

Juan Cárdenas Tapia sdb, Fernando Pesántez Avilés,  
Sebastián Granda Merchán  
(Coordinadores)

# Educación salesiana e interculturalidad

Reflexiones y prácticas para la transformación social



## VI Congreso de Educación Salesiana

Preventividad, Interculturalidad y Transformación Social



26-28 noviembre 2024



Universidad  
Politécnica  
Salesiana



## CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Durante los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2024, se llevó a cabo en la ciudad de Quito el VI Congreso de Educación Salesiana. Este texto reúne los artículos presentados en el tercer eje de discusión del congreso titulado: *Prácticas de interculturalidad y transformación social*. El eje tuvo como objetivo socializar y reflexionar sobre las diferentes prácticas educativas interculturales desarrolladas en el contexto salesiano. Además, buscó debatir la naturaleza de los enfoques pedagógicos, antropológicos y lingüísticos que las sustentan, así como realizar un balance crítico sobre su impacto en el mundo indígena y afrodescendiente, contribuyendo a la construcción de sociedades interculturales.



ISBN: 978-9942-699-38-1



9 789942 699381



# **VI CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA**

---

**Educación Salesiana e interculturalidad:  
reflexiones y prácticas para la transformación social**



*Juan Cárdenas, sdb / Fernando Pesántez /  
Sebastián Granda M.  
(Coordinadores)*

# **VI CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA**

---

**Educación Salesiana e interculturalidad:  
reflexiones y prácticas para la transformación social**

26-27-28 de noviembre de 2024



## VI CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA

### **Educación Salesiana e interculturalidad: reflexiones y prácticas para la transformación social**

*Juan Cárdenas, sdb / Fernando Pesántez / Sebastián Granda M. (Coordinadores)*

1ra. edición

© Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE

ISBN impreso:

978-9942-699-38-1

ISBN digital:

978-9942-699-39-8

DOI:

<https://doi.org/10.17163/abyaups.114>

Diseño, diagramación  
e impresión:

Ediciones Abya-Yala

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, abril, 2025

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.



# Índice

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 7   |
| La aplicación de los discursos de la interculturalidad en el Ecuador<br><i>Luis Octavio Montaluísa Chasiquíza /</i><br><i>Alba Catalina Álvarez Palomeque.....</i>                                                                                                                                                                    | 13  |
| Afrodescendientes y educación: los desafíos de inclusión<br>en el sistema de educación superior de Ecuador<br><i>Narcisa Medranda Morales.....</i>                                                                                                                                                                                    | 29  |
| La práctica comunitaria y su aporte a la formación de estudiantes<br>de las carreras de educación<br><i>Clelia María Ilvay Cuvi / Jordana Ximena Cedeño Álvarez /</i><br><i>Elim Nayeli Ramírez Nieto / Hugo Fernando Iñiguez Magallanes.....</i>                                                                                     | 51  |
| La competencia intercultural: una propuesta<br>de prácticas comunicativas desarrollada por estudiantes universitarios<br><i>Adriana Toral-Sarmiento.....</i>                                                                                                                                                                          | 69  |
| El proyecto como ente transformador del entorno social: un caso de estudio<br><i>Myriam Mancheno Cárdenas / Inés Malo Cevallos /</i><br><i>Matías Cuenca Castillo.....</i>                                                                                                                                                            | 81  |
| Integrating practical teaching in environmental engineering:<br>a case study of a fecal sludge treatment system in the rural sector<br>of Tarqui Parish, Cuenca Canton-Azuay<br><i>Paola Duque-Sarango / Christian Mera-Parra / Sebastián Cedillo .....</i>                                                                           | 101 |
| Laboratorios en la enseñanza de Ciencias Naturales en la Sierra<br>y Amazonía del Ecuador<br><i>Jorge Isaac Delgado Jácome.....</i>                                                                                                                                                                                                   | 121 |
| Práctica de las danzas folclóricas en las instituciones educativas:<br>una herramienta que permite fortalecer las identidades culturales<br>de nuestra sociedad<br><i>Hugo Fernando Iñiguez Magallanes / Damaris Lisseth Suárez Navas .....</i>                                                                                       | 143 |
| Nacimiento y figuras de las universidades salesianas en América Latina<br><i>Blas Garzón-Vera / Héctor Grenni Montiel /</i><br><i>Pablo Solórzano Marchant / Renato Ferreira Machado /</i><br><i>Juan Bagur Ordóñez / Ana Cristina Huanca Mayta /</i><br><i>Sara Guadalupe Sánchez Tapia / María Paola Reyes / Pablo De Rosa ....</i> | 165 |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Espíritu de la acción misional: nacimiento de las universidades salesianas en América Latina |     |
| <i>Pablo Solórzano Marchant / Héctor Raúl Grenni /</i>                                       |     |
| <i>Blas Garzón Vera .....</i>                                                                | 183 |
| Charlas: falas, escutas e presenças nas Instituições Universitárias Salesianas               |     |
| <i>Renato Ferreira Machado / Blas Garzón Vera / Héctor Raúl Grenni.....</i>                  | 201 |



## Introducción

Durante los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2024, tuvo lugar en la ciudad de Quito el VI Congreso de Educación Salesiana. El congreso en cuestión constituye un evento científico de alto nivel organizado por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, que convoca a docentes e investigadores nacionales y extranjeros a compartir los resultados de sus investigaciones en el campo de la Educación que tienen un componente importante de innovación y transferencia al campo social.

El tema del VI Seminario de Educación Salesiana fue *Preventividad, Interculturalidad y Transformación social*, y su propósito central fue analizar y discutir las articulaciones entre estas tres dimensiones centrales del Modelo Educativo Salesiano. El seminario se organizó en torno a tres ejes de discusión: 1. Fundamentos epistemológicos que permiten comprender al Sistema Preventivo de Don Bosco como modelo pedagógico o como metodología educativa; 2. Formación docente, tecnologías y currículo; y 3. Prácticas de interculturalidad y transformación social.

El texto que tienen en sus manos reúne los artículos presentados en el tercer eje discusión: Prácticas de interculturalidad y transformación social. El eje se planteó como objetivo socializar y reflexionar sobre las diferentes prácticas educativas interculturales que se han desarrollado en el contexto del mundo salesiano, con la finalidad de discutir la naturaleza de los enfoques pedagógicos, antropológicos y lingüísticos que las han fundamentado, y realizar un balance crítico sobre el impacto que han tenido en el mundo indígena y afrodescendiente, así como en la construcción de sociedades interculturales.

La inclusión de un eje temático sobre interculturalidad y transformación social como parte del VI Congreso de Educación Salesiana se explica por el largo y prolífico trabajo desarrollado por los Salesianos con pueblos indígenas y afrodescendientes de diferentes contextos culturales y países, con miras a atender sus demandas específicas de formación en materia cultural, lingüística, social y política.

En el caso ecuatoriano, en particular, los Salesianos cuentan con un repertorio nutrido de experiencias educativas interculturales con diferentes sectores de la población indígena y afrodescendiente. Están, por ejemplo, aquellas iniciativas emblemáticas de educación formal a nivel de primaria y secundaria, como el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y el Sistema Educativo Radiofónico Bicultural Shuar. Destacan, también, varios programas de formación superior impulsadas por la Universidad Politécnica Salesiana orientados a población indígena y afrodescendiente, entre los que constan las carreras de Educación Intercultural Bilingüe, Gestión para el Desarrollo Local, Antropología Aplicada, Ingeniería Agropecuaria, la maestría en Educación Intercultural Bilingüe, entre otras. A estos se suman varias iniciativas de educación no formal que han tenido lugar en el marco de las misiones de tierras altas y tierras bajas, así como aquellas iniciativas que se desarrollan en contextos urbanos.

Es conveniente señalar que un mes antes de la realización del Congreso, los organizadores del evento optaron por abrir foros virtuales para cada uno de los ejes temáticos, con la intención de motivar la discusión sobre las diferentes dimensiones de cada uno de dichos ejes, entre las ponentes y personas que se inscribieron. En el caso del foro virtual del eje de interculturalidad, la participación fue nutrida y con aportes interesantes en torno al concepto mismo de *interculturalidad* (concepto que ha sufrido cambios semánticos importantes a lo largo de las últimas décadas), sobre el significado y alcance de las *competencias interculturales* (concepto en boga en la actualidad), así como sobre el horizonte político e innovaciones curriculares y metodológicas de varias iniciativas de formación impulsadas por la UPS para atender los requerimientos formativos de pueblos indígenas de la Sierra y Amazonía.

Los artículos que forman parte de esta compilación dan continuidad, amplían y enriquecen la discusión desarrollada en el foro virtual y en los tres paneles que tuvieron lugar durante el Congreso, y abordan diferentes dimensiones relacionadas con el eje, desde varias perspectivas disciplinarias: la interculturalidad y la educación intercultural, la función universitaria de la vinculación con la sociedad, las prácticas preprofesionales en contextos universitarios, el desarrollo y horizonte de trabajo de las universidades salesianas de la región, entre otros. En lo que sigue se presenta una breve reseña de cada uno de los artículos.

El texto comienza con el artículo de Luis Octavio Montaluisa Chasi-quiza y Alba Catalina Álvarez Palomeque, titulado *La aplicación de los discursos de la interculturalidad en el Ecuador*. En él se analiza el origen del concepto de interculturalidad, así como la evolución que dicho concepto ha experimentado en términos semánticos en el transcurso de la historia. Discute también

la manera como la interculturalidad ha sido vivida en los diferentes períodos históricos de lo que actualmente conocemos como Ecuador. Finalmente, se concluye que la interculturalidad no se reduce al famoso *diálogo de saberes*, sino que es un proyecto que apuesta por la distribución equitativa del poder entre los diferentes sectores de la sociedad.

El artículo *Afrodescendientes y educación: los desafíos de inclusión en el sistema de educación superior de Ecuador* de Narcisa Medranda Morales, ofrece un mapeo y análisis detallado sobre la normativa y políticas educativas implementadas en el Ecuador para asegurar el acceso y permanencia de estudiantes afrodescendientes en la educación superior. El texto evidencia cómo, a pesar de contar en el país con un marco legal robusto en materia de acceso de la población afrodescendiente, se ha avanzado poco a nivel de la implementación de políticas públicas diferenciadas para dicho sector de la población, por falta de presupuesto, pero también por falta de voluntad del mismo Estado.

La problemática de las prácticas preprofesionales y su impacto es el tema central de *La práctica comunitaria y su aporte a la formación de estudiantes de las carreras de educación*, de Celia María Ilvay Cui, Jordana Ximena Cedeño Álvarez, Elim Nayeli Ramírez Nieto y Hugo Fernando Iñiguez Magallanes. Los autores se proponen en este artículo evaluar el impacto del proyecto de vinculación *Eduvida* implementado por la Carrera de Educación de la UPS en la Comunidad Nueva Vida. Destacan que el proyecto en cuestión constituye una experiencia relevante de vinculación con la colectividad en la medida en que ha logrado integrar, de una manera harto creativa, el aprendizaje y el servicio siguiendo los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco, provocando un impacto positivo en los niños de la comunidad beneficiaria.

En el mismo ámbito de reflexión, *La competencia intercultural: una propuesta de prácticas comunicativas desarrollada por estudiantes universitarios* de Adriana Toral-Sarmiento, reflexiona sobre otra experiencia de vinculación con la colectividad de la Universidad Politécnica Salesiana. A partir de una experiencia de intervención en dos localidades, la autora discute sobre la forma en la que los estudiantes de la Carrera de Comunicación desarrollan y gestionan las habilidades comunicativas. El texto destaca la importancia de los espacios extra universitarios en el desarrollo de dichas habilidades, espacios que necesariamente plantean a los estudiantes la necesidad de construir relaciones con terceros mediante la cooperación y gestión de problemas, considerando siempre su diversidad.

Otro artículo sobre el tema de la vinculación con la colectividad es el de Myriam Mancheno Cárdenas, Inés Malo Cevallos y Matías Cuenca Castillo. El texto se titula *El proyecto como ente transformador del entorno*

*social: un caso de estudio* y busca analizar el impacto del proyecto ejecutado por la Universidad Politécnica Salesiana en el Monasterio de las Madres Conceptas de Cuenca. A partir de una metodología mixta con énfasis en lo cualitativo, los autores evidencian mejoras significativas en las condiciones de vida y cambios sociales transformadores que se expresan, concretamente, en el incremento de la productividad de la actividad económica desarrollada por los miembros de la organización y la satisfacción de los clientes. Resaltan, también, la participación estudiantil y la transferencia de conocimientos de parte de los docentes involucrados en el proyecto.

El texto de Paola Duque Sarango, Christian Mera Parra y Sebastián Cedillo: *Integración de la enseñanza práctica en Ingeniería Ambiental: Un estudio de caso sobre el sistema de tratamiento de lodos fecales en el sector rural de la Parroquia Tarqui, Cantón Cuenca-Azuay*, analiza la participación de los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Ambiental en el proyecto mencionado en el título. El artículo evidencia cómo dicha participación permitió tender puentes entre los conocimientos aprendidos en el aula y la aplicación práctica de aquellos en territorio, contribuyendo a desarrollar en los estudiantes una perspectiva interdisciplinaria y habilidades críticas y de resolución de problemas en escenarios reales.

El artículo de Jorge Isaac Delgado Jácome, *Laboratorios en la enseñanza de Ciencias Naturales en la Sierra y Amazonía del Ecuador*, analiza la efectividad del uso de laboratorios en la enseñanza de las Ciencias Naturales en instituciones de educación pública de estas regiones. El texto focaliza la atención en tres ámbitos clave: la infraestructura de los laboratorios, la capacitación recibida por los docentes y las guías de experimentación diseñadas por el Ministerio de Educación. Con base en los resultados de un diagnóstico detallado sobre dichos ámbitos, enfatiza en la necesidad de contar con una estrategia de intervención integral y contextualizada que apunte a fortalecer el uso de los laboratorios y a potenciar la enseñanza de las Ciencias Naturales.

El artículo *Práctica de las danzas folclóricas en las instituciones educativas: una herramienta que permite fortalecer las identidades culturales de nuestra sociedad*, de Hugo Fernando Iñiguez Magallanes y Damaris Lisseth Suárez Navas, analiza el impacto de la práctica de la danza folclórica en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Unidad Educativa Santa Ana. A partir de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la institución, los autores concluyen evidenciando el impacto positivo que la práctica de la danza folclórica tiene no solo en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, sino también en su proceso formativo y bienestar físico y emocional.

El artículo colectivo de Blas Garzón-Vera, Héctor Grenni Montiel, Pablo Solórzano Marchant, Renato Ferreira Machado, Juan Bagur Ordóñez, Ana Cristina Huanca Mayta, Sara Guadalupe Sánchez Tapia, María Paola Reyes y Pablo De Rosa: *Nacimiento y figuras de las universidades salesianas en América Latina*, reconstruye, a partir del método histórico, el contexto en el que nacieron las nueve universidades Salesianas de América Latina y analiza su proceso de fundación, crecimiento, consolidación e innovación. La pregunta que guía la reflexión es si, en efecto, las universidades salesianas nacieron para atender a las nuevas necesidades de la juventud de la región.

En la misma línea, el artículo de Pablo Solórzano Marchant, Héctor Raúl Grenni y Blas Garzón Vera, *Espíritu de la acción misional: nacimiento de las universidades salesianas en América Latina*, tiene como propósito central conocer de qué manera la evocación de la misión educativa salesiana atraviesa y se manifiesta en la creación de las universidades salesianas en la región. A partir de un enfoque hermenéutico, los autores identifican cuatro elementos comunes entre estas instituciones: la disposición fundacional, la sensibilidad hacia los más necesitados, el nacimiento en contextos sociales complejos, y el soporte institucional para la creación de nuevas obras.

Finalmente, el texto *Falas, escutas e presenças nas Instituições Universitárias Salesianas*, de Renato Ferreira Machado, Blas Garzón Vera y Héctor Raúl Grenni, presenta el proyecto que tres universidades Salesianas de la región (Faculdade Dom Bosco de Brasil, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad Don Bosco de El Salvador) se encuentran desarrollando, y que tiene como objetivo central articular espacios de habla, escucha y socialización para comprender la percepción de la identidad salesiana en el entorno académico de la Instituciones universitarias salesianas.

Esperamos que el texto ofrezca pistas conceptuales y metodológicas valiosas para fortalecer y enriquecer el trabajo educativo que se despliega dentro y fuera del mundo salesiano con diferentes sectores de la sociedad, y, de manera particular, que contribuya al diseño de prácticas educativas que consideren a la preventividad y a la interculturalidad como ejes centrales de su accionar, siempre en clave de transformación social y de construcción de sociedades más justas y equitativas.

Dr. Juan Cárdenas  
Dr. Fernando Pesántez  
Dr. Sebastián Granda Merchán



## La aplicación de los discursos de la interculturalidad en el Ecuador

Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza<sup>1</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
lmontaluisa@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-6970-6253>

Alba Catalina Álvarez Palomeque<sup>2</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
aalvarez@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-7362-9203>

### Introducción

El término *interculturalidad* proviene de dos palabras: *inter* que significa entre y *cultura* que se derivó del verbo cultivar. Así pues, interculturalidad se podría definir como: *entre culturas*. Ya en la práctica esto se concretiza en: vivencia entre culturas. Cada cultura ha tenido su proceso histórico y su contexto. Cada cultura tiene su paradigma, cosmovisión, ciencias, artes, modo de vida, etc. Entonces, interculturalidad equivaldría a convivencia entre pueblos con diferentes culturas.

Sobre el concepto de interculturalidad se ha discutido mucho y desde distintas disciplinas: antropología, sociología, educación, política, economía, filosofía, etc. Se ha escrito bastante, se han realizado gran cantidad de eventos. Inclusive, se han forjado especialistas en interculturalidad. Se habla hasta de

- 1 Director de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y profesor de la carrera de EIB de la UPS. [luismontaluisa@yahoo.com](mailto:luismontaluisa@yahoo.com)
- 2 Profesora de la carrera de EIB y de la carrera de comunicación social de la UPS. [catyups@yahoo.com](mailto:catyups@yahoo.com)

laboratorios de interculturalidad. Pero, no se trata de que haya gurús de la interculturalidad, sino que todos los pueblos la comprendan y practiquen.

Para tratar sobre este tema las preguntas siguen siendo: ¿Que es la interculturalidad? ¿Qué implica y cuánto se ha avanzado en su práctica en el Ecuador?

### El contexto ecuatoriano

En el presente caso, el objetivo es discutir qué es la interculturalidad, las implicaciones que este modo de vida conlleva, hacer un balance de la aplicación de los discursos de la interculturalidad y formular propuestas para concretizarla en la sociedad ecuatoriana de manera sostenible.

Sobre el origen del concepto de interculturalidad, algunos creen que nació en Europa como resultado de las reflexiones sobre la multiculturalidad, luego de la práctica colonial que muchos países europeos hicieron por siglos en América, África, Asia, Oceanía. Dicen que esta idea, al igual que otras teorías y conceptos vino a América. Otros consideran que el origen del concepto estuvo en América y que de aquí se expandió hacia otros lugares. Es posible que en el futuro se aclare más sobre estos aspectos.

En el Ecuador, una de las primeras personas que escribió sobre interculturalidad fue Consuelo Yáñez Cossío. Lo hizo a propósito de la educación bilingüe para las nacionalidades y pueblos indígenas que organizó a partir de 1978 mediante un convenio entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE y el Ministerio de educación. Efectivamente a este modelo educativo se lo denominó Educación bilingüe intercultural. Antes de esto se hablaba de educación bilingüe bicultural.

En 1988, la UNESCO-Chile publicó un libro para formación de maestros de las nacionalidades de los países andinos, denominado: *Comunidad, escuela y currículo*. En este libro, la educación se denomina educación intercultural bilingüe, ya que abarca diversos campos, además del lingüístico. Este libro fue elaborado por Luis Montaluisa, dirigente de Educación, Ciencia y Cultura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). La idea de denominarla educación intercultural bilingüe proviene de la UNESCO, que ya utilizaba este término para referirse a la educación de los pueblos indígenas. El cambio en el orden de las palabras no buscaba alterar su significado, sino mantener una denominación común con otros proyectos respaldados por la UNESCO

Posteriormente, otros autores, ya en este milenio han tratado la interculturalidad desde distintas ópticas. Entre ellos, se puede mencionar a algunas personalidades.



Así, Moya (2004), considera a la interculturalidad como una apertura al multiculturalismo. Destaca que en la interculturalidad no hay que tomar en consideración solamente los sistemas de conocimientos de las culturas, sino las relaciones de poder. Señala que debe ser una propuesta política. Sin embargo, aunque toma en consideración el poder en su documento, no señala cómo debiera implementarse esta propuesta.

Walsh (2005, 2007) estudia la interculturalidad desde el lado político y educativo. Señala que las políticas educativas son coloniales. Menciona como un hito importante el escrito de Quijano (2000), quien señalaba que la colonialidad del poder se sustentaba en el eurocentrismo trasladado a América Latina. Sin embargo, a pesar de sus avances en la caracterización del poder, el autor continúa refiriéndose a la invasión europea iniciada en 1492 como “conquista” en lugar de “invasión” (Quijano, 2005). Frente a esto es necesario aclarar que para los europeos fue conquista, descubrimiento, etc., pero, para quienes vivimos en suelo americano fue invasión, encubrimiento. Es preciso que los europeos y los mismos académicos de nuestros países reconozcan esto, como parte del cambio del discurso de la decolonialidad y la práctica de la interculturalidad. No se puede hablar de esto usando los mismos paradigmas coloniales que consideran a la invasión como conquista.

Altman (2013), interpreta las ideas de la CONAIE y la FENOCIN, sobre interculturalidad y plurinacionalidad a partir del levantamiento indígena de 1990. Según su lectura, por interculturalidad, las organizaciones indígenas entienden como un proyecto de construcción de un país entre todas y todos.

En el contexto del campo educativo, pero tomando en consideración la totalidad de los componentes de las sociedades (Álvarez y Montaluisa, 2012), conceptualizaron a la práctica de la interculturalidad como: “compartir el poder”. Esta nueva forma de conceptualizar la interculturalidad es continuación de lo esbozado en (Montaluisa, 2011a) en su escrito sobre *Diversidad cultural y lingüística*. Esta definición que parece sencilla tiene un sentido profundo y permite, como se verá más adelante, realizar propuestas de aplicación de la interculturalidad a nivel de todas las culturas existentes en el Ecuador y otros países. El término con el que en kichwa se definió la interculturalidad desde el programa de alfabetización para pueblos indígenas, dirigida por Consuelo Yáñez a partir de 1979 es *kawsayypura* ‘entre culturas’. El morfema *pura* implica ‘entre iguales’. Entonces, interculturalidad es compartir el poder entre todas las culturas por igual.

Luego, han surgido más aportes a la discusión de la interculturalidad. Así, Villagómez y Cunha (2014) plantearon una educación para la práctica de la interculturalidad. Esto es, hacer pedagogía para la transformación social.

Esta idea puede ser interesante, pues destaca la importancia de superar un tipo de educación colonial o neocolonial.

El concepto de *kawsaypura* para designar interculturalidad fue rescatada por el dirigente indígena José Benjamin Inuca en su tesis doctoral (Inuca, 2017). Él señala que el concepto de interculturalidad surgió en las luchas educativas, por los territorios y la identidad. Además, Inuca añadió la palabra *tinkuy* que significa unión.

Un aspecto importante que se tiene que tomar en cuenta en el análisis de la interculturalidad es el hecho de que el concepto de interculturalidad ha sido actualmente despolitizado (Gómez-Rendón, 2017). Así pues, los representantes del poder político se han adueñado del término interculturalidad, lo han vaciado de sentido y lo han tomado para su retórica. Esto se puede ver en la Constitución del 2008, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI. En este último caso es muy notorio, pues la Asamblea Nacional, en lugar de aprobar la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe LOEIB, como fue el pedido de la CONAIE y de las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, en 2011, simplemente agregaron a la ley de educación; que ellos venían tramitando, la palabra intercultural y acto seguido en la ley, quitaron el poder a las nacionalidades de dirigir su educación propia. La Asamblea debió aprobar dos leyes: una para la educación general y otra específica para las nacionalidades, o simplemente no debieron derogar la ley 150 de expedida por el Congreso Nacional en 1992, la cual garantizaba la autonomía de la educación intercultural bilingüe frente a cualquier otra ley.

Con el avance del tiempo, algunos académicos se dieron cuenta de que el concepto de interculturalidad había sido vaciado de su contenido original para incluirlo en la retórica de los discursos de los que controlan el poder. Así, han surgido críticas al concepto de interculturalidad desde el lado social, político y económico (Quichimbo, 2019). Este autor señala que el diálogo de saberes debe ser de ida y vuelta, pero eso no se ha dado.

Al tratar sobre la educación superior surgieron estudios sobre la interculturalidad en las universidades. Krainer (2023), al igual que otras autoras y autores, que ya lo venían sosteniendo, define a la interculturalidad como diálogo de culturas.

En consecuencia, luego de revisar que varias autoras y autores han desarrollado conceptos y propuestas con distinto grado de posibilidad de concreción, se procederá a esbozar una propuesta de aplicación sostenida de la interculturalidad.

Pero antes, es necesario visualizar las dificultades existentes para la construcción de sociedades interculturales. Una de ellas es la misma esencia

natural de los seres humanos. Cada ser humano llevamos impregnados desde nuestra concepción misma, la competitividad. Los espermatozoides compiten entre sí para lograr la fecundación del óvulo. Así pues, en distinto grado, en cada ser humano hay una tendencia a superar a los demás. Es a partir de la toma de consciencia humana, producto de largos milenios de evolución y convivencia, no siempre pacífica, que hemos forjado las utopías de reciprocidad, igualdad, justicia, etc. Estos valores son construcciones culturales. No son naturales.

Otras dificultades poderosas para la construcción de sociedades interculturales son de orden cultural. Durante la larga historia de la humanidad, los humanos para sobrevivir hemos construido patrones culturales. En las culturas han surgido paradigmas con matices distintos, según el contexto natural y social en los cuales se han desarrollado.

Dentro de los campos: cultural, económico y político hay que poner atención a los sistemas educativos. Pues, los humanos, en todo el mundo, pasamos muchos años moldeándonos en los sistemas educativos formales y toda la vida en los procesos educativos no formales. La educación influye en estos campos y otros que hemos construido los humanos. Por eso, en el presente caso se va a reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el país con los discursos de la interculturalidad y también los sistemas educativos.

## **Análisis y reflexión**

La interculturalidad, entendida como “entre culturas” ha existido, posiblemente, desde cuando los humanos comenzamos a caminar en dos pies. Es decir, desde hace un poco más de cuatro millones de años (Bayón, A. 2023). Esto es, después de que nuestra rama se separó de la rama de los monos. Al caminar en dos patas, las manos quedaron libres para manipular objetos pequeños con mayor facilidad. Hubo cambios en los brazos, caderas, piernas, pies. Pero, el cambio mayor fue en el cerebro al quedar en ángulo recto en relación a la columna vertebral. Se incrementó la masa cerebral de unos 400 gramos a unos 1500 gramos. Se estima que poseemos cerca de cien mil millones de neuronas. Lo importante no solo es el número de neuronas, sino sus conexiones: sinapsis. Se calcula que tenemos unos mil billones de conexiones, esto es  $10^{15}$  posibilidades diferentes. La inteligencia tiene más relación con la sinapsis que solo con el número de neuronas.

El caminar en dos patas también permitió desarrollar, el aparato fonatorio que nos posibilita hablar usando la doble articulación. Efectivamente, hace unos cien mil años comenzamos a construir las lenguas mediante la combinación de una cantidad reducida de pequeñas unidades de sonido

denominados fonemas. Así, se construyó el código verbal. Luego, hace unos cincuenta mil años comenzamos a construir una escritura universal con pinturas.

Hace unos quince mil años inventamos la agricultura. Esta es una de las invenciones más grandes de la humanidad en relación a la preservación de la vida. Pues, al incrementarse la población, sin esta invención, la humanidad pudo haber desaparecido por disputas de espacios de cacería y recolección de frutos. Con la agricultura se incrementó y mejoró la producción alimenticia.

Sin embargo, el incremento de la producción agrícola, en varias regiones del mundo hizo que surgieran los caudillos rodeados de unas castas que ya no trabajaban. Así, surgieron los estados, los reyes, emperadores, etc. Aparecieron castas sacerdotales, las religiones, etc. Al principio los sacerdotes estudiaban la naturaleza, la astronomía. Pero, luego se dedicaron a las meras ceremonias y se arrogaron la función de ser mediadores entre la divinidad y los seres humanos. La sociedad se estratificó, con lo cual, la práctica de convivencia entre culturas de manera justa y equitativa disminuyó. Se fomentó las rivalidades entre los pueblos. La estratificación social y económica fue naturalizada.

Luego de esta somera descripción de los albores de la humanidad, pasamos a centrar el análisis y reflexión de la práctica de la interculturalidad en las tierras de lo que actualmente es el Ecuador.

Para esto es necesario esbozar un concepto integral de interculturalidad. Recordemos que interculturalidad no solo es compartir conocimientos, o algo tan etéreo como “diálogo de culturas”. Interculturalidad es compartir el poder entre todos los sectores de la sociedad (Álvarez y Montaluisa, 2012).

### *Era preinca*

Antes de la invasión de los incas, en lo que hoy es Ecuador, estudiosos como Frank Salomon (2010), consideran que durante la época de los Señoríos étnicos la convivencia entre los pueblos no fue tan violenta como lo fue posteriormente. Seguramente había desigualdades, injusticias, pero no muchas guerras. En las excavaciones no han encontrado prácticas de enterramientos con armas con suele ocurrir en pueblos amantes de la guerra. La interculturalidad parece que se practicó, principalmente a nivel del comercio a través de los mindalas, pero también entre las comunidades.

### *Era incaica*

Los incas concentraron el poder en una élite y para legitimarse ante el pueblo se hicieron pasar por ser hijos del sol. Sometieron por la fuerza militar

a los pueblos de la Sierra y parte de la Costa ecuatorianas. No pudieron vencer a los amazónicos. En el campo político, la interculturalidad perdió espacio. Sin embargo, en el campo económico hubo aportes en el mejoramiento de las técnicas de cultivo, el riego, la construcción de caminos, etc. En cuanto a las lenguas, la política inca, aunque dispusieron que todos aprendan el kichwa, no impidieron que las lenguas propias se sigan hablando. Prueba de ello es que a fines del siglo XVI todavía se hablaban en la Sierra, el pasto, el puruha, el cañar, etc. Igualmente, los demás aspectos del conocimiento ancestral siguieron desarrollándose.

### *Era colonial*

Con la invasión española, la interculturalidad se fue a los suelos. Para legalizar la invasión, el Rey español, consiguió que el Papa Alejandro VI, uno de los más ha hecho quedar mal a la Iglesia, entregue en donación al Rey de España nuestras tierras y personas mediante la Bula *Inter Caetera* ‘Entre otros’, del 3 de mayo de 1593 y otras cuatro bulas posteriores.

Luego, para legitimar ante el Mundo la invasión, frente al sermón del padre dominico Montesinos en la misa de Navidad de 1511, en que denunció a los encomenderos; en 1512 se inventaron el Requerimiento. En efecto, el sacerdote Montesinos, había salido en defensa de los indígenas de las Antillas frente a la explotación a la cual habían sometido a los indígenas. Esto causó escándalo no solo entre los invasores que estaban en la isla americana sino también en España. Para calmar los ánimos, el Rey juntó a juristas y académicos para ver la manera de disuadir a la gente que cuestionaba la invasión.

El Requerimiento, documento engañoso, fue elaborado por el jurista Juan López de Palacios Rubios en 1512 y comenzó a utilizarse antes de invadir un pueblo a partir de 1513 (Domínguez *et al.*, 2008). El texto de este instrumento dice:

De parte del muy alto e muy poderoso y muy católico defensor de la Iglesia, siempre vencedor y nunca vencido, el gran rey don Hernando el Quinto de las Españas, ... Uno de los Pontífices passados que en lugar deste sucedió en aquella silla e dignidad que he dicho, como señor del mundo, hizo donación destas Islas y Tierra Firme del mar Océano a los dichos Rey e Reyna y a sus subcesores en estos reinos, nuestros Señores, ....Por ende, como mejor puedo vos ruego y requiero que entendais bien esto que os he dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconocais a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al Rey y a la Reina, nuestros señores, en su lugar, como superiores e señores y reyes destas Islas y Tierra Firme, por virtud de la dicha donación, y consintais y deis lugar

que estos padres religiosos vos declaren y prediquen lo susodicho. Si ansí lo hiciéredes, hareis bien y aquello a que sois tenidos y obligados, y Sus Altezas, y yo en su nombre, vos recibirán con todo amor y caridad, y vos dexarán vuestras mugeres, hijos y haziendas libres, sin servidumbre para que dellas y de vosotros hagais libremente todo lo que quisiéredes e por bien tubiéredes, y no vos compelerán a que vos torneis christianos, salvo si vosotros, informados de la verdad, os quisiéredes convertir a nuestra santa Fee católica, como lo han hecho casi todos los vecinos de las otras islas, y allende desto, Su Alteza vos dará muchos previlejos y esenciones y vos hará muchas mercedes. Si no lo hiciéredes, o en ello dilación maliciosamente pusiéredes, certificoos que con el ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y maneras que yo pudiere, y vos sujetaré al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Altezas, y tomaré vuestras personas y de vuestras mugeres e hijos y los haré esclavos, y como tales los venderé y disporné dellos como Su Alteza mandare, y vos tomaré vuestros bienes, y vos haré todos los males e daños que pudiere, como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen. Y protesto que las muertes y daños que dello se recrecieren sea a vuestra culpa, y no de Sus Altezas, ni mía, ni destos cavalleros que conmigo vinieron. Y de como lo digo y requiero, pido al presente escribano que me lo dé por testimonio sinado, y a los presentes ruego que dello sean testigos.

Con este documento y su uso en la invasión a los pueblos de Abya Yala, se consagró la mentira en lo político. Efectivamente, con la “Donación” de estos territorios realizada por el papa Alejandro VI a los Reyes “Católicos” en 1493 se legalizó de manera fraudulenta la invasión. En tanto que con el “Requerimiento”, se legitimó ante la consciencia del Mundo la invasión. En palabras sencillas, el Requerimiento era una especie de supuesta consulta popular al pueblo previo a su invasión. Cuando ya las tropas estaban cerca del pueblo que iba a ser la víctima se hacía una convocatoria en castellano. Asistían, el escribano, etc., y se preguntaba si aceptaban o no ser súbitos del Rey y de la Iglesia. Caso de no responder o negarse se consideraban con derecho a esclavizarlos por la fuerza. Pero, además, decían que la culpa de las muertes y demás destrozos no era ni del rey, ni el papa ni los soldados sino de la mala voluntad de los invadidos. La lectura del requerimiento se hacía, esté presente o no el pueblo que iba a ser invadido y se firmaban las actas.

De ahí que Montaner (2001) tituló a un libro suyo donde trata estos hechos como *Las raíces torcidas de América*. La consecuencia de esto es grave. Pues, si desde las instancias políticas que debieron haber dado ejemplo de honestidad, contribuyeron a legalizar y legitimar la mentira, entonces cómo se puede pedir que sus descendientes y seguidores gobiernen éticamente, si fueron adoctrinados en la mentira para dominar. Surgió el racismo y la pirámide de la dominación según la cual los españoles chapetones y sus hijos lo

españoles criollos se ubicaron en la cima en tanto que la población indígena y la afro fueron ubicadas en el suelo. Los pocos indicios de interculturalidad que hubo en la era prehispánica desaparecieron.

### *Era republicana*

En lugar de la expresión independencia, en el caso ecuatoriano y de varios países de América se debe asignar una denominación más realista: “Toma del poder por parte de los criollos”. Efectivamente, los criollos hijos de españoles, pero nacidos en suelo americano, ya tenían el poder económico mediante la explotación a los indígenas y a los negros en las haciendas, obrajes, etc. Pero, no tenían el poder político. Por ejemplo, no podían ser presidentes de la audiencia, virreyes, oidores, rectores de universidades, etc. Entonces, a comienzos del siglo XIX decidieron tomarse el poder político. A ese cambio de mando lo llamaron eufemísticamente “independencia”. Luego de este episodio, la población indígena que alcanzaba un setenta por ciento, la población negra y la población mestiza que era pequeña, no ganaron mejores condiciones de vida con la “independencia”.<sup>3</sup>

Luego de la pelea entre españoles chapetones vs. los españoles criollos, a la que los historiadores no indígenas llaman “independencia”, pudo haberse avanzado en la interculturalidad. Pero, los nuevos gobernantes, en lugar de devolver las tierras a sus legítimos dueños, los oprimieron más que en la Colonia. Pues, durante aquella había alguna instancia, aunque sea solo de nombre, donde los indígenas podían acudir para demandar justicia. En la era republicana ya no había ni eso.

