meollo del símil que traigo para comprender nuestro enfoque.

Las ollas comunitarias son un elemento presente en la base de la organización popular de nuestra cultura, en nuestra misma historia como Fe y Alegría Ecuador, se menciona según testimonios, que para realizar los primeros centros educativos la comunidad se organizaba para hacer la comida que sostendría el trabajo esmerado de las mingas, las mismas que harían posible el sueño de una educación para todas y todos (Fe y Alegría Ecuador, 2022).

Para profundizar, es importante destacar el valor simbólico que tienen las ollas comunitarias en nuestra América, puesto que son una apuesta política, es decir una manera de ser y estar en colectivo apostándole a los cuidados que sostienen búsquedas comunitarias de justicia y dignidad. La olla popular es símbolo de resistencia; de poner el cuerpo y poner en común propuestas como alternativas al contexto. Es hablar de encuentro para compartir voluntades, creatividades, saberes y esfuerzos (Moreno, 2019).

Por lo tanto, de la olla comunitaria a la que me refiero no es la que está en la comodidad de una cocina de inducción, sino a la que se arma a la intemperie y sobre todo en tiempos de crisis, cuando el contexto se vuelve candente; una olla que está a fuego vivo... Por consiguiente, desde este simbolismo quiero comentarles que es así como vamos entendiendo la educación popular; como una gran olla comunitaria que no se hace sola, sino, por el contrario, es posible solo en la comunión de muchas manos y múltiples esfuerzos, qué más que nunca se vuelve necesaria en nuestro contexto.

Ahora bien, quiero puntualizar algunos aspectos a los que me refiero cuando digo "tiempos de crisis"; vivimos una contra narrativa que trata de desdibujar esta visión de lo colectivo, popular y comunitario empujándonos cada vez a creer que el individualismo es el camino, que los modelos (de toda índole) hegemónicos que nos presentan en propaganda, es lo que nos conviene. Esta visión cada vez se continúa legitimando, por ejemplo, desde la pandemia se nos viene reafirmando

la idea que el aislamiento nos “pondrá a salvo”, ahora con la situación de violencia y los estados de excepción es igual, “en casa estaremos seguros”.

Entonces, esta visión tan desarticulada de la comunidad va calando en distintas esferas de la vida cotidiana trastocando también, el ámbito de la crianza y de la educación. No es nada casual que hayamos delegado sólo a las familias y a las escuelas estas dos responsabilidades importantísimas en la sociedad y, para el colmo de los males, nosotras las escuelas y las familias nos lo hemos creído a tal punto que en nuestros discursos siempre nos pasamos la “pelotita” y nos decimos: “es que la familia debió haber hecho esto”, “es que la escuela debe hacer tal cosa” y entramos en una compleja tensión que nos agota y desmotiva “porque nunca es suficiente”, con esto estamos ratificando que los otros actores de la comunidad no tienen nada que ver con la educación. Nos vamos por la vida creyendo que la comunidad no es educadora, que nada tenemos que ver con el proceso de crecimiento de los guaguas²¹ de nuestro entorno.

Se puede ver esta falta de corresponsabilidad en el actuar que tenemos desde los distintos roles que desempeñamos en la sociedad; por ello se legisla, canta, crea, vende... sin criterio educativo, carecemos de esa conciencia de que con cada acto estamos educando de alguna manera a las nuevas generaciones. Y es precisamente esta realidad la que queremos ir desandando con esta experiencia, al posicionar el tema de la educación y la crianza como una acción colectiva, compartiendo esta responsabilidad con todas las personas de la comunidad, para ir construyendo la “olla comunitaria” de la educación.

Algunas premisas para la educación en la comunidad

¿Cuáles son las premisas que vamos descubriendo en este proceso de interactuar y de compartir la responsabilidad de la educación con la comunidad?

21 Niños y niñas

Primero, algo clave que nos hemos dado cuenta es que necesitamos **salir y recorrer el territorio**. He puesto esta fotito porque así hemos iniciado, enredándonos con la red interinstitucional de nuestro cantón y relacionándonos también, con otros colegios. Esto ha sido como el punto de partida, así hemos ido conociendo qué es lo que se está “cocinando” en el territorio y hemos visto iniciativas preciosas, que, así como nosotras, otras instituciones y colectivos quieren mejorar el contexto en el que vivimos.



Nota: Trabajo con estudiantes de diferentes colegios para abordar temas de seguridad.

Y cuando me refiero a recorrer el territorio no hablo de salir con una hoja y hacer un mapeo puntual (que también puede ser), pero sobre todo, me refiero a una actitud de “estar en salida y encuentro” y en esta dinámica ir identificando dos cosas, una: personas que ya estén sobre la marcha, que estén en proceso de búsqueda y acción transformadora al igual que nosotras. Y dos: identificar las realidades que despiertan nuestra sensibilidad, nos conmueven y nos cuestionen ¿a qué me moviliza este contexto? Y por consiguiente, despierte la voluntad que nos llevará a la siguiente clave que es **implicarnos y construir juntas**, esto normalmente es algo que no hemos aprendido a hacer, porque tenemos la costumbre de ir hacia la comunidad y decir: “vamos a hacer esto que he pensado” o por el contrario participamos pasivamente de lo que otros proponen. Pero, el tema de compartir la responsabilidad

de una educación en colectivo pasa por construir juntas y juntos, cuestionarnos qué es lo que queremos, hacia dónde queremos ir, para “cocinar a fuego lento” los sueños compartidos.



Nota: Construcción de huerta sintrópica en el centro educativo con varios actores de la comunidad.

Continuando con las claves, también identificamos desde nuestra experiencia, que es importantísimo preguntarnos ¿qué es lo que tenemos para ofrecer? Normalmente como centros educativos solemos ponernos en el papel de “necesitados” y nuestras gestiones o interacciones con la comunidad van en esta línea de siempre buscar ayudas, pero la dinámica de construir en colectivo pasa por empoderarnos de todo lo que tenemos y podemos compartir para que otros también crezcan, sólo por mencionar algo: tenemos potencial humano, infraestructura, una identidad riquísima en valores. Por lo tanto, lo que tenemos y somos, deberíamos concebirlo como un regalo para los demás.

Otro elemento fundamental que ha sido un pilar en este proceso, es mantener como horizonte y como conexión a tierra el **bien común**. Esto implica trascender la visión limitada que se centra exclusivamente en nuestra escuela, en nuestro espacio inmediato, en ese “metro cuadrado” que a veces parece ser todo lo que importa. Nos hemos esforzado por ampliar la mirada, entendiendo que nuestras acciones

tienen un impacto más allá de nuestros contextos inmediatos y que, al invertir nuestra energía en la búsqueda de un bien mayor, contribuimos a que la esperanza se multiplique y alimente a la comunidad.

Es fundamental que, en este proceso de crear una “olla comunitaria de la educación” generemos vínculos genuinos y nos reconozcamos mutuamente. Es crucial sabernos vecinos, hermanas y hermanos, conscientes de que compartimos una misma lucha. No se trata solo de recibir de manera pasiva diciendo: “Ah, ya se va a desarrollar tal proyecto y listo”. No, es importante evitar que, una vez terminado el proyecto, olvidemos a quienes nos ayudaron o con quienes colaboramos. Lo verdaderamente esencial es cultivar esos vínculos y trascender el proyecto mismo. Una vez finalizado el proceso o lo que hayamos planeado juntas y juntos, debemos seguir reconociéndonos, mantener el contacto y preguntarnos cómo estamos, fortaleciendo así esa red comunitaria que nos une.



