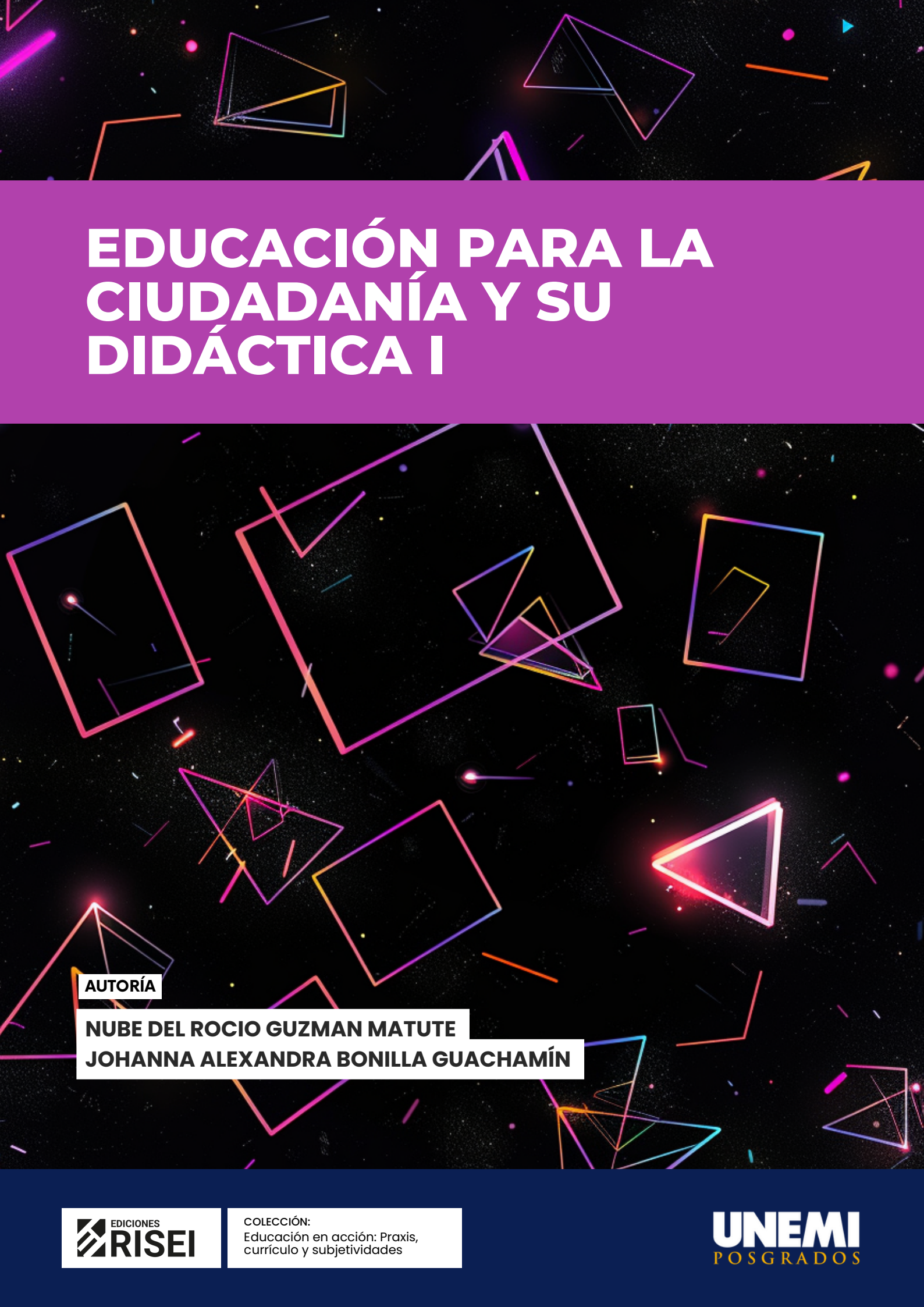


The background of the entire cover is a dark, starry space filled with numerous small, colorful dots. Overlaid on this are several large, glowing, multi-colored geometric shapes, primarily rectangles and triangles, some of which are tilted or skewed. These shapes have a vibrant, multi-colored outline (pink, purple, blue, yellow) and a bright, glowing center, giving them a three-dimensional, crystalline appearance. The overall aesthetic is modern and abstract.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y SU DIDÁCTICA I

AUTORÍA

**NUBE DEL ROCIO GUZMAN MATUTE
JOHANNA ALEXANDRA BONILLA GUACHAMÍN**

Educación para la ciudadanía y su didáctica I

Autores

Nube Del Rocio Guzman Matute

Universidad Estatal de Milagro

nguzmanm2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-8002-5018>

Johanna Alexandra Bonilla Guachamín

Universidad Estatal de Milagro

jbonillag2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8674-1090>

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*

Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

Título del libro: Educación para la ciudadanía y su didáctica

Autoría: Nube Guzman / Johanna Bonilla (Docentes UNEMI)

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-01-7

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-01-7>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Prólogo

En un momento histórico marcado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y ambientales, la educación para la ciudadanía se erige como una necesidad imperiosa y, al mismo tiempo, como un campo de disputa sobre el tipo de sociedad que deseamos construir. Este libro nace de la convicción de que educar ciudadanos no es un acto neutral ni técnico, sino una práctica profundamente política, ética y cultural que define el horizonte de posibilidades de una nación.

Ecuador, como muchos países de América Latina, enfrenta el desafío de consolidar su democracia en medio de desigualdades persistentes, tensiones interculturales, crisis ambientales y la presión de una economía globalizada. En este contexto, la escuela no puede seguir siendo un espacio de reproducción acrítica del orden establecido. Debe convertirse en un laboratorio de convivencia democrática, un territorio donde se ensayen nuevas formas de pensar, sentir y actuar colectivamente.

Los cuatro capítulos que componen esta obra ofrecen un recorrido integral por los fundamentos, desafíos y estrategias de la educación para la ciudadanía en el siglo XXI. El primer capítulo sitúa la formación ciudadana en el marco del currículo ecuatoriano, examinando las reformas educativas recientes y proponiendo una pedagogía que articule conocimiento, ética y praxis. Aquí se despliegan los enfoques teóricos sobre la ciudadanía liberal, comunitarista, republicano, multicultural, global y ecológica, y se presenta el aprendizaje basado en problemas como una estrategia didáctica transformadora.

El segundo capítulo profundiza en las dimensiones afectivas, cognitivas y sociales del aprendizaje ciudadano, reconociendo que no se nace ciudadano, sino que se aprende a serlo mediante la experiencia, el diálogo y la participación. El tercer capítulo examina la función social de la educación desde una perspectiva crítica, analizando las relaciones entre escuela, familia y sociedad. Aquí se propone entender la enseñanza como actividad crítica, la gestión escolar como práctica democrática, y se introduce el aprendizaje-servicio como metodología que vincula la academia con la transformación comunitaria. Además, se plantea la urgencia de descolonizar el saber y reinventar las relaciones de poder en la educación.

El cuarto capítulo integra los planos ideológico, cultural y económico de la formación ciudadana, proponiendo una economía

del conocimiento con rostro humano. Se analiza la globalización económica, la ética social y los valores economicistas que atraviesan el campo educativo, al tiempo que se ofrecen herramientas pedagógicas para formar ciudadanos capaces de pensar críticamente la realidad y de actuar éticamente en la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

A lo largo de estas páginas, el lector encontrará un diálogo constante entre teoría y práctica, entre lo global y lo local, entre el pensamiento crítico latinoamericano y las aportaciones de la pedagogía contemporánea. Autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Henry Giroux, Catherine Walsh y Edgar Morin; entre otros, acompañan esta reflexión colectiva, reafirmando la premisa de que educar es siempre un acto de esperanza, compromiso, creatividad y de resistencia.

Este libro está dirigido a docentes de todos los niveles, maestrantes e investigadores comprometidos con la transformación educativa; también puede servir a personas preocupadas por desarrollar su autoformación en el sentido de mejorar y reorganizar la convivencia en su comunidad. Su propósito no es ofrecer recetas, sino provocar el pensamiento, abrir preguntas, generar conversaciones y, sobre todo, invitar a la acción. Así pues, educar para la ciudadanía es educar para la libertad en comunidad, para la dignidad, para el cuidado mutuo y para la defensa de la vida en todas sus formas. Esta es una vía para repensar las interrelaciones personales, comunitarias y en favor del mejoramiento del contexto.

Que estas páginas sean, entonces, una invitación a imaginar y construir, desde las aulas y las comunidades, una sociedad donde la justicia, la equidad y la solidaridad no sean solo ideales abstractos, sino prácticas cotidianas que dan sentido a nuestra existencia colectiva.

Contenido

CAPÍTULO I **11**

Educación para la ciudadanía y su didáctica

- Presentación—11
- La ciudadanía como experiencia vivencial—12
- Resumen y conclusiones—30
- Referencias—32

CAPÍTULO II **35**

Metodología del Interaprendizaje para la educación ciudadana

- Presentación—35
- El interaprendizaje como paradigma situado—36
- Aprendizaje y desarrollo sobre la ciudadanía —39
- Fundamentos de la educación ciudadana (práctica didáctica)—45
- Proceso y contextos educativos—49
- Resumen y Conclusiones—57
- Referencias—59

CAPÍTULO III **61**

La función social de la educación

- Presentación—61
- La educación como espacio político: poder, currículo y ciudadanía—62
- La enseñanza como actividad crítica—64
- Organización y gestión de centros educativos—66
- La importancia del contexto en la decisión didáctica—71
- Resumen y Conclusiones—79
- Referencias—81

CAPÍTULO IV

85

Formación ciudadana y docencia que integra los planos: ideológico, cultural y económico

- Presentación—85
- Hacia una economía del conocimiento con rostro humano: ética, territorio y soberanía pedagógica—86
- Conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo—88
- La interpretación de la ética y la sociedad—94
- Resumen y Conclusiones—100
- Referencias—101

CAPÍTULO I

Educación para la ciudadanía y su didáctica

Presentación

La apertura del libro está dedicada a exponer los fundamentos conceptuales y las implicancias pedagógicas de la formación ciudadana en sociedades plurales y globalizadas. Se inicia con una caracterización del contexto actual: creciente diversidad cultural, desigualdad socioeconómica, avance tecnológico y debilitamiento de la participación democrática. Frente a este escenario se sitúa la educación como espacio privilegiado para aprender a ser ciudadano, subrayando que dicho aprendizaje es un proceso continuo, situado y eminentemente práctico.

El desarrollo del capítulo articula cuatro núcleos temáticos. Primero, se analiza la complejidad de la educación ciudadana a partir de la integración entre dimensión cognitiva, ética y práctica, mostrando cómo la escuela puede convertirse en microcosmos democrático mediante la resolución pacífica de conflictos, la toma de decisiones compartida y el trabajo en proyectos vinculados con la comunidad. Segundo, se revisan los principales enfoques teóricos sobre ciudadanía: liberal, comunitarista, cívico republicano, multicultural, global y ecológico, destacando sus aportes y limitaciones para la acción pedagógica.

Tercero, se describen los desafíos contemporáneos que debe abordar la didáctica: inclusión de pueblos originarios, educación en derechos humanos, participación política juvenil, alfabetización mediática y justicia climática, subrayando la necesidad de superar la neutralidad y apostar por prácticas transformadoras. Cuarto, se presentan estrategias metodológicas activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aula democrática y la investigación acción, ilustradas con experiencias escolares ecuatorianas que vinculan reciclaje, mediación escolar, convivencia intercultural y uso ético de tecnologías.

El capítulo concluye sintetizando que la formación ciudadana requiere currículos contextualizados, docentes, intelectuales, personajes públicos y estudiantes reconocidos como sujetos políticos capaces de imaginar y construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

La ciudadanía como experiencia vivencial

En un mundo caracterizado por la interconexión global, la diversidad cultural y profundas tensiones sociopolíticas, la formación de ciudadanos se erige como uno de los pilares fundamentales para la sostenibilidad de las democracias y la construcción de sociedades más justas y pacíficas. Lejos de ser un mero apéndice curricular, la Educación para la Ciudadanía responde a la necesidad imperante de fortalecer las prácticas democráticas como base esencial para el vivir juntos en comunidades cada vez más heterogéneas (Kymlicka & Norman, 2000). Este imperativo formativo parte de una premisa fundamental: no nacemos ciudadanos, sino que debemos aprender a serlo (Cox, 2015). Por tanto, la educación se convierte en el vehículo principal para dotar a los individuos de las herramientas necesarias para una participación activa y responsable.

En este sentido, la educación para la ciudadanía no puede entenderse únicamente como un conjunto de contenidos teóricos, sino como un proceso dinámico y vivencial. En la escuela ecuatoriana, por ejemplo, la ciudadanía se enseña cuando los estudiantes debaten sobre los problemas de su comunidad, participan en proyectos solidarios o reflexionan sobre la diversidad cultural del país. Estos espacios prácticos de interacción fortalecen el pensamiento crítico y la empatía, dos competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía democrática (UNESCO, 2021). De esta manera, la educación ciudadana se transforma en una experiencia significativa que vincula el aprendizaje con la vida cotidiana.

Este capítulo tiene como objetivo explorar los fundamentos conceptuales, los desafíos contemporáneos y las implicaciones didácticas de la educación ciudadana. Se busca, como define la UNESCO (2020), impulsar la formación de personas íntegras y libres a través del fortalecimiento de la autoestima, la responsabilidad y la dignidad personal, preparando a futuros ciudadanos con razonamiento propio, solidarios y respetuosos. El creciente interés en este campo se debe a factores urgentes que marcan la época actual: la persistencia de la injusticia social, los efectos de la globalización, la preocupante apatía cívica entre los jóvenes y el resurgimiento de discursos antidemocráticos y racistas (Osler & Starkey, 2006, como se citó en Feyfant, 2010).

En este contexto, la educación ciudadana es clave para fomentar la convivencia y la participación (Pagès & Santisteban, 2008), así como para mantener la cohesión social en un mundo de diferencias (Obin, 2000). A través de este recorrido, se busca ofrecer un marco comprensivo que permita a los educadores de manera conceptual y pedagógica las temáticas cruciales de esta disciplina que procede de la vida misma del ser humano.

A esta intención se suma la necesidad de repensar el rol del docente como agente transformador. En la actualidad, los maestros ya no son transmisores pasivos de información, sino facilitadores de procesos formativos que integran la reflexión ética y la acción social. Como señala (Cruz, A., et al. 2018), el profesorado debe concebirse como un intelectual público comprometido con la justicia social, capaz de inspirar a sus estudiantes a cuestionar las desigualdades y a participar activamente en la vida democrática. En este sentido, la educación ciudadana además de construir conocimientos o contenidos, también potencia el desarrollo de conciencias comprometidas con el cambio.

En el centro de la ciudadanía y la didáctica están la existencia y el encuentro del otro de las múltiples formas de ser y de vivir. El ser humano se convierte en un ser social cuando debe convivir con otros y construir de forma conjunta su destino. La naturaleza del encuentro colectivo se realiza cotidianamente sobre las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la sociedad y las herramientas didácticas que usa para llevarlo a cabo. Es el carácter político de nuestro encuentro lo que convierte al ser humano en ciudadano.

En esta reflexión, el otro ser humano deja de ser una figura abstracta para convertirse en un sujeto real que habita los espacios educativos o de cualquier naturaleza que compartimos. El reconocimiento del otro, en sus diferencias culturales, lingüísticas y sociales, es la base de una educación inclusiva que promueve la justicia y la paz. Como expresa Nussbaum (2020), aprender a

ver el mundo desde la perspectiva del otro amplía la comprensión moral y fortalece la empatía. Por ello, cada aula puede concebirse como un microcosmos donde se ensaya la convivencia democrática, un lugar donde los estudiantes aprenden a dialogar, negociar y construir consensos.

Educación para la ciudadanía y su didáctica

• Complejidad y Fundamentos de la Educación para la Ciudadanía y su Didáctica

Si tenemos en cuenta la dinámica de la sociedad actual, el para qué de la educación, más que señalar un objetivo a corto o mediano plazo, es una más amplia y rigurosa pretensión de enseñar a pensar. Esto implica preparar a los alumnos para que aprendan distintos tipos de saberes y para que incorporen una disposición a aprender a lo largo de toda su vida, pues en la sociedad de este nuevo siglo, el conocimiento es un valor fundamental. De modo que se ha de educar para enriquecer el conocimiento y la comprensión de sí mismo y de su relación con la sociedad.

Esta reflexión mantiene plena vigencia en el contexto educativo ecuatoriano, donde la formación ciudadana debe concebirse como un proceso integral que articula el desarrollo cognitivo, ético y social de los estudiantes. Según la UNESCO (2021), enseñar a pensar es también enseñar a convivir, a dialogar y a asumir responsabilidades frente al entorno. Por ello, las instituciones educativas deben fomentar espacios de participación y deliberación que promuevan la autonomía moral y el juicio crítico.

Esta pretensión se vuelve aún más crucial al reconocer que, como se mencionó, la ciudadanía es un aprendizaje continuo y no una condición innata (Cox, 2015). Por tanto, la formación ciudadana se constituye como una de las necesidades más urgentes de la sociedad contemporánea, no sólo para salvaguardar el orden democrático, sino también para equipar a las nuevas generaciones con las competencias necesarias para enfrentar los grandes desafíos globales y locales (Schulz et al., 2016). Este aprendizaje, sin embargo, no ocurre en un vacío; está profundamente influenciado por un entorno cada vez más complejo.

En ese sentido, la escuela se convierte en un microespacio de ciudadanía, donde los estudiantes aprenden a vivir los valores democráticos a través de la práctica cotidiana. El trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, la toma de decisiones compartidas y la resolución pacífica de conflictos son experiencias que fortalecen la comprensión de la ciudadanía como un ejercicio real y no como un discurso abstracto. Como sostiene Dewey (2020), la educación democrática se aprende haciendo, participando y construyendo colectivamente.

Para promover aprendizajes dinámicos, correspondientes al desarrollo ético y político de los y las ciudadanas en la escuela, se propone la integración curricular. A diferencia de la promoción de conocimientos disciplinares sin relación con la cotidianidad, esta estrategia busca que los conocimientos teóricos de áreas como ciencias sociales, biología y matemática se asocian a las prácticas ciudadanas, a los saberes tradicionales y a los sentires de la vida. De esta manera, se trasciende el orden cognitivo para involucrar el plano de lo experiencial, desarrollando aprendizajes y acciones transformadoras que se expanden a las prácticas sociales más amplias.

La integración curricular, además, permite articular los valores universales con las realidades locales. En las escuelas ecuatorianas, esta práctica se evidencia en proyectos de aula que vinculan el aprendizaje académico con las necesidades comunitarias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la responsabilidad social. Por ejemplo, algunos colegios implementan proyectos de reciclaje, mediación escolar o convivencia intercultural, donde los estudiantes aplican lo aprendido en beneficio de su entorno. Estas experiencias consolidan lo que Freire (2021) denomina: una educación liberadora, aquella que combina reflexión y acción, conocimiento y compromiso.

Con todo esto se busca generar cambios pedagógicos en la educación ciudadana, que parten de los enfoques de una ciudadanía alternativa y que pretenden estimular, desarrollar en las personas de la comunidad diferentes capacidades y generar propuestas que afectan las dinámicas tradicionales de poder establecidas, permitiéndole a las personas sentirse parte de la comunidad, siendo el principal protagonista de sus transformaciones.

Desde esta mirada, la educación para la ciudadanía deja de centrarse exclusivamente en los deberes formales del ciudadano y se orienta hacia la construcción de una ciudadanía activa, crítica y transformadora. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Biesta (2021), quien afirma que la función más importante de la educación no es la calificación ni la socialización, sino la subjetivación, es decir, la formación de sujetos autónomos capaces de actuar responsablemente en el mundo. En consecuencia, los procesos didácticos deben diseñarse para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio social.

Por tanto, la complejidad de la educación ciudadana radica en equilibrar tres dimensiones: la formación intelectual, la sensibilización ética y la participación práctica. La primera busca desarrollar el pensamiento crítico; la segunda, fortalecer los valores humanos y la empatía; y la tercera, fomentar la acción

colectiva. Cuando estas dimensiones convergen, la escuela se convierte en un laboratorio de convivencia donde los estudiantes aprenden a construir una sociedad democrática desde sus propias experiencias.

Enfoques Teóricos sobre la Ciudadanía: La base del qué enseñar

- ¿Qué estudia la educación a la ciudadanía y la didáctica?

El estudio sobre la didáctica de la formación ciudadana tiene como referentes los aportes de diversas disciplinas, específicamente, se nutre de la didáctica general, la didáctica de la educación superior, y de las humanidades, así como de los enfoques particulares de cada área del saber. Los expertos coinciden en que la formación de los seres humanos es un proceso complejo que hoy se acrecienta debido al desarrollo de la ciencia, la tecnología y los procesos de innovaciones que impactan el entorno educativo.

En el contexto actual, esta complejidad adquiere mayor relevancia ante los desafíos que enfrenta el sistema educativo ecuatoriano. La transformación digital, las brechas de acceso al conocimiento y los cambios en las dinámicas familiares han modificado profundamente la relación entre enseñanza y aprendizaje. Por ello, la educación para la ciudadanía debe entenderse como una práctica que combina saberes técnicos, valores humanos y compromiso social (Biesta, 2021). Así, la formación ciudadana no solo transmite información, sino que orienta a los estudiantes a comprender críticamente el mundo y actuar para transformarlo.

Esta complejidad también se evidencia en los nexos entre la educación, la voluntad política de los gobiernos y las condiciones socioeconómicas a nivel local y global. A esto se suman factores sociológicos que influyen directamente en la enseñanza, tales como el grado de inclusión social e intercultural que debe alcanzar a los pueblos originarios (Chuji Gualinga, 2008) y las tensiones presentes en contextos de postconflicto y desigualdad. En consecuencia, la didáctica de la educación ciudadana no solo transmite conocimientos, sino que promueve la inserción en las realidades sociales y culturales del país, con actitudes críticas y disposición de construir con los actores de la comunidad un conocimiento y una conciencia que los lleve a transformarla.

En Ecuador, por ejemplo, el modelo de educación intercultural bilingüe constituye un espacio privilegiado para fortalecer la ciudadanía desde la diversidad. Este modelo no solo garantiza el derecho a una educación en lengua materna, sino que promueve valores de respeto, diálogo y cooperación entre culturas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Formar ciudadanos

en contextos plurinacionales requiere una pedagogía que reconozca las diferencias como fuente de aprendizaje y no como obstáculo para la convivencia democrática.

Para responder a estos retos, la educación no puede permanecer neutral. Se exige la aplicación de enfoques multidisciplinares, inter y transdisciplinarios, que integren las ciencias de la educación con la pedagogía como ciencia rectora, para poder responder a estos desafíos de manera integral (UNESCO, 2020). La tarea, por tanto, va más allá de enseñar sobre estructuras de gobierno; implica cultivar una conciencia cívica capaz de navegar y transformar estas realidades complejas, fomentando una ciudadanía crítica y participativa.

De acuerdo con Cruz, et al (2018), la educación debe entenderse como una práctica política y cultural, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan una lectura crítica del mundo. Esto supone que el docente asume un rol de mediador que oriente al estudiante a cuestionar las injusticias y proponer soluciones colectivas. Por ejemplo, los proyectos escolares sobre derechos humanos o medio ambiente no son simples ejercicios académicos, sino oportunidades reales de participación ciudadana.

Estas condiciones conllevan a la resignificación de los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes de estos tiempos. El fin es lograr una educación de calidad que responda a las competencias y valores que exigen los perfiles de egreso, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad y el desarrollo sostenible con apego a la ética y bioética, en el ámbito de la responsabilidad social; considerando la relación de los seres humanos entre sí y con el medio ambiente. Todo ello se requiere para el logro de una ciudadanía que, en su convivencia, se empodere cada vez más del ejercicio democrático de sus deberes y derechos humanos en el mundo de hoy.

En este sentido, Cortina (2021) subraya la necesidad de una ética mínima que oriente la convivencia en sociedades pluralistas. Tal ética se traduce en la escuela en el respeto mutuo, la cooperación y la justicia. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana no solo se vincula a los contenidos curriculares, sino también a la formación del carácter y la sensibilidad moral. Además, integrar la dimensión ambiental en el currículo como parte del principio del Buen Vivir o Sumak Kawsay, refuerza la conexión entre ciudadanía, sostenibilidad y responsabilidad ecológica (Gudynas, 2022). Una de las definiciones clave de la Educación para la Ciudadanía es la proporcionada por la (UNESCO, 2020), la cual establece que su objetivo principal es el impulso de personas íntegras y libres

por medio del afianzamiento de la autoestima, la libertad y la responsabilidad, la dignidad personal y la alineación de futuros ciudadanos con razonamiento propio, solidarios, participativos y respetuosos, que conozcan sus derechos, tomen sus deberes y desplieguen hábitos patrióticos para que puedan practicar la ciudadanía de manera responsable y eficaz .

Esta definición implica una visión integral del ser humano, donde el conocimiento se articula con los valores y las emociones. De hecho, investigaciones recientes (Bisquerra & Pérez, 2021), demuestran que la educación emocional es un componente indispensable para la convivencia democrática. En la medida en que los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones y las de los demás, desarrollan habilidades de empatía y resolución pacífica de conflictos, pilares esenciales de la ciudadanía responsable.

En otras palabras, se puede decir que la educación para la ciudadanía busca mejorar el individuo en cuanto a su papel de ciudadano es algo obvio. Eso mismo podría ser aplicado a todo el sistema poblacional en general. En la práctica educativa ecuatoriana, esta mejora se refleja en proyectos escolares de participación estudiantil, clubes de liderazgo juvenil y programas de servicio comunitario, que fortalecen la autonomía y la cooperación. Estas experiencias constituyen escenarios donde los jóvenes ejercen su ciudadanía desde la acción, aprendiendo a dialogar, deliberar y decidir colectivamente (Torres, 2022).