A partir de la “independencia”, los criollos lejos de devolver las tierras, oprimieron más. Un ejemplo ilustrativo de eso fue el decreto expedido el 15 de octubre de 1828 por el “Libertador Presidente”, Simón Bolívar, con el cual reestableció el tributo de indígenas (Rubio, 1954). Con esto, los indígenas por tributo directo financiaban con más de cuarenta por ciento del presupuesto del Estado. Además de esto, por el tributo indirecto por impuesto al alcohol que debía comprar para pasar los priestazgos contribuían con otra cantidad importante al Estado. Este tributo siguió en vigencia por muchos años.

3 Para comprender lo ocurrido en la “Independencia”, hay que tener presente que varios de los “proceres de la independencia” como los Montufar, sofocaron a sangre y fuego los levantamientos de Guamote y Colta en 1803 y 1804, Ahorcaron a los líderes indígenas que lucharon por su independencia. Incluido a Lorenza Peña, que por estar embarazada, aplazaron su ahorcamiento hasta que dé a luz. Seis años después dieron el supuesto grito de la “independencia” en 1809.



García Moreno usó a los indígenas para la construcción de caminos, sin pagar. En su gobierno fue fusilado Fernando Daquilema en 1871 por el levantamiento que organizó para resistir al cobro de diezmos. Este presidente hizo varias obras importantes. Pero, no hubo práctica intercultural.

Eloy Alfaro, ganó la guerra a los conservadores en 1895, con apoyo de unos diez mil indígenas de Chimborazo y otras provincias de la Sierra. Ofreció devolver las tierras. Quitó las haciendas a las órdenes religiosas. Pero, no devolvió a sus dueños. Surgieron nuevos ricos como el amigo y compañero de andanzas en Centro América el general Leonidas Plaza Gutiérrez, quien obtuvo la hacienda de Zuleta en Imbabura, la hacienda la Avelina<sup>4</sup> en Cotopaxi. Las haciendas de Cayambe que Alfaro quitó a los mercedarios pasó a otros dueños y arrendatarios mestizos. La adolescente Dolores Cacuango sufrió en esas haciendas. Alfaro hizo importantes obras de desarrollo, pero no pudo devolver las tierras a la población indígena como se había comprometido con Alejo Sáez y los miles de indígenas que lo apoyaron.

### *Época actual*

Ya a mediados del siglo XX, las comunidades comenzaron a organizarse poco a poco. Las luchas por las tierras y la educación indígena fueron espacios para tomar consciencia de la identidad y volver a reencontrarse entre las distintas comunidades y nacionalidades.

Al principio, surgió como una educación *para* los indígenas. No como una educación *de* los indígenas. Misiones católicas y evangélicas comenzaron a hablar de educación bilingüe bicultural a partir de la década de 1960. Las luchas por la tierra y algunos pequeños programas educativos locales contribuyeron a la toma de consciencia de comenzar a organizarse. En sus inicios, el proceso organizativo contó con una comunicación fluida entre las nacionalidades.

Pero, luego del discurso en kichwa del presidente Roldós y del Subprograma de Alfabetización quichua concretizado a partir de 1980, se generó una fuerte consciencia de identidad y una ampliación del contacto entre las diferentes nacionalidades que venían luchando principalmente por la defensa de sus territorios o de recupera algo de las tierras ancestrales.

La historia actual del Ecuador muestra una profunda relación entre la educación intercultural bilingüe y el fortalecimiento del proceso organizativo de las nacionalidades indígenas, el rescate de la ciencia ancestral y la valoración de las lenguas propias. Esto han contribuido al fortalecimiento de

4 Avelina fue el nombre de la esposa del General Leonidas Plaza.



la identidad al interior de los miembros de las nacionalidades indígenas sino también en los miembros de las otras culturas existentes en el país.

Sin embargo, la educación no se la debe confundir con la mera instrucción memorística y mecanicista de conocimientos, pues no somos robots. Cada ser humano es único, irrepetible. En la naturaleza no existen dos elementos exactamente iguales. No hay dos hojas iguales en un árbol. Hace mucho tiempo se puso ya en duda la existencia de la ciencia universal.<sup>5</sup> Esto implica que el modelo y el currículo educativo deben ser plurales y abiertos. ¿Puede entonces existir un currículo único para todas las culturas del país? ¿Cómo es entonces que los ministerios de educación se aferran en implantar un currículo único para todas las culturas de nuestros países?

En general, en Latinoamérica, los ministerios de educación y aún ciertas instancias que dirigen la educación superior, manejan un concepto reduccionista de educación y del conocimiento. Esta concepción, lejos de mejorar la educación, los procesos de explicación-comprensión, creación y aplicación del conocimiento, ha contribuido a enmascarar el continuismo memorista. La educación está centrada en un alumno abstracto y aislado del resto de actores sociales.

La equivocación está en pensar que se mejora el proceso educativo mediante la decoración del término *educación* con una larga lista de *adjetivos de moda* con los que se cautiva a la población. Esto se asemeja a las estrategias psicosociales empleadas en la retórica de la publicidad y la propaganda. Parte del léxico en los discursos retóricos sobre el mejoramiento de la educación son las siguientes expresiones: planificación estratégica, aprendizajes significativos, aprender a aprender, educación de calidad y calidez, educación para el desarrollo, educación para la ciudadanía, ejes transversales, enfoque de derechos, escuelas del milenio, estado de derechos, evaluación con criterios de desempeño, fortalecimiento curricular, interculturalidad y plurinacionalidad, modernización de la educación, participación ciudadana, pertinencia, eficiencia y eficacia, reforma curricular, *sumak kawsay*,<sup>6</sup> pruebas

- 5 La palabra ciencia viene del latín *scientia* (conocimiento) que a su vez está relacionado con la palabra *scire* (saber). La palabra científico está relacionado con *scientia* (conocimiento) y *ficare* (hacer). Por lo tanto científico es el que hace ciencia.
- 6 La expresión *sumak kawsay* en el contexto kichwa significa tener la sabiduría de vivir según las posibilidades que nos ofrece la naturaleza. *Sumak kawsay* implica un modo de vida austero y ecológico. *Sumak kawsay* no es derrochar ni destruir la naturaleza en nombre de un supuesto desarrollo. En Occidente han existido personas como Schopenhauer, que, en el siglo XIX, escribió sobre “el arte del buen vivir” como reflexión existencial. Estos pensamientos han sido tergiversados por algunos sociólogos y políticos en el siglo XXI para usarlo en forma retórico-mesiánica y seguir dominando a los pueblos indígenas y al pueblo en general, como lo vienen haciendo desde la Colonia y la Pseudo-independencia de 1822.

Pisa, estándares de calidad, etc. Estas expresiones se han convertido en manipuladoras del *incosciente colectivo* en nuestros países, sin que la mayor parte de la población se dé cuenta de ello. (Álvarez y Montaluisa, 2012). Al haber vaciado de contenido al término interculturalidad ha hecho que se pierda su posibilidad de aplicación en la real participación de los distintos sectores del país en el manejo del Poder.

Así en la Ley de Educación aprobada por la Asamblea Nacional en el 2011 se incluyeron treinta y nueve términos retóricos innecesarios bajo la figura de “principios de la educación” y veintiún fines de la educación; se añadió la palabra “intercultural” y se puso el nombre de Ley de Educación Intercultural. Entonces, con el pretexto de que ya todo el sistema educativo se llama intercultural se privó a las nacionalidades indígenas el derecho a organizar su propio sistema de educación intercultural bilingüe. Sobre las consecuencias de la privación de la autonomía de la EIB realizada por el presidente de la República en 2009 con el decreto 1585 (se puede consultar en Granda, 2017).

En cuanto a la interculturalidad hay que poner en alerta que en la Colonia se justificaba la opresión a los indígenas con el discurso de la *civilización*, ahora con la usurpación simbólica de la interculturalidad se ha privado a las nacionalidades indígenas, la capacidad de dirigir la educación bilingüe con el discurso de la *interculturalidad*. Así, en la práctica, la *interculturalidad* se ha transformado en un nuevo discurso *colonialista*, para continuar haciendo de la educación un instrumento de dominación a las mayorías, por parte de los mismos grupos de poder y de ciertas academias. Alfabetizar para dominar (Núñez, 2007, p. 61), es una práctica que viene desde la Colonia. “Interculturalidad es algo más que un diálogo de culturas, es compartir el poder entre las diferentes nacionalidades y grupos humanos del país” (Montaluisa, 2011, p. 47).

Es necesario evitar que los discursos de la interculturalidad tengan la misma suerte que los discursos decoloniales que han sido capturados por unos académicos gurús, como lo señaló la historiadora Silvia Rivera de Bolivia (2010).

Efectivamente, la práctica de esta nueva colonialidad se hizo evidente en la redacción de la Constitución Política del 2008 cuando se incluyó artículos para manejar un doble discurso sobre la ecología, los derechos colectivos de los pueblos, etc. En la primera parte de la Constitución se habla de derechos de la naturaleza, por otro lado, se dejó abierto el camino para destruir la naturaleza con el modelo capitalista extractivista que más tarde lo implementó el gobierno en el Yasuní. En el artículo 1 primero se puso que el estado es único y luego para decorar se añadió las palabras intercultural y plurinacional. En el artículo 2, primero se pone que la lengua oficial es el castellano y luego se agregó que el castellano, el kichwa y el shuar son oficiales para las relaciones interculturales.

Es necesario que la Constitución y las leyes no contengan estrategias manipuladoras. Se tiene que sincerar y elaborar una nueva Constitución de no más de 150 artículos en los cuales no quepa la retórica populista que existe en la actual.

### *Estrategias para concretizar la interculturalidad*

Para concretizar la interculturalidad como práctica de “compartir el poder y las responsabilidades”, se requiere realizar algunas acciones fundamentales.

La primera acción es elaborar entre todos los representantes de las distintas culturas un plan de estado sustentable. Este plan debe considerar las potencialidades del país con una visión de largo plazo. El plan de estado a elaborarse colectivamente debe abarcar aspectos como: políticos, económicos, sociales, científicos, tecnológicos, etc. Aquí, se proponen algunas líneas que debe contener el plan de estado para el Ecuador.

- La construcción de sistemas hídricos interconectados para irrigar los campos durante todo el año y posicionar al Ecuador como una potencia en la producción de alimentos y crear un entorno saludable. Con riego se puede cosechar varias veces por año. Sin riego solo una vez cada tres o cuatro años dependiendo de las lluvias. Antes de la invasión española fuimos grandes inventores en el campo de la producción alimenticia. Desarrollamos la papa, el maíz, la quínoa, la chonta, etc.
- Los centros educativos deben tener acceso a un terreno para el aprendizaje in situ de las ciencias de la vida. Para el manejo tecnológico, el estado debe entregar una computadora con internet a cada estudiante, sobre todo a los de escasos recursos.
- El estado debe ser administrado con austeridad. La reducción de personal no debe ser a nivel de los técnicos de las instituciones, sino en el nivel jerárquico superior. En este nivel existen, incluido en los municipios, prefecturas, etc., más de treinta cinco mil cargos con sueldos altos. Solo son necesarios unos diez mil directivos bien preparados y que manejen con responsabilidad la cosa pública.
- Se debe potencializar las universidades y politécnicas que ya tienen una trayectoria formativa de profesionales y no experimentar con instituciones fantasiosas.
- El petróleo de ser explotado de preferencia en las zonas donde ya están siendo explotadas ahora, pero con tecnología más limpia y efectiva. No se debe ampliar su frontera. La minería debe realizar solo de sitios donde no haya peligro de contaminación.

La segunda acción es formar a las personas con el paradigma del *ranti ranti*. Esto es, personas estén convencidas de que a cada derecho le corresponde una obligación. Para lograr esto, la educación cumple un papel importante. Esto permitirá superar los populismos binaristas disfrazados de derechas o izquierdas. Una visión trivalente de la realidad evita los fanatismos generados artificialmente por el dualismo: buenos vs malos. La interculturalidad es compartir derechos y responsabilidades.

La tercera acción es estudiar las ciencias y las tecnologías desarrolladas por las distintas culturas del Mundo, entre ellas las que hemos heredado de nuestros antepasados, para tomar lo que más le conviene al desarrollo del país. En Montaluisa (2011b), en su libro *Taptana* trata sobre los conocimientos matemáticos y otros conocimientos avanzados sobre astronomía, alimentación, etc. que hubo aquí, en nuestras culturas. Muchas otras personas han escrito sobre las ciencias y valores de los pueblos prehispánicos. Esto debe ser conocido por todas las personas del país. Igualmente los conocimientos y valores de otras culturas, incluida la occidental deben estar al alcance de todos.

## Conclusiones

Se ha discutido mucho sobre la interculturalidad, pero se ha avanzado poco en su concretización.

El término interculturalidad ha sido parcialmente comprendido y muy manipulado.

Es necesario posicionar como paradigma que: Interculturalidad es compartir el poder y las responsabilidades entre los miembros de las diferentes culturas.

La población no indígena requiere superar los prejuicios coloniales y la población indígena requiere pasar un proceso de sanación para que todos vivamos la interculturalidad.

## Cierre

La visión binarista de la realidad, ha permitido el surgimiento de fanatismos en lo político, social, etc. La actitud de vivir copiando lo que hacen otros países, sin confiar en nuestras propias capacidades no ha sido positivo. Las universidades tienen que estar centradas en el país, y no vegetar copiando las modas “academicistas” de otros países. La interculturalidad estudiada a lo largo de la historia de la humanidad debe ayudarnos a construir nuestro futuro. En ninguna parte hay la “mejor educación”. Tenemos que hacer la educación que necesitamos los pueblos que vivimos aquí.

## Referencias bibliográficas

- Altmann, Ph. (2013). Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales – Colonialidad y discurso del movimiento indígena del Ecuador. En *Actas congreso internacional América Latina: la autonomía de una región*. Trama editorial CEEIB.
- Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2012). Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 269-293. Universidad Politécnica Salesiana.
- Bayón, A. (2023). ¿Por qué comenzamos a caminar en dos patas? En *Muy Interesante*. <https://bit.ly/4kKXkUp>
- Domínguez, H. y Carrillo, R. (2008). *Los indígenas en la nueva sociedad*. <https://bit.ly/4hrD4V2>
- Granda, S. (2017). *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi*. (Tesis Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales.
- Krainer, A (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior*. Ediciones Abya-Yala.
- Moya, R. (2004). *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina*. Cafolis-Funades.
- Núñez, J. (2007 [1999]). *Historias del País de Quito*. Eskeletra Editorial.
- Rubio, A. (1954). *Legislación indigenista del Ecuador*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Montaner, C. (2001). *Las raíces torcidas de América*. Plaza y Janés.
- Montaluisa, L. (2011a) Diversidad cultural. En *Estado del país. Informe cero Ecuador 1950-2010*. ESPOL-FLACSO-PUCE-ODNA.
- Montaluisa, L. (2011b). *Taptana Montaluisa*. Ediciones Abya-Yala.
- Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15-23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>
- Quijano, A. (2014 [2000]). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Quijano, A. (2014 [2005]). “El movimiento indígena” y las cuestiones pendientes de América Latina. CLACSO.
- Salomon, F. (2010). Los señoríos étnicos en la época de los incas. Municipio del Distrito Metropolitano de Quito.
- Villagómez, M. y Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Revista Alteridad* 9(1). Universidad Politécnica Salesiana.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, XIX (48), (mayo-agosto), 25-35.



## **Afrodescendientes y educación: los desafíos de inclusión en el sistema de educación superior de Ecuador**

Narcisa Medranda Morales<sup>1</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

[nmedranda@ups.edu.ec](mailto:nmedranda@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8191-9849>

### **Introducción**

La realidad histórica de la población afrodescendiente en América se remonta al periodo colonial cuando millones de personas fueron capturadas en varias regiones de África y luego trasladadas de manera brusca al continente americano, la situación en la que llegaron fue de esclavitud. En Ecuador, la llegada de los grupos afrodescendientes obedeció en gran medida a la explotación de minería en las provincias de Esmeraldas y el Oro, de manera particular, Zaruma, también llegaron a haciendas agrícolas, así como a servicios domésticos. Es importante destacar que la abolición de la esclavitud data de 1852, sin embargo, es evidente que la marginación y la discriminación estructural siguen vivas, lo que hace evidente el limitado acceso a la probación afroecuatoriana a derechos fundamentales, incluidos la educación y la movilidad socioeconómica.

Cabe indicar que, la población afroecuatoriana en la actualidad, según el censo de 2022 es de 4,8 %, mientras que en 2010 el porcentaje era superior a esta cifra, alrededor de 7,2 %, lo que evidencia un error en la

1 Doctora en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Periodismo Investigativo, Datos y Visualización por la Universidad Internacional de la Rioja. Maestría en Educación en la Universidad de León. Licenciada en Comunicación Social por Universidad Politécnica Salesiana. Es directora y docente de las Carreras de Comunicación y Diseño Multimedia.

proporción de los porcentajes entre los censos 2022 y 2010, además de las cifras que no corresponden, también se puede evidenciar las profundas desigualdades en múltiples dimensiones que vive la población afrodescendiente. En este sentido, es importante resaltar que, en el campo educativo, las tasas de acceso y finalización de la educación superior para esta comunidad son significativamente más bajas en comparación con otros grupos étnicos. De esta manera, se destaca la disminución del analfabetismo entre la población indígena (del 20,4 % al 11,9 %), montubia (del 12,9 % al 8,4 %) y afrodescendiente (del 7,6 % al 4,3 %).

Por otra parte, es importante destacar que, en la última década se ha trabajado en políticas de inclusión, como el Plan Decenal de Educación (2006-2015) y programas de acción afirmativa en algunas universidades, sin embargo, la educación superior sigue siendo un espacio donde prevalecen barreras estructurales. La subrepresentación de afrodescendientes en el cuerpo docente y en puestos de liderazgo académico, así como la ausencia de perspectivas afrocéntricas en los planes de estudio, evidencian la necesidad de una transformación profunda en las instituciones educativas.

Esta investigación busca visibilizar la persistente exclusión que vive la población afroecuatoriana en el ámbito de la educación superior, ya que refleja profundas desigualdades estructurales que limitan el acceso y participación efectiva. Aunque, la población afroecuatoriana tiene una significativa representación ecuatoriana, continúa enfrentando barreras significativas de inclusión en temas socioeconómicos y culturales que obstaculizan el ingreso permanente a las instituciones de educación superior. Además, se pretende mostrar la falta de políticas públicas inclusivas y acciones afirmativas para promover una representación equitativa de las comunidades afrodescendientes en el sistema educativo.

### **Marco teórico**

La diversidad cultural sociodemográfica de América Latina es el resultado de fuertes y en ocasiones caóticos procesos históricos, esto obviamente, incluye la conquista, el colonialismo y las diversas olas migratorias. En este sentido, la convergencia de grupos étnicos y culturales ha dado espacio a sociedades marcadas por las profundas desigualdades y exclusiones que vive el continente. En consecuencia, grupos poblacionales diversos se encuentran en un mismo territorio, entre los cuales existen “relaciones marcadas por grandes asimetrías de poder y de acceso a los recursos”, generando desigualdad, exclusión y conflictos étnico-raciales debido a la intolerancia,



racismo y misoginia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021, p. 5).

La visibilización de la población afrodescendiente, y pueblos indígenas, parte de la inclusión explícita de autoidentificación de las personas en los censos y otros instrumentos estadísticos, con la finalidad de disponer de datos desagregados que permitan supervisar y rendir cuentas en materia de desarrollo y políticas públicas. Desde esta autodefinición y de los desafíos que implicaron su incorporación en los censos de 2020, la CEPAL estima que la población afrodescendiente de América Latina alcanza aproximadamente los 134 millones de personas, representando el 20,9 % del total regional (CEPAL, 2021). Esta cifra puede considerarse como conservadora, debido a las debilidades existentes en algunos países relacionados con la identificación étnico-racional; no obstante, refleja la magnitud de la presencia afrodescendiente en la región y subraya la importancia de abordar las cuestiones de racismo y discriminación que la afectan.

En Ecuador, el censo de 2022 arrojó como resultado que la población afroecuatoriana constituye el 4,8 % de la población total, 814 495 personas, de las cuales 343 426 corresponden a afroecuatorianos, 225 817 a negros y 245 252 a mulatos (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2023). Esta cifra ha disminuido, tanto en términos absolutos como relativos, desde el 7,2 % (1 041 559 personas) registrado en 2010 (INEC, 2011) e inferior al estimado de 1 268 800 realizado por la CEPAL (2021). La disminución en el porcentaje reportado de afroecuatorianos puede deberse a diversos factores, incluidos migración interna y externa, autoidentificación de los individuos como mestizos y posibles subregistros en los censos.

**Distribución de la población afroecuatoriana por provincias según el censo 2022**

| Provincia     | Porcentaje de población afroecuatoriana |
|---------------|-----------------------------------------|
| Esmeraldas    | 53,8 %                                  |
| Imbabura      | 5,8 %                                   |
| Guayas        | 5,4 %                                   |
| Carchi        | 5,2 %                                   |
| Santo Domingo | 4,8%                                    |
| Sucumbíos     | 4,6 %                                   |
| Galápagos     | 4,6 %                                   |
| Orellana      | 3,1 %                                   |
| Pichincha     | 2,7 %                                   |

| Provincia        | Porcentaje de población afroecuatoriana |
|------------------|-----------------------------------------|
| Santa Elena      | 2,3 %                                   |
| Los Ríos         | 2,3 %                                   |
| Manabí           | 1,9 %                                   |
| Napo             | 1,3 %                                   |
| Cañar            | 1,0 %                                   |
| Cotopaxi         | 1,0 %                                   |
| Pastaza          | 1,0 %                                   |
| Azuay            | 0,9 %                                   |
| Tungurahua       | 0,8 %                                   |
| Zamora Chinchipe | 0,7 %                                   |
| Loja             | 0,6 %                                   |
| Morona Santiago  | 0,5 %                                   |
| Chimborazo       | 0,5 %                                   |
| Bolívar          | 0,4 %                                   |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos del INEC, Censo 2022.

Actualmente, la afrodescendencia supera los marcadores de color de piel, rasgos fenotípicos y esclavitud (CEPAL, 2021) y, aunque es justo reconocer los avances alcanzados en América Latina, continúa enfrentando grandes desafíos en acceso a la educación, el empleo y la salud, entre otros.

Las acciones afirmativas se desprenden de la discriminación compensatoria, llamada discriminación positiva, las cuales tienen por objetivo corregir la exclusión y la desigualdad que se han acumulado históricamente por parte de las élites (Segato, 2017). En el caso de la educación superior, las acciones afirmativas están dirigidas a facilitar el acceso a la universidad, dejando en evidencia el reconocimiento de las desigualdades sociales, con la finalidad de corregir las disparidades que afectan a grupos marginados o excluidos (Basso-Poletto *et al.*, 2020), lograr una igualdad efectiva y garantizar la igualdad de oportunidades para todos, equilibrando las desigualdades de partida y promoviendo la equidad de una forma efectiva (Herrera Acosta *et al.*, 2024).

En el ámbito educativo, los afrodescendientes en América Latina y el Caribe enfrentan barreras significativas para acceder y, en especial, permanecer hasta completar su educación. De allí, la necesidad de abordar las razones por las cuales se genera la exclusión en los niveles de primaria y secundaria, como pobreza, brecha digital, prejuicios sociales, segregación espacial y discriminación estructural en los sistemas educativos. Solo así la

acción afirmativa en el ámbito educativo y laboral lograrán alcanzar sus objetivos (Freire *et al.*, 2022).

Aunque la CEPAL reconoce los avances en algunos aspectos relacionados con el cumplimiento del derecho a la educación de la población afrodescendiente, también admite los déficits que aún persisten, incluyendo las “considerables brechas étnico-raciales en las tasas de rezago y abandono escolar, y de acceso y conclusión de la educación secundaria” (CEPAL, 2021, p. 29). En tal sentido, se requiere el fortalecimiento de las políticas dirigidas a alcanzar una educación de calidad, con la finalidad de asegurar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes logren la culminación de los niveles de primaria y secundaria, así como el acceso a estudios superiores en igualdad de condiciones.

Distintos autores e instituciones coinciden en destacar los beneficios derivados de los programas de acción afirmativa en América Latina, logrando ampliar el acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables e históricamente excluidas, como los afrodescendientes, lo cual permite alcanzar cierto grado de movilidad social, reducir desigualdades (López-Roldán y Fachelli, 2019), allanar el camino al empleo digno y confrontan los sesgos alrededor de las minoría etno-raciales (Freire *et al.*, 2022).

No obstante, también existen inquietudes acerca de las poblaciones que realmente obtienen los beneficios, la política de cuotas universitarias, la falta de conexión entre los logros en educación superior y la inserción laboral, el carácter localizado de las políticas de acción afirmativa y la divergencia de criterios (Freire *et al.*, 2022, pp. 134-136). Las debilidades en su diseño e implementación pueden generar resultados contraproducentes, en especial, si no se abordan las condiciones adversas que perjudican a los niños afrodescendientes durante su educación primaria y secundaria (Freire *et al.*, 2022).

Para 2017, el porcentaje de jóvenes afroecuatorianos, de 20 a 24 años, que habían completado la educación secundaria fue 53,5 %, en comparación con el 67,7 % de los no afrodescendientes (excluyendo indígenas y no registrados), es decir, una brecha de 1,3. Al revisar las cifras relacionadas con la educación superior, se constata que el 13,2 % de jóvenes afrodescendientes de 25 a 29 años concluyeron (cuatro años) de educación terciaria, en contraste con el 19,9 % de los no afrodescendientes, representando una brecha de 1,5 (CEPAL, 2021, pp. 27-28).

La permanencia y culminación de los estudios también son áreas problemáticas. Los estudiantes afrodescendientes enfrentan una mayor probabilidad de abandono escolar debido a factores como la falta de apoyo académico y financiero, además de la discriminación y el racismo institucional. Según Freire *et al.* (2022), solo el 12 % de los afrodescendientes en América Latina

logran obtener un título de educación superior, lo que es significativamente menor en comparación con otros grupos étnicos. En Ecuador, la situación no es diferente, los afroecuatorianos se enfrentan a desafíos similares en su búsqueda de educación superior.

## Metodología

La aproximación al tema de la educación superior y la realidad de la población afroecuatoriana en el ámbito académico se realizó a partir de una investigación de tipo documental (Medina Romero *et al.*, 2023), sustentada en fuentes secundarias de distintos datos históricos obtenidos de instituciones nacionales e internacionales (Instituto Nacional de Estadística y Censo de Ecuador [INEC]; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT]; CEPAL y Banco Mundial), así como informes, estudios y artículos de diversos autores, los cuales sirvieron de base para el análisis crítico y síntesis correspondiente (García Dihigo, 2016), con la finalidad de alcanzar una visión latinoamericana y nacional acerca de las distintas aristas relacionadas con la dinámica de los afroecuatorianos, en los distintos roles (estudiantil, docente e investigador) en las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) e Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (ISTT) en Ecuador.

Partiendo de toda la información, se realizó un análisis crítico que permitió configurar el panorama actual de este sector de la población y delinear propuestas de políticas públicas, con el fin de apuntalar la ruta hacia la igualdad de oportunidades, la valoración de diversidad y la superación de la discriminación.

## Resultados

### *Afrodescendientes en la educación superior en Ecuador*

Históricamente, la educación superior en Ecuador ha sido un espacio predominantemente ocupado por blancos y mestizos. Las instituciones de educación superior han reflejado las estructuras sociales y económicas del país, donde las élites blancas y mestizas han tenido un acceso privilegiado a la educación, mientras que las poblaciones afrodescendientes e indígenas han sido excluidas de manera sistemática (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021).

Este escenario comenzó a cambiar en la década de los 90, con una nueva generación de estudiantes afroecuatorianos que demandaron a las uni-

versidades asumir un papel activo en la lucha contra el racismo. Movimientos sociales y organizaciones de derechos civiles jugaron un papel crucial en visibilizar la discriminación racial en el ámbito educativo y en exigir políticas inclusivas. Estos esfuerzos coincidieron con un creciente reconocimiento internacional de los derechos de los afrodescendientes, lo que contribuyó a impulsar cambios a nivel nacional (Ferreira, 2018).

A pesar de estos avances, los afroecuatorianos continúan enfrentando barreras significativas en el acceso, la permanencia y el éxito en la educación superior. La Constitución de 2008 (de 20 de octubre) y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 (de 12 de octubre) introdujeron medidas importantes para promover la inclusión, como cuotas mínimas para el ingreso de estudiantes de grupos históricamente excluidos o discriminados, entre los que se encuentran los afroecuatorianos, y la creación de cátedras de estudios afrodescendientes. Estas políticas buscan no solo aumentar la representación de estos estudiantes, sino también incorporar sus perspectivas y conocimientos en los currículos universitarios.

No obstante, la implementación de estas políticas ha sido limitada. Los avances legislativos no siempre se traducen en cambios efectivos en las prácticas institucionales. Por ejemplo, aunque existen cuotas para el ingreso de estudiantes más vulnerables, a menudo, la falta de recursos y apoyo institucional impiden que completen sus estudios. Además, los currículos universitarios todavía reflejan una perspectiva eurocéntrica, que marginaliza los saberes y experiencias afrodescendientes.

La presencia de profesores e investigadores afroecuatorianos, y no mestizos en general, es mínima en las universidades, y aquellos que logran ingresar a la academia enfrentan múltiples formas de discriminación. Según Cervantes-Anangonó y Tuaza-Castro (2021), la mayoría de los profesores afroecuatorianos trabajan bajo contratos temporales y enfrentan barreras para su promoción y estabilidad laboral. Esta subrepresentación en la academia no solo limita las oportunidades profesionales para los afrodescendientes, sino que también perpetúa la invisibilización de sus contribuciones y perspectivas en la producción de conocimiento.

### *Instrumentos jurídicos y políticas públicas*

El marco jurídico constituye un elemento fundamental que define la institucionalidad de los países en la promoción de la igualdad y la procura de garantizar los derechos de los afrodescendientes en América Latina. De allí que, destaca cómo la condena a la discriminación por motivos de raza, etnia o color, género, religión, entre otros, se ha consagrado en la Constitución de 13 países, entre los cuales se cuenta Ecuador (CEPAL y UNFPA, 2020).

La Constitución de 2008 (de 20 de octubre) y la LOES de 2010 (de 12 de octubre) representan hitos significativos en el marco jurídico ecuatoriano, al introducir medidas específicas para promover la inclusión de poblaciones históricamente marginadas, como los afrodescendientes e indígenas, en el ámbito educativo. Estos instrumentos jurídicos tienen como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación superior.

La Constitución de la República del Ecuador de 2008 (artículo 11, literal 2), establece el principio de igualdad y no discriminación, asegurando que “Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades”, sin discriminación por motivos de etnia, origen social, entre otros. Además, reconoce los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, incluyendo el derecho a “Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social” (artículo 57, literal 1), y a “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe..., conforme a la diversidad cultural...” (literal 14) y conocimientos ancestrales.

La LOES, promulgada en 2010 (de 12 de octubre), y su reforma de 2018 (de 02 de agosto) establecen el principio de igualdad de oportunidades para todos los actores del Sistema de Educación Superior, en su Título IV. Específicamente, dispone la garantía de “las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (artículo 71). Además, contempla la instrumentación obligatoria de políticas de cuotas “a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados” (artículo 74), la promoción y garantía de participación equitativa de mujeres y grupos históricamente excluidos en todas sus niveles e instancias (artículo 75), adopción de mecanismos y procedimientos para garantizar su efectividad (artículo 76) y becas y ayudas económicas dirigidas a por lo menos el 10% de los estudiantes regulares que no cuenten con recursos económicos, además de otros criterios académicos, deportivos y de vulnerabilidad, en cualquiera de los niveles de la educación superior (artículo 77), todo ello parte de programas de acción afirmativa ya existentes en América Latina desde inicios de los 2000 (Freire *et al.*, 2022).

En este sentido, en el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión 2023 (de 07 de julio), se han establecido las políticas de acción afirmativa y de cuotas (Título II, Capítulo I, artículo 47), en atención a lo establecido en los artículos 26, 154 (literal 1), 226, 350 y 356 de la Constitución de la República de 2008 (de 20 de octubre) y 81, 82, 182 y 183 de la LOES de 2010 (de 12 de octubre) y su reforma de 2018 (de 02 de agosto). Según estas políticas, “se otorgarán puntos adicionales a las y los postulantes...” (p. 16)

a la educación superior en Ecuador tomando en consideración criterios de: condición socioeconómica, ruralidad, territorialidad, condiciones de vulnerabilidad, pueblos y nacionalidades. Adicionalmente, se prevé la posibilidad de que las instituciones públicas, en el marco de su autonomía, puedan “crear alguna otra acción afirmativa que beneficie a grupos históricamente excluidos y vulnerados, con un máximo de 15 puntos” (p. 17).

Igualmente, dicho Reglamento establece la política de cuotas, según la cual las instituciones de educación superior públicas, universidades y escuelas politécnicas, “deberán garantizar de manera obligatoria que entre el 5 % y el 10 % de cupos de su oferta académica disponible, esté dirigido exclusivamente a grupos históricamente excluidos o discriminados, de acuerdo con lo que establece la normativa legal vigente” (artículo 48, p. 17).

En cuanto a la selección y ejercicio de docencia e investigación sin limitaciones, el artículo 91 de la LOES, expresa que “no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de cualquier otra índole”, además de contemplar la aplicación de medidas de acción afirmativa con el fin de que mujeres y otros sectores históricamente discriminados (como los afroecuatorianos) participen en condición de igualdad de oportunidades, y garantías para su designación y contratación (artículo 92), con el propósito de diversificar el cuerpo académico y promover una educación más inclusiva y representativa.

Desde esta perspectiva, es posible decir que Ecuador cuenta con un marco legal que responde a la necesidad de propiciar la igualdad de oportunidades de la población, el cual sienta las bases que permiten el diseño de políticas públicas destinadas a alcanzar este fin.

### *Realidad actual: desafíos y discriminación*

Según los datos de la SENESCYT (s.f.a), la tasa bruta de matrícula de tercer nivel en Ecuador ha experimentado un incremento sostenido, al menos desde 2016, año en el cual fue de 30,27 %, alcanzando un 40,88 % para 2022. De igual manera, la tasa de retención de tercer nivel aumentó de 76,02 % a 79,02 % durante el mismo periodo, alcanzando su máximo de 83,09 % en 2020.

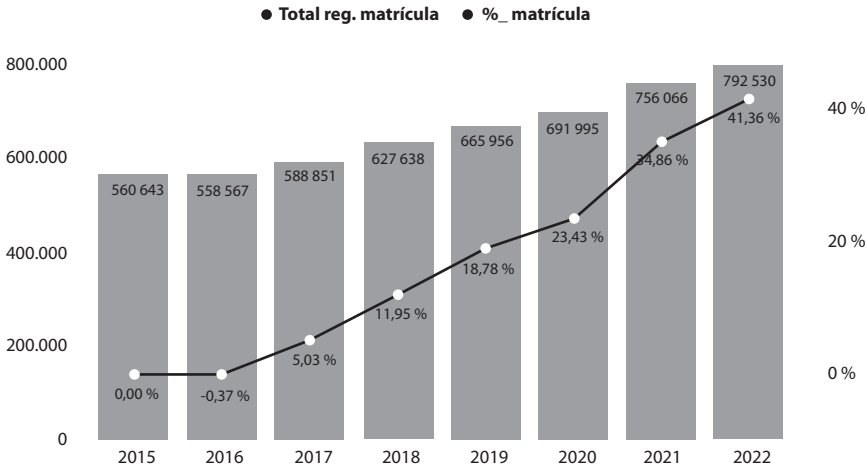
La oferta de educación superior del país está conformada por cinco UEP y 55 institutos universitarios públicos, donde se imparten 667 carreras de tercer nivel (incluidos técnicos superior, tecnológico superior y tecnológico superior universitario), impartidas en las modalidades presencial (583), dual (68), semipresencial (5), en línea (4), híbrida (4) y a distancia (3); a los



cuales se suman 25 universidades particulares. En cuanto a ISTT, en este año 2024, existen 177 centros, incluyendo los 98 particulares (SENESTYC, 2024a, 2024b, 2024c).