Nota: Diálogo de saberes con líderes de la comunidad.

Una parte fundamental de este proceso es facilitar que sucedan cosas extraordinarias para la comunidad, no solo para nuestros estudiantes ni únicamente para la población que acompañamos día a día, sino para la comunidad en general. En ocasiones, surgen oportunidades e iniciativas

valiosas dirigidas a otros sectores de la población, que, aunque no sean nuestro grupo objetivo principal, podemos apoyar. En nuestro caso, trabajamos con adolescentes de 11 a 18 años, pero también estamos atentas a lo que emerge en la comunidad: las iniciativas que vale la pena apostar y cómo podemos ser un puente para que esas cosas buenas se concreten.

Por ejemplo, en una ocasión apoyamos un programa potente llamado "MURU", que ofreció formación en agroecología para mujeres del cantón. Nosotras identificamos lo que teníamos para aportar: infraestructura y ganas de colaborar. Así, asumimos la logística y facilitamos que el proceso se llevara a cabo. Este proyecto comunitario fue verdaderamente transformador en nuestro territorio.

Por eso, es importante mantenernos alertas y preguntarnos: ¿qué queremos para nuestra comunidad? Y reconocer qué podemos aportar para que esas iniciativas florezcan. Este es un llamado a ser agentes de cambio y posibilitar que las cosas hermosas sucedan (Peñuela, 2009).

Otro de los elementos clave, y una actitud fundamental que debemos mantener en este proceso de interacción con la comunidad, es el poder de contagiar. Contagiar las ganas de educar, de construir, de soñar juntas/os y hacer que esa chispa llegue a todas y todos. Contagiar a estudiantes, a lideresas y líderes comunitarios, instituciones, fundaciones, a cualquier persona que pueda aportar desde sus experiencias y saberes. Pasa por invitarles a sentirse parte de este proyecto colectivo, compartir que también tienen un papel en esta gran responsabilidad educativa que va más allá de las aulas tradicionales.

Esta actitud de contagiar no sólo inspira, sino que crea un efecto multiplicador. Es impresionante ver cómo lideresas comunitarias, instituciones y fundaciones abren sus puertas con entusiasmo. Muchas veces, estas personas o entidades dicen: "Yo sé algo, yo tengo esta habilidad, yo puedo colaborar". Y lo hacen con una disposición increíble, sumándose gustosas a sostener y enriquecer los procesos educativos, formando así una red viva, donde cada quien aporta desde lo que sabe, desde lo que puede y desde lo que sueña, fortaleciendo así la educación como un bien común.

Aprendiendo a reconstruir tejido comunitario

Quiero compartir con ustedes un testimonio de una de las estudiantes que va tomando conciencia de este proceso comunitario:

Desde pequeña he sido una chica llena de ilusión y soñadora, queriendo conocer el mundo mucho más allá de lo establecido, pero a veces, en la sociedad actual, es difícil vivir con ilusión cuando se normaliza el existir como seres individuales y desinteresados. Mi estadía en el Colegio Bernabé de Larraúl, más que una experiencia académica, ha sido un desencadenante para expandir no solo mi conocimiento adquirido en los diferentes talleres, proyectos y procesos en los que he participado, sino también el aprender a convivir en una comunidad que trabaja por los intereses de todos y todas. Es muy significativo para mí ser parte de esta comunidad, en la que he crecido como persona, fortalecido valores y habilidades, pero sobre todo aprendí que las oportunidades existen y están a nuestro alcance. (Dileidy Portilla, comunicación personal, 2024)

Dileidy nos recuerda que las oportunidades están a nuestro alcance cuando trabajamos en red y con un propósito compartido. En una sociedad que a menudo prioriza el individualismo y el desinterés, el testimonio de esta joven nos invita a seguir apostando por una educación que no solo informe, sino que acompañe a los/as estudiantes a desarrollar habilidades que les lleve a ser personas comprometidas con el bienestar colectivo. Solo desde esta perspectiva comunitaria podemos garantizar una educación que no solo sea inclusiva y accesible, sino también profundamente transformadora.

Para concluir, quiero hacer énfasis en que esta experiencia compartida nos sigue animando a continuar la búsqueda de cómo hacer educación desde nuestros contextos que claman reconstrucción del tejido comunitario; una educación como un acto profundamente colectivo y político, sostenido por una red de cuidados, voluntades y esfuerzos compartidos. Al comprender la educación como una “olla comunitaria”, posicionamos una “contra pedagogía” que desafía la lógica de una educación ensimismada y desarticulada de su realidad. (Bendita Mezcla, 2024)

Queremos una escuela con las puertas abiertas y sensible a su contexto, capaz de conmovirse y actuar en favor del bien común, queremos una educación “cocinada a fuego lento” con otros y otras que llevan en sus manos destellos de esperanza; queremos que la misión noble de educar, no sea un esfuerzo quimérico y desgastante llevado en solitario, sino acunado por una comunidad responsable con el porvenir de las nuevas generaciones porque como lo expresa Dileidy, las oportunidades y las personas florecen en espacios donde se priorizan los vínculos humanos y los valores comunitarios.

Muchísimas gracias.

Referencias

- Bendita Mezcla. (2024). Una Pedagogía NuestrAmerica [Escuela Popular de Teología Latinoamericana]
- Fe y Alegría Ecuador. (2022). *Historia*. Fe y Alegría. Obtenido de: <https://www.feyalegriaec1.com/Historia/>
- Moreno, H. M. (2019). Olla comunitaria como herramienta de movilización. *Letras Verdes*. pp. 54-76.
- Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria. *Pedagogía y Saberes*.

An abstract painting with a complex, layered composition. The background is a mix of grey and white tones, with prominent, sweeping brushstrokes that create a sense of movement and depth. In the center, there is a white, bird-like shape with a small black dot for an eye, which stands out against the darker, more textured background. A horizontal teal band is overlaid across the middle of the image, containing the word 'ENTREVISTA' in white, bold, uppercase letters.

ENTREVISTA

ENTREVISTA

Una escuela esperanzadora

Desafíos de la educación para un mundo pacífico

Para esta edición de “Saberres Andantes” conversamos con Manu Andueza, él es licenciado en teología y en psicopedagogía; educador por vocación y convicción, se desempeña como profesor de secundaria y como responsable del Área Teológica de Cristianismo i Justicia. Colabora con diversas entidades del sector social en España y América Latina, particularmente, ha sido muy cercano a Fe y Alegría en Ecuador, a sus procesos educativos y pastorales. Conversamos sobre Educación para la paz y esperanza desde su experiencia educativa, política y espiritual.