Un proceso didáctico tiene siempre propósitos claros que pretende construir con otros, a partir de una situación o contexto específico. Desde esta perspectiva, se imagina una escuela que cumpla una función social diferente a la que ha desempeñado desde la estructuración de nuestro sistema educativo. Se proyecta una escuela mejor preparada para asumir los complejos desafíos que plantea el mundo actual. Quienes proponen estos objetivos son todos los sujetos implicados en la educación formal: directivos, docentes, alumnos y padres. A ellos se suman todos aquellos que visualizan la escuela como una institución social cuya función primordial es formar al niño como persona y como ciudadano de nuestro país. Esta labor formativa se vuelve especialmente crucial en un contexto mundial donde los mercados globalizados y sus organizaciones transnacionales presionan los debilitados marcos institucionales del Estado nacional.

Frente a este panorama, la escuela del siglo XXI debe convertirse en un espacio de resistencia y esperanza (Freire, 2021). No basta con enseñar normas o valores; se requiere cultivar la reflexión crítica, la solidaridad y la acción transformadora. Así, la educación ciudadana se convierte en una práctica emancipadora, donde los estudiantes se reconocen como actores sociales

capaces de construir un país más justo y participativo.

El trabajo didáctico por proyectos se presenta como una alternativa interesante ya que los contenidos no son solo saberes científicos, sino que se trabajan en función de necesidades que surgen de prácticas socioculturales concretas. Así lo entiende un conocido pedagogo español cuando dice que “en los proyectos el saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, solo que allí cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes” (Torres, 1996, p. 58).

Actualmente, esta metodología se fortalece con las pedagogías activas y el aprendizaje basado en proyectos, estrategias que promueven el trabajo colaborativo y la conexión entre el aula y la comunidad (Johnson & Johnson, 2021). En Ecuador, numerosos colegios aplican proyectos de innovación social, en los cuales los estudiantes diseñan soluciones a problemas locales como el manejo de residuos, la inclusión digital o la convivencia pacífica combinando el aprendizaje académico con la acción ciudadana. Estas experiencias materializan la didáctica de la ciudadanía como un proceso participativo, ético y transformador.

- **Fundamentos de la educación para la ciudadanía y su didáctica**

La relevancia que ha adquirido la ciudadanía es una manifestación de la necesidad de fortalecer las prácticas democráticas como fundamentos esenciales para el vivir juntos en sociedades cada vez más diversas y cambiantes (Kymlicka & Norman, 2000).

En este contexto, el ejercicio ciudadano deja de ser una mera formalidad jurídica y se convierte en una práctica social activa. La educación, por tanto, tiene la tarea de preparar a las personas no solo para conocer sus derechos y deberes, sino también para participar de forma crítica y solidaria en la vida pública (Bolívar, 2020). Este enfoque implica comprender la ciudadanía como un proceso que se aprende y se ejerce cotidianamente en los distintos espacios de interacción social: la escuela, la comunidad y los entornos digitales.

Si se asume la consideración de que aprender a ser ciudadanos, es una necesidad prioritaria de la sociedad (Cox, 2015), una ruta importante para la formación ciudadana la trabajado Schulz et al., (2016), quien expone que se requiere enfrentar tanto los contextos que pueden alterar el ordenamiento democrático para resolver los problemas globales y los desafíos locales provenientes de la comunidad. Otro propósito es el de cuestionar o debilitar el discurso de los principios de la participación igualitaria e inclusiva sobre los que se sostiene. Los desafíos a enfrentar son:

- El desarrollo sustentable, la conciencia ecológica y la política ambiental.
- La educación para los Derechos Humanos a partir de garantías institucionales emanadas del Estado de Derecho y los compromisos internacionales sobre la materia.
- La ampliación de las nociones de ciudadanía y participación política desde el desarrollo de competencias cívicas para la convivencia democrática.
- El conocimiento crítico sobre el funcionamiento del sistema institucional: concepciones, fundamentos, atributos y funciones específicas para asegurar mayores grados de legitimidad y representatividad del modelo democrático.

Estos aspectos se interrelacionan y dan forma a una educación ciudadana orientada al desarrollo de competencias éticas, sociales y cognitivas. Según Delors (2021), los cuatro pilares de la educación aprender a conocer, hacer, ser y convivir deben integrarse en la enseñanza de la ciudadanía, de modo que el aprendizaje cívico no se limite al aula, sino que se viva como una experiencia colectiva y continua.

Desde esta mirada, la educación y los programas de formación deben preparar a las nuevas generaciones para resolver problemas globales y desafíos locales complejos e interconectados. Un fundamento clave es el desarrollo sustentable, que debe trascender la mera conciencia ecológica para promover una ciudadanía ecológica que articule derechos humanos, derechos de la naturaleza y saberes indígenas (Santos, 2021).

En Ecuador, esta visión se refleja en la inclusión del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en la Constitución y en los currículos educativos, como un paradigma ético que vincula la justicia social con la sostenibilidad ambiental. La educación ciudadana, al incorporar esta perspectiva, fomenta el respeto por la naturaleza como sujeto de derechos y promueve una ética del cuidado planetario (Gudynas, 2022).

Del mismo modo, la educación para los derechos humanos debe partir de las garantías institucionales del Estado de Derecho y de los compromisos internacionales, fomentando una cultura de respeto y defensa activa. Candau (2021) subraya que los derechos humanos deben ser vividos en la práctica escolar, no solo enseñados en teoría; la convivencia cotidiana, la mediación de conflictos y el respeto a la diversidad son el terreno donde se construye una auténtica educación en derechos.

En este mismo sentido, es indispensable ampliar las nociones de participación política mediante el desarrollo de competencias cívicas para la convivencia democrática; sin embargo, es necesario cómo está siendo considerada la participación en el mundo

digital en la actualidad, lo que hoy implica una ciudadanía digital crítica. Como alertan Couldry y Mejias (2021), es crucial enseñar a los jóvenes a analizar cómo las plataformas extraen sus datos y los convierten en ciudadanos cuantificados, cuya información se utiliza con fines políticos y comerciales; entre otros usos..

A pesar de ello, la alfabetización mediática y digital debe ser un componente central de la educación ciudadana contemporánea. Enseñar a verificar fuentes, reconocer noticias falsas y proteger la privacidad digital son hoy competencias básicas para ejercer la ciudadanía en entornos tecnológicos (Gutiérrez & Tyner, 2022). En Ecuador, algunos programas educativos han comenzado a integrar talleres de ciudadanía digital como parte de los proyectos escolares, promoviendo un uso ético y responsable de las redes sociales.

Todo ello se sostiene sobre una postura a favor de la búsqueda del conocimiento crítico acerca del funcionamiento del sistema institucional, que es clave para asegurar mayores grados de legitimidad y representatividad del modelo democrático.

Por todo lo anterior, la preeminencia de un enfoque para la educación ciudadana se enmarca en fundamentos asociados a los ejes de democracia y derechos humanos. Esto fortalece los procesos educativos desde la convivencia social democrática, la inclusión, la tolerancia y la participación responsable, creando espacios que permiten consolidar esta nueva mirada integral en la sociedad y la escuela.

Además, la educación ciudadana debe integrar la dimensión afectiva como motor del compromiso ético. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2021), la educación emocional fortalece la empatía y la responsabilidad colectiva, elementos imprescindibles para construir comunidades democráticas y resilientes. Cuando el aprendizaje cívico se acompaña de experiencias emocionales positivas, los estudiantes desarrollan una identidad ciudadana más sólida y participativa.

Por lo tanto, la construcción de significados educativos sobre la ciudadanía transita entre las posturas ideológicas sobre la comprensión y rol de los ciudadanos en la democracia representativa, pero también al interior de las lógicas sobre qué tipo de ciudadano se debe formar en los espacios formales e informales.

De este modo, la educación para la ciudadanía se sitúa entre dos tensiones: la institucionalización de los valores democráticos y la necesidad de adaptarlos a contextos culturales diversos. La escuela, como microespacio social, se convierte en el escenario donde se negocian estos significados, haciendo visible la relación entre educación, poder y cultura (Giroux, 2020).

Es así como la innovación pedagógica se transforma en un eje sustancial para avanzar en estos aprendizajes, rescatando las ideas, prácticas y procesos de creación conjunta, como una forma de modificar actitudes y modelos arraigados en la escuela, es necesario examinar las rutinas y replantear los procesos (Ríos y Reinoso, 2008).

En la actualidad, la innovación pedagógica implica integrar metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por retos o la investigación-acción. Estas estrategias promueven la autonomía del estudiante y fortalecen la comunidad de aprendizaje. En Ecuador, por ejemplo, diversas instituciones educativas aplican proyectos de “aula democrática”, donde los alumnos asumen roles deliberativos y toman decisiones colectivas sobre la vida escolar. Estas prácticas concretan la educación ciudadana como experiencia vivida y compartida.

Esto significa, que la innovación en formación ciudadana implica avanzar en la construcción de un camino orientado a generar cambios profundos de carácter sostenido, que incorpore “algo nuevo o diferente en una realidad existente y en cuya virtud esta resulta ser modificada” para ampliar los espacios de aprendizaje ciudadano (Ríos, 2000, p. 15).

Aprendizaje y desarrollo sobre la ciudadanía

El ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la convivencia parten del reconocimiento de la existencia de otras personas con múltiples formas de ser y de vivir. La interacción social implica la posibilidad de que surjan conflictos; sin embargo, en la medida en que las relaciones se basen en el reconocimiento mutuo y en la valoración de la diferencia, estos conflictos pueden convertirse en oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones. De esta manera, la escuela, en lugar de ser un mero reflejo de la sociedad, puede convertirse en un ejemplo de relaciones armónicas para las generaciones presentes y futuras, promoviendo un aprendizaje significativo que prepare a los ciudadanos para enfrentar los desafíos del mundo actual

En este sentido, el aprendizaje de la ciudadanía se desarrolla a través de la experiencia y la práctica cotidiana. No se trata únicamente de aprender sobre la democracia, sino de vivirla en el aula, en los proyectos escolares y en las interacciones diarias. Según Dewey (2020), la escuela debe concebirse como una comunidad democrática en miniatura, donde los estudiantes aprenden a cooperar, deliberar y asumir responsabilidades colectivas. Cuando los niños y jóvenes participan en la toma de decisiones o en la resolución de conflictos, adquieren competencias cívicas que fortalecen su sentido de pertenencia y compromiso social.

El desarrollo de la ciudadanía, además, requiere una pedagogía que promueva la empatía y la comprensión intercultural. Como señala Nussbaum (2020), educar para la ciudadanía global implica enseñar a los estudiantes a mirar el mundo desde la perspectiva del otro, a cultivar la compasión y a reconocer la interdependencia humana. En el contexto ecuatoriano, esta visión se traduce en una educación que valora las identidades diversas: afrodescendientes, indígenas, mestizos y migrantes; como parte del tejido social que enriquece la nación. La escuela se convierte así en un laboratorio de convivencia, donde la diferencia no se tolera, sino que se celebra.

Asimismo, el aprendizaje ciudadano debe vincular el desarrollo cognitivo con el desarrollo ético y emocional. No basta con comprender las normas o los derechos: es necesario que los estudiantes interioricen valores como la solidaridad, la justicia y la corresponsabilidad. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2021), la educación emocional fortalece la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, favoreciendo climas escolares más saludables. Un aula donde los estudiantes aprenden a expresar sus emociones y a escuchar a los demás es también un espacio de ejercicio ciudadano.

Finalmente, promover el aprendizaje y el desarrollo de la ciudadanía implica repensar el rol del docente como mediador de experiencias democráticas. El educador deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del diálogo y la reflexión colectiva. En la práctica, esto puede materializarse mediante metodologías activas como el aprendizaje-servicio, el trabajo colaborativo o la investigación-acción, que permiten vincular la teoría con la acción comunitaria. Así, la escuela contribuye a formar ciudadanos capaces de transformar su entorno con pensamiento crítico, empatía y compromiso ético (Freire, 2021).

Enfoques sobre la ciudadanía

La ciudadanía y la convivencia son cuestiones de debate permanente; sin embargo, desde todas las posturas se reconoce que las relaciones de poder son un elemento constitutivo de ambas. En la esencia de estos procesos formativos, se hacen evidentes los nexos entre la educación y la voluntad política de los gobiernos, así como las condiciones de los contextos socioeconómicos a nivel local y global. Factores como el grado de inclusión social, las tensiones en contextos de postconflictos bélicos e ideopolíticos y el acceso a los avances de la ciencia y la tecnología imponen retos constantes a las finalidades de los procesos educativos.

Esta perspectiva cobra especial relevancia en el contexto actual, en el que la ciudadanía no puede entenderse de manera

uniforme. Las transformaciones tecnológicas, la migración y la diversidad cultural redefinen continuamente las formas de participación política y social. Como señala Bolívar (2020), la ciudadanía contemporánea debe concebirse como una práctica relacional y dinámica que se construye en la interacción y no como un estatus fijo. En consecuencia, la educación para la ciudadanía requiere formar sujetos críticos capaces de comprender las estructuras de poder y participar activamente en su transformación.

Según Jones y Gaventa (2002), los debates académicos sobre la ciudadanía establecen tres enfoques tradicionales, además de señalar la aparición de perspectivas alternativas en las últimas décadas. En primer lugar, el pensamiento liberal conceptualiza la ciudadanía como un estatus que otorga a los individuos un conjunto de derechos garantizados por el Estado. Este enfoque enfatiza que las personas toman decisiones racionales de acuerdo con sus intereses, en el marco de dichos derechos individuales.

Desde una perspectiva opuesta, el pensamiento comunitarista considera que la idea de individuo sólo tiene sentido en relación con una comunidad amplia (Smith, 1998, citado por Jones y Gaventa, 2002). Bajo este supuesto, los comunitaristas argumentan que los individuos sólo pueden reconocer su identidad e intereses a través de la deliberación sobre el bien común.

Por su parte, los teóricos cívico-republicanos también enfatizan la importancia del 'bien común', pero reconociendo la compleja amalgama de intereses e identidades que existen en una comunidad. Para ellos, la ciudadanía funciona como una 'identidad cívica común' que se sitúa por encima de los intereses particulares, permitiendo que tanto individuos como grupos sean titulares de derechos (Habermas, 1998; Miller, 1995; Beiner, 1995, citados por Jones & Gaventa, 2002).

A partir de estos enfoques clásicos, en las últimas décadas han emergido nuevas perspectivas que amplían el concepto de ciudadanía hacia dimensiones más inclusivas. Por ejemplo, el enfoque de la ciudadanía multicultural (Kymlicka, 2020), quien reconoce que los derechos no se limitan a los individuos, sino que también deben proteger a las comunidades culturales minoritarias. Este modelo propone que el reconocimiento y la participación deben adaptarse a la pluralidad identitaria de las sociedades contemporáneas, lo cual tiene profundas implicaciones en los sistemas educativos.

De igual manera, la noción de ciudadanía global, impulsada por la UNESCO (2021), plantea que en un mundo interdependiente, los ciudadanos deben desarrollar conciencia planetaria, respeto por los derechos humanos y compromiso con la sostenibilidad. En

el aula, este enfoque se traduce en actividades pedagógicas que promuevan la cooperación internacional, la resolución pacífica de conflictos y la defensa del medio ambiente. La escuela, así, no solo educa para la nación, sino para el mundo.

Se puede ir entendiendo que las expresiones ciudadanas y la práctica de la ciudadanía suceden cotidianamente en una amplia red de relaciones colectivas. En términos generales puede decirse que en la construcción y ejercicio de la ciudadanía el 'proceso' es más relevante que el 'status'.

Esto significa que la ciudadanía se construye mediante la acción y la interacción, a través de la participación en la vida comunitaria, el compromiso ético y la deliberación democrática. Giroux (2020) sostiene que la ciudadanía crítica requiere espacios donde los sujetos se reconozcan como agentes capaces de transformar la realidad. En este sentido, la escuela, como institución social, tiene la responsabilidad de ofrecer experiencias que permitan vivir y ensayar la democracia desde edades tempranas.

Importancia de la didáctica en la educación para la ciudadanía

En la actualidad, cada vez se es más consciente de que términos como ciudadanía o formación ciudadana no son estables ni poseen una única definición, pues el contexto y la realidad son los que las determinan (Pagès & Santisteban, 2008). Al igual que en las polis griegas, donde ya existía una condición de ciudadanía, en la actualidad esta no solo se concibe de manera abstracta, sino que también se traduce en derechos y deberes concretos.

De este modo, todos los Estados democráticos reflejan en sus políticas públicas las concepciones y los valores que deben guiar a una ciudadanía democrática, así como los derechos y deberes asociados a la misma. Por tanto, se reconoce que la ciudadanía y la formación ciudadana carecen de una definición única e inamovible, ya que será el contexto y la realidad los que determinen su alcance.

Además, en el mundo actual no es posible limitar la dimensión de la ciudadanía únicamente al hecho de participar en elecciones, sino que esta debe ir acompañada de todas aquellas acciones que repercuten de manera positiva en el desarrollo comunitario.

Como afirma Biesta (2021), educar para la ciudadanía significa ayudar a los estudiantes a estar presentes en el mundo de manera reflexiva y responsable. Es decir, formar personas capaces de tomar decisiones éticas en contextos de incertidumbre, y de actuar en función del bien común. En este sentido, la didáctica juega un papel esencial al traducir los valores democráticos en prácticas pedagógicas concretas que promuevan la deliberación, la cooperación y la solidaridad.

Con el propósito de ofrecer una visión acorde con esta realidad, en este apartado se recogen diversas definiciones de ciudadanía y de educación para la ciudadanía que existen a nivel internacional. Asimismo, se presentan las causas de su creciente interés en la actualidad, fuertemente marcado por los cambios sociales en los que nos encontramos. Seguidamente, se describen las medidas internacionales destinadas a su promoción en los países democráticos y, finalmente, se señalan algunos de los problemas que plantea su enseñanza.

En las últimas décadas, la concepción de la participación democrática de los ciudadanos en su contexto, tanto próximo como el más lejano, ha sido una preocupación que acapara buena parte de los programas, debates y entornos educativos. En este sentido, Osler y Starkey, citado en Feyfant, (2010) identificaron varios factores que explican este interés, tales como la persistencia de la injusticia social, el fenómeno de la globalización y la creciente migración, la preocupación por el desinterés de los jóvenes en los asuntos cívicos y políticos, y el aumento de la antidemocracia, el racismo y las actitudes violentas.

Por su parte, Pagès y Santisteban (2008) consideran que la educación para la ciudadanía es fundamental para fomentar la convivencia democrática y la participación juvenil, mientras que Obin (2000) la ve como una necesidad para mantener la cohesión social y el respeto a las diferencias en la búsqueda de una nueva conciencia cívica.

En esta línea, autores contemporáneos como Torres (2022) y Candau (2021) sostienen que la didáctica de la ciudadanía debe promover experiencias de aprendizaje vivenciales, donde los estudiantes desarrollen sentido crítico frente a la desigualdad y el autoritarismo. No basta con enseñar normas o valores abstractos: es necesario fomentar prácticas escolares que encarnen la democracia, como el diálogo horizontal, la participación en proyectos comunitarios o la gestión cooperativa del aula.

Asimismo, la UNESCO (2021), refuerza esta perspectiva al señalar que la educación para la ciudadanía global debe preparar a los estudiantes para comprender la interdependencia entre los pueblos y para actuar solidariamente frente a los retos del siglo XXI. En la práctica, esto significa enseñar habilidades de pensamiento crítico, resolución pacífica de conflictos y compromiso ambiental, como parte de un aprendizaje integral que promueva el conocimiento reflexionando a partir de la acción.

Por tanto, la didáctica de la educación ciudadana se convierte en una herramienta clave para transformar la escuela en un espacio de participación democrática. Los docentes son mediadores del

aprendizaje cívico, facilitadores del diálogo y promotores de la justicia social (Giroux, 2020). Cuando las aulas se conciben como comunidades de práctica democrática, los estudiantes aprenden a ser ciudadanos activos no por obligación, sino por convicción.

- **Dimensiones transformadoras de la didáctica ciudadana**

La didáctica de la educación para la ciudadanía adquiere una dimensión transformadora cuando articula conocimiento, acción y reflexión. Según Freire (2021), no hay aprendizaje auténtico sin praxis; enseñar ciudadanía significa crear espacios donde los estudiantes comprendan su capacidad de incidir en el entorno y cuestionar las estructuras de poder. Este enfoque invita a una pedagogía dialógica, donde el docente y el alumno aprenden mutuamente y construyen sentido desde la experiencia.

Desde esta mirada, el aula se convierte en un laboratorio social en el que se ensayan formas democráticas de convivencia. Bolívar (2020) plantea que la escuela debe ser un microcosmos democrático en el que se experimenten los valores de justicia, equidad y participación. Esto implica incorporar metodologías activas, debates, asambleas escolares y proyectos colaborativos que vinculen el aprendizaje con los problemas reales de la comunidad.

Otro aspecto esencial es la articulación entre educación ciudadana y justicia social. Giroux (2020) sostiene que la pedagogía crítica debe formar ciudadanos conscientes de las desigualdades estructurales y comprometidos con su transformación. En este sentido, la didáctica debe cuestionar los discursos hegemónicos que legitiman la exclusión, promoviendo la capacidad de pensar críticamente y de actuar con ética frente a la injusticia.

A su vez, Candau (2021) destaca la necesidad de construir una ciudadanía intercultural, donde la diversidad no sea vista como obstáculo, sino como oportunidad de aprendizaje colectivo. Esto requiere reconocer y valorar los saberes de los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes, integrando sus experiencias a los procesos pedagógicos. Así, la escuela puede convertirse en un espacio de diálogo intercultural que fortalezca el respeto mutuo y la identidad plural.

En el contexto latinoamericano, Torres (2022) propone una didáctica de la ciudadanía que priorice la participación social como estrategia de emancipación. La educación debe preparar a los estudiantes para actuar en la esfera pública, involucrarse en decisiones colectivas y ejercer control ciudadano sobre las instituciones. Esta visión rescata la dimensión política de la educación, entendida como práctica de libertad.

Finalmente, la innovación didáctica en la educación ciudadana requiere de docentes reflexivos y comprometidos. Como afirma

Zeichner (2010), el maestro debe ser un intelectual crítico que investiga su práctica, dialoga con la comunidad y transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento. Solo así la educación ciudadana dejará de ser un discurso para convertirse en una vivencia democrática cotidiana.

- **Retos Didácticos para una nueva formación ciudadana: inclusión, derechos y participación**

La implementación de una pedagogía ciudadana transformadora enfrenta retos significativos que deben ser abordados desde la didáctica. El primer reto es el de la inclusión y la interculturalidad. Una educación ciudadana democrática debe reconocer al otro en sus múltiples formas de ser y vivir, convirtiendo los conflictos en oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones. Esto es particularmente relevante en contextos con presencia de pueblos originarios, donde se debe superar la exclusión histórica (Chuji Gualinga, 2008).

En este sentido, la educación intercultural no puede reducirse a una simple coexistencia de culturas dentro del aula, sino que debe propiciar un diálogo genuino entre saberes. Como plantea Walsh (2019), una pedagogía decolonial debe cuestionar las jerarquías epistémicas que históricamente han silenciado las voces indígenas y afrodescendientes, promoviendo una educación que reconozca la diversidad como fuente de conocimiento y no como obstáculo. En el contexto ecuatoriano, esto implica que los docentes asuman una postura crítica frente a los discursos homogeneizantes, fomentando prácticas pedagógicas que integren la cosmovisión ancestral, el respeto por la naturaleza y la comunidad como núcleo del aprendizaje.

Un segundo reto didáctico es el fortalecimiento de una cultura de Derechos Humanos. La formación debe enmarcarse en los ejes de democracia y derechos humanos, promoviendo la convivencia, la inclusión, la tolerancia y la participación responsable. Esto implica no solo conocer los derechos, sino desarrollar las capacidades para defenderlos a partir de las garantías institucionales del Estado de Derecho.

Candau (2021) sostiene que la educación en derechos humanos debe ser vivencial, crítica y transformadora; no basta con enseñar normas jurídicas, sino que es necesario formar sujetos éticos capaces de enfrentar las injusticias desde una perspectiva solidaria. Esta postura coincide con la de Freire (2021), quien afirmaba que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediado por el mundo. En consecuencia, el aula se convierte en un espacio político donde se ejerce la libertad, se problematiza la realidad y se construyen valores

democráticos a partir de la experiencia cotidiana.

Finalmente, un tercer reto es la promoción de una participación política y cívica activa y crítica. No es posible limitar la ciudadanía al hecho de participar en elecciones. Es fundamental desarrollar competencias cívicas para la convivencia democrática y un conocimiento crítico sobre el funcionamiento del sistema institucional para asegurar mayores grados de legitimidad y representatividad. Como señalan Pagès y Santisteban (2008), la educación para la ciudadanía es clave para fomentar la participación juvenil y construir una nueva conciencia cívica.

Hoy, la participación ciudadana se ha expandido hacia escenarios digitales y comunitarios donde los jóvenes son actores centrales. Autores como Castells (2020); Couldry y Mejias (2021) advierten que las nuevas formas de ciudadanía digital exigen alfabetización mediática y ética tecnológica. Desde la didáctica, esto supone enseñar a los estudiantes a analizar críticamente la información, a reconocer discursos de odio y a usar las redes para promover causas sociales y comunitarias. La escuela, por tanto, debe convertirse en un laboratorio de ciudadanía crítica y creativa, capaz de formar jóvenes que no solo consuman información, sino que generen pensamiento y acción colectiva.