Entre 2015 y 2022, el registro de matrícula en las UEP experimentó un crecimiento acumulado de 41,36 %, pasando de 560 643 a 792 530 inscritos (figura 1). En 2015, el 46,20 % de los estudiantes fueron hombres y el 53,80 % mujeres, de los cuales 395 735 (70,59 %) se autoidentificaron como mestizos, 28 153 (5,02 %) afroecuatorianos, 13 510 (2,41 %) blancos, 8216 (1,47 %) indígena, 7380 (1,32 %) montubios, y 107 649 (19,20 %) otro o no lo especificó. Para 2022, la inscripción estuvo representada en un 43,92 % por hombres y 56,08 % mujeres, de los cuales 599 921 (75,70 %) se autoidentificaron como mestizos, 21 408 (2,70 %) montubio, 21 325 (2,69 %) afroecuatorianos, 16 996 (2,41 %) indígena, 11 128 (1,40 %) blancos, y 121 752 (15,36 %) otro o no lo especificó (SENESCYT, s.f.b).

**Figura 1**  
*Evolución de la matrícula total en universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas (periodo 2015-2022)*



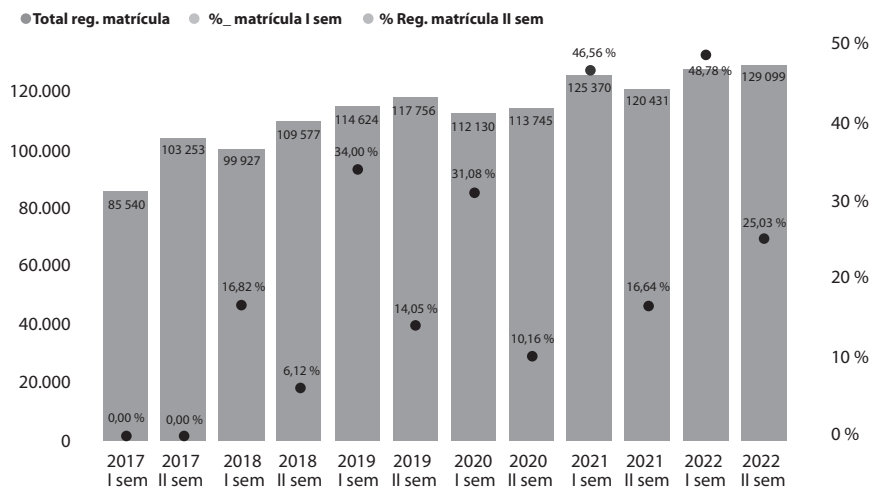
Nota. SENESCYT, s.f.b.

En los ISTT, la matrícula experimentó un crecimiento neto entre el primer semestre de 2017 y el segundo semestre de 2022, evidenciando un comportamiento diferenciado durante el primer semestre del año, con un incremento de 48,78 % entre 2017 y 2022, y el segundo semestre con 25,03 % entre los mismos años (figura 2) (SENESCYT, s.f.b).



**Figura 2**

*Evolución de la matrícula total en institutos superiores técnicos y tecnológicos ecuatorianos (periodo: I semestre 2017-II semestre 2022)*



Nota. SENESCYT, s.f.b.

Para el primer semestre de 2017, la cantidad de inscritos llegó a 85 540 personas, 48,42 % hombres y 47,12 % mujeres (la diferencia de 4,46 % sin respuesta), de las cuales 74 963 (87,64 %) se autoidentifican como mestizos, 1952 (2,28 %) indígenas, 1874 (2,19 %) afroecuatorianos y, el restante 7,89 % como montubios, blancos, y otros o no lo indican. En el segundo semestre de 2022, los registros reflejan 129 099 estudiantes matriculados, 50,54 % hombres y 49,45 % mujeres (0,01 % sin información), de los cuales 114 362 (88,58%) se autoidentificaron como mestizos, 4608 (3,57 %) indígenas, 3180 (2,46 %) afroecuatorianos, 3290 (2,55 %) otros o no lo especifican, y el restante 2,84 % corresponde a montubios y blancos (SENESCYT, s.f.b).

Es importante destacar que las cifras de distribución étnica, tanto en el caso de las UES como de los ISTT, pueden estar reflejando valores subestimados, particularmente en el caso de los no mestizos, en virtud de la magnitud de personas que no especificaron la información correspondiente, tal como se desprende de los datos, y la propia autoidentificación.

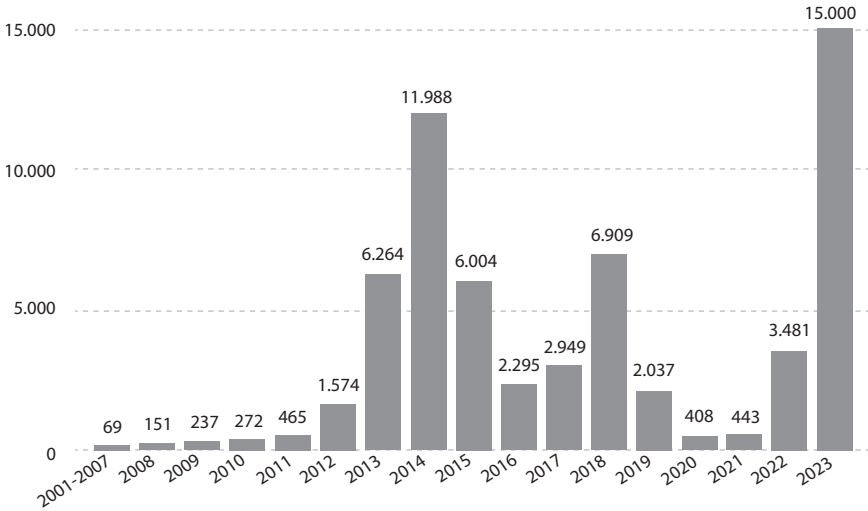
En cuanto a la política de acción afirmativa, se aplican políticas de cupos, asignación de puntuación adicional por vulnerabilidades socioeconómicas, así como ayudas económicas y programas de becas para mujeres y personas de escasos recursos económicos, además de otros criterios académicos,

deportivos y vulnerabilidad, evidenciando un cumplimiento a la normativa legal vigente, al menos en términos formales.

Las cifras oficiales evidencian poca estabilidad en el cumplimiento de las políticas en materia de becas, reflejando un mayor apoyo entre 2013 y 2018, con un nuevo repunte a partir de 2022, alcanzando su máximo histórico de 15 000 becarios en 2023 (figura 3), de los cuales 9425 (62,83 %) son mujeres y 5575 (37,17 %) hombres. En cuanto a autoidentificación étnica de los becarios del año 2023, 11 621 (77,47%) se reconocen como mestizos, 1223 (8,15 %) indígenas, 1108 (7,39 %) montubios, 825 (5,5 %) afrodescendientes, 186 (1,24 %) blancos y 35 (0,23 %) no lo indican (SENESCYT, s.f.b).

**Figura 3**

*Evolución del número de becarios por año en las instituciones de educación superior ecuatorianas (periodo 2001-2023)*



Nota. SENESCYT, s.f.b.

Todo lo anterior, es demostración de los avances y retrocesos que han experimentado las iniciativas en materia de igualdad y educación superior en Ecuador. La realidad actual muestra que, a pesar de los avances discursivos y legislativos, la discriminación persiste en la práctica. A nivel institucional, los planes de estudio rara vez incorporan elementos de interculturalidad o saberes ancestrales afrodescendientes como eje transversal, manteniendo una perspectiva predominantemente eurocéntrica en la educación superior (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021). Esta exclusión no solo marginaliza

los conocimientos y experiencias de los afroecuatorianos, sino que también perpetúa una visión limitada y parcial de la realidad nacional y global.

En el sector estudiantil, los afrodescendientes enfrentan barreras significativas desde el acceso hasta la culminación de sus estudios. A pesar de las políticas de cuotas diseñadas para mejorar el ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos o discriminados a la educación superior, la implementación de estas políticas ha sido insuficiente y no ha logrado cerrar las brechas de equidad. Además, los estudiantes afrodescendientes a menudo se enfrentan a estereotipos y actitudes despectivas por parte de sus compañeros y profesores, lo que afecta de manera negativa su autoestima y rendimiento académico (Ferreira, 2018).

La integración de los estudiantes afrodescendientes en el entorno universitario es otro desafío importante. Muchas veces, estos deben navegar en un ambiente académico que no valora ni respeta sus saberes y cosmovisiones, contribuyendo a un sentido de alienación y desarraigo. Las materias y metodologías de enseñanza no están relacionadas con sus realidades culturales, lo que puede llevar a una desmotivación y un bajo rendimiento académico (Cervantes Anangón y Tuaza Castro, 2021).

### *Sector docente y de investigación*

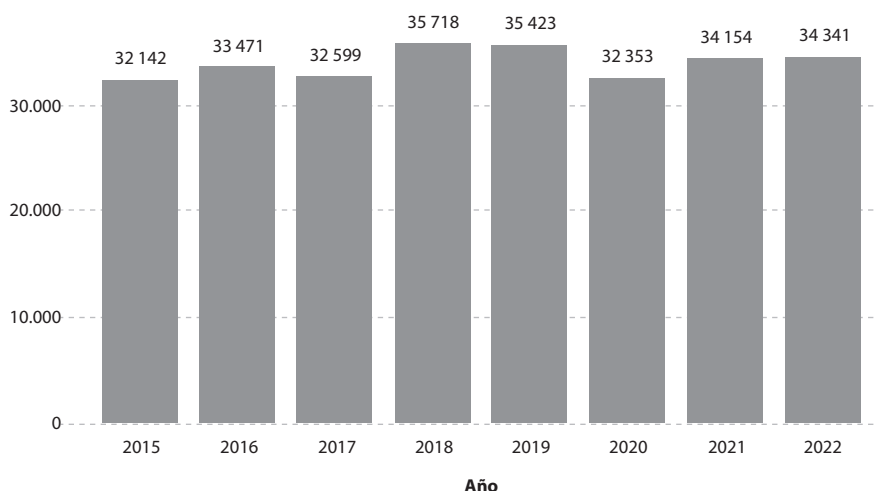
En cuanto a los docentes universitarios y de escuelas politécnicas, su número aumentó de 32 142 a 34 341 entre 2015 y 2022 (figura 4), de los cuales el 92,27 % (29 980) y 97,55 % (33 499) respectivamente contaban con títulos de cuarto nivel en los años de referencia. Durante este periodo, la proporción de hombres pasó de 61,79 % (19 862) a 58,06 % (19 937), observándose un aumento en el caso de las mujeres de 38,21 % (12 280) a 41,94 % (14 404). (SENESCYT, s.f.b).

Para el primer semestre de 2022, la mayoría (21 008; 61,17 %) de los 34 341 docentes en las UES desempeñaron su labor a dedicación exclusiva o tiempo completo, 11,66 % (4005) a medio tiempo o semiexclusiva y el 27,16 % (9328) a tiempo parcial. En cuanto a su autoidentificación étnica, el 77,71 % (26 685) se registraron como mestizos, 3,13 % (1076) blancos, 2,11 % (726) afroecuatorianos y el resto se distribuye entre las otras etnias o no lo indicaron. Detallando un poco en las cifras, se evidencia que el 96,97 %, 704 de los 726 de los afroecuatorianos, cuenta con título de cuarto nivel, y en conjunto representaron el 1,55 % (533) de los docentes a dedicación exclusiva o tiempo completo en las UEP, el 0,36 % (124) de los docentes a medio tiempo o semiexclusiva y el 0,20 % (69) del tiempo parcial (SENESCYT, s.f.b). Es importante señalar que, las personas sin registro en su identificación étnica constituyen el 14,56 % (5001)

del total de docentes, las cuales puede influir significativamente en el análisis, especialmente, en la participación de los no mestizos en las distintas categorías.

#### Figura 4

*Evolución del número de docentes en las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas (periodo 2015-2022)*



Nota. SENESCYT, s.f.b.

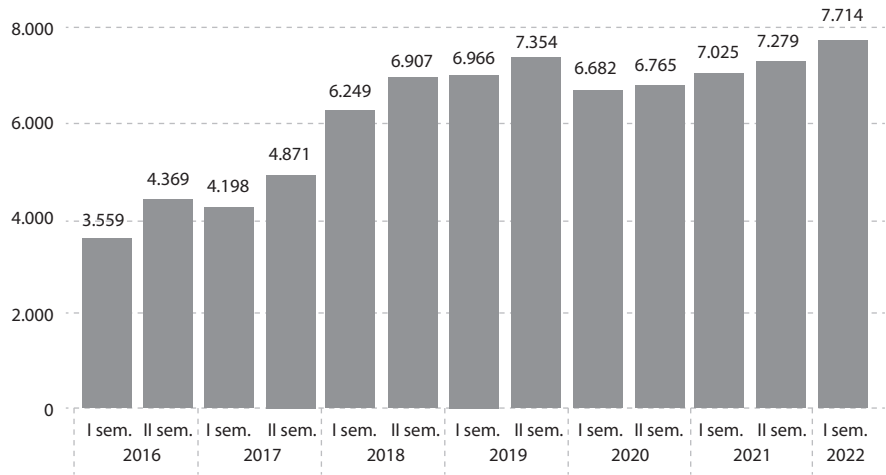
En el caso de los ISTT, entre el primer semestre de 2016 y el primer semestre de 2022, el total de docentes pasó de 3559 a 7714 (figura 5), siendo la proporción de hombres de 59,17 % (2106) y 56,78 % (4380) respectivamente; mientras que las mujeres, 40,83 % (1453) y 43,22 % (3334) para los mismos periodos. En cuanto al nivel académico, el 24,14 % (859) de los docentes activos durante el primer semestre de 2016 contaba con maestría y el 0,37 % (13) con doctorado; mientras que en primer semestre de 2022 estos porcentajes aumentaron a 44,30 % (3417) con maestría y 1,18 % (91) con doctorado (SENESCYT, s.f.b).

Para el primer semestre de 2022, el 52,98 % (4087) de los 7714 docentes desempeñaron su labor a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 11,89 % (917) a medio tiempo o semiexclusiva y el 35,13 % (2710) a tiempo parcial. En cuanto a su autoidentificación étnica, el 94,37 % (7280) se reconoció como mestizo, el 1,58 % (122) montubio, 1,50 % (116) blanco, indígena y afroecuatoriano un 1,10 % (85) en cada caso, donde el 0,34 % (26) restante no registró su etnia o indicó otro.

En términos laborales, 52 docentes afroecuatorianos trabajaron a dedicación exclusiva o tiempo completo en los ISTT, representando el 0,67 % del total de docentes. Asimismo, el 0,18 % (14) contó con una carga laboral

de medio tiempo o semiexclusiva y el 0,25 % (19) a tiempo parcial. En cuanto a la formación académica, el 42,35 % (36 de 85) de los docentes de esta etnia reportó nivel de maestría y el 1,18 % (1) de doctorado (SENESCYT, s.f.b).

**Figura 5**  
*Evolución del número de docentes en los institutos superiores técnicos y tecnológicos ecuatorianos (periodo I semestre 2016-I semestre 2022)*



Nota. SENESCYT, s.f.b.

Tal como lo evidencian las cifras, el número de profesores afroecuatorianos es mínimo, sumado a condiciones de trabajo bajo contratos ocasionales, lo cual es frecuente. Esta precariedad laboral no solo afecta la estabilidad económica y profesional de los docentes afrodescendientes, sino que también limita su capacidad para participar plenamente en la vida académica y en la producción de conocimiento. Según un estudio realizado por Cervantes-Anangonó y Tuaza-Castro (2021), la representación de profesores afroecuatorianos en las universidades ecuatorianas es extremadamente baja, y aquellos que logran ingresar al sistema educativo enfrentan numerosas barreras para su promoción y estabilidad laboral.

La academia ecuatoriana y las agendas de investigación en las universidades ecuatorianas siguen dominadas por una perspectiva eurocéntrica. La producción científica nacional está dominada por intereses y perspectivas que reflejan las prioridades de los países hegemónicos, lo que resulta en una subrepresentación de los problemas y contribuciones de los afrodescendientes (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

Este ciclo de racismo institucional limita el ascenso de profesores afroecuatorianos y perpetúa su baja representación en la producción

científica nacional. Los profesores afrodescendientes a menudo enfrentan estereotipos y prejuicios que cuestionan su competencia y legitimidad como académicos. Además, la falta de acceso a redes académicas y recursos de investigación impide que estos docentes desarrollen y publiquen sus trabajos, lo que a su vez afecta su capacidad para avanzar en sus carreras académicas (Ferreira, 2018).

La falta de atención a los temas afrodescendientes limita el desarrollo de políticas y programas que puedan abordar sus necesidades y desafíos específicos, dado que su inclusión, con frecuencia, se reduce a manifestaciones declarativas en normativas internas y reglamentos de instituciones de educación superior (Coordinación de los Saberes Ancestrales [CSA], 2019). Este sesgo se refleja en los currículos universitarios, las metodologías de enseñanza y las agendas de investigación, que rara vez incorporan perspectivas afrodescendientes o abordan los problemas específicos de estas comunidades (Freire *et al.*, 2022). La ausencia de afrodescendientes en puestos de liderazgo académico y en comités de toma de decisiones perpetúa esta dinámica, reforzando un ciclo de exclusión y marginación.

### *Mujeres afrodescendientes en la academia*

La incursión de las mujeres afrodescendientes en el ámbito académico también enfrenta grandes complejidades. Según datos de la SENESCYT (s.f.b), en 2015 representaron el 0,97 % (311) del total de docentes de las UEP y el 2,53 % de las 12 280 mujeres docentes que laboraron ese año. El 95,18 % (296 de las 311) de las docentes afroecuatorianas contaba con título de cuarto nivel. Al revisar las características de su actividad laboral con respecto al total de la plantilla docente, se tiene que el 0,54 % (175 de 32 142) trabajó a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,32 % (103) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,10 % (33) a tiempo parcial.

Para 2022, la cantidad de estas docentes fue de 328 (0,96 %) del total nacional de 34 341, lo que se traduce en el 2,28 % (328 de 14 404) de las mujeres docentes. El 96,95 % (318 de 328) de las afroecuatorianas que desempeñaron la actividad docente, tenía título de cuarto nivel. En cuanto a su actividad docente, el 0,71 % (245 de 34 341) laboró a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,17 % (57) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,08 % (26) a tiempo parcial.

La situación se presenta aún más marcada en los ISTT. En el primer semestre de 2016 este sector de las docentes representó el 0,62 % (22) del total de docentes de estas instituciones educativas y el 1,51 % de las 1453

mujeres docentes durante ese periodo. El 40,91 % (9 de 22) de las docentes afroecuatorianas contaba con título de especialización o maestría. En cuanto a su actividad laboral, se tiene que aquellas a dedicación exclusiva o tiempo completo constituyeron el 0,34 % (12 de 3559), el 0,03 % (1) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,25 % (9) a tiempo parcial.

Para 2022, estas llegaron a 44 (0,57 %) del total nacional de 7714 docentes, lo que se traduce en el 1,32 % (44 de 3334) de las mujeres docentes. De estas, el 40,91 % (18 de 44) tenía título de cuarto nivel. En materia laboral, el 0,36 % (28) trabajó a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,12 % (9) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,09 % (7) a tiempo parcial (SENESCYT, s.f.b).

En este contexto, es posible afirmar que las mujeres afrodescendientes enfrentan una doble discriminación, por su género y raza, imponiendo barreras adicionales en su desarrollo profesional y académico. Este grupo específico de profesoras no solo lucha contra los estereotipos raciales, sino también contra los prejuicios de género, creando una intersección de desafíos únicos y complejos, ya que deben constantemente afirmar su validez científica en un entorno dominado por perspectivas eurocéntricas y patriarcales.

La necesidad de validar su competencia y legitimidad como académicas es un desafío continuo para las mujeres afrodescendientes en este entorno. A menudo, se enfrentan a estereotipos negativos que cuestionan su capacidad intelectual y profesional, lo que puede afectar su autoestima y su desempeño laboral. Estos estereotipos no solo provienen de sus colegas y estudiantes, sino también de las estructuras institucionales que perpetúan las desigualdades raciales y de género (Cervantes-Anangón y Tuaza-Castro, 2021).

Adicionalmente, las mujeres afrodescendientes enfrentan significativas dificultades para acceder a fondos de investigación, en especial, para proyectos que abordan temas de género y raza. Los sistemas de financiamiento de la investigación suelen estar diseñados de manera que favorecen a los investigadores de grupos dominantes, dejando a las mujeres afrodescendientes en desventaja. La falta de acceso a recursos financieros limita su capacidad para llevar a cabo investigaciones significativas y publicar sus hallazgos, lo que a su vez afecta su progreso y reconocimiento en la academia (Ferreira, 2018).

Un estudio realizado en Brasil señala que menos del 3 % de las docentes en programas de posgrado en ese país son mujeres negras (Ferreira, 2018), siendo un ejemplo de la profunda subrepresentación de este grupo en niveles académicos superiores, traduciéndose en una menor visibilidad y menor influencia en la toma de decisiones académicas y políticas institucionales.

## Discusión y conclusiones

Una vez analizado el panorama de la situación de los afroecuatorianos en la educación superior, incluyendo sus avances y reveses, es importante destacar el camino que aún falta por recorrer. A pesar de la existencia de un robusto marco legal, la implementación práctica de las políticas públicas en esta materia ha sido limitada. Diversos estudios y reportes indican que la inclusión y la interculturalidad promovidas por la Constitución de la República de Ecuador del 2008 (de 20 de octubre), la LOES 2010 (de 12 de octubre) y su reforma del 2018 (de 02 de agosto), así como los reglamentos emanados de la SENESCYT, a menudo quedan en el plano declarativo y no se traducen en cambios sustanciales en las prácticas institucionales (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

La implementación de las políticas públicas diseñadas para promover la inclusión, como cuotas mínimas para el ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos o discriminados, entre ellos los afroecuatorianos, ha sido limitada debido a la falta de recursos y de apoyo adecuado, impidiendo que muchos de estos estudiantes completen sus estudios con éxito. Además, las barreras culturales y los estereotipos negativos afectan su rendimiento y su integración en el sistema educativo.

Asimismo, la contratación de docentes e investigadores afrodescendientes sigue siendo escasa, y aquellos que logran ingresar al sistema educativo enfrentan múltiples barreras para su estabilidad y promoción profesional. La falta de cumplimiento de las políticas de acción afirmativa y las medidas legislativas dirigidas a promover la inclusión, así como la ausencia de mecanismos efectivos de monitoreo y evaluación, son factores que contribuyen a esta brecha entre el marco legal y la realidad (Ferreira, 2018).

Al profundizar en el caso de las mujeres afroecuatorianas en la academia, la doble discriminación, basada en el género y la raza, crea un entorno particularmente hostil, agravando sus dificultades para avanzar en el entorno académico en el cual deben enfrentar tanto estereotipos negativos, microagresiones cotidianas y formas más estructurales de discriminación, así como la falta de acceso a recursos financieros para proyectos que aborden temas de género y raza.

Estos desafíos se ven exacerbados por la falta de redes de apoyo y mentoría específicas para mujeres afrodescendientes, lo que a menudo las deja aisladas y sin los recursos necesarios para avanzar en sus carreras, donde la baja representación de mujeres afrodescendientes en niveles académicos superiores limita su influencia y visibilidad, perpetuando un ciclo de exclusión y marginación.

En general, para abordar estas inequidades en la educación superior, es fundamental que se adopte un enfoque más proactivo, equitativo y comprensivo hacia la inclusión. Esto implica desde la revisión y modificación



de los currículos para incorporar de manera significativa los conocimientos, saberes, cosmovisiones y perspectivas afrodescendientes, la creación de programas de apoyo académico y financiero para estudiantes afroecuatorianos, así como establecer mecanismos de seguimiento y evaluación con miras a asegurar el cumplimiento de las políticas de acción afirmativa.

En el sector docente y de investigación, se necesita una mayor representación de afrodescendientes en puestos de liderazgo y toma de decisiones. Esto puede lograrse mediante la implementación efectiva de las políticas establecidas en el marco legal vigente, programas de mentoría y desarrollo profesional, asignación adecuada de recursos, así como la promoción activa de investigaciones y publicaciones desde una perspectiva afrodescendiente. En definitiva, las políticas de diversidad y equidad deben abordar explícitamente el racismo institucional y las formas interseccionales de discriminación para crear un entorno académico más justo e inclusivo, las cuales deben contemplar la perspectiva de género.

La representación de mujeres afrodescendientes en la academia no solo es una cuestión de justicia social, sino que también enriquece la producción de conocimiento con perspectivas y experiencias diversas. Al fomentar un entorno más inclusivo y equitativo, las instituciones académicas pueden contribuir significativamente a la lucha contra la discriminación racial y de género, promoviendo una ciencia y educación más justa y representativa.

Finalmente, es esencial fomentar una cultura institucional que valore la diversidad, combata de forma activa el racismo y la discriminación en todas sus formas, lo cual contribuirá a la creación de una sociedad más equitativa y justa. La inclusión de afrodescendientes en la educación superior no es solo una cuestión de derechos humanos, sino una oportunidad para fortalecer la calidad y relevancia de la educación en Ecuador, entendiendo que la marginación y exclusión sistemática de la población afroecuatoriana también afecta de manera significativa su acceso a la educación primaria y secundaria.

## Referencias bibliográficas

- Basso-Poletto, D., Efrom, C. y Rodrigues, M. (2020). Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Eletrônica Educare*, 24(1), 1-34. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.16>
- Cervantes Anangón, M. y Tuaza Castro, L. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades, enero-febrero*, (87), 35-50. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Síntesis*. Documentos de Proyectos, CEPAL, Santiago.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Santiago: Naciones Unidas. <https://bit.ly/3Z0xVNS>
- Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre de 2008). *Registro oficial*, 449. Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3K9AntG>
- Coordinación de los Saberes Ancestrales (CSA). (2019). *Análisis de información recopilada sobre interculturalidad en las funciones sustantivas de instituciones de educación superior*. <https://bit.ly/3O4Rnmo>
- Ferreira, L. (20 de junho de 2018). Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Gênero e Número*. <https://bit.ly/3UIcsGH>
- Freire, G., Schwartz Orellana, S. y Carbonari, F. (2022). *Inclusión afrodescendiente en educación: Una agenda antirracista para América Latina*. Washington, D.C.: Banco Mundial. <https://bit.ly/4fGIJWX>
- García Dihigo, J. (2016). *Metodología de la investigación para administradores* (1 ed.). Ediciones de la U.
- Herrera Acosta, C., Pala Chávez, J. Y., Guaranga Chisaguano, D. P. y Remache Tixi, V. C. (2024). Las acciones afirmativas y el derecho a la Educación Superior en el Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 686-712. <https://bit.ly/3Z0ydEs>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2023a). *Censo de Población y Vivienda 2022*. <https://bit.ly/4dWAAfL>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2023b). *Donde hay cifras hay historias. Reflexiones del VIII Censo de Población y VII de Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Censo, Quito. <https://bit.ly/4dWAAfL>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2011). *Sistema Integrado de Consultas*. VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010: <https://bit.ly/48dFALQ>
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (12 de octubre de 2010). *Registro Oficial Suplemento*, (298). Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3sNPeV2>
- Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. (02 de agosto de 2018). *Registro Oficial*. Quito. <https://bit.ly/4elnZms>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2019). Desigualdades sociales en una perspectiva comparada: Europa y América Latina. *Papers*, 104(2), 149-155. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2692>
- Medina Romero, M. Á., Rojas León, C. R., Bustamante, H. W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P. y Cartillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (1 ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (07 de julio de 2023). Quito. <https://bit.ly/4fGJhMv>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT). (2024a). *Buscador de oferta académica 1S-2024*. <https://bit.ly/4cXb6P9>

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (16 de junio de 2024b). *Listado de Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos Superiores*. <https://bit.ly/48JPdBW>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (15 de junio de 2024c). *Listado de Universidades Particulares*. <https://bit.ly/48MBz12>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (08 de junio de 2024d). *¿Cómo será la asignación de cupos en la UNEMI para el segundo semestre de 2024?* <https://bit.ly/48QjC1x>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (07 de junio de 2024e). *Cómo acceder a puntos adicionales de acción afirmativa por vulnerabilidad 2024 2S*. <https://bit.ly/4ftmbcr>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (s.f.-a). *Visualizador de indicadores de educación superior: Tasa bruta de matrícula. Retención y deserción*. <https://bit.ly/3YOfn23>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (s.f.-b). *Portal de estadísticas e indicadores de educación superior*. <https://bit.ly/3SDkOP0>
- Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En R. Campoalegre Septien y K. Bidaseca, *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-63). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://bit.ly/3CrXtKX>



## **La práctica comunitaria y su aporte a la formación de estudiantes de las carreras de educación**

Clelia María Ilvay Cuví<sup>1</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
cilyay@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-4085-5227>

Jordana Ximena Cedeño Álvarez<sup>2</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
jcedenoa3@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-5537-2541>

Elim Nayeli Ramírez Nieto<sup>3</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
eramirezni@est.ups.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3868-4870>

Hugo Fernando Iñiguez Magallanes<sup>4</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
hiniguez@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6018-2561>

### **Introducción**

La colaboración entre las instituciones educativas y las comunidades aledañas es un elemento esencial del desarrollo social y educativo en muchos

- 1 Estudiante de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, y miembro del grupo ASU EDUCORA.
- 2 Estudiante de la de Educación Inicial en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil y miembro del grupo ASU EDUCORA.
- 3 Estudiante de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, coordinadora del grupo A.S.U. EDUCORA.
- 4 PhD. Investigador del grupo GIEDIC, docente de las Carreras de Educación Inicial y Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil.

contextos alrededor del mundo (Mancila y Habegger, 2023). En este sentido, el Proyecto de Vinculación de la Universidad Politécnica Salesiana “Intervención educativa en la comunidad Nueva Vida”, se eligió como un esfuerzo significativo para ampliar el acceso a la educación y fomentar el desarrollo integral de niños y niñas es durante 2022 y 2023.

Este proyecto educativo de la Universidad Politécnica Salesiana inició con un censo en la comunidad aledaña Nueva Vida, en el kilómetro 19 vía a la costa, para atender las necesidades de las 48 familias y 70 niños/as del sector y dar oportunidades de formación universitaria a los estudiantes de Educación.

A través de talleres interactivos y participativos que se dieron los días sábados, los estudiantes y docentes de las carreras Inicial y Básica trabajaron en estrecha colaboración con la comunidad para fortalecer las habilidades de los/las niños/as de rango de edad de 0 a 15 años, fomentar el aprendizaje lúdico y capacitar a los padres para que desempeñen un papel activo en la educación de sus hijos en la creación de recursos educativos, dar recomendaciones, charlas de primeros auxilios y prevención de desastres brindadas dentro de las instalaciones de la Universidad.

Los talleres se caracterizaban por cubrir temas como estimulación temprana, desarrollo de habilidades, preparación para la escritura y la lectura, matemáticas, entre otras asignaturas. Se utilizaron métodos activos de aprendizaje a través del juego, utilizando una diversidad de recursos didácticos.

El enfoque del proyecto educativo propuesto por la Universidad Politécnica Salesiana, en sí, no solo era de mejorar los resultados de aprendizaje de los niños/as, sino de impulsar un cambio positivo en la comunidad teniendo como perspectiva que en el futuro poder alcanzar terrenos más vastos como las escuelas locales para crear un impacto más amplio y duradero. Con base en esa propuesta de Vinculación de la Universidad Politécnica Salesiana “Intervención educativa en la comunidad Nueva Vida”, el estudio de esta investigación se situó en la necesidad de comprender la magnitud de las iniciativas de participación comunitaria como vehículo para mejorar la educación y promover el desarrollo sostenible en comunidades vulnerables, estableciendo un puente tangible entre la universidad y la comunidad.

Este puente es construido por estudiantes universitarios de las carreras de Educación Básica e Inicial, quienes actúan como facilitadores al compartir información valiosa sobre su formación académica y su compromiso social.

Además, este artículo se basa en la reflexión sobre la experiencia educativa de la Congregación Salesiana, en especial en el Sistema Preventivo de Don Bosco, para entenderlo como un modelo pedagógico sólido o una

metodología educativa efectiva. Se examina la trayectoria de este sistema a lo largo de los años y se plantean interrogantes provocativas para impulsar la contemplación académica y la fundamentación epistemológica necesaria para situar al Sistema Preventivo en el ámbito educativo contemporáneo.

Esta combinación busca ofrecer una visión integral y coherente de cómo la colaboración entre la institución y la comunidad puede contribuir tanto en el desarrollo local como el avance de los modelos pedagógicos en la educación contemporánea. Para ello, se centra en el objetivo: Analizar el impacto de la práctica comunitaria en la formación integral de estudiantes de las carreras de Educación, a través del estudio del Proyecto Intervención Educativa en la comunidad Nueva Vida en sus dos fases.

Sin embargo, surgieron interrogantes cruciales que demandan respuestas: ¿Cómo han contribuido los talleres interactivos y participativos en la mejora de las habilidades didácticas de los estudiantes de Educación Básica Inicial y Básica?, ¿cómo perciben los estudiantes el impacto del voluntariado educativo en su preparación profesional y personal como futuros docentes? Y ¿en qué medida se ha integrado el Sistema Preventivo de Don Bosco en la formación de estudiantes de las carreras de educación mediante un proyecto de intervención comunitaria?

Para abordar estas interrogantes, se planteó los siguientes objetivos: evaluar la contribución de los talleres interactivos y participativos en la mejora de las habilidades didácticas de los estudiantes de Educación Inicial y Básica; investigar la percepción de los estudiantes sobre el voluntariado educativo en su preparación y personal como futuros docentes; analizar la integración del Sistema Preventivo de Don Bosco en la formación de estudiantes de las carreras de Educación mediante un proyecto de intervención comunitaria.

La metodología adoptada fue de enfoque cualitativo, siguiendo el diseño de teoría fundamentada de Glaser y Strauss. Con un alcance descriptivo, se buscó comprender de forma detallada la efectividad y desafíos en la comunidad Nueva vida. Se realizan revisiones de documentos y entrevistas, incluyendo la revisión bibliográfica de documentos universitarios, entrevistas con dos expertos y dos estudiantes del proyecto, El análisis de contenido permitirá identificar patrones y temas relevantes en la información recopilada.

La estructura del trabajo se organizó de la siguiente manera: Primero, se contextualiza sobre el proyecto “Eduvida”, declaración del problema y su justificación demostrando la relevancia de su estudio en la parte de introducción. Segundo, la metodología la búsqueda de información y su síntesis sobre la vinculación comunitaria, la participación de la comunidad y cómo influyen los proyectos de vinculación, entre otros temas relacionados en base al tema. Se realizará un análisis integral de cada fase del proyecto, destacando

los hallazgos más importantes a través de documentos proporcionados por la Universidad y de la comunicación verbal de cuatro participantes involucrados en la propuesta. Además, se examinarán sus respuestas y se finalizará con una discusión sobre los resultados del estudio.

## Marco teórico

### *Colaboración entre instituciones educativas y comunidades*

La colaboración entre instituciones educativas y comunidades es un proceso dinámico de asociación en el que centros educativos, como escuelas y universidades, y la población cercana cooperan para satisfacer necesidades comunitarias, promover el desarrollo educativo y mejorar la calidad de vida de sus integrantes (Escobar y Molina, 2023). Este intercambio de saberes, recursos y experiencias permite la resolución conjunta de problemas y el desarrollo de programas de educación pertinentes para el contexto local, fortaleciendo así la cohesión social y la confianza mutua (Mendoza *et al.*, 2020).

Los beneficios de esta colaboración son numerosos. Contribuye significativamente a la enseñanza y rendimiento académico de los estudiantes, además de fomentar habilidades de liderazgo, compromiso cívico y ciudadanía activa. Estas interacciones no solo refuerzan la identidad de los estudiantes y su vínculo con la comunidad, sino que incrementan los servicios y recursos disponibles tanto en el ámbito educativo como el social (Vizcaino *et al.*, 2022).

Estas interacciones no solo refuerzan la identidad de los estudiantes y su vínculo con la comunidad, ya que, incrementan los servicios y recursos disponibles tanto en el ámbito de la educación como en el social. (Vizcaino *et al.*, 2022). Un ejemplo ilustrativo es el estudio de Rojas *et al.* (2022), que examina la formación de actores en función de la responsabilidad social universitaria. Esta indagación destaca cómo la participación social y la asociatividad en el contexto universitario promueven el compromiso cívico de los educandos, brindándoles enseñanzas significativas para su futuro y fortaleciendo el tejido social y el desarrollo sostenible.

