



SABERES ANDANTES

Educación, derechos
y pandemia

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 3, Número 8, año 2021

“DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA”

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. Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría. 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 Politécnica Salesiana. Ecuador.

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-Vásconez. Fe y Alegría. Ecuador
- Carlos Boris Tobar- Solano. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Fabricio Alaña SJ. Delegado de Educación de la Compañía de Jesús del Ecuador. Ecuador.
- Christian Xavier Ubilla-Correa. Fe y Alegría. Ecuador.
- Anita Mata- Velastegui. Ministerio de Educación. Ecuador.
- Renato Revelo-Oña. Universidad Nacional del Rosario, Argentina.
- Jenny de Lourdes Sánchez-Perugachi. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Dennis Schutjser-De Groot. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Escuela de Filosofía. Ecuador
- 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. Federación Internacional de Fe y Alegría. Colombia

Traductora

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

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

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

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador



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



Saberes Andantes

Educación, derechos
y pandemia

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 3, N° 8, Diciembre 2021

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|-----|--|
| 5 | PRESENTACIÓN <i>Para seguir reflexionando... desde la educación en tiempos de pandemia.</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador |
| 7 | EDITORIAL <i>Derecho a una educación con derecho</i> Beatriz del Carmen García-Dávila y Luis Túpac-Yupanqui. Centro de Formación e Investigación. Fe y Alegría. |
| 13 | ENSAYOS E INVESTIGACIONES |
| 14 | <i>Participación juvenil en los centros educativos de Fe y Alegría, Ecuador</i> Liliana Emperatriz Ordoñez-Tacuri. Fe y Alegría |
| 33 | <i>Dimensiones humanas presentes en la película Planeta Libre</i> Keyla Milagros Torrealba- de Mendoza. Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado (UCLA) |
| 52 | <i>¿ Las tecnologías digitales excluyen?</i> <i>Análisis de las nuevas tecnologías en la educación y su relación con la inclusión.</i> Felipe José Castillo-Mafla. Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador (RUEI) |
| 67 | <i>Una mirada al juego desde el Homo Ludens</i> Alixon David Reyes-Rodríguez. Universidad Adventista de Chile |
| 85 | SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS |
| 86 | <i>La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, "La Silla que transforma vidas"</i> María Dolores Briceño –Cueva. Fe y Alegría Ecuador |
| 111 | XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría. <i>Educadores y educadoras de Fe y Alegría en las nuevas fronteras de la educación popular en el siglo XXI. Palabras de apertura</i> Arturo Marcelino Sosa-Abascal, SJ. Padre General de la Compañía de Jesús |
| 115 | ENTREVISTA |
| 116 | <i>Reconstruir la educación y la pedagogía desde un nuevo horizonte de derechos</i> Marco Raúl Mejía-Jiménez |
| 133 | RESEÑAS DE LIBROS |
| 134 | <i>Víctor Iza Villacís, Milton Calderón-Vélez (Coords.) 2020. «Entre la incertidumbre y la esperanza» Reflexiones y relatos globales en torno al Sars-CoV-2 (Covid 19) Abya Yala: Quito.</i> Clara González-Garzón Finat |
| 152 | <i>Molina Morán, Eduardo. 2021. «Pedagogía de la Denuncia, Filosofía y Práctica». Colectivo Freinet: Guayaquil.</i> Christian Giovanni Salazar-Coba |

PRESENTACIÓN

Para seguir reflexionando... desde la educación en tiempos de pandemia

Carlos Vicente Vargas-Reyes

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

Nuestro punto de partida es la realidad y hoy no podemos escaparnos del Covi 19 que nos sigue dando la oportunidad de mirarnos hacia dentro, de seguir insistiendo en la búsqueda de una nueva sustancia humana para una nueva historia, que como decía Jacinto Benavente, una historia para continuarla y no para repetirla. ¡He aquí el problema humano!, el problema de las circunstancias, el problema de la educación, de la política, el problema de ser y estar en el mundo desde el cuidado esencial de lo humano y compasión por la tierra, como dice Leonardo Boff.

De alguna manera los distintos pensamientos que se abordan en estas páginas insisten en reestructurar las relaciones humanas y con la naturaleza, desde el ámbito de la educación y en particular, desde la defensa del derecho a la vida y a una educación que incluye y respeta la multidiversidad; para ello es clave una relectura desde la dignidad humana. Dignidad que lleva la esperanza de que lo humano y lo socialmente humano despierte, desde su estructura espiritual, con un nuevo y verdadero compromiso y abrazo fraterno con la madre tierra, con sus hermanos y hermanas, barros de la propia tierra y esencia para ser lo que debemos ser. Porque “yo soy porque tú eres y tú eres porque yo soy”, es el fundamento del NOSOTROS para estar en el mundo, un nosotros que nos moviliza, no solo a entender, que el buen vivir solo será realidad si nadie está excluido de sus derechos fundamentales.

Pero lastimosamente, lo humano no quiere escuchar los gritos de la tierra, ni el confinamiento ha detenido el narcisismo humano; nos negamos a interpretar los signos de estos nuevos tiempos, no queremos una cura radical, justificamos milagros neoliberales que no han dado resultados y hasta se insiste que la tecnología es la salvación para la inclusión educativa, pero millones de familias en el mundo no tienen

conexión y, lo que es peor, se mueren de hambre a la vista de la TV global y la mente humana lo descarta al final del noticiero. No se trata de huir al desierto a esperar la destrucción del mundo ni de renegar de las tecnologías, se trata de humanizar todos los espacios en los que podemos habitar, jugar y amar.

Las preguntas que se plantean en uno de los artículos presentados me parecen pertinentes para seguir reflexionando:

Entonces, qué debe hacer el antrópico para revertir esto, ¿formularse más preguntas?, ¿qué valor le da hoy el humano a su forma física y a su genética femenina o masculina?, ¿será posible que cada individuo en su deseo de conocer e inventar más, logre entender el llamado que hace a diario la naturaleza?, ¿existirá al fin coherencia global entre lo que significa explicarle al niño/a que la vida es un derecho humano fundamental y la propagación de tantos signos de muerte en la sociedad? o ¿entre lo que significa educar al niño/a para que practique el respeto por una abejita, y lo que esconde el comercio engañoso de una empresa transnacional?; ¿tendrán todos los países, algún día no tan lejano, la posibilidad de ser dirigidos políticamente por líderes/lideresas con el perfil necesario para priorizar la toma de decisiones en pro de la vida en el Planeta?, ¿es suficiente con la existencia de organismos y movimientos ambientalistas para lograr un cambio definitivo?, ¿qué papel juega o debería jugar la educación al respecto? (Torrealba, M.)

La contestación de estas preguntas depende de nosotros, no del santo Google, somos nosotros los que tenemos la sustancia humana, la libertad para decidir hacia dónde queremos ir, sin olvidar que en nuestra esencia hay un nosotros para estar en el mundo. Y si por sustancia humana entendemos: persona, dignidad, derecho y trascendencia... en nosotros está la pedagogía que puede cambiar a las personas que van a transformar la sociedad, como le gustaba proclamar a Freire.

Y esa pedagogía tiene que mirar el contexto, al estudiante para incluirlo y promover su participación; debe plantear aprendizajes relevantes que dejen huella, permitan el crecimiento de la persona y sirvan para la vida; debe ayudar a la construcción de una nueva ciudadanía y una nueva sociedad; debe estar de la mano y en escucha de esos gritos que plantea Marco Raul Mejía nos está haciendo la actual epidemia. Ojalá tengamos la actitud para comprender y dar el viraje que necesitamos para que un nuevo mundo sea posible.

EDITORIAL

Derecho a una educación con derechos

Beatriz del Carmen García-Dávila
Luis Túpac-Yupanqui

*Centro de Formación e Investigación
Fe y Alegría*

Después de 21 meses de pandemia y de presentarse otras graves problemáticas como la publicación de los pandora papers y las crisis carcelarias, nos encontramos con un contexto educativo sumamente complejo caracterizado por el distanciamiento social, la puesta en práctica de la educación virtual y semipresencial (según los países), la existencia de una amplia brecha digital, el aumento alarmante de la deserción educativa, entre otras cosas, sin contar que ha aparecido una nueva variante del coronavirus llamada Omicrón.

En este panorama vemos cómo las/os niñas/os que tienen acceso a internet y dedican largas horas a estar frente a sus pantallas sin acompañamiento, están expuestos a informaciones tóxicas, al sedentarismo y obesidad debido a su casi inmovilización. Por otra parte, en los entornos domésticos, precarizados y sometidos a la incertidumbre, ellas/os se encuentran vulnerables al incremento de violencia, ansiedad, angustia y depresión.

En este escenario, desde las opciones de las Pedagogías Críticas y la educación popular como parte de ellas, es ineludible revisar cómo se está garantizando el derecho a la educación, PRIMERO, en relación a las violencias que impiden su acceso. Pero también, EN SEGUNDO LUGAR, es necesario preguntarnos si la educación a la que están teniendo acceso se trata realmente de una educación que garantiza sus derechos. Así, parafraseando a Hannah Arendt (1951, Los orígenes del totalitarismo: "el derecho a tener derechos"), podríamos también interrogarnos por **el derecho a una educación con derechos.**

En este sentido, es conveniente plantearnos cómo la educación puede llegar a todos y todas en medio de esta situación de pandemia que aún no ha pasado; es necesario cuestionarnos si este modelo de educación virtual o semipresencial está preservando a las/os niñas/os de situaciones violentas en el entorno doméstico familiar y en las aulas virtuales o semipresenciales. En relación a estas últimas, hay que preguntarse si se trata de una educación contextualizada que garantice su dignidad y la inclusión de diversidades, si se lleva adelante procesos educativos significativos para las/os estudiantes, teniendo en cuenta sus saberes, experiencias e intereses, si estos procesos están orientados por la necesidad de construir un mundo más justo y mejorar condiciones de vida.

Entendemos que el enfoque de derechos humanos, aplicado al campo de la educación, funciona como una herramienta que controla que los procesos de las instituciones que prestan servicios educativos estén orientados a garantizar el derecho a la educación en términos de acceso; pero también y, por supuesto, a una educación con derechos, es decir, una educación que garantice el respeto a las múltiples diversidades, incluyente, respetuosa de la dignidad de la persona humana y promotora de la ciudadanía; en particular para aquellas/os niñas/os y jóvenes que están más expuestos a vulneración de derechos, las/os cuales suelen ser en general las/os niñas/os y jóvenes con menores recursos (UNESCO, 2014). Por tanto, el propósito del enfoque de derechos humanos aplicado al campo de la educación es analizar las desigualdades (con sus causas y consecuencias) que se encuentran en el centro de los problemas educativos y corregir las prácticas discriminatorias que obstaculizan los procesos de aprendizaje.

Así, en orden a analizar las desigualdades que atentan contra los derechos en el campo de la educación y que se acentúan en este devenir de la pandemia, agravada por la evasión de impuestos, develada por los pandora papers, y por el incremento del poder del narcotráfico puesto en evidencia en los amotinamientos carcelarios que hemos tenido en Ecuador, consideramos las siguientes situaciones del contexto educativo y los cuestionamientos que nos hacen:

La crisis económica generada por la pandemia que afecta

a todos, pero sobre todo a los más pobres y a la clase media, en el mejor de los casos, está trasladando a muchos estudiantes desde la educación privada hacia la educación pública (Luna, 2021), y en el peor, los está expulsando del sistema educativo. **Ante esta situación ¿Cómo se está viviendo esta crisis económica en la región? ¿Estamos ante un retroceso en cuanto al derecho al acceso a la educación? En los últimos años se ha avanzado hacia una masificación o ampliación del acceso a la educación ¿Estamos volviendo atrás?**

Algunas investigaciones muestran que la mayoría de los jóvenes en el actual contexto de incertidumbre y pandemia sufren altos niveles de ansiedad y angustia (Guterres, 2021). En este escenario ¿Qué hacemos desde la escuela **para garantizar que las/os niñas/os y jóvenes, sobre todo las/os que viven peores condiciones, puedan manejar estas situaciones de ansiedad y angustia?**

Varios estudios (entre ellos: UNICEF, 2021), señalan que es necesario el retorno a clases presenciales, pues la educación virtual está, de un lado, exponiendo a muchas/os niñas/os y jóvenes a informaciones tóxicas, y de otro lado, la inmovilidad de los estudiantes está derivando en obesidad (Carbonell, 2021). ¿Significa esto que **la modalidad virtual de educación conlleva el riesgo de violentar el derecho a una vida sana individual y social? ¿Cómo evitamos esto?**

Además, el retorno a una nueva normalidad incluye que la virtualización de la educación se ha instalado en el sistema educativo. Lo cual para algunas/os, por no contar con recursos tecnológicos, por no manejar su lenguaje, por sentir que el proceso educativo se ha despersonalizado, está significando deserción escolar. ¿Esta virtualización de la educación hacia qué escenarios futuros nos está llevando? **¿Qué mundo y con qué características se está construyendo para las siguientes generaciones? ¿Cómo aprovechar las oportunidades de la virtualidad y tecnologías de la información para potenciar procesos educativos que garanticen una educación con derechos?**

El abordaje de los derechos humanos en el ámbito de la educación, como en los demás ámbitos, demanda una perspectiva interseccional (Visotsky, 2020) que tenga en cuenta no sólo la condición

económica de las/os estudiantes, sino también sus contextos culturales, su género, su origen nacional y étnico, su estatus migratorio, sus saberes y experiencias previas, diversidades funcionales, etc. Ante estos requerimientos de una perspectiva interseccional **¿Cómo se concibe el enfoque de derechos desde la Educación Popular? ¿Cómo generar un rol activo para potenciar la práctica de los derechos no sólo en el ámbito de la educación sino también en lo económico, político, social y cultural?**

Hace falta reconocer el derecho de las/os estudiantes a una educación que vaya más allá de lo cognitivo, reconocer el derecho de las/os estudiantes a una educación que tenga en cuenta sus sueños e ideales, sus experiencias y saberes, para no volver a la escuela a seguir haciendo lo mismo de antes, lo cual considerábamos lo normal. Hace falta reconocer, en este contexto de educación virtual o semipresencial, el derecho a una educación que sea crítica con los instrumentos tecnológicos y con las mediaciones pedagógicas mecánicas (condicionantes, yuxtapuestas o aditivas) que de ellos se derivan, para pensar y proponer el aporte de la tecnología en una educación promotora de derechos.

En este escenario de preguntas, desde el CFI proponemos este número de nuestra revista, no con el ánimo de responder a todas ellas. Sino con las ganas de proponer reflexiones que hagan ver distintas aristas de los actuales contextos educativos, que nos permitan dialogar, reconociendo las distintas experiencias y saberes en la búsqueda de una educación que responda, que no se quede muda en el conveniente silencio cómplice.

Bibliografía

Arendt, H. (1951). *Orígenes del totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*

Carbonell, M. (29 agosto 2021), México enfrenta una disyuntiva por el regreso a la escuela en plena tercera ola de la pandemia, en <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210829-mexico-retorno-clases-controversia-pandemia>

Guterres, A. (21 de septiembre 2021), Discurso de Apertura de la 76

Asamblea General de la ONU, en <https://peru.un.org/es/145383-antonio-guterres-ante-la-76-asamblea-general>

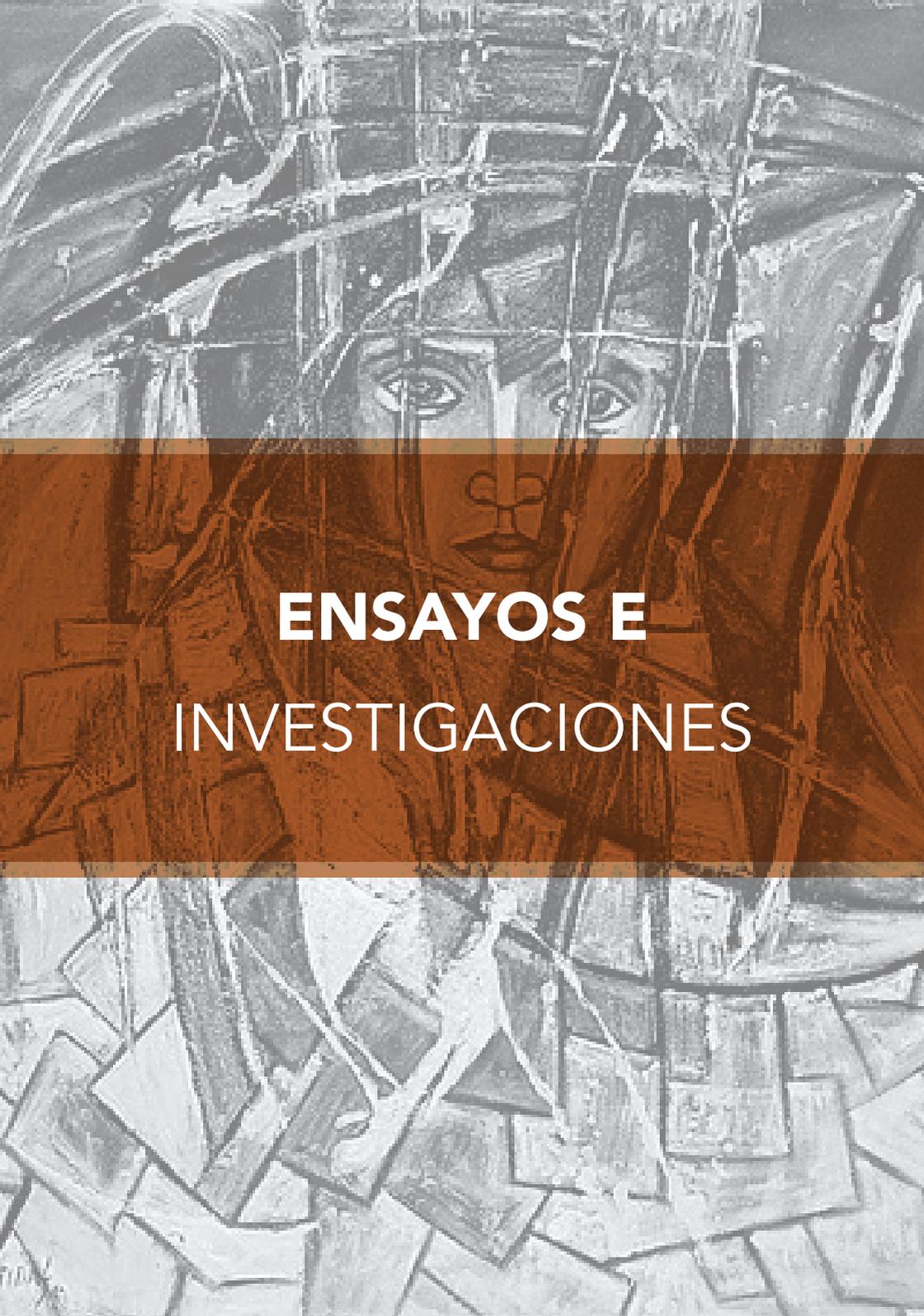
Herrera Flores, J. (2004). Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales. *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 65-101.

Luna, M. (11 de agosto de 2021), ¿Estamos preparados?, en <https://www.elcomercio.com/opinion/columnista-elcomercio-estamos-preparados.html>

UNESCO. (2014), Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

UNICEF. (11 febrero 2021), Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, en <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/los-ninos-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>

Visotsky et al. (28/10/2020), en Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur, en <https://www.alainet.org/es/articulo/209521>



ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Participación juvenil en los Centros Educativos de Fe y Alegría, Ecuador

Liliana Emperatriz Ordoñez- Tacuri¹

Fe y Alegría, Ecuador

liliana.ordonez@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en diciembre 2020 y aprobado en diciembre 2021

Resumen

En el Ecuador, el tema de la participación juvenil, y en particular la participación estudiantil, se ha trabajado de manera aislada y muy poco sistemática, por lo que es relevante aportar en el análisis de este tema de modo que se pueda ofrecer elementos para mejorar la práctica de la participación estudiantil en centros educativos. En este sentido, en este documento se recoge una mirada reflexiva sobre la participación de nuestros jóvenes estudiantes en los centros fiscomisionales de Fe y Alegría, Ecuador, en contraste con enfoques sociales, políticos y culturales de varias investigaciones latinoamericanas y desde la metodología de observación efectuada en algunos centros educativos a partir del acompañamiento y seguimiento pedagógico realizado durante un año y medio. Asimismo, se presenta una breve descripción de la realidad ecuatoriana relacionada a la juventud y su participación, también se analiza el contexto de los centros fiscomisionales de Fe y Alegría, desde el abordaje de la problemática vinculada a la participación en base a una hipótesis planteada que orienta la formulación de objetivos y conclusiones.

1 Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos (UNIR), Especialización en Infancias y Juventudes (CLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa (UCE), cursos en Innovación Educativa para el Aprendizaje y la Transformación Social, Formador de formadores en la propuesta pedagógica de Fe y Alegría, Prevención de Abuso Sexual de niños, niñas y adolescentes, Inteligencias Múltiples y Metodologías Interactivas en el aula, Pedagogías Críticas y Educación Popular, Infancias y Juventudes: Violencias, Memorias y Procesos de Construcción de Paz, otros, y Experiencias en Asesoría Académica, Instructora de Laboratorio en la carrera de Psicología Educativa de la UCE, docente y psicóloga, actualmente Coordinadora Nacional de EGB y proyecto Panamazónico en Fe y Alegría Ecuador.

Palabras claves: Participación Juvenil, incidencia, educación, proyectos, educadores.

Youth participation in Fe y Alegría Ecuador Educational Centers

Abstract

In Ecuador, the topic of youth participation, and in particular student participation, has been worked on in an isolated and very unsystematic way, so it is relevant to contribute to the analysis of this topic in order to offer elements to improve the practice of student participation in educational centers. In this sense, this document gathers a reflective look on the participation of our young students in Fe y Alegría, Ecuador, in contrast with social, political and cultural approaches of several Latin American researches and from the observation methodology carried out in some educational centers from the pedagogical accompaniment and follow-up carried out during a year and a half. Likewise, a brief description of the Ecuadorian reality concerning youth and their participation is presented. It also analyzes the context of the Fe y Alegría's educational centers, from the approach to the problems related to participation based on a hypothesis that guides the formulation of objectives and conclusions.

Key words: Youth participation, incidence, education, projects, educators.

Introducción

Según datos del censo y los informes sobre Desarrollo Humano, en Ecuador la población de adolescentes y jóvenes (de 10 a 24 años) se ha incrementado. Así mismo, en Ecuador, como en América Latina, existen problemáticas similares como la pobreza, las desigualdades y las violencias y todas ellas relacionadas con la niñez y juventud. Rodríguez (2019) en sus investigaciones nos menciona que América Latina tiene los niveles de violencia más elevados del mundo y Valenzuela (2005) señala que parte importante de los jóvenes se encuentran en condiciones de

extrema pobreza; en Ecuador, los jóvenes en condiciones de extrema pobreza se concentran en los sectores rurales del país. Con relación a la participación juvenil, existen muy pocas investigaciones relacionadas a los factores de organización juvenil y conformación como movimiento(s) (Cerbino, 2005).

Algunos de los centros educativos fiscomisionales de Fe y Alegría Ecuador se encuentran en sectores rurales en las provincias de Guayas, Pichincha, Esmeraldas, Tulcán, Tungurahua, Chimborazo, y viven las problemáticas antes mencionadas; son lugares de difícil acceso dada su geografía, además existe niveles medios y altos de vulnerabilidad y riesgos psicosociales para toda la comunidad educativa, con presencia de violencia, migración, abandono, pobreza, desigualdades, etc. Todo ello, es sinónimo de carencia y privación que limita a una persona a alcanzar un mínimo de calidad de vida; es en este contexto en el cual nuestros jóvenes definen sus proyectos de vida.

En esta investigación, la reflexión y análisis sobre la participación se concentra en los centros educativos, lugar donde se potencian capacidades y desarrollan habilidades cognitivas, y que, además, se constituyen en un medio para promover la participación juvenil. Sin embargo, al revisar la historia de la educación, nos damos cuenta de que la institución escolar ha estado caracterizada por estructuras y prácticas que hoy se consideran mayormente obsoletas y anacrónicas, el lado "oscuro" de la educación tradicional hoy en día no responde a las realidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes de las actuales generaciones. Estas prácticas fueron mencionadas en la película "Educación Prohibida" proyecto realizado por jóvenes de ocho países, donde visibilizaron que la educación ha sido unidireccional y que en la actualidad aún se mantiene esa práctica.

En los centros educativos fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador, el rol de los y las jóvenes ha sido el de personas receptoras de información. Los estudios relacionados a la pedagogía y la escuela tradicional, menciona que el contenido de este modelo viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, asumidos como verdades acabadas, que aparecen divorciadas de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, esto ha prevalecido

por muchos años, lo cual ha limitado la participación estudiantil. Frente a esta realidad, en Ecuador se han generado “reformas” en las leyes, intentando promover la participación juvenil. Como ejemplo, una de las responsabilidades del Gobierno establecidas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), es garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos. Así mismo, en el Art. 9 correspondiente a la participación y representación estudiantil, la ley menciona que en los programas de los centros educativos se deben integrar contenidos que estimulen la participación ciudadana de los y las estudiantes, y que ellos y ellas pueden organizarse y tener representación estudiantil con la finalidad de garantizar su ejercicio democrático.

Por otro lado, Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular y Promoción Social apuesta por el trabajo en estos contextos y busca los medios y estrategias para mejorar la calidad educativa y la transformación personal y social.

Sin embargo, con todos los paradigmas y esquemas mentales que mantiene una sociedad que ha vivido por años procesos de dominación y opresión, la aplicación satisfactoria de estas reformas constitucionales, así como los proyectos y programas implementados desde Fe y Alegría, son un reto. Por tal razón, es necesario hacer un análisis y reflexión de las actividades o procesos que se realizan en los centros educativos para que se promueva la participación juvenil, identificando debilidades y fortalezas que permitan mejorar estos procesos.

En busca de la transformación de realidades del contexto ecuatoriano y estando convencidos que la participación de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estudiantes, personal de apoyo, directivos) y, en particular la participación estudiantil es fundamental para incidir en políticas educativas y públicas para la construcción de una sociedad más justa y solidaria, en esta investigación se pretende analizar y reflexionar sobre el desarrollo de la participación juvenil en los centros educativos fiscomisionales de Fe y Alegría; de tal forma que se plantea la siguiente interrogante: **¿Cuáles son los espacios de participación que tienen los y las estudiantes actualmente en los centros educativos fiscomisionales de Fe y Alegría y qué incidencia están teniendo en las políticas institucionales y públicas?**

Para el desarrollo de esta investigación se plantea la siguiente **hipótesis:** Las acciones y/o actividades desarrolladas en los centros educativos de Fe y Alegría están encaminadas a promover la participación de los y las estudiantes para incidir en políticas institucionales y públicas.

Objetivo General

Analizar la dinámica de participación juvenil que desarrollan los centros educativos de Fe y Alegría con la finalidad de generar propuestas de mejora.

Objetivos Específicos

- Identificar los espacios y temas en los cuales se considera que los y las jóvenes tienen “Participación” en los centros educativos.
- Identificar posibles dificultades y fortalezas de los centros educativos de Fe y Alegría para propiciar espacios de participación estudiantil.
- Generar propuestas que promuevan una verdadera participación juvenil en los centros educativos y que permitan el desarrollo de habilidades y actitudes libres, reflexivas, críticas de los y las estudiantes.

Enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos

Para empezar el análisis sobre la participación juvenil, es necesario determinar a qué aludimos con los términos participación y juventud. Con relación a la participación, tomaremos en cuenta lo propuesto por Hart (1997, citado en Alvarado, Ospina, et. Al., 2008) quien considera la participación como “Capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 24), en este sentido también cabe mencionar la idea de Aparicio (2016) quien nos manifiesta

que participar es incidir, construir, con los y las jóvenes, desde su experiencia, intereses y necesidades. Con estas ideas podemos analizar si las actividades que se realizan en los centros educativos permiten una verdadera participación juvenil, lo cual a su vez generan incidencia en políticas institucionales y públicas. Pues, personalmente considero que no podemos llamar “participación” a cualquier intervención que se le permite realizar al estudiante, ya que, como menciona Aparicio (2016):

Muchas veces dicen “los jóvenes participan”, hacen una consulta y piensan que por eso ya hemos participado, pero a la hora de generar políticas públicas las hacen sin nosotros, a partir de diagnósticos ajenos a nuestra realidad, sin tener en cuenta que el mundo juvenil es heterogéneo, plural y que se manifiesta de diversas maneras. (p.1)

Con relación a la juventud, implica tener en cuenta esa heterogeneidad y pluralidad que manifiesta Aparicio, y que según Margulis (1996, citado en Cerbino, 2011), la juventud “es un concepto esquivo; es una construcción histórica y social y no meramente una condición de la edad. Cada época y cada sector postulan diferentes maneras de ser joven, dentro de situaciones sociales y culturales específicas” (p.199). La ONU establece el rango entre 15 a 24 años para la población joven, identificación que no es rígida pues tiene cierta flexibilidad ampliándose o reduciéndose de acuerdo al contexto. Ya que desde una definición biopsicológica no todas las personas se desarrollan y transcurren ese periodo de la misma forma, así mismo, hay que tener en cuenta que es una construcción social y cultural, donde no hay solamente una juventud sino juventudes que serán sujetas a las formas de ver de los jóvenes, inclusive por estereotipos, momentos históricos, referencias diversificadas y situaciones de clase, género, raza, grupo, contexto histórico, entre otras. (Abramovay, 1999).

En este marco, es importante conocer a los y las jóvenes, ya que su cultura, manifestaciones, expresiones, pensamientos, ideas, creencias han ido evolucionando en las distintas generaciones tales como: generación hashtag, generación @, generación millennials, entre otros. (Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016) También se han desarrollado en distintas culturas y subculturas juveniles con puntos

convergentes y divergentes, con pensamientos y acciones comunes, pero que muchas veces son contradictorios entre sí. Todo ello implica numerosos y muy fuertes estigmas y estereotipos, que los etiquetan constantemente, y que, desde las distintas miradas “neoliberales”, “neoconservadoras” y “neodesarrollistas”, se realizan diagnósticos diversos sobre las nuevas generaciones y ofrecen respuestas también diversas cuando se trata de diseñar e implementar políticas públicas destinadas a dichas generaciones (Rodríguez, 2019). Lo cual, la sociedad ha tenido hasta hoy mucha dificultad para concebir al joven con identidad propia, considerándolo adulto para algunas exigencias e infantilizándolo en otras ocasiones.

Así mismo, las manifestaciones de desacuerdo que han realizado algunos grupos juveniles en ciertos periodos de tiempo, se han asociado con amenaza social, criminalidad, “delincuencia”: “Existe, por lo tanto, una visión represiva sobre las juventudes, una especie de populismo punitivo”, según Rodríguez (2002, como se citó en Cerbino, 2011, p. 202). También, desde una forma adultocrática, los jóvenes siempre han sido vistos como capaces de contestar, transgredir y revertir el orden. Los adultos, a su vez, parten de posturas conservadoras, rígidas y están desprovistos de referencias para orientar a los jóvenes.

Todo ello, genera una supuesta división lógica entre jóvenes y adultos mayores, relacionada a la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Estos “jóvenes” se encuentran en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras. (Bourdieu, 1990). Estos mismos jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en los centros educativos, en los cuales, aún prevalecen formas estandarizadas de evaluar y prácticas tradicionales para enseñar y que pocas veces atienden a la diversidad de expresiones que conlleva la juventud como construcción histórica socio-cultural (Valenzuela, 2005).

En consecuencia, la participación de los y las estudiantes es insuficiente, a pesar de los años y los intentos realizados para insertar la participación de jóvenes en la sociedad. En la actualidad existen varias normas, criterios, declaraciones, entre otros, con relación al incremento del involucramiento de los jóvenes en la sociedad, así como, noticias

donde se hacen “alardes” del cambio y la incidencia de la “participación” juvenil, sin embargo, si hacemos el contraste con las definiciones que realizamos al empezar el tema de participación, no se han visibilizado o no se han sistematizado las incidencias en políticas institucionales y públicas de los y las jóvenes que se ha logrado con la promoción de la participación que realizan las distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La metodología utilizada en la cual me he basado para la emisión de los criterios y reflexiones en este documento con relación a la participación estudiantil, ha sido la observación directa que he venido realizando por un año y medio en al menos 21 centros educativos fiscomisionales de Fe y Alegría, donde a través de las oportunidades de visita a los centros para el desarrollo de distintas actividades específicas como las de clases demostrativas, observación y asesoría aúlica, jornadas formativas, entre otros, he aprovechado también para conversar con algunos estudiantes y con algunos docentes, para conocer la dinámica del centro educativo. Así mismo, considero necesario mencionar que lo descrito en este documento es un insumo inicial como partida para trabajar en una investigación más profunda que permita reflexionar el accionar educativo y su incidencia relacionada a la participación juvenil, trabajo que se puede organizar a través de grupos focales, cuestionarios, conversatorios, entre otras estrategias y metodologías que nos permitan profundizar este tema.

En los centros educativos visitados, las actividades que se realizan para promover la participación son las propuestas por el MINEDUC y Fe y Alegría, las cuales se detallan a continuación:

Programas o actividades propuestas por el MINEDUC:

- Programa de participación estudiantil (PPE)
- Organizaciones estudiantiles
- Eventos cívicos culturales (juramento de la bandera, independencia, día nacional de la República, difuntos, navidad, fiesta de la lectura, etc.)

Programas o actividades propuestas por Fe y Alegría:

- Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA)
- Red Generación +21 (solo pocos jóvenes participan)
- Eventos sociales como "Paseando con la juventud"

Resultados y Discusión

A continuación, vamos a revisar, explicar y analizar cómo se desarrollan estos programas y actividades:

El Programa de Participación Estudiantil tiene como propósito "Fomentar y reconocer las capacidades innovadoras, reflexivas y expresivas que tienen los estudiantes, mediante la elaboración de emprendimientos" (Ministerio de Educación, 2016, p. 1). Este programa está basado en el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) metodología que pretende que el estudiante aplique los conocimientos y habilidades adquiridas en clase en emprendimientos interdisciplinarios. La elaboración del emprendimiento educativo interdisciplinario se estipula en los documentos que deben realizarse por parte de los estudiantes, en base de las temáticas: Convivencia, Vida saludable, Artístico Cultural, Ambiente e Innovación Tecnológica. En este sentido, cuando he conversado con algunos docentes sobre este proceso, me han mencionado que algunos hacen una construcción conjunta con los y las estudiantes.

Cuando he conversado con estudiantes, me han comentado que ellos eligen qué temática trabajar del listado compartido, pero que en sí la construcción y las actividades que desarrollan no son de elección propia, sino que son las que su docente les asigna de acuerdo a su planificación.

Con relación a las Organizaciones Estudiantiles en el Art. 62 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural menciona que, para garantizar el permanente ejercicio democrático, se deben conformar representaciones estudiantiles de grado, curso o paralelo y un Consejo Estudiantil por establecimiento. En los artículos

74 y 75 se encuentran las atribuciones y deberes del Consejo Estudiantil, en los cuales no reflejan una participación con incidencia política institucional y pública, pues como mencionó Aparicio, el hecho de consultar algo a los jóvenes o de colaborar con las autoridades, no significa que ellos y ellas están teniendo participación, pues a la hora de generar políticas institucionales y públicas las hacen sin tomarlos en cuenta, y a partir de diagnósticos ajenos a su realidad. En cuanto a los eventos cívicos y culturales, hay centros educativos donde algunos de los docentes permiten al estudiante proponer qué realizar y, además, les permiten ejecutar esas propuestas, pero también hay centros en los que el docente decide lo que deben hacer los y las estudiantes en esos eventos. En este sentido Rodríguez (2019) afirma que lo esencial es cómo se participa en los distintos espacios, ámbitos e instancias en las que se toman decisiones relacionadas con la creación, la implementación y la valoración de las políticas públicas.