Otro reto didáctico emergente está relacionado con la sostenibilidad y la justicia climática. La educación para la ciudadanía del siglo XXI no puede ignorar los desafíos ambientales y éticos que enfrenta la humanidad. Gudynas (2022) plantea que la ciudadanía ecológica debe integrarse al currículo como una práctica de corresponsabilidad entre el ser humano y la naturaleza, reconociendo los derechos de la tierra como parte del aprendizaje cívico. Este enfoque favorece la articulación entre ética, ecología y política, dando sentido a una ciudadanía integral que actúa desde la empatía y la responsabilidad planetaria.

Resumen y conclusiones

Los valores políticos, sociales, cívicos y culturales constituyen el núcleo del desarrollo humano. Desde una perspectiva pedagógica, el currículo nacional adquiere pleno sentido cuando se convierte en punto de partida para que el estudiantado entre en contacto activo con su entorno. La vinculación se concreta mediante proyectos educativos diseñados a partir de diagnósticos participativos que identifican problemas reales: gestión de residuos, convivencia escolar, memoria histórica, equidad de género o cuidado del agua. En esa articulación entre saberes escolares y demandas comunitarias se fortalece el sentido de pertenencia y se ejercita la responsabilidad colectiva.

El ser humano se revela como ser complejo y diverso. Esta condición exige una educación ciudadana que no busque homogeneizar, sino que potencie la multiplicidad de miradas, saberes y modos de vida. Al hacerlo, se transforma en factor de cambio al dotar a docentes y demás recursos humanos de herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales para construir sociedades inclusivas, justas y pacíficas. La complejidad humana se convierte así en fuente de riqueza para la convivencia democrática.

La innovación educativa se presenta, como eje indispensable, los retos como la desinformación masiva, la brecha digital, el racismo estructural o la crisis climática exigen nuevas respuestas pedagógicas: aula invertida, pedagogías activas, cartografías participativas, hackatones cívicos, laboratorios de paz, radio escolar; entre otras. Estas estrategias permiten que en el aula se fortalezcan el pensamiento crítico y los valores democráticos, formando ciudadanos capaces de argumentar, negociar, empatizar y proponer soluciones basadas en evidencia y en ética del cuidado.

La instrucción normativa y la transmisión unidireccional de valores abstractos resultan insuficientes. La educación ciudadana se efectiviza cuando se vive como práctica transformadora: se problematiza la realidad, se desarrolla empatía cognitiva y afectiva, y se pasa a la acción social. Docentes y estudiantes adoptan una lógica de coaprendizaje que democratiza el conocimiento, distribuye el poder en el aula y construye decisiones de manera colectiva. El currículum se convierte entonces en proyecto de vida compartido.

La didáctica de la educación ciudadana avanza hacia una praxis emancipadora al articular de manera inseparable inclusión, derechos humanos, sostenibilidad y participación activa. Inclusión implica reconocer y valorar las identidades plurinacionales,

lingüísticas, de género y migrantes; derechos humanos exige vivenciar la igualdad dignidad y libertad en cada interacción escolar; sostenibilidad convoca a relacionarse con la naturaleza desde la cosmovisión del Sumak Kawsay y la justicia climática; participación activa significa ejercer la ciudadanía digital, comunitaria y política más allá del voto obligado.

Educar para la ciudadanía es, en última instancia, formar sujetos capaces de imaginar y materializar sociedades más justas, con docentes que ejercen la función de intelectuales públicos, estudiantes reconocidos como protagonistas y escuelas abiertas al diálogo intercultural y a la transformación social permanente.

Referencias

- Biesta, G. (2021). *El bello riesgo de la educación*. Madrid: Morata. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4052290>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2021). *Educación emocional y convivencia*. Barcelona: Graó. <https://n9.cl/rr8g8>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://n9.cl/2jpez>
- Bolívar, A. (2020). *Educar para la ciudadanía democrática*. Madrid: Narcea. <https://n9.cl/0xw3og>
- Candau, V. (2021). *Educación en derechos humanos: Una mirada crítica y transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173518942017.pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza. <https://n9.cl/rcx3c>
- Castells, M. (2020). *La galaxia de la comunicación*. Madrid: Alianza.
- Chuji Gualinga, M. (2008). *Interculturalidad y educación en los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación / UNICEF. <https://n9.cl/0p4rz>
- Cortina, A. (2021). *Ética mínima*. Madrid: Trotta. <https://youtu.be/D5oxYYOPaCY>
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). Data colonialism: Rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, 20(4), 336-349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>
- Cox, C. (2015). *Educación ciudadana y construcción democrática*. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO.
- Cruz, A., Barrios, P., & Garrido, E. (2018). *Pedagogía y Política de Henry Giroux. De la resistencia y las fronteras al performance*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá D.C. <https://n9.cl/i663v>
- Delors, J. (2021). *La educación encierra un tesoro* (Reedición 25 años). Madrid: Santillana. <https://n9.cl/fsxia>
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación* (Centenario). Madrid: Morata. <https://n9.cl/zo8g99>
- Feyfant, A. (2010). La formation à la citoyenneté dans l'enseignement scolaire: entre injonctions et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13. <https://share.google/tKw7bv68205D3Vcho>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Edición conmemorativa 50º aniversario. Madrid: Siglo XXI. <https://www.youtube.com/watch?v=XE3L45dpKXg>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/us/on-critical-pedagogy-9781350144989>

- Gudynas, E. (2012). *Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa*. En M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo* (pp. 21-53). Fundación Rosa Luxemburg/Abya-Yala.
- Gudynas, E. (2022). *La ontología política del Sumak Kawsay y el Buen Vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2022). *Alfabetización mediática y ciudadanía digital en América Latina*. Quito: UNESCO IESALC.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2021). Cooperative learning and citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 107, 101721. <https://n9.cl/adq3tu>
- Jones, B., & Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: A review*. Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex. <https://n9.cl/2jvudd>
- Kymlicka, W. (2020). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press. <https://n9.cl/u0dxj>
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019829770X.001.0001>
- Maya, A. (2021). "La educación para la ciudadanía en la región Andina: entre la norma y la práctica". En *Educación para la ciudadanía y educación de personas jóvenes y adultas en América Latina*. <https://n9.cl/3u9zo8>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2022). *Currículo de Educación General Básica y Bachillerato*. Quito: Autor. <https://librosministerioeducativo.com/>
- Nussbaum, M. C. (2018). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2ª ed.). Paidós. <https://n9.cl/9omuq8>
- Obin, J. P. (2000). *Les valeurs à l'école: Rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale. <https://n9.cl/10y2od>
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). *Educación para la participación ciudadana: Propuestas para la acción*. Barcelona: Graó. <https://n9.cl/2kk1p>
- Ríos, D., & Reinoso, J. (2008). *Proyectos de Innovación Educativa*. ResearchGate. <https://n9.cl/orgkp2>

- Ríos, T. (2000). *Innovación educativa y cambio escolar*. Madrid: Narcea.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis. <https://n9.cl/61h22d>
- Santos, B. de S. (2021). *La cruel pedagogía del colonialismo*. Madrid: Akal.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: IEA. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Torres, R. M. (1996). *Educación en la incertidumbre*. Madrid: Popular.
- Torres, R. M. (2022, 2 de febrero). *Ecuador: La educación, un problema invisible*. Otra Educación. <https://n9.cl/yauo0>
- UNESCO. (2020). *Educación para la ciudadanía: Marco conceptual y operativo*. París: Autor. <https://www.unesco.org/es/educacion-ciudadania-mundial>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Autor: International Commission on the Futures of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala. <https://n9.cl/wdc9o>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata. <https://n9.cl/mp3uh>

CAPÍTULO II

Metodología del Interaprendizaje para la educación ciudadana

Presentación

El interaprendizaje se presenta como un paradigma capaz de desplazar la mirada pedagógica que abandona la rutina de transmitir contenidos prefabricados y sitúa el conocimiento en el cruce de voces que habitan un territorio. Esta forma de educar no se impone ni se importa desde fuera; nace cuando docentes, estudiantes y comunidades problematizan conjuntamente su realidad, tejiendo saberes locales con otros saberes y devolviendo al aprender su dimensión ética y política.

La formación docente ecuatoriana sigue anclada en esquemas de capacitación por eventos que llegan a las zonas rurales como paquetes cerrados, sin preguntar por las lenguas, los ríos, los conflictos; ni los deseos de los actores que habitan esos espacios. Las brechas tecnológicas, las escuelas unidocentes, la infraestructura precaria y la desconexión entre currículo y vida cotidiana se profundizan cuando la respuesta oficial se limita a charlas y talleres de fin de semana, diapositivas o promesas de conectividad que nunca concretan soluciones.

Frente a ese escenario, el interaprendizaje propone una ruptura epistemológica: el conocimiento válido se construye colectivamente; la enseñanza se comparte; la escuela deja de formar ciudadanos para co-crear comunidades que practican la ciudadanía cada día. Los documentos oficiales del Ministerio de Educación (2022), ya apuntan hacia esta lógica al exigir aprendizajes situados, participativos y vinculados al entorno. Las comunidades de práctica que Lave y Wenger describieron hace décadas ofrecen el sustento teórico para entender que aprender es participar legítimamente en la vida de un grupo que comparte problemas, lenguas y proyectos; es decir, sus historias.

El capítulo se articula en tres momentos. Primero, se examinan las raíces del aprendizaje situado y se evidencia que la universalidad abstracta suele servir de coartada para perpetuar privilegios. Segundo, se analizan las brechas rurales y tecnológicas que erosionan la formación docente ecuatoriana y se muestra cómo el interaprendizaje puede convertirse en política pública de justicia educativa. Tercero, se presentan experiencias concretas, tales como: círculos pedagógicos en Azuay, radio-clases en Chimborazo y portafolios colectivos en Imbabura. Todos estos casos presentan vivencias dignas de análisis, porque permiten ilustrar las orientaciones teóricas que se desarrollan y que demuestran que cuando el conocimiento se teje desde el territorio la escuela, deja de ser un islote y se transforma en puente entre la vida y el saber.

El cierre de este capítulo es una puerta que abre la curiosidad por seguir profundizando este tema. El objetivo es evidenciar que transformar la educación no depende de tecnologías milagrosas ni de presupuestos desorbitados, sino de la audacia y disposición de sentarse a conversar, de preguntar conjuntamente qué problemas se desea entender y qué futuros se aspira a imaginar. El interaprendizaje constituye una apuesta por la democracia pedagógica: si el conocimiento se construye colectivamente, la equidad deja de ser un deseo y se vuelve práctica cotidiana.

El interaprendizaje como paradigma situado

Partimos de la experiencia viva para proponer que el interaprendizaje no es un método que se importa y se aplica, sino una manera de entender la educación que nace desde el territorio, con sus actores y para transformar las inequidades y dificultades que lo atraviesan. Es la comprensión de que todo conocimiento válido nace en la trama de relaciones que teje un territorio: sus lenguas, memorias, conflictos y deseos; pero también de los hábitos y de las percepciones de actores y organizaciones que lo constituyen.

Se trata de reconocer que la teoría misma se gesta cuando docentes, estudiantes y comunidad problematizan y sueñan juntos su realidad. El saber se construye en la tensa frontera entre lo que ya se vive y lo que aún no se puede nombrar; por eso el interaprendizaje rechaza la universalidad abstracta y apuesta por una epistemología abierta, plural y situada que, lejos de ser menor, es la única capaz de devolverle al conocimiento su dimensión ética y política. Es la fuerza comunitaria y sus saberes el principal motor para aplicar el interaprendizaje.

En el Ecuador no se está capacitando de manera apropiada con metodologías activas a los docentes, para poder superar las deficiencias de las aplicaciones educativas. Aunque el gobierno ha hecho cambios en la educación, aún persisten brechas significativas en la formación pedagógica y tecnológica del profesorado, especialmente en zonas rurales y periurbanas. Falta llegar con escuelas completas a los sectores marginales, se deben de complementar paulatinamente ya que antes no se le había dado mucha importancia para que todos los niños de las diferentes unidades educativas tengan las mismas oportunidades.

Históricamente, los sectores urbanos han sido priorizados, generando una desigualdad estructural que se refleja en la calidad de los aprendizajes. Es así que, desde una perspectiva general, se evidencia que todavía existen unidades educativas unidocentes con este desbalance.

El interaprendizaje, como enfoque metodológico, surge precisamente para responder a estas desigualdades y promover una educación más participativa e inclusiva. Según Hargreaves y Fullan (2020), las escuelas del siglo XXI deben orientarse hacia el aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes, reconociendo que el conocimiento se construye colectivamente. En este sentido, el interaprendizaje implica pasar de la transmisión unidireccional del saber a la creación compartida de significados, donde el diálogo, la reflexión y la cooperación son los pilares del proceso educativo.

En el contexto ecuatoriano, la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje-servicio sigue siendo un desafío pendiente. Murillo y Román (2020) advierten que muchas innovaciones pedagógicas no logran consolidarse porque los docentes no reciben acompañamiento ni espacios de formación sostenida. La capacitación docente debe entenderse no como un evento aislado, sino como un proceso continuo que fortalezca la práctica reflexiva y la investigación educativa desde el aula.

Por ello, es necesario fortalecer los programas de desarrollo profesional docente con énfasis en el interaprendizaje. El Ministerio de Educación (2022) ha señalado que los maestros deben convertirse en facilitadores del conocimiento, promoviendo ambientes de aprendizaje colaborativo y flexible. Sin embargo, para lograrlo se requiere de políticas públicas que garanticen infraestructura adecuada, conectividad digital y acompañamiento pedagógico permanente, especialmente en comunidades rurales e interculturales.

El interaprendizaje también exige una transformación en la cultura institucional. No basta con modificar metodologías; es necesario construir relaciones horizontales entre los actores educativos. Según Freire (2021), enseñar implica aprender con el otro, y educar es un acto de diálogo y liberación. En las aulas ecuatorianas, este principio puede traducirse en estrategias que fomenten la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, la autoevaluación y la gestión colectiva del conocimiento.

Además, el enfoque de interaprendizaje está profundamente vinculado con la equidad y la justicia educativa. Como afirman Bolívar y Domingo (2022), la educación inclusiva sólo puede alcanzarse cuando todos los estudiantes sin importar su contexto tienen acceso a experiencias de aprendizaje cooperativo y a docentes que creen en su potencial. Esto requiere de un compromiso ético y pedagógico por parte del sistema educativo, orientado a reducir las desigualdades históricas entre el campo y la ciudad.

Fortalecer el interaprendizaje en Ecuador implica reconocer el valor del trabajo colaborativo entre docentes. Las redes de aprendizaje profesional, como las comunidades de práctica o los círculos pedagógicos, permiten compartir experiencias, reflexionar sobre los desafíos comunes y generar innovación educativa desde la base. De acuerdo con Darling-Hammond (2020), cuando los maestros aprenden juntos, mejoran no solo sus competencias, sino también los resultados de sus estudiantes.

La metodología del interaprendizaje representa una apuesta transformadora para la educación ecuatoriana. Su implementación demanda voluntad política, formación docente continua y participación activa de las comunidades educativas. Solo así será posible construir una escuela más equitativa, democrática y centrada en el aprendizaje compartido.

Aprendizaje y desarrollo sobre la ciudadanía

La educación sobre la ciudadanía busca situar al estudiante en el centro de los problemas reales que afectan su territorio, su lengua y su futuro. Este apartado recorre la evolución internacional de esa idea, desde los parlamentos juveniles de Europa hasta los movimientos de recuperación democrática en América Latina, pasando por las experiencias de justicia ambiental en África y Asia. Se examinan los logros, las resistencias y los vacíos que persisten cuando la escuela olvida que la ciudadanía se aprende en la calle, en la chacra, en la asamblea y en la redes, no solo en la fila de pupitres.

Diversos estudios, a escala internacional, han puesto de manifiesto los problemas que la enseñanza y el aprendizaje de la educación para la ciudadanía tiene. Algunos de ellos pueden resumirse a continuación. En la mayoría de los casos, los contenidos trabajados desde la educación para la ciudadanía se presentan desconectados de los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes, de sus derechos, de temas controvertidos, lo que desencadena su pérdida de interés e implicación.

Esta desconexión entre los contenidos curriculares y la vida cotidiana de los estudiantes constituye una de las principales limitaciones de la enseñanza cívica contemporánea. Como señala Biesta (2021), la educación ciudadana no debe ser entendida como una transmisión de valores universales, sino como una práctica contextualizada que permita a los jóvenes aparecer como sujetos activos en la vida pública. Cuando los contenidos se alejan de las realidades locales, la ciudadanía se convierte en un discurso vacío y sin sentido para el estudiante. Por ello, el aprendizaje debe ser situado, vinculado a problemas sociales, ambientales y culturales cercanos al entorno del alumnado.

En este mismo sentido, (Feyfant, 2010; citando a Crick) refleja que el trabajo de estos contenidos no puede reducirse al aprendizaje memorístico de conceptos, sino que debe estar encaminada a la participación de los jóvenes en la vida cívica y en el ejercicio de su ciudadanía activa. Pero la puesta en práctica de este concepto de ciudadanía presenta algunos problemas, tal y como destacan las investigaciones de García Pérez et al. (2009).

A nivel metodológico, esto implica transformar las prácticas docentes. La educación para la ciudadanía no puede seguir centrada en la lección magistral, sino que debe incorporar metodologías activas que fomenten la deliberación, el debate y el aprendizaje cooperativo. Tal como afirman Pagès y Santisteban (2019), los estudiantes deben aprender a argumentar, a escuchar

y a tomar decisiones colectivas. Este enfoque promueve no solo la comprensión conceptual, sino también el desarrollo de actitudes democráticas y el pensamiento crítico.

Las experiencias llevadas a cabo en el Parlamento Joven pusieron de manifiesto la resistencia para el mantenimiento en el tiempo de este tipo de proyectos curriculares, así como las dificultades para la transferencia de los conocimientos adquiridos en la escuela a sus experiencias democráticas.

Este fenómeno también se observa en otras experiencias de aprendizaje cívico en América Latina. En Ecuador, por ejemplo, iniciativas de participación estudiantil impulsadas por el Ministerio de Educación enfrentan retos similares: una vez finalizados los proyectos, muchos estudiantes no encuentran espacios sostenibles para continuar participando. Esto demuestra la necesidad de institucionalizar la educación ciudadana más allá de los proyectos puntuales, integrándose como una práctica transversal y permanente en la vida escolar (Ministerio de Educación, 2022).

En este mismo sentido, Feyfant, (2010; citando a Faulks), identifica tres obstáculos para el fortalecimiento de un sentimiento ciudadano. El primero tiene que ver con la existencia de escuelas selectivas, principalmente de índole religiosa. Este mismo debate lo plantea García (2007) en España. Para este autor, una de las resistencias públicas más visibles contra la educación para la ciudadanía en la escuela pública corre a cargo de la jerarquía católica, así como de los sectores sociales más conservadores. Éstos argumentan que la inclusión de esta materia en el currículo supone un adoctrinamiento laicista. Igualmente, este autor señala que esta oposición tiene como trasfondo el temor a la competencia, ya que una asignatura tradicional -pero opcional- como Religión Católica puede quedar relegada a un segundo plano con la implantación de esta nueva asignatura, de carácter obligatorio.

Aunque esta discusión pertenece al contexto europeo, sus ecos se perciben también en América Latina, donde algunos sectores cuestionan la enseñanza de la ciudadanía desde perspectivas críticas. Sin embargo, autores como Giroux (2020) defiende que educar para la ciudadanía no significa adoctrinar, sino habilitar a los jóvenes para que piensen por sí mismos y participen en la vida democrática. En este sentido, el papel del docente es crucial: debe guiar el debate, facilitar la reflexión y promover el respeto por la diversidad de ideas.

El segundo de los obstáculos que plantea Faulks (2006), recoge la imposibilidad de desarrollar una ética de ciudadanía activa inclusiva de todos los grupos sociales, planteándose que los problemas relacionados con la exclusión social no quedan recogidos.

Esto cobra relevancia particular en Ecuador, donde las desigualdades económicas, de género y étnicas aún condicionan la participación ciudadana plena. Candau (2021) sostiene que la educación debe asumir un enfoque de justicia social que promueva la equidad y el reconocimiento de las diferencias. La ciudadanía, entonces, no puede reducirse a un concepto abstracto; debe vivirse en la práctica cotidiana a través del respeto, la solidaridad y el compromiso con los más vulnerables.

El tercero de los obstáculos identificados hace referencia a las formas tradicionales para la participación política. Para Faulks (2006), la participación juvenil debe estar más encaminada a los movimientos sociales y a la ecología, como ejes estructurados y de interés para la participación.

Hoy en día, los movimientos juveniles en defensa del medio ambiente o de los derechos humanos evidencian nuevas formas de ciudadanía activa. Según Santos (2021), la ciudadanía ecológica redefine la relación entre los seres humanos y la naturaleza, promoviendo una ética del cuidado y la corresponsabilidad. En Ecuador, iniciativas estudiantiles en torno al reciclaje, la protección de los páramos o la reforestación urbana demuestran que los jóvenes pueden ser agentes transformadores cuando la escuela les brinda espacios reales para actuar.

En contraposición a esto que comentamos, es preciso mencionar que desde el ámbito anglosajón se da mucha importancia a la voz de los estudiantes en estos procesos, pues reflejan que el hecho de que los docentes den sus opiniones lleva a que éstas sean consideradas irrefutables por parte de los estudiantes y, por tanto, a su imposibilidad para crear las suyas propias. Por ello, se insta a que los alumnos den sus propias opiniones como mecanismo facilitador de las habilidades ciudadanas, fomentando su autonomía y apostando por un aprendizaje participativo.

Este principio de dar voz al estudiante es fundamental en la pedagogía democrática. Dewey (1916) ya planteaba que la educación debe basarse en la experiencia y la participación activa. En el siglo XXI, esta idea cobra nueva fuerza con las metodologías de aprendizaje-servicio y los proyectos comunitarios, donde los alumnos aplican sus conocimientos para resolver problemas locales. De esta manera, la ciudadanía deja de ser un tema de estudio y se convierte en una práctica viva.

Otro de los problemas de la enseñanza de la educación para la ciudadanía es el desinterés del profesorado y cuya figura, tal y como se acaba de ver, suele ser la principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes de esta materia deben ser capaces de basar su enseñanza en la realidad cotidiana de sus alumnos, teniendo en cuenta la dificultad que

plantea una ciencia que no es exacta y cuyos contenidos están expuestos a múltiples interpretaciones, a menudo de carácter simplista. Es este el caso de aquellos problemas más controvertidos, que pueden generar polémicas entre los alumnos y, que de forma general, el docente procura evitar.

Superar este desinterés implica fortalecer la formación ética y política del profesorado. Según Torres (2022), los docentes deben concebirse como mediadores sociales y facilitadores de experiencias democráticas. En Ecuador, los programas de formación continua pueden incorporar módulos sobre educación cívica, derechos humanos y convivencia pacífica, fortaleciendo las competencias pedagógicas necesarias para guiar debates sensibles sin imponer posturas.

La educación ciudadana debe asumirse como una oportunidad para construir comunidad y sentido de pertenencia. Freire (2021) recordaba que enseñar exige coraje, porque implica dialogar con la realidad y transformar el mundo. En ese sentido, el aprendizaje de la ciudadanía debe inspirar esperanza: formar estudiantes capaces de soñar, actuar y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El balance internacional obliga a concluir que la ciudadanía no se enseña, se practica en comunidad, se negocia en conflicto y se revisa cada vez que una voz antes silenciada irrumpe en el espacio público. La tarea pendiente para Ecuador y para la región es institucionalizar esos espacios de práctica y formar docentes capaces de mediar sin imponer. Solo cuando la escuela normalice la duda, celebre la disidencia y proteja la deliberación, la educación para la ciudadanía dejará de ser asignatura y se convertirá en cultura democrática. La formación de ciudadanos en las instituciones educativas también se modela, es la escuela la que estableciendo una cultura de relaciones en y con la comunidad, e involucrando a sus estudiantes, hace conciencia de ciudadanía.

Desarrollo psicológico y aprendizaje

Junto a esta dificultad metodológica, aparece una más de fondo, relacionada con los contenidos y habilidades a desarrollar. Es, por tanto, escaso el consenso entre los docentes sobre los contenidos tradicionales y las habilidades para la participación ciudadana. Esta falta de consenso lleva a que el currículo esté marcado por contenidos de historia y geografía, con un modelo de enseñanza tradicional que no proporciona las habilidades de aplicación a problemas sociales y mucho menos contempla la perspectiva de futuro (Clark, 1999), tan imprescindible para este tipo de contenidos. Se trabajan, por tanto, contenidos limitados,

superficiales y marcados por el libro de texto, lo que hace que baje la calidad del currículo.

En el contexto latinoamericano, esta tensión entre contenidos tradicionales y competencias ciudadanas se manifiesta con especial fuerza. En Ecuador, los planes curriculares aún tienden a priorizar los aprendizajes cognitivos sobre los socioemocionales y ciudadanos. Según López y Rivadeneira (2020), las políticas educativas deben transitar hacia modelos de aprendizaje integral, donde se valoren las experiencias de convivencia, diálogo y respeto mutuo como parte esencial de la formación. La ciudadanía no se enseña únicamente con teorías, sino a través de las experiencias con énfasis en práctica diaria en las aulas, donde los estudiantes aprenden a cooperar, resolver conflictos y participar activamente.

Los principales problemas identificados en la evaluación de esta asignatura residen en la inadecuación de los procesos evaluativos. En este sentido, el informe Eurydice (2005), destacó que varios países (Bélgica, España, Lituania, Polonia e Islandia) señalaron la carencia de metodologías de evaluación para contenidos que trascienden los conocimientos teóricos. Aspectos como los objetivos, las competencias prácticas, sociales y actitudinales, la concienciación en valores y el trabajo grupal resultan difíciles de cuantificar y casi imposibles de someter a una evaluación formal.