Las teorías de la participación comunitaria buscan diseñar proyectos de vinculación más inclusivos y participativos, aprovechando las capacidades y destrezas de los integrantes de la comunidad para contribuir a la transformación social y su desarrollo. (Guzmán *et al.*, 2023). Entre las teorías de la participación comunitaria, se encuentra la teoría de la participación Cívica, que enfatiza la importancia de los procesos mediante los cuales los miembros de la comunidad intervienen en la toma de decisiones que afectan su entorno, promoviendo el compromiso, la conciencia y la responsabilidad



cívica, resultando en una participación activa y significativa en una sociedad democrática (Corbella, 2023).

Por otro parte, el compromiso estudiantil beneficia a la comunidad, implementando iniciativas que respondan a sus necesidades y características porque refiere al involucramiento activo y relevante del estudiante (Cárdenas, 2023).

Entre sus teorías del compromiso estudiantil está el aprendizaje-servicio que introduce el servicio comunitario en el currículo educativo, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades mediante proyectos prácticos de servicio a la comunidad. (Bastarrica *et al.*, 2023). Otra es la responsabilidad social universitaria que examina el rol de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos responsables y ético, enfocados en la sostenibilidad (Gaete, 2023).

La teoría del desarrollo infantil y la educación comunitaria subrayan la importancia de crear ambientes que favorezcan el crecimiento de los niños mediante intervenciones educativas efectivas (Rodríguez *et al.*, 2022). Así, lo destaca la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky en que enfatiza el impacto de las dinámicas sociales en el ámbito educativo y el desarrollo de los niños, destacando la cooperación, la interacción social y la comunicación (Alegre, 2023).

Por último, el modelo de escuela como comunidad ofrece un marco para desarrollar escuelas que fomentan un sentido de pertenencia y trabajo en equipo entre la comunidad educativa, estudiantes y sus familias. Este modelo promueve la colaboración, la participación y el respeto a la diversidad (Malpica *et al.*, 2023).

Pero, la efectividad de proyectos de vinculación depende de múltiples factores interrelacionados. Ibáñez y Vásquez (2022) destacan la importancia de la capacitación y el modelamiento de docentes en las escuelas públicas vulnerables, subrayando la participación estudiantil, receptividad comunitaria, calidad de la enseñanza y apoyo institucional como elementos claves. Por su parte, Rojas *et al.* (2023) identifican 23 factores críticos, entre los cuales se incluyen la variedad de equipo, canales de comunicación, conocimiento de la comunidad y atributos personales. Obstáculos como diferencias culturales y de valores, falta de comunicación y coordinación, discrepancias de poder, y déficit de recursos también son señalados como desafíos significativos (Cujilán *et al.*, 2024).

El compromiso de las instituciones universitarias, docentes, estudiantes y entidades externas es fundamental para el éxito de estos proyectos. La importancia de la cooperación financiera, recursos y talentos humanos desde la parte institucional, así como la implicación de los docentes y la

participación activa de los estudiantes (Izaguirre y Chasi, 2021). Además, la evaluación de los proyectos, como lo plantea Zamora *et al.* (2022), debe incluir la identificación de problemas, diagnóstico, análisis de entorno, cumplimiento de normativas y monitoreo continuo para asegurar el desarrollo efectivo y sostenible de las iniciativas de vinculación comunitaria.

La Universidad Politécnica Salesiana se involucra como fundamento pedagógico de las referencias teóricas-pedagógicas de la pedagogía crítica, el constructivismo y el aprendizaje cooperativo y las experiencias de Don Bosco en su Sistema Preventivo siendo una tradición educativa de la Congregación Salesiana, basada en la premisa de prevenir el mal mediante la promoción activa del bien y el desarrollo integral de los jóvenes. Fundado en los principios de razón, religión y amor, este enfoque se caracteriza por la atención individualizada, la formación de la voluntad y la razón, y la construcción de relaciones de confianza entre educadores y educandos (Universidad Politécnica Salesiana, 2014). Además, promueve una visión de la realidad social que orienta a los jóvenes hacia un crecimiento personal, profesional y espiritual (Guzmán, 2023).

La Universidad Politécnica Salesiana se involucra y se orienta en estos aspectos que van relacionado con su misión y visión orientados al enfoque de Don Bosco y su Sistema Preventivo ofreciendo valores institucionales como:

- **La familiaridad:** valor concebido como un estilo salesiano de interacción entre los integrantes de la comunidad universitaria, basado en el respeto, el afecto, la confianza, generosidad y la sencillez, con el propósito de animar a la comunidad universitaria en su proceso educativo (Universidad Politécnica Salesiana, 2024).
- **La corresponsabilidad:** principio que ubica a cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria, como sujeto comprometido con el proyecto educativo institucional (Universidad Politécnica Salesiana, 2024).
- **La solidaridad:** cualidad que permite anteponer el bien común al interés particular, promoviendo la armonía de las personas, los colectivos sociales y la naturaleza (Universidad Politécnica Salesiana, 2024).
- **La honestidad:** cualidad que expresa la dimensión ética de la vida, en el ejercicio de la ciudadanía (Universidad Politécnica Salesiana, 2024).

El Sistema Preventivo de Don Bosco al ser una de las metodologías considerados en la Universidad Politécnica Salesiana estima a la institución superior como una comunidad académica, de forma rigurosa, crítica y propositiva promueve el desarrollo de la persona humana y el patrimonio cultural de la sociedad mediante la investigación, docencia y la vinculación con la sociedad (Universidad Politécnica Salesiana, 2014, p. 1).

De acuerdo con la información se da entender que las prácticas comunitarias ofrecen una oportunidad única para que los futuros educadores pongan en práctica estos principios en un contexto real y significativo. Al participar en proyectos y actividades comunitarias, los estudiantes de educación tienen la oportunidad de interactuar con una variedad de personas y situaciones, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda de las necesidades y desafíos que enfrentan las comunidades a las que sirven (Pino y Laura, 2020). Además, les brinda la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades en un entorno auténtico, colaborando con otros para abordar problemas concretos y contribuir al bienestar general de la comunidad (Izaguirre y Chasi, 2021).

Al involucrarse en la práctica comunitaria, los futuros educadores también tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio papel y responsabilidad como agentes de cambio social. Al ver de primera mano el impacto que pueden tener sus en la comunidad, se fortalece su compromiso con una educación que no solo acciones se limita al ámbito académico, sino que también promueva valores de justicia, equidad y solidaridad. Esta experiencia les ayuda a desarrollar un sentido de responsabilidad social, impulsándolos a buscar formas innovadoras y colaborativas de abordar los desafíos sociales y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades a las que sirven (Izaguirre y Chasi, 2021).

### **Proyecto de vinculación Eduvida**

La comunidad “Nueva Vida” está ubicada cerca del campus María Auxiliadora de la Universidad Politécnica Salesiana, en el Km 19 de la vía a la Costa, con una extensión aproximada de 2 hectáreas. Desde su creación en 1939, ha ido adquiriendo servicios básicos de manera progresiva. Alejandro Suárez, presidente designado en 2010, ha liderado diversas gestiones para mejorar la comunidad.

El proyecto de vinculación “Eduvida” tenía como objetivo desarrollar un programa de educación no formal en la comunidad “Nueva Vida”, en el marco de las prácticas de servicio comunitario de la Universidad Politécnica Salesiana. Este proyecto se realizó en dos fases: la primera de junio a septiembre de 2022 y la segunda del 14 de noviembre de 2022 al 20 de febrero de 2023.

En la primera fase, se llevó a cabo una reunión con 39 estudiantes de las carreras de Educación Básica y Educación Inicial, junto con el coordinador del proyecto, Lic. Pedro González, y cinco docentes. Se discutió la propuesta y se creó un formato de censo para conocer la cantidad de niños en la comunidad. Se realizó el censo un sábado, enfocándose en niños de

0 a 15 años, resultando en 20 niños de guardería e inicial y 75 del subnivel elemental y medio. Los estudiantes universitarios agruparon a los niños por edades y se organizaron para impartir clases en áreas asignadas dentro de las instalaciones de la Universidad.

Las clases se realizaron de 10:00 a.m. a 12:00 p.m., con asignaturas de matemáticas y lengua y literatura, utilizando recursos didácticos digitales y tangibles. Cada sesión se revisaba la asistencia de los niños y se proporcionaban refrigerios donados por los estudiantes universitarios. Los docentes de la Universidad supervisaban las actividades y revisaban las planificaciones.

La segunda fase siguió el mismo esquema con una nueva socialización entre estudiantes y docentes para iniciar el nuevo periodo. Participaron ocho estudiantes de Educación Inicial y seis de Educación Básica. Se mantuvieron las agrupaciones por edades y las instalaciones, y las clases se centraron en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, alternando semanalmente. Los estudiantes continuaron creando recursos didácticos y se mantuvo el mismo procedimiento para el control de asistencia y la donación de refrigerios.

El proyecto permitió a los estudiantes universitarios adquirir habilidades en la creación de recursos educativos, comunicación con los niños y adolescentes de la comunidad y sus representantes, e integración de diversos métodos de enseñanza. Sin embargo, se enfrentaron a dificultades como la poca participación de algunos representantes y la falta de compromiso de ciertos estudiantes de las carreras de Educación. Estas situaciones se manejaron estableciendo reglas claras y reorganizando las responsabilidades. También se observaron deficiencias en el desarrollo de habilidades en niños de 0 a 5 años y en la organización de materiales educativos para niveles primarios.

Estos datos fueron proporcionados por documentos del proyecto “Eduvida” y por las estudiantes Cerón Dayana y Murillo Marianela, quienes participaron activamente en las dos fases. Marianela Murillo coordinó a sus compañeros y se encargó de la observación, diálogo y distribución de las áreas y asignaturas, así como del conteo de asistencia y reparto de refrigerios.

## Metodología

Para abordar la investigación sobre el impacto de la práctica comunitaria en la formación de estudiantes de las carreras de Educación, se empleó una metodología cualitativa, porque se caracteriza por la recolección y examen de datos no numéricos a través de entrevistas, observaciones y documentación para entender la complejidad de una investigación. (Reyes, 2022). Por lo que, al utilizarlo se pudo analizar el proyecto de vinculación “Eduvida” en sus dos fases iniciales, examinando la participación de la comunidad educativa de la Universidad Politécnica Salesiana y las comunidades aledañas.

Además, se utilizó la teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss, que es un enfoque cualitativo que se centra en elaborar teorías a partir de la información recabada. (Espriella y Gómez, 2020), permitiendo recopilar datos para proporcionar un marco conceptual que alinee la investigación con el análisis del proyecto de Vinculación Comunitaria en la comunidad “Nueva Vida” y el Sistema Preventivo de Don Bosco, permitiendo una comprensión más profunda.

Por último, se empleó el alcance descriptivo porque proporciona una comprensión detallada de un tema de investigación (Reyes, 2022). En este estudio, brindó una explicación completa de los desafíos y logros del Proyecto de Vinculación Comunitaria “Eduvida”.

Los métodos se utilizaron la revisión de documentos que incluyeron informes previos de la Universidad, las entrevistas del coordinador, directora de las carreras de Educación y de dos estudiantes de la carrera de Educación Básica que participaron en las dos fases del proyecto. Al final se realiza un análisis de datos para examinar la información recopilada.

Las técnicas utilizadas fueron: revisión bibliográfica para el análisis de contenido y la identificación de teorías relevantes, entrevistas a expertos incluyendo al coordinador del proyecto, Lic. Pedro González Rivera, la directora de las carreras de Educación Lic. Susana Pombo Bermeo y de dos estudiantes Marianela Murillo y Dayana Cerón de la carrera de Educación Básica. Finalizando con el análisis de contenido para examinar documentos y respuestas de las entrevistas, identificando patrones y temas relevantes.

Se recalca que las variables que orientó la investigación son: Variable dependiente: Formación integral de estudiantes de las carreras de Educación y la variable independiente: Práctica comunitaria. Además, este estudio estaba destinado para:

- Facilitadores (estudiantes de las carreras de educación) por su participación en la impartición de conocimientos y actividades comunitarias que contribuyeron en su formación profesional.
- Institución Universitaria (Universidad Politécnica Salesiana) por su visualización de las ventajas de generar vínculos entre la comunidad, estudiantes y docentes.
- Docentes de la carrera de Educación en la evaluación de propuestas de intervención y su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y capacidades como la creatividad y el dominio de contenidos.
- Población de la comunidad (niños y niñas de 0-15 años) en su beneficio en la solución de sus necesidades académicas y bienestar integral.

## Resultados

### *Entrevista al Coordinador del Proyecto de Vinculación “Eduvida”*

Pedro González, coordinador del proyecto, explica que “Eduvida” surgió con la intención de reforzar el aprendizaje de los niños mediante actividades lúdicas. El proyecto, basado en la elaboración con líderes comunitarios, identificó necesidades educativas tanto en niños como adultos mayores con nivel cultural básico. La resistencia inicial de la comunidad se superó con el tiempo, logrando una participación voluntaria significativa y extendiendo el impacto del proyecto a comunidades cercanas. La colaboración y persistencia de docentes y estudiantes, junto con la evaluación continua a través de diario de campo, fueron esenciales para ajustar estrategias y maximizar el impacto positivo en la comunidad y en la formación de los estudiantes de las carreras de Educación.

### *Entrevista a la directora de las carreras de Educación*

Angélica Pombo, directora de las carreras de Educación subraya que el objetivo principal es brindar espacios reales que los estudiantes vivan experiencias prácticas, fomentando la responsabilidad social. El proyecto enfrentó desafíos iniciales como la falta de participación comunitaria y la necesidad de ajustar horarios. Sin embargo, la persistencia y la colaboración entre la universidad y la comunidad permitieron superar estos obstáculos. El proyecto incluyó la formación familiar y la intervención en instituciones educativas locales, extendiendo el impacto más allá de los niños.

### *Entrevista a estudiantes de la carrera de Educación Básica*

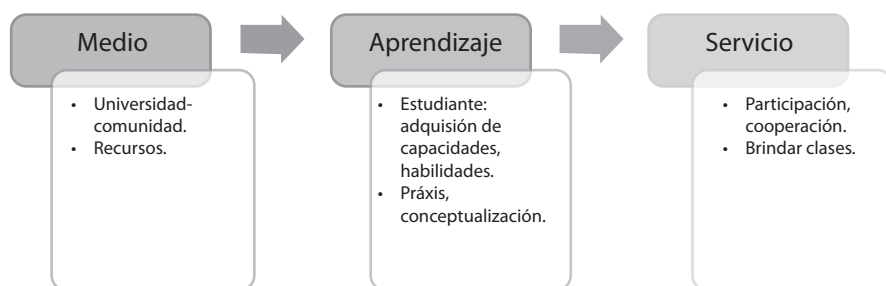
Marianela Murillo y Diana Cerón, en ese entonces estudiantes de la carrera de Educación Básica, destaca el impacto significativo del proyecto en el fortalecimiento de habilidades sociales y competencias académicas. La participación y compromiso de los estudiantes universitarios son cruciales para la efectividad del proyecto. A pesar de la falta de compromiso de algunos estudiantes, la reorganización y planificación continua permitieron mantener la calidad de la enseñanza. Las actividades lúdicas y recreativas, adaptadas a las necesidades de los/las niños/as, y el apoyo de las autoridades universitarias fueron esenciales para el éxito del proyecto en sus dos fases.

## *Análisis de los datos informativos*

El análisis de los datos informativos recopilados demuestra que la práctica comunitaria y su contribución a la formación de estudiantes de las carreras de Educación revelan varios aspectos importantes que fueron indispensables para la ejecución del Proyecto de Vinculación de la Universidad Politécnica Salesiana como se refleja en el diagrama 1 y 2 y la tabla 1:

### **Diagrama 1**

*Vinculación del proyecto de prácticas comunitarias*



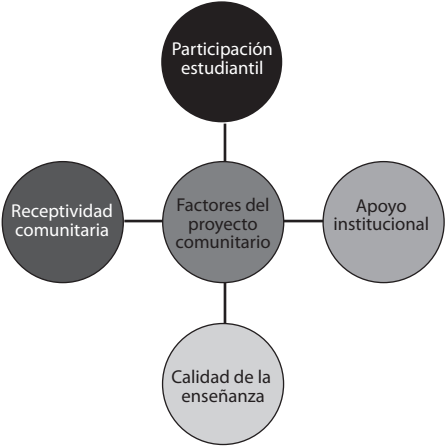
El diagrama 1 destaca que integrar servicios experienciales, de aprendizaje y ambientales como una alianza colaborativa en la preparación temprana de docentes fortalece las habilidades y competencias sociales emergentes que surgen como un método pedagógico que enriquece la educación de los futuros profesionales en el ámbito educativo al comprender las realidades sociales y comunitarias, sino promover la partición activa y el compromiso social.

Además, promovió el desarrollo de la empatía, el trabajo en equipo y las habilidades de liderazgo, aspectos importantes de la educación y el desarrollo general de los estudiantes. En este sentido, fue esencial que al ser participe al proyecto comunitario que sirve para la formación docente, se requirió de factores como se visualiza en el diagrama 2.

La participación estudiantil, la receptividad comunitaria, la calidad de enseñanza y el apoyo institucional fueron esenciales para el éxito del proyecto comunitario en las dos fases. La participación activa de los estudiantes fortalece habilidades y valores, mientras que la receptividad de la comunidad proporciona retroalimentación valiosa. Una enseñanza de calidad guía y motiva a los estudiantes, y el respaldo institucional educativa aseguran la sostenibilidad y crecimiento de estas iniciativas, convirtiendo a la educación en un motor de transformación social que contribuyan a adquirir experiencias y a la formación del futuro profesional educativo, como se ve en la tabla 1.



**Diagrama 2**  
*Factores del proyecto comunitario “Eduvida”*



**Tabla 1**  
*Resultados de las prácticas comunitarias*

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Impacto positivo en la comunidad</b>                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Oportunidades educativas para niños y adolescentes. Mejora en las condiciones educativas y sociales del área donde se implementó el proyecto.</li><li>• Contribución al fortalecimiento de la universidad comunidad.</li></ul>                                                                                 |
| <b>Fortalecimiento de habilidades y competencias estudiantiles</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Fortalecimiento de habilidades sociales.</li><li>• Fortalecimiento de competencias académicas, incluyendo el desarrollo de la creatividad, resolución de problemas y liderazgo.</li><li>• Adquisición de nuevas destrezas por la aplicación práctica de conocimientos.</li></ul>                               |
| <b>Factores claves para el éxito del proyecto</b>                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compromiso y colaboración de estudiantes, docentes y autoridades universitarias.</li><li>• Diseño de actividades atractivas y adaptadas a las necesidades a la comunidad.</li><li>• Acceso a recursos y disponibilidad de apoyo logístico.</li><li>• Aplicación del Sistema Preventivo de Don Bosco.</li></ul> |
| <b>Desafíos enfrentados durante la implementación del proyecto</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta inicial de participación comunitaria.</li><li>• Ausencia ocasional de estudiantes en las actividades programadas.</li><li>• Necesidad de adaptar estrategias educativas y gestionar recursos limitados.</li></ul>                                                                                        |

**Análisis final**

El proyecto de Vinculación “Eduvida” ha tenido impactos considerables en la comunidad Nueva Vida, reforzando el aprendizaje de los niños



mediante actividades lúdicas y motivadoras. A pesar de desafíos iniciales como la falta de participación comunitaria y la ausencia de algunos estudiantes, la persistencia y la colaboración entre la universidad, docentes, estudiantes y la comunidad permitieron superar estos obstáculos.

El proyecto ha demostrado ser un modelo efectivo de intervención comunitaria, fortaleciendo habilidades sociales y competencias académicas tanto en la comunidad como en los estudiantes. La adaptación a las necesidades locales, la promoción de actividades dinámicas y la disponibilidad de recursos fueron factores determinantes para su éxito, sirviendo como modelo para futuras iniciativas como se ve reflejado en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Resultados del proyecto de Vinculación*

|    |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | <b>Evaluación del Proyecto de Vinculación Comunitaria “Eduvida” en sus fases iniciales</b>                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa y registro fotográfico.</li><li>• A través de observaciones directas y entrevistas a estudiantes universitarios de las carreras de Educación y miembros de la comunidad que expresaron gratitud por las oportunidades educativas brindadas y señalaron mejoras perceptibles en el acceso a la educación y el desarrollo integral de los niños y niñas.</li><li>• Registro de asistencia de los estudiantes universitarios así, se pudo evidenciar su participación y compromiso en las fases iniciales del proyecto.</li><li>• Organización y registro de asistencia por grupo de edades de niños y niñas.</li></ul> |
| 2. | <b>Influencia del grado de participación y compromiso de los estudiantes en la efectividad del Proyecto de Vinculación Comunitaria “Eduvida”</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudiantes que demostraron mayor dedicación demostraron una mayor calidad académica e interacciones más significativas con los niños de la comunidad.</li><li>• Desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con sus futuras carreras docentes.</li><li>• Participación activa en el programa tuvo un impacto positivo en su desarrollo profesional y personal.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3. | <b>Factores que contribuyen al nivel de receptividad y participación de los niños y niñas de la comunidad Nueva Vida.</b>                        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compromiso y colaboración de estudiantes, docentes y autoridades universitarias.</li><li>• Diseño de actividades atractivas y adaptadas a las necesidades a la comunidad.</li><li>• Acceso a recursos y disponibilidad de apoyo logístico.</li><li>• Relaciones de confianza entre estudiantes y comunidad, junto con la relevancia percibida de las actividades, promovieron la participación.</li><li>• El apoyo familiar y comunitario fue fundamental para crear un ambiente propicio para la participación.</li><li>• Praxis del Sistema Preventivo de Don Bosco.</li></ul>                                                         |

Los resultados en base a los análisis de los datos informativos recolectados en la investigación centrado en el objetivo analizar el impacto de la práctica comunitaria en la formación integral de estudiantes de las carreras de Educación, a través del estudio del Proyecto Intervención Educativa en la comunidad Nueva Vida en sus dos fases se percibe los efectos tanto en el desarrollo de habilidades pedagógicas como en la adquisición de competencias sociales, emocionales y éticas entre ellas, el desarrollo de la empatía, el trabajo en equipo y las habilidades de liderazgo, aspectos importantes de la educación y el desarrollo general de los estudiantes para su futuro labor como educadores y que fueron proporcionados mediante la praxis en talleres interactivos, voluntariado educativos siguiendo la estructura de las enseñanza del Sistema Preventivo de Don Bosco.

En el desarrollo de habilidades y competencias, los talleres interactivos y participativos implementados en “Eduvida” han demostrado ser efectivos en mejorar las habilidades didácticas de los estudiantes de Educación Inicial y Básica porque al ser partícipes en actividades lúdicas y dinámicas, no solo adquieren experiencia práctica en la enseñanza, sino que desarrollan habilidades de comunicación, adaptación y gestión de grupos.

La percepción de los estudiantes hacia el voluntariado educativo en la participación del proyecto “Eduvida” fue realmente positiva, enriquecedora y transformadora porque les permitió integrar la teoría y práctica, consolidando su aprendizaje de manera significativa. Además de adquirir nuevas destrezas como el desarrollo de la creatividad, resolución de problemas para el diseño de actividades atractivas y adaptadas a las necesidades de los niños y niñas, el compromiso y la colaboración entre compañeros, docentes y autoridad universitaria sin dejar atrás el acceso de recursos y la disponibilidad de apoyo logístico fueron indispensable para la ejecución del plan comunitario demostrando así su compromiso a la responsabilidad social y la ética profesional.

También de desarrollar una conciencia más profunda sobre su rol como futuros educadores porque experimentaron directamente el impacto que pueden tener en la vida de los niños y adolescentes de la comunidad, fortaleciendo su compromiso con una educación inclusiva y de calidad.

Por último, la integración del Sistema Preventivo de Don Bosco en “Eduvida” se evidenció en la atención personalizada y el enfoque centrado en los valores humanos y sociales al interactuar con los niños y adolescentes provenientes de la comunidad Nueva Vida al aplicar valores como la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso social fomentando así, la formación integral a los estudiantes de educación no solo en aspectos académicos, sino en el desarrollo de su personalidad y el carácter moral porque va más allá de solo la transmisión de conocimientos.

## Discusión y conclusiones

Zea (2020), en su estudio “Comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria”, destaca la importancia de promover la participación comunitaria y que base en relaciones interpersonales sólidas y una visión orientada al bienestar y el desarrollo integral de la comunidad educativa es un instrumento clave para alcanzar objetivos planteados.

Flores (2020) en su trabajo investigativo “Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales” resalta la importancia de las experiencias de aprendizaje y servicio como utensilio eficaz para la formación de valores de futuros profesionales. Además, destaca la necesidad de integrar la comunidad en el proceso formativo para lograr un crecimiento completo y moral del estudiantado.

Por último, Cevallo *et al.* (2023) “La validación de escala para proyectos de vinculación universitarios en educación inclusiva (PUVEI)” indica que intervinieron ocho expertos y 36 participantes da como resultado la verificación de instrumentos es significativo para avalar la plenitud de los efectos de un estudio y su proceso de participación en la efectividad de proyectos de vinculación.

La práctica comunitaria, como se evidencia en el Proyecto de Vinculación “Eduvida” de la Universidad Politécnica Salesiana, juega un papel crucial en la formación de estudiantes de las carreras de Educación. Este tipo de iniciativas no solo refuerza el aprendizaje académico de los estudiantes, sino que también desarrolla habilidades sociales y profesionales esenciales como la creatividad, la resolución de problemas, el liderazgo y la empatía. La interacción directa con la comunidad permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en un contexto real, lo que enriquece su formación y les prepara mejor para enfrentar los desafíos de su futura carrera profesional.

Los resultados del estudio destacan que la participación comunitaria mejora significativamente cuando hay un compromiso activo por parte de los estudiantes, docentes y autoridades universitarias. La colaboración y la persistencia fueron factores determinantes para superar las barreras iniciales, como la falta de participación comunitaria y la adaptación a recursos limitados. Además, se supervisará que la implementación de actividades lúdicas y recreativas, junto con un enfoque educativo adaptado a las necesidades de los niños, fue fundamental para lograr una mayor acogida y participación de la comunidad.

A pesar de los desafíos, como la falta de compromiso de algunos estudiantes en ciertas ocasiones, el proyecto demostró ser una experiencia enriquecedora tanto para los participantes como para la comunidad beneficiada. La capacidad de adaptación y la disposición para enfrentar obstáculos

logísticos fueron claves para el éxito del proyecto. La diversidad de edades y necesidades de los niños atendidos subraya la importancia de una planificación cuidadosa y flexible.

En conclusión, la práctica comunitaria en la formación de estudiantes de Educación no solo contribuye a su desarrollo profesional y personal, sino que también genera un impacto positivo en las comunidades a las que sirven. Es esencial que las instituciones educativas continúen apoyando y fomentando estas iniciativas, proporcionando los recursos y la capacitación necesarios para garantizar su sostenibilidad y efectividad. La integración de la teoría con la práctica, el compromiso cívico y la responsabilidad social son pilares fundamentales para una educación de calidad que beneficia tanto a los estudiantes como a la sociedad en general. Además, la difusión global y la continua reflexión sobre el Sistema Preventivo demuestran su importancia perdurable en el campo de la educación y su potencial para seguir inspirando prácticas educativas innovadora y efectivas. A pesar, que ha sido objeto de una reflexión profunda tanto en la teoría como en la práctica educativa a lo largo del tiempo, generando un debate sobre su naturaleza y su posición dentro del ámbito pedagógico.

En particular, aunque surja interrogantes sobre si el Sistema Preventivo debe ser considerado un Modelo Pedagógico en sí mismo o una Metodología Educativa aplicable dentro de otros enfoques pedagógicos. Esta invita a la discusión a explorar las características distintivas del Sistema Preventivo, su relación con enfoques pedagógicos contemporáneos y su relevancia en el contexto educativo actual. En este contexto, el VI Congreso de Educación Salesiana emerge como un espacio propicio para profundizar en la comprensión del Sistema Preventivo y su lugar en la práctica educativa contemporánea.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, B. M. (2023). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la contabilidad financiera basadas en teorías educativas. *Revista de análisis y difusión de perspectiva educativas y empresariales*, 3(5). <https://bit.ly/3DNuodP>
- Aponte, J. E. y Eduardo, V. R. (2020). Educación y gestión social del conocimiento para la construcción de capital social. *Scielo Educación y Sociedad*, 41. <https://www.scielo.br/j/es/a/yfdJRFgs7bQqChtqnpKJQfz/>
- Bastarrica, V. O., Vizcarra, M. M., Martínez, A. y Luisa, L. V. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar. *Dianet Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48. <https://bit.ly/4bKq4Zq>
- Cárdenas, V. K. (2023). Funcionalidad de las competencias investigativas en la aplicación del Proyecto Integrador de Saberes con estudiantes de pregrado. *Revista Cátedra* 6(2). <https://bit.ly/3XJDCys>

- Cevallo, S. K. y Damian, R. Z. (2023). Validación de Escala para proyectos de vinculación universitarios en educación inclusiva. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 7, 46-62. <https://bit.ly/42tdkSU>
- Corbella, R. (2023). Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación. *Revista Española de la Pedagogía*, 81 (285). <https://bit.ly/3FnkaBs>
- Cujilán, M., Santiago, B. G. y Luis, B. M. (2024). Empoderando comunidades: obstáculos y oportunidades en la reconstrucción a través de alianzas estratégicas. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(I), 27-47. <https://bit.ly/4kCqV2m>
- Escobar, A. D. y Patricia, M. M. (2023). Educación de la infancia en contextos de violencia sociopolítica: una perspectiva desde la voz de mujeres líderes comunitarias de Yumbo, Colombia. *Scielo Prospectiva*, 35 Cali. <https://bit.ly/4bKcPIe>
- Espriella, R. y Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2). <https://bit.ly/43RETYt>
- Flores, Á. M. (2020). Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. <https://bit.ly/44gkgFm>
- Gaete, Q. R. (2023). Responsabilidad Social Universitaria como Ámbito Estratégico para las Instituciones de Educación Superior. *Scielo Podium*, 43. <https://bit.ly/3XM60Zz>
- Guartán, T. B., Mendoza, R. M. y Giler, G. K. (2023). La participación universitaria en los proyectos de vinculación con la comunidad como estrategia de empoderamiento comunicacional. *Scielo Cofin*, 17(1). <https://bit.ly/3Yg2KNV>
- Guzmán, C. (2023). *El sistema preventivo de Don Bosco: Razón, religión y amor. Universidad Don Bosco*. <https://bit.ly/3FWIDPI>
- Guzmán, U. E., Yanaina, A. M., Catalina, C. S. y Miguel, D. P. (2023). Ciudadanía, educación cívica y participación cívica como significados emergentes en estudiantes de secundaria que participan en movimientos estudiantiles. *Revista Portuguesa Educação*, 36(1). <https://bit.ly/4bIZDmQ>
- Ibáñez, M. R. y Vásquez, V. L. (2022). Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 149-168. <https://bit.ly/3R5bzip>
- Izaguirre, J. y Chasi, S. (2021). *Vinculación con la comunidad de los Proyectos a los Laboratorios Sociales en las Prácticas Comunitarias*. <https://bit.ly/4huoYCG>
- Malpica, B. F., Navareño, P. P. y Martínez, M. R. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales del aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. <https://bit.ly/3Rcr7Im>
- Mancila, L. y Habegger, L. S. (2023). Los proyectos colaborativos Universidad-territorio: principios y prácticas de educación-investigación-acción necesarias para la transformación social. *Red revista de Educación a Distancia*, 23(74). <https://bit.ly/4ipjMAW>

- Martínez, E. P. (2021). De la teoría a la práctica en el compromiso cívico. *Revista Complutense de Educación*, 32(4). <https://bit.ly/3EfI9lS>
- Mendoza, F. D., Jaramillo, A. M. y López, J. D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://bit.ly/3DEEygX>
- Pino, S. P. y Laura, S. P. (2020). Impacto del programa educativo de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en el empoderamiento comunitario. *Scielo Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). <https://bit.ly/42yXDL3>
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la Investigación Científica*. <https://bit.ly/44maH7R>
- Rojas, M. J., Vargas, M. E., Hernández, R. H. y Luz, D. L. (2023). Factores que influyen en la implementación de un proyecto de vinculación social universidad-comunidad. *Dialnet Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2). <https://bit.ly/3FIWdKG>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2014). *Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana*. <https://bit.ly/43G7hMZ>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2024). *Razón de ser*. <https://bit.ly/3QTPNVb>
- Vizcaino, I. F., Correa, N. R., Javier, S. J. y Denny, G. L. (2022). Estrategias de vinculación social que proponen las universidades del Ecuador en el entorno de COVID-19. *Revista Educación*. <https://bit.ly/3JvbO9k>
- Zamora-Sánchez, R., Rodríguez-Castellanos, A. y Barrutia-Güenaga, J. (2022). Universidades y desarrollo socioeconómico: una propuesta de evaluación de sus proyectos de vinculación con la sociedad. *Problemas del desarrollo*, 53(210), 181-205. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2022.210.69807>
- Zea, V. D. (2020). Comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria. *Probominum*, 2(1), 63-72. <https://bit.ly/41C4Rw0>

## **La competencia intercultural: una propuesta de prácticas comunicativas desarrollada por estudiantes universitarios**

Adriana Toral-Sarmiento<sup>1</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
atoral@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3015-2262>

### **Introducción**

Una de las principales características de la educación superior en el siglo XXI es basar la enseñanza en competencias que sirvan para adaptarse a las demandas de la sociedad. De acuerdo con Lasnier (2000), la competencia intercultural consiste en saber hacer, mediante la integración, movilización y adecuación de conocimientos con habilidades socio comunicativas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. De igual forma, Bisquerra (2008) asevera que esta aplicación se da de forma directa entre lo que se aprende en las aulas y el mercado laboral.

Es fundamental que aparte de trabajar la competencia lingüística en las clases de comunicación se profundice las competencias sociales e interculturales que ayuden a tomar conciencia de la importancia de la interculturalidad en los grupos (Beck *et al.*, 2012). Bisquerra y Pérez (2007) señalan que la competencia social es “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y dominan las habilidades sociales, quienes estén en capacidad de tener una comunicación efectiva, con respeto, actitudes prosociales y asertividad”

1 Doctora en comunicación. Magister en Educación con mención en Gestión Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Castellano y Literatura. Profesora de segunda enseñanza especialidad Castellano y Literatura.



(p. 7). Esto implica, que las competencias comunicativas son prioritarias en las relaciones que se establecen en el aula y fuera de ella, mediante la interacción de personas con otras culturas en un acompañamiento pedagógico.

Según Tallon y Sikora (2011), las competencias sociales se presentan en dos tipos; la primera, aquella que se relaciona con la sintonía de las otras personas (empatía, conciencia política, comunicación) y luego las que tienen que ver en la construcción de relaciones (cooperación, liderazgo, influencia y gestión de conflictos). En este estudio se articularon las dos competencias con el propósito de desarrollar una conciencia crítica con actividades lecto-escritoras y se destacan las competencias sociales e interculturales, no solo por el enriquecimiento individual y la mejora de la capacidad comunicativa en lectura y escritura, sino porque los estudiantes desarrollan habilidades que le permitan colaborar y relacionarse con grupos socioculturales.

En este proyecto se trabajó con una metodología cooperativa para que los estudiantes aprendan de otras personas y profundicen las competencias sociales en aspectos interculturales con la práctica de textos reales. Según Priegue y Leiva (2012) señalan que, para materializar los conceptos de interactividad, intercambio, conocimiento y grupo intercultural, es necesario una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y participativo de esta forma se fomenta el buen clima en el aula y experiencias sociales.

La principal diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el tradicional es que los grupos sociales dan importancia a la tarea y proceso, potenciando la heterogeneidad, liderazgo, interdependencia positiva, responsabilidad individual para obtener un objetivo común. En el grupo tradicional, Prieto (2007) señala que la homogeneidad, el liderazgo individual, la interdependencia positiva y la responsabilidad son aspectos prioritarios. Es decir, en el trabajo en grupos sociales se enfatizan las habilidades sociales, mientras que la autorreflexión no recibe la misma importancia.

El propósito de este estudio fue introducir la competencia cultural con la propuesta de actividades presentadas en el intercambio de textos académicos con temáticas sociales atendiendo a diversas (étnicas, género) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la oferta se introducen aspectos interculturales en tres sesiones de acompañamiento y los estudiantes mediadores (estudiantes universitarios) desarrollan habilidades sociales.

### Marco teórico

La sociedad actual es cada vez más intercultural, ya que toda comunidad universitaria necesita formarse para forjar el saber desenvolverse eficazmente en un mundo diverso e intercultural. Esto implica, convivir, rela-



cionarse y comunicarse con personas de diferentes contextos socioculturales a través de competencias que desataque las relaciones sociales e interculturales. Esto concuerda con lo que señala Priegue y Leiva (2012), la comunidad universitaria debe aumentar el nivel de formación cultural para introducir el componente cultural en las aulas.