En los centros de Fe y Alegría a más de lo estipulado por el Ministerio de Educación, se cuenta con la propuesta del Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA (Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría), este es un proceso de formación para la participación y liderazgo juvenil (Medrano, 2015). Esta propuesta de trabajo con jóvenes es creada con la finalidad de permitir que el y la joven se reconozcan como sujetos de derechos y ejerzan plenamente el ejercicio de su ciudadanía en democracia, como hace referencia la Constitución ecuatoriana (Medrano, 2015). Estos campamentos lo realizan los jóvenes con la guía del acompañante pastoral de cada centro o Regional-Zona² y es una actividad extracurricular, en estos encuentros el diálogo y las reflexiones se las realizan desde su contexto, con las problemáticas e intereses de los y las jóvenes. Existe un acompañamiento espiritual integral con el fomento de valores, pues es un espacio de acogida, aceptación, tolerancia, respeto y esperanza. Algunos productos de esta actividad han sido: el desarrollo de manifiestos, la realización de diálogo de saberes en vivo transmitidos por Facebook Live, organización de campamentos para sus compañeros y compañeras de subniveles inferiores, ellos y ellas son las personas organizadoras y participantes de espacios reflexivos, convivenciales, sociales, entre otros.

2 Los centros educativos de Fe y Alegría están organizados por Regionales y Zonas, cada una de ellas está a cargo de una cantidad de centros educativos.

Además, en “la praxis de los encuentros comunitarios y de los campamentos descubren en sí mismos valores, cualidades y destrezas que ponen al servicio del otro y, sostenidos por la comunidad, ejercen un liderazgo colectivo que construye ambientes educativos sanos y transformadores” (Vargas, Navarrete y Vallejo, 2017, p. 66) Sin embargo, al ser una actividad extracurricular se dificulta su organización; asimismo la rotación de docentes y la falta de actualización formativa para los acompañantes pastoralistas generan que esta propuesta en algunos centros no se maneje con el fin y propósito antes mencionado, sino que, lo trabajan más desde el ámbito de la religión.

Otra propuesta de Fe y Alegría Internacional es la Red Generación +21, que junto con el evento social “Paseando con la juventud” se realiza en la Zona de Sto. Domingo, no es una actividad que se realice en todos los centros educativos de Fe y Alegría, por ello, podríamos decir que necesitamos expandir y fortalecer estos espacios en todos los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador, con la finalidad de generar redes de juventudes internacionales.

Por otro lado, estos no son los únicos espacios que deberían potenciarse en un centro educativo, sin embargo, por el momento son estos los espacios en que los y las jóvenes han tenido de alguna u otra forma mayor participación. Las aulas, son espacios donde también podrían tener un mayor protagonismo y participación, y en este sentido, Fe y Alegría creó el proyecto “Innovando desde el Horizonte Pedagógico Pastoral” para mejorar la calidad educativa a través de espacios formativos para educadores y educadoras en temáticas relacionadas a metodologías activas y estrategias innovadoras, reflexiones pedagógicas y transformaciones educativas, que permitan el protagonismo de sus estudiantes. Sin embargo, aún existen docentes en los centros educativos de Fe y Alegría que no han cambiado sus prácticas tradicionales, pues en las observaciones de clase, se ha evidenciado que no existe una revalorización de saberes y experiencias de sus estudiantes, ellos y ellas no deciden qué aprender, ni construyen sus propios proyectos, no hay relación de los conocimientos a adquirir con su realidad o sus intereses. En algunos de los centros he observado que hay docentes que han utilizado prácticas de condicionamiento como: “si no trabajas, no sales al recreo” “tienen un punto si hacen silencio o si participan” “tienen

trabajo extra los que no ponen atención”, etc. Sumado a esto también está la rotación de docentes y la falta de estabilidad laboral que se ha generado desde el MINEDUC.

La práctica docente hoy en día, se ha vuelto un desafío, una especie de reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone modos, formatos, esquemas y recetas de cómo el quehacer educativo debe ser informado más no pensado, amado, recreado. Una situación ideológica y política que está inhabilitando la reflexividad y la creatividad de muchas y muchos educadores en América Latina (Ghiso, 2017). De allí que, se considera fundamental seguir trabajando en espacios formativos, reflexivos y espirituales con el equipo docente, ya que son el pilar fundamental para que las transformaciones educativas se generen.

Otro espacio colectivo es la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues el mismo Ministerio de Educación manifiesta que se debe realizar con la participación de la comunidad educativa en la cual están inmersos los y las estudiantes. Sin embargo, en la práctica de algunos centros la construcción de este documento lo realiza solo el Rector o Director, en otros centros se amplían un poco más y lo realiza en equipo directivo, también existen centros educativos que, guiados por el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría, hacen estos encuentros de evaluación y reflexión con los actores de la comunidad educativa; sin embargo, en el proceso se van desvinculando a los y las estudiantes, así como a las familias.

El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento que dinamiza el centro educativo, pero lamentablemente en la mayoría de centros educativos, los actores de la comunidad educativa no conocen este documento, a pesar de los espacios formativos que se generaron para que la construcción de este documento sea colectiva y participativa; en consecuencia, surge la pregunta ¿Por qué sucede esto? ¿Por qué se pierde la promoción de la construcción colectiva? Esto se convierte en uno de los retos que Fe y Alegría debe analizar, pues, realmente, es muy difícil encontrar centros en donde, los y las jóvenes tengan la posibilidad de participar en la construcción de acuerdos o normas, en la toma de decisiones, entre otros, variando en una relación de

tensión entre conflicto, democracia y autoritarismo en relaciones intra e intergeneracionales (Alvarado, Ospina, et. Al. 2008).

Todas las personas tenemos nuestras formas particulares de comunicarnos y ver las cosas, y los jóvenes lo hacen a través de sus ideologías y filosofías; por ello, en algunos centros educativos a través de la formación que han recibido los docentes, se han implementado actividades que desarrollan las inteligencias múltiples de sus estudiantes, permitiéndoles aprender a través de la creación de música, artes plásticas, dramatizaciones, espacios en donde los y las estudiantes se han sentido más motivados para aprender. Entonces se trata de una esencia de orden creativo y sensible que tiende a emparentarse con la del proceso artístico y que en las culturas juveniles impulsa a los jóvenes hacia la autocreación, la producción de nuevas subjetividades y la búsqueda y generación de otra cosa en los dominios de lo ético, de lo político, de lo artístico y de los saberes convertidos en praxis (Muñoz y Marín, 2007)

Generar estos espacios de participación juvenil requiere de compromiso de toda la comunidad educativa de los centros y también de las coordinaciones distritales, pues podemos tener lineamientos generales, normas constitucionales, como el hecho de contar según el MINEDUC, con un currículo flexible, autónomo, que permite la contextualización de sus planificaciones, sin embargo, aunque en la actualidad existen mejoras debido a nuevos convenios de trabajo, muchos centros educativos expresan "miedo" a realizar estos cambios pues temen ser sancionados por sus coordinaciones distritales, quienes han mantenido una mirada "cerrada" y homogénea entre los centros educativos, solicitando las planificaciones institucionales similares a otras y poniendo "trabas" a las contextualizaciones realizadas en los centros educativos de Fe y Alegría.

Sumado a esta dificultad, hay otras que impiden u obstaculizan la real participación juvenil, tal es el caso de: educadores y educadoras que piensan que se puede generar indisciplina en los y las estudiantes; algunos emiten criterios como, que los estudiantes se aprovecharán de la "autoridad" si se les da más espacio. Otra dificultad presentada, es la existencia de docentes no identificados(as) con el ideario de Fe y Alegría, que mantienen enseñanzas tradicionales, estigmas y estereotipos de educaciones opresoras y sumisas, donde desaprender y reaprender les genera un esfuerzo grande.

Para Fe y Alegría, su ideario es la construcción de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar su realidad haciendo uso de sus propias capacidades y potencialidades cognitivas y afectivas. Y esto es posible a través de la Educación Popular, que, junto con los aportes de Freire, lleva a considerar que todo proceso educativo debe partir de las realidades que rodean al educando. Por ello, en una escuela democrática, los y las estudiantes deben tomar decisiones en relación con dilemas y acciones de la vida real, vinculadas a su contexto, donde asumen responsabilidades, compromisos, a través de la argumentación, diálogo y razonamiento (Rodríguez, 1996). Pues, la participación en el contexto educativo se presenta como un proceso de diálogo, comunicación, decisión y ejecución de intercambio de saberes, conocimientos y experiencias que facilita el proceso de toma de decisiones, compromiso y desarrollo de acciones conjuntas (Prieto, 2005). Todo ello que le permita la búsqueda del respeto a los derechos, no sólo en el terreno de la jurisdicción sino de la existencia vital, como oportunidad, praxis, que le permita actuar en la historia, para autoproducirse al mismo tiempo que participen activamente en la construcción de sus propios mundos, de la realidad social de sus instituciones, de sus comunidades, de su país, que se genere conciencia, y que nos interpele y nos movilice ante las injusticias y las desigualdades

Las problemáticas actuales que se describieron al inicio seguirán presentes en la medida que continuemos enseñando a espaldas de esa realidad, y si los contextos no han mejorado hasta ahora desde la mirada única del adulto, entonces debemos promover y generar espacio de mayor participación, protagonismo e incidencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ya que, como nos menciona Mario Benedetti: "Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos, y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes?" Por el contrario, si la educación pierde su relación con el saber, con la cultura, lo que queda no es educación, sino control social, intervencionismo, segregación y la segregación es otro de los nombres de la pérdida de los vínculos culturales. (Llanos, 1994)

De ahí que, los grandes retos para la educación en Fe y Alegría es lograr un cambio de mentalidad y de apertura de sus educadores y educadoras, para que, se puedan desapegar de la memorización y

repetición de contenidos, cambiando por una educación más integral, de reflexividad y criticidad. Porque como educadores y educadoras populares y en palabras de Zemelman (205,2011 citado en Areyuna, Cabaluz y Zurita, 2018) “nos interesan entonces los modos en que, como sujetos concretos, somos capaces de hacernos preguntas por nuestra realidad y desde allí ser constructores de la misma, de la pedagogía y de la educación” (p.37), y asumir una posición crítica, que cuestione y que confronte a los sistemas capitalistas, burocráticos, entre otros, y su incidencia en la constitución y producción de subjetividades. Partir desde nuestras realidades, desde y con el pueblo, siendo sujetos activos, concedores de nuestros derechos y defensores de los mismos, se ha logrado con los trabajos y aportes de la educación popular, la cual, es un fenómeno socio-cultural vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora.

Además, otro reto, considerable para Fe y Alegría es que sus educadores y educadoras establezcan una identidad institucional donde compartan estos ideales y sueños, de una educación transformadora que parte desde su contexto y que no pueden quedarse “cruzados de manos” ante una sociedad desigual y violenta. Educadores y educadoras comprometidos(as) a generar reflexiones de sus prácticas pedagógicas, pues, en palabras de Fabián Cabaluz (2012):

existen una pluralidad y multiplicidad de Pedagogías Críticas latinoamericanas enmarcadas histórica y geográficamente que, sin embargo, se unifican respecto del reconocimiento de la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y de la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social. (p.16)

Pedagogía crítica que ingresa a las escuelas para “abrir sus ventanas” y “botar sus muros”, para dialogar y trabajar colaborativamente con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer y promover la autonomía de los y las estudiantes y de los y las docentes, con la finalidad de desarrollar en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes un pensamiento pedagógico crítico, reflexivo, activo ante las injusticias y exclusiones.

Todo el personal debemos ser capaces de implementar y generar espacios de reflexión en todos los procesos educativos del centro, ya que, la reflexividad crítica por parte de educadores y educadoras sobre sus prácticas, es la fuente de formación permanente más importante con que contamos y que, por tanto, todo proceso educativo que busque generar transformaciones y aprendizajes significativos, tendrá necesariamente que considerar, reservar y garantizar espacios para la reflexión, la formación, la investigación, la sistematización de experiencias y el encuentro y debate crítico entre educadores(as), como condición esencial de su propuesta pedagógica (Jara, 2018). Desde estas afirmaciones, Fe y Alegría le apuesta a la formación, ya que, no podemos exigir a nuestros educadores y educadoras que generen espacios de reflexión o de participación sino cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo, sobre todo, porque lo único que conocen son elementos tradicionales de opresión y sumisión. En palabras de Paulo Freire (2010):

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (p.45)

Entonces, nos invita a generar transformaciones permitiendo a los estudiantes “tener en cuenta y expresar sus propias voces”, y algunas de las herramientas pueden ser a través de encuestas, diálogo de saberes y experiencias, grupos focales, destrezas de pensamiento, espacios de expresión corporal y artística (música, pintura, baile, etc.), foros, debates, grupos cooperativos, y otras técnicas de “investigación, acción, participativa”, o metodologías activas que aporten en este caso valiosos insumos para entendernos más y mejor y sobre todo que se brinde la oportunidad de expresar sus emociones, opiniones, conocimientos, interrogantes y desacuerdos, y que esto sea tomado en cuenta y no desechado, lo cual le permita tener herramientas para enfrentar la realidad socio-política de su contexto, siendo sujetos más activos y proactivos que generen incidencia pública y transformación social.

Conclusión

Realmente son muchos los cambios que se deben generar en el sistema educativo, pues, para lograr una sociedad más justa, solidaria, inclusiva y menos violenta, requiere que trabajemos desde la educación, pero no desde la educación actual, llena de burocracia y politiquería. Por el contrario, una educación que reflexione constantemente sus procesos educativos, y que permita la participación activa de toda la comunidad educativa.

Además, la relación joven-adulto ha implicado varias percepciones, manipulaciones, adscripciones, entre otras, fortaleciendo una dinámica individualista y poco cooperativa. Por ello, los retos grandes serían: conocer y aceptar a los y las otros y otras, eliminar estigmas que minimizan e invisibilizan a los jóvenes, desaprender y reaprender. Así mismo, es necesario que en los centros educativos se reflexione la práctica educativa, y para ello, se requiere de un acto de coraje, imaginación y autonomía; todo posible, si quienes estamos en educación tenemos ideales de una educación transformadora y liberadora, y de allí, lo hacemos con la esperanza de cambio, enfrentando todo tipo de opresión, en un contexto que somete, enajena y aliena el hacer, sentir y pensar de los sujetos.

Les invito a revisar este artículo con una mirada abierta y dispuesta a analizar y reflexionar sobre ¿Cuál es la situación actual en el centro al que pertenezco? y ¿Qué se debe mejorar? De tal manera que parafraseando la frase de Bertolt Brecht, no se acepte lo habitual como cosa natural o normal; ya que, en tiempos de desorden, de confusión organizada, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural o normal. Nada debe parecer imposible de cambiar, todo se puede mejorar.

Finalmente, mirar la participación juvenil desde la construcción de subjetividades, espacios de reflexión y criticidad social, cultural y político; representa hacer frente a un sistema que no favorece al pueblo y del cual, pretendemos realizar una transformación social. Por tal razón, se considera que, si bien los centros de Fe y Alegría han trabajado por promover la participación juvenil aún falta mucho para que exista incidencia en políticas institucionales y públicas. Por otro lado, se recomienda realizar una investigación más profunda de esta hipótesis,

con la finalidad de brindar más y mejores propuestas que permitan el desarrollo de una participación juvenil que incida en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (1999). *Cultura de la violencia y juventudes. La violencia y la sociedad*. Gangues, Galeras, Chegados e Rappers. Editora Garamond.
- Alvarado, S., Ospina, H. et. Al. (2008). Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11).
- Aparicio, D., López, N. & Rodríguez E. (abril 2016). *La participación de los jóvenes en las políticas públicas dirigidas a ellos*. [Conversatorio realizado por la SITEAL]
- Areyuna, B. Cabaluz, F. y Zurita F. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena*.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*.
- Cabaluz, F. y Ojeda, P. (2012). Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica. *Revista Actuel Marx / Intervenciones*, N°13. Pp. 215-235. (Santiago: LOM)
- Cerbino, M. (octubre/diciembre 2005). Organizaciones Juveniles en dos Ciudades del Ecuador: Quito y Guayaquil. *Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud*. Año 1, Nro 2.
- Cerbino, M. (2011). *Política pública y proyectos/modelos de intervención con jóvenes*. FLACSO. Quito, Ecuador.
- Fe y Alegría (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral*.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 107-120.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da ed. 3era reimpresión. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2017). *Conversaciones: Entre el legado de los que me*

- preceden y mi quehacer educativo. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, pp. 3-38.
- Jara, O. (2018). *Las prácticas y concepciones de los procesos de Educación Popular: desafíos éticos, políticos y pedagógicos*. CLACSO.
- Llanos, D. (2018). *La violencia infanto-juvenil: Un problema emergente en contextos rurales*. CLACSO.
- Medrano, F. (2015). *Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA - Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría*. Recuperado de: https://prezi.com/qudr61_d1281/movimiento-de-liderazgo-juvenil-cefa-campamentos-ecuatorianos-fe-y-alegria/
- Ministerio de Educación (2016). *Instructivo para la implementación del Programa de Participación Estudiantil (PPE)*. Recuperado de www.educación.gob.ec.
- Ministerio de Educación. (2017). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Muñoz, G. y Marín, M. (2007). *En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza*. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Sociología.
- Prieto, Marcia. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?* Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Rodríguez, E. (2019). *Juventudes, políticas públicas y mundo del trabajo en América Latina: dilemas y desafíos en tiempos de intensas disputas ideológicas y políticas*. CLACSO.
- Rodríguez, J. (1996). *La toma de decisiones en contextos escolares colaborativos*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9696220249A/17562>
- Valenzuela, J. (2005). *El Futuro ya fue, Juventud, Educación y Cultura*.
- Vargas, C., Navarrete, N. & Vallejo, T. (2017). *CEFA "El reto de aprender a liderar en comunidad"*. Fe y Alegría Ecuador.

Dimensiones humanas presentes en la película Planeta Libre

Keyla Milagros Torrealba-de Mendoza³

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA)

keylatorrealba72@gmail.com

Artículo recibido en septiembre y aprobado en noviembre 2021

Resumen

En este ensayo se presentan cada una de las dimensiones humanas descritas por Plasencia (2017): Corporeidad-sexuada, Mundaneidad-historizada, Racio-intelectividad, Psico-afectividad, Intersubjetividad-socialidad, Libertad, Ético-politicidad y Trascendencialidad; analizándolas con ejemplos directos presentes en diversas escenas del filme Planeta Libre. Con base en esto, se realiza una reflexión crítica sobre cómo el ser humano tiene la libertad de elegir entre la autodestrucción o la coexistencia en una vida justa, dada la condición de humano o inhumano que puede llegar a adquirir, en menor o mayor medida, de acuerdo al nivel de armonización consciente que exista entre él/ella, el semejante y la naturaleza. Se concluye que esta armonización consciente está directamente ligada a la conexión natural entre las dimensiones que conforman al ser humano, siendo preciso incorporar estrategias diversas para ayudar a cada individuo a la comprensión de esto como parte fundamental para un vivir en plenitud.

Palabras clave: educación ambiental, planeta, ecología, justicia social, especie humana.

3 Ingeniero en Informática (Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado) y Profesora de Informática (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Experiencia en Diseño Instruccional y Educación a Distancia. Docente en el Decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA, y en la Escuela Técnica Comercial "Eliodoro Pineda", Barquisimeto, Estado Lara. Venezuela.

Human dimensions present in the visit to a Green Planet film

Abstract

This essay presents each of the human dimensions described by Plasencia (2017): Sexual-corporeality, Historized-worldliness, Rational-intellectivity, Psycho-affectivity, Intersubjectivity-sociality, Freedom, Ethical-politization and Transcendentalism; analyzing them with direct examples present in various scenes of the film *Planeta Libre* (Visit to a Green Planet). Based on this, a critical reflection is made on how the human being has the freedom to choose between self-destruction or coexistence in a fair life, given the condition of human or inhuman that he/she can acquire, to a lesser or greater extent, according to the level of conscious harmonization that exists between he/she, the fellow human being and nature. It is concluded that this conscious harmonization is directly linked to the natural connection between the dimensions that make up the human being, being necessary to incorporate various strategies to help each individual to understand this as a fundamental part of living in fullness.

Keywords: environmental education, planet, ecology, social justice, human species.

Introducción

Hablar de la película *Planeta Libre*, implica traer a colación las dimensiones del ser humano, que según Plasencia (2017) se constituyen en las siguientes: Corporeidad-sexuada, Mundaneidad-historizada, Racio-intelectividad, Psico-afectividad, Intersubjetividad-socialidad, Libertad, Ético-politicidad y Trascendencialidad. En este ensayo se realiza un recorrido por cada una de estas dimensiones, tomando como referencia el significado que le otorga el autor antes mencionado y se ejemplifican en la forma de crítica reflexiva de acuerdo a los mensajes o escenas transmitidas en la película, trayendo también a colación referencias y noticias de actualidad que tienen que ver con la temática tratada.

Se resalta que cada una de las dimensiones del ser humano representan una parte natural del mismo y que al prevalecer en su esencia puede actuar como humano durante su existencia en el mundo, pero cuando se desnaturalizan, su accionar se vuelve contra sí mismo llegando a una degradación que sobrepasa límites y trae como consecuencia una sentencia de autodestrucción masiva que se refleja en la película y que se encuentra latente hoy en día en el planeta Tierra, por lo que es preciso lograr que se promueva el cambio en los estilos de vida mediante procesos que lleven al ser humano a internalizar la importancia de mantener sus dimensiones humanas en estado natural.

Desarrollo

Sinopsis General de la película Planeta Libre

La película Planeta Libre, cuyo título original en francés es La Belle Verte, fue creada en 1996 por la directora, guionista y compositora, Coline Serreau. Se trata de un filme que algunos catalogan dentro del género de comedia, pero que más allá de generar risas en el espectador/a lo que merece la pena es interpretar el significativo e interesante mensaje de sus escenas, especialmente para las sociedades actuales, en las que predomina un estilo de vida altamente consumista. La trama se basa en una generación de habitantes de otro planeta que contrasta sustancialmente con los terrícolas, pero no precisamente por el aspecto físico de unos u otros, sino más bien por las prácticas que permiten determinar a cuál de los dos grupos se les puede describir como seres civilizados.

Milá es una de las protagonistas principales, vive en un planeta donde se hace una reunión anual de habitantes, entre otras cosas para designar a quienes visitarán a los otros planetas, esto es con el fin de conocer sobre sus estilos de vida, y cuando estos tienden a ser autodestructivos o involutivos, los seres extraterrestres deben ayudarles mediante la telepatía o el reinicio de la forma de pensamiento (a lo que ellos llaman "desconectarse"). En vista de que nadie quiere visitar nuevamente la Tierra, por el alto sentido de decepción que todos manifiestan ante la persistente ley del más fuerte en este, Milá más bien motivada por un interés personal, finalmente se ofrece a ir voluntariamente.

En su estadía, ella queda cada vez más asombrada por la forma como viven los terrícolas, quienes dan más importancia al dinero sin importar en lo absoluto las carencias que se produzcan a quienes no tienen la suerte de poder adquirirlo para suplir al menos sus necesidades elementales. Sin embargo, Milá logra desconectar a algunos de los habitantes de la Tierra para que puedan pasar de un modo de vida totalmente individualista, materialista y consumista, hacia la introspección profunda que les permita reconocerse como seres humanos, y puedan así dar valor recíproco a la dignidad de cada uno, en comprensión de lo que significa realmente existir y vivir respetando de manera muy arraigada y especial a la naturaleza. En esa esperanza se da la conexión entre los pobladores de ambos mundos, frente a la mal entendida concepción de desarrollo para una vida feliz, que se ha venido propagando negativamente en la Tierra.

Ejemplificación de las dimensiones del ser humano en la película *Planeta Libre*

Corporeidad-sexuada y Mundaneidad-historizada

Plasencia (2017) señala que “Femineidad y masculinidad son formas identitarias de lo humano que no se reducen a la sola diferencia genital, se refiere a las formas de ser, pensar, estar y hacer historia de un modo personalísimo” (p. 95), y que “el individuo asume el mundo como su patria y a sus semejante y otros seres vivos como sus conciudadanos de esa patria en el mundo” (p. 98), esto constituye el significado de las dimensiones Corporeidad-sexuada y Mundaneidad-historizada respectivamente, con las que el referido autor enlaza la idea de que ser humano requiere de un compromiso especial para que pueda utilizar de buena manera todos los medios disponibles con el fin de obtener la felicidad sanamente.

En ese sentido, Planeta Libre presenta una comunidad en la que se aprecia a los habitantes de otro planeta en una constitución física natural que distingue el sexo femenino y el sexo masculino, presentes desde lo individual y desde lo social, y entre los que puede existir la atracción física normal, lo cual se incluye en este caso, dentro de la dimensión Corporeidad-sexuada. Este ser, sea hombre o sea mujer,

habita en un mundo en el que necesita convivir con sus semejantes y otros seres vivos, pero orientados hacia la felicidad desde una perspectiva de justicia e igualdad, teniendo esto correspondencia con lo que significa Mundaneidad-historizada, y se observa de principio a fin en la película en diferentes escenografías, en las que se manifiesta el mensaje de que el ser humano debe cuidar y respetar el mundo natural que le rodea, con todo lo que esto incluye, por el importante hecho de que sin mundo él/ella no existen.

Esto lleva a detenerse en la emisión que hace la película, mostrando de forma pausada: el rostro natural de niños, jóvenes y adultos; la imagen tranquila de diversas especies animales; la frescura y el sonido del aire, de los árboles y del agua; como invitando al espectador a deleitarse con la esencia que representan cada una de estas ilustraciones. Este ámbito de coexistencia es muy bien entendido por los seres del otro planeta, donde a todo se le reconoce su valor, como parte importante para la existencia y la vida en justicia.

Llevando lo anterior, a lo que se vive actualmente en la Tierra, se pueden mencionar como trasfondo real y reciente, aspectos descritos por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (2020), donde se resalta el valor natural de la Amazonía como el bosque tropical más grande y necesario para la supervivencia en el mundo; se exhorta sobre el daño que la quema, la minería ilegal, la deforestación, explotación feroz, entre otros, continúa ocasionando a los ecosistemas y biodiversidad existente; y se exige responsabilidad, acción rápida y eficaz ante la crisis climática provocada por el ser humano. Paradójicamente, en ese ser corporeizado como hombre o como mujer, que es para el mundo y que el mundo es para él/ella, parece afianzarse más el egoísmo existencial, es decir, si se puede vivir en este mundo lo demás no importa, aún cuando sea sobre la base de prácticas que son autodestructivas y tienden a arriesgar la existencia de sí mismo y de las generaciones actuales y futuras.

Racio-intelectividad

Sobre la dimensión de la Racio-intelectividad, Plasencia (2017) plantea que "Tanto la razón como la inteligencia conllevan en

sí el ímpetu por el conocer: el acto de conocer surge del deseo de acercarse y de saber algo sobre los objetos, sobre las cosas” (p. 102), es un anhelo inminente de querer saber y entender todo cada vez con mayor intensidad. Este autor, detalla que la razón conlleva a procesos mentales necesarios para formular juicios y lograr realizar inferencias; y la inteligencia es la potencialidad para comprender, discernir, formarse imágenes e ideas sobre la realidad; y también aclara que el ser humano reconoce que estas capacidades son finitas, lo cual le exige ser más intercultural e interdisciplinar a la hora de tener que tomar decisiones relacionadas con lo que considere progreso o desarrollo, y los medios necesarios para lograrlo.

Esto se refleja en la película, mediante el interés de los seres extraterrestres de indagar sobre el modo de vida en los otros mundos, concibiendo la idea de visitar los planetas porque pueden aprender de ellos y también enseñar a sus habitantes. Esta capacidad de descubrir y comprender la realidad les permite emitir sus propias ideas, precisar detalles, analizar experiencias y datos obtenidos de sus visitas anteriores a otros planetas, y establecer conclusiones sobre el desarrollo que estos han tenido, haciendo énfasis en el desarrollo como avances en el modo de vida en beneficio de todos, sin alteración perjudicial a la naturaleza.

Alimentación estrictamente sana, telepatía y transportación espacial son algunos ejemplos de avance que se aprecian en la película por parte de la comunidad extraterrestre, catalogando como muestras de retraso en la Tierra a los vehículos, los aparatos tecnológicos, el dinero, las plantas nucleares, la opresión, los niveles jerárquicos, entre otros aspectos; pero no por la capacidad inventiva que esto implica, sino porque son contrarios a la salud y el bienestar general de los conciudadanos, lo cual les resulta inadmisibles, no es posible que se inventen artefactos, objetos o sistemas de subsistencia que van en riesgo o perjudican la vida misma.

En este punto resulta pertinente recordar algunos aspectos relacionados a la interculturalidad e interdisciplinariedad que implica la dimensión de Racio-intelectividad en la persona actual. Hoy existen entidades encargadas de temas concernientes a las visitas y exploraciones que pueden ser posibles realizar al espacio exterior: Agencia Espacial

Federal Rusa, Administración Espacial Federal China, Agencia India de Investigación Especial, Agencia Japonesa de Exploración Aeroespacial, Agencia Espacial Italiana, Agencia Espacial Europea (ESA), Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio, entre otros.

Ahora bien, de estos mismos organismos se obtienen datos, que desde la óptica desde donde se analicen pueden ser catalogados como fascinantes o también como alarmantes, tal es el caso de ESA (2021) donde se muestra la cantidad de lanzamientos de cohetes desde el inicio de la era espacial en 1957 es de aproximadamente 6100, la cantidad de satélites que estos lanzamientos de cohetes han colocado en órbita terrestre es de aproximadamente 12020, el número de objetos de escombros que los modelos estadísticos estiman que están en órbita es de 36500 objetos mayores de 10 cm, 1000000 objetos de más de 1cm a 10cm, 330 millones de objetos de más de 1mm a 1cm.

Esto puede suponer un gran avance para el futuro espacial, pero dichos escombros colisionan entre sí poniendo en riesgo satélites en funcionamiento, operaciones científicas inherentes a este ámbito y peor aún han registrado ya impactos directos de caída en la Tierra. Sobre esto último, Nicholas Johnson, jefe científico del Programa de Desechos Orbitales de la NASA (citado en Seitz, 2013) responde lo siguiente en entrevista sobre el tema: “Con una tasa de reingreso constante (1 por día), el riesgo existente -aunque muy pequeño- de lesiones aumentará a medida que se incremente la población mundial”, luego añade “La mejor manera de evitar que esto suceda es controlar la entrada de los objetos para que caigan en áreas oceánicas amplias”, es decir, se minimiza el riesgo de impacto de la basura espacial en la Tierra, con el hecho de aumentar la probabilidad de que esta caiga sobre las extensiones de agua, tiene lugar preguntarse aquí, ¿cuál es el nivel contaminante que esta basura espacial pueda ir generando en este recurso natural no renovable?.

Es importante mencionar, que también existen organizaciones ecologistas destacadas a nivel mundial, que se proyectan ante el mundo con la visión de mantener la lucha permanente por el ambiente, algunas de estas son: GreenPace, World Wildlife Fund, Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), Amigos de la Tierra, entre otros. A su vez, se incorporan otros movimientos ambientalistas

y la Organización de Naciones Unidas (ONU) que dirige políticas y resúmenes en este ámbito, mediante: Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible, Comisión sobre el Desarrollo Sostenible, Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático y Foro de las Naciones Unidas sobre los Bosques. Otorgando el voto de confianza y desde una perspectiva genuina, se puede decir que el surgimiento de algunos de estos organismos a lo largo de muchos años ha traído como resultados más antiguos, la Declaración de los Derechos Humanos; más recientes, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Acuerdo de París; y de mayor actualidad, la Agenda de Conservación de la Naturaleza para el próximo decenio y aún más adelante (UICN, 2021). Sin embargo, es de hacer notar que la labor que puedan continuar ejerciendo estas entidades así como el alcance de sus logros, resulta contradictorio, o más bien insuficiente, si se siguen observando estadísticas inquietantes en torno a la contaminación ambiental y el cambio climático creciente.

Entre estas estadísticas, se pueden realzar como ejemplos meditativos las siguientes: el Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos, citado por la UNESCO (2020), destaca que “en el mundo hay actualmente 2.200 millones de personas privadas de acceso al agua potable y otros 4.200 millones que carecen de sistemas de saneamiento seguros”. Asimismo, la indicada por la ONU y tomada de BBC News Mundo (2019):

el mundo generó 48,5 millones de toneladas de basura electrónica en 2018, una cifra que equivale al peso de todos los aviones jamás construidos o de 4.500 torres Eiffel, que llenarían totalmente la superficie del barrio neoyorkino de Manhattan. Solamente el 20% de esos residuos son reciclados y, si nada cambia, la ONU estima que podría haber hasta 120 millones de toneladas de chatarra electrónica en 2050.

Detrás de estos registros, existe una serie de repercusiones contaminantes para la tierra, agua y aire que generan toxicidad para la salud humana y seres vivos en general, incluyendo algunos alimentos de consumo, como frutas o pescado. Todo esto puede reflejar, en gran medida, esa especie de decepción y resignación que los extraterrestres de la película manifiestan sobre los habitantes de la Tierra y se presentan

en este ensayo como muestras específicas de lo que puede llegar a hacer en negativo el ser humano, cuando desde la dimensión de Racio-intelectividad, usa la razón y la inteligencia inmerso en una idea torcida de avance, progreso o desarrollo, siendo esto parte crucial que se alerta en ese filme. Esto muestra que el cambio que anhela la Tierra amerita la decisión comprometida de cada individuo proyectándose desde la práctica transparente de la racio-intelectividad.

Psico-afectividad e Intersubjetividad-socialidad

De acuerdo a lo expresado por Plasencia (2017), la Psico-afectividad “es la carga de potencialidades vitales como las sensaciones, afectividades y emociones, que se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto a partir de los procesos sociales, culturales, cognitivos, afectivos y sexuales” (p. 103), señalando que todo esto transcurre en el individuo desde el momento de su gestación hasta que deja de existir, por lo que si el sujeto crece en una familia que se relaciona practicando el amor, este podrá desarrollar todas y cada una de sus potencialidades también reflejando amor en sus entornos, pero sin quedar totalmente libre de las posibles influencias sociales y culturales.

Desde el enfoque de la película, es importante resaltar que en este otro planeta se da especial valor al parto natural, se muestran escenas que rescatan la importancia del nacimiento de una nueva vida. Se enfoca la grandeza de la mujer embarazada, y también el detalle especial y prioritario por parte de familiares cercanos, de querer acompañarla en el momento de dar a luz. Y qué se está observando en la Tierra, aquí todavía se vive igualmente lo anterior, pero con una tendencia cada vez más marcada de sustituir el parto natural por la cesárea, por razones justificadas o no tan justificadas, relacionadas aparentemente con la preservación de la salud (BBC New Mundo, 2018). Unido a esto, cada vez son más los países que aprueban leyes a favor de la práctica del aborto, solo en América Latina, Coronel hace referencia a Argentina, Cuba, Uruguay, México, Puerto Rico, entre otros (2021, p.2).

Una escena relevante que desde la dimensión de Psico-afectividad tiene que ver con este hecho, es la atención de un parto en la Tierra, que lleva a reflexionar sobre la importancia de reivindicar lo

natural y lo humano en este proceso tan significativo y trascendental para la madre, y en especial para la nueva vida. En esta parte se transmite la frialdad e indiferencia como elementos característicos que muchas veces se hacen presentes en la relación entre terrícolas. Se ejemplifica en la película, a través de esa experiencia de atención médica, cómo es de necesario retomar el buen trato, la empatía, y la sensibilidad, y reconocer el diálogo como la capacidad para ejercer una adecuada comunicación, no solo dentro de la relación entre equipo médico y pacientes, sino entre todos los seres humanos en general, desde la base del respeto a la dignidad de cada uno.

Lo descrito anteriormente tiene estricta vinculación con la dimensión de Intersubjetividad-socialidad que caracteriza al ser humano, se refiere a su necesidad de vivir en relación con los otros de su especie, enfatizado por Plasencia con la frase “sólo en el encuentro del Tú con el Yo, se revela el Nosotros, surge entonces la comunidad de personas” (2017, p. 108). La comunidad de personas puede verse entonces como la sociedad en general y también como la familia, en la que cada uno tiene el deber y el derecho de practicar el amor como valor primordial e indispensable, que mediado por el lenguaje y la palabra puede llevar al ser humano a la humanización.