S.A: *En el contexto en el que vivimos, donde hay múltiples manifestaciones de violencia: ¿Cómo entiendes el significado de la paz y sus implicaciones?*

Manu: Vivimos en una época convulsa, como todas las épocas han sido convulsas. Cada época ha tenido su peculiaridad, y ahora nos ha tocado una época en la cual ha habido ciertos conflictos. Unos más fuertes que otros, unos más visibles que otros, pero que están generando tensiones porque se están realizando cambios geopolíticos interesantes, y eso está generando también una nueva violencia. Entonces, ¿Qué significa la paz o qué es la paz en este momento? Bueno, la paz no solo es la ausencia de violencia, que es un elemento importante, pero también tiene que ver con una manera de relacionarnos, es decir, con cómo nos encontramos, cómo nos relacionamos y qué hacemos.

La paz tiene mucho que ver con las culturas que generamos en los diferentes ambientes en los que nos movemos. Creo que hemos seguido generando una cultura del enemigo, de la confrontación, y la paz es romper con esa cultura del enemigo. La paz es entender que, desde una manera no violenta, nos podemos relacionar. La paz es entender hacia dónde queremos caminar y qué camino elegir. A mí me gusta mucho la propuesta del papa Francisco en “La Fratelli tutti”: somos hermanos. En el fondo, en nuestro mundo tenemos dos opciones: o el fratricidio o la fraternidad; o nos matamos entre todos o generamos una sociedad basada en lo que se llama la amistad social, en la que nos tratamos como hermanos/as. La paz tiene mucho que ver con eso: con cómo vivir como hermanos/as, cómo entendernos de manera que no acabemos unos con

otros. Para mí, el primer elemento sería salir de esa cultura del enemigo, creo que eso es importante.

S.A: ¿Cómo percibes o ves que se manifiesta esa “cultura del enemigo”?

Manu: Estamos muy acostumbrados a la confrontación: “yo soy de este grupo y no del otro”, “yo pienso de esta manera y en contra del otro u otra”, “o eres de uno o eres de otro”, y el ser de un bando parece que genera que el otro sea enemigo. Estamos rompiendo espacios de diálogo. En Israel, Palestina pasa lo mismo, Ucrania, Rusia... Estamos obligados a posicionarnos en un bando u otro, rompiendo posibles puentes de diálogo. Hemos generado esa cultura en la que el otro u otra es “el enemigo”, cuando en realidad es una persona con quien caminamos, y con quien tenemos que aprender a relacionarnos, entendernos, dialogar y trabajar.

Uno de los temas que esa cultura del “enemigo” está generando es la dificultad del diálogo, porque no vemos al otro o la otra como una persona con la cual dialogar. Esto en la sociedad se está potenciando mucho, a nivel mundial con el crecimiento de las ultraderechas, se ha visto muy claro. Este discurso que se oye en la sociedad y en los medios de comunicación ha ido entrando en la escuela. Un discurso que nos dice que: el otro es el contrario, pero ¿El contrario de qué? Hemos generado esa sensación de que vivimos entre contrarios, cuando en realidad convivimos entre personas que son diferentes pero que hacen un mismo caminar. Por otro lado, romper con esa cultura del “enemigo” implica generar espacios de diálogo, y ahí la escuela tiene mucho que hacer y mucho que decir.

S.A: ¿En este contexto que describes crees que tiene sentido la esperanza? Paulo Freire nos habla de la esperanza en educación. ¿Cómo entiendes esta esperanza y cómo nos interpela en el contexto actual?

Manu: Yo creo que, si la paz es un aspecto importante, la esperanza es otro. Porque se vive con cierta desesperanza, con cierta desilusión en diferentes ámbitos. Una desesperanza antropológica, es decir, del ser humano. A nivel ecológico, bueno, ¿qué pasa con nuestra Tierra? Tal parece que Estados Unidos va a mandar a cuatro personas a la Luna el año que viene para hacer una base, y desde ahí, en nueve años, ir hacia Marte. Porque aquí pues, ya no hay vida. Entonces, ¿Qué va a pasar con

todo esto? La situación nos exige pensar ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué ocurre?

Entonces, la esperanza es un elemento a recuperar. Hay que saber qué entendemos por esperanza, porque a veces, en algunos ámbitos o lugares, se confunde la esperanza con el optimismo, y entonces, cuando no se llega a ese optimismo, parece que se rompe algo. Y con la esperanza no es que llegue aquello que yo estoy esperando, porque la esperanza viene por otro lugar.

Antes de entrar a Freire y la esperanza, a mí me gusta una definición de esperanza que dio otra persona, con la que Freire también se sentiría en sintonía: Václav Havel, quien fue presidente de una región europea. Este señor decía: "La esperanza no es la convicción de que las cosas saldrán bien, sino la certidumbre de que algo tiene sentido sin importar su resultado final". Pero claro, la esperanza no se mueve por el resultado final, porque si estamos esperando el resultado final, entonces solo nos quedamos quietos. Sino que la esperanza tiene que ver con esa incertidumbre de que hay algo que tiene sentido.

Y yo creo que eso es lo que debemos recuperar, esa dimensión del sentido. ¿Qué sentido tiene nuestro mundo? ¿Qué sentido tiene el ser humano? ¿Qué sentido tiene nuestra escuela? ¿Por qué sentidos tenemos que luchar? Eso entronca mucho con Paulo Freire.

Paulo Freire habla de la esperanza desde la dimensión pedagógica y la dimensión política. Una esperanza que es una fuerza activa, decía él, y como fuerza activa lo ligo, pero sin confundirlo con el optimismo, sino con una situación que nos genera y nos pone en movimiento. Es decir, no es una expectativa ingenua, sino que, sobre todo, es una energía muy vital. Él habla de esa esperanza como motor de liberación, sobre todo de los oprimidos, con un compromiso activo de transformación de la realidad.

Yo creo que recuperar la esperanza tiene que ver con recuperar el sentido que mencionábamos, con aquel "saber", que debemos luchar por aquello que tiene sentido y encontrar cuáles son las grandes luchas de sentido y de compromiso que existen. Dichas luchas están marcadas por la realidad, porque es la realidad la que nos tiene que situar y hablar acerca de qué esperanza tiene que ser la que mueve al mundo de hoy. Aquí entra el tema de los oprimidos que mencionaba Freire. Él también hablaba de una esperanza crítica, una esperanza que genera tensiones o

que provoca movimiento en cuanto a que alcanza el cuestionamiento. Y uno se pregunta: ¿Esperanza de qué? ¿De que el mundo se iguale? ¿De qué exactamente? Bueno, ese elemento crítico también es importante. En esa búsqueda de sentido se generan cuestionamientos: cómo leemos la realidad y cómo reconocemos las posibilidades de transformación. Entonces implica que debemos buscar respuestas para alentarnos un poco. Buscar también esas rupturas que hay en los diferentes muros que hemos generado en nuestro mundo, esas pequeñas grietas que nos indican que es posible hacer las cosas de otra manera.