Partiendo de que toda idea de aprendizaje tiene origen social además del entorno propio y es necesario introducir aspectos de otros contextos, especialmente en los procesos de lectura y escritura, por tratarse de una competencia básica abierta para todo el mundo y los estudiantes pueden conocer aspectos de otras culturas y desarrollar habilidades interculturales para relacionarse con otras personas.

Siguiendo a Clouet (2013), las competencias interculturales definen las habilidades estudiantiles, ya que permiten relacionarse tanto con la propia cultura como con otras, superando estereotipos a través de la sensibilización y el uso de estrategias que facilitan la conexión entre personas de diferentes culturas. Además, estas competencias brindan la capacidad de gestionar eficazmente los malentendidos interculturales en situaciones conflictivas.

De igual forma, Mayer (2000) asevera que la competencia intercultural es una combinación de habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, resolución de conflictos, colaboración y flexibilidad que llevan consigo estilos de discusión, interpretación, pensamiento y reflexión sobre el bagaje cultural de la tolerancia y la ambigüedad.

En este estudio se incluyen competencias sociales que propone Armstrong (2006), y abarcan la influencia, la comunicación, el liderazgo, la apertura de cambios, la resolución de conflictos, el establecimiento de relaciones, la colaboración y cooperación y las capacidades para trabajar en equipo.

Bajo esta aseveración, conocer la lectura y escritura refleja, no solo tener un buen nivel de esta competencia básica, sino comprender la cultura en la que se desarrolla esta habilidad lingüística y aprender el modo en que esa cultura se relaciona con otras incluyendo la propia. Además, la competencia emocional y social se trata de una lengua franca que abarca realidades sociales donde se aplica dicha práctica (Beck *et al.*, 2011). Entonces, los participantes de estudio estarán en capacidad de desarrollar destrezas comunicativas interculturales de manera que puedan participar en igualdad de condiciones en las diversas oportunidades que se les presente dialogar con personas de otras culturas.

Al introducir la competencia intercultural se promueve la comunicación pacífica atendiendo la diversidad (Baesler y Lauricella, 2014; Kruger, 2012). Dicho esto, las competencias hacen que los estudiantes desarrollen la creatividad al establecer relaciones entre la cultura propia y la de contextos diferentes descubriendo puntos de unión que no eran evidentes (Sainz *et al.*, 2011).

Finalmente, las competencias interculturales son fundamentales en la medida que la sociedad del conocimiento permita reconocer los desafíos de realidades socioculturales actuales y ofrezcan ahondar en las distintas culturas (Priegue y Leiva, 2012). De igual forma, no es sencillo evaluar dichas competencias (Vinagre, 2014), dado que la competencia intercultural es compleja y no existen estudios que contribuyan a la necesidad que introducir en el contexto universitario, entonces las actividades desarrolladas en este estudio fomentan el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural.

## Metodología

El estudio se enmarcó en la investigación-acción con un enfoque cooperativo a través de la entrevista. Según Sánchez y Reyes (2006) busca conocer para hacer, actuar y proponer acciones que optimizan el desarrollo de competencias interculturales en diversos contextos sociales.

El trabajo incluye estudiantes que cursaban la asignatura Comunicación Oral y Escrita, como materia presencial obligatoria de grado que se imparte en los primeros niveles de formación académica, modalidad rediseño. La asignatura se impartió dos horas a la semana, una hora teórica y otra práctica. En la primera hora nos centramos en ofrecer al estudiante herramientas para mejorar las prácticas comunicativas acompañando recursos cohesivos, como análisis literal de textos, interpretación y producción académica, las características de los diversos textos y la estructura de textos académicos. En la segunda hora se trabajó la propuesta de acompañamiento intercultural con la producción escrita de la experiencia e interacción a un grupo social, donde los estudiantes debían replicar las estrategias vistas y plasmar su experiencia en un ensayo argumentativo.

Se optó por la metodología cooperativa, debido al grupo corto de estudiantes matriculados en la asignatura y fue donde se seleccionaron dos grupos de cinco estudiantes, cada uno eligió un centro de apoyo. El G1 trabajo con el grupo Senderitos de amor, en la parroquia Sinincay y el G2 con el grupo Hogar la Madre y el niño en la ciudad de Cuenca. Se pidió que elijan un coordinador en el grupo de estudiantes, quien sería el responsable y guía de las actividades interactivas. En el G1 se contó con 25 participantes que oscilan entre los 35 y 65 años y en el G2 con ocho personas, que van de 15 a 25 años. Su etnia es mestiza y su extracto económico es medio y bajo.

El procedimiento de la investigación se desarrolló en cuatro fases que fueron los objetivos específicos de este estudio: i) Identificar de qué manera se gestionan la competencia intercultural en los grupos sociales. ii) Diseño de una propuesta de intervención en el desarrollo de competencias interculturales. iii) Implementación de la propuesta para mejorar las prácticas

comunicativas. iv) Evaluación de los resultados de la fase de implementación y establecimiento de las conclusiones.

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

*Consentimiento informado:* es aquel documento que los participantes de los grupos sociales aceptan el acompañamiento por parte de los estudiantes e investigadora y garantiza la participación de forma voluntaria (Pico y Vega, 2022).

*Guía de entrevista:* son las preguntas que se realizaron a los entrevistados y de acuerdo con Díaz y Ortiz (2005), la entrevista permite la interacción con entre dos personas para conocer los puntos de vista y opiniones sobre un tema relevante. En este estudio, a través la guía se conoció las ideas de los participantes sobre el entorno problemático de cada grupo.

*Planificación de la intervención:* en esta fase se organiza la ruta de trabajo con los G1 y G2 y según Vásquez (2018), toda intervención empieza con la difusión del objetivo o propósito que se desea conseguir, las actividades, los responsables, fechas de apoyo y duración del acompañamiento o taller con los grupos elegidos para el estudio.

*Matriz de indicadores en la entrevista:* es aquel que permite sistematizar, analizar y comprender el proceso y avance del estudio (Giesecke, 2020). En este proyecto se realizó para definir las categorías, subcategorías, señalar indicadores y diseñar preguntas para la entrevista. La entrevista se realiza a los representantes y/o guías de los grupos sociales.

## Resultados

Al conocer de qué manera los grupos sociales introducen la competencia intercultural en las prácticas de lectura y escritura y cuál es su reacción frente a esta necesidad social; se usó el modelo de análisis de contenidos, vista como la técnica que estudia el contenido de los mensajes y según Bernete (2013) se usa con el fin de estudiar los documentos sean orales y escritos que refieren acontecimientos reales con categorías que definan el estudio. Esto concuerda con lo que señala Prieto (2023), la interpretación objetiva de categorías permite el análisis de ejes fundamentales en el objeto de estudio y validan información importante en las fases del proyecto.

A continuación, se presentan los resultados de las fases:

### *Gestión de habilidades comunicativas*

En la primera fase, al identificar de qué manera se gestionan las habilidades comunicativas en los grupos sociales; se considera, en primera

instancia la matriz de análisis de categorías con indicadores para la entrevista y luego la sistematización de las categorías de acuerdo con los resultados y fueron los siguientes:

**Tabla 1**  
*Categoría de análisis*

|                              | Matriz de categorización                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pregunta generadora</b>   | ¿Cómo se desarrollan las habilidades socio-comunicativas en el contexto universitario y grupos sociales?                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Objetivo general</b>      | Determinar de qué manera se desarrollan las habilidades socio-comunicativas por parte de estudiantes universitarios y cuál es su reacción frente a grupos sociales.                                                                                                                                                                                     |
| <b>Objetivos específicos</b> | Identificar la forma en la que se gestionan las habilidades comunicativas en grupos sociales.<br>Diseñar una propuesta de intervención en prácticas comunicativas, en función de los resultados de la fase anterior.<br>Implementar la propuesta de intervención para optimizar el desarrollo de las HC en lectoescritura en grupos socio-comunitarios. |

| Macro categoría | Definición conceptual | Subcategoría | Indicador                                                                                          | Preguntas de la entrevista                                                                                                                   | Instrumento |
|-----------------|-----------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
|                 |                       | Empatía      | Actitud.<br>Manejo de emociones.<br>Bienestar.<br>Confianza.                                       | ¿Qué conoce sobre su grupo, se interesa por conocer lo que le pasa a su compañero/a?                                                         | ENTREVISTA  |
|                 |                       | Cooperación  | Resolver situaciones.<br>Comportamiento humano.<br>Uso de estrategias.<br>Cooperación intergrupal. | ¿le gustaría asistir al taller de lectura y escritura?<br>¿Puede escribirnos su biografía y/o historia de vida para que lean sus compañeros? |             |
|                 |                       | Resiliencia  | Optimismo<br>Flexibilidad y creatividad.<br>Resolución de problemas.<br>Habilidades sociales       | ¿Recuerda algún libro o revista que haya leído?<br>¿Quiere aprender normas de escritura?                                                     |             |

La fase diagnóstica corresponde a la entrevista aplicada a seis representantes de los grupos sociales y en ella se conoce los motivos del accionar en el desarrollo de las habilidades socio-comunicativas desde el conocimiento y práctica.

*CATEGORÍA: COMUNICACIÓN*

Al analizar dicha categoría, de acuerdo con los indicadores, se evidencia que cuatro participantes (P1, P2, P3, P6) desconocen las habilidades de comunicación asertiva, lenguaje verbal y no verbal. En cambio, los P4 y P5 conocen el lenguaje a través de señas, pero no lo practican y finalmente, todos tienen mayor habilidad cuando desarrollan diálogos abiertos con los familiares y no en su totalidad con directivos, guías y vecinos, porque suelen equivocarse en su expresión.

*CATEGORÍA: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN*

Esta categoría se relaciona con el trabajo cooperativo y la interacción con los compañeros de grupo, en esta respuesta los P1, P6, P3 señalan que prefieren leer el libro solo, por temor a cambiar las palabras el momento

de leer en público, a diferencia de los P2, P4, P5 les gusta leer y trabajar en equipo para que les guíen y enseñen cosas. Entre las actividades que les gusta realizar en el centro al que pertenecen indican los P2, P4, P6 que les gusta hacer gimnasia, baile y espacios de compartimiento. Los P3, P1, P5 indican que asisten para mejorar la memoria, la inteligencia y aprender más cosas leyendo. Esto implica, que las relaciones interpersonales se dan con un objetivo en común y es el aprender cosas novedadasas.

#### *CATEGORÍA: EMPATÍA*

En este proyecto se ve la empatía como la experiencia objetiva en el desarrollo de las HC y en la pregunta planteada, los P1, P2, P3, P4 conocen muy poco a los compañeros de grupo, a diferencia de los P5, P6 tienen mayor interacción, y facilita un poco más la expresión señalan. Dicho esto, la empatía nos permite apoyar a los integrantes con una auténtica escucha y comunicación.

#### *CATEGORÍA: RESILIENCIA*

La categoría se ve como la capacidad de predisposición en el grupo a pesar de las dificultades de las habilidades comunicativas. Entonces los P3, P4, P5 señalan que, si han leído en algún momento, pero no recuerdan los libros, solo saben que leyeron por mucho tiempo el diario el Mercurio y el que les ofrecen de manera gratuita. A diferencia de los P2 y P6 no leen ningún tipo de texto en casa, solo los que les ofrecen en los encuentros que tienen. Con relación a la otra pregunta de la entrevista, todos los participantes quieren escribir y tener un encuentro para recordar las letras y frases. Eso implica, que la propuesta estaría dirigida para fortalecer las habilidades lingüísticas.

### **Diseño de la propuesta**

La segunda fase corresponde al Diseño de la propuesta de intervención para el desarrollo de prácticas comunicativas; se tomó en cuenta los resultados de la fase anterior y en base a la revisión de la literatura se identificaron estrategias innovadoras definidas por Jaramillo *et al.* (2019), quien señala que las fases planteadas en la intervención fortalecen el objeto de estudio.

Se desarrolló el plan de acción incluyendo tres sesiones de trabajo y se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 2**  
*Propuesta en habilidades comunicativas*

| Sesiones               | Objetivos habilidad                                                           | Actividades                                                                                                                                                                                                        | Tiempo     | Destinatarios                                              |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Primera sesión:</b> | Conocer que son las habilidades comunicativas, sus beneficios y modos de uso. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida</li> <li>• Explicar los Tipos y modalidades de la comunicación.</li> <li>• Dinámica: rompehielos, para fomentar la confianza en el grupo.</li> </ul>           | 60 minutos | G1: Senderitos de amor.<br>G2: hogar de la mujer y el niño |
|                        | <b>Habilidad:</b> comunicación: lenguaje verbal y no verbal                   |                                                                                                                                                                                                                    |            |                                                            |
| <b>Segunda sesión</b>  | Analizar los niveles de comprensión lectora                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida</li> <li>• Lectura creativa.</li> <li>• Dinámica grupal.</li> </ul>                                                                                            | 60 minutos |                                                            |
|                        | Literal, inferencial y critico valorativo                                     |                                                                                                                                                                                                                    |            |                                                            |
|                        | <b>Habilidad:</b> Relaciones interpersonales Empatía                          |                                                                                                                                                                                                                    |            |                                                            |
| <b>Tercera sesión</b>  | Abordar los diferentes tipos de textos                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Características de los textos.</li> <li>• Proyección de video</li> <li>• Expresión oral y prácticas de pensamiento crítico en el grupo.</li> </ul> | 60 minutos | Trabajo en equipo.                                         |
|                        | <b>Habilidades:</b> Cooperación                                               |                                                                                                                                                                                                                    |            |                                                            |

El diseño e implementación de la propuesta se desarrolló en tres encuentros pedagógicos dirigidos por los estudiantes universitarios, su finalidad fue conocer, analizar y reflexionar sobre las HC en los dos grupos sociales.

*Evaluación de resultados de la implementación*

Al evaluar los resultados de la fase de implementación y establecimiento de conclusiones, se resalta que la intervención se realizó en tres sesiones de trabajo, en las cuales se realizaron actividades creativas acom-

pañadas de prácticas lúdicas y dinámicas en cada encuentro. El propósito de la propuesta fue fortalecer las habilidades comunicativas en el área de la lingüística abordando prácticas de lectura y escritura desde la construcción de sentidos, es decir, se forjaron de manera constante para que puedan producir el conocimiento en cada sesión.

Las habilidades que mayor sobresalieron en este proceso fueron el trabajo en equipo, la empatía, resiliencia, cooperación y comunicación. Al cerrar los encuentros hubo cambios de actitud, ya que los participantes eran protagonistas de este estudio y los estudiantes mediadores retroalimentaron las actividades haciendo que cumplan eficientemente, o sea, los portadores de estrategias que mejoraron la comunicación en los dos grupos, permitiendo mejorar las habilidades para lograr un mejor estilo de vida en el dominio de competencias básicas y habilidades sociales.

## Discusión y conclusiones

Las habilidades comunicativas según Upegui *et al.* (2009) se refieren a las competencias que tienen las personas para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Entonces, al identificar la gestión de las HC, en este proyecto se trató de comprender los mensajes que se recibió de los grupos sociales y el desarrollo de las habilidades al hablar, escuchar, leer y escribir fueron vistas como experiencias de vida en la interacción social.

En concordancia con Morales *et al.* (2022), todo participante debe dominar las habilidades para comunicarse de manera eficaz en la vida cotidiana y desde los grupos sociales se deben continuar con propuestas pedagógicas que logran potenciar el enfoque comunicativo, dado que el lenguaje es un acto social que contribuye a la estructura cognitiva del individuo y a través de sus funciones se establece una interacción, si bien puede ser complejo de acuerdo con el entorno, pero el ser humano debe poner en juego los discursos frente a situaciones diversas.

En el diseño de la propuesta se tomó como referente a Halliday (1978), quien señala, que el lenguaje surge en la vida de cada individuo y se desarrolla de manera continua a través de los significados y significantes, entonces el intercambio en el contexto de este estudio fueron producto de la construcción social y no en simples oraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ello no se eximió el valor social y el contexto verbal, sino fueron vistas como una forma derivada de cultura que permitió a los participantes predecir características propias para la comprensión de unos a otros.

Dicho esto, la habilidad comunicativa es entendida como un acto individual de voluntad e inteligencia por medio de las prácticas del lenguaje



a través de la expresión de necesidades vistas en el diagnóstico a través de la entrevista. Entonces, Saussure (1983), señala que el habla es la decodificación de mensajes y permiten construir conocimiento emitiendo juicios y sentimientos propios como un acto de comunicación. Es decir, se da la representación del lenguaje con la producción de significados (Niño, 1998).

Con relación a la implementación y aplicación de estrategias pedagógicas en la intervención, se visibilizó que los contenidos propuestos fueron potenciando las habilidades comunicativas como herramientas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza en los grupos sociales y permitió que los estudiantes desarrollen las habilidades sociales de manera interactiva y enriquecedora generando nuevas formas de atención con espacios de reflexión entre estudiantes y participantes de grupos sociales.

Finalmente, al evaluar las habilidades sociales mediante la técnica colaborativa fortalecieron las relaciones interpersonales facilitando el diálogo entre estudiantes y participantes; dado que las opiniones y expresiones (oral-escrita) se dieron con mayor autonomía y libertad.

Dando respuesta a la pregunta generadora que se planteó en este estudio: ¿Cómo se desarrollan las habilidades socio-comunicativas en el contexto universitario y grupos sociales?

Por un lado, los estudiantes mediadores vieron que existen otras formas de aprender y que con frecuencia van orientadas a la interacción y réplica de lo aprendido. El uso de recursos en los encuentros con los grupos sociales, como la lectura en voz alta, el uso de imágenes y la escritura de textos, permitió a los participantes acercarse de manera significativa y desarrollar habilidades comunicativas favorables, reflejando una competencia intercultural en diversos contextos sociales.

## Referencias bibliográficas

- Armstrong, M. (2006). Manual de prácticas de gestión de recursos humanos, 10a. ed. Kogan Page. <https://bit.ly/3FpC06U>
- Baessler, E. y Lauricella, S. (2014). Enseñar la paz: Evaluación de la instrucción del curso de comunicación no violenta y paz. *Revista de Educación para la Paz*, 11(1), 46-63. <https://orcid.org/10.1080/17400201.2013.777899>
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. y Klann-Delius, G. (2012). Relación entre la competencia lingüística y la competencia emocional en la infancia media. *Emoción*, 12(3), 503.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En Antonio Lucas Marín y Alejandro Noboa (coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp.193-203). Universidad Complutense de Madrid.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Wolters Kluwer. <https://bit.ly/3R3MtHD>

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Díaz, G. y Ortiz, R. (2005). *La entrevista cualitativa* (Vol. 31). Universidad Mesoamericana.
- Giesecke, S. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el sur*, 12(2), 397-417.
- Halliday, M. (1978). Ideas sobre el lenguaje. *Artes: Revista de la Asociación de Artes de la Universidad de Sídney*, 11
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.623769>
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation para compétences. Guérin.
- Morales, M., Chiluisa, C., Aveiga, M. y Guerrón, S. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. *Conrado*, 84(18), 146-154.
- Niño, R. (1998). *Los procesos de la comunicación y dellenguaje, fundamentos y práctica*. Ecoe.
- Pico, A. y Vega, N. (2022). La comunicación en el consentimiento informado. *Revista Colombiana de Cirugía*, 37(4), 554-562.
- Priegue, D. y Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (40), 1-12. <https://bit.ly/3FpQZ0x>
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC. <https://bit.ly/3Fr8u0v>
- Prieto, J. (2023). Metaanálisis sobre experiencias didácticas gamificadas en Educación física. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 179-190. <https://doi.org/10.5209/rced.77254>
- Sainz, M., Soto, G. y Almeida, L. (2011). Competencias socioemocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 97-106.
- Sánchez, C. y Reyes, M. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Visión universitaria.
- Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Alianza.
- Tallon, R. y Sikora, M. (2011). Conciencia en acción. *Eneagrama, inteligencia emocional y cambio* (Trad. N. Steinbrun). Alquimia.
- Upegui, M., Velásquez, M., Ríos, M., Trujillo, V. y Salazar, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista educación y pedagogía*, (55), 189- 210.
- Vásquez, S. (2018). *Plan de Gestión escolar para el desarrollo de habilidades blandas en docentes de una Institución Educativa de Iquitos, Región Loreto*. <https://bit.ly/4233Xdm>
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED Revista de Educación a Distancia*, 41(13), 1-22. <https://bit.ly/3DzN0Ow>

## **El proyecto como ente transformador del entorno social: un caso de estudio**

Myriam Mancheno Cárdenas<sup>1</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Grupo de Investigación y Valoración de la Biodiversidad (GIBAVI), Cuenca, Ecuador.  
mmancheno@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-7661-8822>

Inés Malo Cevallos<sup>2</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Grupo de Investigación y Valoración de la Biodiversidad (GIBAVI), Cuenca, Ecuador.  
imalo@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-8061-1183>

Matías Cuenca Castillo<sup>3</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Grupo de Investigación y Valoración de la Biodiversidad (GIBAVI), Cuenca, Ecuador.  
mcuencac@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-7682-1567>

### **Introducción**

La Vinculación con la Sociedad (VS) responde a una destacada necesidad de desarrollo social, evidenciada bidireccionalmente entre las ins-

- 1    Doctora en Química. Magister en sistemas integrados en Gestión de la calidad ambiente y seguridad.
- 2    Doctora en Bioquímica y Farmacia. Maestría en biotecnología. Dottorato di ricerca en biologia evolucionistica ed ecología.
- 3    Ingeniero en Biotecnología.

tituciones y la sociedad (Navarrete Pita *et al.*, 2023), en ámbitos académicos, científicos, culturales, sociales, laborales y de servicio (Morales Suárez, 2023). Estas relaciones se analizan y se desarrollan de manera crítica y constructiva en conexión con las políticas académicas de investigación, planificación y docencia, cuyo fin recae en la formación de una sociedad democrática, equitativa y solidaria, promoviendo la formación de individuos críticos con una voluntad transformadora y una especial atención hacia los sectores más vulnerables (Ahmad *et al.*, 2023). Desde la educación superior, una de las ventajas más notables es su potencial para la mejora de la calidad educativa, puesto que las experiencias de prácticas pre-profesionales y comunitarias enriquece de manera complementaria la formación teórica recibida en las aulas (Green y Padilla, 2023), la cual se constituye como la tercera misión de las universidades, promoviendo una cultura científica y de innovación, aspectos que requiere la sociedad actual.

A nivel internacional, la VS en las universidades se manifiesta a través de programas y proyectos que abordan problemas locales específicos y fomentan la colaboración con organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y empresas (Monteros *et al.*, 2024). En Estados Unidos, se destaca el aprendizaje-servicio; en Europa, las iniciativas como *Erasmus+* promueven el desarrollo comunitario y la sostenibilidad; en América Latina los programas de extensión universitaria se centran en la educación, salud y desarrollo económico (Labraña *et al.*, 2023); en Asia, se enfatizan los proyectos tecnológicos y de responsabilidad social; y en África, las universidades abordan desafíos críticos como la pobreza mediante soluciones sostenibles (Rojas Molina *et al.*, 2023). En todas las regiones, la VS busca aplicar el conocimiento académico para mejorar el bienestar comunitario y promover el desarrollo sostenible. En el caso particular de Ecuador, se constituye como una actividad fundamental establecida por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que integra a las instituciones académicas con la comunidad mediante programas y proyectos interdisciplinarios en áreas como salud, educación, desarrollo socioeconómico y medioambiente (Rodríguez-Muñoz *et al.*, 2024). Estos proyectos permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales, benefician directamente a las comunidades y fomentan la colaboración con organizaciones públicas y privadas. A pesar de los desafíos, como la limitación de recursos financieros y la incertidumbre sobre la sostenibilidad, esta colaboración fortalece los vínculos entre los centros de educación superior y la sociedad. En consecuencia, se fomenta un desarrollo más equitativo y perdurable.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, para la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), la VS surge como una responsabilidad esencial

que abarca tanto el ámbito académico como social, que promueve la solución de problemas reales a través de varias líneas de acción. Estas incluyen la integración laboral de los estudiantes mediante pasantías, actividades de formación continua y eventos académicos. Además, la UPS desarrolla proyectos para el apoyo de sectores vulnerables, facilita la movilidad académica y cultural de docentes y estudiantes, y fomenta redes de cooperación a nivel nacional e internacional para promover la investigación.

Otra de estas líneas se centra en los servicios especializados, los cuales pueden incluir asesorías que brinden apoyo mediante conocimientos guiados por docentes y especialistas para desarrollar habilidades técnicas y de gestión administrativa. En este marco, desde las instancias de coordinación del proceso se llevó a cabo la ejecución del proyecto de VS denominado “Mejoramiento del proceso de producción para la elaboración de dermocosméticos mediante el aprovisionamiento de equipos y entrenamiento en la comunidad de Madres Conceptas de la ciudad de Cuenca”.

La necesidad identificada requirió de una intervención especializada, detallada en el contenido del proyecto, a fin de introducir cambios en esta actividad que derivaron en la mejora de los indicadores socioeconómicos de los miembros de la comunidad religiosa e impactará de forma positiva, en favor de las personas del entorno, que son básicamente los consumidores de estos productos. La formulación del proyecto para el perfeccionamiento del proceso productivo incluyó el acondicionamiento de una planta de producción, la adquisición de máquinas y equipos industriales, así como la capacitación permanente del personal operario involucrado en el proceso. Estas acciones permitieron la ejecución exitosa de una línea de producción normalizada.

Este proyecto se constituye como una propuesta pionera de esta naturaleza, en la cual la universidad y una comunidad eclesiástica colaboran para implementar mejoras tanto en la formulación de los productos desarrollados como en el fortalecimiento del emprendimiento de la pequeña industria, estableciendo también un ambiente propicio para que los estudiantes de pregrado realicen prácticas pre-profesionales y comunitarias.

Como fruto de la línea base planteada surge la interrogante: ¿Cómo ha contribuido la UPS al cambio socioeconómico de la comunidad de Madres Conceptas de la ciudad de Cuenca?

Por lo que, el estudio de caso tiene como propósito analizar el impacto del proyecto de VS ejecutado por la UPS en el Monasterio de Madres Conceptas de Cuenca, enfocándose en el desarrollo comunitario y alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

## Marco teórico

### *El rol transformador de la vinculación con la sociedad desde la educación superior*

El espíritu de la VS se centra en fortalecer el compromiso para avanzar en el desarrollo colectivo, siendo el motor para elevar la cohesión social y el bienestar diario (Rojas Molina *et al.*, 2023). Desde la educación superior este avance se logra mediante la promoción de procesos vinculantes y articulados con la docencia, la investigación y la gestión operativa, orientados a responder de manera efectiva a las necesidades de los sectores sociales del país (Quezada, 2023), donde se busca fomentar una participación activa y pertinente de la universidad (Salcedo Muñoz *et al.*, 2023), mediante propuestas de intervención multidisciplinaria. Además, la VS también respalda el seguimiento a los egresados y graduados para retroalimentar las expectativas académicas y curriculares (Clavijo Castillo *et al.*, 2020).

Una característica clave de la VS es el desarrollo de actividades de vinculación adaptadas a los contextos locales, que promuevan la generación de proyectos en todas las carreras y unidades de apoyo, para involucrar a la comunidad universitaria en la solución de problemas (Mesa-Rave *et al.*, 2023). Puesto que, la contribución al desarrollo humano integral, sin discriminación y desde una perspectiva inclusiva, es un objetivo fundamental y de responsabilidad en el fortalecimiento de las estructuras sociales.

Además, la educación desempeña un papel fundamental en este proceso, al ser un pilar clave en la promoción de la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento personal y el desarrollo de habilidades necesarias para el involucramiento y participación en la toma de decisiones, en favor del bienestar de la sociedad.

### *De la necesidad al proyecto*

La necesidad de un proyecto tiene su punto de partida en el diagnóstico. El diagnóstico, tanto como proceso y como documento compartido por los agentes involucrados, incluyendo dirigentes, técnicos y ciudadanía, representa el punto de partida óptimo para un plan de desarrollo comunitario (García-Gutiérrez y Corrales Gaitero, 2020). Siendo una herramienta fundamental, tanto, por el producto final que genera, como por las oportunidades y relacionales participativas que brinda durante su elaboración (Loor *et al.*, 2024). Esto implica la identificación de los agentes presentes en el territorio, evaluando su cantidad, tipo, interacciones y espacios de encuentro clave en la

vida de la comunidad (Aguirre *et al.*, 2022). Por lo que debe ser un proceso que fomente la recopilación de percepciones y opiniones de tantos agentes como sea posible, basado en criterios rigurosos y profesionales, y liderado por un equipo con un capital relacional y de conocimiento que será fundamental para la implementación del plan de desarrollo, posteriormente.

La identificación de las necesidades iniciales, promueve la comunicación y la creación de nuevas pautas de relación entre la ciudadanía, los servicios de proximidad y las instituciones del sector público y privado, así como organizaciones sociales y eclesiales (Cedeño Espinoza *et al.*, 2021), sentando las bases para la participación de los miembros de las organizaciones en el proyecto (Tamayo *et al.*, 2020). Este enfoque pluralista permite definir los problemas de manera consensuada, paso previo para la toma de decisiones en el diseño y operación de proyectos (Melendez y El Salous, 2021).

Con base en las necesidades diagnosticadas, los proyectos se consideran importantes herramientas para el siguiente paso: la toma de decisiones (Flores Chuquimarca y Morocho Minchala, 2022). Un proyecto bien planteado ofrece soluciones técnicas a problemas de interés general, con el objetivo de transformar situaciones desfavorables en beneficio de la sociedad.

En el diseño de proyectos sociales se exploran diversas opciones para alcanzar los objetivos deseados, planificando etapas y rutas dirigidas a su consecución (Monti, 2020). Estas propuestas buscan satisfacer necesidades sociales y mejorar las condiciones de vida, especialmente de los grupos más desfavorecidos. Muchos de estos proyectos tienen como objetivo generar ingresos para grupos vulnerables y el empoderamiento comunitario. Sumado a esto, abordan diversas problemáticas como el hambre, pobreza, violencia, salud y medio ambiente.

Otro aspecto clave es la incorporación de tecnología e innovación, que junto con la promoción de la educación y la sensibilización pública, juegan un papel clave en el éxito a largo plazo de los proyectos sociales (Veneziani y Faerm, 2021), permitiendo abordar los desafíos estereotípicos que los sectores vulnerables muchas veces enfrentan (Esteban Romaní y Vázquez Gómez, 2023).

Finalmente, la colaboración entre diferentes actores emerge como una estrategia eficaz para abordar los problemas sociales de manera holística. Al aprender de casos de éxito, se pueden desarrollar soluciones innovadoras que impacten positivamente en la resolución de estos desafíos.

## **Evaluación de impactos en el proyecto social**

En un mundo donde las intervenciones sociales son vitales para superar brechas marcadas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión, la



medición del impacto de los proyectos sociales se vuelve una tarea crucial (Cedeño De Veracierto, 2020). Sin embargo, esta tarea está llena de desafíos complejos que muchas de las veces requieren enfoques innovadores y rigurosos.

Una evaluación integral del impacto de los proyectos sociales debe considerar el análisis del contexto, para adaptar las estrategias a las condiciones específicas del entorno político, económico y cultural; la participación comunitaria en todas las etapas del proyecto, asegurando que las intervenciones respondan a necesidades reales; la sostenibilidad de los impactos a largo plazo, evaluando la perdurabilidad de los beneficios una vez finalizada la intervención; el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), incluyendo la inteligencia artificial (IA) en términos más modernos, para mejorar la recolección y análisis de datos; y la incorporación de una perspectiva de género, todos estos elementos son fundamentales para identificar y abordar las diferencias en los efectos de las intervenciones ejecutadas (Ibarra Uribe *et al.*, 2020).

A continuación, se presentan las perspectivas de diversos expertos en evaluación de proyectos, que pueden ser adaptadas a contextos sociales:

- León Robaina *et al.* (2023) enfatizan en la importancia de adoptar un enfoque participativo en la evaluación, involucrando a todas las partes interesadas en el proceso de medición. Además, destaca la importancia de utilizar métodos mixtos que combinen datos cuantitativos y cualitativos para capturar la complejidad de los impactos sociales, empleando herramientas como encuestas, entrevistas semiestructuradas, experiencias y grupos focalizados.
- Fey y Kock (2022) subrayan la importancia de establecer relaciones causales claras entre las intervenciones y los resultados sociales. Aboga por un enfoque sistemático para la evaluación, que incluya la identificación de teorías de cambio subyacentes y la utilización de métodos rigurosos para probar estas teorías, como el análisis de regresión y el uso de mapas de ruta que muestren las conexiones entre las actividades del proyecto y los resultados previstos.
- Friedman (2009) conocido por su enfoque basado en la rendición de cuentas (Outcomes-Based Accountability), destaca la importancia de definir claramente los resultados deseados y desarrollar estrategias para lograrlos. Además, resalta la importancia de medir el progreso hacia estos resultados a través de indicadores de rendimiento específicos y de utilizar estos datos para informar la toma de decisiones y mejorar la eficacia de las intervenciones sociales.



Estos enfoques combinan puntos comunes en términos de rigor evaluativo y utilización estratégica de datos, mientras que divergen en sus metodologías y énfasis conceptuales.

## Metodología

El proyecto de VS se ejecutó en el Monasterio religioso de Madres Conceptas, ubicado en la provincia del Azuay, cantón Cuenca (figura 1). Este asentamiento es parte integral del tejido social y cultural de la región, contribuyendo al dinamismo y la identidad de la comunidad local. La iniciativa social se inició el 7 de noviembre de 2023 y está programada para finalizar el 7 de noviembre de 2025.

### Figura 1

*Ubicación de la comunidad beneficiaria*



Nota. Google Earth, 2024.

Dado que el proyecto está en una etapa inicial de evaluación y existe limitada información sobre proyectos similares, las diversas perspectivas en cuanto a la evaluación de impactos en proyectos sociales sirven como punto partida para comprender su influencia en los sectores eclesiales. A medida que avance la evaluación y se recopile más información, se abrirá la oportunidad de realizar un análisis más detallado del impacto generado.

De las metodologías estudiadas se han adoptado elementos como el enfoque participativo y métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos) para

capturar los impactos sociales, alineados (León Robaina *et al.*, 2023). Además, se utilizaron métodos rigurosos como análisis documental y entrevistas a profundidad para establecer relaciones causales, siguiendo la propuesta de Fey y Kock (2022). Se incorporaron prácticas de rendición de cuentas y una definición clara de resultados, utilizando indicadores específicos para evaluar el impacto del proyecto, conforme al enfoque de Friedman (2009).

El Monasterio de las Conceptas, fundado el 13 de junio de 1599 en la ciudad de Cuenca como un monasterio femenino, ha evolucionado considerablemente con el paso de los años, convirtiéndose en un importante centro patrimonial para el país. Se caracteriza por la vida de claustro, que incluye oración constante, tanto comunitaria como individual, la realización de trabajos manuales, la vida comunitaria con comidas y recreación en silencio, y la observancia de una estricta disciplina según reglas específicas (Cid y Mar, 2021).

El diagnóstico realizado a partir de la observación y la interacción con los miembros de la comunidad religiosa arrojó que desde 2022, postpandemia, esta sostiene su economía con base en la elaboración y comercialización de productos dermocosméticos como champú, cremas y sueros faciales.

En esta línea, los productos se elaboraban mediante un proceso artesanal que abarcaba desde la siembra y cosecha de los insumos hasta el envasado y etiquetado manual del producto. No obstante, el tiempo promedio de producción era de diez horas diarias, generando aproximadamente diez litros de producto por ítem, lo que equivalía a 30 unidades de producto terminado. A pesar de este esfuerzo, se enfrentaban a una tasa de defectos del 10 %, equivalente a tres productos defectuosos diarios, afectando la calidad y productividad del proceso. Desde una perspectiva de eficiencia y sostenibilidad, el proceso consumía aproximadamente 15 kWh de energía por unidad producida y generaba un desperdicio de materiales del 5 % debido a errores en la producción. Estos factores elevaban notablemente los costos de producción a un promedio de \$10 por producto.

Sumado a esto, la comunidad de las Madres Conceptas se encontraba en una situación económica vulnerable debido a su estilo de vida de clausura y su dependencia de la producción manual para su sustento. Antes de la intervención del proyecto, sus métodos de producción no solo eran ineficientes, sino que limitaban su capacidad para generar ingresos suficientes que les permitieran cubrir sus necesidades básicas y operativas.