En la película se muestra el reflejo de la familia terrícola deshumanizada, es decir, aquella en la cual los integrantes que la conforman se encuentran cercanos físicamente, pero muy distanciados para la expresión de las emociones y sentimientos buenos, donde predomina la tristeza, el trato hostil, la indiferencia. Se trata de la familia carente de la práctica del amor, y por ende del diálogo verdadero que les permitiría poder decirse unos a otros, de diversas formas y con absoluta naturalidad: Te amo. Esa frase que es anhelada, pero que se desvanece y es casi anulada, debido a la esclavitud a la que se ha dejado llevar el terrestre por el materialismo o consumismo excesivo, de acuerdo con lo que se hace ver en las escenas y tiene además correspondencia con lo siguiente: “Esta constelación de sensaciones, afectos y emociones, que son el sello del sujeto, son educables y, por ello, también susceptibles de manipulación por parte de los sistemas dominantes” (Plasencia, 2017, p. 106), ese dominio y empuje hacia el consumismo excesivo hace que el amor vaya quedando en segundo plano.

Libertad

Corporeidad-sexuada, Mundaneidad-historizada, Racio-intelectividad, Psico-afectividad e Intersubjetividad/socialidad, pierden su esencia cuando se desvirtúa lo que significa la dimensión de la Libertad, limitando y practicando esta sólo como la capacidad del ser humano para decidir su propio accionar, error que hace desbordar cada vez más, nefastas consecuencias sobre sí mismo, sobre los demás, sobre el planeta Tierra en general, y hoy se puede decir también que se extienden por el universo. De este modo, según Plasencia (2017), Libertad efectivamente implica la toma de decisiones para un accionar, pero con responsabilidad, "Desde esta perspectiva, se es libre sólo y sólo si se es responsable y, se es responsable sólo y sólo si se es libre" (2017, p. 111). En Planeta Libre, se recalca esta dimensión en la toma de decisiones particulares y colectivas de los seres de otro mundo, quienes se han hecho conscientes de que lo mejor para la existencia es elegir las acciones para el bien común, para ellos se es libre eligiendo las acciones que no repercuten negativamente en sí mismos, ni en el semejante, ni en el entorno que les rodea.

Ahora bien, cabe preguntarse aquí como terrícola lo siguiente: ¿qué riesgos tiene para la vida individual, social y mundial la contaminación del agua, la deforestación, el vivir sin respeto, la corrupción, los alimentos transgénicos, la obsolescencia programada, las necesidades creadas, etc, etc, etc?, ¿de qué sirve comercializar hoy un automóvil "sustentable" o aceite de palma, si para cuya fabricación se destruyen deliberadamente cada vez más extensiones de naturaleza y biodiversidad?, ¿es una buena decisión el "avance" de las telecomunicaciones, si esto genera y aumenta la basura electrónica en la Tierra y en el espacio exterior; prolonga la exposición del ser humano a las ondas electromagnéticas y lo mantiene en riesgo a los efectos por colisión de artefactos espaciales?, ¿es realmente necesario sustituir o prescindir de los espacios verdes para crear más y más espacios de concreto?, y así podrían seguir planteándose preguntas sobre las que tendría especial relevancia la reflexión de la Libertad como dimensión humana.

Ético-politicidad

Y es precisamente la dimensión Ético-politicidad, la que puede

ayudar a complementar y dar respuestas concienzudas a las interrogantes anteriores, ya que esta plantea según el autor "(...) la capacidad que tiene el ser humano para la reflexión sobre los valores y principios que orientan y dinamizan los estilos de vida como vivencia de una vida buena" (p. 112) en conjunción con "(...) la praxis constituyente de mediaciones materiales e institucionales que permiten conseguir que esos estilos de vida como vivencia de una vida buena, ya individuales como comunitarios, sean justos" (p. 112). Tal como se mostró entre libertad y responsabilidad, es necesario que exista también una reciprocidad, entre lo ético y lo político y no que sea una antinomia.

Evidencia de esto se reconoce en la película, cuando la población asiste a la reunión anual de planetas, bajo una dirección y liderazgo que propicia la deliberación, donde intervienen mujeres y hombres por igual, entre otras cosas, para establecer acuerdos sobre la administración de los recursos y el abastecimiento de necesidades varias detectadas entre los individuos como: alimentos, medicina, vestido, herramientas de trabajo y educación. Cada quien manifiesta lo que requiere, y a la vez existe entre los asistentes quienes pueden y están en la capacidad de suplir esa necesidad, sin que figure el egoísmo, la desigualdad, ni el desequilibrio ambiental.

En contraposición a esto, es pertinente destacar frases actuales como: ¡Ni una gota más de sangre y dolor en los productos de consumo en las ciudades del mundo! referida en la Declaración de la Primera Asamblea Mundial por la Amazonía (Cuiru, 2020), mediante la cual se realizó invitación generalizada para participar de manera virtual, en la reflexión y debate sobre problemas relacionados con el etnocidio, ecocidio y extrativismo, que atañen directamente a los indígenas y a la Amazonía y afectan a toda la humanidad. Es de destacar, que este grupo de comunidades indígenas que habitan en la Tierra, se proyectan en la película como seres avanzados, ya que viven sin que sus actividades lleguen a causar daños a la naturaleza, y a los ojos de los extraterrestres, hacen la diferencia por estar fuera del prototipo e imagen que se tiene en el otro mundo sobre los terrestres.

Resulta entonces bien profundo reflexionar al respecto, pero a la vez en términos sencillos se puede decir que el filme muestra en

general, lo que puede llegar a ser una sociedad en la que el verdadero sentido de la ética y la política armonizan, y lo que puede llegar a ser una sociedad en la que la ética y la política se desvirtúan y se hacen divergir intencionalmente por intereses individuales. Todo esto lleva a considerar lo que significa tener conciencia moral, es decir, saber reconocer si las acciones a tomar son correctas o incorrectas, lo cual depende de que tan arraigados sean los principios y los valores en el individuo.

Esto también se transmite a nivel macro y micro en varias partes de la película, existiendo una escena inicial muy sobresaliente en la que se hace notar que los habitantes de la Tierra son seres de un errado accionar. ¿Qué pasa?, ¿por qué ningún integrante de la comunidad extraterrestre desea visitar la Tierra?, la respuesta se va entendiendo en lo sucesivo, resaltándose como inconcebible la idea de que a alguien se le restrinja de comer, por el simple hecho de no disponer de unas monedas o papelitos a los que se les llama dinero; y de que hayan establecido sorprendentes sistemas jerárquicos con el fin de dominarse unos a otros, en los que perciben a los hombres como superiores a las mujeres. Desde la masiva fraternidad que caracteriza a esos seres de otro planeta, esto es inaudito, y mientras desde allá se describe al terrícola como altamente egoísta, consumista y autodestructivo, contradictoriamente aquí en la Tierra se presenta como un ser que se desarrolla.

Tal vez algún lector, al ver la película o al leer este ensayo se pregunte ¿y qué hacer entonces?, ¿no producir más nada?, ¿hay que dejar de satisfacer las necesidades humanas con productos de consumo?, pues aunque tal vez resulte un poco incómodo, la respuesta puede ser dada con algunas contra preguntas: ¿de qué sirve crear tanta diversidad de objetos sin los que de forma manipulada se cree que no se puede vivir, y si generan un impacto tan negativo que pone en riesgo la vida de todos en la Tierra?, ¿es posible vivir privándose de estos, o es necesario vivir con estos aun cuando signifique el deterioro de la casa común?. Por supuesto, es difícil aceptarlo en el mundo actual donde el ser humano ha llevado su capacidad inventiva a límites que antes serian inimaginables. El reto hoy está en que la invención se dé, pero que no infrinja el coexistir de la mano con la naturaleza, sino que más bien sea en beneficio real para cada uno por igual utilizando adecuadamente la energía natural, rediseñando los modos de producción, adaptándose a vivir de manera

verdaderamente sostenible y sin dejar de lado el inconmensurable valor de la cultura ancestral.

Trascendencialidad

La dimensión de Trascendencialidad, se refiere al ser humano como espíritu corporeizado que sigue **más allá de una constitución física, en este sentido la película hace una alusión somera de la muerte como desaparición corporal, y deja entrever la trascendencia del espíritu al presentar la figura de Jesucristo. Plasencia** afirma además, que “no basta con reconocer que el ser humano es un ser de trascendencia, es necesario que esa forma de ser trascendente devenga en praxis de trascendencia” (2017, p. 117). Por ejemplo, en el filme se revela que la población del otro planeta en algún momento de su existencia llegó a la ruina general, asimilando luego que los sobrevivientes debían redireccionar su vivir, es decir, tomando en cuenta que el ser humano debe avanzar hacia una sociedad justa y hacia la liberación, imprescindible es que se haga consciente de ello, esforzándose para lograrlo desde un accionar moral: individual y colectivo; y es precisamente esto lo que se observa en esa civilización extraterrestre que se presenta en Planeta Libre y hacia la que se hace imperante reorientar al mundo terrestre.

Cabe destacar, que esta reorientación de coexistencia debe permanecer firme e irrefutable, de tal manera que se constituya en un escudo protector que proteja el nivel de armonización que debe existir entre el individuo, el semejante y la naturaleza, para continuar y permanecer en la preservación de la vida en el planeta. La fuerza de este escudo protector determinará entonces, la posibilidad de que pueda o no ser vulnerado, interpretándose así, porque finalmente los terrestres en la película, logran llegar al planeta de Milá, quedando latente: que la forma de vivir de la comunidad extraterrestre pudiera ser influenciada por los nuevos habitantes, o viceversa.

Desde este punto de vista, el curso que tome hoy el habitante de la Tierra, incidirá en consecuencias positivas o negativas para la posteridad, que en su tiempo tendrá la potestad para determinar fehacientemente el impacto que la existencia actual tenga para la existencia en el mañana. Así, el significado de la trascendencia desde el

plano espiritual, puede también ser entendida aquí como la imagen o el sello con el cual la sociedad del futuro pueda identificar a la sociedad que existe ahora.

Cierre

Una civilización avanzada no es aquella que se mantiene inserta dentro un ciclo opresor y destructivo de producción y consumo, sino más bien es la que mantiene y retoma sus raíces naturales, para vivir en libertad, lo cual se ha visto a lo largo de este ensayo, analizando y reflexionando los mensajes de la película que muestran como el ser humano pierde su humanidad llegando a convertirse en destructor de sí mismo, lo cual se explica de acuerdo a lo que presenta Plasencia, por la desnaturalización de sus propias dimensiones humanas.

Entonces, qué debe hacer el antrópico para revertir esto, ¿formularse más preguntas?, ¿qué valor le da hoy el humano a su forma física y a su genética femenina o masculina?, ¿será posible que cada individuo en su deseo de conocer e inventar más, logre entender el llamado que hace a diario la naturaleza?, ¿existirá al fin coherencia global entre lo que significa explicarle al niño/a que la vida es un derecho humano fundamental y la propagación de tantos signos de muerte en la sociedad? o ¿entre lo que significa educar al niño/a para que practique el respeto por una abejita, y lo que esconde el comercio engañoso de una empresa transnacional?; ¿tendrán todos los países, algún día no tan lejano, la posibilidad de ser dirigidos políticamente por líderes/lideresas con el perfil necesario para priorizar la toma de decisiones en pro de la vida en el Planeta?, ¿es suficiente con la existencia de organismos y movimientos ambientalistas para lograr un cambio definitivo?, ¿qué papel juega o debería jugar la educación al respecto?

La autora de este escrito se mantiene en su convicción de que la Tierra ha sido creada por Dios Todopoderoso con los recursos necesarios y en equilibrio para la coexistencia humana, pero para coexistir en ella hay que cuidarla. En ese sentido, las acciones que se pueden ejercer para frenar la autodestrucción tomando en cuenta de manera general lo que propone Plasencia (2017) se enuncian a continuación: a) actualizar el amor y redimensionar la sexualidad como humana, b) practicar una

educación crítica, ecológica, liberadora, para la libertad y para la vida, c) aplicar éticamente la ciencia y la tecnología para el desarrollo integral sustentable, d) ejercer las funciones de ser ciudadanos civiles en la convicción de denunciar la corrupción, la injusticia y la política sin ética, e) implementar procesos de humanización para reconocer al otro y a la naturaleza mediante el ejercicio ineludible de la capacidad para amar. Todo esto puede ser resumido tomando como referencia la valiosa frase que describe enfáticamente Plasencia (2017) citando a Boff (2004): se debe pasar “del paradigma-conquista al paradigma-cuidado (...), el cuidado es el gesto amoroso con la realidad, el gesto que protege y da serenidad y paz. Sin cuidado, nada de lo que está vivo sobrevive” (p. 100), he allí la idea principal sobre la cual giran los mensajes que se transmiten en Planeta Libre y se conjugan con lo que significa la esencia de cada una de las dimensiones humanas.

En ese orden de ideas, se toma aquí con especial atención la propuesta de practicar una educación crítica, ecológica, liberadora, para la libertad y para la vida, como punto de partida para comenzar a derivar y materializar un abanico de alternativas posibles de cambio de paradigma, para reorientar la vida humana hacia un proceso de existencia más promisorio y favorecedor en este mundo. Desde esta concepción, la educación estaría orientada en mayor profundidad a la promoción y práctica constante de los valores y principios éticos y morales, en cohesión con una ciencia política auténticamente ejercitada para enfocarla hacia profesiones u oficios que todo ser humano pueda desempeñar en garantía de la preservación de la vida en el Planeta y el respeto a la Dignidad Humana.

Esto implica establecer políticas educativas donde se transmita, se retrasmite y se mantenga siempre que cada ser vivo importa; e invitar a todos, como se pretende en la película, a reconocer y demostrar con la práctica el valor especial de la familia, los árboles, las plantas, el agua, el aire, las diferentes especies de animales, de los cuales el ser humano no se debe desligar como consecuencia de ese anular de sí mismo sus propias dimensiones humanas.

Conforme a lo anterior, niños, niñas, jóvenes y adultos recibirían una formación a lo largo de la vida, estructurada de acuerdo a propuestas

globales de diseño instruccional que emerjan de investigación científica, para exigir el estudio de cátedras que apunten hacia el objetivo del paradigma del cuidado, y cuya identificación se visiona en este escrito de acuerdo a lo siguiente: Conciencia Moral, Amor en Familia, Ser Humano, Producción de Alimentos, Conservación de Agua-Suelo-Aire, Fauna Silvestre, Flora Silvestre, Ciencia y Tecnología Sustentable, Política para la Vida, etc; con opciones libres de profundización del conocimiento en un nivel superior en áreas como: Bases Éticas, Dimensiones Humanas, Medicina Pura, Arquitectura Sustentable, Trabajo Creativo, etc..

Así, acciones inventivas y más acciones inventivas para la vida plena en modernidad, tendrían más sentido para el ser humano si por ejemplo, el proyecto de diseñar y crear una vivienda del futuro se transforma en arquitectura sustentable; el cubrimiento de necesidades alimenticias básicas no da cabida de ninguna forma para el consumo de químicos conservantes que generan múltiples patologías, sino que se cambia por la obligatoriedad de que todo urbanismo a nivel mundial sea responsable de producir alimento sano; se rescata el valor de la familia como fuente elemental para aprender a relacionarse en el amor, etc. En fin, promover una cultura mundial de vida para la vida, estando cada ser humano obligado a ser ejemplo de ello individual y socialmente, como parte incluida y comprometida en la función de educar que es tarea de todos.

Concebir estos logros como imposibles de alcanzar significa entonces que las dimensiones humanas han perdido su rumbo, pero el hecho de que exista aquí, la posibilidad de incorporar también como ejemplo más puntual y específico, la academia de Earthship Biotecture, mediante la cual se forma a los estudiantes para crear y aprender a vivir en "Naves Tierra", se constituye en uno de los regalos ideales, anhelados y recíprocos entre Ser Humano y Planeta Tierra, que proporciona ese rayo de luz y da pista de que la permanencia de la vida en equilibrio es factible. Las Naves Tierra, han sido concebidas por su fundador Michael Reynolds, citado en RT Noticias (2018), como un tipo de ciudad verde que puede y ya ha sido construida como opción para demostrar que se puede vivir en armonía con la naturaleza, abasteciendo las necesidades básicas de agua, vivienda, electricidad, tratamiento de aguas residuales, basura y comida, sin la dependencia destructiva en el uso de combustibles fósiles para tal fin.

Lograr finalmente internalizar el sentido de la película Planeta Libre, implica entonces llegar a analizarla no como dos mundos contrapuestos o dicotómicos, donde la civilización ideal puede llegar a ser vista como para extraterrestres o para seres muy distantes, sino más bien como un mismo mundo en el que se ofrecen dos caminos: el primero, en el que puede ser enrumbado por sus propios habitantes hacia la deshumanización, con el peligro inminente de una destrucción autoprovocada que puede llegar a extenderse como metástasis por el universo, si el ser inhumano logra poblar otros planetas; y el segundo, en el que puede ser enrumbado hacia la humanización, que garantizaría la vida buena y justa de generación en generación.

El ser humano individual y en conjunto, o elige seguir aproximándose al colapso total, o se *desconecta* para reiniciarse en la práctica de las potencialidades que posee y que lo mantendrían en coexistencia. Esto depende en gran medida de que cada una de las dimensiones de Corporeidad-sexuada, Mundaneidad-historizada, Racio-intelectividad, Psico-afectividad, Intersubjetividad-socialidad, Libertad, Ético-politicidad y Trascendencialidad, mantengan su estado natural cohesionado en el todo que constituye el ser humano, es decir, desvirtuar alguna de estas influye en su praxis, y lo puede llevar a convertirse paulatina o rápidamente en inhumano, generando repercusiones drásticas y cíclicas sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea. Elegir desconectarse ya, es una opción que todavía sigue estando presente.

Referencias bibliográficas

Agencia Espacial Europea (12 de Agosto de 2021). *Desechos espaciales en cifras*. https://www.esa.int/Safety_Security/Space_Debris/Space_debris_by_the_numbers

BBC New Mundo (29 de enero de 2019). *La basura electrónica en 4 gráficos: cómo el mundo desperdicia US\$62.500 millones cada año*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-47032919>

BBC New Mundo (15 de octubre de 2018). *Por qué preocupa el aumento de cesáreas en todo el mundo (y en América Latina en particular)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45852814>.

- Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica. (2020). *Declaración de los pueblos indígenas de la Amazonía ante la crisis climática*. https://asambleamundialamazonia.files.wordpress.com/2021/01/carta-de-la-amazonia_coica.pdf
- Coronel, I. (2021). Legislación en materia de aborto e interrupción legal del embarazo en países de América Latina. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5350/ML_206.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuiru, F. (24 de Julio de 2020). *Indígenas amazónicos exigen a gobiernos y multinacionales un alto en las actividades extractivistas*. +Verde Periódico Ecológico. <https://noticias.masverdedigital.com/indigenas-amazonicos-exigen-a-gobiernos-y-multinacionales-un-alto-en-las-actividades-extractivistas/>
- Plasencia, V. (2017). *Ser Humano: Un proyecto inconcluso*. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14906/1/Ser%20humano.pdf>
- RT Noticias (22 de Junio de 2018). *Ciudadelas Verdes*. <https://actualidad.rt.com/programas/especial/277513-ciudadelas-verdes-nuevo-mexico-eeuu>
- Seitz, M. (28 de octubre de 2013). *¿Cuán probable es que nos caiga un trozo de basura espacial?* BBC New Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/10/131028_basura_espacial_caida_del_cielo_ms
- Serreau, C. (Director). (1996). *La Bella Verte* [Película]. Les Films Alain Sarde/TF1 Films Productions.
- UICN (10 de septiembre de 2021). *Clausura del Congreso de la UICN con un llamado a la recuperación post-pandémica basada en la naturaleza*. <https://www.iucncongress2020.org/es/noticias/todos-noticias/clausura-del-congreso-de-la-uicn-con-un-llamado-la-recuperacion-post>
- UNESCO (2020). *Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos*. <https://es.unesco.org/themes/water-security/wwap/wwdr/2020#download>

¿Las tecnologías digitales excluyen?

Análisis de las nuevas tecnologías en la educación y su relación con la inclusión

Felipe José Castillo-Mafla⁴

Red de Unidades Educativas Ignacianas del Ecuador - RUEI
felipejcm68@gmail.com

Artículo recibido en agosto y aprobado en noviembre 2021

Resumen

Este artículo presenta una visión crítica del papel de las tecnologías digitales en la inclusión educativa. En el contexto actual producto de la pandemia del COVID-19, se ha incrementado el uso de nuevas herramientas que pretenden alcanzar los aprendizajes de los contenidos impartidos y su uso en la vida cotidiana. Su objetivo es el acceso universal a la información e involucrar a todos y todas en el sistema educativo, a pesar del cierre de las escuelas a nivel mundial. En este texto se analizan las posibles causas de este fenómeno como la globalización, la discriminación social y la marginación de grupos vulnerables y se plantea el problema más allá de las implicaciones legales, políticas o económicas. De esta manera, se puede enfocar el presente artículo en la lógica del uso de las tecnologías en la educación en la actualidad.

Palabras clave: educación inclusiva, tecnologías digitales, exclusión, marginación, discriminación.

4 Magíster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona. Estudios superiores en Psicología Clínica. Se ha desempeñado como docente en educación básica y superior, así como coordinador de proyectos sociales con jóvenes. Actualmente se desempeña en el área pedagógica de la Red de Unidades Educativas del Ecuador (RUEI), desde donde impulsa el proyecto InnovAcción XXI para la transformación educativa.

Do Digital Technologies Exclude?

Analysis of New Technologies in Education and Their Relationship with Inclusion

Abstract

This article presents a critical view of the role of digital technologies in educational inclusion. The use of new tools that aim to achieve the learning of the contents given and their use in everyday life, has increased in the current context as a result of COVID19 pandemic. Their objective is to provide universal access to information and to involve everyone in the educational system, despite the closure of schools worldwide. This document analyzes the possible causes of this phenomenon, such as globalization, social discrimination and the marginalization of vulnerable groups, and raises the problem beyond the legal, political or economic implications. In this way, this work can be focused on the logic of the use of technologies in education today.

Key words: inclusive education, digital technologies, exclusion, marginalization, discrimination .

Introducción

Las características de la sociedad posmoderna han cambiado la forma de entender la educación. Actualmente, los docentes son parte de grandes desafíos, y constantemente tratan de hacer frente a las nuevas formas y herramientas que disponen los estudiantes para desenvolverse en el mundo. En los paradigmas educativos actuales se pone especial énfasis en que aulas estén configuradas con el fin de favorecer la diversidad y la diferencia de necesidades de todos los estudiantes (Slee, 2012) o como lo menciona Marina (2017), a través de la subjetivación del aprendizaje. Eliminar barreras y estereotipos antiguos parece ser el objetivo de los nuevos centros educativos. Además, la sociedad actual tiene mucho que ver con el uso de las tecnologías digitales; éstas han reconfigurado la vida cotidiana de la gente en todo sentido, incluyendo lo que respecta a la educación. En sí, estas características hacen pensar

en la inclusión de todas las personas hacia una educación de calidad, acorde a los tiempos actuales.

Puigdellívol y Krastina (2010, p. 3) definen una escuela inclusiva como aquella dirigida para todos: “no es una escuela pasivamente abierta, sino una escuela transformadora, interna y externamente, y que ayuda a la superación de desigualdades: las que afectan sobre todo a los grupos socialmente vulnerables”. Sin embargo, alcanzar este ideal significa un proceso con muchos obstáculos y difícil de conseguir. Es por ello que se ha mirado a la tecnología digital como una herramienta necesaria para alcanzar la inclusión en las escuelas. Debido a sus características de acceso, las Tecnologías de la Información, Comunicación en la Educación (TIC) han permitido superar algunas de las barreras de espacio y tiempo, y han contribuido a la idea de igualdad y calidad de la educación, no solo en el desarrollo de los estudiantes sino también de los docentes. Así se busca superar en parte las dificultades de conseguir escuelas inclusivas.

Desde marzo del 2020, el cierre de las escuelas a nivel mundial ha obligado a los docentes a acercarse a las nuevas tecnologías como herramientas que han permitido continuar con el proceso educativo dando una respuesta emergente ante la coyuntura mundial. El efecto más importante del uso de las nuevas tecnologías es el que va a acontecer en el retorno a la presencialidad, muchas escuelas y universidades se plantean estrategias para aprovechar estos aprendizajes para el retorno a las aulas. Sin embargo, el uso de las tecnologías digitales también ha puesto de manifiesto las dificultades en el acceso y las oportunidades a una educación de calidad, por lo que cabe plantearse la relación que existe entre el uso de la Nuevas Tecnologías y su intención inclusiva.

Ya que la educación inclusiva tiene el continuo peligro de caer en concepciones aparentemente integradoras que dan una imagen difusa de la realidad, es necesario realizar un análisis crítico de la función de las herramientas que buscan esta inclusión en el aula. Si bien las tecnologías digitales aportan con su ideal de utilidad universal (Sancho-Gil, 2020), llegan a significar un tipo de herramientas de diferenciación y exclusión en la educación, además de ocasionar una desvalorización social de aquellos que no tienen acceso a estas tecnologías. Un claro ejemplo de esto es el acceso desigual a las tecnologías entre hogares

de diferentes entornos socioculturales durante la pandemia (OCDE, 2020). Según estimaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) al inicio de la pandemia, “al menos, 1,2 millones de niños y jóvenes podrían quedar excluidos de sus sistemas educativos en América Latina y el Caribe, debido a las consecuencias de la pandemia, sumándose así a los 7,7 millones que ya no asistían de forma regular a la escuela” (Acevedo et al., 2020, p. 3). En Ecuador, los hogares que tienen acceso a internet, llegó en el 2020 a 54%, aunque a nivel rural, apenas es del 34% de familias. (INEC, 2021). Es así que es válido el planteamiento que la ‘cultura global’ en una ‘sociedad conectada’ hace repensar las tecnologías como herramientas que buscan la educación inclusiva.

Inclusión educativa y tecnologías digitales

La inclusión educativa tiene como trasfondo una idea aparentemente sencilla; extender las posibilidades de educación a todos y todas, sin importar su procedencia, género, creencias religiosas o políticas, o cualquier tipo de deficiencia. La UNESCO lo define de la siguiente forma.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, [...] establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad [...] La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. (UNESCO, 2009, p. 8)

La idea de proceso es adecuada para definir la educación inclusiva, ya que se trata de una práctica que se encuentra en constante cambio, redefinición y consolidación con respecto a lo que realmente es la inclusión. Por lo tanto, es necesario que esta se configure a partir de la experiencia en las aulas, de un análisis profundo de lo que significa una educación para todos y todas y de las herramientas que se usan para alcanzar este objetivo. Puigdemívol (2003, p. 1) hace referencia a esta idea a partir de la evolución de las concepciones inclusivas en el aula:

...no hace mucho más de una década que empezó a hablarse de la escuela inclusiva como de una forma de superación de

determinadas concepciones de integración educativa en las que poníamos (...) demasiado énfasis en el carácter diferencial de las necesidades de determinados alumnos y en el carácter individualizado de los apoyos requeridos.

El autor se refiere a los efectos de la escuela especial, entendida como la separación por niveles de aprendizaje y cómo esta tuvo un efecto negativo en la inclusión de los estudiantes. Durante el desarrollo de las escuelas especiales y su disociación de la educación regular, el discurso sobre la inclusión y el mejor desarrollo de todos los estudiantes según su nivel de aprendizaje, en apariencia, se trataba de la implementación de prácticas orientadas a mejorar su educación, con un grado de participación adecuado para todos. Sin embargo, investigaciones posteriores demostraron que dividir a los estudiantes en diferentes grupos es perjudicial tanto para los asistentes a la escuela especial como para los estudiantes de las escuelas regulares, ya que no posibilitaba, en ningún caso, la interacción de grupos heterogéneos, factor principal para el aprendizaje (Slee, 2012).

Este es uno de los ejemplos claros del proceso de educación inclusiva que ha permitido configurar, en la práctica, aquella idea de involucrar a todos y hacerlos parte de la educación sin generar diferenciación. Sin embargo, la inclusión va más allá de abrir la puerta de la escuela regular y tener clases con gran diversidad de estudiantes; aquello repercute poco en la calidad de la educación si no hay un manejo adecuado por parte de los docentes, si no se toma en cuenta a la comunidad y su contexto, y si aún existen mecanismos que generen marginación social de grupos vulnerables. En este sentido, se trata de desarrollar prácticas que permitan una participación dinámica de los actores de la educación: una escuela inclusiva es una opción en la manera de entender la educación y la función social de la escuela (Puigdemívol, 2003), que rompe lo que tradicionalmente ha significado y que trata de adaptarse y cambiar su estructura para dar respuesta a las nuevas demandas educativas del mundo globalizado en el que vivimos en la actualidad.

Ahora bien, desde que la inclusión se ha convertido en un tema central en la educación, se han desarrollado diversas herramientas y nuevas formas de entender la función de una escuela que contemple la

inclusión desde las necesidades particulares de sus actores. Es así que se ha desarrollado propuestas curriculares como el Diseño Universal de Aprendizaje, que tiene como objetivo la personalización del aprendizaje para construir Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Wakefield, 2011), o el uso de metodología que contemplen la pluralización e individuación como parte de su propuesta epistemológica (Gardner, 1994). Estas propuestas necesitan ser analizadas y deconstruidas, con el fin de entender su impacto real en la educación, y evitar, como en el caso de las escuelas especiales, que ocurra el efecto contrario.

Hoy en día, la educación ha volteado su mirada a las tecnologías digitales para dar más y mejores respuestas a aquello que se entiende como 'enseñar en el mundo actual'. Es evidente que vivimos en un mundo digitalizado y que las tecnologías que lo constituyen están cambiando continuamente la forma en la que aprendemos, trabajamos y vivimos. Gracias a la conectividad al internet, tenemos acceso inmediato a cualquier tipo de información y podemos permanecer conectados con casi cualquier parte del mundo a costos muy bajos, a gran velocidad y en tiempo real. Encontrar algún aspecto de nuestra vida que no se vea afectada por la 'sociedad del conocimiento y la información' es difícil, al punto que las nuevas generaciones han configurado su vida a través del uso de estas tecnologías. En la educación, se ha visto la necesidad de diferenciarse de la escuela tradicional en relación a los avances de la tecnología digital. Esto se puede evidenciar en el Aprendizaje Combinado (*Blended Learning*) el cual utiliza las tecnologías digitales en entornos virtuales y presenciales con el objetivo de generar entornos que propicien la autonomía de estudiantes. Esto conlleva a que se pueda responder a necesidades particulares de los estudiantes a través de una continua relación entre el estudiante, sus profesores, y sus compañeros (González-Miy, Herrera-Díaz, & Díaz-Camacho, 2014)

Es por ello por lo que continuamente se introducen en el aula nuevas herramientas, dispositivos y aplicaciones, con el objetivo de mejorar la adquisición del conocimiento, facilitar la práctica docente y adaptar el aprendizaje a los nuevos tiempos, enfocándolos hacia una educación 'trascendental' para los estudiantes. Las tecnologías digitales están llamadas a ser el paso que la educación necesita dar para conseguir la inclusión definitiva: el acceso educativo universal, la igualdad en la

instrucción, el aprendizaje de calidad, el desarrollo profesional de los docentes, y la eficacia en la gestión, dirección y administración del sistema educativo.

Esta gran responsabilidad que se adjudica a la tecnología digital es la respuesta al papel trascendente de la inmediatez de la información y de la comunicación, la cual es posible en la actualidad sin importar ni tiempo ni espacio. Es por ello que el rol de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) "(...) constituye un elemento decisivo para el desarrollo, entendido éste como un proceso de transformación complejo y multidimensional en la educación" (Sunkel, 2006, p. 7), y que además, establece el papel protagónico que hoy por hoy tiene la inclusión educativa. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) resalta la relevancia antes mencionada en la participación de todos en la educación:

La omnipresencia de las TICs es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío, y nos impone la tarea urgente de encontrar para ellas un sentido y uso que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, que fortalezca la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico y que contribuya a una educación más equitativa y de calidad para todos. (UNESCO, 2013, p. 10)

En base a esto, es la tecnología la que alinea el nuevo funcionamiento social y educativo que se percibe en los establecimientos, los cuales encuentran en ella las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje hacia una 'mejor' educación.

El uso de estas tecnologías en el aula permite entender nuevas prácticas docentes (Page & Hill, 2008). De hecho, es la tecnología la que ha configurado nuevas características en el quehacer del profesorado y la forma de aprender de los estudiantes. Las herramientas que ofrece la Web 2.0, en conjunto con los dispositivos móviles, ofrecen muchas oportunidades para ayudar en el aprendizaje antes, durante y después de clase en cualquier espacio de aprendizaje (Webb, 2013). Se lo relaciona con la creatividad y la capacidad de reflexión, con nuevos métodos y estrategias pedagógicos y con la innovación (Flores, 2015).

Las opciones que tienen los sistemas educativos son adaptarse al cambio vertiginoso de la sociedad, efecto de las tecnologías, o quedarse pasivos ante la evolución. Ha pasado a ser un deber de las escuelas renovarse e incorporar nuevos métodos que involucren las tecnologías para ser coherentes con este nuevo orden social. Muchos de los establecimientos las han adoptado, convencidos que así pueden ofrecer una educación de calidad. De hecho, en la actualidad están utilizando diversidad de tecnologías artefactuales, como ordenadores portátiles, tabletas, teléfonos móviles o pizarras interactivas, y tecnologías digitales como el internet, aplicaciones y un sinfín de información disponible en poco tiempo y prácticamente de cualquier lugar del planeta. Es así que se ha desarrollado una cantidad infinita de herramientas para el uso del docente, de los estudiantes y de los padres de familia. Como ejemplo, dentro de la variedad de aplicaciones que el docente tiene a su disposición, están aquellas que le ayudan a manejar la parte administrativa de su trabajo o controlar la asistencia de los estudiantes; además, cuentan con asistentes de gestión del comportamiento y rendimiento del estudiantado, y con reemplazos de herramientas analógicas, como son las pizarras digitales, los libros electrónicos y el uso de ordenadores para gestionar la información⁵. El afán es ocupar de mejor forma todas las opciones que le ofrecen las TIC, que, a su vez, le permiten acercarse al ideal de una educación inclusiva.

En resumen, lo que la tecnología pretende conseguir es involucrar a todos y todas en la lógica de la comunicación e información inmediata y global; la educación pretende vincular estas características con las escuelas y conseguir una educación inclusiva. La finalidad es el uso de la TIC en el aula para conseguir acceso a la información y a una educación de calidad, sin exclusión ni diferenciación, que permita mejorar el desempeño de los estudiantes. De acuerdo a esto, se da paso a un análisis para conocer si el efecto es contrario con una educación inclusiva o si realmente lo favorece.

5 Es habitual encontrar en blogs de educación y foros de profesores sugerencias de aplicaciones según las necesidades que exista dentro del aula. Por ejemplo: <http://blog.ed.ted.com/2015/09/19/25-awesome-apps-for-teachers-recommended-by-teachers/>

Exclusión de las tecnologías digitales

A pesar del uso de la tecnología, las escuelas aún no dan respuestas eficaces al acceso inclusivo y a una educación de calidad para todos y todas; continúan siendo instituciones que replican la marginación de grupos vulnerables, en especial de minorías culturales, de inmigrantes y de las personas con discapacidad, al ser grupos condicionados por su propia situación social y económica (Pietrantonì, Glance, & Smith, 2015). Las tecnologías digitales no solo no están colaborando en la inclusión educativa, sino que pueden incrementar la brecha cultural y social ya existente, además de aumentar la discriminación de estos grupos tradicionalmente excluidos. A continuación, se analizarán estos aspectos relacionados con las tecnologías digitales.