Esta problemática continúa vigente. Las evaluaciones tradicionales siguen centradas en medir conocimientos conceptuales, dejando de lado aspectos como la empatía, la cooperación o el pensamiento crítico. Tal como afirman Darling-Hammond y Cook-Harvey (2018), evaluar la ciudadanía requiere observar y vivir procesos, no solo resultados. Esto implica incorporar evaluaciones formativas, autoevaluaciones y rúbricas cualitativas que valoren la participación y la reflexión. En Ecuador, algunas instituciones educativas han comenzado a implementar portafolios reflexivos donde los estudiantes documentan sus aprendizajes cívicos y comunitarios, fortaleciendo así su conciencia ciudadana.

En este mismo sentido, se ha llegado a plantear que no se puede evaluar la enseñanza de la ciudadanía hasta varios años después de que el estudiante se haya convertido en un ciudadano independiente y responsable. Profundizando en esta temática, han sido numerosas las investigaciones realizadas que han intentado poner de manifiesto una evaluación de la ciudadanía de los jóvenes. Así mismo, en Inglaterra, la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) llevó a cabo un estudio longitudinal entre jóvenes de 11 a 18 años, de 2002 a 2008. Su objetivo radica en evaluar el impacto de la educación para la

ciudadanía en los nuevos planes de estudio. La encuesta de 2007 se centró en la participación cívica de los estudiantes de 11 años: sus actitudes, intenciones e influencias.

Investigaciones recientes coinciden con esta dificultad de medición. Según Schulz et al. (2010), los resultados del estudio IEA sobre Educación Cívica mostraron que los jóvenes con mayor sentido de pertenencia escolar y confianza en sus docentes desarrollan actitudes más democráticas. Esto sugiere que la ciudadanía no se aprende como un contenido aislado, sino en ambientes donde predomina la cooperación, la justicia y el respeto mutuo.

En América Latina, la educación cívica debe fortalecer ese sentido de comunidad, vinculando la escuela con el territorio, las familias y las organizaciones locales. Los resultados han puesto de manifiesto que los estudiantes están interesados tanto en los hechos políticos, como en la política en sí, pero no desean unirse a ningún partido ni participar activamente en la política local. Del mismo modo, aprecian la idea de votar, pero sólo la mitad de ellos votarán cuando alcancen la edad para ello.

Además, confían más en sus amigos, maestros o la policía que en los políticos y las instituciones. Tienen ideas firmes sobre aquello que está mal o bien y creen firmemente que hay determinadas reglas que no se pueden incumplir. No se sienten especialmente reconocidos como parte de la comunidad británica o europea, pero sí afirman tener un vínculo especial con su escuela o comunidad. Además, creen que sus escuelas les dan la oportunidad de discutir temas relevantes, pero en menor medida que en épocas anteriores.

Estos hallazgos se reflejan también en los contextos educativos latinoamericanos. La CEPAL (2022), señala la existencia de desconfianza hacia las instituciones políticas y la preferencia por los vínculos cercanos con la familia, escuela o comunidad, son patrones comunes entre los jóvenes. Se observa una brecha entre el sistema político y la juventud que genera apatía y desinterés democrático. Por ello, es urgente promover prácticas de participación escolar que trascienden lo simbólico: consejos estudiantiles con poder real de decisión, proyectos de acción comunitaria y espacios de deliberación donde los jóvenes aprendan a construir consensos.

Desde la perspectiva del desarrollo psicológico, autores como Erikson (1968), desde esa fecha hasta la actualidad, coinciden en que la adolescencia es una etapa clave para la construcción de la identidad moral y social. La educación ciudadana debe acompañar este proceso, ofreciendo oportunidades para que los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos y responsabilidades. En el contexto ecuatoriano, esto se traduce en

fortalecer la educación emocional, el trabajo colaborativo y las pedagogías del cuidado como herramientas para formar ciudadanos empáticos y comprometidos con su entorno.

Asimismo, los avances en neuroeducación han demostrado que la empatía, la cooperación y la toma de decisiones éticas son competencias que pueden desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje social. Según LIBRO-UNESCO (2022), la interacción emocional positiva estimula áreas del cerebro vinculadas con el juicio moral y la autorregulación. En consecuencia, las aulas deben diseñarse como entornos seguros donde los estudiantes puedan expresar emociones, aprender de los conflictos y construir acuerdos colectivos.

Como se ha podido comprobar, el origen y conceptualización de la educación para la ciudadanía ha traído aparejado distintas perspectivas y recomendaciones a nivel europeo y mundial. Su creciente importancia ha estado vinculada a la imperante necesidad de fomentar la convivencia democrática y la percepción del papel activo que las juventudes deben tener en el desarrollo de las naciones. Para ello, se apuesta por la participación política y social pero no desde instancias externas, sino desde la propia escuela, como lugar de crecimiento personal y social de los alumnos.

Finalmente, es fundamental comprender que el desarrollo psicológico y el aprendizaje de la ciudadanía están profundamente conectados. Como sostiene Coll (2019), aprender a convivir es un proceso de construcción intersubjetiva que requiere tiempo, acompañamiento y práctica. La escuela, por tanto, no solo transmite conocimientos, sino que modela actitudes, relaciones y valores. En Ecuador y en toda América Latina, el desafío es avanzar hacia una educación ciudadana humanista que prepare a los estudiantes para actuar con conciencia ética, empatía social y compromiso colectivo.

Fundamentos de la educación ciudadana (práctica didáctica)

Para comprender los cimientos de la educación ciudadana, se reconoce la presencia de un marco teórico-filosófico y antropológico que cimienta toda práctica pedagógica enfocada en la formación de ciudadanos. Se examina la evolución del concepto de ciudadano desde sus orígenes en la polis griega, pasando por la perspectiva cristiana medieval, el contractualismo de la Ilustración y los enfoques decoloniales contemporáneos, para dilucidar cómo esta noción ha mutado según los intereses de quienes ejercen el poder.

La antropología de la educación aporta el método etnográfico para desentrañar, en cada contexto, qué significados se adjudican a la pertenencia, a la ley y al otro, y para evidenciar que la escuela reproduce o transforma esas significaciones. Este marco no es un preámbulo ornamental, es el conjunto de lentes o puntos de vista que permitirán al docente traducir la experiencia estudiantil en contenidos curriculares, diseñar situaciones de aprendizaje culturalmente válidas y evaluar procesos cívicos sin traicionar la identidad ni el territorio.

La formación ciudadana de los individuos ha constituido históricamente una premisa para el normal desenvolvimiento de la sociedad, sobre todo, desde el momento del surgimiento de las clases y el Estado, como una necesidad de la regulación de las relaciones entre los individuos y el Estado en el marco de los distintos sistemas democráticos. La educación del ciudadano ha sido objeto de las más diversas interpretaciones a lo largo de la historia de la civilización y ello ha dependido del prisma filosófico a través del cual se ha visto, pero no siempre ha visto, pero no siempre se ha tenido en cuenta un enfoque objetivo, consecuente, que tome como punto de partida el análisis de las condiciones que ofrece la sociedad para el progreso del individuo, el grado de desarrollo de la conciencia y la actividad.

Las características fundamentales de la interconexión entre el individuo y la sociedad, así como entre el individuo y el Estado, varían en cada sociedad. Estas se manifiestan a través del tipo de socialización predominante y se reflejan en la manera específica en que los sujetos participan en la vida pública.

El poder público se caracteriza por sus fundamentos sociales, su programa ideológico-cultural, los valores que promueve y defiende, y su contexto interno y externo. Estas cualidades, históricamente condicionadas y estructuradas, también definen a los sujetos que participan en la política.

Desde esta perspectiva, para comprender la evolución del concepto de formación ciudadana, es fundamental identificar tres momentos históricos clave que han marcado el pensamiento social universal sobre esta cuestión:

- El pensamiento antiguo de las civilizaciones griega y romana.
- El pensamiento de la Edad Media.
- El pensamiento liberal – burgués.

A partir de estas tres etapas, es posible comprender cómo la educación para la ciudadanía ha evolucionado desde una visión elitista hasta una perspectiva inclusiva. En el pensamiento clásico, la ciudadanía estaba restringida a un grupo reducido, mientras que

en la modernidad se convierte en un derecho universal asociado a la dignidad humana y la participación democrática (Marshall, 1950; Nussbaum, 2011). En el siglo XXI, la noción se amplía aún más hacia una ciudadanía global, digital y ecológica (UNESCO, 2021).

En el centro de la ciudadanía y la didáctica están la existencia y el encuentro del otro de las múltiples formas de ser y de vivir. El ser humano se convierte en un ser social cuando debe convivir con otros y construir de forma conjunta su destino. La naturaleza del encuentro colectivo se realiza cotidianamente sobre las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la sociedad y las herramientas didácticas que usa para llevarlo a cabo

En la actualidad, la práctica didáctica en educación ciudadana debe integrar metodologías que promuevan la interacción, el diálogo y la colaboración. Según Freire (1997), no hay educación ciudadana posible sin diálogo, ya que es en la comunicación donde se reconoce al otro como sujeto político. En este sentido, la didáctica deja de ser una mera transmisión de contenidos para convertirse en una práctica ética que potencia la reflexión crítica y la acción transformadora.

El análisis de cada uno de estos momentos, en correspondencia con los factores socioeconómicos y políticos que lo condicionaron, posibilita la comprensión de la naturaleza y los rasgos esenciales del concepto ciudadano y de su formación en el contexto de la profesionalización de los miembros de la comunidad universitaria.

En el contexto latinoamericano, autores como Candau (2020) y Dussel (2018) sostienen que la formación ciudadana debe partir de la experiencia y del reconocimiento de las desigualdades estructurales. En Ecuador, esto implica vincular la educación con la vida comunitaria, el territorio y las formas de participación propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, la ciudadanía deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una práctica cotidiana de inclusión, corresponsabilidad y justicia social.

La comprensión de la educación del hombre como ciudadano tiene como premisa el surgimiento y desarrollo de las ciudades, un hito trascendental en el proceso civilizatorio mundial. La nueva organización social es fruto del perfeccionamiento alcanzado por las fuerzas productivas, que trajo consigo la aparición de la propiedad privada sobre los medios de producción, e hizo más específica la división social del trabajo y de los instrumentos de producción, factores determinantes en la polarización de la población en castas, estamentos y clases sociales (Araya, 2008).

Tales condiciones determinaron la organización política de estas comunidades humanas, la división de sus habitantes en gobernantes y gobernados, y el establecimiento de determinados derechos ganados por la posición económica que ocuparan en la ciudad. Así el concepto literal que se tenía de ciudadano como habitante de la ciudad evolucionó hasta adquirir un rango político, selectivo, que requirió de una educación que preparara a ese ciudadano para el desempeño de las tareas sociales correspondientes con su estatus; de esta forma aparece ya en los albores de la civilización la necesidad de pertrechar a los poseedores de esta distinción de conocimientos útiles para su rango social.

En términos pedagógicos, esto nos recuerda que la educación ciudadana debe propiciar la reflexión sobre el poder, la autoridad y la igualdad. Como plantea Biesta (2021), educar para la ciudadanía implica formar personas capaces de actuar éticamente en la esfera pública, conscientes de su responsabilidad hacia los demás. En este sentido, la escuela se convierte en un microcosmos democrático donde se aprenden los valores del respeto, la cooperación y la participación.

De los pensadores prominentes de ese período histórico es Aristóteles quien se considera como el más grande de los filósofos de la antigüedad. En la especulación filosófica aristotélica la ciudad es una comunidad política a la cual se subordinan los ciudadanos, y en ella el rasgo distintivo es la convivencia social, el respeto individual y colectivo a las normas y costumbres establecidas; de ahí que el concepto ciudadano nace vinculado a la preparación del individuo para establecer relaciones armoniosas con el Estado y la sociedad a partir el conocimiento de las normas y leyes que la regulan.

Desde los tiempos de Aristóteles, el concepto de ciudadano ha estado intrínsecamente ligado a la participación en el poder público. Esta idea fue consolidada por Cicerón, quien definió el poder político como “red pública” o “cosa pública”. En su obra *Política*, Aristóteles (1976, p. 59) afirmó que un ciudadano es “el individuo que puede tener en la Asamblea Pública y en el Tribunal, voz delirante”.

A partir de este pensamiento clásico, se puede entender que la educación ciudadana es inseparable del ejercicio de la razón y la deliberación pública. Hoy, autores como Nussbaum (2011) retoma esa tradición para afirmar que el objetivo de la educación no debe ser únicamente el desarrollo económico, sino la formación de ciudadanos críticos, capaces de empatizar con los demás y de cuestionar la injusticia.

Es importante destacar que, en su concepción, los esclavos y los artesanos deben dedicarse al trabajo manual, y por eso son excluidos de la ciudadanía, al no portar la virtud cívica necesaria.

No obstante, este enfoque elitista y clasista, en la Antigüedad el concepto de ciudadano supone el compromiso y la inmersión en todos los problemas públicos de la sociedad.

Durante la Edad Media, los derechos del ciudadano pierden su carácter cívico y político, asociándose a elucubraciones teológicas. A partir del siglo XII cuando con el desarrollo de las ciudades y del comercio comienza a surgir un nuevo tipo de sociedad, donde la servidumbre y las relaciones de vasallaje, fundadas en los vínculos de dependencia personal, se fueron descomponiendo como resultado de la aparición de nuevas formas de posesión territorial, de producción y de circulación de riqueza, condicionadas por la nueva división social del trabajo.

Este proceso marca una transformación profunda en el papel de la educación. La formación ciudadana pasa a orientarse hacia la moral cristiana y la obediencia. Sin embargo, la posterior emergencia del humanismo renacentista reactiva el ideal de una educación integral. Comenio y, más tarde, Rousseau reivindican la necesidad de formar ciudadanos libres y racionales, principios que siguen inspirando la didáctica contemporánea (Pérez Gómez, 2022).

En consecuencia, la educación ciudadana moderna surge vinculada al proyecto ilustrado y al nacimiento del Estado-nación. Hoy, en un mundo globalizado, esta noción debe reconfigurarse para atender a una ciudadanía intercultural, ecológica y digital. Como afirma Santos (2021), necesitamos una educación que forme ciudadanos del planeta, capaces de actuar con responsabilidad ante la crisis climática, la desigualdad y la desinformación. Así, los fundamentos de la educación ciudadana no son estáticos: se renuevan constantemente según las necesidades y los desafíos de cada época.

Proceso y contextos educativos

Entendemos la materia procesos y contextos educativos como una asignatura de formación básica y general. Se orienta a que el alumnado comprenda el espacio institucional complejo en el que tendrá que desarrollar su actividad docente, clarificando los principales ámbitos de actuación del profesorado en la misma. Debido a su carácter general, esta materia se relaciona con todas las demás asignaturas del Máster tanto en la parte general del mismo como en las especialidades a las que sirve de referente.

La meta principal que se persigue con esta asignatura es que las personas que la cursen sean al final capaces de entender la participación del docente en la descripción, análisis, interpretación y valoración de los procesos de funcionamiento de los centros escolares con la finalidad de contribuir a su mejora. La

importancia del contenido viene dada por el reconocimiento, que en los últimos años se está haciendo, de que el centro escolar se ha configurado en un espacio privilegiado de desarrollo profesional del docente, al tiempo que el lugar de coordinación y participación en la construcción de un proyecto educativo de calidad. El interés de la asignatura tiene que ver con la importancia de considerar los elementos normativos y organizativos que contribuyen a la autonomía profesional en la institución.

En este sentido, los procesos educativos no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado social, cultural y político que influye directamente en la práctica docente. Tal como plantea Bolívar (2019), las escuelas son organizaciones complejas donde confluyen múltiples actores, intereses y contextos, lo que exige al profesorado una mirada reflexiva y crítica sobre su quehacer. Esta perspectiva resulta esencial en el contexto ecuatoriano, donde las desigualdades sociales y las brechas digitales plantean retos estructurales para la educación inclusiva.

El concepto de contextos educativos implica reconocer que la enseñanza se desarrolla en entornos específicos que determinan las condiciones del aprendizaje. Por ello, comprender la realidad institucional no se limita a conocer su estructura formal, sino también las dinámicas informales, las relaciones de poder, la cultura escolar y las expectativas de la comunidad. Según Tenti Fanfani (2020), el docente contemporáneo debe ser un analista de su contexto, capaz de adaptar las políticas educativas a las necesidades reales de su entorno escolar.

En Ecuador, este enfoque cobra especial relevancia en instituciones rurales e interculturales, donde la educación se configura como un espacio de resistencia y transformación. Diversos estudios (Mora & Herrera, 2022; UNESCO, 2023) señalan que el profesorado que logra comprender los contextos socioculturales de sus estudiantes puede diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y significativas, fortaleciendo así la equidad educativa.

Asimismo, el desarrollo profesional docente está estrechamente vinculado con los procesos de innovación educativa. Según Fullan (2020), el cambio educativo sostenible requiere docentes comprometidos con la mejora continua, dispuestos a aprender de su práctica y de sus colegas. Esto supone promover comunidades de aprendizaje profesional dentro de los centros educativos, donde el intercambio de experiencias se convierta en motor de transformación.

La autonomía docente, por su parte, no debe confundirse con el aislamiento. En palabras de Imbernón (2019), la autonomía

profesional se construye colectivamente, en diálogo con otros actores educativos y bajo marcos normativos que garanticen la libertad pedagógica. Esta visión colaborativa promueve la corresponsabilidad y la participación activa de los docentes en la gestión institucional.

Desde una mirada pedagógica crítica, los procesos educativos deben abordarse desde la interdisciplinariedad. Es necesario romper con la fragmentación del conocimiento y articular los saberes de las ciencias sociales, la filosofía, la psicología y la pedagogía. Como señala Morin (2020), educar en la complejidad implica reconocer la interdependencia entre los distintos niveles de la realidad y formar docentes capaces de pensar de manera sistémica.

En la práctica, esto se traduce en promover metodologías activas que vinculen el aprendizaje con la experiencia. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y la investigación-acción son estrategias que fortalecen el vínculo entre teoría y práctica. De acuerdo con Johnson y Johnson (2021), las dinámicas cooperativas mejoran la motivación, la empatía y la resolución de problemas, habilidades esenciales para el ejercicio docente y ciudadano.

De igual manera, los procesos educativos deben considerar la dimensión emocional del aprendizaje. La neuroeducación, como campo emergente, ha demostrado que las emociones influyen decisivamente en la memoria, la atención y la toma de decisiones (Tokuhamma-Espinosa, 2022). En este contexto, formar docentes emocionalmente inteligentes es fundamental para crear ambientes de aprendizaje seguros, empáticos y motivadores.

Un aspecto clave de los contextos educativos contemporáneos es la transformación digital. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) redefine los procesos de enseñanza-aprendizaje, las formas de interacción y las competencias necesarias para la ciudadanía digital. Según Sosa Alonso et al. (2022) la alfabetización digital crítica es un componente ineludible de la formación docente, pues permite discernir entre información, desinformación y manipulación mediática.

Finalmente, comprender los procesos y contextos educativos supone asumir que la escuela no es un espacio cerrado, sino un nodo dentro de un ecosistema social más amplio. Como afirma Torres Santomé (2020), educar hoy implica vincular la escuela con la comunidad, con las familias y con los movimientos sociales, reconociendo que el aprendizaje ocurre en múltiples escenarios. Así, la didáctica contemporánea se redefine como un puente entre la escuela y la vida, entre la teoría y la acción, entre la institución y la sociedad.

Historias y antropología de la educación: teorías y prácticas ciudadanas

La corriente de la Antropología cultural denominada cultura y personalidad es considerada como la principal escuela que inspira y en la que se forman antropólogos que se decantan por prestar mayor atención al fenómeno educativo, al mismo tiempo que se aproximan a la Sociología en torno a la década de los 30.

Desde entonces se extiende esta subdisciplina en varios ámbitos: se investiga más y en más contextos académicos y sociales; se estudia en más lugares y niveles educativos, y hay más antropólogos profesionales que intervienen en los problemas de convivencia multicultural con las respectivas sociedades científicas, fundaciones y asociaciones profesionales que respaldan este tipo de investigaciones y de antropólogos profesionales. Las publicaciones sobre la enseñanza de la Antropología de la Educación aumentan exponencialmente desde la década de 1960.

La metodología adoptada en este enfoque es la etnografía, que corresponde a la denominación tanto del método de recogida y análisis de los datos socioculturales como del informe descriptivo de un sistema sociocultural o de una dimensión de un sistema concreto. La evolución de la Antropología de la Educación, resultado de la etnografía, registra similares acontecimientos científicos a los acaecidos en el campo de la Antropología sociocultural, a su vez ligada a la sociología. Si en una primera etapa la Antropología de la Educación recogía todos los temas relacionados con la educación y la cultura, posteriormente (en la década de los 80), el centro de atención es la transmisión de la cultura y la metodología empírica más rigurosa que para ello se pueda utilizar.

En las últimas décadas, la Antropología de la Educación ha permitido comprender que la escuela no solo transmite conocimientos, sino también modos de vida, identidades y relaciones de poder (Rockwell, 2009). Desde esta mirada, el aula se convierte en un espacio donde se negocian significados culturales y se reproducen o transforman en estructuras sociales. En contextos como el ecuatoriano, esta perspectiva ha sido clave para analizar las tensiones entre la educación intercultural bilingüe, las políticas públicas y las prácticas cotidianas de los docentes en comunidades indígenas (Walsh, 2010). La antropología, por tanto, ofrece herramientas críticas para entender cómo los procesos educativos pueden contribuir tanto a la inclusión como a la exclusión social.

Algunos autores han considerado que la cultura es el concepto generador de la disciplina antropológica; su relación con el proceso educativo constituye la dimensión de ese concepto, que

da lugar a la disciplina de la Antropología de la Educación. Los planteamientos que sustentan esta Antropología de la Educación siguen los avatares de la Antropología cultural.

En este sentido, Paulo Freire (1996) aporta una perspectiva fundamental al concebir la educación como práctica de la libertad, donde el diálogo y la conciencia crítica son los pilares de la transformación social. Su pensamiento converge con la Antropología de la Educación en la medida en que ambos reconocen al sujeto como protagonista de su aprendizaje y no como receptor pasivo del conocimiento. La educación, desde esta óptica, deja de ser un mecanismo de adaptación para convertirse en un proceso de emancipación cultural.

Por otro lado, McLaren (2015) y Apple (2019) coinciden en señalar que toda práctica educativa está atravesada por relaciones de poder que deben ser visibilizadas y cuestionadas. La Antropología de la Educación ofrece un marco teórico y metodológico para entender estas dinámicas, observando cómo los discursos institucionales influyen en las identidades de los estudiantes y en la percepción que tienen de su rol como ciudadanos.

La educación cobra así una especial relevancia en el desarrollo ciudadano de la juventud y es que, tal y como afirma Cellier, la ciudadanía “no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar” (Cellier, 2003, p. 51, citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 4), tratándose de formar personas ciudadanas a partir de la educación. Desde esta óptica, la ciudadanía no es un producto de la naturaleza, sino que requiere una educación y especialmente una buena educación cívica, que es la que forma ciudadanos.

La Antropología de la educación, al mantener la etnografía como eje metodológico, ha ido sofisticando las aproximaciones investigativas que hace sobre los procesos formativos: ya no basta describir prácticas escolares, sino entender cómo esas prácticas producen sentidos sobre la nación, la pertenencia y el deber cívico. Investigaciones contemporáneas muestran que los currículos y las rutinas escolares participan activamente en la construcción de identidades ciudadanas a veces para incluir y a veces para excluir; por ello la etnografía educativa vuelve a ser una herramienta indispensable para diagnosticar y rediseñar prácticas que favorezcan la convivencia democrática (Rockwell, 2009; Anderson-Levitt, 2021).

Una contribución central de la antropología educativa es evidenciar el carácter relacional del aprendizaje ciudadano: la ciudadanía no se adquiere solo por instrucción formal, sino en interacciones cotidianas, rituales escolares y prácticas comunitarias. Desde este punto de vista, los estudios etnográficos en escuelas

bilingües y comunitarias del Ecuador han permitido reconocer que los saberes indígenas, los rituales y las formas de organización comunal ejercen un papel formador en la socialización cívica de niños y jóvenes (Mora & Herrera, 2022). Estas investigaciones invitan a repensar la escuela como un espacio plural donde la enseñanza de ciudadanía debe dialogar con saberes locales y prácticas ancestrales.

Más allá de la teoría, la antropología aplicada ha generado ejemplos prácticos de formación ciudadana: los proyectos de educación comunitaria, los parlamentos estudiantiles con incidencia local y las experiencias de aprendizaje-servicio en comunidades rurales. Estos casos muestran que cuando la escuela conecta con organizaciones locales (comunidades, juntas de agua, asociaciones culturales), el aprendizaje cívico se vuelve tangible: los estudiantes ejercitan la deliberación, la negociación y la responsabilidad frente a problemas reales (Banks, 2020; Gentili, 2018).

En Ecuador, los proyectos que articulan escuela y territorio han permitido que los estudiantes participen en la gestión de recursos ambientales y en campañas de salud comunitaria, prácticas que refuerzan su sentido de pertenencia y su capacidad de acción ciudadana.

La antropología de la educación también pone en evidencia las tensiones estructurales que atraviesan la formación ciudadana: desigualdad, racismo institucional, y la violencia simbólica que limita la participación de ciertos grupos. En este sentido, las aproximaciones decoloniales como las propuestas por Walsh (2010) y Dussel (2018) instan a desmontar prácticas educativas que reproducen hegemonías culturales, proponiendo en su lugar currículos y didácticas que reconozcan epistemologías plurales y promuevan la justicia epistémica. Implementar estas perspectivas exige transformar los programas de formación docente para incorporar análisis críticos del poder, la identidad y la memoria histórica.

Otra cuestión relevante es la evaluación del aprendizaje cívico: la antropología sugiere que las medidas estandarizadas capturan mal competencias valoradas en la ciudadanía: empatía, deliberación, cooperación y propone evaluaciones cualitativas como portafolios, narrativas y observaciones etnográficas que documenten procesos y cambios en comportamientos. En la práctica, esto implica formar docentes en técnicas de observación participante y en la creación de instrumentos evaluativos situados que reconozcan el progreso en competencias cívicas a lo largo del tiempo (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018).