Aquí vuelvo a las escuelas. Estas deben ser también un espacio que genere esas grietas y que sea capaz de leerlas en el mundo. Porque sí que hay muchas situaciones de esperanza que a veces no aparecen en el currículo, pero deben estar presentes en el ámbito académico y escolar. Por eso, Freire también une mucho la esperanza con toda su pedagogía y desde ella quiere promover una cierta esperanza. Él habla de fomentar la esperanza desde lo que estamos haciendo, porque es un motor que nos impulsa. También sitúa el tema del diálogo y la solidaridad vinculados a la esperanza. Aquí unimos lo que es la paz y el diálogo, porque la esperanza también nos lleva a ese diálogo y a una solidaridad con el otro/otra, especialmente con las personas más oprimidas. Esta solidaridad nos sitúa también en el ámbito de la dignidad. Recuperar dignidades, porque desde ahí generamos un mundo nuevo. Es así que todo eso puede provocar una esperanza.

También creo que para que esta esperanza se haga realidad, algo que nos falta en nuestro mundo es "*pararnos*" un poco. Ahora, con lo que decíamos antes sobre la DANA en la situación de Valencia, España, se dió una polémica porque enseguida dijeron: "No, el fútbol tiene que continuar, no podemos parar. No se puede detener nada ante esta situación para que la gente tenga un motivo de alegría". Pero no, quizás es al revés: igual lo que tenemos que hacer es parar y decir: "Vamos a ver qué está pasando, ¿Por qué se ha provocado esto? ¿Qué ocurre?". La esperanza necesita ese tránsito hacia la pausa, para ser capaz de ver, de situar, de entender y de reconocer los caminos que hay que caminar.

Como una entidad cristiana vinculada a la fe, como lo es Fe y Alegría, los cristianos llevamos en nuestro ADN la esperanza, pero no una esperanza ilusoria, sino una esperanza que nos hace saber que algo tiene sentido. Tenemos que buscar también esos espacios, y el acto de detenernos nos debe ayudar a saber qué es lo que se debe hacer. A veces vivimos

en un mundo donde parece que todo se tiene que hacer e ir haciendo actividades y cosas y que no pasa nada. Y no, sí que están pasando cosas. Vamos a pararnos, a ver qué está ocurriendo, porque si no nos detenemos, si no analizamos, tendremos un problema. De aquí que la escuela, para mí, sea fundamental. Porque esa esperanza es como decía Freire, es un movimiento constante de transformación y lucha. O en la escuela somos capaces de detenernos ante situaciones y trabajarlas, analizarlas, comprenderlas, dotarlas de significado, o no seremos capaces de ser un movimiento de transformación.

En esta revista que me gusta mucho, "Saberes Andantes", me parece que, en su primer o segundo número, en la introducción, se habla mucho de la educación política. Y claro, la educación es política, y esta política es una política que genera esperanza. Y para que podamos generar esperanza, hemos de provocar espacios que puedan atenderla. Uno fundamental, para mí, es este: detenernos para poder ser una esperanza crítica, como decía Freire, analizando, mirando, viendo cuál es la transformación hacia la que debemos dirigirnos.

S.A: Justamente, con esta posibilidad de "parar" y analizar un poco lo que estamos haciendo, también nos cuestionamos algunas prácticas en el ámbito educativo que todavía se siguen reproduciendo y que, tal vez, pueden ser una limitante para lograr una educación esperanzadora y una educación para la paz. Aquí te queríamos preguntar: ¿Qué no nos está ayudando en los centros educativos a tener esperanza y paz? ¿De qué maneras percibes que se continúa reproduciendo el autoritarismo en la educación y qué mensajes nos transmite esta práctica?

Manu: Yo creo que la escuela tiene un problema, un problema que es social. Es decir, uno de los problemas más serios para mí en este momento es que, cuando socialmente no sabemos qué hacer o cómo solucionar ciertas situaciones que se nos están dando, lo trasladamos a la escuela. Entonces, la escuela termina convirtiéndose en un saco que recibe todo lo que la sociedad no puede solucionar ni manejar, con la esperanza de que se resuelva allí.

Cuando funcionamos así, lo que hacemos es generar un montón de situaciones dentro de la escuela que le impiden ser escuela. Además, cuando añadimos currículos constantemente, introduciendo una materia nueva tras otra, nos enfrentamos a una pregunta clave: ¿Cuál

es realmente el papel de la escuela? Si pretendemos que la escuela solucione todos los problemas, primero, es imposible; y segundo, no es el lugar de la escuela resolver todos los problemas. Para mí, la escuela tiene otro papel, que ahora te explicaré. Esperando que la escuela arregle todas las situaciones, lo que generamos es el mantenimiento de estructuras existentes, y muchas veces estas son estructuras de autoritarismo, porque no entiende su verdadera función y lugar en este momento histórico.

Para mí, además, la escuela debe tener un elemento de laboratorio. Es decir, la escuela no debería estar orientada únicamente a generar personas para este mundo, sino a ser un espacio para imaginar y construir un mundo mejor. Debemos preguntarnos: ¿qué queremos del mundo y cómo lo hacemos posible? El detalle está en que: según cómo sean nuestras escuelas, serán nuestros futuros. Por eso, la escuela es un laboratorio, un espacio en el cual generamos convivencia con iguales que son diferentes a nosotros. En esa convivencia aprendemos a relacionarnos con muchas personas.

Una escuela donde todos los alumnos/as sean muy iguales debería repensarse. El papa Francisco decía que una escuela ubicada en un barrio alto de una ciudad, compuesta únicamente por personas de clase alta, no puede considerarse una escuela cristiana; y no es que no sea cristiana, sino que no puede ser escuela. Porque genera guetos y no promueve un espacio de convivencia. La escuela debe ser un lugar que posibilite relaciones diversas, que permita convivir con el mundo y a partir de esta convivencia entender cuál es la realidad. Por ejemplo, lo que comentábamos antes sobre la luna: quienes irán a Marte serán solo aquellos que tengan un título en Harvard, hablen inglés, o cumplan ciertos requisitos específicos. ¿Los alumnos que tenemos con ciertas condiciones también pueden ir? ¿Merece la pena que se intente? ¿Y qué pasa con las demás personas? Si estos no tienen acceso, entonces, ¿qué tipo de sociedad estamos construyendo? Necesitamos una escuela en la que convivan todos y todas, que ayude a entender la realidad.

También la escuela es un laboratorio que permite reflexionar sobre hacia dónde queremos ir y qué mundo queremos construir. Aquí entra todo el ámbito de la paz, de la esperanza y del trabajo que se puede realizar para promover dichos ámbitos dentro de diferentes contextos, sin necesidad de añadir materias nuevas. Se trata de trabajar desde lo que ya se está haciendo, pero reflexionando sobre cómo se hace.

Además, es importante romper con los autoritarismos naturales que se han ido generando, no porque sean propios de la escuela, sino porque muchas veces han sido impuestos desde fuera. La escuela ha tenido que asumir lo que la sociedad ha sido incapaz de gestionar. Un ejemplo que es muy evidente es el de los celulares en las escuelas. Aquí donde estamos en España, se ha decidido que no se pueden usar celulares en la escuela. Bueno, yo lo cuestiono: ¿es la escuela un espacio para educar o para prohibir? Tal vez deberíamos educar en el uso responsable de los celulares. Prohibir por prohibir no resuelve el problema, porque esta prohibición responde a una problemática social que no se está solucionando fuera de la escuela. Entonces, en lugar de enfrentar el problema se lo traslada a la escuela, para que las familias no tengan que pelearse con sus hijos e hijas por el uso del móvil. Así, la responsabilidad recae en los profesores y sean ellas y ellos quienes tengan que pelearse y les digan qué pueden y qué no pueden usar, siendo ellas y ellos quienes deben encargarse de esta situación.