En primer lugar, la discriminación y la exclusión son procesos vinculados con las estructuras sociales; además, están asociados con patrones históricos de exclusión, negación y subordinación que son perpetuados hasta la actualidad (Bello & Rangel, 2002; Walsh, 2009). La vulnerabilidad se construye por las relaciones de poder que se van mediando “en la exclusión, en la marginalidad, en la pobreza, y también en el ejercicio político de la imposición de formas de subordinación.” (Navia, 2016, p. 117). Por lo tanto, está ligada a factores culturales y económicos, las relaciones que configuran cómo el sujeto va construyendo su identidad cultural, y su relación frente a otros. Por lo tanto, la vulnerabilidad se traduce en marginación social, que es el aislamiento de la sociedad a un grupo determinado por las características sociales o económicas que presenten. Se puede confundir con el desplazamiento territorial, pero puede ocurrir la separación o aislamiento social en un mismo espacio. (Gratacós i Guillén & Ugidos, 2011)

Los discursos educativos destacan por su contradicción entre la exclusión como proceso social (del que la escuela es parte) y la inclusión que se pretende; desde un discurso explícito se manifiesta un acercamiento a la inclusión y al acceso a una educación de calidad, mientras que por otra se continúan manejando discursos de poder que impiden alcanzar este objetivo. En el prólogo del texto de Roger Slee, Knight manifiesta la importancia de reconocer la idea de proceso y la influencia de la cultura en la inclusión: “La educación inclusiva es un

proyecto de lucha política y cambio cultural” (Knight en Slee, 2012, p. 12). De la misma forma, Slee (2012, p. 35) lo manifiesta a través de su texto: “Los enseñantes y otros actores de la educación, con poder de decisión, hablan de inclusión y de la construcción de un capital social mientras restablecen la segregación.”

Se debe tener claro que el sólo uso de las tecnologías digitales no garantiza la inclusión, ya que, depende de procesos educativos en el que se implique a la comunidad educativa, que su diseño curricular explícitamente contemple el acceso universal al aprendizaje a través de la tecnología, y que las experiencias de enseñanza-aprendizaje se complementen con metodologías que garanticen la individuación de los contenidos curriculares. El acceso a las tecnologías digitales y a la conectividad es otro punto que dificulta la inclusión en la escuela. En Ecuador, solo el 14.8% de los estudiantes de primaria en condición de pobreza tienen acceso a una computadora conectada a internet en el hogar, y el nivel de competencias digitales de los padres de hogares desventajados suele ser menor (OCDE, 2020, p. 10). En consecuencia, el desigual acceso a internet y a un uso adecuado de las tecnologías digitales no permiten aprendizajes adecuados ni de calidad.

Además, en países que el acceso aún es escaso, los gobiernos han desarrollado programas que permitan proporcionar computadoras con acceso a internet a las poblaciones menos favorecidas. Por ejemplo, en Latinoamérica se han desarrollado programas y se han llevado estrategias políticas que están enfocados a proporcionar las herramientas (principalmente ordenadores e internet) a sectores vulnerables con el fin de reducir el analfabetismo digital. (Sunkel, 2006). Sin embargo, esto no ha permitido cerrar las brechas de conectividad, tal como lo demuestran programas similares, como la mochila digital en España (Sancho Gil, 2013).

Aunque existen los recursos necesarios para acceder a las tecnologías digitales, aún su acceso es distante de lo que se pretende. Además, estos datos cambian según la región y la población que se analice. Por ejemplo, los países en desarrollo aún están retrasados en lo que se refiere al acceso a las TIC, y por lo tanto estos países se encuentran en una situación de desventaja (UIT, 2015, p. 2) Además existen otras

dificultades que se presentan como la brecha digital en cuanto al uso y desarrollo de herramientas digitales, especialmente de personas en situación de vulnerabilidad y las repercusiones implícitas de la lógica de la globalización presentes en las tecnologías digitales.

Con respecto a la brecha digital en Latinoamérica, la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la divide en dos dimensiones: la primera corresponde a la brecha internacional, que es el rezago de la región con respecto a los países más desarrollados y la segunda es la brecha al interior de los países latinoamericanos asociada a la diferencia de la procedencia y los ingresos económicos. (Sunkel, 2006). Este último tiene que ver con el acceso dentro de las poblaciones debido a distintos factores, tales como la desigualdad social y la marginación.

Como ya habíamos visto, para tratar de solucionar este déficit, en muchos casos los gobiernos se enfocan en proporcionar la tecnología artefactual a las instituciones que lo necesiten. En el 2010 se ejecutó un programa de entrega de laptops a docentes, directivos, rectores y estudiantes del sistema educativo fiscal del Ecuador. Entre el 2010 y 2017 se ha ejecutado aproximadamente 107 millones de dólares y se entregaron cerca de 50.000 laptops. Sin embargo, en la evaluación de este programa realizado por Ponce y Rosales (2018) evidencian que no se ha encontrado ningún efecto del uso de las laptops en pruebas estandarizadas a partir del 2015. Es por ello que no es suficiente proporcionar de la tecnología digital cuando aún existen brechas analógicas y los contextos nacionales no son permiten un uso adecuado que contribuya a la mejora de la educación. Además, los problemas sociales influyen en el real acceso inclusivo en la educación, por lo que vale preguntarse ¿qué ocurre con aquellos grupos que no tienen la misma oportunidad de acceder a estas tecnologías?

Analizando el uso de las tecnologías digitales en el contexto educativo, los docentes aún encuentran problemas para introducir las TIC en el aula de clase. Vidal (Vidal, 2006, pp. 344–345) distingue tres aspectos fundamentales por lo que esto ocurre:

1. La utilización de las TIC se limita a menudo al entretenimiento de los alumnos con juegos o software educativo, en su mayoría de ejercitación y práctica, de corte conductista.
2. La falta de tiempo es un problema que preocupa a los profesores y que les limita en el uso de las TIC (falta de tiempo para los contenidos, para la planificación, la coordinación, la formación...).
3. Muchos profesores aprecian las ventajas de las TIC, pero su falta de conocimientos les provoca inseguridad y rechazo, ya que normalmente sus alumnos las manejan más que ellos.

Podemos ver que el objetivo de los docentes no necesariamente es el de la inclusión. Corresponde al desconocimiento del uso de las tecnologías en muchos casos y la frustración que esto provoca. El uso de las TIC responde a la continuidad de prácticas poco innovadoras que perpetúan prácticas poco inclusivas. Por lo tanto, la tarea del docente corre el riesgo de caer en acciones mecánicas y perpetuar el analfabetismo digital en grupos tradicionalmente excluidos, como minorías culturales, mujeres y ancianos.

Conclusión

En las regiones que aún existen brechas analógicas (como en muchas partes de Latinoamérica), se necesita que estas sean cerradas para que las tecnologías digitales puedan pasar a ser herramientas inclusivas. Incluso, antes de la pandemia, en América Latina y el caribe existían aproximadamente 6 millones de alumnos y alumnas en situación de alto riesgo por pertenecer a hogares que no contaban con computadoras. (Acevedo et al., 2020). Por lo que se insiste en que las tareas pendientes están relacionadas primero a solucionar los problemas de marginación y exclusión de grupos vulnerados.

En cuanto al papel de las escuelas, es necesario un análisis sostenido y crítico de las herramientas que pretenden ser inclusivas. Para que exista una mejora sostenible de una educación que acoja a todos de la mejor manera, es importante comprender estas contradicciones

y plantear nuevas perspectivas. También es necesario el diseño de evaluaciones meticulosas que expliquen y consideren la complejidad del aprendizaje. Solo así se puede reconocer que el solo uso de las tecnologías no es suficiente y que se requiere otras herramientas, tales como el uso de diferentes metodologías, diseños curriculares y repensar procesos de enseñanza-aprendizaje para desenvolverse de mejor forma en un mundo que cambia constantemente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M., & Zoido, P. (2020, noviembre). Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #3: ¿Una década perdida?: Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe | Publications. Consultado el 8 de noviembre de 2021, de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-Politica-Educativa-3-Una-decada-perdida--Los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Bello, A., & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (76), 39–54. Consultado en agosto de 2021 en http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/equidad_exclusion_Bello_rangel.pdf
- Flores, G. (2015, abril 12). La tecnología cambia el recurso pedagógico de los maestros. *El Comercio*. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/tecnologia-cambios-pedagogia-maestros-educacion.html>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Consultado en agosto de 2021 de <https://doi.org/10.2307/20445492>
- González-Miy, D., Herrera-Díaz, L., & Díaz-Camacho, J. (2014). El Modelo de Comunidad de Indagación. *El modelo de Comunidad de Indagación*, 73–78. Consultado en agosto de 2021 de <http://www.lulu.com/content/e-book/los-modelos-tecno-educativos-revolucionando-el-aprendizaje-del-siglo-xxi/16266417>
- Gratacós i Guillén, P., & Ugidos, P. (2011). Diversitat cultural i exclusió

escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat. *Fundació Jaume Bofill*.

INEC. (2021). *Tecnologías de la Información y Comunicación*, 2020. *Instituto de la Información y Comunicación*, 23.

Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.

Navia, C. (2016). Educación y empoderamiento de grupos vulnerables. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 1(Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque), 114–129. Consultado en agosto de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578447>

OCDE. (2020). Impacto social del COVID-19 en Ecuador: desafíos y respuestas. *Making Development Happen*, 4, 1–21.

Page, A., & Hill, M. (2008). Information, Communication, and Educational Technologies in Rural Alaska. *Educational and Child Psychology*, 117(1), 59–70. Consultado en agosto de 2021 de <https://doi.org/10.1002/ace.286>

Pietrantonio, Z., Glance, D., & Smith, K. M. (2015). Experiences With Classism: A Look at Social Class in a Rural High School Zachary Pietrantonio, Dorea Glance, and Krista M. Smith Southern Illinois University. *Journal of School Counseling*, 13(9).

Ponce, J., & Rosales, C. (2018). Evaluación del programa de entrega de laptops y tableta. *Ministerio de Educación del Ecuador*.

Puigdellívol, I. (2003). Experiencias de inclusión : presentación. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 35–36. Consultado en agosto de 2021 de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44324>

Puigdellívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, (38), 95–113. Consultado en agosto de 2021 de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211426>

Sancho-Gil, J. M. (2020). Digital technology as a trigger for learning promises and realities. *Digital Education Review*, (37), 195–207. Consultado en agosto de 2021 de <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.195-207>

- Sancho Gil, J. M. (2013). Mochila digital al pasado. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 74–77.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria : exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. *CEPAL - SERIE Políticas sociales*, (126), 1–70. Consultado en agosto de 2021 de <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/9/27849/Serie126final.pdf>
- UIT. (2015). Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información 2015 Resumen Ejecutivo. Consultado en agosto de 2021 de <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2015/MISR2015-ES-S.pdf>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. Consultado en agosto de 2021 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado el 29 de enero de 2017, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Vidal, M. del P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539–552. Consultado en agosto de 2021 de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Wakefield, M. A. (2011). Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Texto Completo, Versión 2.0. *Universidad Complutense de Madrid*, (2011), 1–36.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuntes (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medica (Ed.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 27–54). México: Universidad Pedagógica Nacional/CONACyT y Plaza y Valdéz.
- Webb, C. L. (2013). Cell Phones in the Classroom: Don't Put Them Away Just Yet! *Kappa Delta Pi Record*, 49(4), 180–183. Consultado en agosto de 2021 de <https://doi.org/10.1080/00228958.2013.845508>

Una mirada al juego desde el *Homo Ludens*

Alixon David Reyes-Rodríguez⁶

Universidad Adventista de Chile

alixdavid79@gmail.com

Artículo recibido en mayo y aprobado en noviembre 2021

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito reseñar la obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, en el marco de la discusión que implica la superposición de una tendencia que viene pugnando por invisibilizar e ignorar el aporte sustancial del escritor holandés, que, a pesar del tiempo, mantiene con vigencia una noción de juego desde la autotelia, la experiencia, libertad, la espontaneidad, la ludicidad, la voluntariedad. Este análisis literario se hace desde un enfoque fenomenológico concertando el juego como elemento cultural de primer orden y el ethos social en un contexto ético-político actual, y más aún, cuando se considera el campo de la educación como centro de choque para la instrumentalización del juego.

Palaras clave: *Homo Ludens*, Johan Huizinga, juego, autotelia, educación.

⁶ Doctor en Educación. Director de Posgrado y Director del Observatorio de Educación para Latinoamérica. Investigador del Grupo de Estudios AFSYE, y del Grupo GINEDI, Chile; investigador invitado del Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento “Prof. Darwin Reyes”, Venezuela; investigador invitado del Grupo de Investigación en Educación Física y Salud, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Miembro de la Sociedad Chilena de Educación Científica.

A look at the game from *Homo Ludens*

Abstract

The present work aims to review the work *Homo Ludens*, by Johan Huizinga, within the framework of the discussion that implies the superposition of a tendency that has been struggling to invisibilize and ignore the substantial contribution of the Dutch writer, who, in spite of time, maintains a valid notion of play from autothelia, experience, freedom, spontaneity, playfulness, voluntariness. This literary analysis is made from a phenomenological approach, by concerting the play as a cultural element of the first order and the social ethos in a current ethical-political context, and even more so, when the field of education is considered as a shock center for the instrumentalization of the play.

Keywords: *Homo Ludens*, Johan Huizinga, play, autotelia, education.

Introducción

El análisis a compartir en esta oportunidad parte de la lectura de un texto que considero cumbre en el marco de la literatura que sobre el juego se ha escrito. Pero esta lectura no es de esas lecturas 'librescas', o más aún, no es de esas lecturas cuyo propósito es servir para engrosar la biblioteca. Vengo a tratar sobre un texto que se ha hecho vida en mi día a día, en mi familia, en la cotidianidad de mis hijos, pero también, un texto que se ha corporeizado en muchas relaciones con personas de estas latitudes geográficas y de otras más lejanas, esto es, amigos y amigas, estudiantes, colegas de trabajo, personas en decenas de comunidades, gente de múltiples colectivos y movimientos sociales, etc.

Me refiero, sí, al *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, un libro penetrado en un resurgir de la vida, esto es, del correlato en la vivencia de quienes juegan. Probablemente esto que comparto se parezca más a una reseña del libro, y pues, aunque por ahí va el asunto, no es lo único que se destaca, porque lo otro que quiero en realidad resaltar, es que me parece importante considerar un libro que ha pasado a convertirse en un texto cabecera dadas sus implicaciones en la cotidianidad, y sí, también

en el ámbito de las ciencias sociales, especialmente en investigaciones, sistematizaciones de experiencias, y en estudios asociados a la lúdica, al juego y la cultura. Entonces, pensar en el *Homo Ludens* de Huizinga, invita a reivindicar no solo a un autor, no solo a un libro, sino también invita a reivindicar una cierta manera de pensar el juego, manera esta que podríamos considerar como revulsiva en su momento dado que la tendencia implicaba una mirada del juego mucho más aséptica y desgajada de la sociedad, anclada mucho más en la lógica de la ciencia concebida como ciencia única para el entonces. Y estas aclaraciones las hago a propósito de quienes se esfuerzan por seguir planteando una lógica binaria entre la teoría y la práctica, y especialmente en el caso del juego, en el que la teoría y el pensamiento pasan a ser un tema de segunda mano... Y vaya que ya es complejo decirlo de esta forma, siendo profesor de Educación Física como lo soy. Y es dicho de esta forma porque se piensa erróneamente que quienes se forman, en y desde el ámbito de la Educación Física, de la actividad física, del deporte y la recreación, poco se dan a pensar, a reflexionar, a considerar y cuestionar la episteme. Hay quienes piensan que los profesionales en este campo no digerimos información, y que, si lo hacemos, pues, lo hacemos sin ningún discernimiento. Al parecer, el pensamiento está reservado para unos pocos. ¿Un ejemplo? Cuando me gradué como profesor de Educación Física hace ya un par de décadas, me correspondió dar el discurso de orden en el acto por haber sido el estudiante con el mejor índice académico. Un profesor que se enteró que me correspondía, dijo de inmediato: - 'Por fin llega un cabeza de músculo'.

Tal comentario no es más que un síntoma de esto que se viene diciendo. Pero, lo cierto es que no quiero reducir esto tampoco a la Educación Física, porque si algo nos queda claro con el *Homo Ludens* y con Huizinga, es que el juego no pertenece a nadie, sino que es de todas y todos, es un patrimonio universal. No tiene autoría, ni acta de nacimiento, ni exclusividad disciplinar, no es exclusivo de una etapa del ciclo vital, y mucho menos está restringido a campo del conocimiento alguno. El juego es preocupación transversal de los campos de conocimiento, se piensa en el juego desde la educación, la psicología, en el derecho romano, en la sociología, en la antropología, en la historia, desde la biología, etc. De hecho, el libro de Huizinga puede servir como cortapisas a semejantes elucubraciones. Pero, en fin, ¿qué es el *Homo*

Ludens?, ¿cuáles son las características del juego en el marco del estudio fenomenológico de Johan Huizinga?, ¿cuál es el aporte de este texto al pensamiento y prácticas de juego?, ¿cuál ha sido la respuesta de la institucionalidad a los planteos de Johan Huizinga en relación con el juego?, ¿cuán vigentes son los postulados de Huizinga sobre el juego, y cuán coherentes son los empleos que se le dan? Temas que intentamos abordar en este ejercicio literario y de compartencia.

Desarrollo

El juego es un tema generador de mucho pensamiento, estudio y escritura, siendo considerado como tema de relevancia universal en todas las épocas, tal y como se evidencia en autores tan fundamentales como Sabaté (1972), Duvignaud (1982), Carse (1986), Scheines (1998), Huizinga (2012), entre otros. Satanizado en alguna época (Torrano y Bantulá, 2013), en otra, restringido en el más burdo ejercicio biopolítico para la regulación del *ethos* sociocultural (Foucault, 2002; Mantilla, 2016), y en las más recientes, banalizado e instrumentalizado (Nakayama, 2018), el juego se ha mantenido en la experiencia humana en tanto es inherente y transversal a/en la vida. Juegan en el norte, juegan en el sur, pero también juegan los del medio; juegan los ricos, juegan los pobres, juegan los niños y las niñas, pero juegan también los adultos, los abuelos y las abuelas. Ya se jugaba en los inicios de los tiempos, también en los tiempos de imperios ancestrales, jugaban los sumerios, los fenicios, los egipcios, los babilónicos, jugaban los pueblos originarios doquiera estuviesen, también jugaron los colonizadores e impusieron sus maneras a punta de sangre y un genocidio sin igual, a punta de fuego, espada y religión (Altuve, 2018; Reyes, 2018). De hecho, Altuve (2018), sostiene: “en América, en la vida cotidiana indígena el juego era una constante, siempre estaba presente. Las comunidades indígenas tenían y tienen una extensa e intensa práctica lúdica resumen una experiencia milenaria en materia de juegos” (p. 14-15). Se juega hoy, a pesar de lo amenazado que se encuentra la experiencia (Scheines, 1998). En fin, todas y todos juegan, aunque sea de a ratos.

Y se juega porque es que el juego no es solo actividad lúdica, no es solo forma de expresión y diálogo. Es, además, una necesidad sentida, manifiesta y declarada. Es, además de ello, un derecho. Tanto,

que la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, en su artículo 31 y en la *Observación N° 17*, lo declara como un derecho inalienable. Los Estados firmantes reconocen el juego como un derecho fundamental, además de necesario para el ejercicio de otros derechos que le son inherentes. Y en mi caso, apuesto por decir que el juego es imprescindible en la experiencia humana. Nadie muere por no jugar, pero la falta de juego implica una mengua de la vida, de las expresiones vitales.

Hablar del juego es hablar del *Homo Ludens*, de Johan Huizinga. *Homo Ludens*, o el hombre que juega... Obra imprescindible. Y si bien es cierto que mucha tinta ha corrido alrededor del juego, no es menos cierto que, hablar del *Homo Ludens*, es hablar, sin duda alguna, de la obra más importante que se haya escrito en la historia de la humanidad sobre este tema (Reyes, 2018; Rivero, 2020), y esto, sin la pretensión de demeritar otras producciones de relevancia e interés en el campo, tales como *El juego y su significado. vitales* (Buytendijk, 1935); *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego* (Fink, 1966); *El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos* Juego, luego existo: un lema para la filosofía ludens, y otros ensayos (Sabaté, 1972); *El juego del juego* (Duvignaud, 1982); *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (Caillios, 1986); *Finite and infinite games* (Carse, 1986); *Cartas sobre la educación estética del hombre* (Schiller, 1990); *Tractatus Ludorum. Una antropología del juego* (González, 1993); *Juegos inocentes, juegos terribles* (Scheines, 1998); *Realidad y Juego* (Winnicott, 1999); *El juego y la condición humana. Notas para una antropología de la libertad en la necesidad* (Vidart, 1995), *El hombre lúdico* (Rahner, 2002), entre otros tantos.

Cuestionado por muchos, Johan Huizinga, lingüista e historiador, se aventura en un estudio fenomenológico del juego sin precedentes que atraviesa las fronteras cronológicamente demarcadas por el tiempo y la historia, dejando para la posteridad una obra de alcance mundial, convertida y consagrada, metaforizando a Calvino (2009), en un clásico, al punto que entrado ya el siglo XXI, el *Homo Ludens* sigue siendo considerado un trabajo de primer orden en el contexto del estudio del juego (Gastaldo, 2012; Rivero, 2016). Extrañamente, y siendo que desde el campo de la educación se habla mucho del juego y de su impronta en

el aprendizaje, algunos programas universitarios de grado académico en el campo de la educación latinoamericana, no consideran este libro entre su bibliografía obligatoria, al tratarse de campos temáticos asociados al juego. Hay algunas razones para ello: 1) independientemente de que el juego sea estudiado en el entorno educativo, lo viene siendo desde una perspectiva fisiológica, ignorándose, en muchos casos, de forma preferente e inducida, la perspectiva sociocultural, histórica y ético-política del juego como fenómeno; 2) la visión que tienen del juego orientado a la productividad y la utilidad del juego, al punto de adjetivarle con categorías como 'herramienta metodológica', estrategia didáctica, entre algunas otras variopintas; 3) hay quienes suponen que, en el contexto de las epistemologías del sur y el paradigma de la colonialidad/modernidad, Huizinga se advierte como un autor eurocentrista. De ambos cuestionamientos hablaremos más adelante.

En *Homo Ludens*, Johan Huizinga se adelanta en el tiempo y parece que cuenta con una capacidad para anticipar lo que ha de suceder *a posteriori*, en lo que podría considerarse como una seria amenaza al juego (Scheines, 1998). Esa visión futurista es lo que parece queda plasmada cuando escribe el *Homo Ludens* y desde sus páginas contempla el juego como un fenómeno sociocultural. Esto es, al hacerlo, y comprendiendo las lógicas enunciativas devenidas de unas ciencias sociales predeterminadas y subordinadas teleológica, epistémica y metodológicamente por la vara de las ciencias naturales (Rivero, 2020), pero también advertida en el signo cultural de la época, Huizinga desarrolla un análisis del juego deslindándose de la lógica del positivismo del Círculo de Viena en la época. Considerando que el libro fue publicado con algunos apuros, originalmente en 1938, a partir de las secuelas y sazones de la primera guerra mundial en Europa, además de las fracturas que comienza a generar la Escuela de Frankfurt en los postulados de los representantes del Círculo de Viena, Huizinga consolida una cosmovisión del juego considerando la cultura como categoría fundamental del fenómeno y planteando aspectos dignos de mencionar en esta oportunidad, dado que suscriben la justificación de este libro como clásico de la literatura.

Entre los conceptos que más arraigo y coherencia entregan a la noción del juego (en Huizinga), está el marco cultural. Es decir, la

premisa de la que parte Huizinga es que el juego es cultura, es portador de cultura y se genera, muta y enriquece en el fragor de un marco cultural y un tiempo histórico. Con esto, además, detenta el juego como un fenómeno que acontece, se reproduce y se entiende en un tiempo particular atendiendo a sus signos. Un segundo aspecto que explora Huizinga pasa por la riqueza sociocultural y enunciativa del juego en diferentes culturas. O sea, cada alocución, término, vocablo, lexema con el que se caracteriza al juego en diferentes culturas, tiene implicancias que le otorgan una red semántica y semiótica que favorece la democracia interpretativa. No obstante, vale destacar que el lenguaje no es neutro, no es aséptico, y ello implica una carga semántica al juego, carga que está necesariamente asociada a la cultura, a la época y el contexto (social, económico, político, religioso, etc.). Un argumento más a favor de la obra del historiador holandés. De hecho, Ordine (2018), lo destaca al señalar que: “cuando elegimos ciertas palabras, no lo hacemos por casualidad. El lenguaje nunca es neutral, siempre tiene connotaciones” (p. 17). Entonces, cuando se apuesta por cierta categorización, se apuesta también por adherencias, por ciertos modos de pensar, de actuar y evocar actitudes, comprensiones, afectos y conductas. Y esto puede ser positivo o negativo. Depende de la postura epistémica y ético-política que se asuma, en tanto hay un ejercicio biopolítico que puede enervarse a partir del juego y el jugar (Mantilla, 2016). Hay relaciones que tensan las comprensiones, y tal como lo destaca Carse (1986), el lenguaje penetra la historia, y la historia penetra al lenguaje. Por tal motivo me parece relevante que el nombre que damos a las cosas sea coherente con la esencia de lo nombrado. No puede seguir siendo despachado el tema pensándose que el tema de los nombres, los conceptos y las categorías sea baladí.

Huizinga habla de las implicaciones y las bifurcaciones del juego en la poesía, en el saber (episteme), en la competición, en el derecho, en la guerra, en la cultura (en una época de postguerra), en la filosofía, en el arte. Esto es, toca algunas teclas que la lógica enunciativa del juego no contempló para su época y amplía en un estudio de carácter sociológico una concepción de juego que, sin duda alguna, no ha sido aún puesta en cuestionamiento y orden de fractura epistémica de manera contundente.

Ahora, hay otros aspectos que colocan la obra de Huizinga en

la cúspide de la pirámide de los escritos sobre el juego. Estos aspectos pasan por la caracterización que hace Huizinga del juego en torno a elementos que le son definitorios. Entre estos aspectos: ludicidad, experiencia, autotelia, espontaneidad, libertad, voluntariedad. Y son aspectos que pueden vislumbrarse en la experiencia lúdica de los que juegan, esto es, niños y niñas, las y los adultos, pero también, en las y los más viejitos. Es interesante percibir que las letras logran hacerse carne y vida en la experiencia de quienes hacen del juego una vivencia cotidiana, y se resisten a las lógicas de supresión de la institucionalidad.

Huizinga, al igual que muchos otros autores, conciben al juego como una actividad lúdica, o sea, circunscribe al juego en la esfera de lo lúdico. Pero no le sinonimiza, sino que diferencia de manera acertada entre el juego como actividad lúdica y otras actividades lúdicas que, si bien es cierto, dialogan al compartir rasgos definitorios, también se particularizan. Por ejemplo: decir 'juego' no es igual que decir 'danza'. Cada una de estas actividades (juego, danza), comparten la ludicidad como génesis, pero no son iguales, se trata de manifestaciones distintas. Según Gomes (2010): "la ludicidad se refiere a la capacidad del homo ludens –en su esencia cultural dispuesta a jugar, imaginar, compartir, disfrutar, reír, emocionar– de elaborar, aprender y expresar significados" (p. 10). La ludicidad acompaña al ser humano en tanto se trata de la posesión de una conciencia lúdica, y es eso lo que ocurre y se manifiesta en el bebé que juega con su madre a partir de las miradas, las sonrisas, los toques y las caricias; es lo que ocurre entre un par de enamorados que juegan con la mirada y los versos mientras contemplan un hermoso atardecer; es lo que ocurre cuando un apasionado lector se deleita en las líneas y palabras de una novela fabulosa; es lo que ocurre y se manifiesta en la complicidad de una pareja que baila y disfruta la experiencia del compartir, entre otros (Reyes, 2011). Y nótese que, si bien se trata de actividades lúdicas, no son técnicamente 'juego'.

En el *Homo Ludens*, el juego es concebido como una experiencia. Pero se trata de la experiencia en términos de lo que plantea Larrosa (1996), o sea, como eso que 'me' pasa, eso que 'te' pasa, algo íntimo y particular. Nótese bien: no es lo que pasa, porque alrededor de una persona pasan muchas cosas, sino aquello que en particular 'le' pasa a esa persona y le cambia, le afecta (para bien o para mal), eso

que impacta a nivel del pensamiento, del sentimiento, de los modos de ser, sentir y actuar. El juego, en Huizinga, pasa por ser, entonces, una experiencia lúdica que puede ser compartida, pero que de una u otra forma impacta a quienes la agencian, y esa afectación siempre es diferente. Es una experiencia, además, que se comprende desde lo inédito y lo auténtico. Por ejemplo: niños y niñas que juegan todos los días, y quizá juegan el mismo juego. Pareciera que no se aburren ni se cansan de jugar el mismo juego, con las mismas personas y en condiciones similares. Y lo que sucede allí es que, a pesar de que la actividad es la misma, la experiencia no lo es. Hay algo de inédito en la experiencia que la renueva, y es esa una característica definitoria del juego. Es lo que sucede, si quisiéramos ponerlo en otro ejemplo, cuando una pareja enamorada se besa. Aunque se besan y se abrazan todos los días, cada beso, cada abrazo es diferente. Cada beso y cada abrazo, cada caricia trae algo de inédito en la experiencia.

Si quisiéramos hacer algún ejercicio de traslación y metaforización, pudiésemos esgrimir que la escuela debe proveer condiciones para que el aprendizaje emerja como una experiencia, y el juego, con las características que comentó Huizinga (autotelia, espontaneidad, libertad, voluntariedad), es un elemento destacable, necesario e imprescindible. Ahora, al discurrir sobre el juego y el ambiente escolar, a lo que hago referencia, no es a la cooptación del juego como estrategia o como herramienta, como mecanismo o como dispositivo didáctico. No. A lo que hago referencia es a pensar el juego como una experiencia natural de aprendizaje, sin que deba ser esta forzada. ¡Es natural! Y, en palabras de Huizinga y Larrosa, es una experiencia que abunda desde lo inédito y lo auténtico.

En otro orden de ideas, se presenta la autotelia como característica definitoria del juego. Y lo que implica la autotelia es que el juego tiene fin en sí mismo, o sea, no busca nada más, no tiene ningún otro fin que no sea el jugar, que no sea el disfrute y el placer al jugar. Por lo tanto, el juego es no útil en los términos definidos por la lógica de la productividad. No es que sirva para enseñar, es que quienes juegan aprenden al jugar. Tal y como lo destaca Ordine (2013), existen cosas, fenómenos, procesos, objetos, eventos, saberes:

(...) que son fines por sí mismos y que –precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial- pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad (p. 9).

Otra de las características que desarrolla Huizinga es la espontaneidad, y esta tributa a la generación natural del deseo de jugar y a su manifestación sin que esta sea generada por un externo. Al hablar de libertad, Huizinga se refiere en términos de Freire (2004), al paso entre la autonomía (como el paso fundacional personal), a la libertad (como proyecto colectivo). Es decir, hay un llamado a la autoregulación de la experiencia lúdica y del disfrute que este ocasiona, pero también de las pulsiones y el sistema de relaciones que se entretajan a partir de la experiencia lúdica del juego. Finalmente, Huizinga plantea la voluntariedad como elemento esencial del juego, y a esto se aviene la condición de quien juega en su predisposición al jugar y en el juego mismo.

Hay un tema necesario a destacar y pasa por las acusaciones de eurocentrismo en el *Homo Ludens*. A esto, vale reconocer que en efecto es así, hay una impronta eurocentrista en la obra del historiador holandés, sin embargo, destaca el reconocimiento que hace el autor de otras culturas en las que el juego es agenciado y desde la traslación que hace Huizinga, se deja notar el respeto y la valorización de estas experiencias lúdicas, de estas culturas y de las maneras en las que consideran el fenómeno del juego.

A pesar de que, como sostiene Fridman (2002), se habla de un lugar común al considerar si una actividad es o no juego, lo cierto es que el tema sigue vigente en tanto no se trata solo del término, sino de la cooptación de la experiencia que predispone la regulación biopolítica a partir del juego como instancia lúdica. Entonces, se trata de un tema que tendrá que seguir operando hasta que esto logre comprenderse. Cuando el juego es vulnerado en estas características esenciales, muta a otra cosa. Ya no es juego, es otra cosa. Y eso lo deja en claro Johan Huizinga. Es una otra actividad lúdica, pero no es juego. Cooptar el juego ha sido una estrategia de una lógica de producción que, operando ahora en el

contexto escolar, restringe posibilidades de desarrollo y ejercicio de la autonomía, la creatividad, la imaginación, el establecimiento de sistemas de relaciones menos arbitrarios, entre otros casos.

En la actualidad, mucho se escribe del juego en el campo educativo. Al hacerse revisiones de literatura, sean estas, revisiones narrativas, *scoping review*, revisiones sistemáticas, se encontrará el, o la investigadora, con una cantidad de resultados imposibles de digerir, y esto, dada la cuantía de artículos y textos escritos alrededor de la temática del juego. Destaca el uso del juego como mecanismo conductor de conductas estereotipadas por la lógica adulta, el empleo del juego como 'herramienta' para la enseñanza y/o como estrategia didáctica. En el fondo se habla más de la actividad lúdica genérica que del juego en sí como fenómeno, pero lo paradójico es que a esas actividades lúdicas originadas por el/la docente, a esas actividades reguladas y controladas de principio a fin, se le denomina 'juego'. Esto conlleva a un tratamiento del juego con una pasmosa volatilidad y superficialidad, cuando quienes usan tales derroteros y apropiaciones semánticas, citan a Huizinga y su *Homo Ludens*. Por supuesto, esto tiene una trama importante a considerar: la lógica de la productividad y la utilidad aducidas y adjudicadas de forma errónea al juego, de lo cual ya se desmarca Huizinga (2012), pero también una cantidad de importantes referentes del juego, entre ellos, Buytendijk (1935), Caillois (1986), Duvignaud (1982), Carse (1986), Schiller (1990), Vidart (1995), Scheines (1998), Winnicott (1999), Rahner (2002).

Pareciera hoy que, como sostiene Scheines (1998), aquella premisa de 'la letra con sangre entra' ha sido sustituida por 'la letra con juego entra'. Pareciera que, si las y los maestros no están al control de todo lo que sucede en la clase o en el patio escolar, e incluso en el recreo, todo degenerará en desastre. Y pues, sucede que no es así, los tan temidos cataclismos no ocurren. Obviamente suceden, de vez en cuando, algunos desaguisados, algunas situaciones indeseables, pero no más que las que ocurren en casa, en el trabajo, en la cotidianidad de la gente. Dejar a las niñas y a los niños jugar, expresarse a partir del juego, relacionarse a partir del juego, aprender a partir del juego, no tiene por qué, necesariamente convertirse en un generador de migrañas para las y los docentes. Esto sucede en la práctica pedagógica, pero resulta

que el tema viene cobrando una tendencia marcada en los programas de formación inicial docente, es decir, ya preparan a los estudiantes de docencia para esto... O sea, se trata de un tema de intencionalidades político-administrativas en el escenario y el debate escolar.

Si bien es cierto hay programas de formación académica que consideran el *Homo Ludens* como una lectura necesaria, hay otros que no. Obviamente, Huizinga no es el único que trata temas asociados a la ludicidad, la experiencia, la autotelia, la libertad, la espontaneidad, la voluntariedad en el juego. Pero, si bien es cierto, Huizinga y sus planteamientos están siendo invisibilizados e ignorados, también lo están siendo estos otros referentes que ponen en tela de juicio las actuales tendencias en el ámbito lúdico. Y se hace referencia a programas para la formación de pedagogos, especialmente a carreras asociadas a Educación Parvularia (inicial o preescolar, según el país del que se trate), Educación Física, Educación general Básica (o Educación Integral, según el país del que se trate), Educación Diferencial, Psicología, etc. Cuando se escudriña un poco en los contenidos de las asignaturas que deberían tratar el juego de forma transversal, se advierte que la concepción de juego diluida en el programa responde a la lógica de la utilidad y la productividad. Extraer referentes que apuestan por estas últimas lógicas, quizá no sea la indicación más acertada, pero sí la inclusión de referentes de otras perspectivas a fin de generar el debate en el estudiantado y el profesorado. Si el juego, tal y como se ha constatado, no es productivo, ¿de dónde, entonces, se extrae semejante análisis? Pues, no hay que buscar muy lejos tampoco. La escuela, como sistema de reproducción social, y especialmente como uno arrodillado al sistema de mercado (Ilich, 2011), ha comprendido que lo que no es útil, no puede ser considerado como elemento fundacional de la formación escolar y del proyecto de modelaje social. Sostiene Ordine (2013): “la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas)” (p. 9). Y luego agrega el autor:

La culpa radica en la tendencia de nuestra sociedad a menospreciar todo aquello que no produce un beneficio inmediato, todo aquello que requiere demasiado tiempo y esfuerzo. Vivimos en un contexto político, social y económico

que, cada vez más, tiende hacia la dictadura del utilitarismo. Ya no nos produce sorpresa que, ante una elección, un pensamiento, una acción, lo primero que nos preguntan sea siempre: ¿para qué sirve? (Ordine, 2018; p. 13).