El papel del docente, desde la antropología, se redefine como mediador cultural más que como mero transmisor. Los profesores deben aprender a traducir códigos culturales, a diseñar espacios de diálogo intercultural y a facilitar experiencias que fomenten la agencia estudiantil. Programas de co-formación entre docentes y líderes comunitarios han demostrado ser efectivos para fortalecer estas capacidades: al trabajar conjuntamente, maestros y saberes locales co-construyen actividades que legitiman la voz de la comunidad dentro de la escuela (Erickson, 2019; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

En términos de políticas educativas, la antropología ofrece argumentos para orientar el diseño curricular: incorporar módulos de ciudadanía situada, promover prácticas de aprendizaje servicio vinculadas a problemas locales y garantizar formación continua docente que integre perspectiva intercultural y acción comunitaria. Estas recomendaciones no son meramente técnicas; son apuestas políticas por una escuela que contribuya a la reparación social y a la construcción de ciudadanía plural.

Finalmente, la Antropología de la educación nos recuerda que la formación ciudadana se forja en la confluencia de historia, cultura y práctica cotidiana. Por eso, para fomentar una ciudadanía crítica y comprometida en contextos como el ecuatoriano, es necesario combinar investigación etnográfica, políticas inclusivas y didácticas participativas que pongan a los sujetos en el centro del aprendizaje. De acuerdo a estos planteamientos, el abordaje investigativo y la tarea formativa de la educación ciudadana, debe realizarse interdisciplinariamente, dada la complejidad de las relaciones que se dan en los procesos y situaciones que se dan en la realidad educativa, social y científica.

Didáctica general

Entendida la Didáctica General como una disciplina teórica que tiene como propósito estudiar las prácticas de la enseñanza. Se propone tanto su descripción como su análisis, y la posibilidad de realizar sugerencias para la acción pedagógica, que permitan abordar en forma fundada los problemas que estas prácticas plantean a los profesores.

Desde esta perspectiva, la didáctica se aleja de una perspectiva racional e instrumental, e intenta brindar tanto marcos conceptuales como herramientas que colaboren con el diseño, la implementación y evaluación de programas de formación del nivel secundario. Es a través de los saberes de este espacio que se propone iniciar a los cursantes en un proceso permanente de reflexión crítica que les permita identificar, comprender y tomar decisiones sobre la enseñanza.

El espacio de didáctica general presenta una introducción al campo de la didáctica general en el marco de la formación de docentes. En esta disciplina, a partir de distintas perspectivas, se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos. Se parte de entender la didáctica como una ciencia social que produce teorías acerca de la enseñanza; teorías acerca de un saber hacer complejo y cambiante y con intencionalidades bien definidas, aunque no siempre explícitas. Por tratarse de una disciplina ligada al campo social y refleja diversos modos de concebir la práctica educativa, a lo largo de la historia,

Es así que en este espacio se propone abordar la Didáctica no sólo desde una dimensión técnica e instrumental, sino también considerando sus dimensiones políticas, ética y social. Pensar la enseñanza como un proceso complejo requiere analizarla desde perspectivas interdisciplinarias, integrando aportes de la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía.

La didáctica general, por tanto, se configura como un campo de conocimiento orientado a comprender y mejorar la práctica educativa en contextos diversos. Según Camilloni (2018), la función esencial de la didáctica es ofrecer fundamentos para que los docentes construyan estrategias flexibles que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y al contexto social en el que se desarrolla el aprendizaje. De esta manera, la reflexión sobre la práctica se convierte en una herramienta de mejora continua y de transformación educativa.

Además, los nuevos enfoques didácticos promueven un aprendizaje activo y participativo, centrado en el estudiante como protagonista. Para Perrenoud (2019), enseñar implica acompañar procesos de construcción de conocimiento, fomentando la autonomía, la colaboración y la responsabilidad. En este marco, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo, se consolidan como estrategias eficaces para articular teoría y práctica, potenciando la participación de todos los actores educativos.

En el contexto ecuatoriano, la didáctica general adquiere una relevancia especial al estar vinculada con la diversidad cultural y lingüística del país. La formación docente debe integrar enfoques interculturales y comunitarios que reconozcan los saberes ancestrales como parte del proceso educativo (Walsh, 2010). Esta mirada humanista y contextualizada refuerza la función social de la educación, entendida como una práctica transformadora que contribuye al desarrollo de una ciudadanía democrática y solidaria.

Pensar en la enseñanza implica, entonces, preguntarse para qué enseñar, cómo hacerlo mejor, cómo se negocian los significados en el encuentro docente-alumno y cómo se seleccionan los contenidos. Las respuestas a estas preguntas o las explicaciones para aquellas imágenes necesitan conceptos, ideas, aportes de distintas disciplinas confluyendo en nuevas síntesis y a su vez en nuevos interrogantes. En última instancia, la didáctica general se materializa en el currículo, los programas, los contenidos y las intervenciones pedagógicas que dan vida a la escuela como espacio de construcción colectiva del conocimiento.

Resumen y Conclusiones

Cada vez hay más intención de sembrar conciencia sobre términos como el de ciudadanía o formación ciudadana; los cuales no son ni estables ni poseen una única e inamovible definición, pues será el contexto y su realidad lo que nos permitirá una definición u otra. Junto a ello, no es posible, en el mundo actual, considerar la dimensión de ciudadanía al hecho único de participar en unas elecciones, sino que debe ir aparejado a todas aquellas acciones que repercuten positivamente en el desarrollo comunitario.

Con el propósito de ofrecer una visión coherente con esta realidad, este trabajo recoge distintas definiciones de ciudadanía y de educación para la ciudadanía, elaboradas para orientar acciones de formación ciudadana en el contexto de Ecuador y a nivel internacional, así como las razones que explican su creciente importancia en el marco de las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que hoy vive la sociedad.

Por último, se detallan las principales iniciativas y directrices impulsadas por organizaciones internacionales para reforzar la educación ciudadana en las naciones democráticas. Asimismo, se señalan los retos que aún persisten en su enseñanza, en particular en entornos donde la participación y la equidad necesitan ser afianzadas.

La ciudadanía ya no cabe en una definición única, adquiere un significado especial cada vez que una estudiante de tercero de bachillerato en San Miguel de los Bancos convoca a su comunidad para defender el río, cada vez que un docente de una escuela unidocente en Saraguro documenta en un portafolio colectivo cómo enseñar fracciones con semillas de chochos, cada vez que una radio escolar en quechua intercala la explicación de un teorema con el relato de un territorio que ha sobrevivido a la colonia, a la república y a la pandemia. El interaprendizaje revela que la escuela no está en el territorio: el territorio está en la escuela, y el conocimiento válido nace de esa entrelazada red que cada vez resulta más necesario comprender y construir.

El recorrido internacional demuestra que cuando la educación ciudadana se desconecta de la vida cotidiana se vacía de sentido; cuando se reduce a lecciones magistrales o a proyectos episódicos, se convierte en gesto simbólico. En cambio, los estudios que cruzan Europa, África, Asia y América Latina coinciden: la ciudadanía se aprende en la calle, en la chacra, en la asamblea comunitaria, en la deliberación sobre el reciclaje o la defensa del páramo. La conclusión no es retórica: la participación se consolida cuando los jóvenes experimentan poder real de decisión dentro y fuera del aula, cuando la evaluación deja de medir solo conceptos y observa procesos de empatía, cooperación y responsabilidad.

La antropología de la educación aporta el método etnográfico para evidenciar que la escuela reproduce o transforma relaciones de poder, que los currículos construyen identidades ciudadanas que incluyen o excluyen, y que los saberes indígenas, afrodescendientes y campesinos son fuentes legítimas de formación cívica. La didáctica general, leída desde la complejidad y la interdisciplinariedad, exige romper la fragmentación del conocimiento y articular psicología, sociología, filosofía y pedagogía en torno a problemas reales. La neuroeducación confirma que la empatía y la autorregulación se entrenan en contextos emocionalmente seguros, no en aulas que castigan la duda.

El balance descubre tres hallazgos irrefutables. Primero: la formación docente continua debe instalarse en el territorio, sustentarse en comunidades de práctica y abandonar la lógica de talleres aislados. Segundo: la evaluación de la ciudadanía requiere portafolios reflexivos, observaciones etnográficas y rúbricas que valoren procesos, no solo resultados estandarizados. Tercero: la justicia epistémica es condición fundamental para una ciudadanía inclusiva; reconocer epistemologías plurales y dialogar con saberes locales son políticas públicas, no gestos simbólicos.

Ecuador y América Latina se enfrentan al desafío de consolidar espacios permanentes para la práctica ciudadana, como consejos estudiantiles con influencia real, programas de aprendizaje-servicio enfocados en problemas locales y redes de docentes en colaboración con líderes comunitarios. La tarea pendiente es formar educadores capaces de guiar sin imponer, de interpretar diversas culturas y de crear entornos donde la disidencia sea bienvenida y no sancionada. La educación para la ciudadanía se transformará en una cultura democrática solo cuando las escuelas integren la duda, fomenten la deliberación y conviertan la participación en una rutina diaria que modele formas de interaprendizaje.

Referencias

- Anderson-Levitt, K. (Ed.). (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books. <https://www.berghahnbooks.com/title/Anderson-LevittAnthropologies>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400384>
- Araya, S. (2008). Educación y ciudadanía: Una mirada desde la historia. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 9-18.
- Aristóteles. (1976). *Política*. Gredos. <https://n9.cl/5p8ua>
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education: Essays on education in multicultural societies*. Routledge. <https://n9.cl/v7mfv>
- Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J., & Whitby, K. (2008). *Citizenship education longitudinal study (CELS): Sixth annual report*. National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509072.pdf>
- Biesta, G. (2021). La educación ciudadana más allá de la transmisión de valores. *Revista de Estudios Sociales*, 72, 45-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000100003
- Bolívar, A. (2019). *La escuela como organización compleja: Claves para una gestión educativa democrática*. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/la-escuela-como-organizacion-compleja/>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2022). Educación inclusiva y justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 1-15. <https://n9.cl/zb0731>
- Camilloni, A. (2018). *La didáctica: Una disciplina en construcción*. Paidós.
- Candau, V. (2020). *Educación para la ciudadanía y justicia social*. Siglo del Hombre Editores. <https://n9.cl/7rx51>
- Candau, V. (2021). Educación y ciudadanía: Desafíos en tiempos de exclusión. *Revista Educación y Pedagogía*, 33(85), 11-20. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092023000200101
- CEPAL. (2022). *Juventud y participación política en América Latina*. Naciones Unidas. <https://n9.cl/6mcou>
- Clark, A. (1999). *The limits of citizenship*. Routledge. <https://n9.cl/5v4t4>
- Coll, C. (2019). *Aprender a convivir: Educación emocional y ciudadanía democrática*. Graó. <https://n9.cl/nrdz19>
- Comenio, J. A. (2022). *Didáctica magna* (J. M. Barrio, Ed. actual.). Porrúa.

- Cricks, B. (2007). Citizenship education. En A. Feyfant (Ed.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 23-34). INRP. ERIC - EJ772959 - Ciudadanía: lo político y lo democrático, *Revista Británica de Estudios Educativos*, 2007-Sep
- Darling-Hammond, L. (2020). Teacher learning is student learning. *Educational Leadership*, 77(8), 22-28. <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-learning-is-student-learning>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://n9.cl/r8ydy>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan. <https://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>
- Dussel, E. (2018). *Crítica del paradigma de la modernidad y la educación decolonial*. CLACSO. <https://n9.cl/iuh7tl>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton. <https://n9.cl/c2219>
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. European Commission. Citizenship Education at School in Europe
- Faulks, K. (2006). *Rethinking citizenship education*. En A. Feyfant (Ed.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 55-70). INRP. <https://n9.cl/nbgju>
- Fullan, M. (2020). The devil is in the details: System change for whole-child education. *Educational Leadership*, 77(8), 12-19. <https://n9.cl/7wohx>
- Feyfant, A. (Ed.). (2010). *L'éducation à la citoyenneté: Enjeux, débats et pratiques*. INRP.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido (50 aniv.)*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. L. (2007). Resistencias a la educación para la ciudadanía en España. *Revista de Educación*, 342, 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=64056>
- García Pérez, M. A., Gil, D., & Ramos, V. (2009). Educación para la ciudadanía: Análisis de experiencias en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=91715>
- Gentili, P. (2018). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en la educación*. CLACSO.
- Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica y lucha democrática*. Siglo XXI. <https://n9.cl/ocqnj>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2021). *Profesionalidad docente y cambio educativo* <https://n9.cl/am6nj>

CAPÍTULO III

La función social de la educación

Presentación

El tercer capítulo de esta obra ofrece un análisis profundo y contextualizado sobre la función social de la educación en Ecuador, centrado en la idea de que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se disputan proyectos de sociedad. Desde una perspectiva sociológica y pedagógica crítica, se examinan las relaciones entre sistema educativo, familia y comunidad, destacando cómo estas interacciones moldean las oportunidades de aprendizaje y las identidades ciudadanas.

Se aborda la necesidad de repensar el currículo como una construcción política, de reconocer al docente como intelectual transformativo, y de promover metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas, que vinculan el conocimiento escolar con las realidades locales. Asimismo, se incorpora una mirada decolonial que cuestiona la hegemonía epistémica occidental y visibiliza los saberes ancestrales y comunitarios.

La contribución de este capítulo se centra en la profunda necesidad de comprender y, más aún, de transformar la compleja realidad escolar. Se propone un enfoque en torno a ejes

fundamentales: la enseñanza como actividad crítica, la organización y gestión de centros educativos, el aprendizaje basado en problemas con orientación ciudadana, la didáctica que considera al contexto social como parte de su sistema de saberes, y la descolonización del saber. que va más allá de la mera observación, impulsando una práctica docente que se ancla firmemente en un sentido ético, político y social.

Desde una perspectiva ética, se busca fomentar la reflexión sobre los valores fundamentales que deben guiar la labor educativa, promoviendo la equidad, el respeto y la dignidad de cada estudiante. En su dimensión política, el capítulo invita a los profesionales de la educación a reconocer su rol como agentes de cambio social, capaces de influir en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida.

El contenido de cada sección integra teoría, reflexión y propuestas prácticas, con el objetivo de fortalecer una educación que forme sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social. Finalmente, la faceta social enfatiza la importancia de una educación que responda a las necesidades de la comunidad, promoviendo la inclusión y la participación activa en la sociedad.

La educación como espacio político: poder, currículo y ciudadanía

La educación, como institución social es actor central en la vida de la ciudadanía, no es un espacio neutral: refleja y reproduce tensiones políticas, económicas y culturales (Apple, 2012). Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un campo de disputa donde diferentes grupos sociales confrontan sus modelos de sociedad (Bernstein, 2000). En este contexto, surgen preguntas clave: ¿qué contenidos seleccionar?, ¿quién decide?, ¿con qué fin? Estas decisiones no son técnicas, sino políticas, porque define cuál es la intención de la tarea educativa y con ello, el tipo de ciudadanía se pretende formar.

Como sostiene Apple (2012), la escuela se convierte en un espacio donde se reproducen, negocian y transforman los valores culturales, económicos y políticos de una nación, reflejando los conflictos sociales y las aspiraciones colectivas. Este carácter de debate constante demuestra que la educación no es una realidad neutra ni estática, sino un proceso profundamente político y cultural que expresa las tensiones, los valores y las expectativas de cada época.

A este respecto, se suscitan planteamientos y posturas contrapuestas, tanto a nivel teórico como funcional, para lograr

acuerdos sobre el papel o relevancia de la educación. Ante esta realidad compleja, el plantearse el diseño del corpus de contenidos a incluir en una guía docente para una materia; surgen interrogantes como: ¿qué contenidos incluir? ¿quién debe de seleccionarlos? ¿cómo plantearlos? En definitiva: ¿debe de ser un currículo abierto o cerrado?. La respuesta parece clara si queremos ser fieles al objeto de estudio y a los retos que plantea la sociedad de hoy; pero las decisiones que se logran acordar tienen su impacto en los actores y en el contexto.

De acuerdo con Bernstein (2000), el currículo no es solo una selección de conocimientos, sino una construcción social que refleja las relaciones de poder y las jerarquías del saber. Por ello, las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo tienen profundas implicaciones políticas y culturales. Sociedad, familia y educación constituye una obra novedosa y requiere una didáctica, pensada y diseñada para las nuevas generaciones de estudiantes del siglo XXI, donde se presenta una diversidad de planteamientos teóricos y opciones metodológicas, para que ayuden a docentes y alumnos a configurar su propia alternativa curricular.

En esta misma línea, Giroux (1990), destaca la importancia de concebir al docente como un intelectual transformativo, capaz de cuestionar las estructuras de poder y de impulsar una educación emancipadora. La sociología de la educación, en este sentido, no se limita a describir los fenómenos escolares, sino que busca comprender sus causas y proponer estrategias para una transformación social equitativa.

A partir de este enfoque, resulta imprescindible profundizar en la función social de la educación, la relación escuela-familia-sociedad, y la tensión entre los modelos educativos que reflejan diferentes concepciones del ser humano y de la ciudadanía. La educación, desde su dimensión sociológica, actúa como un puente entre el individuo y la colectividad, entre los valores familiares y las normas sociales, entre la tradición cultural y las innovaciones del conocimiento. Como señalan Durkheim (1993) y Bolívar (2019), la escuela no solo forma competencias académicas, sino que también consolida las bases morales y cívicas de la convivencia democrática.

Durante largo tiempo, sin embargo, estas funciones fueron subestimadas o tratadas de manera fragmentada. La relación entre escuela, familia y sociedad no siempre se ha entendido como un sistema integrado, sino como espacios separados con responsabilidades poco articuladas. Hoy se reconoce que la educación familiar transmite los valores iniciales de identidad y socialización; la escuela amplía esos aprendizajes a un marco institucional que prepara para la vida en comunidad; y la sociedad,

por su parte, condiciona las oportunidades, los recursos y las metas educativas. Solo cuando estos tres actores trabajan en conjunto, la educación puede cumplir efectivamente su misión de inclusión, equidad y desarrollo humano.

En el contexto ecuatoriano, estos desafíos cobran especial relevancia. Si bien la Constitución de 2008, declara la educación como un derecho y un bien público, las brechas sociales, culturales y digitales siguen afectando el acceso equitativo a una formación de calidad. En este marco, fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidad se vuelve esencial para que los procesos educativos respondan a las realidades locales, reconociendo la diversidad cultural y fomentando la participación social (UNESCO, 2023).

La educación contemporánea se enfrenta a la disyuntiva entre los modelos tradicionales, enfocados en la memorización y la obediencia, y los enfoques críticos que promueven la reflexión, la autonomía y la justicia social. Autores como Freire (1997) y Morin (2020), subrayan la dimensión política y ética de la educación, que puede perpetuar o transformar las desigualdades sociales. En este contexto, la sociología de la educación, como señalan Bourdieu y Passeron (1977), es fundamental para comprender cómo las estructuras sociales moldean las oportunidades educativas y las identidades ciudadanas.

Así, la educación se entiende como un proceso social dinámico que articula múltiples dimensiones: la académica, la ética, la cultural y la comunitaria. Su papel trasciende el aula y se proyecta en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y participativa. Solo una educación que reconozca su función social, que promueva la cooperación entre familia, escuela y comunidad, y que fomente el pensamiento crítico, podrá responder a los desafíos del siglo XXI y contribuir al fortalecimiento de la democracia y la cohesión social.

La enseñanza como actividad crítica

Al observar la escuela como la única institución impuesta a toda la población, se constata que lo que ocurre en su interior determina, para bien o para mal, el rumbo de la sociedad. Se emplea el término imponer porque las directrices que comúnmente rigen las escuelas resultan muy poco efectivas, probablemente inútiles para mejorar las posibilidades de convivencia mutua; es decir, para resolver alguno de los problemas socialmente señalados (Giroux, 2020).

Un modo de representar el estado actual del sistema educativo podría ser a través de la siguiente metáfora: supóngase que

se conduce un deportivo de gran valor y se grita «¡Más deprisa!», mientras se mantienen los ojos clavados en el retrovisor. Se ha dedicado toda la atención al coche: se lo ha equipado con toda clase de accesorios y un motor que lo impulsa a velocidades cada vez mayores. Parece, sin embargo, que se ha olvidado el destino que se buscaba con él. Evidentemente, se espera un gran choque; lo único por saber es cuándo. Resulta absurdo intentar saber dónde se está y, mucho más, si lo que se intenta averiguar es hacia dónde se va. Es un puro milagro que aún no se haya hecho pedazos.

Esta metáfora refleja la tensión entre el avance tecnológico y la falta de propósito pedagógico que caracteriza a buena parte de los sistemas educativos contemporáneos. Se multiplican las reformas, los programas y las innovaciones, pero no siempre acompañadas de una reflexión ética sobre el sentido de educar. Enseñar, por tanto, no debería reducirse a acelerar el proceso de transmisión del conocimiento, sino a pensar colectivamente hacia dónde se desea dirigirlo (Morin, 2020).

En este contexto, la enseñanza como actividad crítica invita a cuestionar las prácticas rutinarias y los modelos estandarizados que priorizan la eficiencia sobre la comprensión. Como plantea Freire (2021), la educación no puede ser un acto de domesticación, sino un proceso de liberación que reconozca la dignidad del otro. La escuela debe formar sujetos capaces de interpretar la realidad, no sólo de adaptarse a ella.

De allí que al rol docente se le exija que adquiera una dimensión política y ética: su tarea no consiste únicamente en impartir saberes, sino en guiar la construcción de un pensamiento reflexivo y autónomo. Giroux (2020) sostiene que el maestro crítico es un intelectual público, un mediador entre el conocimiento y la conciencia social, que estimula la participación, la deliberación y el compromiso con la transformación del entorno.

En el ámbito ecuatoriano, esta visión resulta especialmente significativa. La desigualdad social, las brechas digitales y la diversidad cultural exigen una docencia que promueva la equidad y la inclusión. Enseñar críticamente en estos contextos implica reconocer la historia, los saberes locales y las luchas de las comunidades, convirtiendo el aula en un espacio de diálogo intercultural (Mora & Herrera, 2022; Tenti Fanfani, 2020).

Además, la enseñanza crítica demanda una actitud constante de reflexión sobre la práctica pedagógica. Como advierte Schön (1983), el docente debe aprender a pensar en la acción, observando y reinterpretando su propio quehacer. Esta autorreflexión permite reorientar estrategias, valorar los errores como

oportunidades de aprendizaje y fortalecer la autonomía profesional. En esta lógica, el aprendizaje docente se convierte en un proceso continuo de crecimiento personal y colectivo.

No menos importante es el componente emocional del proceso educativo. Enseñar desde la crítica también supone educar desde la empatía. Hooks (2020) resalta que el acto de enseñar implica un compromiso afectivo con los estudiantes, una disposición a escuchar y a acompañar sus procesos vitales. El pensamiento crítico florece en un ambiente donde el respeto, la confianza y la esperanza son parte del currículo oculto de la escuela.

Entender la enseñanza como una actividad crítica requiere asumir la incertidumbre como elemento constitutivo del aprendizaje. Morin (2020) recuerda que educar en la complejidad significa aceptar que no hay respuestas únicas ni verdades absolutas. Esta visión humanista y reflexiva transforma el aula en un laboratorio social, donde docentes y estudiantes aprenden juntos a mirar el mundo con curiosidad y compromiso.

En suma, enseñar críticamente no equivale a conducir un vehículo sin rumbo, sino a trazar, junto con los estudiantes, senderos inéditos hacia una sociedad más justa y solidaria. Implica apostar por una educación que piense, cuestione y transforme; una educación que, en lugar de aferrarse al retrovisor, se atreva a imaginar horizontes comunes.

Organización y gestión de centros educativos

La gestión y la organización de un centro educativo requiere un conocimiento exhaustivo acerca de qué es una organización y cómo funciona. Implica comprender cada una de las estructuras de trabajo, de aprendizaje y de convivencia, tanto del equipo docente como del estudiantado. Para lograr la mejora continua de los centros educativos y alcanzar la calidad, los temas relacionados con la organización, la gestión y la metodología, se convierten en ejes esenciales que deben ser abordados de manera planificada, participativa y sostenida, con el fin de promover la excelencia educativa en las instituciones.

En la práctica, sin embargo, la realidad suele ser más compleja. En nuestra sociedad, como en otras, hay hombres influyentes a la cabeza de importantes instituciones que no pueden permitir que sus errores salgan a la luz, que encuentran todo cambio inconveniente, quizás intolerables. A menudo, intereses políticos, económicos o personales interfieren en la posibilidad de implementar transformaciones profundas en la gestión educativa, limitando la innovación y la apertura democrática en las escuelas. Estas personas, en consecuencia, pueden sentirse amenazadas por

la teoría del proceso democrático y la idea de una sociedad en constante renovación. No obstante, también existen educadores, directivos y comunidades escolares que promueven una gestión participativa y crítica, orientada al cambio educativo, la equidad y la justicia social.

La gestión educativa, concebida desde una mirada crítica, no se reduce a la simple administración de recursos ni al cumplimiento de normativas. Se trata de un proceso ético, pedagógico y social orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Bolívar (2019) sostiene que gestionar un centro educativo supone construir una cultura organizacional basada en la confianza, la cooperación y el liderazgo compartido. Desde esta perspectiva, la dirección escolar no debe entenderse como un ejercicio de autoridad vertical, sino como una práctica pedagógica que impulsa la participación, la reflexión colectiva y la innovación.

Asimismo, la gestión implica comprender que una escuela es, ante todo, una comunidad de aprendizaje. Como señalan Fullan (2020) e Imbernón (2019), el cambio educativo sostenible depende de la capacidad de los docentes para aprender de su propia práctica y de sus pares. El liderazgo distribuido y las redes de colaboración docente fortalecen la construcción colectiva del conocimiento y favorecen la toma de decisiones democráticas. De este modo, la gestión educativa trasciende lo técnico-administrativo para convertirse en un proceso de crecimiento institucional y humano.