La escuela no puede ser un saco roto en el que se depositen todos los problemas. Si esto continúa, el autoritarismo estará presente inevitablemente. Si queremos romper con estos espacios autoritarios y permitir que las escuelas sean lo que realmente deben ser un espacio de diálogo, es fundamental ubicar qué pretendemos y qué queremos de ellas. Por eso, considero crucial la importancia de esa dimensión política de la que tanto se habla en la revista, eso es fundamental.

S.A: El hecho de que la escuela refleja mucho de lo que sucede en la sociedad también hace que algunas violencias estructurales y sociales se hagan presentes en la misma. ¿Cómo percibes que la escuela, de alguna manera, sigue reproduciendo esas violencias estructurales o de qué manera lo hace? Justamente, queremos mirar qué pasos debemos dar, en qué metodologías o prácticas, para que esto no se manifieste en la escuela.

Manu: La escuela, a veces, lleva un ritmo frenético que impide darse cuenta de lo que está pasando. Entonces, se generan rupturas sociales porque no se meditan o reflexionan y muchas veces las pasamos de largo. Es decir, hay un conflicto social y cada chico o cada chica llega con su pensamiento, con lo que ha recibido de casa o con lo que ha escuchado en los medios de comunicación. Y en la escuela eso se refleja ya que yo pienso de una manera, tú piensas de otra, pero pasamos muy rápido sobre eso, y entonces cada uno continúa pensando igual.

A veces, pensamos mucho desde las emociones o lo que sentimos: “Yo pienso eso porque lo siento así”. Y dices: “Bueno”, y seguimos.

Entonces, si seguimos así, ¿cómo vamos a trabajarlo? Por eso es importante detenernos. Es verdad que todas/os llegamos con nuestras mochilas, nuestras situaciones y la experiencia con la que hemos vivido, pero tenemos que romper lo que yo pienso, lo que yo creo, para intentar saltar y ver cuál es la realidad, qué es lo que está pasando. Milani, este educador al cual Freire conoció y del que se quedó admirado por lo que hacía, paraba constantemente en su escuela, es decir, no avanzaba hasta que el último no avanzara; hasta que no se hubiera entendido algo, nadie avanzaba. No seguía hasta que no se hubieran transformado y analizado los diferentes pensamientos, las diferentes razones, de tal manera que no sea tu razón o la mía, sino el ver lo que hay detrás de esto. Si no lo podemos hacer, no podemos seguir, este aspecto es muy importante.

En una celeridad excesiva, que a veces no queremos ver desde nuestras escuelas, se genera este problema, porque nos olvidamos de cuál es el papel de la escuela. Queremos que esta sea reproductora de la sociedad o que te prepare para vivir en esta sociedad, y dices: “Espérate, la escuela tiene que generar nuevos modelos también, porque queremos mejorar”. Para mejorar y cambiar, tenemos que generar espacios que nos permitan hacerlo, generar espacios para construir símbolos nuevos. Habrá que tejer redes que nos posibiliten y nos ayuden a entender otras situaciones. Yo creo que aquí hay un trabajo interesante para romper ciertas frases, ciertas ideas, pensamientos y valores que se dan por hecho y no están tan claros.

Salir de nuestro propio anclaje e intentar comprender el nuevo mundo de la realidad es esencial. Si no lo hacemos, la escuela será reproductora de lo que hay. Y no queremos reproducir lo que hay; queremos mejorar. Hay cosas buenas que tienen que mantenerse y seguir, pero hay otras que tienen que cambiar. Nosotros vamos a trabajar en cómo será posible hacerlo.

S.A: En esta idea de parar, el no ir a un ritmo tan frenético y podernos detener a mirar qué es lo que debemos modificar, a qué debemos dar más pausas, qué debemos dialogar... ¿Cómo llegar a una escuela más democrática donde prevalezca más el diálogo? ¿Qué pasos más deberíamos dar para ir en esa transición o en esa dirección?

Manu: Un aspecto que Freire destacaba y Milani coincidía mucho, es el tema de las preguntas. Hemos de ser generadores de preguntas y en una escuela donde se potencia el diálogo, surgen las preguntas. La solución no es tan fundamental, pero preguntarnos sí, preguntarnos ¿Qué pasa ante la realidad? ¿Por qué ha ocurrido esto? y en esta generación de preguntas, la escuela debe ser también un lugar de escucha. Por un lado, generar muchas preguntas que ayuden a pensar, tanto al profesorado como al alumnado, puesto que nos estamos preparando juntos y juntas, como decía Freire; generar muchas preguntas para cuestionarnos qué hay detrás de las cosas, y a partir de estas preguntas empezar a pensar.

La otra cosa que hacía Milani y que me parecía muy interesante era la actividad de dejarse preguntar. A su escuela llegaba mucha gente y decía: "Tú te dejas preguntar", y "que los alumnos y alumnas te pregunten lo que quieran". Entonces, estaba esa posibilidad de preguntar a otros y de poder encontrarse con otros. Esos otros podrían ser referentes o no, podrían ser cualquiera para preguntarle y escucharle. Entonces, se trata de un espacio en el cual nos paramos, un espacio en el cual generamos cuestiones, donde obviamente aprendemos, y sin quitar el contenido del aprendizaje porque es importante; pero dentro de este contenido, introducir también estas preguntas: ¿A dónde nos lleva? ¿Qué es lo que queremos? ¿Por qué está pasando esto? Y escuchar a otros. La escuela tiene que ser un espacio en el cual podamos escuchar muchas cosas, y este escuchar se hace de diferentes maneras: se hace desde la lectura, desde traer a personas, entre otras. Ese preguntarse y escucharse genera redes. Si tú vas escuchando y descubriendo cosas nuevas, pues genera redes de conocimiento, redes con tu entorno, redes con la realidad, para comprender los contextos. Y modifica las visiones, porque ya empezamos a cuestionarnos: no es la realidad que yo pensaba, cambiamos un poco la manera de comprender y entender las relaciones con el otro/otra y lo que hay por detrás, y eso puede rompernos ciertos esquemas.