Acá hay un tema de fondo que pasa por la necesidad de legitimación de una metódica en la formación. Esto es, hay cierta necesidad de que la escuela sea legitimada en el mercado, y el mercado exige lo que hay que formar. Así, el proyecto técnico se impone por sobre la necesidad de la formación, la consolidación de la condición humana y la sensibilidad docente (Larrosa, 2003). El juego pasa a ser mediatizado por la lógica de la técnica, al punto que hablar y escribir hoy sobre juego, pareciera que no es lógico si ello no viene acompañado de técnicas y un recetario de juegos mil para la implementación en clases.

¿Qué podemos hacer?

Considerar que la teoría es necesaria, que no se trata de un accesorio o un lujo, y que esta tiene su razón de ser. No solo es explicativa, sino también comprensiva, y ofrece insumos para avanzar de forma coherente junto a la práctica misma. Ambas se revitalizan y se convierten en catalizadores de cambios y transformaciones.

La escuela debería generar condiciones, espacios y momentos para que niños y niñas puedan jugar sin la necesidad de ser impelidos a ello (por tratarse el juego de una experiencia libre, voluntaria, espontánea, autotélica), sin que sean condicionados por la noción adulta, permitiéndose que la experiencia lúdica se geste en forma libre y espontánea.

Es necesario considerar que la actividad del juego tiene implicaciones valóricas relevantes en la edad infantil. Por ello, y sin necesidad de idealizar el juego, se hace preciso generar posibilidades para que las experiencias de juego sean compartidas y que las instancias de competencia (producto de la instrumentalización del juego como mecanismo preparatorio del deporte) disminuyan. Así, pienso que la compartencia terminará por construir puentes en vez de derribarlos, sentará las bases para un sistema de relaciones que priorice la solidaridad

y la convivencia, antes que la división y la siembra de lógicas binarias (superiores e inferiores).

Las y los maestros, las madres y padres también, deben pensarse como invitados(as) en el mundo lúdico infantil, comprendiendo necesidades, momentos, efectos, espacios, dimensiones. De lo contrario, cuestionarán desde una noción adulta la experiencia de juego vaciándole de sentido y por tanto dinamitando lo que allí sucede.

Por último, llame las cosas por su nombre. Al juego, así, con todas sus características, llámele juego y proceda en consecuencia. A las demás actividades lúdicas llámeles como corresponda, siendo que inicialmente se definen como lúdicas. Pero después no confunda el juego con ese otro tipo de actividades que de juego no tienen nada.

Conclusión

Siempre que el juego sea amenazado por lógicas de productividad y utilidad según las nociones de rendimiento, enseñanza y medición; siempre que el juego sea pensado como dispositivo de subjetivación neoliberal (Rodríguez et al., 2019); siempre que el juego sea amenazado desde el reduccionismo lingüístico y el simplismo del 'lugar común', será necesario recurrir al *Homo Ludens*, entre otros, para recordar y visitar los fundamentos teórico-epistémicos y ético-políticos del juego. Muchos otros autores han revisitado al *Homo Ludens* y, sin necesidad de apostar de forma ciega por sus planteamientos, generan nuevas apreciaciones según contextos, épocas y especificidades, deslindándose algunos de la huella eurocentrista que deja vertida Huizinga en su obra y que no se puede negar. Pero, los extremos siempre son peligrosos. Vale la pena considerar al *Homo Ludens* desde la apreciación del mayor estudio fenomenológico sobre el juego, sin necesidad de anclarse de forma acrítica y ciega a sus derroteros. Ni el provincianismo ni el eurocentrismo... Y leer a Huizinga implica que quien lee, asuma una postura coherente.

Referencias bibliográficas

- Altuve M., E. (2018). Juego latinoamericano, educación física, curriculum y formación integral. *Saberes Andantes*, 2(5), 12–36. <https://doi.org/10.53387/sa.v2i5.37>
- Buytendijk, F. J. J. (1935). *El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales*. Revista de Occidente.
- Caillios, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Carse, J. P. (1986). *Finite and infinite games*. New York: The Free Press.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Gastaldo, E. (2012). Homo Ludens revisited: Huizinga y el deporte moderno. *Lúdicamente*, 1(1), 1-9, en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160623125735/972-6403-2-PB.pdf>>.
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Fridman, J. (2002). ¿Qué es esa cosa llamada juego?: El caso particular de acciones sociales consideradas lúdicas e jóvenes varones de 16 a 17 años en la localidad de Berisso (Argentina). *Educación Física y Ciencia*, 6, 128-140, en: <<https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a10/5642>>.
- Gomes, C. (2010). Ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 199-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000200010>

- González A., J. A. (1993). *Tractatus Ludorum. Una antropología del juego*. Anthropos.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot Argentina.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2. New York: Del autor.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>>. [Consulta: 12-04-2021].
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acanalado.
- Ordine, N. (2018). *Una escuela para la vida*. Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Editorial Edicial.
- Rahner, H. (2002). *El hombre lúdico*. EDICEP.
- Reyes, A. (2011). *Léxico científico-técnico de la actividad física y sus afines. Un encuentro entre el músculo y las letras*. Editorial Académica Española.
- Reyes, A. (2018). *Pensar la recreación. Entre tensiones y paradojas. Una apología en claves heréticas para su resignificación*. Volumen 1. Caracas, Venezuela: CIPEM; Centro Experimental de Estudios

Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo" de la Universidad del Zulia; UPTP "Luis Mariano Rivera"; REVIIR; Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deporte; Universidad de la República; CIED; Lulu Press Inc.

Rivero, I. V. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 56, 49-63. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>

Rivero, I. V. (2020). Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio. Rastreo a partir de producciones bibliográficas. *Educación Física y Ciencia*, 22(2), e123. <https://doi.org/10.24215/23142561e123>

Rodríguez M., H. M.; Betancourt S., M. E., y Barrientos R., A. M. (2019). Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal? *Sophia*, 27, 77-104. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.02>

Sabaté L., D. (1972). *Juego, luego existo: un lema para la filosofía ludens, y otros ensayos*. Castellví.

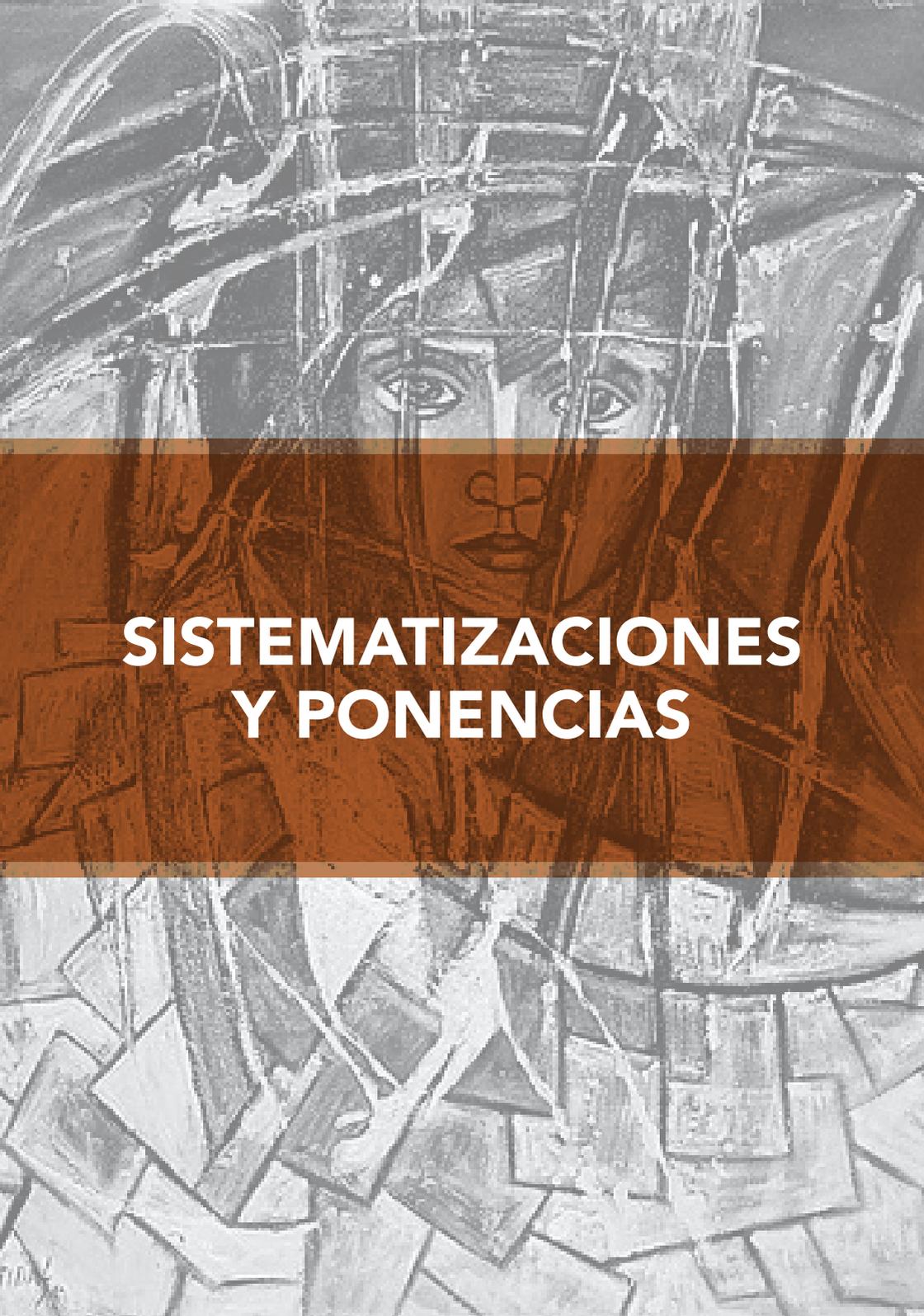
Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos.

Torrano, C. V. y Bantulá J., J. (2013). Sobre la eutrapelia, o la virtud del juego. Moralidad, Historia y Educación. *Bordón*, 65(1), 47-58, en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65103/11372>>.

Vidart, D. (1995). *El juego y la condición humana. Notas para una antropología de la libertad en la necesidad*. Ediciones de la Banda Oriental

Winnicott, D. (1999). *Realidad y juego*. Gedisa.



SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS

La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, “La Silla que transforma vidas”

María Dolores Briceño-Cueva⁷

Fe y Alegría, Ecuador

mdolores.briceno@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en octubre y aprobado en noviembre 2021

Resumen

La Campaña La Silla Roja ha cruzado fronteras por la defensa del derecho a la educación de los más de 260 millones de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo que aún no están escolarizados. Frente a esta realidad que nos afecta y cuestiona, Fe y Alegría Ecuador se une a la iniciativa de Entreculturas – Fe y Alegría España para promover este derecho bajo el lema “la silla que transforma vidas”.

La Silla Roja es el símbolo que representa la importancia de una educación inclusiva, participativa, integral, solidaria y de calidad para todos y todas, especialmente para la población en estado de vulnerabilidad y exclusión; busca llevar a la reflexión a las y los estudiantes de los colegios participantes, desde la convicción de que la educación multiplica las oportunidades de desarrollo de todas las personas.

Palabras clave: Fe y Alegría Ecuador, derecho a la educación, vulnerabilidad, exclusión.

7 Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género, CLACSO Argentina / FLACSO Brasil. Especialista en Gerenciamiento de ONG's, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Traductora de inglés, italiano, francés y español certificada por la Accademia Britannica - University of Cambridge, el Instituto Dante Alighieri y el Ministerio de Educación de Francia. Coordinadora del Área de Acción Pública en Fe y Alegría Ecuador. Amplia trayectoria en campañas de incidencia pública, movilización de recursos, responsabilidad social empresarial, proyectos de desarrollo, manejo técnico de la información y comunicación institucional.

La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, "The Red Chair that transforms lives"

Abstract

La Silla Roja is a campaign that has crossed borders to defend the right to education for the over 260 million children and youth worldwide who are still out of school. Faced with this reality that affects and questions us, Fe y Alegría Ecuador joins the initiative of Entreculturas – Fe y Alegría Spain and promotes this right with the slogan "*la silla que transforma vidas*" (the chair that transforms lives).

La Silla Roja (a red chair) is a symbol of the right to inclusive, participatory, integral, supportive and quality education for all, especially for the population in a situation of vulnerability and exclusion. It seeks to lead to reflection to the students of the participating schools, from the conviction that education multiplies the opportunities for development of all people.

Keywords: Fe y Alegría Ecuador, right to education, vulnerability, exclusion.

Introducción

Fe y Alegría Ecuador, como Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, se ha adaptado a las diversas realidades y contextos en respuesta a los cambios que se producen en la sociedad, interpeándose constantemente en búsqueda de respuestas eficaces que nos permitan caminar hacia una sociedad transformada por medio de la educación (Briceño, 2020).

En la actualidad estamos frente a un gran reto: "garantizar el derecho a la educación de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de riesgo debido al conflicto y la violencia, la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos, el desplazamiento obligado y la discriminación social" (Briceño, 2020, párr. 2). La pandemia se suma a estas dificultades generando mayores barreras de acceso a la educación sobre todo a las poblaciones socialmente excluidas.

Sin lugar a duda, nos encontramos en un contexto complejo donde las diferentes realidades experimentadas a nivel mundial ratifican la invitación de La Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador a no pasar página. Al respecto, datos de ONU (2020) alertaron hacia marzo de 2020 que **156 millones** de estudiantes se encontraban fuera de la escuela en América Latina debido a la pandemia, es decir **más del 95%** de las y los estudiantes considerando todos los niveles formales de educación (cifra que incluye a estudiantes universitarios y de educación técnica, educación profesional); de ellos/as al menos un tercio no pudo acceder a una educación a distancia (ONU, 2020). Por su parte datos proporcionados por UNESCO (2020a) han hecho visible las barreras de conectividad y falta de equipos tecnológicos suficientes para llevar a cabo una educación virtual de emergencia; una de las cifras subraya que más de la mitad de la población estudiantil a nivel mundial no tiene computador en casa y más de **700 millones** no tienen acceso a internet.

Estas cifras exponen la desigualdad y riesgo que enfrentan miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de no volver a las aulas debido a la crisis actual, ello principalmente para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y exclusión. Esta realidad y sus desafíos remarcan la urgencia de respuestas en cuanto a financiamiento, reapertura de escuelas y estrategias de enseñanza necesarias a fin de garantizar el derecho a la educación.

En línea con estas reflexiones, el presente trabajo nos invita a ser partícipes de la campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador desde sus inicios en 2015 hasta el contexto actual de emergencia sanitaria donde se ha visibilizado la importancia de la escuela y el rol de cuidado y protección que ésta puede significar especialmente para las poblaciones cuyos derechos se han visto vulnerados antes de la pandemia y con más fuerza durante este tiempo.

1. Sin educación, la vida es insostenible

Hacia el año 2015, cuando inició la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, pese a los avances en educación dados al momento en el país, se evidenciaba que el 51% de la población económicamente activa se encontraba dentro de una economía informal debido entre otras razones, a no haber culminado sus estudios (Senplades, 2013) y

más del 30% de la población entre 15 y 17 años no asistía al bachillerato (Espinosa, 2015). La pandemia de la Covid-19 nos enfrentó a una crisis educativa más dura y compleja, de manera repentina el año escolar fue suspendido en marzo 2020 y las casas se convirtieron en oficinas y escuelas de manera inesperada.

El contexto nos coloca ante una realidad aún más difícil que nos haría retroceder en relación a los avances logrados: 90 mil niños, niñas y adolescentes a nivel nacional no continuaron con sus estudios durante la pandemia (Brown, 2021) y solo el 37% de las y los estudiantes a nivel nacional cuenta con acceso a conectividad (UNICEF, 2020), por su parte, solo 1 de cada 8 estudiantes cuenta con equipos para su uso personal (UNICEF, 2021) lo que ha significado la organización interna de las familias y de las escuelas para asegurar un tiempo determinado de acceso a los miembros escolarizados de los hogares, ello indudablemente ha dificultado el aprendizaje en línea. A pesar de que se han implementado diversos medios de enseñanza como radio, televisión e internet (World Vision, 2021), estas estadísticas nos llevan a preguntarnos sobre la efectividad del derecho a la educación en la práctica y las consecuencias que tendrá para estos actores, así como para la sociedad, la ausencia de respuestas efectivas ante esta realidad.

Frente a este desafío, Fe y Alegría ha procurado la contextualización de materiales didácticos a la realidad ecuatoriana, teniendo en cuenta las nuevas circunstancias a las que se enfrentan las y los maestros y estudiantes en la educación virtual, mixta y/o presencial, con el fin de que cientos de niños, niñas y jóvenes reflexionen y actúen con convicción de que una educación de calidad es fundamental para multiplicar las oportunidades de desarrollo de todas las personas. En este contexto, nuestra mirada se ha alineado a la óptica de una vulnerabilidad compartida, derivada de las dificultades vividas al interno de nuestras propias familias y la escasa conciencia de corresponsabilidad social respecto al derecho a la educación y a la justicia educativa.

2. La Educación como un derecho más no como un privilegio

"Es necesario clamar a favor de la educación de todos. Es necesario convencer con datos y con cifras de que la educación

es la más importante de las condiciones que empujan el progreso económico. Es necesario persuadir de que todos tenemos sagrados deberes respecto a la educación integral de nuestro pueblo". (Vélaz, 1968)

La educación es uno de los ejes principales en el desarrollo de todo ser humano. De acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño (en sus artículos 28 y 29), la educación es mucho más que solo escolarización, por lo que constituye un derecho humano fundamental para el ejercicio de otros derechos. Abarca un amplio rango de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten a los individuos construir conocimientos y relaciones para desarrollar sus personalidades y capacidades y disfrutar de una vida digna, en condiciones de equidad, justicia y solidaridad, mediante el goce y respeto de los derechos humanos.

El derecho a la educación se establece de dos maneras: por medio de instrumentos normativos internacionales y con el compromiso político de los gobiernos nacionales los cuales deben garantizar un sistema educativo justo, inclusivo y de calidad que ofrezca igualdad de oportunidades para todos y todas. Dentro del marco internacional existen convenios y tratados para proteger el derecho a la educación, y los Estados que los suscriben se comprometen a respetar, proteger y cumplir este derecho (UNESCO, 2020b).

Según la UNESCO (2020b) el derecho a la educación implica:

- Educación primaria gratuita, obligatoria y universal.
- Enseñanza secundaria, incluso formación técnica y profesional, que sea ampliamente disponible, accesible a todos y de progresiva gratuidad.
- Educación superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad individual, y de progresiva gratuidad.
- Enseñanza básica para quienes no han completado su educación.
- Oportunidades de formación profesional.
- Una calidad homogénea en la educación mediante criterios mínimos.

- Formación y material didáctico de calidad para los docentes.
- Un sistema de becas y condiciones materiales adecuadas para el personal docente.
- Libertad de elección.

Obligaciones de los Estados en relación al derecho a la educación⁸

| Dimensiones del derecho a la educación | Obligaciones de los Estados |
|---|---|
| Disponibilidad | Contar con un número suficiente de instituciones educativas y programas en funcionamiento a través de un sistema público de educación que permita, así mismo, el establecimiento de escuelas privadas. |
| Accesibilidad | Las instituciones y programas educativos deben ser accesibles a todos, sin discriminación de ningún tipo, incluyendo la accesibilidad física y económica. |
| Aceptabilidad | Tanto la forma como la sustancia de la educación, incluyendo el currículo y los métodos de enseñanza, deben ser relevantes, culturalmente apropiados y de buena calidad, en concordancia con los intereses de los niños y niñas; esto incluye un entorno escolar seguro y sano. |
| Adaptabilidad | La educación debe ser flexible, de modo que pueda adaptarse a las cambiantes necesidades de las sociedades y de las comunidades y responder a las necesidades de los estudiantes en sus propios contextos culturales y sociales. |

Fuente: Adaptado de K. Tomasevski (1999)

⁸ Este esquema es conocido como 4A *framework: Availability, Accessibility, Acceptability and Adaptability*. Fue propuesto por primera vez por la Enviada Especial de Naciones Unidas sobre el derecho de la educación, Katarina Tomasevski, en su informe preliminar de 1999 (UN Doc. E/CN.4/1999/49, chapter II). La traducción está adaptada a las cuatro dimensiones que, en inglés, comienzan por la letra A.

Fe y Alegría Ecuador, haciendo eco al Derecho Humano No. 26 y al Cuarto de los Objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible (ONU, 2021) que promueven la educación como un derecho fundamental para todos y todas, al igual que nuestra Constitución (Art. 3, 26-28), trabaja arduamente para que este derecho sea ejercido por todos y todas, pues mientras más educación de calidad tiene un pueblo, mayores oportunidades tendrá para construir desde sus derechos y obligaciones su propia historia y podrá luchar contra las diversas formas de discriminación, pobreza, exclusión y violencia.

Es así como la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador cobra vida, promoviendo activamente el derecho a la educación con el afán de priorizar las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad y exclusión e impulsar medidas específicas para exigir que se cumpla este derecho.

Al respecto, nos parece acertado compartir la experiencia de la Unidad Educativa Darío Figueroa Larco (Sangolquí):

los estudiantes de Participación Estudiantil visitaron a los estudiantes de la Escuela Rotary Club para desarrollar proyectos de carácter social, previa la obtención del título de bachiller en el marco de la campaña. En este espacio, en el cual se promovió el Derecho a la Educación, estudiantes y docentes, participaron en actividades propuestas en la Guía Didáctica y manifestaron su compromiso en actuar y participar para que este derecho no sea vulnerado. (Fe y Alegría, 2019b)

En la casa abierta organizada por dicha institución se presentaron varios proyectos estudiantiles, entre los cuales destacó el «Proyecto La Silla Roja, incitando a tener una mejor educación», que fue expuesto ante el Alcalde del Cantón Rumiñahui, Lic. Wilfrido Carrera Díaz y de la Concejala, Lcda. María Eugenia Sosa. El Señor Alcalde reiteró su apoyo para que el derecho a la educación no sea vulnerado.

3. La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, "La Silla que transforma vidas"

3.1. Antecedentes de la Campaña

Durante 57 años, Fe y Alegría Ecuador ha dedicado su vida a la educación de cientos de miles de niñas, niños, jóvenes y adultos para que reciban una formación de calidad y accedan a una vida digna, asimismo ha acompañado la transformación de los contextos de injusticia y exclusión a través de un trabajo conjunto, fomentando la corresponsabilidad de la sociedad civil ecuatoriana, las empresas y la ciudadanía en general, convirtiendo la generosidad en solidaridad.

En la actualidad Fe y Alegría Ecuador continúa aportando con una educación de calidad para la transformación de las personas más vulnerables de la sociedad ecuatoriana y desea continuar captando la atención de la comunidad para que tome consciencia de su corresponsabilidad con el derecho a la educación y la justicia educativa. En esta línea, desde el año 2015, cuando Fe y Alegría Ecuador se unió a la Campaña de Entreculturas – Fe y Alegría España, se ha impulsado la Campaña La Silla Roja, "*La Silla que Transforma Vidas*" asumiendo la responsabilidad por las y los estudiantes que han visto afectado el derecho a recibir una educación de calidad. De este modo, se ha visto necesario promover el derecho a la educación y a la justicia educativa para que se abra mayores oportunidades para una educación transformadora, objetivo principal de la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador.

3.2. Descripción de la Campaña

La Campaña de la Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador "busca convertirse en un proceso de sensibilización, promoción y comunicación en las organizaciones de la sociedad civil, en las instituciones educativas, en las entidades públicas y privadas y en la ciudadanía en general", (Fe y Alegría Ecuador, 2015b) para que con su testimonio puedan promover el derecho a la educación, de manera que un mayor número de niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, justa e inclusiva, asumiendo la diversidad como una riqueza social.

La Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, tiene por objetivo “generar conciencia y corresponsabilidad en la sociedad ecuatoriana sobre el derecho a una educación inclusiva, participativa, integral, solidaria y de calidad para todos y todas, especialmente para la población en estado de vulnerabilidad y exclusión” (Fe y Alegría Ecuador, 2015b). En consecuencia, es una Campaña que requiere la participación activa de estudiantes, docentes, padres y madres de familia de instituciones educativas privadas, particulares, fiscales y fiscomisionales a nivel nacional a través del desarrollo de la “Guía Didáctica de la Campaña la Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador”, diseñada para integrarse en los procesos educativos de estudiantes de Educación General Básica y Bachillerato de cada institución.

3.3. Fases de la Campaña

La campaña busca desarrollarse en cuatro fases:

1. Periodo de diseño y planificación: La primera fase de la campaña es el periodo de diseño y planificación. Comprende la elaboración de los materiales que se utilizarán para las actividades internas y externas en cada institución, difusión en medios, en redes sociales, etc.
2. El lanzamiento: La fase de lanzamiento comprende, como su nombre lo indica, el lanzamiento en diferentes lugares emblemáticos del país como: plazas, malecones, parques y en los colegios tanto de la Compañía de Jesús como en todos los colegios privados, particulares, fiscomisionales y fiscales participantes que estén ubicados en la costa y en la sierra del país; asimismo se genera el lanzamiento en las redes sociales y en los medios masivos de comunicación.
3. Ejecución de la campaña: Una vez realizado el lanzamiento de la Campaña, es necesario mantenerla activa en los lugares y espacios donde se realizó el lanzamiento. Eso significa llevar a cabo las actividades sugeridas en los colegios, así como la difusión a través de los medios de comunicación, de redes sociales, acciones de calle; además se ejecuta un plan de medios. La finalidad de esta fase es la de mantener la Campaña en la colectividad.

4. Periodo de evaluación: La última fase del proyecto se enfoca en las actividades de finalización de la campaña y en la rendición de cuentas de la misma a través de memorias, testimonios e informes.

4. La Silla Roja, una esperanza para un futuro mejor

La Silla Roja representa los miles de pupitres que no han podido ser ocupados aún. Cada pupitre "es la esperanza de un futuro mejor para que más niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin oportunidades, puedan educarse" (Briceño, 2020) Desde Fe y Alegría Ecuador se ha impulsado y promovido la Campaña La Silla Roja en colegios de la Red Educativa de la Compañía de Jesús y otras instituciones educativas particulares, privadas, fiscomisionales y fiscales a nivel nacional, para reflexionar sobre el derecho a la educación (Briceño, 2020). A continuación, se comparten algunas experiencias del trabajo que se ha venido realizando a nivel nacional dentro del contexto de pandemia:

En el año 2020, en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, con el apoyo de los Distritos I y II del Ministerio de Educación, Fe y Alegría Ecuador "puso en marcha la campaña gracias al trabajo coordinado con el personal docente, psicólogos, pastoralistas y acompañantes de la zona, en las 300 instituciones educativas participantes" (Briceño, 2020). Se generaron espacios de reflexión en torno a las nuevas guías didácticas dentro del contexto de pandemia, en los subniveles elemental, medio, superior y bachillerato. En estos espacios se abordaron los temas: "*La Tierra es nuestra mejor escuela*" con el fin de reconocer la necesidad del compromiso real de todas y todos en el cuidado y la preservación de nuestra casa común "el planeta tierra" y buscar un cambio de actitud que favorezca su cuidado y garantice su conservación y protección, y "*La vida sin educación no se sostiene*" para generar sensibilización y concientización acerca de las condiciones de desigualdad existentes y comprender que la educación es un derecho para todas y todos y aprovecharlo es responsabilidad de cada uno. Igualmente se realizó un conversatorio con jóvenes de varios centros educativos sobre la importancia de la educación en tiempos de pandemia.

Por su parte, en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga en Quito, el día 20 de enero del mismo año, en honor a nuestra Madre Dolorosa, se retomó la campaña como una “*Inspiración de Solidaridad*”, adaptándola igualmente a los tiempos de pandemia, ante el gran desafío de que las y los estudiantes de Fe y Alegría puedan continuar con sus estudios. Esta vez, la campaña se virtualizó, adaptándose al nuevo contexto y buscando llegar a toda la comunidad educativa y a otros actores externos a la institución, para juntos seguir construyendo oportunidades para los más vulnerables en un momento tan crítico como fue la fase de confinamiento.

5. La Silla Roja como símbolo del Derecho a la Educación

La silla o pupitre es parte del mobiliario básico de la escuela, como un símbolo de “acceso a la educación de los niños y niñas en las escuelas” (Briceño, 2020). Al ser roja, constituye un llamado de atención, levanta una señal de alarma ante un problema grave: la vulneración del derecho a la educación. La Silla Roja “es una declaración, una llamada, para que, cada vez que la miremos, nos acordemos de quién debería estar sentado en ella. Es la silla que espera un alumno” (Rodríguez, 2020).

Frente a esta realidad que nos cuestiona e invita a accionar, Fe y Alegría Ecuador presenta la Guía Didáctica con el fin de contribuir a la reflexión acción, desde la convicción de que una educación de calidad es fundamental para multiplicar las oportunidades de desarrollo de todos y todas.

5.1. La Guía Didáctica de la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador

La Guía Didáctica de la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador (2015a) es una propuesta educativa que pretende llevar la campaña a las aulas de clase. Es una adaptación de las guías “La Campaña La Silla Roja” de Entreculturas – España al contexto de Fe y Alegría Ecuador. Esta contextualización fue construida por un equipo multidisciplinario conformado por las Áreas de Acción Pública y

Pastoral y las Oficinas de Comunicación y Planificación de Fe y Alegría Ecuador.

Para el efecto, Carlos Vargas, Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador, consultó a Entreculturas sobre los permisos necesarios para uso de la marca, metodología, contenidos, etc.; a través de estos diálogos se obtuvo carta abierta, para realizar la adaptación a la realidad ecuatoriana. De esta manera se llevó a cabo la construcción del contenido de la Guía Didáctica para que las y los estudiantes de Básica Elemental, Media, Superior y Bachillerato de las instituciones educativas participantes pudieran implementarlas.

Se trata de un material didáctico que propone seis actividades por cada subnivel, desde las cuales se reflexiona, dialoga y se toma conciencia del papel que tiene la educación en la construcción de un mundo más igualitario. Se aspira que los y las estudiantes de los colegios participantes, conozcan los retos pendientes en educación, y asuman la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción de un mundo más igualitario como ciudadanos globales.

Los objetivos de la guía son (Fe y Alegría Ecuador, 2015a):

- Conocer la realidad en la que viven millones de niños, niñas y jóvenes que no pueden acceder a una educación de calidad.
- Generar procesos reflexivos con los alumnos y alumnas sobre la importancia que tiene una buena educación para su desarrollo personal y la transformación de la sociedad.
- Asumir, la propia responsabilidad frente a las situaciones injustas y comprender que todas las personas podemos hacer algo para cambiarlas o para transformar la realidad.

Hasta la fecha, la Guía Didáctica se ha aplicado tanto en el ámbito formal como en espacios de educación no formal. Los beneficiarios directos son los y las estudiantes participantes de cada institución educativa. Entre los beneficiarios indirectos se encuentra la comunidad educativa compuesta por docentes y padres y madres de familia.

Para la aplicación de la guía es necesario establecer contacto con los rectores/as o directivos de los colegios participantes para presentar la estrategia educativa. Luego se convoca a las personas que el colegio establezca como enlaces a una reunión para socializar la propuesta y determinar las agendas de trabajo.

En un segundo momento, se determina la realización de un taller con los enlaces y voluntarios del colegio participante, para trabajar la metodología propuesta que gira en torno a la Reflexión-Acción-Participación – RAP, la cual comprende cuatro momentos específicos: pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformando realidades y reconstruyendo saberes.

En un tercer momento, se aplica la Guía Didáctica en cada aula del centro participante de acuerdo al contexto y horarios propuestos. Al finalizar la aplicación, es necesario garantizar una reunión de evaluación de la propuesta didáctica, para medir los logros, determinar las dificultades y elaborar propuestas de cambio para el siguiente año de campaña.

El tiempo estimado de duración de cada actividad es de dos horas que se puede flexibilizar de acuerdo a la dinámica del grupo, distribuyéndose según se considere necesario. En caso de que las actividades tengan que interrumpirse para su realización en dos momentos, se invita a que los lapsos entre sí no vayan más allá de dos o tres días para que no se diluya el ejercicio de un primer momento.

Se recomienda que al finalizar la unidad se recopile experiencias, elaborando una foto memoria que recoja lo vivido en cada colegio. En este material planteamos actividades para visibilizar el derecho a una educación inclusiva, participativa, integral, solidaria y de calidad para todos y todas, especialmente para la población en estado de vulnerabilidad y exclusión.

5.1.1. Experiencia de aplicación de una actividad propuesta en la Guía Didáctica de la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga

La minga "Silla Roja" 2019 fue un proyecto que surgió a partir de la actividad "Una Educación que cambia vidas" donde se reflexionó, junto a estudiantes, padres y madres de familia de 8vo. EGB, cuestiones de inequidad y desigualdad de oportunidades de acceso a la educación. El proyecto contempló una acción social concreta que permitió el trabajo comunitario entre estudiantes y padres de familia de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga en la Escuela Rotary Club de Fe y Alegría ubicada en Sangolquí.

Al finalizar el proyecto, se pudo contrastar y valorar las diferentes experiencias acerca del acceso a la educación. Esta actividad guardó un alto grado de vivencia comunitaria que se expresó desde el trabajo de la minga hasta un compartir en forma de pambamesa; ello estableció lineamientos de interdependencia y de eficacia del trabajo comunitario que fue el primer puntal de los proyectos posteriores.

A continuación, se comparte la planificación que dio lugar a la ejecución del proyecto y a través de la cual se evidencia la interacción entre estudiantes de 8vo EGB, padres y madres de familia y la coordinación responsable. De igual manera, el cuadro expone la importancia de considerar la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados para fortalecer la experiencia de trabajo comunitario y el acceso a la educación a lo largo de todo el año escolar:

| Minga Silla Roja 2019 | | | | |
|---|---|---|--|------------------------------|
| Objetivos específicos | Indicadores de logro | Actividades | Responsables | Plazo de finalización |
| Capacitar sobre el acceso a la educación, la campaña de la silla roja de Fe y Alegría y el trabajo comunitario mediante material proporcionado por Fe y Alegría. | - Ficha de asistencia a la capacitación estudiantes 8vo | - Capacitación en los temas propuestos. - Planificación de actividades y responsabilidades | Coord. FAS | Todo el año escolar |
| - Identificar la fortaleza del trabajo comunitario en función del bien común. - Compartir la experiencia del trabajo comunitario entre estudiantes y padres/madres - Contrastar y valorar las diferentes experiencias de acceso a la educación. | - Material Audiovisual - Hojas de asistencia. | - Trabajo comunitario para el mejoramiento de infraestructura con la figura de minga en una escuela de Fe y Alegría. - Pambamesa entre los diferentes actores del trabajo comunitario. | Coord. FAS Profesores Guía Pastoralista | Todo el año escolar. |
| Reflexionar sobre la experiencia de acceso a la educación y la importancia del trabajo comunitario. | - Ficha de asistencia a la jornada estudiantes 8vo | - Proceso reflexivo mediante un conversatorio comunitario. | Coord. FAS | Todo el año escolar. |

Luego de la minga realizada, contamos con el testimonio de Maribel León, Msc. Directora de Pastoral, quien nos manifestó que

la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, en unidad a la Campaña La Silla Roja que promueve Fe y Alegría, como colaboradores de una misma misión y enamorados del proyecto que genera una sensibilización en cada niño, joven y sus familias, por tener una conciencia social más grande en la que todos y todas somos responsables de la educación que nos pertenece como un derecho desde la Declaratoria Universal de los derechos de los niños, niñas y adolescentes". (Fe y Alegría, 2019b)

En esta como en muchas otras experiencias de las instituciones educativas participantes se puede confirmar que la comunidad educativa ha contribuido de manera activa con esta gran causa. Las y los estudiantes se convierten en protagonistas de la Campaña, con su compromiso se continúa promoviendo una conciencia social más fortificada en valores, de acuerdo al mensaje de San Ignacio de Loyola: "el amor se ha de poner más en las obras que en las palabras".