En el contexto ecuatoriano y latinoamericano, la gestión educativa enfrenta retos particulares: la desigualdad territorial, la escasez de recursos en zonas rurales, y la necesidad de diseñar proyectos escolares que respondan a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Las políticas educativas deben, por tanto, promover modelos de gestión flexibles, descentralizados y culturalmente pertinentes, capaces de adaptarse a las realidades locales sin renunciar a los principios de equidad, inclusión y calidad. Una escuela que gestiona con enfoque comunitario se convierte en un espacio de diálogo intercultural y de desarrollo sostenible (Mora & Herrera, 2022).

Otro componente fundamental de la gestión contemporánea es la incorporación de la tecnología y la innovación digital. Según la UNESCO (2023), la digitalización educativa no debe limitarse a la dotación de equipos o plataformas, sino que debe integrar una visión pedagógica que potencie la comunicación, la transparencia y la participación institucional. Una gestión eficaz es aquella que utiliza las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC),

no como fin en sí mismas, sino como herramientas que fortalecen los procesos de enseñanza, la evaluación continua y la interacción entre los distintos actores educativos.

Además, la gestión educativa crítica también requiere analizar las relaciones de poder dentro de las instituciones. Con frecuencia, las decisiones se concentran en la dirección o en pequeños grupos de liderazgo, lo que genera desmotivación, resistencia o falta de sentido de pertenencia en los equipos docentes. Se necesita fomentar estructuras horizontales de participación, donde cada miembro de la comunidad educativa pueda aportar sus ideas y opiniones, contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la consolidación de una identidad institucional democrática.

Es por ello, que gestionar centros educativos desde una perspectiva transformadora implica reconocer que cada escuela es un espacio vivo, dinámico y en constante cambio. En ella se entrelazan dimensiones administrativas, pedagógicas, emocionales y culturales que deben armonizarse para lograr la misión educativa. La organización institucional debe estar al servicio de la pedagogía, y no al contrario. Solo así será posible construir escuelas que aprendan de sí mismas, que fomenten la creatividad docente y que coloquen el bienestar humano en el centro de toda acción educativa.

Aprendizaje basado en problemas, orientación crítica ciudadana

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares, a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. En este proceso, el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto que reorganiza sus conocimientos previos, mediante la reflexión, la interacción y la experiencia. Como señala Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se da cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con lo que el individuo ya sabe, permitiendo una comprensión profunda y duradera.

En la escuela, el aprendizaje no puede confiarse al azar ni separarse de una planificación intencionada, orientada por las metas formativas del currículo y por las necesidades del contexto social. El docente, por tanto, se convierte en mediador de experiencias y en guía del proceso de descubrimiento, ayudando al alumnado a construir significados y desarrollar competencias críticas para la vida. Desde esta perspectiva, enseñar no es

transmitir conocimientos, sino facilitar la construcción colectiva del saber, articulando teoría y práctica, pensamiento y acción. De este modo, Manzanares Moya (2008) presenta el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una estrategia que se encarga de fomentar un aprendizaje integrado, es decir, que junta de una manera innovadora el qué enseñar con el cómo enseñar y el para qué enseñar.

De tal forma que, adquiere la misma importancia tanto el conocimiento como los procesos que se llevan a cabo para su adquisición de forma significativa y funcional. El ABP no solo garantiza la adquisición de conocimientos, sino que, al integrar simultáneamente la comprensión conceptual, la resolución de problemas y la reflexión crítica, favorece un aprendizaje más profundo y transferible a distintos contextos educativos y sociales, además de el desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para aprender de manera autónoma y colaborativa. Estos procedimientos están cargados de elementos sociales y contextuales que se manifiestan a partir del intercambio comunicativo del alumnado con el docente y con el resto del grupo.

En lugar de centrarse en la memorización, promueve la aplicación del conocimiento a situaciones reales, donde los estudiantes analizan, discuten y construyen soluciones colectivas. Según Morales y Landa (2021), este enfoque impulsa la flexibilidad cognitiva y la capacidad de conectar saberes interdisciplinarios, fortaleciendo tanto la autonomía personal como la responsabilidad grupal.

El proceso, además, se organiza en pequeños grupos de trabajo que permiten al alumnado aprender de y con los demás, fomentando la cooperación y la empatía. Como sostienen López y Cedeño (2022), el aprendizaje colaborativo en torno a problemas sociales estimula la comunicación, la toma de decisiones compartidas y la conciencia ciudadana. Así, el ABP se convierte en una herramienta pedagógica que articula el conocimiento con la acción, promoviendo una comprensión activa, significativa y éticamente comprometida con la realidad.

A diferencia de los métodos tradicionales centrados en la exposición magistral, ese aprendizaje comienza con la presentación de una situación problemática que exige una respuesta. Este punto de partida sitúa al estudiante frente a un desafío real que lo impulsa a investigar, contrastar información y formular hipótesis, favoreciendo una actitud activa frente al conocimiento (Kolmos & Graaff, 2014). Durante este proceso, el rol del docente es acompañar, orientar y provocar la reflexión crítica, en lugar de imponer respuestas predefinidas.

El proceso convencionalmente se desarrolla conforme a lo que se viene denominando los siete pasos que definen un proceso cíclico de trabajo que puede repetirse, en caso de considerarse necesario. El proceso del ABP se estructura en siete pasos esenciales:

1. Presentación del problema: escenario del problema.
2. Aclaración terminológica.
3. Identificación de factores.
4. Generación de hipótesis.
5. Identificación de lagunas de conocimiento.
6. Facilitación del acceso a la información necesaria.
7. Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos.

Cada una de estas etapas se convierte en una oportunidad para desarrollar la autonomía, la cooperación y la reflexión ética sobre el aprendizaje. En este sentido, Brookfield (2017) sostiene que el pensamiento crítico en educación implica enseñar a los estudiantes a cuestionar los supuestos ideológicos, las relaciones de poder y las estructuras que moldean sus experiencias cotidianas. De ahí que el ABP sea una vía idónea para fomentar una conciencia ciudadana crítica, al vincular los contenidos académicos con los problemas sociales, económicos y ambientales del entorno.

En América Latina, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha sido implementado en diversos niveles educativos, generando resultados positivos en la formación docente y en el desarrollo del pensamiento crítico. Estudios recientes en Ecuador (López & Cedeño, 2022), demuestran que los proyectos escolares centrados en problemáticas comunitarias fortalecen la conciencia ciudadana, el sentido de pertenencia y la capacidad de colaboración. De esta forma, la escuela se consolida como un entorno de aprendizaje social donde los estudiantes abordan desafíos de su contexto, como la convivencia, la sostenibilidad ambiental o la participación democrática, buscando soluciones a través de la investigación y la acción.

Freire (1997) sostiene que la educación debe ser un acto liberador, fundamentado en el diálogo, que propicie la transformación tanto en el docente como en el estudiante. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) materializa este principio al transformar el aula en un entorno de indagación crítica y construcción colaborativa del conocimiento.

Esta metodología facilita el estudio de temas ciudadanos desde una perspectiva didáctica, como la justicia social, el respeto a la diversidad, la equidad de género, la sostenibilidad ambiental y la convivencia democrática. Los desafíos pueden surgir del entorno cercano del estudiante (escuela, barrio, comunidad) y

ofrecer oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso social. De esta manera, ABP trasciende su rol de estrategia pedagógica para convertirse en una herramienta de transformación ciudadana, capacitando a los jóvenes para identificar injusticias y proponer soluciones.

El ABP también potencia el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. La gestión de conflictos, la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones colectivas, son aprendizajes transversales que surgen del trabajo colaborativo. Según Johnson y Johnson (2021), el aprendizaje cooperativo refuerza la motivación, la autoestima y la tolerancia, al tiempo que mejora el rendimiento académico. Por otro lado, su aplicación requiere una planificación rigurosa y un docente reflexivo capaz de diseñar problemas auténticos y desafiantes.

El rol del educador se transforma: deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del pensamiento crítico, un guía que acompaña el proceso de descubrimiento y fomenta la autonomía. En palabras de Imbernón (2019), formar en la complejidad implica acompañar procesos, no imponer resultados.

La implementación del ABP en la práctica didáctica ecuatoriana exige formación docente, tiempo institucional y apoyo metodológico, de modo que los profesores cuenten con herramientas para diseñar situaciones problemáticas contextualizadas. Como señala la UNESCO (2023), una educación transformadora requiere docentes capaces de conectar el currículo con los desafíos sociales y ambientales de su comunidad, incorporando la perspectiva de los estudiantes y fomentando el pensamiento crítico.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con una orientación crítica ciudadana, redefine el papel de la escuela. Su objetivo principal ya no es meramente la transmisión de información, sino la formación de individuos capaces de comprender, dialogar y transformar su realidad. Como señaló Kemmis (2014), la enseñanza es un acto político y moral, lo que convierte al ABP en una práctica liberadora, donde aprender implica una participación activa en la construcción de un mundo más humano.

La importancia del contexto en la decisión didáctica

Se asume como fundamental la relación entre aprendizaje y contexto. Tal como lo expresa Ricardo Chrobak (1973), inspirado en la propuesta de J.J Schwab, El fundamento de la acción didáctica implica concebir que la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y

el contexto social constituyen una estructura que, de una manera conjunta, se debe analizar en el estudio de la educación y sus eventos. Esta perspectiva reconoce que la práctica educativa no se desarrolla en un vacío, sino en medio de un entramado social, político y cultural que condiciona los modos de enseñar y aprender. Por tanto, comprender la didáctica implica analizar cómo las instituciones educativas responden a las transformaciones sociales y a las demandas del mundo contemporáneo.

Es obvio que la adquisición de una perspectiva de tales características es extremadamente difícil y, entre otras cosas, exige una considerable dosis de valor. La educación es, al mismo tiempo, un proceso de construcción de saberes y una práctica social que moldea valores, identidades y relaciones humanas.

En este sentido, Díaz Barriga (2019,) agrega que la didáctica no puede reducirse a la simple transmisión de conocimientos, sino que debe entenderse como un campo de reflexión crítica sobre la enseñanza y sus implicaciones éticas y sociales. De hecho, asumir la enseñanza como una práctica social requiere que los educadores cuestionen las verdades establecidas, las tradiciones pedagógicas y las ideologías dominantes que se reproducen de manera inconsciente en la escuela.

De acuerdo con este planteamiento, se trata de conseguir un alto grado de independencia de las coerciones intelectuales y sociales de la propia tribu. Así por ejemplo: es corriente creer que los individuos de las otras tribus son víctimas de falsas enseñanzas, de las que la nuestra se ha librado. Este modo de ver las cosas parece natural y más bien parece extraño que otras personas sean capaces de persistir maliciosamente en creencias absurdas. Esta metáfora resulta pertinente, porque pone en evidencia los prejuicios culturales y epistemológicos que limitan la apertura del pensamiento educativo. Según Freire (2020), el gran reto de la educación crítica es liberar tanto al educador como al educando de la visión domesticada de la realidad, promoviendo una conciencia reflexiva que permita interpretar y transformar el mundo.

Desde luego es indudable que, para la mayor parte de las personas, la aceptación de unas creencias determinadas se debe sobre todo a un accidente de nacimiento. Puede decirse de ellas que son ideológicamente intercambiables, es decir, que hubieran aceptado cualquier conjunto de creencias adoptadas por la tribu en la que accidentalmente nacieron. Cada uno de nosotros, seamos americanos, rusos o hopi, ha nacido no sólo en un medio físico determinado, sino también en un contexto cargado de símbolos. Desde muy temprana edad nos hemos acostumbrado

a hablar y a que nos hablen de la manera más natural acerca de la verdad. De modo completamente arbitrario, nuestra percepción de lo verdadero o real lleva la impronta de los símbolos que se han instalado, producto de la convivencia con instituciones manipuladoras de símbolos de nuestra propia tribu.

Desde esta perspectiva, la didáctica cobra una relevancia especial como espacio de diálogo intercultural, donde el conocimiento puede ponerse en relación con las diversas experiencias sociales, históricas y culturales. En América Latina, autores como Walsh (2017) y Santos (2021), coinciden en que la educación debe superar los enfoques homogeneizantes y avanzar hacia una pedagogía decolonial, capaz de reconocer los saberes comunitarios, la diversidad lingüística y la memoria histórica de los pueblos. Todo esto es para poder tomar decisiones didácticas con significado y con posibilidades de apostar a un futuro congruente.

En el caso ecuatoriano, la didáctica enmarcada en el contexto social enfrenta desafíos significativos: la desigualdad educativa entre zonas urbanas y rurales, la necesidad de fortalecer la educación intercultural bilingüe, y la urgencia de articular los saberes ancestrales con las metodologías contemporáneas. Como señalan Ortega y Paredes (2023), una educación situada debe integrar los valores, lenguajes y prácticas de las comunidades, para que el proceso formativo se conecte con la vida cotidiana del estudiante y con las transformaciones sociales del país.

En definitiva, la didáctica en el contexto social no puede ser entendida como una técnica neutra o universal, sino como una práctica profundamente humana y política. Implica reconocer que enseñar es también intervenir en la realidad, cuestionar estructuras de poder y abrir espacios para la participación democrática. El docente se convierte, entonces, en un mediador cultural, capaz de acompañar procesos de aprendizaje que promuevan la reflexión, la empatía y la conciencia crítica.

Como bien afirma Freire (2020), la educación no transforma el mundo directamente, sino que moldea a los individuos que, a su vez, lo cambiarán. Esta idea central encapsula la esencia social de la didáctica: el objetivo es cultivar personas que piensen, sientan y actúen colectivamente, con un fuerte sentido de justicia y un compromiso con la transformación social.

Descolonizar el saber reinventar el poder

La opresión y la exclusión poseen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio, de raíz eurocéntrica frecuentemente ignoró, minimizó e interpretó desde parámetros occidentales, desatendiendo las múltiples voces, lenguajes y formas de conocimiento de los pueblos históricamente subalternizados. Esta

limitación epistemológica permite evidenciar la vasta destrucción de conocimientos, cosmovisiones y prácticas culturales causada por el colonialismo europeo, y el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo epistémico, cultural ni simbólico (Mignolo, 2018). Frente a este desafío, Boaventura de Sousa Santos identifica las dificultades o dilemas de la teoría crítica occidental, proponiendo una iniciativa epistemológica basada en la ecología de saberes y en la traducción intercultural con el objeto de demostrar que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental y que la emancipación social debe ser repensada con esa misma amplitud.

Boaventura de Sousa Santos (2019) identifica las principales dificultades y dilemas de la teoría crítica occidental, la cual durante gran parte del siglo XX centró sus esfuerzos emancipatorios en la lucha contra el capitalismo, dejando en segundo plano otras formas de dominación, como el racismo, el patriarcado y la colonialidad del saber. Frente a ello, el autor propone una iniciativa epistemológica basada en la ecología de saberes y en la traducción intercultural, que busca reconocer la diversidad de conocimientos existentes en el mundo y superar la lógica jerárquica que privilegia el pensamiento europeo como medida universal de racionalidad.

Descolonizar el saber implica abrir espacios para la coexistencia de distintas formas de conocer, valorar las epistemologías indígenas, afrodescendientes, campesinas y populares, y construir horizontes de conocimiento, donde la ciencia occidental no sea el único referente válido. Como plantea Quijano (2020), la colonialidad no terminó con la independencia política de los países latinoamericanos, sino que persiste a través de estructuras mentales y educativas que reproducen la subordinación cultural. Por ello, la descolonización del conocimiento exige transformar los sistemas educativos, los currículos y las metodologías, reconociendo los saberes locales como fuentes legítimas de aprendizaje y pensamiento crítico.

En este marco, la educación se convierte en un acto político y ético que busca restituir la voz de los pueblos históricamente silenciados. La pedagogía decolonial, según Walsh (2017), propone un aprendizaje situado en la experiencia y la memoria colectiva, donde los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también cuestionan las relaciones de poder que estructuran la producción del conocimiento. En este sentido, la escuela debe dejar de ser un espacio de reproducción cultural para convertirse en un espacio de resistencia, diálogo y creación colectiva (Freire, 2019).

Reinventar el poder, por su parte, significa replantear las relaciones entre saber, autoridad y legitimidad. La dominación no solo se ejerce por la fuerza, sino también por la imposición de un modo único de pensar. Por ello, el desafío contemporáneo consiste en redistribuir el poder epistémico, promoviendo prácticas pedagógicas horizontales, comunitarias y participativas que reconozcan el valor del conocimiento situado (De la Cadena, 2021). Esta tarea implica revisar los cánones académicos, abrir la universidad al diálogo intercultural y fomentar una ciudadanía que piense desde el Sur global.

En América Latina, la descolonización del saber ha cobrado fuerza en el ámbito educativo y comunitario, especialmente en países como Ecuador y Bolivia, donde los movimientos indígenas han impulsado reformas curriculares que incorporan el pensamiento ancestral, la interculturalidad crítica y el Buen Vivir como principios educativos basándose en el trabajo de pensadores como Macas (2020) y Maldonado-Torres (2022). Estas experiencias demuestran que la educación puede convertirse en un instrumento de transformación cultural y social cuando se articula con la justicia cognitiva y la participación colectiva.

En síntesis, descolonizar el saber y reinventar el poder supone reconocer que no existe un único modo de entender el mundo ni una sola racionalidad posible. Se trata de abrir el horizonte epistemológico hacia una pluralidad de voces que dialogan en condiciones de igualdad, para construir un conocimiento más humano, inclusivo y liberador. Solo desde esta apertura será posible construir una educación verdaderamente democrática y transformadora, que no imponga un saber único, sino que reconozca la riqueza de la diversidad como fuente de aprendizaje y convivencia.

Diálogo o debate sobre el aspecto político de nuestro país con fundamentos

El análisis de la realidad política y económica del Ecuador resulta indispensable para comprender los desafíos estructurales que enfrenta el país en su camino hacia un desarrollo sostenible e inclusivo. Uno de los temas más debatidos en las últimas décadas ha sido el modelo de dolarización, adoptado en el año 2000 tras una de las crisis financieras más profundas de la historia nacional. Este sistema monetario ha generado, desde entonces, amplias discusiones sobre sus beneficios, limitaciones y consecuencias para la soberanía económica y la política fiscal del Estado.

Desde la perspectiva del desarrollo económico y social del Ecuador, una salida de la dolarización en las condiciones actuales generaría un escenario de inestabilidad económica y social que

superaría con sus efectos negativos a la situación vivida entre 1999 y 2000, como lo han advertido varios autores que han estudiado los costos de transición en economías dolarizadas. Esta consideración resulta fundamental y evidencia que la dolarización no es un sistema automático ni eterno, sino un esquema que requiere condiciones macroeconómicas sostenibles. Como señala Acosta (2020), la estabilidad del sistema depende directamente de la capacidad del país para mantener flujos positivos de divisas, sostener su balanza de pagos y fortalecer su base exportadora. Sin embargo, esta dependencia de flujos externos constituye precisamente una de las principales debilidades estructurales del modelo, ya que condiciona severamente la autonomía de la política y económica nacional (Izurieta & Ocampo, 2022).

La abrupta caída de los precios del petróleo a fines de 2014 evidenció la vulnerabilidad de la dolarización en el Ecuador cuando los flujos de divisas hacia la economía nacional se reducen o se vuelven negativos. Este evento sirvió como un experimento natural que expuso las limitaciones del régimen monetario ecuatoriano. El arreglo institucional y operativo de los pagos y cobros de la economía nacional con el exterior, que obligadamente deben realizarse a través de las reservas internacionales del Banco Central del Ecuador, determinan la necesidad imperiosa de que el saldo de la balanza de pagos sea positivo (Castro, R., & Mendoza, A. 2023). Esta situación revela cómo la dolarización transforma al país en una economía dependiente de su capacidad de generación de divisas, situación que contrasta marcadamente con los países que mantienen su soberanía monetaria (Gómez, 2022).

Solo garantizando estos flujos positivos de divisas a la economía ecuatoriana, se garantizará la sostenibilidad de la dolarización y, por tanto, la base de la operación monetaria sobre la cual pueda asentarse cualquier esfuerzo de largo plazo orientado al desarrollo económico y social. No obstante, esta condición necesaria pero no suficiente plantea serios interrogantes sobre la viabilidad del modelo en un contexto de creciente volatilidad en los mercados internacionales y ante la transición energética global que amenaza la demanda de hidrocarburos.

La economía ecuatoriana se vio afectada por varias circunstancias de orden externo que incidieron de forma negativa en varios países latinoamericanos. ¿Cómo la dolarización puede marcar diferencias importantes en la situación económica del Ecuador y sus posibilidades de desarrollo respecto de otros países de la región en el contexto de los impactos externos sufridos en los años inmediatamente anteriores? Esta pregunta resulta crucial para comprender las trayectorias divergentes de desarrollo en la región y las restricciones adicionales que enfrenta

el Ecuador por su elección monetaria. Como han documentado estudios comparativos recientes, mientras países como Colombia o México pudieron utilizar la depreciación de sus monedas como mecanismo de ajuste ante la caída de precios de commodities, Ecuador se vio privado de este instrumento fundamental de política económica (Castro, R., & Mendoza, A. 2023).

Así como hay ventajas que pueden obtenerse de la dolarización, este esquema monetario también impone fuertes restricciones al manejo monetario y financiero interno en la economía ecuatoriana. Esta última circunstancia resultó determinante en los impactos externos sufridos por la economía ecuatoriana frente a otras de la región por la caída de los precios del petróleo en años recientes. La comparación con economías similares de la región revela que la ausencia de flexibilidad cambiaria en Ecuador y convirtió un shock externo común en una crisis de mayor magnitud y duración (Sánchez, 2022).

La dolarización generó un impacto dual en la economía ecuatoriana. A diferencia de lo que ocurrió en otros países con moneda propia, la caída de los precios del petróleo y de otras exportaciones primarias en Ecuador no solo representó una reducción sustancial de los flujos de divisas. El efecto global incluyó la imposibilidad de reaccionar mediante un ajuste cambiario, inviable en un esquema de dolarización, y una contracción de la liquidez económica. Esto último se debió a una disminución en la dinámica del crédito bancario, que está estrechamente ligada a la disponibilidad de recursos de la caja fiscal, también mermados significativamente (Pérez & Torres, 2021). Este mecanismo de transmisión de shocks externos, especialmente severo en economías dolarizadas, se ha denominado en la literatura económica como el efecto acelerador de la dolarización, donde las restricciones cambiarias magnifican notablemente los ciclos económicos (Rodríguez, 2021).

A esto se sumó un agravante. En coincidencia con la caída de los precios del petróleo, el dólar inició un proceso de apreciación real frente a otras monedas. Esto implicó no solamente la incapacidad intrínseca de la dolarización de permitir un manejo cambiario soberano, en función de las necesidades de la economía nacional, sino el traslado de los efectos de la política monetaria y cambiaria desde la economía emisora del dólar hacia el Ecuador. La apreciación real del dólar generó una pérdida adicional de competitividad en los sectores transables no petroleros, agravando la ya delicada situación de la balanza comercial y limitando aún más las posibilidades de diversificación productiva que resultan fundamentales para la sostenibilidad del modelo dolarizado.

Con estos elementos, los impactos de la coyuntura internacional en los últimos años vieron a través de la dolarización exacerbados sus efectos negativos en la economía nacional. De esta manera, se evidencian los riesgos que presenta la dolarización frente a determinadas circunstancias internacionales por fuera del control económico interno, lo cual es un factor a considerarse desde la perspectiva de que las políticas de desarrollo de largo plazo pueden verse truncadas, al no disponer de los instrumentos convencionales de política monetaria y cambiaria que puedan corregir situaciones coyunturales adversas (Cordero, 2022). Esta dependencia de condiciones externas convierte al Ecuador en una economía particularmente vulnerable a ciclos globales que escapen a su control, limitando su capacidad de implementar políticas contracíclicas necesarias para proteger el desarrollo social ante shocks externos.

Por otra parte, la dolarización ha permitido el incremento paulatino del salario real de los ecuatorianos, a la vez que ha expandido notablemente el horizonte de planeación de actividades financieras, ampliando así las posibilidades de financiamiento de ciudadanos y empresas, factores que inciden positivamente en el desarrollo económico y social del país. Estos beneficios, sin embargo, deben ser contextualizados dentro de un análisis costo-beneficio más amplio que considere tanto los beneficios distributivos como los costos en términos de crecimiento potencial y estabilidad macroeconómica (Castro, R., & Mendoza, A. 2023). Otro factor positivo que se suma en la dirección del desarrollo, son las bajas tasas de inflación que se presentan bajo este sistema monetario, aunque queda todavía la tarea pendiente de avanzar hacia tasas de interés más bajas. La persistencia de tasas de interés relativamente altas en Ecuador, a pesar de la estabilidad de precios, refleja las primas de riesgo asociadas a la dolarización y la percepción de vulnerabilidad externa que continúa afectando la inversión productiva.

En el contexto de la situación actual de la economía ecuatoriana y de los posibles riesgos que esta enfrenta, producto de los diagnósticos realizados, surge la pregunta: ¿Cuál debe ser la orientación de las acciones económicas a implementarse, tomando en cuenta a la dolarización como un elemento de complejidad, y los tiempos en que estas acciones deban hacerse efectivas, así como pensando en contribuir a los procesos de desarrollo necesarios en el país?

La política económica, y en ella las medidas concretas que se implementen, deben obedecer a dos niveles de acción en los que se debe operar de forma simultánea, coordinada y consistente. El primer nivel de largo plazo, sobre la base de las condiciones

estructurales actuales de la economía ecuatoriana, exige medidas concretas para avanzar hacia una producción y exportaciones con valor agregado, reduciendo paulatinamente la dependencia en los recursos naturales (Castro, R., & Mendoza, A. 2023). Esta transición estructural requiere no solo de identificación de sectores potenciales, sino de una estrategia integral que incluya inversión en investigación y desarrollo, fortalecimiento institucional y la creación de un ecosistema innovador que permita la emergencia de nuevas industrias con ventajas competitivas sostenibles.