S.A: *Estos elementos que has señalado: el parar, generarnos preguntas y diálogo, la escucha activa, también generar símbolos nuevos, como mencionabas, el tejer redes, nos ayudan en esta transición hacia unas escuelas que eduquen más en el sentido de paz y esperanza. Además de las referencias a Freire y Milani, ¿conoces experiencias en el contexto actual en el que se pueda visibilizar prácticas de esta educación esperanzadora, esta educación para la paz, que nos puedan ayudar de alguna manera o que sean luz para otros espacios?*

Manu: Hay experiencias, hay gente que está trabajando. Creo que cada espacio o cada lugar tiene sus maneras de hacerlas y de construirlas. Cada itinerario u opciones que se hacen en la escuela tiene sus puntos y sus entronques con la realidad. Pero sí que hay experiencias desde lugares en donde, por ejemplo, se empieza cada día, cada semana, con una reflexión vinculada con un elemento de la realidad, que se va trabajando durante la semana y que se recoge al final, diciendo: "Mira, empezamos con una realidad, noticia o un aspecto el cual queremos potenciar esta semana", y vamos hablando de esto los primeros minutos de la clase. Lo hablan los diferentes profesores/as, porque los diferentes profesores pueden aportar cada uno con lo suyo, y sobre todo es importante escuchar ese diálogo. Hay experiencias donde todavía se intenta hacer una lectura del diario; los diarios también tienen sus riesgos, pero bueno, ahí también hay mucho periodista "freelance", algo también muy interesante de reconocer. Hay espacios de lecturas ideológicas a partir de pequeños textos, esto nos parece muy interesante, ya que potencia la lectura de textos que te obligan a ir más allá, que te obligan a pensar un poco más, a generar cuestiones y preguntas ante problemáticas reales que están existiendo. Y sí que hay que observar a esos centros que se están jugando mucho. Claro, no es generar una materia nueva o sacarla del currículo, pues se trata más bien de leer en todas las materias. Hay experiencias donde entran trabajadores sociales u otros profesionales y personas de la comunidad dentro del entorno escolar para dar otras visiones que expresan diferentes experiencias. Experiencias que antes, en Ecuador, se llamaban "misiones", irnos a otro espacio para conocer, compartir y ver algo diferente, y a partir de ahí reconstruimos lo que estamos haciendo.

S.A: *Me parece muy importante esto de salir de la cotidianidad de la escuela, porque a veces nos quedamos en el mismo ritmo. Al tener los mismos espacios de una práctica tan instaurada, seguimos actuando, a veces de manera inconsciente, y no vemos la posibilidad de que otras personas entren a las escuelas, personas que no se acercan habitualmente, o de salir a otros espacios. Me parece algo muy iluminador para poder cambiar, porque si vemos lo mismo constantemente, a veces es muy difícil salir del esquema en el que estamos.*

Manu: O incluso a veces es tenerlo claro y entenderlo. A veces dices: "Yo no puedo salir mucho, yo no puedo traer gente", bueno, pero sí puedes hacer que en tus clases todos estemos presentes, en tu aula esté presente una realidad que está pasando en el mundo. Lo puedes hacer

presente, lo puedes ejemplificar con una situación concreta, y yo creo que eso es importante: traer esa realidad, que es lo que está pasando, y hacerla presente y cercana, porque en el fondo el diálogo es hacer cercana una realidad, y cuando una realidad es cercana, la empiezas a leer y la entiendes de otra manera.

Nosotros aquí, por darte un ejemplo, hemos tenido un conflicto social con el tema de las migraciones, sobre todo con la gente que viene de África. Claro, cuando tú tienes alumnos/as que vienen de esta situación y sale el tema, se habla de diferente manera, porque ya no es “el que viene porque espera”, ya es “con el que tú estás jugando”, es quien ha tenido esta situación. Entonces, vamos a romper esos esquemas para hablar desde el vínculo, desde la relación o desde el diálogo. Vamos a dialogar ¿Qué estás haciendo y por qué?

O hacer otras lecturas; te pondré otro ejemplo: muchas veces las y los alumnos piensan que aquel que está en la prisión es malo y por lo tanto es peligroso. Pero aquí, donde yo estoy, hay un centro que acoge a personas que salen de la prisión y no tienen a dónde ir. Y están viviendo en un piso para convivir normalmente. Son personas que alguna vez hemos invitado a algún centro, o alguna vez, cuando alguien ha visto a uno, ha dicho: “Mira, he visto a Fulanito que iba ayudando a una señora a llevarle el peso de la comida”. Si a este Fulanito yo te digo que lo vi en la prisión y ahora te pregunto ¿Tú con qué te has quedado de él, responde que lo han visto pues, ayudando a la mujer con el peso, o que han coincidido en un voluntariado que han visitado y estaba él como voluntario. Es decir, las personas no nos podemos catalogar de una manera tan clara y evidente, porque todas nos podemos equivocar, pero vamos más allá.

Entonces, a partir de romper ciertos esquemas que la escuela puede potenciar, como son experiencias de rupturas, encontramos esa posibilidad de diálogo y relación con el otro de una manera diferente, porque ya no es el cliché, porque ya es alguien que lo hemos tenido más de cerca y que hemos intentado entender y convivir de otra manera.

S.A: Me parece muy interesante esto de generar vínculos y, a través de los afectos, poder ir cambiando ciertas percepciones y formas de relacionarnos, que creo que en definitiva tiene mucho que ver con la paz. Esa forma con la que nos relacionamos y entendemos a las personas, a mí me cuestiona un poco. Recordaba que, en algún

encuentro en Fe y Alegría, una maestra hablaba de generar sentido de pertenencia al espacio escolar, y aquí nos genera una inquietud. Nos pareció importante porque justamente estamos en un momento en el país en el que hay muchos estudiantes que ya no le encuentran tanto sentido a la educación, no le encuentran tanto sentido a ir a la escuela y encuentran otras motivaciones externas. Estamos también en un contexto en el que hay mucha violencia, pero en esa violencia, hay también muchos grupos delictivos que ofrecen ciertas posibilidades, por un lado, económicas, pero por otro también generan un sentido de pertenencia, digamos, con algunos símbolos, algunas conformaciones de fraternidad o de apoyo en el contexto en el que están. Y eso termina siendo también llamativo. Entonces, esta profesora se cuestionaba ¿Cómo generar un sentido de pertenencia aquí? ¿Cómo hacer que la educación sea más atractiva? Que tenga un mayor simbolismo o que sea más llamativa, o que tenga más sentido para los y las estudiantes. Entonces, en esta línea, también con una mirada más desde la paz, desde la fraternidad ¿Cómo poder llamar a esos estudiantes que se nos están perdiendo?

Manu: Este es un tema importante, porque es verdad desde la situación social que se vive, se está generando un distanciamiento. Se están generando rupturas y la escuela ha perdido un cierto potencial en este aspecto. Se ha perdido una cierta importancia. Por eso, antes de recuperar el sentido de lo que es la escuela, me parece importante plantear que Milani hablaba mucho de que lo que necesitan los chicos y chicas es motivación. Claro, “motivación” no es hacer lo que quieren, a veces lo confundimos con eso, como si para que vengan, les ofrecamos lo que quieren en este momento. Pero lo que se quiere en este momento es efímero, y mañana ya no lo querrán, y ya está. La escuela si bien ha ofrecido experiencias de una manera efímera en un momento, sí que debe entender que no le ha generado algo que, por dentro, lo haya modificado. Entonces, la modificación tiene que ser aquello que, por dentro, los haga revivir de otra manera.

A mí me parece apasionante el tema de generar una sociedad esperanzada, de generar una sociedad que busque la paz. Tenemos que pensar cómo, y cómo aquí la escuela lucha por su identidad y por ese aspecto de pertinencia. La pertenencia yo la asocio con la identidad. Yo creo que existe una cierta crisis de identidad en nuestro mundo, o de identidades, y eso genera también dificultades. Cuando uno no depende de alguien, a veces depende de algo, y cuando no ha generado un vínculo, pues el vínculo acaba siendo la violencia, acaba siendo la droga,

acaba siendo lo que sea, porque no genera otra cosa. Entonces, ser generadores de esa pertenencia, de esa identidad, de esos vínculos, es interesante.