6. La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador que Transforma Vidas

6.1. Una educación que transforme vidas

En Fe y Alegría Ecuador, la educación popular inclusiva y de calidad es aquella que toma a cada individuo en serio, que cree en cada uno, que sabe que cada individuo es capaz, con una mirada de esperanza hacia lo que puede alcanzar. Desde esta convicción se ponen todos los medios para que los centros educativos cuenten con las condiciones para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sus familias y en general toda la comunidad educativa logren aprendizajes significativos. Asimismo, se hace especial hincapié en la formación y capacitación constante y permanente de los educadores y educadoras.

A través del lema de este año de la Campaña La Silla Roja a nivel mundial, "*No podemos pasar página*" (Entreculturas, 2021),

resuena al mensaje del Papa Francisco: “La educación es siempre un acto de esperanza que, desde el presente, mira hacia el futuro” (Vatican News, 2020). Con esta declaración, durante la apertura del Simposio de la Juventud del Vaticano, el 16 de diciembre de 2020, nos invita a reflexionar sobre la crisis educativa que se ha intensificado más aún durante la pandemia de la Covid-19, dejando “264 millones de niños y niñas del mundo fuera de la escuela y 1 de 3 niños y niñas no tienen acceso a la educación a distancia” (Magis Americas, 2021).

La crisis que estamos enfrentando debido a la pandemia de la Covid-19 no es la primera. En el transcurso de nuestra historia, tanto a nivel nacional como internacional, hemos vivido diversas crisis: políticas, económicas, sociales, desastres naturales, etc. Sin embargo, para hacer frente a esta pandemia, como en toda crisis, las autoridades y las comunidades están obligadas a dar una respuesta inmediata ya que los sistemas más importantes para que la sociedad pueda funcionar, como la salud, la economía y la educación, han sufrido una crisis sin precedentes a nivel mundial.

Queda claro que la educación constituye una de las herramientas fundamentales para superar esta y otras crisis con el fin de lograr una transformación social. La educación promueve estabilidad y estructura, dotando a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de un espacio físico seguro, reforzando la importancia de los valores comunitarios e invitando a considerar las formas en que el conocimiento y el aprendizaje pueden determinar el futuro de las generaciones por venir.

6.2. La Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador en movimiento

La Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador promueve la corresponsabilidad y una cultura de solidaridad. La participación de todos y todas como actores corresponsables ante la vulneración del derecho a la educación a nivel mundial y nacional permite construir puentes, conectar necesidades con posibilidades, problemas sociales con alternativas de solución, en definitiva, alienta a los actores a convertirse en catalizadores por medio de la participación para la transformación social. Esta tarea si bien no es fácil, permite recuperar en lo cotidiano los valores irrenunciables que dignifican la condición humana: la justicia, la

igualdad y la solidaridad que caracterizan a Fe y Alegría.

Se han recogido algunos testimonios de los actores de las diferentes instituciones educativas que se han unido a nuestra gran causa por el derecho a la educación desde el 2015 hasta la actualidad. A continuación, presentamos algunos de ellos:

Unidad Educativa Javier

Se realizaron ejercicios con la Guía Didáctica de la Campaña, para que los estudiantes puedan analizar a través de juegos, videos y otros recursos, el contexto y la necesidad de los niños que todavía no cuentan con la oportunidad de educarse. En una de las actividades realizadas, denominada "alcancía roja", los estudiantes por iniciativa propia, depositaron sus donativos voluntarios para brindar educación a niños/as de escasos recursos que son becados en los centros educativos de Fe y Alegría. (Fe y Alegría, 2016)

Instituto Particular Abdón Calderón – IPAC (Guayaquil)

Haber sido parte de la Campaña La Silla Roja fue una experiencia no solamente reconfortante, sino también muy divertida. Cuando fuimos a visitar el colegio para donar los útiles escolares, la felicidad en la cara de todos los niños fue indescriptible, cuando les organizamos el agasajo por navidad, y jugamos con ellos, y les dimos regalos, se pudo notar aún más la alegría. Creo que el trabajo de la Campaña La Silla Roja es muy importante, ya que se enfocan en ayudar a los centros educativos para que todos estos niños puedan estudiar, pero lo más importante es que lo hacen con amor y perseverancia, se puede notar la entrega total que le dan a esta campaña, y esto es lo que me gustó de ser parte de la Campaña La Silla Roja. El trabajo en equipo, la solidaridad, la ayuda a los demás y sobre todo la entrega máxima fueron solo algunos ingredientes para hacer algo que sería favorable para el futuro de los niños. Debemos saber que ayudar siempre llenará nuestros corazones y el de los demás, puedo decir que todos los que puedan apoyen esta campaña,

y nunca duden en formar parte de él ya que la experiencia vivida es sumamente gratificante. (Estudiante Valentina Mantilla, comunicación personal, 2017)

Unidad Educativa Bilingüe Delta (Guayaquil)

En su primer año de implementación de la campaña, los estudiantes de 2do. Año BGU realizaron talleres reflexivos dentro del aula para identificar las mejores estrategias que permitan ayudar a mejorar las condiciones de los centros educativos de la Regional Sur de Fe y Alegría. A través de los proyectos de Participación Estudiantil, se han recaudado fondos para la Escuela Padre Durana. (Fe y Alegría, 2019b)

Unidad Educativa Cristo Rey (Portoviejo)

Luego del evento de lanzamiento durante el año lectivo 2016 – 2017, en la U.E. Cristo Rey: “Es la silla de la educación, la oportunidad de soñar y proyectar una vida plena y superar las situaciones de pobreza, de marginalidad o exclusión. Priscila Alava, docente.” (Fe y Alegría, 2017b).

En dicho año, la U.E. Cristo Rey recibió el Distintivo de La Silla Roja al ser el ganador regional por Latino América en el desafío “Educación para Todos”, en el marco de la Campaña “La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador” promovido por Educate Magis entre los colegios de la Compañía de Jesús a nivel internacional.

Unidad Educativa San Luis Gonzaga (Quito)

Con mucha expectativa recibí la noticia, capacitación e invitación a colaborar en esta campaña solidaria y de inclusión educativa. Ser parte de proyectos que luchan por una educación de calidad y calidez para los más empobrecidos, llenó mi espíritu de mucha ilusión y esperanza. Junto con 125 estudiantes de Décimo EGB de la U.E. San Luis Gonzaga de Quito, decidimos organizarnos para participar en esta hermosa campaña. Gabriela Media, Pastoralista y Tutora. (Fe y Alegría, 2017b)

Unidad Educativa San Felipe Neri (Riobamba)

Se realizaron varias actividades en los recreos para sensibilizar sobre el derecho a la Educación de todos los niños y jóvenes. Se pudieron realizar afiches, camisetas y videos donde se recogió la acogida y compromiso por la campaña. Se realizaron varias misas dedicadas a la Madre Dolorosa pidiendo su intercesión. En los proyectos de Formación cristiana estuvo incluido el bloque: "en defensa por el derecho a la educación" Se aprovecharon las fechas electorales "plastificando" para apoyar la campaña. Se realizaron dos actividades de Fas "mercado de pulgas". En el mes de julio se organizó un campamento-misión para poder ayudar a pintar y adecuar espacios verdes de la obra educativa Galo Atiaga de Maguazo. Donación de mesas, sillas o muebles que han sido reemplazados por el proyecto de innovación XXI aplicado en la institución. Se realizó el cierre de campaña por medio de una cartelera gigante donde los estudiantes de la comunidad educativa escribieron mensajes de apoyo y sensibilización para continuar con el apoyo de la campaña. (Marco Antonio Amat, S.J., Director de Pastoral UESFN, comunicación personal, 2017)

Unidad Educativa Borja (Cuenca)

La Silla Roja es una campaña amplia, no únicamente un evento, la Unidad Educativa Particular Borja, cierra la primera etapa que contempló: Lanzamiento externo, expectativa, lanzamiento interno, socialización, trabajo en aula (cuarto bloque Formación Cristiana), promoción comunidad educativa, primera recaudación durante el Día de la Familia, vinculación con niños y niñas de Fe y Alegría tipo gran hermano con los jóvenes de 10mo de EGBS y 2do de BGU por medio de encuentros recreativos; los niños y jóvenes de la institución están identificados con la presencia de la Silla Roja. (Patricia Llinás, Coordinadora FAS U.E. Borja, comunicación personal, 2017)

Así mismo, la Silla Roja, el asiento reservado a la educación, ha estado presente en diversas mesas de diálogo, marchas, encuentros, entre otros, constituyéndose en un elemento muy visible de incidencia.

Una silla que demanda el respaldo de todos y todas para seguir trabajando para que los miles de niños y niñas que no pueden ir a la escuela, puedan ocuparlas. Fruto de esta iniciativa es la adhesión a la campaña de los colegios participantes con sus propias iniciativas a lo largo de los años, lo cual la ha posicionado como símbolo del derecho a la educación.

Conclusiones y Recomendaciones

La emergencia sanitaria provocada por el Covid-19 amenaza con deshacer los avances en el acceso a la educación de miles de niños y niñas (Briceño, 2020). Se ha incrementado el “riesgo de que se produzcan graves retrocesos en el camino para alcanzar antes de 2030 una educación inclusiva, equitativa, gratuita y de calidad” (Entreculturas, 2020). Si no nos preparamos adecuadamente y no priorizamos a quienes están en mayor desventaja, y si no contamos con el apoyo solidario de todos y todas, la crisis sanitaria agrandará la brecha educativa ya existente y no se podrán cumplir los compromisos del derecho a la educación para todas las personas.

La educación es fundamental en la construcción de una cultura de solidaridad que permita el cambio social. En Fe y Alegría Ecuador reconocemos y valoramos el esfuerzo que realizan las diferentes instituciones educativas que forman parte de la Campaña La Silla Roja para transmitir valores de paz, solidaridad y justicia a los niños, niñas adolescentes y jóvenes y por ello agradecemos a cada una de ellas.

A través de esta iniciativa, defendemos una educación integral que permita a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, exclusión, marginación y pobreza, obtener tanto herramientas de futuro, formación y empleo para su desarrollo integral, cuanto aportar herramientas educativas para todos los estudiantes participantes de colegios particulares, privados, fiscomisionales y fiscales a nivel nacional, al promover y transmitir valores como la solidaridad y cercanía con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de otros contextos. Se propone de hecho, el derecho a una educación que lucha contra el racismo, la xenofobia, la desigualdad y la falta de sensibilidad ante el medio ambiente como garantía de paz, desarrollo y cohesión social.

Por todo ello, la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador, "*la silla que transforma vidas*", busca en este año que nadie se quede atrás. La Silla Roja es un símbolo, que no solo nos recuerda a todas las personas que no tienen acceso al derecho a la educación, sino que también nos compromete a defender los derechos de todas ellas.

Confucio, un pensador chino, dijo una de las ideas más conocidas entre nosotros: "Cuando el dedo señala a la luna el necio mira al dedo".

La Silla Roja es como el dedo. No hemos de mitificarla, domesticarla o convertirla en objeto de merchandising solidario. No debería ser "bonita", sino un mudo recordatorio de una realidad difícil e hiriente. Es un símbolo, que apunta en otra dirección. Es a esa dirección a la que hemos de mirar. La silla apunta hacia tantos niños y niñas sin aula, sin maestro, sin libros, sin cuadernos, sin tiempo. Hacia quien, teniendo el derecho tan básico a la educación, sin embargo, está privado de ella. Y apunta, como en un espejo, hacia cada uno de nosotros, preguntándonos, con anhelo urgente: "Y tú, ¿qué puedes hacer?" (Rodríguez, 2020).

La Silla Roja es un pupitre que nos compromete a defender sus derechos, con el respaldo de todos y todas se podrá hacer posible que más niños, niñas y adolescentes puedan sentarse por primera vez en una clase y continuar con sus estudios.

La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador es "*la silla que transforma vidas*".

Referencias bibliográficas

Briceño, M. (2020, 18 de noviembre) Noticias de Fe y Alegría Ecuador, La Silla que Transforma Vidas <https://www.feyalegria.org.ec/index.php/que-hacemos/noticias/385-la-silla-roja-de-fe-y-alegria-ecuador-la-silla-que-transforma-vidas>

Brown, M. (2021, 16 de junio). *Comparecencia ante la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional*. Recuperado en noviembre

2021 de <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/en-ecuador-90-mil-estudiantes-dejaron-de-asistir-a-clase-durante-la-pandemia-nota/>

Constitución de la República del Ecuador. Artículo 3. 20 de octubre de 2008.

Espinosa, A. (2015, 26 de enero) *Conversatorio con medios de comunicación*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://educacion.gob.ec/ministro-augusto-espinosa-anuncia-las-acciones-planteadas-hacia-la-universalizacion-del-bachillerato/>

Entreculturas. (2021). *La Silla Roja*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://lasillaroja.org/>

Entreculturas. (2020). *La consecución del ODS 4 en riesgo: el momento de actuar es ahora*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://coordinadoraongd.org/2020/10/la-consecucion-del-ods-4-en-riesgo-el-momento-de-actuar-es-ahora/>

Fe y Alegría Ecuador. (2015a). *Guía Didáctica de la Campaña La Silla Roja de Fe y Alegría Ecuador*. (Adaptación de las guías “La Campaña La Silla Roja” – Entreculturas España)

Fe y Alegría Ecuador. (2015b). *Campañas ¿Qué hacemos?* <https://feyalegria.org.ec/index.php/que-hacemos/campanas/silla-roja/que-es-la-silla-roja>

Fe y Alegría Ecuador. (2021). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2020). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2019a). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2018). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2017a). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2016). *Memoria Institucional*.

Fe y Alegría Ecuador. (2016). *Boletines Institucionales*

Fe y Alegría Ecuador. (2017b). *Boletines Institucionales*

Fe y Alegría Ecuador. (2019b). *Boletines Institucionales*.

- Magis Americas (2021). *Educación*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://www.magisamericas.org/education/>
- ONU. (26 de marzo de 2020). *Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471822>
- ONU. (octubre de 2021). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Rodríguez, J. (2020). Sillas vacías, sillas llenas. Ausencias evitables. Recuperado en noviembre 2021 de https://www.entreculturas.org/files/documentos/PropuestaPastoral_SillaRoja.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades]. (2013) *Buen vivir. Plan Nacional 2013-2017*. Recuperado en noviembre 2021 de <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2013/PLAN-NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR-2013-2017.pdf>
- Tomaševski, K. (1999). *Preliminary report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. UN.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2020). *La emergencia sanitaria supone un desafío para el aprendizaje de los niños*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/la-emergencia-sanitaria-supone-un-desafío-para-el-aprendizaje-de-los-niños>
- UNICEF. (2021) *Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
- UNESCO. (26 de noviembre de 2020b). *Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación*. Recuperado en noviembre 2021 de

<https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>

Vatican News-Español (16 de diciembre de 2020). El Papa lanza la misión 4.7 del Pacto Educativo Global [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KWxhLgul6IE>

Vélaz, J. (1968) *Doce pequeñas charlas para la radio*.

World Vision. (24 de enero de 2021). *Recuperar y revitalizar la educación 24 de enero Día Internacional de la Educación*. Recuperado en noviembre 2021 de <https://www.worldvision.org.ec/sala-de-prensa/recuperar-y-revitalizar-la-educaci%C3%B3n-24-de-enero-d%C3%ADa-internacional-de-la-educaci%C3%B3n>

XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría⁹

Educadores y educadoras de Fe y Alegría en las nuevas fronteras de la educación popular en el siglo XXI

Palabras de apertura¹⁰

Por: Padre General Arturo Marcelino Sosa-Abascal SJ.

Querida familia de Fe y Alegría mil gracias por permitirme hacerme presente en su Congreso Internacional número cuarenta y ocho que se realiza en modalidad mixta, presencial en Bogotá, y a través de la tecnología, con el resto del mundo.

Todavía guardo en mi corazón el recuerdo de nuestro cálido encuentro en Madrid en 2018 ocasión en la que se enfrentó el desafío de una Fe y Alegría más global que eduque en las fronteras de la exclusión. Fue un momento de renovación profunda del espíritu fundacional que llevó al padre José María Velaz y al grupo de estudiantes universitarios que lo acompañaba, inspirados en la generosidad y entrega de Abraham

9 Sinopsis

Los días 26, 27, 28 y 29 de octubre de 2021 se realizó el Congreso Internacional de Fe y Alegría organizado desde la Federación Internacional, instancia que coordina las Fe y Alegría presentes en más de 22 países ubicados en América, Europa, África y Asia.

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular y promoción social que busca la transformación social desde la atención a sectores vulnerables y excluidos de la sociedad, a través de diversos programas educativos y comunicativos formales y no formales, orientados hacia el aprendizaje y empoderamiento de sujetos y comunidades. El congreso fue un espacio de reflexión sobre las nuevas fronteras de exclusión y los desafíos que supone para los educadores y educadoras del movimiento, por lo que supuso dinámicas de trabajo con diversos equipos de educadores al interior de sus países, diálogos críticos con expertos y construcción colectiva de propuestas y acuerdos para las agendas que se pondrán en marcha en el futuro próximo.

Presentamos las palabras de apertura de este congreso por su acento en el compromiso por la defensa del derecho a la educación y a la vida compartidas por el Padre General de la Compañía de Jesús.

10 Palabras solicitadas a la Federación Internacional de Fe y Alegría

y Patricia Reyes, a seguir generosamente la llamada a comprometerse en la educación de los más pobres.

La humanidad ha sido impactada por la pandemia del COVID 19, se han develado con fuerza situaciones de exclusión nuevas y antiguas. El modelo de desarrollo depredador, tantas veces señalado por el Papa Francisco, es una de las amenazas a la vida en el planeta Tierra, sus efectos son más dramáticos en el mundo de las mayorías pobres.

Los derechos a la salud y la alimentación están más vulnerados que nunca, la educación está en emergencia, la comunicación sigue siendo un privilegio y no un derecho para esas mayorías, el trabajo y la vida digna sigue siendo una gran aspiración para más de la mitad de la población del planeta. Los derechos de la tierra, nuestra casa común y el deber de cuidarla con el cariño que se merece, sigue siendo un enorme desafío. Estos y otros derechos luchan por abrirse paso en un campo minado por las desigualdades.

Fe y Alegría se atreve a hacerse cada vez más presente en las nuevas fronteras desde su identidad que tiene dos componentes indisolubles:

- Fe y Alegría es una experiencia personal y colectiva de inspiración humano-cristiana que pone en el centro a la persona de Jesús y su misión liberadora de todos los pueblos.
- Fe y Alegría es un movimiento de educación popular que encuentra su lugar precisamente en las fronteras humanas; en el lugar social, cultural, geográfico e histórico de los pobres desde sus necesidades y sus riquezas de saberes.

Es desde ahí que Fe y Alegría descubre las respuestas pedagógicas con innovación y calidad educativa en diversos contextos en diálogo con otras pedagogías, inspirada en la espiritualidad cristiana, expresada en sus diferentes carismas que convergen en la misión compartida.

Fe y Alegría promueve el compromiso ético personal con

la transformación de las causas de la injusticia social, y acompaña el despertar de la conciencia ciudadana de las personas para que participen activamente en la esfera política, como sujetos sociales de derechos, promoviendo esa ciudadanía global que, desde el compromiso concreto local, contribuye a cambiar el mundo entero.

Me contenta mucho ver cómo estos desafíos han sido atendidos por Fe y Alegría en su nuevo Plan Global de Prioridades Federativa 2021-2025, como resultado de una lectura atenta del entorno, los signos de los tiempos y su capacidad de acción. Se han dejado de inspirar por las preferencias apostólicas universales, manteniendo sus cuatro ejes misionales, concretando su implementación en las doce Iniciativas Federativas de trabajo en red.

Las redes son un modo de proceder que anima al movimiento de una manera más horizontal, guardando la mayor armonía posible con la gobernanza de la institución. Un modelo organizativo dual de enredarse para darse en red en el que incorporan el discernimiento, la planificación, la formación y el liderazgo.

Queremos estar pendiente para aprender de sus experiencias; aprovecho la oportunidad para reafirmar el compromiso de la Compañía de Jesús con Fe y Alegría como un movimiento que ofrece una plataforma de educación popular y promoción social intersectorial y global. Fe y Alegría, los colegios y las universidades confiadas a la Compañía complementan de manera muy concreta nuestro aporte a la promoción del derecho a la educación universal de calidad como parte del pacto educativo global convocado por el Papa Francisco.

En Fe y Alegría vive la sinodalidad que busca caracterizar a toda la iglesia, 40.000 personas laicas, junto con más de 400 religiosas y religiosos de 75 congregaciones en fecunda colaboración en la Misión Común de Cristo, llevan este movimiento, enfrentando juntos los desafíos de este siglo XXI.

Este Cuadragésimo Octavo Congreso Internacional se reúne también en el marco del año en el que recordamos 500 años de la conversión de San Ignacio, un laico que siendo muy joven fue herido en

su pierna, por una bala de cañón que lo postró en cama por un tiempo que aprovechó Dios para obrar en él e inspirar su cambio de vida, una conversión que los fue transformando a lo largo de todo el resto de su existencia.

También Fe y Alegría, sus educadores y educadoras, impactados por estas realidades que vivimos están llamados a ver todas las cosas nuevas en Cristo; y esto no lo hacen solos, cuenten con la Compañía de Jesús, que la Compañía cuenta con ustedes.

De nuevo muchas gracias por la invitación, quedo muy atento a sus reflexiones y propuestas, cuenten con nuestras oraciones y disfruten de este Cuadragésimo Octavo Congreso Internacional, Dios Padre bueno los llene de bendiciones.



ENTREVISTA

ENTREVISTA

Reconstruir la educación y la pedagogía desde un nuevo horizonte de derechos

Entrevista realizada a Marco Raúl Mejía Jiménez

Marco Raúl Mejía es educador popular colombiano, licenciado en Filosofía y Letras, máster en Educación y Desarrollo y doctor Honoris Causa en Educación. Ha trabajado con el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), ha sido y sigue siendo asesor del Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría y ha estado vinculado a varias fundaciones y universidades de Colombia, así como a proyectos como Planeta Paz, Movilización Social por la Educación y el Programa Ondas de Colciencias.

Desde Saberes Andantes hemos sostenido un diálogo fraterno en torno al Derecho a la Educación en el contexto de sindemia que estamos viviendo, cuya reflexión compartida propone una visión, desde la Educación Popular, sobre los desafíos que nos plantea este tiempo en un marco de defensa de los derechos humanos.

Beatriz García (SA): *En este contexto de pandemia y sindemia, ¿cómo ves el ejercicio de los derechos humanos, el sentido de seguir hablando de un enfoque de derechos y en el marco de esa reflexión más general, como ves el derecho a la educación?*

Marco Raúl Mejía: Al menos en las corrientes en las que yo me muevo hemos preferido no hablar de pandemia, sino de sindemia, precisamente porque desde los antropólogos la sindemia, es cuándo dos pandemias se juntan y sus resultados son más catastróficos, y creo que hablando de derechos, es muy importante introducir por ahí esta conversación.

Una pandemia de tipo biológico, COVID-19, encontró al mundo en una pandemia social y lo encontró en una pandemia social porque la construcción de un mundo unipolar, con la caída del socialismo real, hizo que este mundo unipolar estuviera reorientado al desmonte del estado de bienestar. Creo que eso es lo primero en lo que hay que tener mucha claridad: la dinámica social en el desmonte del estado social de bienestar keynesiano reorganiza las posibilidades de un mundo al cual

esa pérdida de derechos, especialmente el derecho a la salud, llevó a que hoy la catástrofe de la pandemia fuera mucho mayor.

Yo viví personalmente la experiencia del COVID-19, cuando regresé de mi enfermedad, me dice el médico internista: “usted se salvó porque tenía medicina pre pagada, privada, si usted hubiera tenido la salud pública o la subsidiada, usted se hubiera muerto porque no lo hubiéramos podido atender como lo atendimos”. Yo me puse a averiguar y me di cuenta de que, en Estados Unidos, el 80% de los muertos eran afros, hispanos, inmigrantes, personas de esa red de pobres que no tenían seguridad social, que suman entre 40 y 46 millones de norteamericanos sin salud; pero, además me encontré que en el resto del mundo los muertos son pobres, entre el 70 y 76% en las estadísticas del mundo, y ¿por qué se da esto? Porque en alguna medida, y me perdonan decirlo, esa alianza Reagan, Thatcher, Papa Juan Pablo II, que llevó al desmonte del estado de bienestar, terminó colocando el neoliberalismo y las leyes del mercado en el funcionamiento de la sociedad, y en un subcontinente como América Latina eso se vuelve mucho más duro; pero no solo acá, en España, en algún momento, el gobierno tuvo que nacionalizar algunas de las clínicas para que pudieran atender a los pobres; en Italia la mayoría de los muertos eran pobres; en los estados en donde había una línea más socialdemócrata, lograron frenar la muerte produciendo unas medidas sobre ese desmonte que se había hecho del estado bienestar, específicamente, de la salud.

Digamos que lo interesante de la pandemia es que viene a patear el modelo que habíamos construido, un capitalismo que había perdido su rostro humano, un capitalismo que se había montado sobre unos elementos en los cuales lo fundamental era el negocio, la salud se había vuelto un negocio; la pandemia encontró al sistema de salud desmantelado en el mundo, por eso coloco el dato de lo que pasa en Estados Unidos. La pandemia viene en un momento en que el estado social de derecho ha estado a punto de colapsar y cuando nos decían que se necesitaba menos Estado, la pandemia lo que dice es “necesitamos más Estado”. Si no hay Estado, no hay quien proteja a los pobres; si no hay Estado, no hay quien proteja a los que se están muriendo; entonces uno de los gritos de la pandemia fue: necesitamos más Estado frente al desmantelamiento que había hecho el neoliberalismo del Estado de bienestar.

Beatriz García (SA): *¿Qué otros gritos se encuentran en esta situación?, ¿qué nuevas violaciones de derechos humanos encontramos? Nos has estado comentando sobre la salud, ¿en qué otros campos tú ves que también hay gritos?*

Marco Raúl Mejía: Yo creo que la sindemia es un grito contra el modelo que se había establecido de sociedad. Creo que es una crítica profunda, la sindemia viene a decirnos: “oiga, es necesario volver a leer en clave de derechos humanos plenos lo que está pasando”. La sindemia vino a recordarnos que no hay más un mundo construido desde particularidades, nos habló de un mundo holístico y de un mundo holístico que tenía que ser trabajado en una visión multi-trans-disciplinaria. Por eso, un evento de tipo biológico que tiene que ver con la manera como nos relacionamos con la naturaleza por allá en China, rápidamente, por la existencia de un mundo global, se vuelve un fenómeno mundial y, lo que era supuestamente un problema de salud y sanitario, muy rápidamente se vuelve un problema económico, un problema político, un problema social, un problema humano.

Creo que la sindemia viene a marcarnos y viene a hablarnos en tres escenarios muy fuertes. Un primer escenario: la sindemia viene a decirnos que olvidamos la naturaleza, y la naturaleza nos dijo: “Ahí les mando el más pequeño de los bichos que tengo, les mando el virus que no es vivo, el virus es totalmente holgazán”; por eso se pega a los pulmones, por eso se pega a los lugares de la vida y ahí entonces hace todo su daño. Entonces la naturaleza nos habla y nos dice: “Oiga, ustedes, durante tanto tiempo montaron una homogenización que decía que los humanos eran los reyes de la creación”. Y viene la sindemia y nos dice: “Ustedes no son ningunos reyes, ustedes simplemente son un eslabón en la cadena de la vida, ustedes son naturaleza”. Entonces emergen con toda fuerza los derechos de la naturaleza. Creo que la emergencia de los derechos de la naturaleza va a ser uno de los elementos más importantes de este COVID... que el capitalismo no le haga caso, como acaba de pasar en la cumbre de Glasgow, donde no fueron capaces de juntar más allá de promesas, y están deshaciendo el planeta. Yo digo, es que mandamos a los pirómanos a apagar el fuego, lo que hacen estos señores en esas cumbres mundiales es, como buenos pirómanos, avivar el fuego y llenar de discursos y retórica. Tuvimos el presidente de Colombia hablando las barbaridades que dijo allí, en un país en el que

los principales muertos son líderes del medio ambiente, un país que no ha sido capaz de firmar el tratado de Escazú, un país que firmó en el 2018 en Naciones Unidas los derechos de los campesinos y no ha sido capaz de cumplir. Entonces, creo que hay un primer rango de derechos que emerge con mucha fuerza y son los derechos de la naturaleza y esos derechos de la naturaleza además tienden a estar ligados a una serie de derechos que fácilmente han ido desapareciendo.

Nos aparecen los derechos de la mega diversidad, las mega diversidades de lo humano, la variedad de las formas de lo humano que existe, las mega diversidades de lo social, las mega diversidades de lo cultural. En mi país, para hablar de las mega diversidades eco ambientales, un estudioso dice que hay ¡ochocientos mil ecosistemas...! Entonces la sindemia viene a decirnos: "¿oiga cómo están considerando ustedes la mega diversidad?", aparece claramente la necesidad de los derechos de los pueblos, los derechos de los grupos originarios, como los grupos afros, como los grupos rom, como los grupos de las mujeres. Una de las características fuertes también de la sindemia es que habló en femenino... vino a decir que hace 5.300 años, 6.000 años, de acuerdo al proyecto y al historiador que consultemos, las mujeres habían sido encerradas en lo privado para dedicarse al cuidado, pero la sindemia vino y nos dijo: "Ese escenario es un escenario mutilado"... hemos visto cómo creció la violencia intrafamiliar en este tiempo de la sindemia y del aislamiento, hemos visto cómo en América Latina se multiplicó por 176 todos los crímenes de los feminicidios, hemos visto cómo en América Latina la casa no era la casa, la casa era simplemente el lugar en el cual acontecían todas las violencias y acontecían todos esos procesos en los cuales los derechos eran negados... nos encontramos que la sindemia vino a decirnos: "ojo", porque el capitalismo, además, no solo es patriarcal, este capitalismo es racista, este capitalismo niega la naturaleza, los derechos de los pobres; por eso es aporofóbico, odia a los pobres, no les gustan los pobres.

La sindemia nos está hablando, diciendo que es la hora de volver a los derechos, pero en ese sentido que nos decía en el año 89 los DESCA: los derechos no pueden ser vistos por separado, son indisociables; creo que el gran planteamiento hoy es que la sindemia nos dice: "no podemos seguir viviendo los derechos como una cosa aislada", la sindemia viene a

revolcar las generaciones anteriores de derechos... La sindemia también nos va a decir: es necesario refundar la democracia. La democracia tiene que ser refundada y no puede seguir constituyéndose sobre los elementos que están.

La gran lección para mí, y sobre todo nosotros que nos movemos en estos asuntos con una perspectiva ética de tipo cristiana, es que la sindemia vino a revelarnos que no teníamos mundo interior... porque nos habíamos dedicado al consumo, éramos gente sin mundo interior y en esa necesidad de mundo interior vuelve la sindemia a decirnos: "¡ojo!", no más educación solo de competencia, tenemos que volver al ser humano integral.

Beatriz García (SA): *En este panorama amplio que nos cuentas, junto a estos derechos de la naturaleza, de los pueblos y en la línea de esta última reflexión, ¿cómo ves la educación y el derecho a la educación?*

Marco Raúl Mejía: La educación estaba en una profunda crisis antes de la sindemia. La sindemia lo que hizo fue simplemente generar y visibilizar los grandes asuntos que se movían en torno a la educación y ¿por qué?: porque no estábamos atendiendo los asuntos centrales de la educación; la sindemia nos dice: "ustedes se habían dedicado simplemente a realizar los mandatos de la OCDE y del Banco Mundial, andaban muy afanados preparando pruebas PISA, haciendo simulacros para que les vaya bien a los chicos(as) en las pruebas", pero nos habíamos olvidado de la formación propia de la educación, nos habíamos olvidado de que la educación existe en sociedades y, que en ese sentido, era necesario colocar al orden del día los asuntos de la transformación de la escuela. Yo he venido hablando y sosteniendo, en mi último libro lo sostengo, estamos asistiendo a 5 grandes transformaciones¹¹ y la escuela parece no haberse dado cuenta de que está en medio de ellas; y por eso, el capitalismo ha hecho tan fácil este tránsito para ellos: mandar tareas, mandar a los profesores a hacer estándares, competencias y toda la gente, aún la más crítica, creyendo que, por ahí va a solucionar el problema, porque dejamos de pensar la educación, y nos dedicamos a hacer esa

11 Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Ediciones Desde Abajo

educación homogénea, que produce el capitalismo globalizado y el capitalismo competitivo...

Nos estamos encontrando con un escenario en el cual hay una propuesta educativa mundial, lo que llamamos la homogenización de la educación, que mucha gente no lo está viendo porque "los árboles no dejan ver el bosque". Nos están colocando a pensar el problema de la educación en términos de que: "Ah, es que ahora todo el mundo se fregó por la pandemia". Pero veamos la manera como se traslada el proyecto STEM y esto es muy importante, porque algunos todavía en América Latina no se han dado cuenta de eso. ¿Qué es el STEM?, es el proyecto de calidad de la educación que los Estados Unidos desarrolla a partir del informe "Una Nación en Riesgo". Yo en mi último libro traigo todas esas explicaciones y muestro cómo opera eso. Entonces, le entregan a una comisión de calidad y la comisión de calidad dice lo único que se necesita para educarse en el mundo de hoy es el STEM. ¿Qué es el STEM?, es el acrónimo de ciencias naturales, tecnología, ingeniería, matemáticas, y también lectura y escritura. Entonces se comienza a decir que eso es lo único que se necesita para el mundo de hoy. La gente de los barrios populares de Colombia llegó a decirle a una señora que fue ministra de educación: "Eh mire, es que no tenemos profesor de educación física, no tenemos profesor de estéticas", y ella decía: "eso ya no se necesita, en el mundo de hoy lo que se necesita es la tecnología, yo les doy un profesor de tecnología y cambien las horas". Eso ha venido recorriendo América Latina. En Brasil, cuando triunfa Bolsonaro, un ministro de educación, que casualmente era colombiano, plantea que hay que dejar de enseñar todas esas cosas que no son necesarias para vivir en el mundo de hoy; y entonces aparece diciendo: lo que hay que enseñar es ciencias naturales, matemáticas y segunda lengua. En Chile sacaron la historia y la filosofía. En la actual ley de educación que se discute en España, hace 8 días sacaron la filosofía, porque plantean que esas cosas ya no son necesarias, porque en alguna medida, el tipo de ser humano es el del STEM. Por eso las pruebas PISA miden STEM... y no es que no estemos diciendo que STEM no sea necesario, pero el STEM es muy limitado. Aparece claramente el capitalismo cognitivo y su proyecto de poder, aparece la despedagogización, el asalto a la pedagogía.

Beatriz García (SA): *Desde la educación popular... ya no desde esos sistemas que nos van imponiendo de alguna manera ese enfoque de calidad, sino desde estos otros sectores o movimientos alternativos de pedagogías críticas, educación popular ¿cuál sería la visión del derecho a una educación de calidad?, ¿cómo deberíamos plantear una educación de calidad?, porque una cosa es el derecho a tener el acceso a una educación, con el que en este momento tenemos dificultades, tú lo has comentado hace rato, cómo se ha venido proponiendo la modalidad virtual, pero muchos sectores no se han podido conectar y esto ha generado un cuestionamiento al derecho de acceso a la educación; y otra es el derecho a una educación de calidad ¿cómo ves el derecho a tener una buena educación, una educación para la vida... desde este enfoque de educación popular?*

Marco Raúl Mejía: Yo complementarí­a lo tuyo porque se han venido haciendo unos estudios en América Latina sobre el retorno a la escuela. Y ahí nos hemos encontrado que los problemas estructurales que la sindemia reveló, nos colocaron frente al asunto de la tecnología. Entonces la tecnología aparece ahora como otro componente, en el cual se debe ampliar la idea del derecho a la educación, porque, en alguna medida, creo que hay que tener cuidado porque a veces uno encuentra ciertos sectores críticos que parecen luditas del siglo XXI. Los luditas son esos obreros que, en la primera revolución industrial, la del vapor, cuando las máquinas empezaron a reemplazar obreros entraban a las fábricas para destruir las máquinas, porque decían que las máquinas los estaban dejando sin trabajo. Yo he encontrado gente que dice: "fuera la tecnología de la escuela", y creo que eso es un absurdo. Le he dicho a alguna de esa gente que al comienzo estaban por los lados de los sindicatos, que eso sería lo peor que pudiera hacer un sindicato, porque hoy el mundo lo que los coloca es a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, pero hijos e hijas de la aldea y desde mi perspectiva, ese va a ser uno de los asuntos centrales.