Para ello, el primer paso está en la identificación y selección de productos y servicios específicos con valor agregado que puedan impulsarse con las condiciones productivas existentes, aprovechando la productividad sistémica generada en estos últimos años a través de la construcción de infraestructura y desarrollo de talento humano. La experiencia internacional sugiere que este proceso de diversificación productiva en economías dolarizadas requiere tiempos considerablemente más largos y esfuerzos significativamente mayores que en economías con moneda propia, lo que impone la necesidad de una planificación estratégica de muy largo plazo con compromisos políticos transversales que trasciendan los ciclos electorales (Izurieta & Ocampo, 2022). En este sentido, la dolarización impone no sólo restricciones económicas sino también políticas, ya que reduce el margen de maniobra de los gobiernos para implementar políticas industriales activas que pudieran acelerar el proceso de diversificación estructural.

Resumen y Conclusiones

La lectura integral del capítulo convierte la reflexión en un acto de responsabilidad colectiva. La educación ecuatoriana ya no puede pretender ser un ámbito neutral: es, por el contrario, el territorio donde se dirimen los proyectos de nación que se desean construir. Cada selección curricular, cada forma de evaluar, cada interacción en el aula constituye una declaración política que orienta hacia una ciudadanía conformista o hacia una ciudadanía crítica, solidaria y transformadora.

La tarea docente trasciende la transmisión de contenidos. Se trata de una intervención ética que implica reconocer al educador como intelectuales públicos, capaces de problematizar la realidad y de acompañar a los estudiantes en la construcción de sentidos compartidos sobre el mundo que les toca habitar. La pedagogía crítica latinoamericana ofrece el marco conceptual

para esta labor: educar es una práctica de libertad que se ejerce mediante el diálogo, la indagación y la acción colectiva.

El Aprendizaje Basado en Problemas con orientación al desarrollo de la ciudadanía, emerge como estrategia clave para operar esa transformación. Al situar en el centro del proceso educativo los conflictos sociales, ambientales y económicos del entorno, se convierte al estudiante en sujeto activo que investiga, argumenta y propone. La resolución de problemas reales se vuelve el vehículo para el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y éticas, al tiempo que se fortalece el compromiso con la comunidad.

Paralelamente, la descolonización del saber aparece como condición ineludible para una educación emancipadora. Superar la colonialidad epistémica implica desjerarquizar los saberes, legitimar las voces indígenas, afrodescendientes y populares, y transformar los currículos en espacios de diálogo intercultural. Solo una ecología de saberes permite construir conocimiento situado, pertinente y liberador.

La glocalización configura el escenario actual: lo local y lo global se entrelazan en cada aula. La formación debe capacitar para leer la realidad desde la propia territorialidad y, al mismo tiempo, para participar activamente en redes internacionales de solidaridad y cooperación. La tecnología, bien empleada, puede ampliar horizontes; pero mal empleada, reproduce desigualdades y dependencias.

La gestión escolar se redefine como proceso ético y pedagógico. Liderar una institución educativa implica cultivar culturas organizativas basadas en la confianza, la deliberación y el liderazgo compartido. Las decisiones deben ser coherentes con los fines emancipadores que la comunidad educativa se propone alcanzar, promoviendo estructuras horizontales que fortalezcan la participación democrática.

En síntesis, el capítulo ofrece una carta de navegación para quienes conciben la educación como fuerza transformadora. El rumbo exige dejar de mirar el retrovisor, atreverse a imaginar horizontes colectivos y traducir esas imágenes en prácticas pedagógicas concretas. La escuela, así, se convierte en laboratorio de convivencia, creatividad y esperanza, capaz de responder a las urgencias sociales del presente y de sembrar las semillas de un futuro más justo y solidario.

Referencias

- Acosta, A. (2020). *La dolarización en Ecuador: una trampa sin salida fácil*. En A. Acosta & J. Cajas Guijarro (Coords.), *Ecuador 20 años no es nada: A dos décadas del mito dolarizador* (pp. 45-62). Fondo de Publicaciones de la Universidad Central del Ecuador / CAAP. <https://n9.cl/whllrp>
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge. <https://n9.cl/lja6n>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós. <https://n9.cl/xakqi>
- BBC News Mundo. (2023, 23 de noviembre). *Qué países no tienen banco central y cómo viven sin política monetaria propia*. <https://n9.cl/d60xw>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised ed.). Rowman & Littlefield. <https://n9.cl/clj1w>
- Bolívar, A. (2005). *Centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2019). *La ética del liderazgo educativo: Construir confianza en los centros escolares*. Narcea. El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. <https://n9.cl/mwv3yx>
- Brookfield, S. D. (2017). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://archive.org/details/developingcritic0000broo>
- Castro, R., & Mendoza, A. (2023). Dolarización en Ecuador: Un análisis de sus impactos distributivos. *Revista de Economía Aplicada*, 41(3), 156-178 <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3411>
- Chrobak, R. (1973). La enseñanza, aprendizaje, currículo y contexto social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 4(2), 7-20.
- Cordero, P. (2022). Vulnerabilidad externa y política contracíclica en economías dolarizadas. *Economía y Desarrollo*, 45(2), 88-105. <https://n9.cl/rtfrtq>
- De la Cadena, M. (2021). *Tierra para sanar: Repensando el poder desde los saberes ancestrales*. UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2019). *Didáctica y currículo: Convergencias en los procesos de enseñanza*. Paidós. <https://n9.cl/auatry>

- Durkheim, É. (1993). *Educación y sociología* (12.ª ed.). Península. <https://n9.cl/nsfnv>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure. <https://n9.cl/k586a>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI. <https://n9.cl/aidya>
- Freire, P. (2019). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi práctica*. Siglo XXI. <https://n9.cl/osf9p6>
- Freire, P. (2020). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://n9.cl/yw7ob>
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://n9.cl/de3qm>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <https://n9.cl/nel0ea>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury. <https://n9.cl/x3v6o>
- Giroux, H. A. (2021). *Pedagogía y política en la era de la desinformación*. Siglo XXI. <https://n9.cl/6ujeu>
- Hooks, B. (2020). *Enseñando a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Traficantes de Sueños. <https://n9.cl/qwcn3>
- Imbernón, F. (2019). *Ser docente en una sociedad compleja: La formación permanente del profesorado*. Graó. <https://n9.cl/nvcxo>
- Imbernón, F. (2020). *La profesión docente en tiempos de crisis*. Graó. <https://n9.cl/k8xl>
- Izurieta, A., & Ocampo, J. A. (2022). *External shocks and macroeconomic vulnerabilities in dollarized economies*. CEPAL Review, 136, 45–62. Choques externos y política de intervención cambiaria en economías financieramente dolarizadas - ScienceDirect
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company. <https://n9.cl/hldzm>
- Kemmis, S. (2014). *Transforming education: The critical action research legacy*. Routledge. <https://n9.cl/3rdna>
- Kolmos, A., & De Graaff, E. (2014). Problem-based learning (PBL). En R. M. Felder & R. Brent (Eds.), *The handbook of problem-based learning*. Blackwell.
- Larrea, C., & Greene, J. (2023). Dolarización y vulnerabilidad externa: Lecciones del caso ecuatoriano. *Revista Ecuador Debate*, 118, 55–78. <https://es.scribd.com/document/154182591/Larrea-19>
- López, A., & Cedeño, C. (2022). *Aprendizaje basado en problemas y formación ciudadana en escuelas rurales del Ecuador*.

- Universidad Central del Ecuador. <https://n9.cl/a4gpt>
- Macas, L. (2020). El Buen Vivir como principio educativo: Perspectivas indígenas en Ecuador. *Revista de Educación y Derechos*, 7(1), 12–28. <https://n9.cl/vrbcr>
- Maldonado-Torres, N. (2022). *Pensar la decolonialidad: Teoría y praxis*. Ediciones del Ser. La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental <https://n9.cl/zamov>
- Manzanares Moya, M. C. (2008). El aprendizaje basado en problemas en la educación superior: Fundamentos, estrategias y evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 101–118.
- Sobre el aprendizaje basado en problemas - Dialnet
- Mignolo, W. D. (2018). *Desobediencia decolonial: Desprendimiento y pluriversalidad*. Ediciones del Signo. <https://n9.cl/5a64z>
- Mora, A. & Herrera, C. (2022). «Desafíos de la educación ecuatoriana contemporánea: tensiones pedagógicas y contextuales». En: VV.AA., Educación y transformación en el Ecuador (pp. 45-72). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Morales, P., & Landa, V. (2021). Aprendizaje basado en problemas: Una propuesta para la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1–15. <https://n9.cl/2rukax>
- Morin, E. (2020). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (7.ª ed.). Universidad Nacional de Colombia.
- Ortega, M., & Paredes, J. (2023). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Desafíos y prácticas situadas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(1), 45–60. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/54335>
- Pérez, M., & Torres, G. (2021). El efecto acelerador de la dolarización en los ciclos económicos ecuatorianos. *Revista de la Banca Central*, 20(1), 50–70. <https://n9.cl/ynmwz>
- Quijano, A. (2020). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO. <https://n9.cl/om5e6>
- Ecuador (2008). *Constitución de la República de Ecuador*. Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008. <https://n9.cl/he4xx>
- Rodríguez, F. (2021). Inflación y tasas de interés en economías dolarizadas: El caso ecuatoriano. *Revista de Análisis Monetario*, 28(1), 45–62.
- Sánchez, G. (2022). *Impacto macroeconómico de la dolarización: restricciones cambiarias y transmisión de shocks externos en Ecuador 2014-2021*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8421234>
- Santos, B. de S. (2019). *La cruel pedagogía del Sur: Miradas descoloniales sobre la educación*. CLACSO. <https://n9.cl/vxaw0>

- Santos, B. de S. (2021). *El futuro comienza ahora: De la pandemia a la utopía*. Akal. <https://n9.cl/5uknd5>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://n9.cl/2ced3>
- Tenti Fanfani, E. (2020). *La escuela y los nuevos desafíos sociales*. Siglo XXI. <https://n9.cl/ubakg>
- Torres Santomé, J. (2020). *Globalización e interculturalidad: El currículo ante los desafíos del siglo XXI*. Morata. <https://n9.cl/fc9n3>
- UNESCO. (2023). *Educación 2030: Hacia una educación intercultural y sostenible en América Latina*. Santiago: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386106_spa
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://n9.cl/7s751>

CAPÍTULO IV

Formación ciudadana y docencia que integra los planos: ideológico, cultural y económico

Presentación

El desarrollo económico ya no puede entenderse como un incremento cuantitativo de bienes y servicios; debe traducirse en una expansión de capacidades humanas, reconocimiento de saberes locales y cuidado de los ecosistemas. Este capítulo examina cómo la política económica ecuatoriana se articula con la educación, la cultura y la ética para construir una economía del conocimiento que ponga la dignidad por delante del balance fiscal.

El texto parte de una premisa: la dolarización y la dependencia de materias primas consolidan una senda vulnerable. Frente a ello, propone un programa de transformación productiva de largo aliento, basado en la innovación social, la investigación aplicada y la economía circular, pero también en la revalorización de los saberes ancestrales y en la participación ciudadana. La clave reside en operar sobre dos planos simultáneos: el estructural,

que redefine incentivos fiscales y normativos, y el educativo, que forma talento capaz de generar valor agregado con sentido territorial.

La metodología combina prospectiva económica, análisis institucional y estudios de caso sobre aprendizaje-servicio y proyectos ideológico-culturales-económicos. Los resultados muestran que la equidad y la sostenibilidad no surgen de políticas aisladas, sino de un contrato social que alinee objetivos macroeconómicos con principios de justicia social, soberanía pedagógica y respeto a la pluralidad cultural.

El capítulo concluye que la riqueza verdadera de Ecuador no se mide por el volumen de sus exportaciones, sino por la capacidad de su gente para pensar críticamente, producir éticamente y cuidar colectivamente el territorio que habita.

Hacia una economía del conocimiento con rostro humano: ética, territorio y soberanía pedagógica

La política económica, y en ella las medidas concretas que se implementen, deben obedecer a dos niveles de acción complementarios, en los que se opere de forma simultánea, coordinada y consistente. El primer nivel, de carácter estructural y de largo plazo, debe orientarse hacia la transformación productiva del país, tomando en cuenta las condiciones históricas, institucionales y tecnológicas de la economía ecuatoriana. Este enfoque requiere medidas sostenidas que reduzcan la dependencia de los recursos naturales y que fortalezcan sectores estratégicos de innovación, conocimiento y valor agregado (Ramírez & Villalba (2022); Cordero, 2022).

En este sentido, avanzar hacia una economía basada en el conocimiento supone repensar el modelo de desarrollo desde una perspectiva ética y sostenible, donde la eficiencia económica se combine con la equidad social y la justicia ambiental. De acuerdo con Acosta (2020), el desafío del Ecuador no es solo mantener la estabilidad macroeconómica dentro del esquema de dolarización, sino diversificar la estructura productiva, fomentando encadenamientos industriales, la investigación aplicada y la economía circular. Para lograrlo, es necesario identificar sectores de producción y servicios con potencial competitivo, capaces de dinamizar el mercado interno y, a la vez, integrarse con responsabilidad al comercio internacional.

A partir de este ejercicio de identificación estratégica, la política pública debe diseñar incentivos claros y sostenibles, dirigidos a promover la innovación, la formalización empresarial y la

participación activa del talento humano en sectores emergentes. Esto implica que las decisiones de política económica no se reduzcan a medidas fiscales o monetarias, sino que integren dimensiones culturales y educativas que fortalezcan el tejido social y productivo del país. La economía ecuatoriana requiere un enfoque territorial de desarrollo, donde las políticas de inversión, formación técnica y fortalecimiento comunitario se articulen a las particularidades regionales y a la diversidad cultural del país.

De manera paralela, es indispensable incorporar la perspectiva económica como herramienta de planificación, permitiendo anticipar tendencias, escenarios y desafíos del entorno global. Este enfoque prospectivo no solo posibilita prever cambios en los mercados, sino también orientar acciones formativas, tecnológicas y de investigación científica aplicada hacia las necesidades del futuro. En esta línea, (Castro, R., & Mendoza, A. 2023) sostiene que el fortalecimiento del talento humano y la innovación educativa deben situarse como ejes estratégicos para la construcción de una economía del conocimiento, donde la educación superior, la ciencia y la cultura se conviertan en pilares del desarrollo sostenible.

Asimismo, desde el plano ideológico y cultural, el crecimiento económico debe estar acompañado de una revalorización de los saberes locales y de la participación ciudadana en los procesos de desarrollo. No basta con generar riqueza material; es necesario construir un modelo de desarrollo inclusivo y solidario, que reconozca la pluralidad de identidades y fomente la cohesión social (Gudynas, 2012). En este sentido, el Estado y las instituciones educativas tienen un papel fundamental en formar ciudadanía crítica y ética, capaz de vincular la productividad con la sostenibilidad y el bienestar común.

La política económica de Ecuador debe ir más allá de los enfoques tecnocráticos para adoptar una visión integral. Esto implica alinear las decisiones económicas con la justicia social, la sostenibilidad ambiental y el respeto a la diversidad cultural, como lo señala el PNUD (UNDEP, 2023). Solo así se podrán abordar desafíos actuales como la crisis climática, la digitalización acelerada y la desigualdad global, replanteando el contrato social y económico. De esta manera, será posible integrar lo ideológico, cultural y económico en un proyecto de desarrollo nacional que combine eficiencia con equidad, productividad con ética y crecimiento con dignidad humana.

Conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo

Este nivel de teorización intenta metódicamente comprender lo que es dado al hombre corriente. Con ello el proceder sociológico se distancia un poco de la comprensión habitual hacia la comprensión filosófica, pero sin acercarse demasiado a ella. Tal distanciamiento epistemológico permite al pensamiento sociológico situarse en un punto intermedio entre la interpretación común del mundo y la especulación abstracta, reconociendo la complejidad de las relaciones sociales y sus múltiples determinaciones históricas (Giddens, 2021).

La toma de distancia se justifica por la naturaleza de los presupuestos del filósofo y los del hombre corriente: el filósofo busca las condiciones fundamentales bajo los postulados de la razón y no bajo las consideraciones de orden práctico o desde el valor de las opiniones que guían las concepciones habituales. Sin embargo, la sociología, al estudiar el conocimiento cotidiano y los significados compartidos, busca comprender cómo los sujetos interpretan su mundo y actúan dentro de él. Este enfoque concibe el conocimiento como un producto social, culturalmente mediado y contextualmente construido (Berger & Luckmann, 1999; Schutz, 1974).

Considerando las restricciones de las concepciones sociológicas, que oscilan entre lo común y lo filosófico, y en vista de las realidades fácticas del entorno social, se puede afirmar que la sociología se dedica a identificar las condiciones sociales que posibilitan la existencia de una objetividad fáctica sobre otra; es decir, un hecho social específico en lugar de otro. Esta perspectiva es crucial hoy en día, ya que fenómenos globales como la digitalización, la migración o la desigualdad económica demuestran que las realidades sociales no son uniformes, sino construcciones contextualizadas que surgen de intereses, ideologías y circunstancias particulares (Castells, 2022).

En consecuencia, una labor de la ciencia social sería explicar el origen y el mantenimiento diferenciado de algunas realidades institucionales en correspondencia con las determinaciones sociales y la actuación de los individuos particulares y el colectivo. Tal como señala Bourdieu (1997), las estructuras sociales tienden a reproducirse mediante *habitus* y prácticas que naturalizan las jerarquías y desigualdades. De ahí la importancia de que la sociología y la educación promuevan una conciencia crítica capaz de cuestionar esos mecanismos de dominación simbólica. En el contexto educativo latinoamericano, esto implica examinar cómo la escuela, a través de sus currículos, discursos y prácticas,

puede reproducir o desafiar las desigualdades sociales (Freire, 2018; Walsh, 2017).

Según esta postura, los sociólogos no estarían obligados, por tanto, a establecer diferencias entre las aserciones que son válidas con respecto al mundo y las que no lo son (Berger y Luckmann, 1999: 14), ya que el conocimiento del sentido común más que las ideas debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento.

Precisamente este conocimiento “constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (Berger y Luckmann, 1999: 31). Hoy, esa afirmación adquiere una nueva relevancia en tiempos de post verdad y sobreinformación, donde el conocimiento del sentido común circula a través de redes digitales y medios masivos, moldeando percepciones sociales y políticas.

Por ello, comprender la realidad social del mundo requiere desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente los discursos, las fuentes y las representaciones mediáticas que influyen en su visión del mundo. La educación sociológica debe ir más allá de la transmisión de datos, fomentando el pensamiento reflexivo y la conciencia ética sobre la propia posición en la estructura social (Giroux, 2021; Morin, 2021).

En Ecuador, este enfoque cobra especial importancia ante las desigualdades estructurales persistentes y los desafíos derivados de la globalización económica y cultural. El sistema educativo ecuatoriano tiene la responsabilidad de promover la comprensión de la realidad social desde una mirada crítica e intercultural, integrando tanto el conocimiento científico como los saberes ancestrales y comunitarios, en coherencia con el principio del *sumak kawsay* o buen vivir (Hidalgo-Capitán & Cubillo-Guevara, 2020). A través de proyectos educativos contextualizados, se busca que los estudiantes comprendan cómo las condiciones sociales y económicas influyen en su entorno y cómo pueden participar activamente en su transformación.

En suma, la comprensión de la realidad social del mundo implica reconocer que el conocimiento no es neutral ni universal, sino una construcción histórica y política. La tarea educativa debe orientarse a desnaturalizar los discursos dominantes, visibilizar las voces subalternas y formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente las dinámicas globales desde sus realidades locales. Solo una educación comprometida con la justicia social, la diversidad cultural y la ética del conocimiento puede contribuir a una comprensión más profunda y humana de nuestro mundo interdependiente (De Sousa Santos, 2020; Walsh, 2017).

La globalización económica

La globalización económica constituye uno de los fenómenos más influyentes en la configuración de la realidad social contemporánea. Desde una mirada sociológica, no puede entenderse únicamente como un proceso económico o financiero, sino como un entramado de relaciones políticas, culturales y tecnológicas que reconfiguran las formas de producción, consumo y poder en el mundo actual (Stiglitz, 2021). Este proceso, impulsado por la expansión de los mercados, el desarrollo tecnológico y la interdependencia global, ha generado profundas transformaciones en los modos de vida, en las dinámicas laborales y en las estructuras educativas y culturales de las sociedades.

Sin embargo, la globalización no ha significado progreso uniforme para todos los pueblos. Las asimetrías económicas entre el Norte y el Sur global persisten e incluso se profundizan, dando lugar a nuevas formas de dependencia, exclusión y precariedad social (Sassen, 2015). En América Latina, los procesos de apertura comercial y liberalización financiera promovidos desde los años noventa provocaron tanto oportunidades de integración global como graves consecuencias sociales: desempleo, concentración de la riqueza y pérdida de soberanía productiva. Como señala García Linera (2023), “la globalización neoliberal impuso una lógica de mercado que desarticuló las economías locales y subordinó las políticas públicas a los intereses del capital transnacional” (p. 47).

Desde una perspectiva educativa, la globalización plantea retos significativos para la comprensión crítica de la realidad social. Las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a las tensiones entre el desarrollo tecnológico global y las desigualdades locales. La educación debe formar ciudadanos capaces de interpretar las dinámicas económicas globales y sus repercusiones en la vida cotidiana, promoviendo una conciencia ética y solidaria ante los desafíos que impone la economía digital y el capitalismo cognitivo (Touraine, 2021; Piketty, 2020). En este sentido, el aula se convierte en un espacio de análisis crítico de las nuevas formas de trabajo, de consumo y de producción del conocimiento.

En el caso ecuatoriano, la globalización ha tenido un impacto dual. Por un lado, ha permitido el acceso a tecnologías, conocimientos e inversiones que impulsan el desarrollo de sectores estratégicos como la educación digital, la biotecnología o la economía creativa. Por otro lado, se han acentuado las brechas sociales, territoriales y digitales, particularmente entre el campo y la ciudad. Los jóvenes ecuatorianos, especialmente en las zonas rurales e indígenas, enfrentan desafíos relacionados

con la conectividad, la inserción laboral y la pérdida de saberes tradicionales ante la homogeneización cultural global (Mora & Herrera, 2022).

Desde la mirada crítica latinoamericana, autores como De Sousa Santos (2020) y Walsh (2017) advierten que la globalización también conlleva una colonización epistémica que impone formas de conocimiento eurocéntricas, invisibilizando los saberes ancestrales y las economías comunitarias. En consecuencia, la educación debe propiciar procesos de descolonización del saber y promover una economía del conocimiento diversa, intercultural y sostenible, capaz de dialogar con los contextos locales sin perder la mirada global. En el ámbito de la ciudadanía, esto implica educar para comprender cómo las decisiones económicas globales como los tratados comerciales o las políticas de deuda externa inciden en la vida cotidiana de las personas y en las posibilidades de desarrollo de sus comunidades (Acosta, 2020).

La globalización también redefine el papel del Estado en la economía y la educación. El modelo neoliberal ha promovido la privatización de servicios y la reducción del gasto público, lo que genera tensiones entre los derechos sociales y las exigencias del mercado global (Torres, 2023). Frente a ello, algunos países de la región, incluido Ecuador, han impulsado modelos alternativos de desarrollo que articulan la economía social y solidaria con la sostenibilidad ambiental y la equidad (Ramírez, 2024). Estas experiencias muestran que es posible pensar una globalización diferente, orientada al bien común y al fortalecimiento del tejido comunitario.

En el ámbito pedagógico, abordar la globalización económica desde la educación implica desarrollar metodologías activas que vinculen teoría y práctica. El análisis de casos, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el debate crítico son estrategias que permiten a los estudiantes comprender las interdependencias económicas globales y sus efectos en la vida local. Por ejemplo, analizar el impacto del comercio justo, las cadenas globales de valor o las migraciones laborales puede ayudar a los jóvenes a comprender cómo las decisiones económicas repercuten en la equidad y la justicia social (Fullan, 2020).

Asimismo, la globalización económica requiere que las escuelas fomenten competencias ciudadanas globales, tal como recomienda la UNESCO (2023): pensamiento crítico, ética de la responsabilidad y sensibilidad intercultural. Una educación con enfoque global no debe promover la competencia sin límites, sino la cooperación internacional, la sostenibilidad y el respeto a los derechos humanos. En este sentido, el desafío no consiste en rechazar la globalización, sino en repensarla desde una perspectiva humanista, solidaria y equitativa.

En síntesis, comprender la globalización económica desde una mirada crítica significa reconocer su carácter ambivalente: fuente de oportunidades, pero también de desigualdades y exclusiones. La tarea educativa debe orientarse a que los estudiantes comprendan los mecanismos económicos globales y adquieran las herramientas necesarias para participar activamente en la transformación de sus comunidades, fortaleciendo su identidad cultural y su compromiso con el bien común. Solo así podrá construirse una ciudadanía global consciente, capaz de pensar globalmente y actuar localmente en favor de un mundo más justo y sostenible.

Aprendizaje basados en proyectos: ideológico, cultural y económico

Educar es, además de transmitir información, crear un contexto comunicativo favorable a la modificación positiva que todo proceso de aprendizaje supone. No se puede aprender sin que existan las condiciones básicas para la propia comunicación. Esta afirmación permite comprender que el acto educativo trasciende la simple instrucción o transmisión de contenidos; se trata de un proceso relacional y profundamente humano. La enseñanza se configura como un espacio de encuentro en el que confluyen saberes, experiencias, emociones y valores. En este sentido, la didáctica no se limita a las técnicas de enseñanza, sino que constituye una mediación cultural y social entre los sujetos y el conocimiento (Imbernón, 2019).