Para cumplir los objetivos planteados sobre el análisis de la evaluación del proyecto, se optó por una metodología mixta, con énfasis en el tipo de investigación cualitativa. El diseño seleccionado corresponde a un caso de estudio, el cual se distingue por su enfoque idiográfico (Albán *et al.*, 2020;

Bryman, 2016), centrándose en el análisis detallado de casos específicos. Esta particularidad es especialmente adecuada para estas investigaciones, ya que permite obtener información detallada sobre el objeto de estudio (Isaza, 2023).

Para la recopilación de los datos, se utilizaron entrevistas, índice NPS (*Net Promoter Score*) y revisión documental. La primera permitió explorar en detalle las experiencias y motivaciones de los participantes (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2023), mientras que la revisión documental complementó este proceso al analizar documentos relevantes (Falcón y Serpa, 2021), como informes, resoluciones universitarias, y reglamentos internos que arrojaron luz sobre el tema investigado. Finalmente el índice NPS fue utilizado como un indicador de satisfacción del cliente, propuesto por la Escuela de Negocios de Harvard (Reichheld, 2004).

La entrevista a profundidad se caracterizó por su naturaleza flexible y abierta. Se empleó un guion temático como referencia para la conversación, permitiendo así una exploración más detallada de los temas relevantes. Se utilizó un muestreo intencional para seleccionar a los participantes (Clark *et al.*, 2021). Este enfoque se basó en identificar y seleccionar a especialistas, docentes relacionados con la VS y las operarias de la planta de producción, quienes poseen conocimientos y experiencias relevantes sobre el objeto de estudio. Además, se entrevistó a los estudiantes participantes y a los clientes atendidos en los últimos meses de abril y mayo de 2024, a estos últimos también se les encuestó utilizando el índice NPS. Este índice se basó en una única pregunta que evalúa la probabilidad de que los clientes recomienden la empresa a otros, en una escala del 1 al 10, donde 1 representa “muy improbable” y 10 representa “muy probable”. La tabla 1 presenta la pseudonimización de los entrevistados para preservar su identidad.

**Tabla 1**  
*Nomenclatura de las personas entrevistadas*

| Roles                                                    |
|----------------------------------------------------------|
| DV – Docente responsable de Vinculación con la Sociedad. |
| EB1 – Pasante uno de la carrera de Biotecnología.        |
| EB2 – Pasante dos de la carrera Biotecnología.           |
| OF – Operarias de la planta de producción.               |
| CL – Cliente atendido.                                   |

*Nota.* Estos roles fueron asignados para garantizar un flujo de trabajo coordinado entre los participantes.

Para el procesamiento de la información levantada mediante las entrevistas realizadas, se implementó la codificación inicial de los datos, lo que permitió identificar temas y patrones emergentes. Estos elementos fueron luego categorizados con el fin de lograr una comprensión efectiva de la información recopilada (Bryman, 2016). Utilizando un análisis temático basado en un modelo funcional, se examinaron las categorías y códigos abiertos para identificar tendencias, relaciones y significados subyacentes (Varela y Sutton, 2021). Se realizó una triangulación de la información obtenida de diferentes fuentes para encontrar convergencias y divergencias en las perspectivas analizadas. Para el análisis de datos cualitativos, se aplicó el programa ATLAS.ti 23.1.0.

El índice NPS se calculó restando el porcentaje de detractores del porcentaje de promotores. Los clientes que responden con una puntuación de 9 o 10 se consideraron “Promotores”, es decir, están muy satisfechos y son propensos a recomendar la empresa. Aquellos que califican con 7 u 8 “Pasivos”, lo que significa que están satisfechos, pero no tan entusiastas como los promotores, y es posible que no recomienden activamente la empresa y aquellos que califican de 0 a 6 “Detractores”, lo que indica que no están satisfechos con el servicio recibido.

Finalmente, se procedió a interpretar los resultados obtenidos, enfatizando los cambios significativos identificados y relacionándolos al contexto del proyecto de VS desde diversas perspectivas de los involucrados en el proceso.

## Resultados

### *Experiencias y testimonios del proyecto de vinculación*

El nivel de impacto de un proyecto social se puede evaluar de manera integral a través de diversas dimensiones (Eguigure y Rodríguez, 2020). En particular, este estudio consideró el impacto percibido en tres categorías: desde la perspectiva de la universidad, desde los miembros de la comunidad de Madres Conceptas (figura 2), y desde los clientes atendidos, como se muestran a continuación:

## Figura 2

*Integrantes del proyecto de Vinculación, incluyendo a docentes, estudiantes y miembros del monasterio*



### *Impacto desde la perspectiva de la universidad*

El Proyecto de VS puesto en marcha, ha alcanzado logros importantes. Estos logros se manifiestan en un aumento notable de la producción, gracias al acondicionamiento de una planta especializada con equipos industriales, la optimización de insumos esenciales para la formulación del producto y la capacitación continua del personal operativo a través de sesiones teórico-prácticas.

En cuanto a la experiencia institucional percibida por los colaboradores y estudiantes que participaron del proceso, se destacan varios aspectos clave:

Durante el proyecto, aprendí a trabajar en equipo y liderar iniciativas. La interacción directa con la comunidad me mostró la importancia de aplicar mis habilidades para ayudar a otros. Esta experiencia fortaleció mi compromiso por mi carrera y me acercó al contexto laboral real. (EB1, 6 de mayo de 2024)

Para ser honesta, trabajar con la comunidad me permitió entender mejor sus necesidades y humanizarme con la causa. Esta experiencia me inspiró a seguir colaborando en proyectos que benefician a la sociedad, que me



terminaron gustando. A la par que ponía en práctica los conocimientos recibidos en las aulas de clase. (EB2, 7 de mayo de 2024)

Como docente de vinculación, me siento sumamente satisfecha con los resultados de este proyecto. Hemos logrado fortalecer los lazos entre la universidad y la comunidad, generando un impacto positivo en ambas partes. Es muy gratificante evidenciar cómo los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, la comunidad mejora su calidad de vida y cómo los productos desarrollados tienen una buena acogida en el mercado. Además, estos proyectos pueden llegar a convertirse en emblemáticos para la universidad, sirviendo como ejemplo inspirador para futuras iniciativas de vinculación. Además, como parte de la coordinación interna de la universidad, las actividades de gestión operativa y administrativa han sido igual de necesarias, basándose en un análisis diagnóstico previo. Estas acciones nos han permitido garantizar que contemos con los recursos y las instalaciones necesarias para ejecutar el proyecto. (DV, 22 de mayo de 2024)

### *Impacto desde la perspectiva de los miembros de la comunidad de Madres Conceptas*

Actualmente, las congregaciones religiosas, más que ser simplemente parte de la sociedad civil, pueden convertirse en espacios de formación personal y profesional (López, 2021). Desde el inicio del proceso, la comunidad de Madres Conceptas estuvo profundamente involucrada como principal beneficiario y agente activo en la ejecución del proyecto, operando con una dinámica de pequeña industria. La acción comunitaria desempeñada por las personas que forman parte del monasterio fue fundamental, para fortalecer las habilidades de gestión desde una perspectiva operativa y administrativa en el contexto del proyecto. Además, la producción de dermocosméticos como parte de las actividades económicas de la congregación aportó una experiencia refrescante y moderna, como se evidencia en la figura 3.

También se evidenció, a partir del testimonio de las religiosas que forman parte de la organización beneficiaria, lo siguiente:

Gracias a la colaboración con la universidad, hemos podido mejorar nuestros productos. Antes, nuestras habilidades en este campo eran limitadas y nos demorábamos más para producirlos, pero con la ayuda y la capacitación que hemos recibido, ahora podemos ofrecer productos de alta calidad que están en línea con las expectativas del mercado. (OF, 12 de abril de 2024)

Esta colaboración ha sido verdaderamente transformadora para nosotras, porque ha permitido mejorar nuestra calidad de vida dentro del monasterio. A través de este esfuerzo conjunto, logramos elevar la calidad de nuestros productos, tenemos más pedidos y las hermanas que residen en el monas-

terio están cada vez más interesadas en el nuevo proceso. Al principio, representaba una nueva forma de organizarnos y al ser una congregación religiosa de claustro, teníamos muchas cosas que aprender. Sin embargo, con el tiempo, hemos abrazado este cambio y hemos potenciado nuestras habilidades técnicas. Finalmente, ha permitido a la comunidad religiosa destinar los ingresos percibidos al apoyo de nuestras propias necesidades como salud, alimentación y mantenimiento del monasterio, así como para cubrir gastos administrativos. (OF, 10 de mayo de 2024)

### Figura 3

*Participantes del monasterio trabajando en la elaboración de productos dermocosméticos*



### *Impacto desde la perspectiva de los clientes atendidos*

La iniciativa emprendida busca ir más allá de la simple producción; ha creado una influencia positiva en el entorno al convertirse en un punto de referencia para actividades comunitarias. Al ofrecer productos de alta calidad, la organización contribuyó a satisfacer las necesidades de cuidado personal de los residentes urbanos, aportando una opción local y accesible en el mercado cosmético.

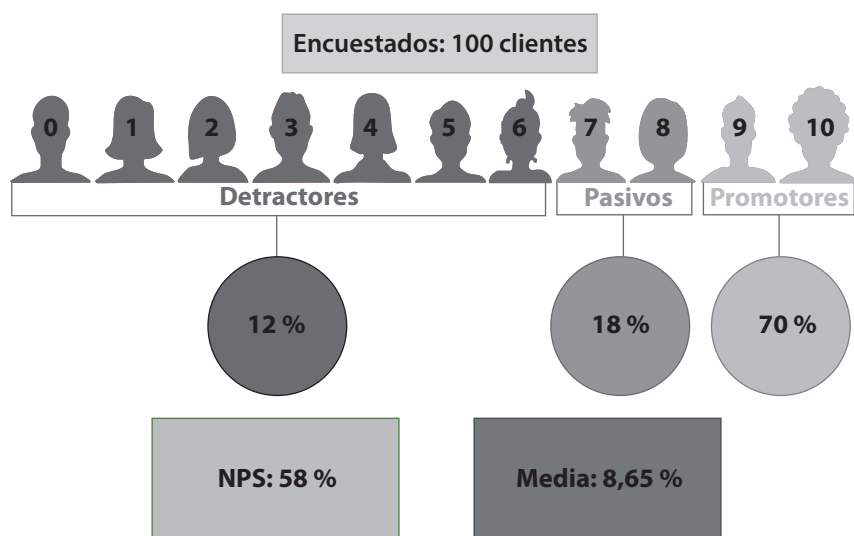
Antes de descubrir los productos elaborados por las Madres Conceptas, solía usar artículos de cuidado de la piel de marcas comerciales. Sin embargo, desde que probé sus nuevos productos, he notado una gran

diferencia. La calidad es excepcional, y su presentación, con un elegante logo y diseño, transmite una imagen de cuidado y compromiso con la excelencia. La textura y la fragancia son mucho más agradables y naturales que las de otros productos que he utilizado. Estoy muy satisfecho con el servicio y con el hecho de estar apoyando al emprendimiento local. (CL, 12 de mayo de 2024)

Finalmente, como se puede evidenciar en la figura 4, el índice NPS con valor del 58 % obtenido, indica una alta satisfacción y lealtad por parte de los clientes. Esta retroalimentación positiva refleja el impacto favorable que la iniciativa ha tenido en la percepción de los clientes, consolidando así la reputación del monasterio como un proveedor confiable.

**Figura 4**

*Nivel de satisfacción de los clientes encuestados*



## Discusión y conclusiones

Los proyectos de VS, al adoptar enfoques cooperativos, permiten abordar las desigualdades presentes en los sectores más vulnerables. Esta perspectiva genera conciencia sobre las necesidades iniciales, ofreciendo así la oportunidad de transformar el entorno social (Méndez Bravo, 2021). En este contexto, la colaboración entre la UPS y la Comunidad de Madres Conceptas ha producido resultados significativos, representando en primera instancia un impulso para el fortalecimiento del emprendimiento en la pequeña industria. La iniciativa se fundamentó en los ODS relacionados con el trabajo digno, el



fomento del crecimiento económico, y la producción sostenible como pilares en el desarrollo de habilidades de gestión comunitaria.

Medir el impacto de un proyecto social debe ir más allá de los objetivos planteados, puesto que responde a un proceso vivencial de aspectos técnicos y comunitarios, que son inherentes al proyecto, como mencionan Ayala Palacios *et al.* (2022). Por lo que, de manera similar, los testimonios analizados en esta investigación representa una dimensión particular que da voz a los beneficiarios de la organización. Asimismo, reflejan el valor de la experiencia adquirida y el compromiso generado entre los involucrados.

En contraste, los proyectos de Calderón Fajardo y Nuevo López (2024) y Lorenzo Lacruz y Cebrián (2023), destacan la participación comunitaria y la adaptación contextual para asegurar impactos sostenibles. El primero se centró en el turismo para empoderar a una comunidad indígena, mientras que el segundo abordó el papel de la escuela para reducir desigualdades educativas. De manera similar, el proyecto aquí propuesto buscó mejorar las condiciones de vida mediante intervenciones económicas, sociales y educativas, a través de la transferencia y generación de conocimientos, fortaleciendo la conexión entre la pequeña industria representada por emprendedores y la academia, generando un impacto positivo en la comunidad local.

La contribución de la UPS en torno a la necesidad identificada contribuyó a la mejora de las condiciones socioeconómicas, reflejada en el incremento de la productividad de la actividad económica desarrollada por los miembros de la organización y la satisfacción de los clientes. También, resaltó la participación estudiantil y la transferencia de conocimientos de parte de los docentes involucrados en el proyecto, fortaleciendo la conexión entre la pequeña industria representada por emprendedores y la academia, generando con ello un impacto positivo en la comunidad local; su punto de partida fue el diagnóstico realizado en la comunidad eclesiástica, a fin de identificar con claridad qué necesidades se podían cubrir con el proyecto, en armonía con los intereses expresados por sus miembros, lo cual coincide con lo planteado por Casanueva y Yañez (2021), en tanto que la necesidad es la base del cambio y sobre esta se analiza el impacto generado por el proyecto.

Por otro lado, García *et al.* (2024) mencionan que la participación de la comunidad en proyectos sociales no se simplifica en dilemas u opciones binarias. Puesto que, la creación de proyectos y alternativas requiere una deliberación profunda, respaldada por argumentos sólidos, que logren superar muchas veces coyunturas y estereotipos sociales.

En este contexto, el proyecto planteado, al ser pionero en este tipo de acciones y considerando que la organización vive en condiciones de claustro, enfrentó uno de los mayores desafíos: la resistencia al cambio que generó

mecanismos para la adaptación a nuevas dinámicas y procesos. Sin embargo, el esfuerzo palpable por superar esta resistencia y fomentar el crecimiento de la organización arrojó luz sobre las acciones propuestas, las cuales están dirigidas a transformar la vida de la congregación, aprovechando los recursos y conocimientos construidos y ponerlos en valor.

Esto permitió migrar hacia esquemas de gestión de proyectos más flexibles, garantizando al mismo tiempo su continuidad mediante modelos innovadores de seguimiento, este compromiso activo con la comunidad local demostró el papel vital que las instituciones religiosas pueden desempeñar en la mejora del bienestar colectivo y la cohesión social en entornos sociales.

Otro aspecto clave es el liderazgo, que adquiere una relevancia especial al reconocer a las organizaciones como sistemas complejos en constante cambio debido a la interacción de los agentes que las conforman. En el proyecto en cuestión, al enfrentarse al desafío de adaptarse a nuevas prácticas, algunos miembros de la organización emergieron como líderes dentro del grupo. Esto favoreció un ambiente de trabajo colaborativo y de adaptabilidad, lo que a su vez contribuyó al empoderamiento de la comunidad.

Desde la perspectiva del cliente, el indicador NPS ofreció una visión interesante del alto nivel de satisfacción; sin embargo, es crucial desarrollar estrategias para convertir a los clientes pasivos en promotores del negocio y resulta necesario contrastar estos resultados con otros indicadores, con el fin de obtener una comprensión más completa y precisa de la percepción de los clientes a medida que el proyecto avanza.

Cabe mencionar, que la evaluación y seguimiento *ex post* son esenciales para garantizar la efectividad del proyecto. Aunque los impactos sociales analizados ofrecen una importante aproximación de los cambios logrados, es fundamental emplear una variedad de métodos de evaluación de impactos, tanto sociales como económicos, que permitan resaltar el análisis del costo-impacto y la sostenibilidad del proyecto en marcha.

Finalmente, los hallazgos obtenidos demuestran la importancia de la educación superior en el impulso del desarrollo colectivo. Esta investigación reveló la oportunidad de promover nuevos proyectos en materia de transformación social, así como las herramientas claves para la evaluación de impactos generados en contextos comparables. Estos esfuerzos pueden contribuir significativamente al avance en la formulación de políticas educativas, enfocadas en fortalecer el bienestar del entorno comunitario, incluyendo a aquellos sectores que a menudo han sido menos visibilizados.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. C. U., Reinoso, J. R. R., Gavilanes, M. E. O., Ullauri, M. del C. A., Iñiguez, E. A. E., Aguirre, M. C. U., Reinoso, J. R. R., Gavilanes, M. E. O., Ullauri, M. del C. A. e Iñiguez, E. A. E. (2022). Vinculación con la sociedad desde la perspectiva de género: Un estudio en la universidad ecuatoriana. *Práxis Educativa*, 17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v17.19241.043>
- Ahmad, R., Nawaz, M. R., Ishaq, M. I., Khan, M. M. y Ashraf, H. A. (2023). Social exchange theory: Systematic review and future directions. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015921>
- Albán, G. P. G., Arguello, A. E. V. y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.26820/recimundo/4.3>. julio.2020.163-173
- Ayala Palacios, R., Rodríguez Guerrero, B. B. y Romo Jiménez, A. M. (2022). Responsabilidad social universitaria desde una perspectiva del docente. *Journal of the Academy*, 7, Article 7.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Calderón Fajardo, V. y Nuevo López, A. (2024). El papel de los agentes sociales en el desarrollo endógeno: Caso Amazonía ecuatoriana. *Revista geográfica venezolana*, 65(1), 61-76.
- Casanueva Yañez, G. L. (2021). *La importancia de la evaluación social de proyectos para la sociedad*. <https://bit.ly/3FtaqFR>
- Cedeño De Veracierto, L. M. (2020). Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria. *Revista Scientific*, 5(15), 209-228. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.10.209-228>
- Cedeño Espinoza, E., Juanes Giraud, B. Y., Haro Calero, R. D., Cedeño Espinoza, E., Juanes Giraud, B. Y. y Haro Calero, R. D. (2021). La internacionalización de la educación superior: Experiencias de la fundación metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 400-406.
- Cid, G. y Mar, M. del. (2021). Recensión de Ángela Atienza López (ed.), *Mujeres entre el claustro y el siglo. Autoridad y poder en el mundo religioso femenino, siglos XVI-XVIII*. Sílex, 2018, 407 págs. En *Hispania Sacra LXXIII/148 (julio-diciembre 2021)*, 591-593. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/65117>
- Clark, T., Foster, L., Bryman, A. y Sloan, L. (2021). *Bryman's Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Clavijo Castillo, R. G., Bautista-Cerro, M. J., Clavijo Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Eguigure, Y. y Rodríguez, O. J. Z. (2020). Adaptación de los Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Social a tiempos de pandemia. *Revista Compromiso Social*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.5377/recoso.v2i4.13459>

- Esteban Romaní, L. y Vázquez Gómez, L. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y Acción Social. Una experiencia de incorporación de ODS en la planificación estratégica de una entidad sin ánimo de lucro*. <https://bit.ly/3Fov6yK>
- Falcón, A. L. y Serpa, G. R. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: Significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), Article S3.
- Fey, S. y Kock, A. (2022). Meeting challenges with resilience – How innovation projects deal with adversity. *International Journal of Project Management*, 40(8), 941-950. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.10.006>
- Flores Chuquimarca, D. y Morocho Minchala, J. (2022). *Gestión de procesos en Vinculación con la Sociedad: Un estudio de caso en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. <https://bit.ly/4kNvnLK>
- Friedman, M. (2009). *Results-based Accountability: Producing Measurable Improvements for Customers and Communities*. OECD.
- García, R. M. R., Hernández, A. C. P., Reinoso, E. F. y González, C. M. G. (2024). Plan de resiliencia comunitaria en Consolación del Sur: Aportes desde la universidad. *La Universidad*, 29-46.
- García-Gutiérrez, J. y Corrales Gaitero, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Green, I. y Padilla, I. (2023). La integralidad desde el Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras: Una propuesta para la formación crítica de estudiantes. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 18, 4.
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., Santiago García, R., Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, 54. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Isaza, L. E. M. (2023). La investigación educativa y su incidencia en los procesos educativos poscovid. *Praxis*, 19(3), Article 3. <https://doi.org/10.21676/23897856.5235>
- Labraña, J., Brunner, J. J., Puyol, F., López, N., Labraña, J., Brunner, J. J., Puyol, F. y López, N. (2023). La gestión de la tercera misión en un sistema de educación superior altamente privatizado. Procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(99), 1133-1159.
- León Robaina, R., Alpízar Terrero, M. Á., Boizán Cobas, L., Suárez Batista, A., León Robaina, R., Alpízar Terrero, M. Á., Boizán Cobas, L. y Suárez Batista, A. (2023). Evaluación expost de la comercialización de los resultados de

- I+D+i en entidades de ciencias, tecnología e innovación en las universidades. *Economía y Desarrollo*, 167(1). <https://bit.ly/4htjxDF>
- Loor, T. M. Z., Aportela, O. G., Villavicencio, C. E. V. y Villacís, P. de las M. M. (2024). Línea base de vinculación con la sociedad, articulando contexto y pertinencia de la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 16(2), Article 2.
- López, L. I. (2021). Institucionalización del aprendizaje-servicio en una universidad intercongregacional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.4>
- Lorenzo Lacruz, J. y Cebrián, V. (2023, agosto 22). Proyecto «La escuela rural: Un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población. Estudio de caso en la Comunidad Autónoma de Aragón» (Simposio: Retos de la educación rural en el siglo XXI, 2ª parte. Área temática: 8. Equidad y políticas educativa).
- Melendez, J. R. y El Salous, A. (2021). Factores críticos de éxito y su impacto en la Gestión de Proyectos empresariales: Una revisión integral. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 228-242.
- Méndez Bravo, J. C. (2021). Impacto socioeconómico de la Vinculación Universitaria. *Revista San Gregorio*, 1(48), 169-185. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1948>
- Mesa-Rave, N., Marín, A. G. y Arango-Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2). <https://bit.ly/3FCDQRN>
- Monteros, M. del P. L.-E. de los, Pupo-Cejas, Y. y Alfonso-Moreira, Y. (2024). Vinculación con la sociedad, extensión universitaria o tercera misión: ¿cuál es la diferencia? *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.62452/k5wpz720>
- Monti, A. (2020). De la planificación como técnica a la cultura de la planificación. *EURE (Santiago)*, 46(137), 27-46. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612020000100027>
- Morales Suárez, A. B. (2023). Vinculación con la sociedad y educación jurídica. La experiencia de la fundación Kairós en la Isla Trinitaria. <https://bit.ly/41Mq6eD>
- Navarrete Pita, Y., Zambrano Intriago, G. Z., Alcivar Molina, S. A., Rodríguez Fiallos, J. L., Navarrete Pita, Y., Zambrano Intriago, G. Z., Alcivar Molina, S. A. y Rodríguez Fiallos, J. L. (2023). Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad y su contribución a la educación de los estudiantes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1). <https://bit.ly/41NHkZ4>
- Quezada, R. G. (2023). Responsabilidad Social Universitaria como ámbito estratégico para las Instituciones de Educación Superior. *Podium*, 43, 19-40. <https://doi.org/10.31095/podium.2023.43.2>
- Reichheld, F. (2004). The One Number you Need to Grow. *Harvard business review*, 81. <https://bit.ly/3DG8adL>
- Rodríguez-Muñoz, R., Socorro-Castro, A. R., Estévez-Pichs†, M. A. y Rojas-Valladares, A. L. (2024). Configuración de dominios académicos, su relación

con política científica, investigación y vinculación con la sociedad. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i1.66>

- Rojas Molina, J., Vargas-Madrado, E., Hernández Ruiz, H. y Domínguez López, S. L. (2023, mayo 1). *Factores que influyen en la implementación de un proyecto de vinculación social universidad-comunidad*. *Revista Telos EBSCOhost*. <https://doi.org/10.36390/telos252.05>
- Salcedo Muñoz, V. E., Arias Montero, V., Núñez Guale, L. y Moreno Aguilar, C. (2023). Responsabilidad social universitaria en instituciones de educación superior de la Provincia de El Oro, Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(101), 419-434.
- Tamayo, V. R., Taco Taco, C. W., Hallo Montesdeoca, D. F., Fajardo Aguilar, G. M., Tamayo, V. R., Taco Taco, C. W., Hallo Montesdeoca, D. F. y Fajardo Aguilar, G. M. (2020). Universidad y proyectos de vinculación con la sociedad, un análisis técnico legal y su efecto en los procesos de aprendizajes. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 27-38. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.229>
- Varela, T. V. y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104.
- Veneziani, M. y Faerm, S. (2021). Contextos económicos, sociales y culturales en la enseñanza del Diseño: Procesos emergentes Proyecto de Investigación N°13.1. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 145, 131-136.

# **Integrating practical teaching in environmental engineering: a case study of a fecal sludge treatment system in the rural sector of Tarqui Parish, Cuenca Canton-Azuay**

Paola Duque-Sarango<sup>1</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Grupo de Investigación en Recursos Hídricos (GIRH-UPS) Cuenca, Ecuador  
pduque@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-4484-7273>

Christian Mera-Parra<sup>2</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Grupo de Investigación en Recursos Hídricos (GIRH-UPS), Cuenca, Ecuador  
cmera@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3850-025X>

Sebastián Cedillo<sup>3</sup>

Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador  
Facultad de Ingeniería  
sebastiancedillo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6866-8937>

## **Introduction**

Fecal sludge treatment is crucial in rural areas where basic sanitation is limited. In Tarqui Parish, located in the Azuay Province of Ecuador, many

- 1 Doctora en Recursos Hídricos. Maestría en Gestión Integral del Agua y Máster en Ingeniería Hidráulica y Medio Ambiente. Ingeniera Ambiental. Especialista en desarrollo local en gestión de recursos naturales.
- 2 Magister en Recursos Hídricos. Estudiante de Doctorado Interuniversitario en Ciudad, Territorio y Planificación Sostenible. Especialista en Hidráulica e Hidrología.
- 3 Doctor en Recursos Hídricos. Ingeniero Civil.



communities remain outside the reach of the sewage system, relying instead on alternative technologies such as septic tanks and cesspools. While these solutions offer temporary relief, they present significant challenges in terms of management and maintenance, often leading to environmental contamination and posing serious public health risks. Improperly managed fecal sludge can spread pathogens, contaminate water sources, and degrade the overall living environment (Granda-Tepán & Encalada-Loja, 2019).

Tarqui Parish holds historical and cultural significance as a rural community deeply rooted in the traditions of the Andean region. Originally known for its agricultural activities, it has evolved to incorporate small-scale commerce and service industries, but it still faces infrastructural limitations typical of rural Ecuadorian parishes. The local population, characterized by a strong sense of community and tradition, plays an essential role in shaping and accepting infrastructural projects aimed at improving living conditions. For any intervention to be successful, it must not only meet technical requirements but also align with the values and practices of the community. In this context, sanitation issues, such as the improper disposal of fecal sludge, present a critical challenge that directly affects both the public health and the environmental sustainability of the area (*El Telégrafo-Tarqui*, n.d.).

The acceptance and success of a fecal sludge treatment system in Tarqui Parish will largely depend on local beliefs and practices regarding waste management and environmental stewardship. Many rural communities in the Andean region have traditional views of waste and land use, often seeing waste disposal as a natural process managed through organic means or communal efforts. Introducing modern sanitation technologies requires a sensitive approach that respects these beliefs while educating the population on the long-term health and environmental benefits of such systems. Any resistance stemming from traditional practices can be mitigated through community outreach, demonstrating how the system integrates with local customs and enhances, rather than disrupts, their way of life.

The lack of proper sanitation infrastructure in Tarqui Parish underscores the need for innovative, sustainable solutions. This study focuses on designing a pilot plant for the treatment of fecal sludge, aiming to develop an efficient system that stabilizes sludge and maximizes water recovery. By providing adequate waste disposal, this project seeks to contribute to the basic sanitation of the community while minimizing its environmental footprint. The pilot plant is envisioned as a model that can be replicated in other rural areas with similar challenges, thereby enhancing public health and environmental resilience.

The success of such initiatives also relies on community engagement. By involving local residents in the project, this study ensures that the solutions



proposed are not only technically sound but also socially acceptable and culturally sensitive. Building trust and fostering a sense of ownership among the people of Tarqui is critical for the long-term success and sustainability of the fecal sludge treatment system (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 2009; Ortiz Quizhpilema & Maldonado Cajamarca, 2022).

Furthermore, research projects like this play an essential role in environmental engineering education. Practical, hands-on initiatives provide invaluable learning experiences for students, bridging the gap between theoretical knowledge and real-world application. Involving students in these projects helps them develop critical thinking and problem-solving skills while fostering interdisciplinary collaboration. This approach enhances their ability to integrate engineering principles with environmental and social sciences, preparing them for future challenges in their professional careers.

## Theoretical framework

Proper fecal sludge management is essential to prevent negative environmental and public health impacts. Sludge contains a high concentration of pathogens and organic matter, which, if not properly treated, can contaminate water sources and soils. Various technologies can be employed for fecal sludge treatment, including sedimentation tanks, drying beds, and composting. The selection of technologies should be based on technical, economic, and social criteria, ensuring they are suitable for local conditions.

### *Importance of fecal sludge management*

Proper fecal sludge management is critical for mitigating the spread of waterborne diseases such as cholera, dysentery, and hepatitis, which are closely linked to inadequate sludge management. Effective treatment and disposal of fecal sludge reduce these health risks, improving public health and promoting environmental sustainability in communities (Zewde *et al.*, 2021).

### CHARACTERISTICS OF FECAL SLUDGE

Fecal sludge is a semi-solid slurry that accumulates in on-site sanitation systems, such as septic tanks and pit latrines (Peal *et al.*, 2014). It is characterized by high organic content, pathogenic organisms, and a variable composition depending on the source and age of the sludge. Key parameters to consider in sludge management include:

- **Pathogen Load:** High concentrations of bacteria, viruses, and parasites that pose health risks.
- **Organic Content:** Significant amounts of organic matter that require stabilization to prevent odor and further degradation.
- **Nutrient Content:** Presence of nutrients like nitrogen and phosphorus, which can be beneficial for agricultural use if properly treated.

## TECHNOLOGIES FOR FECAL SLUDGE TREATMENT

Various technologies can be employed for fecal sludge treatment, each with its advantages and limitations (François *et al.*, 2016; Petersen *et al.*, 2003). The selection of appropriate technologies depends on technical, economic, and social criteria, ensuring they are suitable for local conditions.

### SEDIMENTATION TANKS

Sedimentation tanks are used to separate solid particles from the liquid phase by gravity. This method effectively reduces the volume of sludge and improves its handling characteristics. Sedimentation can be combined with other processes, such as thickening and anaerobic digestion, to enhance sludge stabilization and reduce pathogen loads.

- **Advantages:** Simple operation, low cost, effective volume reduction.
- **Disadvantages:** Requires periodic desludging, potential odor issues if not properly managed.

### DRYING BEDS

Drying beds are used to dewater sludge by allowing the liquid to evaporate and percolate through a sand and gravel bed (Forbis-Stokes *et al.*, 2016). This technology is suitable for small to medium-scale operations and can produce a relatively dry sludge that is easier to handle and dispose of.

- **Advantages:** Low energy requirement, relatively simple construction and operation.
- **Disadvantages:** Large land area is required, the process is slow, and it is dependent on climatic conditions.

## COMPOSTING

Composting is the aerobic decomposition of organic matter by microorganisms. It converts sludge into a stable, humus-like product that can be used as a soil conditioner. Composting reduces sludge volume, destroys pathogens, and stabilizes organic matter.

- **Advantages:** Produces a valuable end-product, effective pathogen reduction, can be combined with other organic wastes.
- **Disadvantages:** Requires careful management to maintain optimal conditions, potential odor issues, relatively long processing time.

### *Criteria for technology selection*

The selection of technologies for fecal sludge treatment should consider various criteria to ensure their suitability and sustainability (Forbis-Stokes *et al.*, 2016). These criteria include:

#### TECHNICAL FEASIBILITY

- **Efficiency:** The ability of the technology to reduce pathogens and stabilize organic matter.
- **Scalability:** Suitability for the size and capacity of the target community.
- **Robustness:** Ability to operate effectively under varying conditions.

#### ECONOMIC VIABILITY

- **Initial costs:** Investment required for construction and setup.
- **Operational costs:** Ongoing expenses for maintenance, energy, and labor.
- **Cost-Benefit:** Long-term economic benefits, such as the production of compost or biogas.

#### SOCIAL ACCEPTABILITY

- **Community acceptance:** Willingness of the community to adopt and use the technology.
- **Cultural compatibility:** Alignment with local customs and practices.
- **Health and safety:** Ensuring safe handling and minimal health risks for operators and the community.

### *Importance of interculturality in environmental engineering projects*

Interculturality is a critical aspect of environmental engineering, particularly in rural communities like Tarqui Parish. Considering the local cultural context and integrating intercultural principles into project design can enhance the acceptance, sustainability, and overall success of sanitation initiatives. Interculturality promotes the understanding and respect of local customs, values, and knowledge systems, ensuring that solutions are not only technically viable but also culturally appropriate.

In rural areas, traditional beliefs regarding waste management may differ significantly from modern engineering practices. For instance, communities might have established methods for waste disposal based on local environmental conditions and practices passed down through generations. Recognizing and incorporating this local knowledge into the design and implementation of fecal sludge treatment systems fosters greater community engagement and ownership of the project. It also mitigates resistance to new technologies by demonstrating how they can complement and enhance existing practices.

### *Integration of local knowledge and practices*

Integrating local knowledge and practices into sanitation projects is key to their effectiveness and sustainability. Local communities often possess valuable insights into their environment, such as knowledge of soil conditions, water sources, and waste management practices that have evolved over time. Collaborating with community members to integrate this knowledge ensures that the solutions developed are tailored to the specific needs and conditions of the area.

For example, in the case of fecal sludge treatment, understanding how the community traditionally manages waste can help identify opportunities for innovation that align with their customs. This might involve combining modern technologies with locally accepted methods, such as composting organic waste for agricultural use. Such an approach not only improves the functionality of the project but also encourages long-term adoption and proper maintenance, as the community feels a sense of ownership over the system.

### *Importance of practical teaching*

Practical teaching in environmental engineering bridges the gap between theoretical knowledge and its real-world applications. While classroom instruction provides foundational principles, hands-on experience in projects like the fecal sludge treatment plant allows students to apply what

they have learned in meaningful ways. This real-world engagement enhances their problem-solving skills and prepares them to tackle complex environmental issues in their future careers (Fondón *et al.*, 2010; Noguero, 2005).

The project in Tarqui Parish serves as an excellent example of practical teaching. Students engage in every stage of the project, from the initial assessment to the design and operation of the treatment plant. This hands-on involvement fosters interdisciplinary collaboration, as students work alongside experts in civil engineering, microbiology, and social sciences. Moreover, by involving the local community, students gain a deeper understanding of the social and cultural factors that influence the success of engineering projects, enhancing their ability to design sustainable solutions.

## Methodology

The fecal sludge treatment plant project in Tarqui Parish exemplifies how project design can be effectively integrated into university education. This project provided students with a practical, hands-on experience that enhanced their learning and professional development. The methodology for this study involved several key steps, each designed to ensure a comprehensive and practical approach to solving the sanitation issues in Tarqui Parish.

### *Initial diagnosis*

An initial diagnosis of the sanitation situation in Tarqui Parish was conducted through surveys and technical visits. This step was crucial for understanding the current state of sanitation facilities, the extent of fecal sludge generation, and the community's specific needs (Duque-Sarango & Hernández, 2020). Guided by faculty, students conducted the following activities as part of the practical component of the Wastewater Technology course within the Environmental Engineering program at the Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca campus, in 2023:

- **Surveys:** Structured surveys were administered to households across the parish to gather data on existing sanitation practices, types of facilities used (e.g., septic tanks, pit latrines), and common issues faced (e.g., overflow, odor, maintenance problems) (Table 1).
- **Technical Visits:** Technical visits were made to inspect current sanitation infrastructure and to identify potential sites for the pilot plant. These visits provided firsthand insights into the challenges and opportunities for implementing a new treatment system.