Aquí hay que ser imaginativo, hay que pensar y hacer propuestas que puedan atender necesidades de búsqueda de sentido, porque existe. Sabemos que la búsqueda de sentido está presente, no es fácil, pero en el tema de los signos que decíamos, los símbolos pueden ayudarnos cuando la escuela sea generadora de espacios significativos y simbólicos que ayuden a generar identidad, que ayuden a generar vínculo y que puedan promover la salida hacia algo más. Entonces, esos chicos y chicas que huyen del ámbito escolar, porque lo escolar se ha reducido a una situación académica que en estos momentos no me dice nada, nos plantean la pregunta de ¿Cómo hacer que la escuela sea algo más que una institución que ofrece contenido académico?

Nuestras escuelas pueden ser ámbitos de instrucción o ámbitos de educación. Es decir, ¿nosotros solo instruimos, solo damos un conocimiento o generamos educación?. Si la paz y la esperanza son un elemento central, tenemos que educarnos en eso, porque por sí solos no vamos a llegar. Entonces, tenemos que generar los espacios que lo puedan buscar. El recuperar ciertos símbolos creo que es interesante. Ante una situación de violencia, ¿Cómo respondemos como escuela? Pues hacemos algo que nos haga significativos y nos involucre. Tenemos que pensar, soñar, ser imaginativos y generar esos espacios que nos ayuden a posibilitar ilusiones, donde todos y todas tengan su lugar, hemos de generar espacios en los que puedan sentirse protagonistas.

De Ecuador me gusta mucho el movimiento que han generado desde el CEFA, porque este posibilita generar estas experiencias de protagonismo que todas y todos necesitamos. Y este protagonismo ya no es si me va bien en el cole o si no me va bien, en su lugar se convierte en ofrecerle al estudiante la oportunidad de saber que puede aportar en otros espacios. Sería una pena que con la cantidad de tiempo que pasan los chicos y chicas en la escuela, esta se redujera a lo instructivo, reitero que la escuela es un laboratorio de espacios para la transformación.

S.A: Muchas gracias Manu por toda tu experiencia y reflexiones compartidas para avanzar en este camino de sembrar paz y esperanza desde la educación.

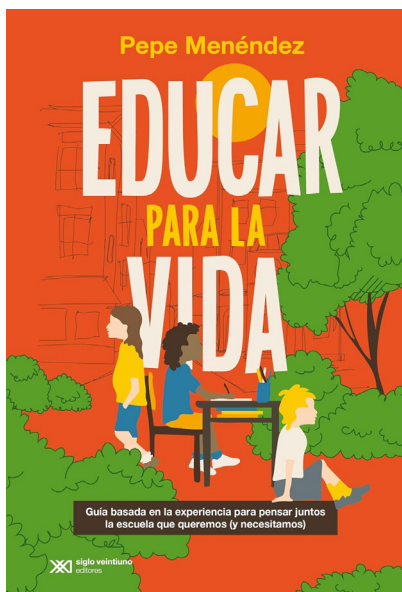
An abstract painting in shades of gray and teal. The composition is dominated by thick, expressive brushstrokes. In the upper right, a white bird is depicted in profile, facing right. To its left, a human-like face is partially visible, rendered with soft, blended tones. The lower half of the image is filled with dense, overlapping teal and gray strokes, creating a sense of depth and movement. A horizontal teal band is overlaid across the middle of the image, containing the text.

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

Pepe Menéndez (2024). *Educar para la vida: Guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos (y necesitamos)*. Siglo XXI Editores.

Los temas reflexionados en este libro son tan significativos que la pregunta sobre el sentido de la educación trasciende inevitablemente el ámbito pedagógico, llevándonos a explorar el significado más esencial de la vida y la existencia humana. En esta línea, podemos preguntarnos: ¿En qué medida nuestras escuelas son un homenaje a la vida?, ¿Con qué frecuencia reflexionamos sobre la vida que transcurre en los espacios educativos?, ¿Somos verdaderamente conscientes del tiempo que entregamos — como estudiantes, educadoras/es, cuidadores/as— a lo largo de nuestra trayectoria escolar, y de la relevancia de lo que sucede durante esas etapas cruciales?, ¿Es posible que nuestras escuelas se conviertan en espacios donde niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas encuentren una oportunidad para dignificar su existencia y vivirla a plenitud?



Educar para la vida, es una obra con profundo sentido ético que nos invita a mirar la educación como un gran proyecto humanista cada vez más urgente frente a los complejos escenarios de nuestro tiempo. A través de estas páginas, Pepe Menéndez comparte los aprendizajes acumulados a lo largo de su extensa y diversa trayectoria como educador, resultado de su experiencia en distintos ámbitos del sistema educativo. Desde su rol como educador hasta su liderazgo en procesos de innovación pedagógica, Menéndez ofrece una perspectiva

integral y profundamente reflexiva sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en nuestros días.

Con una mirada crítica pero esperanzadora, el autor pone de manifiesto cómo las experiencias vividas en distintos contextos educativos —ya sea en el aula, en la gestión escolar o en proyectos de transformación educativa vivenciados en varios países— han moldeado su visión de una educación centrada en el desarrollo humano integral, el aprendizaje significativo y la conexión con la realidad social. Estas páginas transmiten una filosofía educativa que busca inspirar a las y los lectores a reimaginar el propósito de la escuela, recuperando su dimensión humana.

El autor comienza con una exploración a fondo sobre el propósito de una educación humanizadora y transformadora, colocando en el centro la formación integral de la personalidad. Menéndez posiciona una pregunta trascendental: ¿qué debemos enseñar hoy para garantizar un conocimiento que nos haga más humanos? Esta pregunta cobra una relevancia particular dentro de un contexto caracterizado por la globalización, la revolución cibernética, los flujos migratorios de gran magnitud y los desafíos socioambientales, todos estos fenómenos históricos llevan a preguntarnos sobre lo humano y su devenir. La escuela no puede estar ajena a estas reflexiones trascendentales, ¿qué es necesario que enseñemos y aprendamos para construir un sentido de vida —personal y colectivo— en las etapas que acompaña la escuela? Frente a esta pregunta, el autor dirá que “la escuela debe promover el gusto por el aprendizaje porque necesitamos aprender a lo largo de toda la vida para seguir entendiéndonos, comprender el mundo y a los demás, y así colaborar en la humanización y mejora del mundo” (p.41).

Más adelante, el autor reflexiona sobre una escuela diseñada para aprender. Su análisis destaca la relación entre el *saber* y el *ser*, subrayando que la acumulación de información no es suficiente. Es indispensable formar voluntades capaces de “poner el aprendizaje al servicio de la persona y de la dignidad de su condición” (p. 68), ampliando el horizonte hacia el bien común. En línea con esta premisa, resulta crucial reconocer la etapa escolar no sólo como un tránsito hacia la adultez, sino como un periodo pleno en sí mismo, que contribuye

de manera decisiva a definir quiénes somos y qué haremos en la vida adulta. Es por ello que, como educadoras y educadores “debemos ser capaces de ponderar el valor de [esta] etapa vital que está destinada a ir más allá de la custodia, la adquisición de disciplina o la memorización enciclopédica” (p. 68). Esta mirada vinculante de la escuela y la vida, nos llama a reorientar la educación hacia la formación de personas éticas, críticas y autónomas, capaces de responder a los desafíos de nuestro siglo: la justicia social, la sostenibilidad y el respeto a la diversidad.