Desde una mirada contemporánea, la didáctica se concibe como una práctica social situada, determinada por el contexto histórico, cultural y económico en el que se desarrolla. Según Litwin (2020), enseñar implica diseñar ambientes de aprendizaje donde los contenidos cobren sentido y los estudiantes puedan reconstruirlos desde su propia experiencia. En consecuencia, la enseñanza debe entenderse como una práctica intencionada que responde a los desafíos sociales y educativos del presente, tales como la desigualdad, la exclusión o la brecha digital.

En el plano social, la didáctica cumple una función democratizadora, ya que posibilita el acceso equitativo al conocimiento y fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción de significados. Paulo Freire (2019) sostenía que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 72). En esta línea, la enseñanza no debe reproducir pasivamente los saberes dominantes, sino promover una conciencia crítica capaz de cuestionar las estructuras de poder y desigualdad presentes en la sociedad.

En América Latina, los enfoques de la didáctica crítica y contextualizada han cobrado relevancia en las últimas décadas, al reconocer la diversidad cultural, lingüística y social que caracteriza a la región. La educación ecuatoriana, por ejemplo, enfrenta el desafío de integrar los saberes ancestrales y comunitarios en el currículo formal, superando la mirada hegemónica del conocimiento occidental. Como plantean Mora y Herrera (2022), una didáctica intercultural debe promover el diálogo de saberes, la reciprocidad y la valoración de las identidades locales como fuentes legítimas de aprendizaje.

En este marco, la didáctica se convierte en una herramienta política y ética, pues implica decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y con qué fines. Cada elección didáctica refleja una visión del mundo y de la sociedad que se desea construir. Giroux (2022) afirma que “enseñar es un acto moral y político porque orienta a los estudiantes hacia determinados modos de pensar y de actuar en el mundo” (p. 44). De este modo, el docente asume un papel de mediador crítico que guía el aprendizaje hacia la autonomía, la reflexión y la responsabilidad social.

Las transformaciones sociales contemporáneas como la globalización, la expansión tecnológica o las nuevas formas de comunicación digital han modificado los escenarios educativos. En este contexto, la didáctica debe adaptarse para responder a las demandas de una ciudadanía activa y global, capaz de interactuar en entornos cambiantes y multiculturales. Según Fullan (2020), el aprendizaje del siglo XXI requiere un modelo pedagógico que combine el pensamiento crítico con la acción colectiva, donde los estudiantes aprendan a resolver problemas reales y a cooperar en la construcción de soluciones sostenibles.

Desde el enfoque de la didáctica social, se reconoce que los procesos de enseñanza están condicionados por factores económicos, culturales y políticos. Por tanto, el diseño didáctico debe considerar las condiciones materiales y simbólicas en las que aprenden los sujetos. En el caso de Ecuador, las desigualdades territoriales y las brechas tecnológicas exigen estrategias pedagógicas flexibles e inclusivas que garanticen el derecho a la educación para todos los sectores sociales (UNESCO, 2023).

En el plano cultural, la didáctica tiene el reto de articular los saberes locales con los universales, reconociendo la pluralidad de perspectivas y experiencias que coexisten en las aulas. El aula contemporánea se configura como un microcosmos de la sociedad, donde se expresan las tensiones entre lo tradicional y lo moderno, lo local y lo global. En este sentido, el docente debe

promover metodologías participativas que favorezcan el diálogo intercultural y el respeto por la diferencia. Tal como plantea Walsh (2017), una educación decolonial debe cuestionar las jerarquías del conocimiento y propiciar el aprendizaje colaborativo entre distintas racionalidades.

Por otra parte, el desarrollo tecnológico también plantea nuevos desafíos para la práctica didáctica. La digitalización de la enseñanza, acelerada por la pandemia de covid-19, ha transformado las dinámicas educativas y los modos de interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, como advierte Sosa Alonso et al. (2022), no basta con incorporar tecnologías al aula; es necesario construir una pedagogía digital crítica que fomente la autonomía intelectual y el uso ético de la información.

Finalmente, la didáctica en el contexto social actual debe entenderse como un puente entre la educación y la transformación social. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de formar ciudadanos capaces de comprender y transformar su realidad. En este sentido, el acto didáctico adquiere un carácter profundamente humanista, comprometido con la equidad, la justicia y la dignidad. Como afirma Delors (2020), “la educación encierra un tesoro cuando se orienta a aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser” (p. 29).

La interpretación de la ética y la sociedad

El propósito de ese esfuerzo de interpretación de la ética y la sociedad, consiste en analizar la relación entre la ética social y la dignificación de la vida humana, entendiendo la ética no como una noción abstracta, sino como un principio estructurante de la convivencia y de la organización social. En la actualidad, la evolución de las sociedades ha configurado nuevas formas de interacción y poder que determinan el modo en que los individuos se relacionan con las instituciones, el trabajo y la comunidad. En este contexto, las organizaciones del Estado se constituyen en expresiones estructurales, funcionales y cognitivas de las relaciones sociales, donde la ética se convierte en el marco regulador de la conducta aceptada colectivamente (Habermas, 2021).

La ética social, en su dimensión práctica, se proyecta como una guía para el comportamiento humano dentro de la sociedad, permitiendo discernir entre lo justo y lo injusto, lo equitativo y lo arbitrario. Como señala Cortina (2022), la ética pública debe centrarse en la responsabilidad solidaria y el respeto a la dignidad de las personas, elementos que deben permear tanto las acciones del Estado como las decisiones cotidianas de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, la ética no puede entenderse

únicamente como una reflexión moral individual, sino como una práctica social que sostiene la convivencia democrática y la justicia social.

En este sentido, las organizaciones contemporáneas ya sean públicas, privadas o comunitarias actúan como entidades dinámicas, en las que se articulan múltiples intereses y valores. Según Kliksberg (2020), la ética institucional se convierte en una condición indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible, dado que la corrupción y el egoísmo estructural erosionan la confianza social y destruyen el tejido colectivo. Así, una organización ética es aquella que no sólo busca la eficiencia, sino que promueve la equidad, la transparencia y el bienestar de sus miembros y de la sociedad.

La dignificación de la vida humana se vincula estrechamente con la ética social, ya que implica reconocer el valor intrínseco de cada persona más allá de su función económica o productiva. De acuerdo con Sen (2021), el desarrollo humano auténtico requiere ampliar las capacidades de las personas para vivir con libertad, autonomía y respeto. Esta visión ética del desarrollo rompe con el paradigma utilitarista, que reduce al ser humano a un medio para fines externos, y plantea una educación y una economía orientadas al bien común.

En América Latina, y especialmente en Ecuador, la ética social enfrenta retos derivados de la desigualdad, la corrupción y la desconfianza institucional. La crisis de valores cívicos y la mercantilización de la vida pública generan tensiones entre el interés individual y el bienestar colectivo. De allí que se haga urgente replantear las formas de convivencia, sustentadas en la justicia social, el respeto mutuo y la cooperación. Según Dussel (2020), la ética de la liberación latinoamericana propone una moral fundada en la responsabilidad hacia el otro, en la defensa de la vida y en la búsqueda de una sociedad más humana e igualitaria.

Desde el campo educativo, la ética debe promoverse como un aprendizaje experiencial y crítico. Educar éticamente no consiste en imponer normas, sino en construir conciencia moral y compromiso social, de manera que los estudiantes comprendan las consecuencias de sus actos en la comunidad. Como afirma Puig Rovira (2023), el aprendizaje ético implica cultivar la empatía, la deliberación y la responsabilidad compartida, elementos esenciales para una ciudadanía activa. En este sentido, la escuela, la familia y los medios de comunicación tienen un papel decisivo en la formación ética de las nuevas generaciones.

Además, las transformaciones tecnológicas y culturales del siglo XXI han generado nuevos dilemas éticos, relacionados con

la inteligencia artificial, la privacidad de los datos, el impacto ambiental y la manipulación mediática. Bauman (2020) advierte que en la sociedad líquida, donde las fronteras morales se difuminan, el reto de la ética es reconstruir vínculos sólidos basados en la solidaridad y el reconocimiento del otro. Este desafío interpela directamente a las instituciones educativas y políticas, que deben promover un pensamiento ético capaz de responder a los problemas globales desde una perspectiva humana.

De esta manera, la ética social se presenta como el eje que articula las dimensiones económica, política y cultural de la vida colectiva, posibilitando una convivencia orientada al bien común. Su práctica requiere del compromiso de los ciudadanos y de la responsabilidad moral de las instituciones para garantizar el respeto a la dignidad humana, la equidad y la justicia.

Valores de índole economicista, como la productividad, la eficiencia y la competitividad

Es fácil advertir las amplias virtudes filosóficas de la obra de Searle al aportar valiosos argumentos para refutar aquellas formas ingenuas de anti-realismo y permitir fundamentar algunas tesis del relativismo sociológico sin carecer de un sentido robusto de la realidad. Esta línea de investigación corresponde a una filosofía de la sociedad (Kivinen 2011). Bajo una orientación de la filosofía del lenguaje, es claro el aporte realizado al aclarar el papel desempeñado por el lenguaje en la creación de instituciones y en la formación de prácticas sociales. Lo cual se logra explicando la función fundadora del lenguaje y los mecanismos mediante los cuales las emisiones lingüísticas pueden dar existencia a nuevas realidades efectivas. Esta explicación, sin embargo, ha sido frecuentemente dejada de lado por buena parte de la literatura construccionista, lo que genera limitaciones para comprender de forma adecuada el fenómeno lingüístico y su relación con la acción social (Searle, 2010).

El discurso construccionista, aunque reconoce el papel del lenguaje en la vida social, no siempre integra a sus desarrollos una teoría sólida del lenguaje, centrándose más en la dimensión histórica y contextual de la conciencia social subjetiva y en los procesos de construcción de lo real. Como advierte Gergen (2001), esto no significa que el realismo y el construccionismo se opongan completamente, pues ambos coinciden en asumir el lenguaje como un recurso pragmático. Sin embargo, no existe una relación “intrínseca y exclusiva entre asumir la lingüística pragmática y la construcción social” (Pág. 20). En efecto, los discursos sociales sostienen tradiciones de pensamiento que

pueden ser cuestionadas si se desvelan sus motivaciones ideológicas y sus intereses subyacentes, especialmente cuando estos discursos promueven valores economicistas como la eficiencia y la competitividad (Han, 2022).

Desde esta perspectiva, la institucionalización de valores como la productividad y la eficiencia no es un proceso neutro, sino el resultado de dinámicas culturales y simbólicas que definen lo que se considera éxito o fracaso en una sociedad. Las nuevas concepciones de la institucionalidad se caracterizan por reconocer que una institución es una estructura social de interacciones que opera como un sistema de reglas y que está constituida por individuos, siendo a su vez, parte constitutiva de los mismos. En la actualidad, estas reglas están impregnadas de una lógica económica que prioriza la rentabilidad, la inmediatez y la optimización de los recursos, lo cual ha transformado no solo la economía, sino también el campo educativo, cultural y laboral (Kliksberg, 2021).

Las instituciones orientan la acción humana en un contexto de creciente complejidad social, derivada del aumento del número de individuos, la diversidad cultural y la interdependencia global. Esto implica que las acciones humanas, mediadas por estructuras institucionales, tienden a dirigirse hacia fines de productividad, eficiencia y competitividad, en consonancia con los imperativos del capitalismo contemporáneo. Según Han (2017), este proceso configura una sociedad del rendimiento, donde los sujetos se autoexplotan bajo la idea de la libertad, midiendo su valor en función de su capacidad de producir más y mejor, incluso en detrimento de su bienestar emocional y social.

Los fines perseguidos por la actuación humana, tanto individual como colectiva, fijan medios en la organización institucional según criterios de adecuación, eficacia y economía. Estos medios se definen como parte de su misma estructura procedimental, reforzando una cultura del rendimiento medible. Las formas de organización efectivas impulsan un proceso de sistematización que integra la habituación y la ritualización de las acciones humanas, como lo han sostenido los estudios clásicos de la fenomenología social (Schütz, 1974; Simmel, 2002) y los más recientes sobre la institucionalidad reflexiva (Beck & Giddens, 2021).

Este fenómeno no se limita al ámbito económico, sino que impregna las dinámicas educativas. En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, por ejemplo, las reformas educativas recientes tienden a evaluar la calidad del aprendizaje a través de indicadores de eficiencia y resultados cuantificables, lo que en ocasiones invisibiliza dimensiones éticas, comunitarias y afectivas del proceso educativo (Ramírez & Villalba, 2022). La escuela, al adoptar

lógicas empresariales, corre el riesgo de reproducir una visión instrumental del conocimiento, subordinando la formación humana a los estándares de productividad global (Noddings, 2023).

Por ello, resulta necesario repensar el sentido de estos valores. La productividad puede entenderse como la capacidad de generar bienestar colectivo, más allá de la mera rentabilidad económica; la eficiencia, como el uso racional de los recursos al servicio de la equidad; y la competitividad, como una búsqueda de mejora continua sustentada en la cooperación y la justicia social (Sen, 2021; Dussel, 2020). En este sentido, la educación tiene un papel ético y transformador: debe formar sujetos capaces de discernir críticamente las implicaciones sociales de estos valores y de proponer alternativas más humanas y sostenibles.

Finalmente, comprender los valores economicistas desde una mirada ética y social implica reconocer que las instituciones no sólo estructuran la acción, sino también las expectativas morales y las formas de relación entre los individuos. Por tanto, reconstruir el significado de la productividad, la eficiencia y la competitividad desde la solidaridad, el cuidado y la justicia puede contribuir a configurar instituciones más humanas, inclusivas y comprometidas con el bien común.

Aprendizaje y servicio sobre el trabajo y sociedad

La propuesta se enmarca dentro de la línea de innovación docente basada en metodologías activas para el aprendizaje, y concretamente en la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). Esta estrategia combina la adquisición de conocimientos académicos con la participación activa en proyectos sociales, promoviendo una educación comprometida con la comunidad y con la transformación de la realidad.

Durante los últimos años, el aprendizaje-servicio ha sido incorporado en distintos programas universitarios de América Latina y Europa como una herramienta para fortalecer el vínculo entre la educación y la sociedad. En el contexto de la formación en Trabajo Social, esta metodología ha cobrado especial relevancia, ya que permite al estudiante aprender haciendo y reflexionando sobre su práctica, en contacto directo con las problemáticas sociales reales (Puig & Palos, 2021).

En las universidades ecuatorianas, experiencias recientes, impulsadas por la Universidad Central del Ecuador (UCE) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), han demostrado que el aprendizaje-servicio contribuye a desarrollar en los estudiantes competencias éticas, ciudadanas y profesionales al integrarlos en proyectos de apoyo comunitario, acompañamiento a poblaciones vulnerables y fortalecimiento institucional (Villacís, 2022).

Esta propuesta de innovación docente busca trascender las iniciativas aisladas e individuales, avanzando hacia un programa articulado e institucionalizado de ApS que involucre al conjunto de la comunidad académica, docentes, estudiantes y entidades colaboradoras, con una planificación estructurada desde el primer hasta el cuarto año del grado. Dicho programa debe atender a las particularidades epistemológicas y prácticas del Trabajo Social, favoreciendo una coherencia formativa que combine el rigor académico con la sensibilidad social y el compromiso ético.

El aprendizaje-servicio, desde una perspectiva pedagógica crítica, permite fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al situar al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Freire (2019), aprender implica releer el mundo, para transformarlo, y en ese sentido, el ApS se constituye como una práctica liberadora donde el conocimiento se genera en diálogo con la comunidad. Además, el ApS fomenta valores como la solidaridad, la justicia social, la empatía y la corresponsabilidad, elementos indispensables en la formación del trabajador social contemporáneo.

La finalidad del proyecto es fortalecer en los alumnos un proceso de aprendizaje significativo y situado, mediante la interacción con realidades concretas y la participación en proyectos que respondan a necesidades sociales auténticas. Este contacto directo con entidades sociales y con los usuarios promueve el desarrollo de habilidades profesionales, tales como la comunicación empática, la mediación de conflictos y la gestión de recursos sociales.

Asimismo, la metodología de aprendizaje-servicio fomenta la reflexión crítica sobre la relación entre educación, trabajo y sociedad, generando conciencia sobre el papel de los profesionales en la transformación social. En el contexto ecuatoriano, donde persisten desigualdades estructurales en el acceso a servicios básicos y oportunidades laborales, el ApS adquiere una dimensión estratégica al permitir a los estudiantes implicarse activamente en procesos de desarrollo local y comunitario (Ramírez, 2024).

Desde el punto de vista institucional, implementar programas sostenibles de ApS requiere articular políticas educativas que promuevan alianzas entre universidades, gobiernos locales y organizaciones sociales. Como señalan Herrera y Rojas (2022), estas redes interinstitucionales permiten generar procesos de aprendizaje colectivo y consolidar una cultura de compromiso social universitario. En este sentido, el aprendizaje-servicio no solo fortalece las competencias de los estudiantes, sino que también contribuye al cumplimiento de la función social de la educación

superior establecida en la Constitución ecuatoriana y en la Ley Orgánica de Educación Superior (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019).

Resumen y Conclusiones

El capítulo demuestra que el currículo escolar no es un simple catálogo de contenidos, sino un dispositivo político que puede reproducir desigualdades o, si se resignifica desde el Sumak Kawsay, convertirse en palanca de transformación social. La priorización curricular ante emergencias debe ser, por tanto, un acto de justicia cognitiva que visibilice saberes ancestrales y proyecte economías solidarias.

La transición hacia una economía del conocimiento exige romper con la lógica dolarizada de crecer para exportar y pasar a crecer para cuidar. Esto implica insertar la prospectiva educativa en la planificación nacional: anticipar escenarios, identificar cadenas de valor con alto componente ético tecnológico y diseñar incentivos fiscales que premien la innovación socialmente útil, no la rentabilidad financiera a corto plazo.

Los valores economicistas productividad, eficiencia, competitividad no pueden seguir operando como ideología tácita en las aulas. Resignificarlos desde la ética del cuidado permite convertir la sociedad del rendimiento en una sociedad del bienestar colectivo, donde la eficiencia se mide en capacidades ampliadas, no en horas producto.

La globalización neoliberal ha profundizado la colonización epistémica y la fractura digital. Frente a ello, la educación ecuatoriana debe ejercer una soberanía pedagógica: enseñar a leer la economía global con lentes locales, a desmontar tratados comerciales desde el aula y a construir redes de cooperación sur sur que defiendan la vida antes que el capital.

El aprendizaje servicio y los proyectos ideológicos, culturales y económicos constituyen la metodología síntesis del capítulo: articulan teoría y praxis, escuela y territorio, conocimiento científico y saberes comunitarios. Su implementación institucional requiere tiempo docente presupuestado, alianzas con gobiernos locales y evaluaciones formativas que valoren procesos y no solo resultados cuantificables.

El docente se configura como gestor de contradicciones: mediador entre currículo nacional y realidad local, entre la lógica académica y la demanda comunitaria, entre urgencia climática y ritmo escolar. Su formación continua debe incluir competencias para la economía social, la pedagogía decolonial y la

comunicación intercultural, garantizando que enseñar a producir nunca desplace enseñar a cuidar.

En síntesis, este capítulo ofrece las bases teórico metodológicas para potenciar un contrato social pedagógico: una educación que combine eficiencia económica con equidad social, que forme ciudadanos capaces de pensar globalmente y actuar localmente, y sobre todo, reconozca que la riqueza verdadera de Ecuador no está en lo que extrae, sino en la dignidad de quienes la habitan y la transforman.

Referencias

- Acosta, A. (2020). *La dolarización en Ecuador: Un análisis crítico de dos décadas*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bauman, Z. (2020). *Modernidad líquida y desafíos éticos del presente*. Fondo de Cultura Económica. <https://n9.cl/85uyf>
- Beck, U., & Giddens, A. (2021). *Reflexive institutionalization and modernity*. En A. Elliott (Ed.), *Contemporary social theory* (pp. 123-140). Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. <https://n9.cl/pljvq>
- Castells, M. (2022). *Sociedad red y transformación social*. Alianza Editorial. <https://n9.cl/n48h7>
- Cordero, P. (2022). Transición hacia una economía de valor agregado en Ecuador: Desafíos y oportunidades. *Economía Latinoamericana*, 15(2), 45-67. <https://n9.cl/qxscd>
- Cortina, A. (2022). *Ética cosmopolita: Una apuesta por la dignidad en tiempos de crisis*. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8272614>
- De Sousa Santos, B. (2020). *El fin del imperio cognitivo: Las epistemologías del Sur y el futuro de la humanidad*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/7j8mi>
- Delors, J. (2020). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO*. Ediciones Santillana. <https://n9.cl/w7b8>
- Dussel, E. (2020). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta. <https://n9.cl/ynhbcr>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/ydfxvt>
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/yw7ob>

- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5.ª ed.). Teachers College Press. <https://n9.cl/t6gflk>
- Fullan, M. (2021). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. <https://n9.cl/lyz2p>
- García Linera, A. (2023). *Geopolítica de la crisis y horizonte del Sur global*. CLACSO.
- Gergen, K. (2001). *Social construction in context*. Sage Publications. <https://n9.cl/gfhdsd4>
- Giddens, A. (2021). *Sociología* (8.ª ed.). Alianza Editorial. <https://n9.cl/5mgl5l>
- Giroux, H. A. (2021). *Pedagogías disruptivas: Repensar la educación crítica en tiempos de crisis*. CLACSO. <https://n9.cl/b3k8f>
- Giroux, H. (2022). *Pedagogía crítica y resistencia cultural*. Siglo XXI Editores. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Gudynas, E. (2021). *Derechos de la naturaleza y alternativas al desarrollo*. CLAES. <https://n9.cl/nav4x>
- Habermas, J. (2021). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Tecnos. <https://www.trotta.es/libros/conciencia-moral-y-accion-comunicativa/9788481649932/>
- Han, B.-C. (2022). *La sociedad del rendimiento*. Herder.
- Herrera, L., & Rojas, F. (2022). *Redes académicas y compromiso social: Experiencias de aprendizaje-servicio en América Latina*. *Revista Educación y Sociedad*, 43(2), 98-117.
- Hidalgo-Capitán, A., & Cubillo-Guevara, A. (2020). *SumakKawsay y buen vivir: Entre la utopía y la política pública en América Latina*. Universidad de Huelva. <https://n9.cl/xp9ag>
- Imbernón, F. (2019). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó. <https://n9.cl/npyx9>
- Kivinen, O. (2011). *On the philosophy of Searle's social ontology*. *Philosophy of the Social Sciences*, 40(2), 183-206. <https://n9.cl/gv2nd>
- Kliksberg, B. (2021). *Ética para el desarrollo: Hacia una economía con rostro humano*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/09lm5>
- Litwin, E. (2020). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós. <https://n9.cl/wxbzv>
- López, M., & Herrera, L. (2022). *Liderazgo pedagógico y transformación educativa en América Latina*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 34(2), 101-118.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2019). *Ley Orgánica de Educación Superior* <https://n9.cl/3r3tr>
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091>

- Mora, D., & Herrera, L. (2022). Educación, interculturalidad y desarrollo comunitario en América Latina. *Revista de Educación y Cultura*, 28(2), 56-74. <https://n9.cl/jsc25>
- Noddings, N. (2023). *Educating for care and compassion in complex societies*. TeachersCollegePress. <https://n9.cl/jsc25>
- Paredes, J., & Jiménez, M. (2021). Formación docente y metodologías activas en Ecuador: Experiencias desde la investigación-acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(3), 88-107.
- Piketty, T. (2020). *Capital e ideología*. Deusto. <https://n9.cl/daszoj>
- Puig, J., & Palos, J. (2021). *Aprendizaje-servicio: Educar para la ciudadanía activa*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>
- Puig Rovira, J. (2023). *Educación moral y ciudadanía: Aprender a convivir en un mundo complejo*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=35636>
- Ramírez, E. (2024). Educación, trabajo y transformación social en Ecuador: Desafíos contemporáneos. *Revista Andina de Ciencias Sociales*, 12(1), 102-126. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/44889/etovarcas.pdf?sequence=1>
- Ramírez, J., & Villalba, L. (2022). Productividad educativa y ética social en América Latina: Desafíos contemporáneos. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Editores. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvm7bdqr>
- Schütz, A. (1974). *The structures of the life-world*. Northwestern University Press. <https://n9.cl/g7dx7>
- Searle, J. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford University Press. <https://n9.cl/p5aoj>
- Sen, A. (2021). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. https://archive.org/details/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa. <https://www.gedisa.com/ficha.aspx?idcol=503&cod=323020&aut=Simmel,%20Georg>
- Sosa Alonso, J. J., Bethencourt-Aguilar, A., Castellanos Nieves, D., y Area-Moreira, M. (2022). Plataformas digitales y justicia formativa. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9216231>
- Stiglitz, J. (2021). *El precio de la desigualdad: El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. Taurus. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/LumGent/article/view/12>

- Torres, E. (2023). La gran transformación de la Sociología. *Revista Perfiles Latinoamericanos*. vol.31 no.62 México jul./dic. 2023 Epub 31-Mayo-2024. <https://n9.cl/oiypq>
- Touraine, A. (2021). *El nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy*. Paidós. <https://n9.cl/kcous>
- UNESCO (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNDP (2023). *Human Development Report PNUD 2023/24: Reimagining Development for an Interconnected World*. New York https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/annual_report_pnud_2023_final.pdf
- Villacís, K. (2022). Prácticas de aprendizaje-servicio en universidades ecuatorianas: Hacia una educación comprometida con la comunidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 33-52. <https://n9.cl/w2wnin>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://n9.cl/7s751>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2020). *Didáctica de la educación superior: Enfoques y metodologías activas*. Narcea Ediciones.