Digamos que hay unas cosas estructurales que la pandemia develó frente a la tecnología. Menciono tres de muchas, la primera: había una desigualdad en el acceso, a lo que llamaríamos nosotros: los mecanismos para ser incluido en lo virtual. Por ejemplo, en un estudio en Colombia, la Universidad Javeriana muestra como desde el diciembre anterior

a la pandemia, sólo el 36.4% de los chicos(as) de toda la educación colombiana, estaría en condiciones de acceder a la virtualidad. Es decir, tenías de entrada un bloque casi del 66% que quedaba por fuera de la escuela. Ese asunto va a significar una organización de desigualdad. Cuando vemos el índice Gini en Colombia, es más grande el índice de digitalidad, que el índice de desigualdad económica. Entonces nos encontramos que muchos de los chicos(as) no estaban en condiciones de acceder, pero, no sólo eso, sino que viviendo la experiencia se encontró que no estaban preparados los maestros y las maestras para la virtualidad, y que la virtualidad terminó siendo simplemente en algunos casos, un uso de aparatos, una ferretería, en donde los contenidos de una escuela, ya en crisis, se trasladaron a la virtualidad.

Pero, además ahí pasó un fenómeno, y es que hay una deserción muy grande en el retorno a la escuela. En Colombia, hay lugares donde la deserción está en un 30-40%, y esa deserción muestra que realmente muchos chicos(as) no volvieron a la escuela porque, primero la escuela no tiene mucho sentido hoy como está construida y constituida. Pero dos, porque también encontraron, en el caso colombiano, que en muchos lugares había trabajo para los chicos(as) en la ilegalidad: los cultivos de uso ilícito; y entonces comenzaron a tener un salario, les quedaba más fácil, y ya no querían volver. Pero también porque su familia necesitaba ese trabajo familiar y los padres dijeron: “pues yo prefiero dejarlos en la casa”. Muchos de ellos lo plantearon porque frente a esa concurrencia de derechos, el derecho a la vida les parecía más importante que el derecho a la educación. Pero no sólo eso, nos dimos cuenta que nos habíamos montado en una fábula urbana de que estos chicos(as) eran nativos digitales, ¡mentira! Nos encontramos que eran nativos de redes sociales: simplemente hacían uso de juegos y encuentro de pares, pero la virtualidad nunca había sido utilizada. Entonces, íbamos a tener que concurrir a la desintoxicación virtual porque se habían vuelto consumidores y muy pocos eran prosumidores, muy pocos habían reelaborado el consumo para volverse productores y usar de otra manera estos medios.

También en Colombia nos hemos encontrado que hay una deserción de lo privado, porque al empobrecerse la población, mucha gente ya no pudo tener a sus hijos en los colegios privados y tuvieron que

desplazarse a los colegios públicos. Por eso, en estos momentos estamos en una discusión que dice que volvieron tantos, ¡pero no!, no volvieron tantos, cuente cuántos le llegaron de lo privado; porque en una sociedad que se empobreció en un 20% cayó mucha gente de clase media que tuvo que ir a límites en donde ya no podía destinar recursos adicionales para educar a los hijos. Entonces, en este problema de lo virtual, con un agravante: nos dimos cuenta de que a los educadores(as), los ministerios de educación y comunicación de este continente, le habían hecho alfabetización virtual, no habían hecho alfabetización digital, habían enseñado a manejar aparatos, pero ningún maestro(a) sabía relacionarse con el sistema inteligente del aparato. Entonces le mostraban como si estuviera la magia, como si el algoritmo fuera objetivo porque es matemático, como que el pensamiento computacional es objetivo porque es la manera como usted relaciona el cerebro y la máquina, como que el big data es subjetivo y eso es mentira. Entonces volvió a surgir que no hay educación neutra, que la educación siempre está dirigida por valores y que los valores representan intereses y ellos los portan los objetos de educación. Por eso, maestro y maestra que no sepa hacerse las preguntas de la pertinencia, hoy termina siendo un idiota útil. Entonces, en base a estas cosas que les he mencionado, hay que reelaborar la idea de derecho a la educación, entre todos estos asuntos y, desde luego, desde la tecnología. Ahí la educación popular va a tener que plantearse cómo hacer eso.

Beatriz García (SA): *Precisamente, esto que has comentado, esos niveles altos de deserción ante el llamado de volver a la presencialidad, cómo algunos no han vuelto por las razones que nos has planteado... Quizás este sea uno de los temas o una de las situaciones que nos lleven a replantearnos la escuela y la educación. Desde la educación popular, ¿cuáles serían esos retos o replanteamientos que debemos hacernos para garantizar el derecho a la educación?, no solamente el acceso, sino también a una educación, inclusiva, no discriminatoria, que se base también en este enfoque de derechos. ¿Cuáles serían esas relecturas o nuevos planteamientos que tendríamos que hacer desde la educación popular?*

Marco Raúl Mejía: Son infinitos, pero voy a mencionar algunos. Lo primero es que hay que releer el proyecto de educación popular, y hoy tiene que posicionarse como una propuesta educativa y pedagógica

para toda la sociedad, para todas las educaciones. Hay que hacer un reposicionamiento de ella y hay que reconocer, entonces que hay múltiples educaciones populares, que no hay una sola educación popular. Ello va a estar de acuerdo con los autores, con los actores, con los territorios, con los contextos, con los horizontes.

Es necesario mantener un horizonte de derechos en los sentidos que los hemos trabajado en la visión liberal del derecho, pero ampliado; y eso plantea que somos socialmente iguales. Me parece que ese carácter de lo socialmente igual va a seguir siendo un elemento fundamental, porque cuando planteamos que somos socialmente iguales, vamos a poder acceder a reconocer que en esa igualdad, emerge la diferencia, todas esas diferencias que marcan los géneros, las opciones sexuales, los orígenes sociales, los grupos sociales. Yo diría que es el comienzo de deshacer una educación homogénea, poder pensar, porque el capitalismo nos ha llevado a los estándares, a las competencias, a los mínimos de ellos convertidos en mínimos de la humanidad, y entonces, nosotros tenemos que decirles: "los mínimos de la humanidad no son los de ustedes, los mínimos de la humanidad son los de una educación que sea capaz de garantizarnos esa igualdad social leída desde lo humano diferente". Pero, en un continente como este, necesitamos profundamente integrar las mega diversidades, ¿cómo nuestras instituciones educativas, desde la perspectiva de la educación popular, reconoce que somos mega diversos y somos entonces culturalmente diversos en esa mega diversidad? Somos también socialmente diversos, pero somos también diversos en la biología, diversos en la naturaleza y eso va a significar la posibilidad de construir unos escenarios bien importantes. Creo que la experiencia educativa del movimiento Sin Tierra de Brasil nos muestra claramente eso. Cuando la gente del movimiento Sin Tierra, en la perspectiva de educación popular, dice: "no más educación rural, no vamos a tragar el cuento de la nueva ruralidad en la que quiere meternos el Banco Mundial. Nosotros vamos a hablar de educación del campo y el campo leído desde los ecosistemas múltiples". Entonces cada escuela, teniendo un núcleo básico que dé cuenta de la igualdad, que dé cuenta de la diferencia, tiene que construir la mega diversidad y al construir ese núcleo de mega diversidad, nos plantea precisamente que la escuela tiene que atender los territorios y tiene que organizarse desde los territorios. Entonces, esa mega diversidad nos lleva a construir un escenario en el cual el asunto

educativo se tramita de otra manera y se tramita desde los contextos, pero no para quedarse en los contextos, sino para construir esa tensión entre ser ciudadanos del mundo y ciudadanas del mundo, pero hijos e hijas de la aldea. Ahí nos tenemos que reconocer unos con la naturaleza, somos naturaleza, vamos a tener que desaprender muchas cosas para comenzar a construir la comunidad de otra manera, no la comunidad simplemente vista desde el sentido que los liberales como Max Weber o Durkheim nos han vendido.

Hoy, el estallido social que se ha dado en América Latina, en partes de Asia y también en lugares de África, nos muestra que la diversidad está estallando, que la diversidad requiere ser atendida y nosotros tenemos expresiones, pero no la hemos atendido... la plurinacionalidad va a tener que ser recogida como parte de que somos naturaleza, vamos a tener que encontrar que la cultura no es sólo un asunto social, que la cultura es un asunto de esa mega diversidad que nos mezcla, que nos da unidad, que nos da identidad, que la identidad es múltiple y está en relación a esa naturaleza; es decir, tenemos que salir de esa idea de cultura tan limitada referida solo al territorio y a la identidad común de pertenencia. Ahí creo que la educación popular va a tener que hacer un esfuerzo muy grande, porque va a tener que ser capaz de construir unas propuestas educativas desde lo plurinacional, no sólo desde lo nacional, y que sea capaz de ligar plurinacionalidad, nacionalidad y el escenario mundial. Esto nos coloca ante nuevos retos desde la educación popular, se plantea de otra manera la justicia curricular y educativa, se va a tener que enfrentar todo lo que educativamente niegue la igualdad social, diferencia humana, megadiversidad cultural, unidad con la naturaleza; la escuela va a tener que replantearse esto. Yo digo que, la educación popular tiene ámbitos propios, sus pedagogías se practican en los ámbitos, no hay una única manera de hacerla; hablar de educación popular es todavía el sueño del pensamiento de izquierda y el pensamiento crítico de construir hegemonías; nosotros que estamos planteando diversidad, mega diversidad por todos lados, no podemos seguir soñando con una propuesta. Ahí los ámbitos tienen que ser atendidos:

- El ámbito de individuación, la sindemia nos lo tiró a la cara. Nos dijo: "no estamos atendiendo el mundo interior como es". Entonces ahí emerge una propuesta desde las

capacidades, no más competencias sin capacidades y sin habilidades.

- El ámbito de socialización. Tenemos en la educación popular que rescatar toda la vida social, la comunidad; y tenemos que ir a los movimientos porque la escuela reproduce la desigualdad; así nosotros, hagamos los intentos que hagamos.
- Ese ámbito en el cual la gente tiene que ir a lo público, hay que ir a una disputa de lo público y esa disputa de lo público está al orden del día en donde todos debemos comprometernos con la construcción de lo público.
- Necesitamos participar en movimientos y en procesos, pero tenemos que cambiar los movimientos. Yo a veces veo con tristeza mucha gente en Fe y Alegría y directivos, que hablan mal de los sindicatos, y está bien hay que criticarlos, pero hay que criticarlos para transformarlos porque sin movimientos sociales no vamos a tener con quien enfrentar estas cosas.
- Procesos de participación en gobiernos. Es necesario, en todo lugar, donde nos abran un espacio como educadores populares, ocuparlo para mostrar que nuestras propuestas son válidas, que nuestras propuestas operan en cualquier condición y que en algunos casos si el sistema los deja ser, nosotros somos capaces de hacer.
- El ámbito de lo masivo. Nosotros lo masivo lo incursionamos muy poco. Es necesario diseñar unas estrategias comunicativas en las cuales ese mundo de lo analógico y ese mundo de lo digital, se encuentren.
- El ámbito de las nuevas tecnologías. Este séptimo ámbito es fundamental en este tiempo, ¿por qué? porque hoy estamos frente a una nueva gobernanza global y esa gobernanza global se está haciendo desde las tecnologías a partir de los cinco grandes sistemas tecnológicos. Ahí el asalto a los derechos es total, porque hay un retroceso en derechos de los individuos, hay un retroceso en la manera cómo se produce el control del poder en esos aparatos.

Vamos a tener que leer lo tecnológico en clave de la propuesta que tenemos y es, como les decía, no negándolo, no volviéndonos luditas del siglo XXI, si no, convirtiéndonos en personas capaces de leer cómo surge lo nuevo público, pero también como está siendo asumida por esa nueva gobernanza en la cual aparece un mundo global desde las tecnologías. Es que el aparato, el sistema inteligente, es donde se está produciendo el control, no es en el manejo del aparato. Y ese control para nosotros como educadores significa que, tenemos que entrar al sistema inteligente, y la educación popular va a tener que ser capaz de incursionar en esa disputa entre lo digital y lo virtual para ver cómo se construye.

Como educadores no nos podemos quedar solamente en las herramientas que serían la ferretería, en el sistema inteligente que es el espejismo matemático con que lo están vendiendo, ni en el sistema cultural de objetos tecnológicos. Como educadores tenemos que construir las mediaciones pedagógicas, es decir, también la educación popular tiene que ser reinventada en este tiempo, tenemos que tomar nuestro acumulado y ponerlo en juego para que realmente seamos capaces de construir de otra manera los derechos. Si vemos nomás en lo tecnológico, todos los derechos están siendo reinventados, están siendo replanteados. Entonces nos podemos quedar con una idea muy ingenua de derecho liberal, de acceso y de calidad del derecho liberal... Hay que entrar a esa disputa con seriedad, con rigor, para poder decir también vamos a hacer una educación popular que es capaz de construir esos siete ámbitos, en los cuales se juega hoy el futuro de lo que hacemos como seres humanos y educativamente.

Beatriz García (SA): *Nos has dado una agenda muy amplia de retos que tenemos en cuanto al derecho a la educación y la educación popular. Me gustaría para cerrar tener una mirada en relación a este tema del derecho a la educación y el Estado, ¿cuál debe ser el papel del Estado para avanzar hacia la garantía del derecho a la educación?, no solamente en términos de acceso y calidad, sino también en miras, en el horizonte de tener una mejor calidad de vida a la que todos y todas tenemos derecho.*

Marco Raúl Mejía: Yo creo que el problema de fondo, es que tenemos

que hacer muchos desaprendizajes. No podemos seguir prisioneros de una idea de Estado-Nación en el sentido que señalaba en América Latina. Creo que en unos países del mundo hoy, emerge con mucha fuerza esa idea de que realmente somos estados plurinacionales. Solo en el ejemplo de Bolivia, son 36 naciones dentro de una nación que, durante 200 años fue atendida simplemente como una nación Estado-Nación; creo que hay que desaprender, ¿por qué?, porque los conceptos se hacen polisémicos y hoy más que nunca muchos de los conceptos que han sido trabajados en la educación popular han sido recuperados por los Estados en donde se dan Estados progresistas, pero han sido refuncionalizados a ese proyecto. Pero y ¿por qué el sentido del aprendizaje, del desaprender? Por ejemplo, todas las transnacionales de la tecnología, ese bloque compuesto por las cinco grandes transnacionales, hoy mueven la economía mundial. Yo por eso digo: "ojo en el análisis". Estamos todavía en un Estado neoliberal con control financiero y capital financiero, pero con hegemonía intelectual de Silicon Valley. Esa hegemonía intelectual de Silicon Valley se ve, por ejemplo, en eso que llamamos la nueva gobernanza global y mira lo que le pasa al Estado. Entonces al Estado le dicen: "es necesario hacer una asesoría tecnológica porque están en crisis, porque la tecnología es la que nos va resolver esas cosas". Y entonces ¿qué hacen? Ellos incorporan en un fenómeno de la neoprivatización todo el asunto de la tecnología, pero lo incorporan como modernización, "ustedes necesitan modernizarse para estar en el siglo XXI, para estar en la cuarta revolución industrial", en algunos casos hacen donaciones y ellos dicen que son desinteresadas, pero no, están colocando el proyecto tecnológico en su país. Doy un dato que es muy disiente, lo leí hace poco en un periódico, dicen que: "el capital del mundo descendió en la sindemia un 4.8% y las cinco grandes transnacionales de la tecnología, por la manera cómo funcionó la sindemia, se apoderaron del 3.2% de ese capital que se perdió en otros lugares". Es decir, las tres cuartas partes del capital que, entre comillas, se perdió, fue un desplazamiento a sectores de la tecnología. Por eso, cuando la tecnología se coloca en los proyectos de los países, aparece toda una filosofía, por ejemplo, cuando nos hablan del emprendimiento, es parte de su filosofía. Entonces, digamos que ahora esto que yo llamo "el control intelectual del Valley Silicon", toma forma en los países. El país va perdiendo la autonomía del manejo, por ejemplo, de los datos y al perder el manejo de la autonomía que tenía

antes en los datos, esos quedan en manos de las transnacionales, con las cuales hicieron los convenios. Digamos que hoy estamos frente a una nueva gobernanza, hoy lo público se define de otra manera. Coloco este ejemplo, porque es un ejemplo que hoy es muy claro, estamos frente a una neoprivatización tecnológica. Esta neoprivatización tecnológica está operando en la educación. Yo acabo de tener un debate en la ciudad de Medellín, en donde había grupos de empresarios y les dije: “claro, es que a ustedes les interesa colocar el proyecto de ustedes para poder vender”. Cuando yo les oía las discusiones y cuando les mostraba qué era la tecnología para un educador, decían: “ah no, es que eso es otra vez el socialismo”, y yo les decía: “Demuéstrame cómo ustedes permiten que el educador construya mediaciones pedagógicas desde los intereses de él y no desde los intereses de la empresa”. Estamos en un campo en disputa. La UNESCO ya es parte del problema. Yo veo gente tan feliz mencionando a la UNESCO, y la UNESCO hizo una reunión el 30 de marzo cuando comenzó la pandemia, y la hizo con las grandes tecnológicas, con el Banco Mundial y dijo: “es necesario reorientar una reforma educativa mundial”... pero no había un solo pensador crítico en ese evento. Hay un neocorporativismo, que por vía de la tecnología está haciendo una neoprivatización.

Por eso, es tan importante que todo maestro y toda maestra tenga clara las seis preguntas de la pertinencia. Primera pregunta: ¿por qué educación, por qué escuela y por qué ser maestro y maestra en este mundo? Cuando nos están vendiendo esa idea de que en “San Google” está todo, entonces ¿para qué se necesita la escuela y para qué se necesita el maestro o la maestra?. Segunda pregunta: ¿para qué?, es decir, yo como educador juego mi idea de ser humano, mi idea de universo. Si yo considero que este planeta tierra es para que lo ocupemos en esa leyenda bíblica de que somos los reyes de la creación y no simplemente un eslabón en la cadena de la vida, es clave decirlo. Yo soy el que coloco esos “para qué”, ¿cuál es el sentido de lo humano que yo doy? Tercera pregunta: ¿educación en dónde? Cuarta pregunta: ¿a quién? Cuando yo tengo esas cuatro preguntas, me respondo ¿qué? Y ¿cómo?

Por eso tienen a mucha gente enredada diciendo que la tecnología

va a reemplazar la pedagogía. No la va a poder reemplazar, porque depende de cómo responda yo las cuatro preguntas. Porque ¿qué es la pedagogía? La pedagogía es la manera como yo, al responder esas preguntas del ¿por qué soy maestro o maestra?, ¿para qué?, ¿en dónde?, ¿a quién?, eso que concibo lo vuelvo acto pedagógico en el espacio educativo donde yo opero, formal, no formal e informal. Por eso ha iniciado todo el proceso de despedagogización, porque el maestro y la maestra que tenga que sentarse a pensar ¿cómo la pedagogía?, ¿qué pedagogía? y todo eso, se vuelve incómodo, porque es un maestro(a), que sabe que San Google simplemente es un instrumento pequeñito y que lo va a usar, pero que él está recreando la educación.

Entonces nosotros hablamos de geopedagogía, estamos en el momento de la reinención de la pedagogía, pero esa reinención no se hace simplemente como un acto maravilloso de pensadores geniales, sino en la práctica, en el quehacer cotidiano. La pedagogía va a ser reinventada, la escuela va a ser reinventada, y llamamos a que el maestro y la maestra se haga las preguntas de la pertinencia para que no sea más un idiota útil de estándares y competencias que él mismo no sabe por qué las hace.

Beatriz García (SA): *Muchas gracias Marco Raúl por todas estas reflexiones que nos has compartido, sumamente interesantes. Creo que nos dejas una agenda de puntos y preguntas para dar sentido y seguir dando sentido a la educación. Fíjate que no son preguntas rebuscadas, son preguntas bien sencillas estas últimas que no estás planteando, que, de alguna manera pone en las manos de los educadores y educadoras, no de los ministerios de educación, sino de quienes hacen educación en el día a día, esta tarea de reconstrucción de la educación. No sé si quieres terminar con alguna idea de cierre, creo que ha sido un diálogo bien productivo, hemos estado un poco más de hora y media, entonces cerremos con algo quizás de cara a los educadores y educadoras.*

Marco Raúl Mejía: ¡Freire! ¡Freire! ¡Freire!, siempre Freire, somos educadores populares, recuerden que Gadotti decía que la educación popular es el cuarto paradigma de la educación en el mundo y es el gran aporte de la pedagogía latinoamericana al mundo, y es el gran aporte

de Freire. Y quiero cerrar con una cita de Freire que no se nos puede olvidar en coherencia con eso último que les decía de la pertinencia. Freire dice: “la educación no cambia la sociedad, pero si cambia a las personas que van a transformar la sociedad”. Por eso, no hay nada más subversivo que un maestro o maestra que se hace las preguntas y resuelve la pedagogía en coherencia con sus apuestas. Recuerden cien años de Freire, la educación no cambia la sociedad, pero si cambia a las personas que van a transformar la sociedad.



RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

Victor Iza Villacís, Milton Calderón-Vélez (Coords.) 2020. «Entre la incertidumbre y la esperanza» Reflexiones y relatos globales en torno al Sars-CoV-2 (Covid 19) Abya Yala: Quito.

Entiendo este libro como parte de una invitación a narrarnos, contarnos, en estos tiempos. La estructura del mismo, formado por artículos y a su vez por «relatos globales», así lo expresa. Las narradoras solemos decir que «narrar es igual que narrarnos». En este sentido como historiadora también quiero destacar que casi todas las pandemias han sido narradas dejando testimonios escritos de sus supervivientes («pestes») y que esto puede revelar una profunda necesidad humana.

Como científicos sociales no podemos además olvidar que, tal y como insisten los autores en el prólogo (Geoffrey Pleyers) y en el análisis introductorio (Milton Calderón); esta pandemia ha pasado de ser una crisis sanitaria a ser una crisis social importante, que revela e intensifica las crisis preexistentes, puesto que ya estábamos antes en crisis (de cuidados, social, medioambiental...). Al mismo tiempo, ha sido una crisis global, que a todas nos ha tocado y, además, al mismo tiempo.

En mi caso esto ha tenido dos consecuencias que esta obra en cierto modo también recoge. La primera es una vivencia diferente del propio tiempo, debido al confinamiento y a una «vuelta hacia dentro», que también se analiza en estas páginas («cuidado de sí» lo denominan Victor Iza y Johan Méndez siguiendo a Foucault), muy unida en mi caso a un aprendizaje de las formas de vida rurales, como posibilidades válidas y



sabias. Ya la antropóloga Rita Segato nos hablaba en videoconferencia¹² durante el confinamiento de una manera diferente de estar, de vivir el tiempo, no solo relacionada con esta «pausa obligada», sino también por nuestras nuevas relaciones con las tecnologías que hace que seamos «diferentes personas». Ella hablaba de que sentía que era una persona totalmente diferente al haber cambiado su manera de comunicarse y de acceder al conocimiento a lo largo de su vida, accediendo hoy a este nuevo mundo conectado, fluido, sin espacios materiales concretos, simultáneo... Esto está relacionado con la segunda consecuencia de mi vivencia personal de esta pandemia, y es que no sólo percibo cambios en el propio tiempo, sino incluso cambios en el espacio. Esta afirmación la expongo porque me doy cuenta, al haber vivido dentro y fuera de mi país, que mis recuerdos y preocupaciones en estos momentos van y vienen de un lado a otro, de unos «grupos» a otros. Esto hace que me dé perfectamente cuenta de que «mi espacio» y «mi gente» van más allá del territorio y hogar que hoy habito. Al mismo tiempo, como analizan algunos artículos de este libro, como el de Jesús Salas, veo claramente la importancia de vivir con «los pies en la tierra» en España, en «el piso» en Ecuador, de consumir localmente (y menos), de viajar menos y de afianzar las relaciones cercanas, si queremos que el mundo futuro sea sostenible, habitable y permita una «vida digna de ser vivida», como diría Marina Garcés¹³.

Estas tensiones, a veces incoherencias, que he vivido dentro de mí misma analizando mi vida estos meses, comprendo con la lectura de este libro que se deben al tipo de seres humanos que hemos llegado a ser. Somos seres humanos producto de este mundo globalizado, quizá desarraigados (como afirma el artículo de Tania Bonilla), pero al mismo tiempo con nuevas relaciones (¡a veces transcontinentales!) que nos permiten encontrar el apoyo necesario y continuar nuestras vidas a pesar de todo. Este movimiento «entre la incertidumbre y la esperanza» es hoy más global que nunca. Y esto está lleno de retos y posibilidades, de peligros y oportunidades.

12 Ver charla Rita Segato «Imagina el mundo» <https://www.youtube.com/watch?v=oAAz-CVL3I8>
26/10/2020 [Online]

13 Garcés, Marina (2017) *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama

Esta es una de las características que creo que también define este libro. Son estos textos escritos «al calor de los acontecimientos» y así, aunque encontramos en ellos el análisis científico y pausado, también encontramos una suerte de «crónica» que lleva a que textos memorialísticos, autobiográficos y periodísticos acompañen los propios artículos. En cierto sentido las autoras y autores «se han narrado» en estos textos y ello es característico de las actuales ciencias sociales. En la actualidad nuestras reflexiones y experiencias vitales están repletas de pantallas con las que aspiramos a «tocarnos», al mismo tiempo que sabemos que no podremos seguir mucho tiempo ignorando a la naturaleza y pensándonos «inmunes» yendo incluso como seres humanos «más allá de nuestros propios límites», como afirma en su análisis Laura Trujillo.

En este sentido me sumo al reto que se plantea Milton Calderón con este libro: «destacar las relaciones entre aquello que se suele concebir como social-cultural y aquello que se relega a la naturaleza». Tal y como expongo en mi propio relato creo que en estas relaciones nos jugamos el futuro, hace tiempo, y más en la actualidad. Al mismo tiempo, este libro tiene como objetivo «crear memoria». Y es fundamental que esta sea poliédrica, transformadora y con una dimensión política que permita «democratizar la palabra», ya que, tal y como afirma este mismo autor, «todas las personas hacen crítica y son capaces de nutrir este debate desde la experiencia». Añadir también que el contexto en el que se han producido estos textos marca mucho su alcance, forma y objetivos (con sus límites), como en el caso de los relatos, que escribimos personas a lo largo del mundo para contar «nuestra pandemia» en la web «Sociotramas»¹⁴.

Los artículos yo los dividiría en dos grandes tipos. En el primer caso hablaríamos de artículos que pretenden hacer un análisis «macro» de las políticas estatales (artículos de Jean de Munck y Jesús Salas), de los modos de afrontar la pandemia desde la filosofía y sus aportes (artículos de Victor Iza y Johan Méndez y artículo de Ronald Carrillo) y de los cambios que necesita la educación (Beatriz García y Vicente

14 En la web de Milton Calderón <https://www.sociotramas.org/> siguen compartiéndose estos y otros relatos globales en tiempos de Coronavirus, así como reflexiones sobre la educación y las ciencias sociales.

Palop). En otro apartado yo incluiría los artículos que, partiendo de un caso particular, hacen un análisis también global, como el artículo de Alexander Amézquita sobre la ciudad de Guayaquil, el artículo de Laura Trujillo sobre la pandemia en México, el artículo sobre las mujeres migrantes, de Tania Bonilla, y el propio artículo sobre la visión de un posible feminismo decolonial en estos tiempos, de Luciana Franco, desde Brasil. A pesar de que parten de realidades concretas en su lectura identificamos fenómenos y conceptos que nos sirven para nombrar los procesos cercanos que conocemos. La realidad de unos servicios de salud que han atendido realidades que antes llegaban de manera más frecuente a «servicios sociales», como la violencia machista, también la hemos vivido en España recurrentemente estos meses, llegando a reflexiones sobre la necesidad de formación de los/las profesionales de la salud parecidas. La vivencia de que nuestras ciudades son profundamente desiguales y que perviven en ellas miles de personas «vulneradas»¹⁵ en sus derechos, sin capacidad de elección, también ha sido una constante dolorosamente constatada en estos países que nos autodenominamos «desarrollados». Considero, por tanto, que, aunque son artículos que parten de un contexto «micro» y acotado se abren a reflexiones y conceptualizaciones globales y válidas para otros muchos contextos. Quizá sea difícil hoy en día realizar esos «estudios de campo» con los que muchas aprendimos de antropología. ¿Somos también los/las investigadores/as un poco personas «dislocadas» en esta sociedad globalizada? Esta es una de las preguntas que me ha planteado la obra.

Como bien afirma Milton Calderón en su «estudio introductorio» uno de los objetivos de este libro sería visibilizar las asimetrías estructurales y aquellas que surgen entre la población y el poder. En el artículo de Jean de Munck («Tres respuestas a la crisis del coronavirus») se exponen tres modelos de Estado y de respuesta a esta crisis: el «capitalismo autoritario», el «populismo liberal» y el «Estado social». Este último nace de la constatación de las interdependencias sistémicas de la sociedad.

15 Prefiero denominarlas así para remarcar que existen unas causas y causantes de esta falta de derechos. Tal y como se remarca en el libro de Cotrina Hernández, J. y Provis Ramírez, J. (2012) «Monte Sinaí. La herencia de los vulnerados. Análisis de vulnerabilidades socioeconómicas y ambientales » Guayaquil: Hogar de Cristo. Puede descargarse en: https://www.researchgate.net/publication/310796639_Monte_Sinaí_La_Herencia_de_Los_Vulnerados_Análisis_de_Vulnerabilidades_Socioeconomicas_y_Ambientales_Guayaquil

Se parte de que las interdependencias vinculan a los individuos de manera múltiple e individual, siendo estas incontrolables completamente y organizadas en «sistemas». Este nivel de realidad es autónomo, no podemos controlarlo por «contratos» individuales o interindividuales. Se trata de un Estado intervencionista, con la soberanía como ideal regulador, redistributivo y que considera que el espacio público debe ser democrático. Este Estado busca acoplar la democracia al capitalismo y al propio Estado. El autor señala como retos la propia financiación del mismo, su unión con el paradigma del crecimiento desde la Revolución Industrial, su inserción transnacional y la superación de la «lógica de gestión». Estos «retos», bajo mi punto de vista, definen también sus límites, debido a que producen esas asimetrías que debemos analizar en ciencias sociales.

La crisis que estamos experimentando no conlleva una única salida y está, sin duda, «poniendo a prueba las democracias». La conclusión que da este autor para entender el momento histórico que estamos viviendo es que el poder del Estado actualmente está creciendo para salvar al capitalismo a costa de las libertades fundamentales, la justicia social y la deliberación pública. En este contexto el modelo del «Estado social» que nace tras la II Guerra Mundial encuentra muchos impedimentos para su desarrollo. Su intervención teóricamente debe ser para permitir el despliegue de derechos, permitiendo el «mercado» como regulador, pero sin dejar que se mercantilice por completo la vida. Esta realidad el autor la destaca en relación con la salud, aspecto de la vida humana en el que «el enfoque sistémico de lo social es importante». La salud tiene un componente individual, pero también uno social. En la salud existe la tensión entre la «soberanía sanitaria» y las nuevas interdependencias que se burlan de las fronteras nacionales, por ejemplo, para la transmisión de enfermedades.

El autor defiende que el aspecto democrático de este «Estado social» debe ser percibido por la ciudadanía especialmente en una apertura informativa, ya que un mundo complejo como el actual necesita del debate y la discusión con el fin de que las medidas se apliquen con menor sospecha y mayor confianza. Este aspecto me parece muy relevante en el análisis de esta pandemia en la que las llamadas «fake news», los falsos debates y lo que en España se ha denominado «policía

de balcón»¹⁶ han llevado a la desconfianza entre las personas, y entre estas y las propias instituciones.

Termina este artículo señalando la necesidad de garantizar también la equidad en el sistema de salud, condición ineludible de legitimidad del mismo. Los «retos» que se planteaban al comienzo del texto aparecen como colofón también del mismo: necesidad de amplia financiación (proponiendo el autor una reforma total de la base impositiva), la integración transnacional que lo hace interdependiente más allá de su territorio, reducir la burocracia y repensar la relación con el «crecimiento», con nuevos marcos como la resiliencia ecológica y social. Dice el autor que «el cordón umbilical entre el productivismo y este Estado debe ser cortado». Añadiría yo que también con el colonialismo que permitió este crecimiento industrial. La necesidad de crecimiento ilimitado, bajo mi punto de vista, está en la base de algunos de los retos que la pandemia ha dejado también al descubierto.

El artículo de Jesús David Salas-Betin se adentra en estos estados para mostrarnos cómo surgen nuevos localismos e identidades en estos tiempos de pandemia. El autor cree que la crisis provocada por el Coronavirus ha derivado en un crecimiento de los nacionalismos y localismos con el Estado-Nación como eje. Como ejemplos muestra el caso del avión de Iberia al que se le impidió aterrizar en la ciudad de Guayaquil, la propia retórica del «enemigo invisible» e incluso los aplausos al personal médico y de seguridad, como un intento de generar empatía y combatir la crisis¹⁷. Citando a Saskia Sassen el autor afirma que la globalización tiene el potencial de reconfigurar dos características del Estado-nación: la territorialidad y la soberanía. El sistema-mundo desde el siglo XVII ha desarrollado una estructura política compuesta de

16 En este artículo de opinión de Manuel Losada Gómez se analiza este fenómeno, que podría ser muy bien objeto de investigación para las nuevas relaciones entre el ciudadano y la autoridad dentro de la pandemia y el confinamiento. Ver en: <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/vida-nosotros-opinion-barbarie-chivato-balcon>

17 A este respecto creo que el análisis se queda algo corto puesto que la iniciativa partió principalmente de colectivos sociales más que del propio Gobierno, revelando dimensiones comunitarias importantes del confinamiento. Bien es cierto que fue parcialmente aprovechada por grupos «localistas» e incluso de «ultraderecha». Un análisis de consecuencias positivas de este fenómeno de los «aplausos a las ocho» y las posibilidades de descubrir nuestra vulnerabilidad en: <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/vulnerables-fragiles-precarias-articulacion-politica-balcones>

estados. Las estructuras jurídicas internacionales actuales descomponen la territorialidad exclusiva de sus límites, pero el Estado-Nación sigue siendo el punto de referencia para las prácticas transnacionales. En el proceso globalizador ha dejado de ser esencial, sin embargo, la soberanía, siendo la «nación» una idea en declive con una estructura que tiende a la homogeneización cultural. Para el autor tanto la revalorización de «lo local» como de «lo global» son respuestas seculares a la construcción de identidades colectivas, cada vez más amenazadas.

La tesis que este texto defiende es que la crisis del Sars-Covid-19 ha producido un reforzamiento del ejercicio de la soberanía territorial (estados de excepción, instituciones de ayuda y protección social...), al mismo tiempo que se refuerzan los localismos y nacionalismos por parte de los gobernantes. Además, las propias poblaciones van a producir estos «nacionalismos» para vencer el aislamiento obligado; siendo una de las estrategias para combatir la crisis de la pandemia. La frontera es construida sobre el discurso de la guerra, siendo todo lo que queda fuera «lo otro» y además es amenazante por ser posible foco de contagio. Esto yo misma pude vivirlo, incluso entre las regiones de un mismo país, al comenzar a «abrirse» estas fronteras manipulando (como bien afirma este autor) la incertidumbre y la inseguridad. Para Bauman la primera es la causa principal de la inseguridad y el instrumento más decisivo del poder en la sociedad global. Quienes consiguen manipular la incertidumbre tienen la capacidad de desarmar todo esfuerzo de resistencia. Es interesante para mí, por tanto, del texto, el recoger todos estos estudios sobre el nacionalismo y la construcción de la Nación y cómo resurgen ambos fenómenos políticos en momentos en los que el Estado necesita reforzar su legitimidad para unir a los ciudadanos frente a la pandemia. El peligro más importante es que en ese camino se olviden las «fronteras» internas y el pluralismo inherente a los actuales estados.