**Table 1***Key Findings from Surveys and Technical Visits*

| Community     | Total Households Surveyed | Main Sanitation Issues Identified |
|---------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Bellavista    | 30                        | Septic tank overflow, odor        |
| Sta. Lucrecia | 25                        | Poor maintenance of latrines      |
| Chauyallacu   | 28                        | Direct discharge into streams     |
| Chilca Chapar | 22                        | Insufficient sludge removal       |

*IDENTIFICATION OF VIABLE TECHNOLOGIES*

The most viable technologies for fecal sludge treatment were identified based on the initial diagnosis. The selection criteria included technical feasibility, cost-effectiveness, ease of operation, and community acceptance. Students researched and evaluated various treatment options, including:

- **Sedimentation Tanks:** For separating solids from the liquid phase.
- **Drying Beds:** For dewatering sludge using natural evaporation and percolation.
- **Composting:** For aerobic decomposition of organic matter to produce a stable end-product.

Each technology was assessed for its applicability to the local context, taking into consideration factors such as climate, available space, and the community's willingness to adopt new methods (Table 2).

**Table 2***Technology Evaluation Criteria*

| Technology    | Technical Feasibility | Cost Effectiveness | Ease of Operation | Community Acceptance |
|---------------|-----------------------|--------------------|-------------------|----------------------|
| Sedimentation | High                  | Medium             | High              | High                 |
| Drying Beds   | Medium                | High               | Medium            | Medium               |
| Composting    | High                  | Medium             | Low               | High                 |

*ADDRESSING CULTURAL DIFFERENCES IN THE DIAGNOSIS PHASE*

Given the cultural diversity in Tarqui Parish, particular attention was paid to understanding and respecting local beliefs and practices rela-

ted to sanitation. During the diagnosis phase, community members were consulted not only on their technical needs but also on their cultural views regarding waste management. Some households had established traditional methods of waste disposal, influenced by long-standing practices and local environmental knowledge.

To address these cultural differences, the surveys were designed to be culturally sensitive, including questions about traditional sanitation practices and local preferences for waste management. Furthermore, local leaders were engaged to ensure that all segments of the community felt comfortable participating in the diagnosis process. This inclusive approach helped in identifying both technical and cultural factors that needed to be considered in the design of the treatment system.

#### *CULTURAL CONSIDERATIONS IN TECHNOLOGY SELECTION*

Cultural compatibility was a critical factor in the selection of fecal sludge treatment technologies. The team recognized that technologies unfamiliar to the local population might face resistance if not properly introduced or if they conflicted with local customs. To address this, community leaders and elders were consulted to gauge the cultural acceptability of each proposed technology.

For instance, composting was initially met with skepticism by some community members due to concerns about odors and the perceived risks of handling waste. To overcome this, educational workshops were organized to explain how the composting process works and its potential benefits, such as producing a valuable soil amendment for agriculture. By framing the technology in a way that aligned with local agricultural practices, the team increased community acceptance.

#### *Pilot plant design*

Using the data gathered and the technologies identified (Table 3), a pilot plant design was developed with the aid of specialized software (Duque-Sarango *et al.*, 2019; Duque-Sarango & Pinos, 2022). The design process involved several stages:

- **Screening**

The first stage in the design involved screening to remove large solids and debris from the fecal sludge. Manual fine screens with 2-5 cm openings were selected to ensure efficient removal of non-biodegradable materials.

- **Sedimentation**

The screened sludge was then directed to sedimentation tanks designed to allow solids to settle by gravity. The tanks were rectangular, each with a capacity of 5000 liters, sized to handle the expected sludge volume.

- **Drying**

The next stage involved drying beds, consisting of layers of sand and gravel, to dewater the sludge through evaporation and percolation. The design aimed to optimize the drying process by considering local climatic conditions.

**Table 3**

*Design Specifications of Pilot Plant Components*

| Component           | Specifications                |
|---------------------|-------------------------------|
| Screening Chamber   | Manual fine screens, 2-5 cm   |
| Sedimentation Tanks | Rectangular, 5000 liters each |
| Drying Beds         | Sand and gravel layers        |
| Leachate Collection | Underdrains for leachate      |
| Composting Area     | For stabilized sludge         |

### *Student involvement*

Throughout the project, students were actively involved in all stages, from data collection and analysis to design and implementation (Table 4). This hands-on experience provided them with practical skills and a deeper understanding of environmental engineering principles (Duque-Sarango *et al.*, 2019b, 2019a; Montalvo-Ochoa *et al.*, 2020).

### *DATA COLLECTION AND ANALYSIS*

Students conducted surveys and technical visits, analyzed the data, and presented their findings. They gained experience in using survey tools, data analysis software, and technical inspection techniques.

### *DESIGN AND IMPLEMENTATION*

Guided by faculty, students used specialized design software to develop the pilot plant. They participated in discussions on technology selec-



tion, design iterations, and feasibility assessments. During the implementation phase, students were involved in the construction and setup of the pilot plant, learning valuable project management and technical skills.

**Table 4**  
*Student roles and learning outcomes*

| Activity                     | Student roles                       | Learning outcomes                             |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Surveys and Technical Visits | Data collection, site inspection    | Survey methods, technical assessment          |
| Technology Evaluation        | Research, criteria development      | Critical analysis, decision-making            |
| Design Development           | Software modeling, design iteration | Design software proficiency, iterative design |
| Implementation               | Construction, system setup          | Project management, hands-on technical skills |

### *Community engagement*

Engaging the local community was a critical component of the methodology. Students and faculty conducted outreach programs to educate residents about the benefits of the new treatment system and to ensure their participation and support.

### *EDUCATIONAL WORKSHOPS*

Workshops were held to inform the community about the health risks associated with improper fecal sludge management and the advantages of the proposed treatment plant. These workshops also provided a platform for residents to voice their concerns and suggestions.

### *COMMUNITY FEEDBACK*

Continuous feedback from the community was sought throughout the project. This feedback was invaluable in refining the design and ensuring that the proposed solutions were culturally acceptable and practically feasible.

**Table 5**  
*Community Engagement Activities*

| Activity              | Description                                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------|
| Educational Workshops | Health risks education, project benefits overview |
| Feedback Sessions     | Community input on design and implementation      |
| Training Programs     | Operational training for local residents          |

## Results and discussion

Surveys revealed that most communities are willing to accept implementing a fecal sludge treatment plant. A total of 188 surveys were conducted across 13 communities: Bellavista, Centro Parroquial-Sta. Lucrecia, Chauyallacu, Chilca Chapar, Chilca Totora, Cotapamba, El Verde, Acchayacu, Santa Teresita, Parcoloma, Guallanzhapa, Tutupali Chico, and Tutupali Grande. The data collected provided valuable insights into the current sanitation practices and the community's readiness for improved solutions.

### *Community willingness*

The survey results indicated a high level of acceptance for the proposed fecal sludge treatment plant. In Bellavista, for example, 90 % of respondents supported the implementation of the plant, while only 10 % were against it. Similar trends were observed in other communities, highlighting a general consensus on the need for improved sanitation facilities (Table 6).

**Table 6**  
*Community acceptance for fecal sludge treatment plant*

| Community     | Total surveys | Acceptance (%) | Rejection (%) |
|---------------|---------------|----------------|---------------|
| Bellavista    | 10            | 90             | 10            |
| Sta. Lucrecia | 15            | 85             | 15            |
| Chauyallacu   | 20            | 88             | 12            |
| Chilca Chapar | 18            | 92             | 8             |
| Chilca Totora | 22            | 91             | 9             |
| Cotapamba     | 17            | 89             | 11            |
| El Verde      | 15            | 87             | 13            |

| Community       | Total surveys | Acceptance (%) | Rejection (%) |
|-----------------|---------------|----------------|---------------|
| Acchayacu       | 20            | 93             | 7             |
| Santa Teresita  | 18            | 86             | 14            |
| Parcoloma       | 15            | 88             | 12            |
| Guallanzhapa    | 10            | 85             | 15            |
| Tutupali Chico  | 14            | 90             | 10            |
| Tutupali Grande | 14            | 89             | 11            |

### *Sanitation practices*

The surveys also revealed current sanitation practices and the prevalence of issues related to inadequate facilities. Many households reported using septic tanks and cesspools, with significant issues such as overflows, leaks, and direct discharges into nearby water bodies (Table 7).

**Table 7**  
*Current sanitation practices and issues*

| Community       | Septic tanks (%) | Cesspools (%) | Direct discharge (%) | Issues reported (%) |
|-----------------|------------------|---------------|----------------------|---------------------|
| Bellavista      | 80               | 10            | 10                   | 55                  |
| Sta. Lucrecia   | 75               | 15            | 10                   | 60                  |
| Chauyallacu     | 70               | 20            | 10                   | 65                  |
| Chilca Chapar   | 85               | 10            | 5                    | 50                  |
| Chilca Totora   | 80               | 15            | 5                    | 55                  |
| Cotapamba       | 78               | 12            | 10                   | 60                  |
| El Verde        | 75               | 15            | 10                   | 62                  |
| Acchayacu       | 82               | 10            | 8                    | 58                  |
| Santa Teresita  | 78               | 12            | 10                   | 63                  |
| Parcoloma       | 80               | 10            | 10                   | 57                  |
| Guallanzhapa    | 75               | 15            | 10                   | 60                  |
| Tutupali Chico  | 80               | 10            | 10                   | 55                  |
| Tutupali Grande | 78               | 12            | 10                   | 58                  |

The acceptance of the proposed technologies was significantly influenced by the cultural practices of the communities. For example, in many areas, traditional waste management practices involved natural disposal methods such as direct discharge into rivers or fields. These practices, while familiar, were unsustainable and posed health risks. However, through targeted educational workshops, the community was able to recognize the advantages of adopting modern technologies, such as sedimentation and composting, while maintaining elements of their traditional practices, such as the reuse of treated sludge for agricultural purposes. The cultural relevance of composting, which aligns with agricultural cycles and land-use practices, was a critical factor in its acceptance.

Moreover, communities that had a strong tradition of collective decision-making, such as in Chauyallacu, were more willing to accept the new technologies after community-wide discussions. By integrating these collective processes into the decision-making phases of the project, the acceptance of the treatment technologies was facilitated, as they were seen as a communal benefit rather than an imposed solution.

#### *INCLUSION OF LOCAL PRACTICES IN PROJECT IMPLEMENTATION*

The inclusion of local practices greatly improved the implementation and acceptance of the project. For instance, in communities where natural resource conservation was a priority, such as in Chilca Totora and El Verde, the project team emphasized how the treatment plant would prevent contamination of local water sources, aligning the project goals with the community's environmental values. Additionally, local practices like periodic communal cleaning and maintenance days were integrated into the operation of the plant. This integration made the project more culturally acceptable, as the community could participate in the ongoing management of the plant in a way that reflected their existing practices.

In Chauyallacu, where land stewardship and agricultural productivity are highly valued, the use of composted sludge as a soil conditioner resonated strongly with the community. By demonstrating that the sludge could be safely treated and reused to improve soil fertility, the project team successfully linked the treatment system to local agricultural practices, enhancing both acceptance and long-term sustainability.

*Pilot plant design*

Based on the survey data and site visits, a pilot plant was designed to handle the fecal sludge generated by the communities. The design includes a screening chamber, sedimentation tanks, and drying beds, optimized for local conditions (Table 8).

**Table 8**  
*Design specifications of pilot plant*

| Component           | Specifications                |
|---------------------|-------------------------------|
| Screening Chamber   | Manual fine screens, 2-5 cm   |
| Sedimentation Tanks | Rectangular, 5000 liters each |
| Drying Beds         | Sand and gravel layers        |
| Leachate Collection | Underdrains for leachate      |
| Composting Area     | For stabilized sludge         |

The expected performance metrics for sludge reduction (70 %), water recovery (60 %), and pathogen reduction (99 %) were calculated based on a combination of literature review and field data. Previous studies on similar fecal sludge treatment systems in comparable rural settings provided baseline performance figures (François *et al.*, 2016; Petersen *et al.*, 2003). Additionally, the climate and environmental conditions in Tarqui were considered, as these factors influence the efficiency of drying beds and sedimentation processes. Local evaporation rates, soil permeability, and pathogen inactivation rates under natural UV exposure were factored into the calculations, ensuring that the expected outcomes were realistic for the region.

*Expected performance*

The pilot plant is expected to improve the management of fecal sludge significantly. By stabilizing the sludge and recovering water, the plant will reduce environmental contamination and health risks (Table 9).

**Table 9**  
*Expected Performance Metrics*

| Metric                 | Value |
|------------------------|-------|
| Sludge Reduction       | 70 %  |
| Water Recovery         | 60 %  |
| Pathogen Reduction     | 99 %  |
| Operational Cost       | Low   |
| Community Satisfaction | High  |

### *Community education and involvement*

To ensure the success of the project, community education programs will be implemented. These programs will focus on the importance of proper sanitation practices and the benefits of the new treatment plant (Table 10).

**Table 10**  
*Community Education Programs*

| Program                  | Description                                       |
|--------------------------|---------------------------------------------------|
| Hygiene Workshops        | Teaching proper hygiene and sanitation practices  |
| Plant Operation Training | Training locals to operate and maintain the plant |
| Environmental Awareness  | Educating on the environmental impact of sludge   |

### *Impact on environmental sciences education*

Research like this is vital in environmental sciences education, particularly in university-level teaching. By developing and implementing practical solutions for real-world problems, such studies provide valuable case studies and learning opportunities for students. The detailed analysis and application of various treatment technologies can be incorporated into curriculum modules, enhancing students' understanding of environmental engineering and management.

The fecal sludge treatment plant project in Tarqui Parish provided an excellent platform for students to engage in hands-on learning. As part of the practical component of the Wastewater Technology course within the Environmental Engineering program at the Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca campus, in 2023, students were actively involved in every stage of the project. This engagement included conducting surveys, performing

technical visits, designing the pilot plant, and implementing the chosen solutions (Figure 1).

**Figure 1**

*Students conducting surveys in Tarqui parish for fecal sludge treatment project*



These activities enhanced the theoretical knowledge gained in the classroom and provided practical experience in real-world applications. Students learned to collect and analyze data, design treatment systems, and manage projects from inception to completion. This comprehensive approach to learning is critical in preparing students for future careers as environmental engineers.

Involving students in such research projects bridges the gap between theoretical knowledge and practical application. This approach fosters critical thinking and problem-solving skills essential for effective engineering practice. For example, students working on the Tarqui Parish project had to address various technical challenges, such as selecting appropriate technologies and designing a system suitable for local conditions. They also encountered and resolved logistical issues related to project implementation in a rural setting.

By facing these challenges, students developed a deeper understanding of the complexities involved in environmental engineering projects. They learned to think critically, make informed decisions, and adapt to changing circumstances. This practical experience is invaluable in shaping competent and confident professionals.

## Conclusions

The proposed design of a pilot plant for fecal sludge treatment in Tarqui Parish presents a viable solution for addressing the community's

basic sanitation challenges. The technologies selected, including sedimentation tanks, drying beds, and composting, are well-suited to local conditions and have the potential to manage fecal sludge effectively, thereby reducing environmental contamination and mitigating public health risks. However, the implementation of this system is crucial to confirm its efficiency and adaptability over time. Further studies and long-term monitoring will be necessary once the plant is operational to assess its impact and performance in different environmental conditions.

A key strength of this proposal is its replicability. The design can serve as a model for other rural communities facing similar sanitation challenges. By customizing the technology to meet the specific conditions of each location, this approach could be scaled and applied in various regions, promoting wider improvements in rural sanitation across Ecuador and potentially in other countries with similar needs. The modular design also allows for flexibility, making it adaptable to communities of different sizes.

Ensuring the sustainability of the system will require not only technical implementation but also active community participation and education. Training programs aimed at local residents will be essential for the proper operation and maintenance of the plant, as well as for the safe reuse of treated sludge in agriculture. Engaging the community from the beginning will foster a sense of ownership, which is critical for the long-term success of the project. Additionally, integrating the project into educational initiatives will promote ongoing awareness of proper sanitation practices and environmental protection.

This proposal also provides significant educational value. Students were actively involved in the design process, allowing them to apply theoretical knowledge to a real-world problem. This hands-on experience is essential for developing critical thinking, problem-solving skills, and a commitment to sustainable development. By participating in this project, students are better prepared to address complex environmental challenges in their future careers.

## Bibliographic references

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *El agua en un mundo en cambio* <https://bit.ly/3XJrgGz>
- Duque-Sarango, P. & Hernández, B. (2020). Estudio integral del recurso hídrico de la microcuenca del río Guarango, Cuenca-Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 30, 240-252. <https://bit.ly/3XQtXWW>
- Duque-Sarango, P., Cajamarca-Rivadeneira, R., Wemple, B. C. & Delgado-Fernández, M. E. (2019a). Estimation of the water balance of for a small tropical andean catchment. *Granja*, 29(1), 56-69. <https://doi.org/10.17163/lgr.n29.2019.05>



- Duque-Sarango, P., Cajamarca-Rivadeneira, R., Wemple, B. C. & Delgado-Fernández, M. E. (2019b). Estimation of the water balance of for a small tropical andean catchment [Estimación del Balance Hídrico de una Cuenca Andina Tropical]. *Granja*, 29(1), 56-69. <https://doi.org/10.17163/lgr.n29.2019.05>
- Duque-Sarango, P., Patiño, D. M. & López, X. E. (2019). Evaluación del Sistema de Modelamiento Hidrológico HEC-HMS para la Simulación Hidrológica de una Microcuenca Andina Tropical. *Información Tecnológica*, 30(6), 351-362. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000600351>
- Duque-Sarango, P. & Pinos, V. (2022). *Modeling of the Guangarcucho Municipal Wastewater Treatment Plant Using WEST*, Cuenca-Ecuador. 33-46. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-93718-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-93718-8_4)
- El Telégrafo - Tarqui, su historia y prospectiva*. (n.d.). <https://bit.ly/3DtzM5X>
- Fondón, I., Madero, M. J. & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Forbis-Stokes, A. A., O'Meara, P. F., Mugo, W., Simiyu, G. M. & Deshusses, M. A. (2016). On-Site Fecal Sludge Treatment with the Anaerobic Digestion Pasteurization Latrine. *Environmental Engineering Science*, 33(11), 898-906. <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0148>
- François, P., Locatelli, F., Laurent, J. & Bekkour, K. (2016). Experimental study of activated sludge batch settling velocity profile. *Flow Measurement and Instrumentation*, 48, 112-117. <https://doi.org/10.1016/j.flowmeasinst.2015.08.009>
- Granda-Tepán, D. F. & Encalada-Loja, C. E. (2019). Impacto de las tecnologías de la información en los procesos de gestión financiera y administrativa en la comunidad Santa Teresita de la parroquia Tarqui, Cuenca, Ecuador. *Domínio de Las Ciencias*, 5(2), 337-362. <https://doi.org/10.23857/DC.V5I2.905>
- Montalvo-Ochoa, F., Robles-Bykbaev, V., Duque-Sarango, P. & Gonzalez-Arias, K. (2020). An educational rule-based expert system to determine water quality for environmental engineering and biotechnology students. *EDUNINE 2020 - 4th IEEE World Engineering Education Conference: The Challenges of Education in Engineering, Computing and Technology without Exclusions: Innovation in the Era of the Industrial Revolution 4.0, Proceedings*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/EDUNINE48860.2020.9149502>
- Noguero, F. L. (2005). Metodología participativa en Educación. *Metodología Participativa En La Enseñanza Universitaria*, 20(3), 91-106.
- Ortiz Quizhpilema, S. B. & Maldonado Cajamarca, E. A. (2022). *Estudio de un sistema de tratamiento de lodos fecales en el sector rural de la parroquia Tarqui cantón Cuenca-Azuay*. <https://bit.ly/3Fs8ZHK>
- Peal, A., Evans, B., Blackett, I., Hawkins, P. & Heymans, C. (2014). Fecal sludge management: a comparative analysis of 12 cities. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development*, 4(4), 563-575. <https://doi.org/10.2166/WASHDEV.2014.026>

- Petersen, B., Gernaey, K., Henze, M. & Vanrolleghem, P. A. (2003). *Calibration of Activated Sludge Models: A Critical Review of Experimental Designs*, pp. 101-186. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-0932-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-0932-3_5)
- Zewde, A. A., Li, Z. & Xiaoqin, Z. (2021). Improved and promising fecal sludge sanitizing methods: Treatment of fecal sludge using resource recovery technologies. *Journal of Water Sanitation and Hygiene for Development*, 11(3), 335-349. <https://doi.org/10.2166/WASHDEV.2021.268/889957/WASHDEV2021268.PDF>

## Laboratorios en la enseñanza de Ciencias Naturales en la Sierra y Amazonía del Ecuador

Jorge Isaac Delgado Jácome<sup>1</sup>

Universidad Regional Amazónica Ikiam, Ecuador

[jorge.delgado@est.ikiam.edu.ec](mailto:jorge.delgado@est.ikiam.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-2701-9938>

### Introducción

La Guía de sugerencias para actividades experimentales nace en 2017 desde la Subsecretaría de Fundamentos Educativos en conjunto con la Dirección Nacional del Currículo, quienes en busca de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, la Física, la Biología y la Química optaron por facilitar a nivel nacional una Guía de sugerencias para actividades experimentales, que sea metodológicamente fácil de usar e interpretar para los docentes a escala nacional.

A pesar de los esfuerzos del Mineduc por proporcionar guías de experimentación a los docentes, existe una brecha entre la teoría y la práctica en cuanto a la disponibilidad y el uso de laboratorios adecuados, cabe destacar que, para el proceso de validación de la Guía de experimentación por parte del Estado solo se tomó en cuenta a las Unidades Educativas del Milenio (UEM)<sup>2</sup> del territorio nacional y se dejó de lado al resto de centros educativos.

Este estudio tiene como objetivo realizar una evaluación crítica y exhaustiva del estado actual de los laboratorios de Ciencias Naturales en Unidades Educativas públicas de la Sierra y Amazonía del Ecuador, con un enfoque particular en la implementación de la Guía de sugerencias para ac-

1 Docente de Ciencias Experimentales UNAE- IKIAM , Investigador Educativo, Dirección de proyectos de Innovación Educativa.

2 Son instituciones educativas públicas, con carácter experimental innovadoras, como referente de la nueva educación pública en el país.

tividades experimentales proporcionada por el Ministerio de Educación de Ecuador (Mineduc). A través de esta evaluación, se pretende identificar las limitaciones y los desafíos que obstaculizan la plena integración de los laboratorios en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales por parte de los estudiantes, quienes son los beneficiarios del uso de estos espacios y que aportan al perfil de salida del bachiller ecuatoriano.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender las barreras que enfrentan los estudiantes y los docentes en su acceso a una educación científica de calidad. Al analizar críticamente la situación de los laboratorios y la implementación de la Guía de sugerencias para actividades experimentales, se espera proporcionar una base sólida para la formulación de políticas educativas más efectivas y la mejora de las prácticas pedagógicas en las regiones antes mencionadas. Este estudio busca no solo identificar los desafíos, sino también proponer soluciones viables que puedan enriquecer la experiencia educativa de las generaciones futuras del Ecuador.

## **Marco teórico**

El referente teórico para la enseñanza de las Ciencias Naturales se apoya en varias corrientes y enfoques pedagógicos, así como en el marco normativo y curricular ecuatoriano establecido por las autoridades educativas. A continuación, se presentan los principales elementos del referente teórico que sustentan este artículo:

### **Constructivismo**

Según Ortiz Granja (2015), el constructivismo es una corriente pedagógica que considera que, el conocimiento es resultado de la interacción activa del individuo con su entorno, donde se construyen significados a partir de experiencias y conocimientos previos.

Esta teoría plantea que, los individuos elaboran sus propias representaciones y significados a partir de su experiencia, conocimientos previos y contexto social, cultural y emocional. En el ámbito educativo, el constructivismo propone un enfoque centrado en el estudiante, donde se fomenta el aprendizaje significativo y la participación activa, promoviendo la reflexión, el diálogo y la interacción entre pares y con el docente para la construcción colectiva del conocimiento.

En el modelo ecuatoriano, el constructivismo se presenta como uno de los pilares fundamentales en el modelo de enseñanza-aprendizaje. Además, dentro del marco del Buen Vivir, se propone la idea de involucrar al estudiante

con las ciencias y fomentar su rol como promotor del descubrimiento en su entorno escolar y social.

## **Aprendizaje significativo**

Según Oré (2016), el aprendizaje significativo se refiere a un proceso en el cual, los individuos relacionan la nueva información con conocimientos o experiencias previas, de manera que la nueva información adquiere significado y relevancia en su estructura cognitiva.

Este tipo de aprendizaje implica una comprensión profunda y una integración sustancial del nuevo conocimiento en el marco de referencia existente en cada uno de los educandos. Es un proceso interactivo y activo donde el estudiante no solo adquiere información de manera pasiva, sino que también se compromete con el contenido de manera personal y reflexiva. El aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje memorístico o superficial, ya que busca construir una comprensión profunda y duradera, en lugar de una simple retención temporal de datos.

Según Guibo Silva (2014), el aprendizaje significativo en las Ciencias Naturales se concibe como un proceso que genera cambios duraderos en el comportamiento del estudiante. A través de este proceso, el estudiante ajusta y readapta sus experiencias previas para integrarlas de manera efectiva a su entorno, tanto en la escuela como en la comunidad, favoreciendo su adaptación a los diferentes contextos en los que interactúa.

## **Teoría de la cognición situada**

Según Díaz Barriga Arceo (2003), la teoría de la cognición situada plantea que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Esta teoría defiende que el aprendizaje debe tener lugar en contextos relevantes como los laboratorios y significativos como la experimentación, enfatizando la importancia de la participación activa del estudiante en la resolución de problemas reales y en la interacción social con otros individuos más experimentados como el docente. Esta teoría se opone a la idea de que el conocimiento puede ser separado de su contexto y promueve un enfoque educativo que integra la experiencia práctica y el aprendizaje social en el proceso de adquisición de conocimientos.

Las teorías del constructivismo, el paradigma de la cognición situada y la teoría del aprendizaje significativo representan enfoques pedagógicos fundamentales que han revolucionado la educación contemporánea. Estas

perspectivas comparten la idea central que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente construido, en el cual los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también participan en la construcción de significados a través de experiencias situadas y contextualizadas.

## Metodología

### *Enfoque*

Esta investigación, se basa en el uso de la metodología de tipo cuantitativa para abordar el objeto de estudio desde múltiples perspectivas y obtener una comprensión más completa y profunda de los fenómenos en cuestión. Para Pereira Pérez (2011), la utilización de enfoques cuantitativos proporciona una comprensión detallada y precisa de los objetos de interés, al permitir un análisis objetivo y sistemático de los datos recopilados.

### *Unidad de análisis*

Este estudio se centra en dos grupos principales de participantes. El primer grupo estuvo compuesto por 355 estudiantes distribuidos en seis subniveles educativos, que incluyen tres de Educación General Básica Superior y tres de Bachillerato. Estos estudiantes fueron seleccionados de manera estratificada de 11 unidades educativas fiscales en las siguientes ciudades: Tena, Ibarra, Tulcán, Riobamba, Cañar, Azogues, Cuenca y Quito. Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron el rango de edad, subnivel educativo, y asignaturas cursantes. mientras que los criterios de exclusión fueron: nivel socioeconómico y género.

El segundo grupo de la población total, que alguna vez estuvo bajo consideración en el estudio, consistió en 4435 estudiantes en total. La muestra final de 355 participantes se seleccionó utilizando un método de muestreo estratificado con el objetivo de garantizar una representación significativa de la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del contexto educativo. de las ciudades antes mencionadas.

$$n = \frac{4435 * 1,96^2 * 50\% * 50\%}{5\%^2 * (N - 1) + 1,96^2 * 50\% * 50\%} = 353,61$$

Para garantizar la ética en la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de su inclusión en el estudio.

Este proceso incluyó primero una autorización por escrito y, por consiguiente, una socialización con las autoridades de las Unidades Educativas y luego una socialización con los estudiantes.

### **Técnicas de recolección de datos**

Para la fase cuantitativa, se utilizó una encuesta estructurada para recopilar datos de los estudiantes participantes. Esta encuesta constó de 15 preguntas de opción múltiple de tipo cerradas, estas preguntas fueron planteadas para poder responder a los objetivos de la investigación, además se le planteó a cada uno de los participantes que este cuestionario estaba realizado sin un límite de tiempo establecido para las respuestas. La simplicidad y el anonimato del cuestionario facilitó su aplicación y no generó contratiempos durante la recolección de datos en cada una de las Unidades Educativas.

### **Procesamiento y análisis de datos**

Los datos cuantitativos recopilados mediante las encuestas fueron sometidos a un procesamiento estadístico exhaustivo a través de la plataforma Question Pro. Este análisis sistemático permitió en primer lugar reducir el tiempo para la tabulación de los datos y la generación de gráficos, ya que permitió identificar de manera eficiente patrones, tendencias y relaciones significativas entre las variables vinculadas al proceso educativo en el entorno de laboratorio. La cuidadosa selección de preguntas cerradas facilitó la cuantificación precisa de las respuestas, garantizando así la confiabilidad y validez de los datos recopilados en este estudio.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en forma de tablas estadísticas, resaltando las diversas respuestas y percepciones de los participantes en relación con los objetivos propuestos.

Indagar acerca de la disponibilidad de laboratorios o instalaciones específicas para la ejecución de experimentos y actividades prácticas en el campo de las Ciencias Naturales, como Biología, Física y Química, constituye un aspecto esencial en el contexto de esta investigación. Esta información se fundamenta en la premisa de que la infraestructura y los recursos disponibles en el entorno educativo desempeñan un papel crítico en el desarrollo de habilidades prácticas y la comprensión profunda de los principios científicos entre los estudiantes.

Basándonos en los datos presentados (ver tabla 1), se observa que aproximadamente el 71,43 % de las Unidades Educativas encuestadas cuentan con laboratorios para realizar actividades experimentales en el ámbito de las Ciencias Naturales, como Biología, Física y Química. Por otro lado, alrededor del 28,57 % de las Unidades Educativas han designado un aula para cumplir funciones similares a las de un laboratorio, aunque no cuenten específicamente con uno.

Estos resultados sugieren una presencia significativa de instalaciones dedicadas a la experimentación en Ciencias Naturales en la mayoría de las unidades educativas encuestadas. Sin embargo, la proporción de aquellos que han adaptado aulas para este propósito indica una posible flexibilidad en la utilización de espacios para actividades prácticas. Estas cifras resaltan la importancia de contar con infraestructuras adecuadas para fomentar un aprendizaje práctico y la comprensión efectiva de conceptos científicos entre los estudiantes.

**Tabla 1**

*Disponibilidad de laboratorios para Ciencias Naturales en la Unidad Educativa*

| Tipo de instalación                                 | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------------------------------|----------|------------|
| Si, tenemos un laboratorio                          | 252      | 71,43 %    |
| No, pero tenemos un aula destinada como laboratorio | 103      | 28,57 %    |

*Nota.* Para la implementación de las guías de experimentación el Mineduc solo tomó en cuenta a las Unidades Educativas con instalaciones aptas según su criterio.

La pregunta sobre las áreas específicas para las que se destina el laboratorio en la Unidad Educativa se plantea con la finalidad de comprender la diversidad de enfoques científicos y el énfasis pedagógico dentro del entorno educativo. Este cuestionamiento se fundamenta en la premisa de que la asignación y el uso específico del laboratorio puede reflejar la priorización de ciertos campos científicos en proyecto educativo institucional.

Además, esta información puede arrojar luz sobre la distribución de recursos y la especialización del personal docente, lo que influye directamente en la calidad y la profundidad del aprendizaje práctico de los estudiantes en áreas específicas como la Biología, la Física, la Química y otras disciplinas relacionadas.

Basándonos en los datos proporcionados (ver tabla 2), se observa que el laboratorio de cada una de las Unidades Educativas se destina principalmente al área de Biología, con una distribución del 57,14 %. Le sigue el uso del laboratorio para actividades de Química, representando un 32,15 %



del total. Por otro lado, la Física parece tener un uso menos frecuente en comparación con las otras áreas, con solo un 10,71 % de uso del laboratorio para esta materia.

Estos resultados sugieren una clara orientación hacia la Biología como área de estudio dominante, seguida de cerca por la Química. La menor frecuencia de uso para la Física puede indicar una posible necesidad de mayor enfoque y recursos para fortalecer las prácticas experimentales en esta área. Este análisis destaca la importancia de equilibrar la distribución de recursos y la atención pedagógica para promover un aprendizaje práctico equitativo y completo en todas las áreas de estudio dentro del contexto de las Ciencias Naturales.

**Tabla 2**  
*Destino del laboratorio de la Unidad Educativa por Áreas de Estudio*

| Áreas de estudio                   | Frecuencia de uso | Porcentaje de distribución |
|------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Química                            | 114               | 32,15 %                    |
| Física                             | 38                | 10,71 %                    |
| Biología                           | 203               | 57,14 %                    |
| Ciencias de la Tierra y el Espacio | 0                 | 0,00 %                     |

*Nota.* Se determina que en la Sierra-Amazonía por limitaciones del currículo y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) el uso de los laboratorios para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra y el Espacio no se toma en consideración.

La pregunta sobre si el laboratorio está adecuadamente equipado para llevar a cabo experimentos de manera efectiva busca evaluar la calidad y el alcance de los recursos disponibles en el entorno educativo. Dicha información se basa en la premisa de que un laboratorio bien equipado es fundamental para fomentar un aprendizaje práctico eficaz y una comprensión profunda de los principios científicos entre los estudiantes.

Además, la evaluación de la adecuación del equipamiento puede proporcionar información valiosa sobre las posibles áreas de mejora y desarrollo dentro del laboratorio, con el fin de enriquecer la experiencia educativa y promover un ambiente propicio para la investigación y el descubrimiento científico.

Los datos revelan que un porcentaje significativo, el 51,43 % de los estudiantes encuestados (ver tabla 3) considera que no están seguros, si el laboratorio cuenta con el equipamiento adecuado para llevar a cabo experimentos de manera efectiva. Por otro lado, aproximadamente el 37,57 % de

los participantes indica que el laboratorio no está bien equipado para este propósito, mientras que solo el 11 % considera que sí lo está.

Estos resultados destacan una posible discrepancia en la percepción del nivel de equipamiento del laboratorio entre los encuestados. La gran proporción de respuestas que señalan el desconocimiento del equipamiento sugiere la necesidad de enseñar a los estudiantes acerca de los insumos y materiales de los cuales está compuesto un laboratorio. Esta información subraya la importancia de considerar e implementar medidas adecuadas para fortalecer la educación científica, con el fin de mejorar la calidad de la educación científica en la institución educativa.

**Tabla 3**

*Nivel de equipamiento para experimentos efectivos en el laboratorio*

| Estado de equipamiento del laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|----------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, está bien equipado.                | 39                     | 11,00 %                  |
| No, le hace falta equipamiento.        | 133                    | 37,57 %                  |
| No estoy seguro.                       | 183                    | 51,43 %                  |

La pregunta sobre la frecuencia de visitas al laboratorio para realizar actividades experimentales en el área de Ciencias Naturales (Biología, Física, Química) se formula con el propósito de evaluar el nivel de participación y compromiso de los docentes con las prácticas de laboratorio.

Esta información se fundamenta en la premisa de que una participación regular en actividades experimentales puede enriquecer la comprensión de conceptos científicos y promover un aprendizaje práctico más profundo en los estudiantes. Además, esta información puede arrojar luz sobre la integración efectiva de la instrucción teórica con la aplicación práctica de los principios científicos en un entorno de laboratorio educativo.

Los datos revelan que una mayoría significativa, aproximadamente el 57,13 % (ver tabla 4) visita el laboratorio al menos una vez a la semana para llevar a cabo actividades experimentales en el campo de las Ciencias Naturales. Además, un 14,29 % de los participantes indica que su frecuencia de visitas al laboratorio es menos de una vez al mes.

Estos resultados sugieren un compromiso considerable por parte de la mayoría de los docentes y los estudiantes encuestados en participar en actividades prácticas en el laboratorio al menos una vez a la semana. Sin embargo, la presencia de un porcentaje notable de respuestas que indican una frecuencia menor de visitas puede plantear interrogantes sobre la efectividad y la amplitud de la participación de los estudiantes en experiencias prácticas

en el laboratorio. Esta información destaca la importancia de promover una mayor participación en actividades experimentales para enriquecer la comprensión de conceptos científicos y fortalecer el aprendizaje práctico en el entorno educativo.