Llegados a este punto, cabe preguntarnos ¿Qué propósitos perseguimos en nuestras propuestas educativas?, ¿Tenemos propósitos humanizadores?, ¿en qué medida nuestras prácticas son coherentes con estos propósitos?. Desde una lectura *sentida* y *pensada* de la realidad que atraviesa el Ecuador, vemos con urgencia la necesidad de detenernos y reflexionar con seriedad sobre el proyecto de vida que queremos construir como sociedad y cómo la escuela tiene un rol ético-político clave en este proceso. La creciente escalada de violencia y su impacto en nuestros entornos educativos nos confrontan con preguntas sobre el valor que hemos otorgado a la vida, ¿a quiénes hemos condenado a una vida signada por la muerte a causa de la precariedad, la falta de oportunidades y el riesgo constante a la violencia? ¿Cómo la escuela puede convertirse en un espacio para dignificar la vida en estos contextos y apuntar a nuevos horizontes de sentido que hagan frente a las dinámicas de destrucción que actualmente presenciamos?

En conexión con estas preguntas, dentro del propósito humanizador del proceso de enseñanza aprendizaje, el *aprender a ser* cobra una relevancia sustancial. Como señala Menéndez “no existe un sujeto neutro que deba aprender todos los contenidos del currículo, al margen de su personalidad, su contexto social y sus vicisitudes vitales” (p.102-103). Es por ello que acompañar el desarrollo del proyecto de vida de cada persona es una prioridad ineludible para la escuela. Necesitamos aprender para desarrollar el proyecto de vida. De ahí la importancia de la personalización del aprendizaje para formar sujetos autónomos, responsables y capaces de construir sus proyectos de vida, vinculando el conocimiento con la justicia social y el bien común.

También las relaciones que se tejen dentro de las escuelas son fundamentales en el proceso de aprendizaje transformador. ¿Cómo son los vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Qué tipo de relaciones se fomentan en la práctica cotidiana? Es claro que el modo en que nos relacionamos en el ámbito escolar influye en nuestra forma de ver el mundo. Todas estas aristas que componen la escuela dejan ver que el derecho a la educación no consiste únicamente en tener una vacante escolar. “Cada vez tomamos mayor conciencia de que es un derecho al aprendizaje, vinculado al respeto por la dignidad de las personas” (Menéndez, 2024, p.99). Concebir el derecho al aprendizaje como un derecho vinculado a la dignidad humana nos lleva a repensar el propósito de la educación, y a ver más allá de la simple instruccionalidad.

Por su parte, las competencias para la vida exigen una educación que integre la formación en ciudadanía y la participación activa en la vida democrática de la escuela. Una escuela humanizadora debe centrarse en un aprendizaje enfocado en los valores humanísticos y la convivencia como base de la ciudadanía; como subraya Menéndez (2024), “la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para aprender a ser y convivir” (p. 170). En este contexto, la educación debe estar orientada al desarrollo integral de la persona, reconociendo su singularidad y fomentando un sentido de pertenencia que permita a cada individuo conocerse y encontrar su lugar en el mundo. Este enfoque reclama un cambio en la estructura escolar, que, en lugar de privilegiar la homogeneización, valore la diversidad y promueva el acompañamiento en los itinerarios personales y académicos de los/as estudiantes.

Para encaminarnos hacia una escuela que prioriza el aprendizaje, es indispensable centrar la mirada también en las y los educadores. El rol docente que exigen nuestros tiempos lo posiciona como un/a acompañante de los procesos de formación personal y profesional de las y los estudiantes, orientando su aprendizaje más allá de la transmisión de conocimientos. La educación se convierte en un proceso mutuo, donde tanto educadoras(es) como estudiantes están en constante revisión de sus creencias y prácticas. En este proceso, el liderazgo docente, así como las redes de intercambio que se pueden formar, se convierten en elementos esenciales para guiar el proceso de aprendizaje, asegurando

que el entorno educativo sea propicio para el desarrollo integral de todas y todos. Fe y Alegría, en la segunda edición del Horizonte Pedagógico Pastoral (Fe y Alegría Ecuador, 2024), describe el educador/a con quien sueña, y que bien se corresponde con las ideas compartidas por Pepe Menéndez.

[...] el Movimiento sueña con educadoras/es comprometidos con la transformación, llenos de fe para creer en una escuela que promociona los talentos y las capacidades, en conexión con la realidad y la vida de sus estudiantes y aprendizajes. Educadoras/es que son buenas/os en pensar y repensar la educación, para comprender el mundo cambiante y abrirse a horizontes nuevos, con apertura a mirarse, formarse y conectar con su vocación para revitalizarla; con capacidad para sentir la “rabia ética” que los movilice a crear condiciones para construir una mejor sociedad y recuperar la dimensión ética y política de su accionar educativo. (p. 87)

Sin duda, esta obra nos plantea preguntas fundamentales a quienes formamos parte del ámbito educativo. Nos invita a renovar nuestro compromiso con una educación transformadora, a reflexionar sobre nuestra propia humanidad y a reavivar nuestra vocación como educadores y educadoras. Además, ha sido una oportunidad para reconciliar mi propia trayectoria de vida y encontrar resonancias con los aprendizajes que he ido acumulando en este maravilloso camino de la educación.

Referencias

Menéndez, P. (2024). *Educar para la vida: Guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos (y necesitamos)*. Siglo XXI Editores.

Fe y Alegría Ecuador. (2024). *Horizonte Pedagógico Pastoral* (2.ª ed.). Fe y Alegría Ecuador.

Emely Valeria Benavides-Vargas
Fe y Alegría Ecuador

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 ensayos deberán ser inéditos, deseablemente referidos al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2 La extensión de los ensayos será de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3 Los ensayos 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 hasta cinco palabras clave en idioma castellano e inglés, puede incluirse además el idioma original.
- 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 será de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3 El tipo de letra de los artículos debe ser Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,15 y tamaño de página A4.
- 2.4 Los artículos deberán incluir un resumen de hasta 250 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5 Debajo del resumen se deberán incluir hasta cinco palabras clave en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.6 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 las sistematizaciones debe ser Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,15 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 en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.6 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción de la experiencia, reflexión y conclusión.

Sobre el proceso editorial

- Una vez que el autor haya comprobado que su artículo cumple con las normas de la revista, lo envía a través de nuestro correo institucional (formacion@feyalegria.org.ec) o de la página de la revista (<https://saberesandantes.org>).
- 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 talleres virtuales de 16 horas para aquellos autores 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 la dirección formacion@feyalegria.org.ec

- Los autores deben enviar una comunicación indicando su permiso para la publicación cuando se le indique desde la revista.

"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