Continúa el libro con dos artículos ligados a la reflexión filosófica y existencial. En el primero de ellos («Cuidado de sí y alteridad en tiempos de pandemia») Víctor Iza-Villacís y Johan Méndez quieren recuperar el concepto de «cuidado de sí» procedente de Foucault («epimeleia») y también la importancia de la alteridad en tiempos de pandemia. «La presencia del «otro» (y la otra) es el reflejo y autorretrato de lo que somos

como sujetos, superando la cosificación impuesta por el paradigma de la modernidad.» El «yo» se desarrolla en relación, jugando el lenguaje un importante papel.

El llamado «cuidado de sí» significaría preocupación por el otro al cuidarnos a nosotros mismos. Es necesario para el cuidado del otro, así como de la salud general y del medio ambiente. La situación de confinamiento permitiría con esta consciencia recuperar aspectos importantes de la vida, así como una nueva forma de vivir alejada de las imposiciones de consumo y mercado. Consideran los autores en su texto que esto puede marcar un nuevo proyecto futuro de vida, desde la praxis, desde lo experimentado por todos nosotros y nosotras. Este nuevo proyecto consistiría en una «nueva cultura de sí» deshaciéndose de los malos hábitos egoístas y no altruistas. Esta práctica llevaría a un plano de mayor madurez, terapéutico y pedagógico, que podría permitir reconocer al otro para desaprender juntos. Para Foucault la «inquietud de sí» sería una exigencia para salir de la soledad, una verdadera práctica social y un intensificador de las relaciones sociales. El confinamiento, visto así, no nos separaría del mundo como tal, tan solo interrumpiría actividades empresariales y laborales. Lo que puede llegar a ser un espacio de reencuentro con nuestro proyecto vital personal. Es interesante cómo los autores destacan un legado histórico importante de culturas originarias que ponían en el centro «preocuparse por uno mismo» para después poder ocuparnos de lo «de fuera». Las instituciones, afirman estos autores, pretenden minimizar y reducir esta libertad como persona. Esta libertad para nuestra propia autoafirmación no se ejerce, sin embargo, en soledad; puesto que es una práctica social.

El segundo artículo que tiene una temática filosófica es el de Ronald Carrillo titulado «La vida y trascendencia en medio de la pandemia», desde Ecuador también. Se pregunta Carrillo qué puede ofrecer la filosofía en esta pandemia. Contesta que la filosofía puede acercarnos al «sentido de la vida humana y de las especies en medio de este globo azul». Subraya Carrillo a filósofos como Heráclito, que afirmaba que la actividad humana va construyendo el destino. La vida, de este modo, se manifiesta como un proceso, en lo cotidiano, en el hacer, siendo la cultura y la historia producto de la misma. El ser humano es, por tanto, también, un proyecto sin concluir en el que hay varias

posibilidades. El sentido de la vida nos dice el autor, no se acaba con la creencia teísta, sino que es una búsqueda continua en este devenir. La pregunta fundamental para filósofos como Camus es si merece la pena vivir esta vida, una vida que tiene que hacerse, reinventarse. Esta libertad humana es la base para la construcción del mundo, y la filosofía puede dar ese «punto intermedio» entre el racionalismo exagerado y el idealismo absoluto. Más que teorizar sobre la realidad hay que buscar una experiencia vital sobre ella. La ética se fundamenta en la pregunta de Camus: el valor de la vida.

La vida es una apertura al mundo y a la temporalidad, en medio de las cosas y con ellas, entendiéndose como una permanente búsqueda y proyección, con un fin. Este fin podría ser, citando el autor a Ellacuría, «hacerse cargo de la realidad que nos toca vivir». Atender a todas las dimensiones de lo que vivimos podría ser uno de los propósitos de la filosofía, sintiéndonos parte de una gran comunidad humana. La pregunta ética es pertinente en estos momentos de pandemia y, bajo mi punto de vista, se despliega hoy en muchas direcciones. Porque, ¿qué significa hacerse cargo de esta situación? ¿Dónde podemos aportar más cada uno de nosotros como agentes y esperanza? ¿Cómo nos podemos hacer cargo de la evidencia de que somos la esperanza y el origen de la destrucción planetaria? ¿Cómo podemos dignificar la vida? Ambos artículos, por tanto, consideran este tiempo diferente como una oportunidad para repensar el sentido de nuestra existencia.

El último artículo del libro que, bajo mi punto de vista, tiene también esta dimensión amplia es el de Beatriz García y Vicente Palop dedicado a las relaciones entre Covid y educación titulado «Covid y educación: el final de una época». A pesar de que esté escrito desde España y Ecuador pienso que tiene varias dimensiones educativas amplias, que tienen relación con un cambio de paradigma en el que también nos insistieron durante el confinamiento pedagogos como Tonucci¹⁸. Su insistencia en una educación para la vida, en la adaptación de los espacios para las criaturas o en aprender desde lo cotidiano y emocional la veo también muy reflejada en algunos de los aspectos que muestra este texto. Es, al igual que los anteriores, una invitación a ver las

18 Para acceder al seminario de Tonucci: <https://integratek.es/seminario-por-una-buena-escuela-en-tiempo-de-coronavirus-francesco-tonucci/>

posibilidades dentro de esta crisis.

La educación es, sin duda, un producto de las sociedades, las condiciones históricas y las realidades que la enmarcan. Desde el paradigma de la «educación popular», con el que están comprometidos vitalmente desde hace mucho tiempo tanto García como Palop, se busca la transformación personal y social desde la revalorización y el empoderamiento de sujetos individuales y colectivos. Los potenciales son el punto de partida, planteando mejores escenarios para la convivencia y el desarrollo. Destacaría la definición del texto de la educación como «vector para el cambio, en vez de ser mera consecuencia de los entornos».

Interesante es también la insistencia en que existen «otras pandemias» como las hambrunas, la tuberculosis o la malaria en el mundo. En España estos meses hemos insistido en la «pandemia» de la violencia contra las mujeres que, sin duda, es extrapolable, desgraciadamente, a otros muchos países. Este recuerdo de los problemas preexistentes se cita también en el prólogo de la obra y es una de las aportaciones importantes de este artículo, afirmando finalmente García y Palop que «ya estábamos en crisis», puesto que existían desajustes en todos los continentes que se vienen denunciando desde hace tiempo por parte de los observatorios sociales y que parten de un desigual reparto de la riqueza.

Esto tiene consecuencias educativas muy importantes. La población que vive de la economía informal y que debido a la pandemia mermarán sus ingresos y condiciones laborales sufrirá también educativamente. También es relevante reflexionar a nivel educativo sobre cuál es nuestra relación con el medio ambiente (lo que parece ser el origen de este virus) siendo el momento de valorar las condiciones de vida de los animales, la calidad de nuestra comida o fenómenos como la deforestación que provocan la transmisión de enfermedades y desajustes globales. Debemos hacer comprender como educadores que lo que sucede nos afecta a todas.

Además, la pandemia ha mostrado la necesidad de valorar las llamadas «actividades esenciales» ligadas a la salud, la investigación, el

cuidado, la limpieza y la agricultura. Esto debe llevar a un replaneamiento de la propia educación debido a que son las ocupaciones que «generan vida», aunque no siempre generen las mayores ganancias monetarias. Lo cierto es que no podemos basarnos solo en ganancias de capital (uniendo el «Estado del bienestar» al neoliberalismo) para resolver todos los servicios de un territorio. García y Palop nos invitan a reconocer también (como otros textos del libro) algunos aprendizajes de este tiempo: el primero sería que nuestro «silencio interno» nos permite escuchar las necesidades de los demás, el segundo sería que la creatividad se desarrolla a través del «recuerdo» y del «redescubrimiento» de las cosas, y el tercer aprendizaje sería que a pesar de la distancia puede fluir una emoción transformadora que permite comunicarse. Afirman también ambos educadores en su texto algo que me parece fundamental y que durante el confinamiento escuché a Ramón Gamó al hablar del altruismo en educación¹⁹. La socialización y la comunicación pueden ser parte de nuestro carácter genético, pero está siendo adulterado por una cultura individualista que propicia la competencia.

Se preguntan: ¿qué es importante aprender para la vida y en este contexto? creen García y Palop que en este sentido la educación debe caminar hacia fusionar aspectos académicos de las enseñanzas formales con aspectos más lúdicos de las no formales para producir aprendizajes más significativos. Los aprendizajes debieran producirse a partir de situaciones reales de la vida (en este aspecto insistía también Tonucci) conectando lo emocional, lo afectivo, actitudinal, cognitivo y procedimental.

El pensamiento crítico aparece como colofón del artículo puesto que sólo potenciando el mismo en nosotros (no se puede enseñar lo que no se es) y en nuestros estudiantes podremos hacernos preguntas (y quizá algunas respuestas) sobre estos retos que nos impone la pandemia y el propio futuro. De este modo podremos ir diferenciando entre lo prioritario y lo anecdótico, tarea fundamental educativa.

Afirma Pleyers en el prólogo que la pandemia «hace visible la infraestructura de la sociedad», lo que se revela en el artículo de

19 Para acceder al vídeo del seminario <https://integratek.es/seminario-la-importancia-del-altruismo-y-la-cooperacion-en-educacion-jose-ramon-gamo/>

Alexander Amézquita Ochoa. Este es uno de los textos más centrado en casos concretos («estudio de caso»). Se titula «Desigualdad y moral: la visión global del Covid-19 en Guayaquil» y parte de la definición de «ciudad global» para después aplicar la misma a Guayaquil.

Las desigualdades en Guayaquil convergen en la reducción, o incluso la eliminación, de la voluntad, de la capacidad de llevar a cabo objetivos (poder) e incluso del direccionamiento absoluto desde una fuente externa. En la pandemia Guayaquil terminó convertida en una imagen moralizante a nivel global, en el marco de las respuestas diferenciadas a la crisis. Esta es la tesis que desarrolla este texto, mediante el marco teórico expuesto y del análisis de la prensa internacional.

La «ciudad global» sería el lugar en el que tienen lugar las operaciones de organización y control globales que sostienen este sistema económico, que pareciera funcionar más allá de cualquier frontera nacional, pero que se encuentra en una constante pugna y reconfiguración en el nivel de la ciudad. Los centros urbanos «globales» desnacionalizan la producción y se convierten en redes transnacionales de ciudades. Al mismo tiempo, aceleran o profundizan situaciones de desigualdad con «dualidades»: unos recursos esenciales globales (mercado especulativo), por un lado, y unos servicios a nivel informal, por el otro, que llegan en la ciudad de Guayaquil a «institucionalizarse». Este proceso de las «ciudades globales» también relocaliza sujetos y crea nuevos imaginarios (como el fenómeno hoy global que externaliza los cuidados en migrantes desde Filipinas). Estos sujetos se localizan ahora en lo macro y en lo micro, pero también ejercen resistencias. Estas personas son «globalizadas» poniendo en cuestión la ciudadanía tradicional y sin posibilidad de negociar los imaginarios que sobre ellas se imponen.

El tipo de urbanización de esta ciudad, unido al fenómeno de la globalización y los entornos sociales y políticos neoliberales amenazan la percepción del riesgo de la pandemia. El análisis profundo iría más allá considerando que estos factores aumentan el riesgo ante una pandemia como la del Covid-19. Diversos estudios afirman que en los barrios populares donde se dan estas condiciones (por ejemplo, en la ciudad de

Madrid²⁰) se producen más y peores casos de contagio por el Covid-19. Un análisis socioeconómico de la pandemia es, por tanto, necesario de llevar a cabo.

En Guayaquil encontramos estas características, con sujetos vulnerables «dislocados» que son muy susceptibles ante un evento externo. El ajuste estructural de los años ochenta, así como una tradición larga entre las clases más altas de la ciudad asistencialista («caridad»), aumenta la exposición de estas personas. Encontramos de esta manera una desigualdad caracterizada por «elites caritativas» frente a «masas de sujetos vulnerables que habitan la ciudad». Todo aquello que queda en los márgenes es «expulsado» a las afueras de la ciudad creándose un poder clientelar y violento²¹ así como muchas dificultades de acceso a la vivienda y al trabajo (predominando la informalidad). En medio de este contexto la pandemia refleja que, además, si eres «pobre» en Guayaquil tendrás a los muertos aún más cerca de los vivos; generando las condiciones para unas comunidades profundamente traumatizadas por lo vivido.

Los medios de comunicación, analiza el autor, a nivel internacional y nacional, han caracterizado esta situación vivida de «muertos en las aceras» atendiendo únicamente a estas imágenes y en escasas ocasiones a la desigualdad estructural. Los medios de comunicación construyen Guayaquil como una referencia a la escatología y la muerte apenas relacionándolo con las condiciones estructurales. Se trataría, en conclusión, de construir un «ejemplo moralizante» que, en opinión de Amézquita, sirva de advertencia a los demás países, sin ir realmente a las causas del problema. Se convierte en un problema únicamente moral y

20 En este interesante reportaje radiofónico de «Carne Cruda» se analiza el coronavirus en los «barrios pobres» de Madrid. https://www.eldiario.es/carnecruda/programas/confinos-ciudad-vivir-barrios-pobres_132_6267618.html

21 Recomiendo en este sentido el artículo sobre las relaciones clientelares en Monte Sinaí y los modos de habitabilidad del noroeste de Pozo, R. (2011) Crecimiento urbano informal en el noroeste de Guayaquil: de asentamientos piratas a zonas militarizadas. (p.47-53) En Habitabilidad básica para todos: una necesidad urgente. Salas, J., Rada, R., Pozo, R., Huerta, F. (et.al.) Revista de arquitectura AUC (29-30) Universidad Católica Santiago de Guayaquil. También mi artículo González, C. (2017). Tejiendo caminos para la paz: Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad de Monte Sinaí y en la unidad educativa Francisco García Jiménez de Fe y Alegría, Guayaquil. Saberes Andantes, 1(2), 57-81.

no de índole política y socioeconómica.

Las tesis de este artículo creo que permiten mirar a Guayaquil de otro modo, siendo al mismo tiempo una realidad de características concretas, pero, también, resultado de una globalización y políticas que se reproducen en otras ciudades a lo largo del mundo creando una «dualidad» de formas de vida entre las diferentes clases sociales que las habitan. Guayaquil tiene que empezar a mirarse en su complejidad y no solo en el imaginario de la clase social más alta, reconociendo con ello a las personas que prestan servicios a diario como sujetos de derechos y no de «caridad», «regalos», «compra de votos», etc. La recuperación del poder por parte de estas personas permitirá que sus necesidades sean cubiertas previniendo tragedias como la vivida durante estos meses de pandemia, en los que ni siquiera tuvieron derecho a enterrar a sus muertos con dignidad.

El artículo de Laura Trujillo-Liñán analiza el manejo político de la pandemia del Coronavirus en México, especialmente durante los primeros meses. Destaca la autora los grandes esfuerzos del Gobierno por acallar la llegada del virus y los datos. Lo cierto es que la aparición del virus «pilló desprevenidos» a la mayor parte de los países. En México la versión oficial de los medios de comunicación era que el país estaba preparado ante cualquier eventualidad. Al cabo de unos días la población ya no se fiaba de los datos que se ofrecían. A partir de esta realidad analiza Trujillo la relación entre el actual gobierno mexicano y la población.

Siguiendo la tesis, que podemos encontrar en el propio libro en el artículo de Jean de Munck, de que la información es crucial para mantener la confianza y atajar la pandemia, la autora considera que la estrategia del gobierno para no preocupar a la población no fue acertada. Se descontrolaron los contagios provocando incertidumbre, miedo y división; siendo incluso mayor el impacto económico.

Tania Bonilla en su artículo parte también de un estudio de caso, en este caso de mujeres migrantes que viven en Madrid (España) y New Jersey (Estados Unidos) teniendo como objetivo descubrir cómo han vivido la enfermedad derivada del Covid-19 lejos de sus países de origen

y en el aspecto laboral y de salud. Considera la autora que poner en el centro la vida de estas mujeres permite valorar el trabajo no remunerado y el sostenimiento de la vida, que no cesa en la cuarentena. Se pregunta Bonilla qué posibilidades tienen estas mujeres de acceder ellas a cuidados y cómo les afecta en su vida la enfermedad. La percepción del riesgo es desigual y a su vez produce más desigualdad.

El último artículo que me queda por comentar es el de Luciana Franco titulado «Por uma análise Feminista Decolonial: o Tempo Evanescente do Covid-19: marcas transitórias ou permanentes?» Este artículo nos permite adentrarnos en otro aspecto fundamental para el análisis feminista actual, y en particular de la pandemia, como es el pensamiento decolonial. Comienza Franco hablando de los cambios que hemos experimentado en el tiempo, tal y como yo iniciaba mi reflexión personal, mostrando que quizá este sea un «tiempo de existir, de existencia». Un tiempo independiente de categorías de clase, género o sexualidad. ¿Será así este tiempo?

Hace entonces la autora un repaso de los aspectos más importantes del feminismo decolonial evidenciando la visión eurocéntrica que ha tenido el feminismo en su historia. Consideraba que el contexto doméstico equivalía a las mujeres, mientras que el mundo laboral externo no. Ya bell hooks nos advertía²² de que esto no sucede con las mujeres negras, que han trabajado siempre de manera precaria fuera del hogar. Para ellas, el trabajo no era una liberación y nunca «fueron tratadas como frágiles» (Carneiro). Desde la época colonial se las consideró como «bestias de carga». Lo que llaman las autoras la «violación colonial» (de mujeres negras e indígenas) está en el origen de todas las construcciones sobre la identidad nacional en América Latina. Esta violencia sexual está en el cimiento de todas las jerarquías de género y raza. Esto lleva a tres conclusiones que creo que desgraciadamente siguen vigentes y que la autora enuncia así. La primera sería que el papel de la mujer negra (e indígena) es la formación de la cultura nacional. La segunda es la erotización de la desigualdad entre hombres y mujeres, y la tercera es la conversión de la violación de estas mujeres en un «romance» en los diferentes imaginarios. Franco nos anima a entender por qué nuestras

22 Bell Hooks. 2017. El feminismo es para todo el mundo. Madrid: Traficantes de Sueños.

vidas son profundamente antihumanas, cuál es el origen de este «mundo de muerte fabricado por la colonización», que se superpone a la propia pandemia. Las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que adectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Las formas de poder coloniales son múltiples. La experiencia y la conciencia de aquellas marcadas por estas son relevantes para entender las formas de poder y proveer de alternativas a las mismas. Lo que llamamos «giro descolonial».

Con este artículo finaliza la primera parte del libro dedicada a estos análisis sobre la pandemia del Sars-Cov-19. En la segunda parte se introducen relatos procedentes de todo el mundo, que, curiosamente y evidenciando que es un fenómeno global que nos ha unido, muestran experiencias cercanas a lo que los propios artículos han analizado. El relato desde Alemania (Múnich) de Pedro Bravo nos habla de la importancia del manejo de la información en las democracias y cómo los debates de virólogos y científicos en los medios de comunicación han ayudado a la confianza de la población. El testimonio desde Buenos Aires de Mayte Peñaherrera vuelve la mirada hacia ese miedo que tanto nos cuesta reconocer y a las diferencias entre los diversos barrios, que también ponen en evidencia los análisis de los artículos, en su caso de Balvanera. Este país está teniendo uno de los confinamientos más largos y sin duda dando lugar a reflexiones muy valiosas.

El relato desde Bélgica de Daniela Báez nos habla de cómo continúa la educación e Leuven, a pesar de la pandemia, entre muchos estudiantes «migrantes» llegados desde diferentes partes del mundo. Una realidad cada vez más frecuente, que me ha hecho sonreír en su lectura puesto que en la misma ciudad pasó mi hermana su «Erasmus». En el relato he podido reconocer sabores, lugares, formas culturales y reflexiones importantes sobre lo que hoy significa investigar. El artículo de Maite Nieto desde Ecuador habla de la educación desde los niños y niñas diciendo algo tan importante como que «al final son los niños los que nos han sostenido» o que necesitamos «una escuela más allá de cuatro paredes». En su relato puede entreverse el día a día de una maestra en confinamiento, realidad que ha sido muy generalizada para todos los docentes. El artículo de Marta Gallina desde Japón recoge reflexiones sobre las causas del aparente «éxito» en el control de la

pandemia en el país. Habla la autora de la conocida cultura del trabajo, pero también pretende romper «mitos» como que no hubo pánico o escasez de víveres. Es un testimonio diferente, que nos puede acercar a la realidad asiática, algo ausente en este libro por el origen europeo y latinoamericano de la mayor parte de autores y autoras. Nombrar por último el relato de Shirley Vallejo que, de nuevo, nos muestra nuestros cambios de paradigmas y actividades en ese «tiempo alcachofa», parafraseando a Cortázar, que la lleva a afirmar que «los ciudadanos volvimos la mirada al cuerpo y a las manos». Creo que recuperar mis manos tejiendo, cocinando, plantando...ha sido también para mí una consecuencia de este confinamiento. Mi relato «la primavera no volverá a ser igual» pretendía volver la mirada a eso que llamamos «Naturaleza», sin olvidar que la hemos construido de manera cultural. Y es que los seres humanos significamos todo de manera continua, no lo podemos evitar.

Este libro es un intento de reconstruir el confinamiento desde diversas perspectivas y lugares, de crear una memoria más rica que la que ya se está construyendo. Queremos confrontar ese relato creando los nuestros, analizando la realidad que nos tocó vivir, haciéndonos cargo de ella y respondiendo a la invitación de los editores: Milton Calderón y Víctor Iza Villacís. Invito a la lectura crítica del mismo a muchas más personas, porque la creatividad viene del «recuerdo», del «redescubrimiento de las cosas, y necesitamos esa creatividad urgentemente para superar estas profundas crisis.

Bibliografía

Bell Hooks. 2017. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Corrochano, C. (22 marzo 2020). Vulnerables, frágiles, precarias: hacia una articulación política de los balcones. *El Salto*. <https://www.elsaltdiario.com/coronavirus/vulnerables-fragiles-precarias-articulacion-politica-balcones>

Cotrina Hernández, J. y Provis Ramírez, J. (2012) *Monte Sinaí. La herencia de los vulnerados. Análisis de vulnerabilidades socioeconómicas y ambientales*. Hogar de Cristo.

El Diario. (4 octubre 2020) *Carne Cruda - Los confines de la ciudad: vivir en los barrios pobres*. Madrid. [Podcast] https://www.eldiario.es/carnecruda/programas/confines-ciudad-vivir-barrios-pobres_132_6267618.html

Gamo, J. (s.f.) *Altruismo en educación*. <https://integratek.es/seminario-la-importancia-del-altruismo-y-la-cooperacion-en-educacion-jose-ramon-gamo/> [Archivo de video] Seminario

Garcés, M. (2017) *Nueva ilustración radical*. Anagrama

González, C. (2017). Tejiendo caminos para la paz: Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad de Monte Sinaí y en la unidad educativa Francisco García Jiménez de Fe y Alegría. *Saberes Andantes*, 1(2), 57–81. Recuperado a partir de <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/13>

Losada, M. (19 abril 2020) La vida de nosotros: presagios de barbarie. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/vida-nosotros-opinion-barbarie-chivato-balcon>

Pozo, R. (2011) Crecimiento urbano informal en el noroeste de Guayaquil: de asentamientos piratas a zonas militarizadas. (p.47-53) En *Habitabilidad básica para todos: una necesidad urgente*. Salas, J., Rada, R., Pozo, R., Huerta, F. (et.al.) *Revista de arquitectura AUC* (29-30) Universidad Católica Santiago de Guayaquil.

Segato, R. (26 octubre 2020) *Imagina el mundo*. <https://www.youtube.com/watch?v=oAAz-CVL318> [Archivo de video] Youtube.

Sociotramas (<https://www.sociotramas.org/>)

Clara González-Garzón Finat²³

Proyecto cultural particular After Perdices

cggfinat@gmail.com

23 Licenciada en Historia, especialidad en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid. Docente de Educación Secundaria en Cantabria (España). Escritora y cuentera en su propio proyecto llamado «After Perdices», que se ha desarrollado entre España y Ecuador con su compañero Jaime M. Toro. <http://www.afterperdices.com/>

Molina Morán, Eduardo. 2021. «Pedagogía de la Denuncia, Filosofía y Práctica». Colectivo Freinet: Guayaquil.

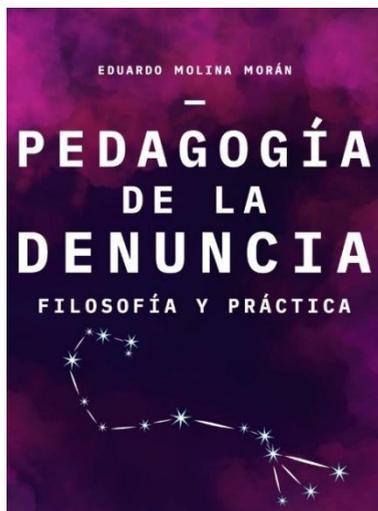
¿Estamos preparados para la “Pedagogía de la denuncia”?

Es uno de los primeros cuestionamientos realizados al profesor Eduardo Molina Morán, su autor, en relación con su publicación que, si bien es cierto, aun siendo el tercer libro, es gestado y publicado en el año del centenario, del nacimiento de Paulo Freire y como homenaje, en vida, al profesor Luis Alberto Williams, con cuya práctica educativa dio vida a la *Pedagogía de la denuncia* o *Pedagogía Williams*.

De esta manera, su autor comparte con la comunidad científica ecuatoriana y del mundo entero, la posición académica social, psicológica y educativa de la *Pedagogía de la denuncia*.

Y es que ya era tiempo que, desde Ecuador, se proponga una alternativa a una educación adultocéntrica, y, que hunda sus raíces desde la educación popular de Paulo Freire, la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez, la creatividad y el aprendizaje de Maritza Balderrama, las escuelas más allá de los muros, de los seguidores de José María Vélaz, el educar a la sombra de un árbol de Milton Calderón, la canción por la paz de Luis Enrique Ascoy, entre otras obras que abordan el maravilloso universo de la educación.

Indudablemente y con gran valía el profesor Molina, a más de recoger de forma auténtica los cerca de 25 años de la práctica educativa guayaquileña generada por Luis Alberto Williams en el centro educativo Celestine Freinet, sugiere e invita, especialmente, a los profesionales que están en la educación –pero, también a las familias - a una vivencia educativa para la *transformación de la realidad y transformación de su*



realidad, desde el sencillo, pero, a la vez profundo ejercicio de la lectura; una realizada como lo propone Freire desde el texto y del contexto. Es decir, desde una trilogía: reconociéndome y valorándome como sujeto único e irreplicable, aceptando al otro, en las mismas condiciones y, en conjunto “yo y el otro”, declarar de manera consciente un tejido social (Morán, 2021).

Ni para el autor, ni para Freire, es suficiente la participación democrática de los integrantes de la comunidad educativa²⁴ y contexto social, según lo establece el Artículo 15 de la LOEI debe ser una opción, radical, por el todo o nada para formar colectivos y posteriormente una cultura social, que se identifique como tal y generen una verdadera posición crítica frente a justicia, injusticias, promoción o vulneraciones de derechos (Molina, 202, p. 138-164).

La presente reseña mostrará el contenido de la obra *Pedagogía de la denuncia*, filosofía y práctica desde los aportes que propone su autor y, desde la reflexión y conclusiones personales educativas.

Sin lugar a duda, para la academia es un enorme desafío reconocer e involucrarse en estas teorías emergentes desde los contextos actuales para nutrirlas, fortalecerlas y adaptarse a sus requerimientos.

La esencia didáctica del autor, guía al lector, a que el libro sea abordado bajo el siguiente orden. Primero, la sección de la práctica educativa y segundo la filosófica. Metodológicamente es acertada esa invitación para que, quienes ejercen la educación, puedan identificar su práctica educativa con estos elementos y así, pasar rápidamente de la acción al razonamiento y del análisis a la Praxis, generando así un primer estado transformacional – personal, de mirar la realidad, dejarme interpelar de la misma y automáticamente provocar cambios en el comportamiento educativo.

24 Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural, La comunidad educativa es “*el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio*”.

Revisemos los aportes novedosos en la ciencia pedagógica – didáctica a la educación ecuatoriana desde la Pedagogía de la denuncia, Molina (2021). Conociendo que su epistemología, parte de los postulados de Paulo Freire, pero, desde la psicopedagogía y didáctica lo trasciende con al menos 4 elementos:

1. Función cognoscente, que no es más que una alta cualidad otorgada en el intercambio o mediación del aprendizaje, con la situación del objeto. El autor lo esquematiza en la Figura 7: Gnoseología de una Pedagogía de la denuncia Molina (2021, p. 63)



Figura 7: Gnoseología de una Pedagogía de la denuncia

Según Molina (2021) algunos lectores indican que, la pedagogía generada en el colegio Celestine Freinet, *Pedagogía Williams*, es la didáctica que Freire no alcanzó a escribir y hace la siguiente analogía: «Freire es al marxismo como la Pedagogía Williams es al leninismo».

De manera general, un maestro lector que enseña, pero que también aprende y un estudiante lector que aprende, sin embargo, también enseña.

2. Afortunadamente, destroza por completo el actual paradigma de la "inclusión educativa" abordado únicamente, desde la Ciencia de la Salud, como situaciones asociadas o no a una discapacidad y que, por ende, requiere o no, de adaptaciones curriculares. Esta "falsa normalidad" complica a los docentes, que, sin ser médicos o psicólogos, procuran adaptar contenidos, destrezas, planificación y evaluación al quehacer áulico de algo que los profesionales les indican que no es normal.

De esta manera, la inclusión propuesta por la *Pedagogía Williams* adquiere una dimensión de integración e inserción en un proceso que jamás tuvo que encerrarse en el aula, ni en los contextos educativos, para alojarlos, en donde siempre debió estar, en los contextos reales y en la vida diaria de cada persona, que, a su ritmo personal, convive con los otros en el ecosistema. Todo el libro narra prácticas educativas, sin embargo, en este tema puntual podría utilizarse la descrita en el programa “el aula fuera del aula” Molina (2021, p. 141).

3. La *Pedagogía de la denuncia* o *Pedagogía Williams* aporta de manera infrecuente a la Psicología mediante el empleo de la lectura, de texto y contexto, como experiencia formadora de la personalidad.

De tal manera que, esta relación entre sujeto cognoscente de alta calidad y el objeto cognoscible del primer aporte (1) y la integración propuesta en el segundo aporte (2) configuran un estado a favor de la educación, el momento privilegiado de ambientes óptimos de aprendizajes. Lev Semiónovich Vygotski estaría encantado de tener esta pedagogía para continuar con su experiencia en la interacción social.

4. La *Pedagogía Williams* al ubicarse en contextos reales de parques, plazas, museos, espacios públicos, desde su quehacer exige la misma evolución a dos elementos de la didáctica: la planificación y evaluación. Para Molina (2021) “se muestra claramente una visión sartreana de ver a la educación como un arte”.

Intuyo que sus siguientes producciones podrían estar enfocadas en estas dos dimensiones. Sin coartar, lógicamente, la intuición científica del profesor Molina y, es que hay tanto por escribir de la educación ecuatoriana, que sería osado endosar a un solo autor de estos temas.

Para finalizar me permito citar algunas notas de los primeros lectores de la pedagogía de la denuncia recogidas en el perfil de Facebook de Eduardo Molina Morán, que apoyarán

a esta reseña:

"(...) es un compendio de reflexión y diálogo para la formación de los actores del cambio: familias, estudiantes y sobre todo docentes. (Es un libro) para releerlo con interés en el ser humano en lo cognitivo y espiritual". (Norma Gualán, docente de la Escuela Eduardo Carrión de Fe y Alegría, Quito.)

"Como consejera Estudiantil detecté muchos (estudiantes) desmotivados para el aprendizaje, frágiles e inseguros en la toma de decisiones; tenía la (certeza) que el colegio poco aportaba en su desarrollo. La causa es el sistema educativo, que establece modelos que limitan su desarrollo. La pedagogía de la denuncia es una interesante guía para el maestro que lo conducirá a cambiar su pensamiento y acción, con un rol que aportará al desarrollo integral de los estudiantes». (Rosa Vallejo Lecaro)

"El libro es un consejo para (las familias) sobre, cómo una educación distinta, amplía la mente de los (estudiantes) en comparación a la forma acostumbrada de enseñar". (Holanda De La Ese Tatarabuela de familia del centro educativo Celestine Freinet)

"El testimonio descrito en el libro me hizo dar cuenta de lo trascendental que fue la experiencia Freinet Guayaquil. Es ver al pasado con otros ojos y saber que Lucho obró verdadera magia en nuestra sociedad". (Ronald Paguay, ex estudiante del centro educativo Celestine Freinet.)

La pedagogía de la denuncia "(...) es un aporte para Latinoamérica de una Didáctica de la Educación Política". (Eduardo Molina Morán)

Bibliografía

Asamblea Nacional (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural Codificada. Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Más prevención reinventa tu vida. (20 de septiembre de 2021). *Episodio 432 «Pedagogía de la denuncia» invitado: Lcdo. Eduardo Molina Morán desde Ecuador*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=--Jb4gQ9bos>

Molina, E. (13 de abril de 2013). Canal de YouTube de Eduardo Molina Morán. https://youtube.com/channel/UCLKv1rMktO_rfIClgrzSIOQ

Molina, E. (2021). *Pedagogía de la denuncia, Filosofía y Práctica*. Sin editorial. ISBN: 978-994-38-974-9. Ecuador

Molina, E. (15 de octubre de 2021). Perfil de *Eduardo Molina Morán, Investigador educativo*. <https://www.facebook.com/eduardo.molinamorán.3>

Sociotramas. (24 de marzo de 2021). [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Elb-qOZ_gU4

Soto, I. (septiembre de 2021). *AGENTE i - Entrevista a Eduardo Molina Moran - Pedagogía de la denuncia*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=d5YQjBJa5rA>

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia*: Colección de Filosofía de la Educación. N° 15. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Christian Giovanni Salazar-Coba²⁵

Universidad UTE

chrispin.salazar@ute.edu.ec

25 Doctorando en Educación por la Universidad Santiago de Compostela, Magister por la Universidad Técnica Particular de Loja, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica del Ecuador, Licenciado en Comunicación por la Universidad Técnica Particular de Loja. Actualmente Docente coordinador de las carreras de Educación Inicial, Ciencias de la Educación y director de Becas y Ayudas Económicas por la Universidad UTE.

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) sexta edición.
- Los títulos están en negrilla, sin cursiva, tamaño 13 para título central y tamaño 12 para subtítulos, sin numeración alguna. Subtítulos de segundo orden con negrilla y cursiva.
- En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u

otros afines, están en la parte superior numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título; en la parte inferior la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

- En la utilización de siglas, la primera vez se escribió el significado completo, posterior únicamente la sigla.
- Todas las fuentes están en el cuerpo del texto.
- Al final del texto, organizada alfabéticamente, se encuentran las referencias bibliográficas.

1. "Directrices para el envío de Ensayos"

- 1.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.5. El ensayo debe contemplar, entre otros elementos: introducción, desarrollo y conclusión.

2. "Directrices para el envío de Investigaciones"

- 2.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.

- 2.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5. Las investigaciones deben contemplar, entre otros elementos: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

3. "Directrices para el envío de Sistematización de Experiencia"

- 3.1 La extensión de los documentos será de un máximo de 20 páginas, incluyendo referencias y con las normas anteriormente nombradas.
- 3.2 Los documentos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa
- 3.3 Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.4 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción, 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://saberessantantes.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.

ISBN: 978-9942-8650-0-7



9 789942 865007

"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R