**Tabla 4**

*Frecuencia de visitas al laboratorio para actividades experimentales en Ciencias Naturales*

| Frecuencia de uso del laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Menos de una vez al mes           | 51                     | 14,29 %                  |
| Una vez al mes                    | 0                      | 0,00 %                   |
| Una vez a la semana               | 202                    | 57,13 %                  |
| Más de una vez a la semana        | 51                     | 14,29 %                  |
| Casi nunca                        | 51                     | 14,29 %                  |
| Nunca                             | 0                      | 0,00 %                   |

La pregunta sobre el uso de la Guía de Sugerencias para actividades experimentales proporcionada por el Mineduc durante las visitas al laboratorio se plantea con el objetivo de evaluar la incorporación y la utilidad de los recursos educativos proporcionados por el ente gubernamental.

Dicha información se basa en la premisa de que el uso de guías de experimentación estandarizadas puede o no, mejorar la efectividad de las actividades en el laboratorio y enriquecer la comprensión de conceptos científicos entre los estudiantes. Además, esta información puede proporcionar información valiosa sobre la implementación de recursos educativos externos en el contexto educativo local, lo que puede contribuir a mejorar la calidad y la amplitud del aprendizaje práctico en el laboratorio.

Los datos revelan que un porcentaje significativo aproximadamente el 62,86 % (ver tabla 5), no utiliza la Guía de Sugerencias proporcionada por el Mineduc durante las actividades experimentales en el laboratorio. Además, un 25,87 % indica que desconocía la existencia de esta guía.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, alrededor del 8,57 %, afirma utilizar siempre la guía durante sus actividades en el laboratorio, mientras que un 2,7 % la utiliza ocasionalmente.

Estos resultados sugieren una sub-utilización general de la Guía de Sugerencias del Mineduc en el contexto de las actividades prácticas en el laboratorio. La falta de conocimiento sobre la existencia de la guía y la baja proporción de aquellos que la utilizan con regularidad señalan la necesidad de

una mayor concienciación y promoción de recursos educativos para mejorar la efectividad de las actividades experimentales.

Esta información destaca la importancia de brindar apoyo y orientación adecuada para fomentar la implementación efectiva de recursos educativos estandarizados en el entorno educativo.

**Tabla 5**

*Uso de la Guía de Sugerencias del Mineduc en el laboratorio durante actividades experimentales*

| Frecuencia de utilización de la Guía en el laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|--------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, siempre la utilizo                                 | 30                     | 8,57 %                   |
| A veces la utilizo                                     | 10                     | 2,7 %                    |
| No, nunca la utilizo                                   | 223                    | 62,86 %                  |
| No sabía que teníamos guía                             | 92                     | 25,87 %                  |

La pregunta sobre el número de experimentos propuestos en la Guía de Sugerencias para actividades experimentales del Mineduc que se han realizado hasta el momento en el laboratorio se formula con el propósito de evaluar la implementación y la efectividad de los recursos educativos proporcionados por la institución gubernamental.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que la realización de experimentos propuestos puede enriquecer la experiencia de aprendizaje práctico y promover una comprensión más profunda de los conceptos científicos entre los estudiantes. Además, esta información puede proporcionar una visión del nivel de adopción de las prácticas recomendadas y la efectividad de la guía en el contexto educativo nacional.

Los datos revelan que una gran proporción de los encuestados, aproximadamente el 68,57 % (ver tabla 6), indica que no se han realizado experimentos propuestos por la guía de experimentos del Mineduc en el laboratorio. Además, un 24,29 % de los participantes señala haber realizado entre uno y tres experimentos, mientras que un porcentaje menor, 2,85 %, ha llevado a cabo entre cuatro y seis experimentos. Otro pequeño porcentaje, alrededor del 4,29 %, afirma haber realizado más de seis experimentos propuestos por la guía.

Estos resultados sugieren una implementación limitada de los experimentos propuestos por la guía en el entorno del laboratorio educativo. La predominancia de respuestas que indican que no se ha llevado a cabo ningún experimento plantea interrogantes sobre los posibles obstáculos o

limitaciones que podrían estar afectando la adopción y ejecución de estas prácticas recomendadas.

Esta información destaca la importancia de brindar un mayor apoyo y recursos para fomentar una implementación más amplia y efectiva de los experimentos propuestos en la guía, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje práctico y promover una comprensión más profunda de los conceptos científicos entre los estudiantes.

**Tabla 6**  
*Implementación de experimentos propuestas por la Guía de sugerencias del Mineduc en el laboratorio*

| Cantidad de experimentos realizados | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Ninguno                             | 243                    | 68,57 %                  |
| 1-3 experimentos                    | 86                     | 24,29 %                  |
| 4-6 experimentos                    | 10                     | 2,85 %                   |
| Más de 6 experimentos               | 16                     | 4,29 %                   |

La pregunta sobre si el uso del laboratorio complementa y enriquece lo aprendido en las clases teóricas se plantea con el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes con respecto a la integración entre la instrucción teórica y las actividades prácticas en el laboratorio.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que el aprendizaje práctico puede mejorar la comprensión y la aplicación de conceptos científicos adquiridos en el aula, permitiendo a los estudiantes experimentar y visualizar los principios teóricos en acción. Además, esta información puede proporcionar una visión valiosa sobre la efectividad de la integración entre la teoría y la práctica en el contexto educativo, lo que puede influir en la percepción general del valor y la utilidad de la instrucción en Ciencias Naturales.

Los datos revelan que un porcentaje significativo de los encuestados, aproximadamente el 57,14 % (ver tabla 7), indica no estar seguro acerca de si el uso del laboratorio complementario en algún grado lo aprendido en las clases teóricas. Además, alrededor del 28,57 % de los participantes considera que el uso del laboratorio complementa en gran medida la instrucción teórica, mientras que un 14,29 % señala que lo hace en cierta medida.

Estos resultados reflejan una variabilidad en la percepción de los encuestados en cuanto al grado de complementariedad entre la teoría y la práctica en el contexto del laboratorio. La notable proporción de respuestas que expresan incertidumbre destaca la necesidad de una evaluación más profunda de la efectividad de la integración entre la teoría y la práctica en la

instrucción de Ciencias Naturales. Esta información resalta la importancia de fomentar una comprensión clara y una apreciación de los beneficios del aprendizaje práctico para fortalecer la experiencia educativa en su totalidad.

**Tabla 7**

*Percepción del uso del laboratorio como complemento a las clases teóricas*

| Nivel de complemento entre teoría y práctica | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|----------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, en gran medida                           | 101                    | 28,57 %                  |
| Sí, en cierta medida                         | 51                     | 14,29 %                  |
| No estoy seguro                              | 203                    | 57,14 %                  |
| No, en absoluto                              | 0                      | 0,00 %                   |

La pregunta sobre si los experimentos y actividades en el laboratorio han ayudado a los estudiantes a comprender mejor los conceptos científicos discutidos en clase se plantea con el propósito de evaluar la eficacia y el impacto del aprendizaje práctico en el fortalecimiento de la comprensión de los conceptos teóricos.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que la aplicación práctica de los principios científicos puede enriquecer la comprensión y la retención de información por parte de los estudiantes. Además, esta información puede proporcionar una visión valiosa sobre la utilidad y la efectividad del aprendizaje práctico en el contexto educativo, lo que puede influir en la percepción general del valor y la utilidad de la instrucción en Ciencias Naturales.

Los datos muestran que una mayoría significativa de los encuestados, aproximadamente el 57,28 % (ver tabla 8), percibe que los experimentos y actividades en el laboratorio han tenido un impacto positivo y definitivo en la comprensión de los conceptos científicos. Además, aproximadamente el 28,57 % de los participantes considera que estos experimentos y actividades han contribuido en cierta medida a la comprensión de dichos conceptos.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, alrededor del 8,57 %, indica no estar seguro del impacto de los experimentos y actividades en la comprensión de los conceptos científicos, mientras que un 5,58 % sostiene que estos no han tenido ningún impacto en absoluta.

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente positiva del efecto de los experimentos y actividades en el laboratorio en la comprensión de los conceptos científicos. Sin embargo, la presencia de respuestas que expresan dudas y falta de certeza sugiere la necesidad de una evaluación más profunda del impacto real de las actividades prácticas en el proceso de aprendizaje. Esta información destaca la importancia de fomentar una percepción

clara y profunda de los beneficios del aprendizaje práctico para mejorar la experiencia educativa en su totalidad.

**Tabla 8**

*Impacto de los experimentos y actividades en el laboratorio en la comprensión de conceptos científicos*

| Percepción del uso del laboratorio como complemento | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|-----------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, definitivamente                                 | 203                    | 57,28 %                  |
| Sí, en parte                                        | 102                    | 28,57 %                  |
| No estoy seguro                                     | 30                     | 8,57 %                   |
| No, en absoluto                                     | 20                     | 5,58 %                   |

La pregunta sobre si la experiencia en el laboratorio ha permitido a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas y reales de la vida cotidiana se plantea con el propósito de evaluar el impacto y la relevancia de la instrucción práctica en la preparación de los estudiantes para enfrentarse a desafíos del mundo real.

Esta información se basa en la premisa de que el aprendizaje práctico puede mejorar la capacidad de los estudiantes para aplicar los conceptos teóricos en contextos prácticos y cotidianos, fomentando así una comprensión más profunda y una conexión más significativa entre la teoría y la aplicación. Además, esta información puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre la efectividad de la instrucción práctica en la promoción de habilidades transferibles y en la preparación de los estudiantes para futuras aplicaciones en el campo de las Ciencias Naturales.

Los datos revelan que una proporción considerable de los encuestados, alrededor del 45,87 % (ver tabla 9), percibe que la experiencia en el laboratorio no les ha permitido aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas y reales de la vida cotidiana. Además, aproximadamente el 42,86 % de los participantes indica no estar seguro de la aplicabilidad de sus conocimientos teóricos adquiridos en el laboratorio.

Por otro lado, un porcentaje menor, aproximadamente el 8,7 %, siente que la experiencia en el laboratorio les ha permitido aplicar en cierta medida los conocimientos teóricos, mientras que solo un 2,57 % cree que lo ha logrado completamente.

Estos resultados reflejan una percepción predominantemente negativa sobre la capacidad de la experiencia en el laboratorio para aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas de la vida cotidiana. La presencia de respuestas que expresan dudas y falta de certeza subraya la ne-

cesidad de una evaluación más profunda del impacto real de la experiencia en el laboratorio en la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Esta información destaca la importancia de promover una comprensión clara y una apreciación profunda de los beneficios del aprendizaje práctico para mejorar la experiencia educativa en su totalidad.

**Tabla 9**

*Aplicación práctica de conocimientos teóricos a través de la experiencia en el laboratorio*

| Nivel de percepción sobre la aplicación práctica de conocimientos teóricos | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, completamente                                                          | 9                      | 2,57 %                   |
| Sí, en cierta medida                                                       | 30                     | 8,7 %                    |
| No estoy seguro                                                            | 152                    | 42,86 %                  |
| No, en absoluto                                                            | 164                    | 45,87 %                  |

La pregunta sobre la importancia de la experiencia práctica en el laboratorio para comprender los conceptos científicos de manera más profunda se plantea con el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes sobre el valor y la relevancia del aprendizaje práctico en la consolidación y el entendimiento exhaustivo de los principios científicos.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que la experiencia práctica puede mejorar la comprensión y la retención de conceptos complejos al permitir a los estudiantes aplicar directamente los principios teóricos en un entorno controlado y experimental. Además, esta información puede proporcionar una valiosa visión sobre la importancia de la instrucción práctica en el contexto educativo y su impacto en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico en el campo de las Ciencias Naturales.

Los datos muestran que una gran mayoría de los encuestados, alrededor del 68,57 % (ver tabla 10), percibe la experiencia práctica en el laboratorio como muy importante para lograr una comprensión profunda de los conceptos científicos. Además, aproximadamente el 24,29 % considera que esta experiencia es moderadamente importante en este aspecto.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, alrededor del 4,28 %, califica la experiencia en el laboratorio como de poca importancia para la comprensión profunda de los conceptos científicos. Además, un número reducido, cerca del 2,86 %, indica no estar seguro de la importancia de esta experiencia.

Estos resultados reflejan una percepción general positiva sobre la relevancia y el valor de la experiencia práctica en el laboratorio para la com-



prensión profunda de los conceptos científicos. La presencia de respuestas que expresan dudas y falta de certeza destaca la necesidad de una evaluación más profunda y una comprensión clara de los beneficios del aprendizaje práctico para mejorar la experiencia educativa en su totalidad.

**Tabla 10**  
*Percepción de la importancia de la experiencia práctica en el laboratorio para la comprensión profunda de conceptos científicos*

| Importancia percibida de la experiencia en el laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|-----------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Muy importante                                            | 243                    | 68,57 %                  |
| Moderadamente importante                                  | 86                     | 24,29 %                  |
| No estoy seguro                                           | 10                     | 2,86 %                   |
| Poco importante                                           | 16                     | 4,28 %                   |

La pregunta sobre si el laboratorio ha aumentado el interés y la motivación de los/las estudiantes por las Ciencias Naturales, incluyendo disciplinas como Biología, Física y Química, se fórmula con el propósito de evaluar el impacto y la influencia de la experiencia práctica en el laboratorio en el estímulo del interés y la curiosidad científica.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que el aprendizaje práctico puede despertar un mayor interés en los estudiantes al permitirles experimentar directamente los fenómenos científicos y comprender su relevancia en el mundo real. Además, esta información puede proporcionar una visión valiosa sobre la efectividad del laboratorio como herramienta motivadora y su potencial para fomentar una mayor participación y compromiso en el estudio de las Ciencias Naturales.

Los datos muestran que aproximadamente el 33,33 % de los encuestados (ver tabla 11) considera que el laboratorio ha impactado de manera considerable su interés y motivación por las Ciencias Naturales, incluyendo Biología, Física y Química. Además, alrededor del 66,67 % de los participantes indica que esta experiencia en el laboratorio ha tenido un impacto positivo en su interés y motivación, aunque en menor medida.

Es importante destacar que no hay respuestas que indiquen falta de impacto o incertidumbre en cuanto al impacto del laboratorio en el interés y la motivación por las Ciencias Naturales. Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente positiva sobre la influencia del laboratorio en la promoción del interés y la motivación de los estudiantes en el estudio de las Ciencias Naturales. La presencia de respuestas que señalan un impacto considerable

sugiere el potencial del aprendizaje práctico en el laboratorio para estimular un mayor compromiso y participación en estas disciplinas científicas.

**Tabla 11**

*Impacto del laboratorio en el interés y motivación por las Ciencias Naturales: Biología, Física, Química*

| Nivel de impacto de la experiencia en el laboratorio en la comprensión de conceptos | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, considerablemente                                                               | 118                    | 33,33 %                  |
| Sí, un poco                                                                         | 237                    | 66,67 %                  |
| No estoy seguro                                                                     | 0                      | 0,00 %                   |
| No, en absoluto                                                                     | 0                      | 0,00 %                   |

La pregunta sobre los desafíos o dificultades experimentados al participar en actividades dentro del laboratorio, como el uso de material de vidrio o reactivos, se plantea con el propósito de identificar y comprender las posibles limitaciones o dificultades prácticas que los estudiantes pueden encontrar durante su participación en experimentos de laboratorio.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que el aprendizaje práctico puede presentar desafíos específicos en términos de manejo de equipo, uso de sustancias y procedimientos experimentales, lo que podría impactar la efectividad de la instrucción y la seguridad de los estudiantes. Además, esta información puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre las necesidades específicas de capacitación y apoyo en el entorno del laboratorio para mejorar la experiencia educativa y promover un entorno de aprendizaje más seguro y eficiente.

Los datos revelan que una proporción significativa de los encuestados, aproximadamente el 71,43 % (ver tabla 12), ha experimentado algunos desafíos al participar en actividades de laboratorio que implican el uso de materiales y reactivos. Además, alrededor del 24,29 % de los participantes indica haber enfrentado varios desafíos en el laboratorio, lo que sugiere la presencia de obstáculos sustanciales en el entorno experimental.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, alrededor del 4,28 %, señala no estar seguro de si ha experimentado dificultades durante las actividades de laboratorio. No se registraron respuestas que indiquen la ausencia total de dificultades en el entorno del laboratorio.

Estos resultados reflejan la presencia generalizada de desafíos y dificultades experimentadas por los estudiantes durante las actividades de laboratorio, lo que subraya la importancia de abordar las necesidades espe-

cíficas de capacitación y apoyo para mejorar la seguridad y la eficiencia en el entorno del laboratorio. Además, resalta la importancia de implementar medidas y protocolos de seguridad adecuados para garantizar un entorno de aprendizaje más seguro y productivo.

**Tabla 12**

*Experiencia de desafíos y dificultades en actividades de laboratorio con materiales y reactivos*

| Nivel de desafíos experimentados en el laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|----------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, varios desafíos                                | 86                     | 24,29 %                  |
| Sí, algunos desafíos                               | 253                    | 71,43 %                  |
| No estoy seguro                                    | 16                     | 4,28 %                   |
| No, no he experimentado dificultades               | 0                      | 0,00 %                   |

La pregunta sobre la capacitación del docente para utilizar la guía de experimentación proporcionada por el Mineduc y para enseñar en el laboratorio se plantea con el propósito de evaluar la preparación y competencia del personal docente en la implementación efectiva de la instrucción práctica y el cumplimiento de los estándares educativos establecidos.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que la capacitación adecuada del docente es fundamental para garantizar la calidad de la educación práctica y la seguridad de los estudiantes en el entorno del laboratorio. Además, esta información puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre las necesidades de desarrollo profesional y las áreas de mejora en la capacitación del personal docente para optimizar la experiencia educativa y promover un entorno de aprendizaje más enriquecedor y seguro.

Los datos revelan que la gran mayoría de los encuestados, alrededor del 80,56 % (ver tabla 13), percibe que su docente no está capacitado para el uso del laboratorio. Además, aproximadamente el 14,58 % de los participantes indica que su docente posee cierto grado de capacitación, pero considera que aún le falta un poco de formación para mejorar su desempeño en el entorno del laboratorio.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, aproximadamente el 4,86 %, expresa incertidumbre en cuanto al nivel de capacitación de su docente para el uso del laboratorio. No hay respuestas que indiquen una percepción positiva sobre la preparación y competencia del docente en el contexto del laboratorio.

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente negativa sobre el nivel de preparación y capacitación del personal docente para enseñar y guiar actividades en el laboratorio. La presencia de respuestas que

señalan la falta de capacitación subraya la importancia de programas de desarrollo profesional continuo y recursos de apoyo adecuados para mejorar la competencia y la eficacia del personal docente en el entorno del laboratorio.

**Tabla 13**

*Percepción de la capacitación del docente para la guía de experimentación y enseñanza en el laboratorio*

| Nivel de capacitación para el uso del laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|---------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, lo está                                       | 0                      | 0,0 %                    |
| Sí, un poco                                       | 0                      | 0,0 %                    |
| No estoy muy seguro                               | 17                     | 4,86 %                   |
| Sí, pero le falta un poco de capacitación         | 51                     | 14,58 %                  |
| No está capacitado para el uso del laboratorio    | 287                    | 80,56 %                  |

La pregunta sobre la utilidad percibida de la guía de experimentación proporcionada por el Mineduc para llevar a cabo actividades en el laboratorio de manera efectiva se plantea con el propósito de evaluar la eficacia y la relevancia de las directrices proporcionadas por el organismo gubernamental en la planificación y ejecución de actividades prácticas.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que una guía de experimentación clara y bien estructurada puede mejorar la calidad de la enseñanza y la comprensión de los conceptos científicos al proporcionar un marco sólido para la instrucción práctica. Además, esta información puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre la eficacia de las directrices proporcionadas por el Mineduc y su impacto en la experiencia educativa de los estudiantes en el laboratorio.

Los datos revelan que la mayoría de los encuestados, alrededor del 74,28 % (ver tabla 14), perciben que la guía de experimentación proporcionada por el Mineduc no ha sido útil para llevar a cabo actividades en el laboratorio de manera efectiva. Además, aproximadamente el 17,29 % de los participantes indican incertidumbre en cuanto a la utilidad de la guía en el entorno del laboratorio.

Por otro lado, un porcentaje menor, alrededor del 7,14 %, considera que la guía ha sido útil en cierta medida, mientras que un pequeño grupo, aproximadamente el 1,29 %, cree que ha sido útil en gran medida.

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente negativa sobre la efectividad de la guía de experimentación del Mineduc en la planificación y ejecución de actividades de laboratorio. La presencia de respuestas que expresan incertidumbre subraya la necesidad de una evaluación más

profunda de la eficacia de las directrices proporcionadas y la implementación de estrategias para mejorar su utilidad en el entorno educativo.

**Tabla 14**

*Utilidad percibida de la guía de experimentación del Mineduc en actividades de laboratorio*

| Percepción de la efectividad de la enseñanza del docente en el laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, en gran medida                                                         | 5                      | 1,29 %                   |
| Sí, en cierta medida                                                       | 25                     | 7,14 %                   |
| No estoy seguro                                                            | 61                     | 17,29%                   |
| No, en absoluto                                                            | 264                    | 74,28%                   |

La pregunta sobre las aspiraciones profesionales futuras, específicamente si los encuestados desean seguir una carrera que implica trabajar en un laboratorio y realizar experimentos, se plantea con el propósito de evaluar las preferencias y el interés de los estudiantes por dedicarse a campos relacionados con la investigación científica. y la experimentación.

Este cuestionamiento se basa en la premisa de que la exposición a experiencias en el laboratorio puede influir en las decisiones de carrera y motivar a los estudiantes a seguir trayectorias profesionales en áreas científicas y tecnológicas. Además, esta información puede proporcionar una visión valiosa sobre la efectividad del aprendizaje práctico en el laboratorio para fomentar un interés duradero en la ciencia y la investigación.

Los datos muestran que una gran mayoría de los encuestados, aproximadamente el 74,29 % (ver tabla 15), expresan un fuerte interés en seguir una carrera que involucre trabajar en laboratorios y realizar experimentos. Además, alrededor del 21,43 % indica que le gustaría seguir una carrera relacionada con el trabajo en laboratorios y experimentos en cierta medida.

Por otro lado, un pequeño porcentaje, alrededor del 4,28 %, señala no estar seguro sobre si desearía seguir una carrera en este campo. No hay respuestas que indiquen una falta de interés en una carrera que implica trabajar en laboratorios y realizar experimentos.

Estos resultados reflejan un alto nivel de interés y motivación entre los encuestados para seguir carreras relacionadas con la investigación y la experimentación en el entorno del laboratorio. La presencia de respuestas que indican cierta indecisión resalta la importancia de proporcionar orientación y recursos adicionales para ayudar a los estudiantes a explorar y comprender las posibles oportunidades profesionales en este campo.

**Tabla 15***Aspiración de una carrera relacionada con el trabajo en laboratorios y experimentos*

| Nivel de interés en una mayor integración de la tecnología en el laboratorio | Cantidad de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Sí, me encantaría                                                            | 264                    | 74,29 %                  |
| Sí, me gustaría                                                              | 76                     | 21,43 %                  |
| No estoy seguro                                                              | 15                     | 4,28 %                   |
| No, de ninguna manera                                                        | 0                      | 0,00 %                   |

En resumen, los resultados de la investigación revelan una percepción generalizada de desafíos y dificultades en el entorno del laboratorio, con un porcentaje significativo de los estudiantes expresando la necesidad de una mayor capacitación del personal docente y una guía de experimentación más efectiva.

A pesar de estas dificultades, se observa un interés notable entre los estudiantes por seguir carreras relacionadas con la investigación y la experimentación en laboratorios, lo que resalta la importancia de mejorar la calidad y el enfoque de la instrucción práctica en el ámbito de las Ciencias Naturales. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias de mejora continua en la enseñanza de las Ciencias Naturales, con un enfoque en la actualización del equipamiento del laboratorio, la formación docente y el desarrollo de guías de experimentación más efectivas para mejorar la experiencia educativa y fomentar un interés mayor y compromiso de los estudiantes en este campo crucial.

## Discusión

En el marco de esta investigación, se destaca la relevancia otorgada tanto por los docentes como por los estudiantes encuestados, quienes reconocen la importancia fundamental de este estudio en la evaluación y mejora de los laboratorios educativos.

La realidad del uso de estos espacios se revela como un factor crucial, evidenciando la necesidad de una intervención activa por parte de las instituciones públicas. Se observa que muchos docentes presentan un conocimiento limitado o incluso nulo sobre el aprovechamiento de los laboratorios, lo cual puede estar vinculado a la percepción de temor asociado con su utilización.

Este fenómeno resalta la importancia de implementar estrategias formativas que abortan estas barreras y fomentan una integración efectiva de los recursos disponibles. Además, se subraya la necesidad imperante de

adaptar la guía propuesta a contextos diversos, reconociendo las disparidades entre regiones, como la Sierra y la Amazonía, para garantizar su aplicabilidad real y su impacto positivo en la calidad educativa.

## Conclusiones

Después de analizar detenidamente los datos recopilados, se puede concluir que:

La mayoría de los estudiantes encuestados han expresado la necesidad imperante de una mayor capacitación y competencia por parte del personal docente de las unidades educativas para optimizar la enseñanza en el entorno del laboratorio.

Se destaca una percepción generalizada de desafíos y dificultades tanto entre los estudiantes como entre los docentes, generando un malestar general en la comunidad educativa. Estos hallazgos indican claramente la necesidad de mejorar la infraestructura y el equipamiento de los laboratorios, así como también una intervención urgente por parte del MINEDUC, así como también de la Subsecretaría de fundamentos educativos y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

A pesar de los obstáculos identificados, los resultados revelan un interés significativo por parte de los estudiantes en seguir carreras relacionadas con la investigación y la experimentación en laboratorios. Este hallazgo subraya la importancia de fomentar un entorno educativo que promueva el aprendizaje práctico y mantenga el interés continuo en las Ciencias Naturales.

En general, estos resultados resaltan la urgencia de implementar estrategias educativas integrales en la región amazónica del Ecuador. Dichas estrategias deben abordar las necesidades de capacitación docente, mejorar la infraestructura del laboratorio y fortalecer la calidad de la instrucción práctica para promover un entorno de aprendizaje más efectivo y enriquecedor en el campo de las Ciencias Naturales.

Una limitación significativa en la realización de este estudio fue la renuencia experimentada por las 11 unidades educativas al permitir la encuesta de los estudiantes en un tema tan delicado como la efectividad del entorno del laboratorio. Dicha reticencia se atribuyó, en parte, al desafío logístico del traslado hacia instituciones ubicadas en zonas rurales, algunas de las cuales incluso requerían llegar a caminando a sitios donde no existe transporte público o donde no se puede llegar con ningún tipo de transporte.

Además, se menciona un recelo por parte de las autoridades educativas y docentes al mostrar los laboratorios y al ser cuestionados sobre su competencia en el uso del material de laboratorio, muchos se

negaron, pero después de ver que a futuro se puede llegar a un cambio terminaron accediendo.

En cuanto a las aportaciones al campo del conocimiento, este estudio destaca la necesidad de aprender a abordar las deficiencias en la formación docente y la infraestructura de laboratorio en entornos educativos de la Sierra y la Amazonía. Asimismo, resalta la importancia de promover un enfoque pedagógico que estimule el interés de los estudiantes en las Ciencias Naturales y fomente el aprendizaje práctico por lo que se recomienda además la necesidad de intervención por parte de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), pues es el ente encargado en la región Sierra-Amazonía de promover la profesionalización, así como también la actualización por competencias docentes. Estas contribuciones pueden servir como base para el diseño e implementación de intervenciones educativas más efectivas y adaptadas a las particularidades de las regiones antes mencionadas.

### Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 105-117. <https://bit.ly/4iNRXC9>
- Guibo Silva, A., (2014). El aprendizaje significativo vivencial en las Ciencias Naturales. *EduSol*, 14(49), 1-13. <https://bit.ly/3FETk7R>
- Oré, F. A. C. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://bit.ly/3FnGawa>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://bit.ly/4iHTkCg>



## **Práctica de las danzas folclóricas en las instituciones educativas: una herramienta que permite fortalecer las identidades culturales de nuestra sociedad**

Hugo Fernando Iñiguez Magallanes<sup>1</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
hiniguez@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-6018-2561>

Damaris Lisseth Suárez Navas<sup>2</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
dsuarezn1@est.ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0008-6225-0845>

### **Introducción**

En nuestra sociedad, se debe potenciar el interés educativo por la difusión de las diversas identidades culturales de nuestro país. ¿Cómo pretendemos mantener nuestra cultura si no la inculcamos en los contextos educativos? Las danzas folclóricas logran conectar las creencias, expresiones, costumbres y tradiciones culturales de cada pueblo en un mismo sentido, que comprende la preservación de las diversas identidades culturales y la generación de un sentido de pertenencia en cada integrante de nuestra sociedad. En este sentido, las danzas folclóricas se pueden reconocer como un recurso valioso que manifiesta nuestra postura en el mundo y fomenta esa

- 1 PhD. Investigador del grupo GIEDIC, docente de las Carreras de Educación Inicial y Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil.
- 2 Estudiante de la carrera de Educación básica en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil.

conexión emocional con nuestras raíces. El presente artículo tiene como objetivo general determinar de qué manera la práctica de las danzas folclóricas en las instituciones educativas puede contribuir al desarrollo del sentido de identidad cultural de los estudiantes.

Encontramos diversos proyectos de investigación que inciden en rescatar los valores culturales de nuestra sociedad. Pudimos destacar varias unidades educativas que, de cierta manera, ya se han involucrado con esta “pedagogía folclórica” en su contexto educativo, como lo son la Unidad Educativa Fiscal “Tránsito Amaguaña” de la ciudad de Guayaquil (Valladares Cárdenas y Parra Contreras, 2016), Unidad educativa “Ignacio Flores” (Alban Constante y Quinga Quinga, 2022) Unidad educativa “Nueva Aurora” (Núñez Solano y Guillén Pereira, 2021), entre otras más dentro del país.

En este caso, como institución de apoyo tenemos la Unidad Educativa Particular “Santa Ana” de la ciudad de Guayaquil, institución que cumple con el propósito de incluir la práctica de las danzas folclóricas ecuatorianas en la materia de Educación Artística, a cargo del Lcdo. Miguel Robles, titulado en Cultura Física, Deportes y Recreación. Él menciona que “se da a conocer a los estudiantes las tradiciones de nuestro país a través de la danza. Ellos se preparan de forma teórica y práctica”. Este espacio cumplió con los recursos necesarios para adentrarnos en el tema de nuestro interés, con una extensa trayectoria en este ámbito y resultando conveniente para demostrar los logros y beneficios que se obtienen con su aplicación.

Los objetivos específicos planteados son, en primer lugar, señalar los beneficios que estas prácticas generan en sus practicantes; además, identificar los posibles desafíos que se presentan en su incorporación; y finalmente, determinar en qué medida la práctica de las danzas folclóricas fortalece los valores culturales de los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Santa Ana.

Valladares Cárdenas y Parra Contreras (2016) mencionan que, según Morán y Orellana (2012), “el folclore ecuatoriano nos corresponde a todos los que intervenimos en el quehacer educativo de nuestro país” (p. 12). La intervención de la pedagogía folclórica, mediante sus danzas en las unidades educativas, sirve para mantener vigentes las costumbres y tradiciones de nuestros pueblos, haciéndoles reconocer a cada estudiante quiénes son, de dónde vienen y valorar las diferentes culturas existentes en nuestro país. Como se le atribuye a Marcus Garvey la afirmación: “Un pueblo que no conoce su historia pasada, su origen y su cultura es como un árbol sin raíces” (Universidad Externado de Colombia, 2016, p. 47).

La educación es la base fundamental para la construcción de una sociedad, y creemos que sería de gran importancia utilizar este medio para impartir la riqueza cultural que tiene nuestro país a través de sus danzas

tradicionales. “En la educación del niño y del adolescente el folclor debe cultivarse en dos sentidos: como formación e información y como ilustración o fuente de conocimientos y material didáctico conducente a la integración de la personalidad” (Rodríguez Vivanco, 2022, sección “El papel del folclore en la educación”).

Con esta postura, el desarrollo de este artículo se fundamentará en compartir los conceptos principales que se requieren para obtener una noción básica acerca del tema, considerándolo como un aporte significativo, y esperando que, al plantar esta semilla de interés, se pueda cultivar un cambio en nuestra sociedad.

### Marco teórico

La identidad se describe como la característica mediante la cual un conjunto de personas se reconoce como una entidad cultural única y distintiva en sí misma y para sí misma (Yépez, 2006).

Molano (2007) describe la identidad cultural como:

Molano (2007) sostiene que “el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente, y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los emigrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio. (p. 73)

Génesis Ulloa también destaca la riqueza cultural de Ecuador, donde diversos grupos culturales conviven con sus propias historias, modos de vida y lenguas. Aunque la historia del país ha formado una unidad cultural, enfrenta desafíos como la conquista, la imposición cultural y la globalización, que amenazan la identidad de pueblos desunidos. Además, señala que los ecuatorianos han perdido parte de su esencia original debido a cambios en la cultura, tradiciones y vestimenta, lo que ha llevado a una negación de sí mismos, aunque esta realidad forma parte tanto del pasado como del presente del país (Ulloa, 2022).

La identidad cultural no es algo que solo se refleja, sino que también se cultiva y se trabaja para mantenerla. Es el deber de todos los miembros de grupos culturales hablar y mostrar con orgullo su legado cultural, forjar el sentido de pertenencia que se les concibe desde tiempos antiguos, y no dejarse influenciar por modas externas, prefiriendo anteponerse a lo que son

y creyendo que su tradición es sinónimo de vergüenza. Siendo conscientes de esto, reconocemos el interés por querer cultivar los valores culturales en nuestra sociedad, para no correr el riesgo de presenciar una decadencia de nuestra historia.

Los valores culturales pueden entenderse como “evidencias pasadas sobre las vivencias y manifestaciones de cultura que se adaptan conforme pasan los años, también se las considera como aprendizajes que trascienden por los años y que es significativo compartirlo para el cuidado de los mismos” (Armijos Ramón, 2019, p. 14). En otras palabras, los valores culturales no solo reflejan aspectos del pasado, sino que también evolucionan con el tiempo. Estas vivencias y tradiciones culturales son importantes de preservar, ya que transmiten conocimientos y enseñanzas que enriquecen nuestra identidad colectiva. Compartir estos valores, además de protegerlos, asegura su continuidad a lo largo de las generaciones, permitiendo que las sociedades mantengan un vínculo con su historia y sus raíces.

Según su etimología, la palabra ‘folclore’ o ‘folklore’ proviene de dos voces: ‘folk’, que significa ‘pueblo’, y ‘lore’, que significa ‘conocimiento’ (Portal de Ecuador al mundo, s.f.) Esto se traduce en el ‘saber del pueblo’, que desde sus inicios se ha transmitido de forma oral, de generación en generación: de los abuelos a nuestros padres, y de nuestros padres a nosotros, sus hijos. El folclore abarca diferentes manifestaciones artísticas que corresponden a la vida tradicional de nuestro país. Refleja las historias y leyendas que representan al pueblo ecuatoriano, con sus estilos y tradiciones, manteniendo siempre esa esencia única que nos identifica frente a otras naciones.

El folclore en su máxima expresión abarca diferentes campos. En primer lugar, la poética incluye la recopilación de canciones, refranes y adivinanzas. En el ámbito de la narrativa, se manifiestan las leyendas, mitos, casos, cuentos, fragmentos y chistes característicos de cada pueblo. A esto se le suma el campo lingüístico, que estudia el caló, los apodos, los pregones y la mímica. El aspecto mágico explora tabúes, brujería, creencias y fetichismo, remontándose a la antigüedad. También se incluye el campo ergológico, que hace referencia al análisis de la cerámica, la cocina, el transporte, los trabajos manuales en cuero y huesos, la pirotecnia y la escultura comestible, como las guaguas de pan, autóctonos de cada imperio. Por último, el campo social abarca el estudio de actos dramáticos, fiestas, bailes, juegos de prenda, disfraces y juegos de competición. Además, el enfoque interdisciplinario investiga áreas como la educación y el psicoanálisis (Elyex, 2023).

Los aspectos culturales más importantes de nuestro folclore se representan adecuadamente en las danzas tradicionales. En este contexto, se pueden incorporar músicas, historias, expresiones y trajes representativos

de cada pueblo. Estos bailes, que posiblemente datan del siglo XIX, se han convertido en trabajos investigativos actuales y son representados y disfrutados por grandes grupos en las comunidades. Ejemplos de ello incluyen la marimba, con su música alegre y originaria de los pueblos afroecuatorianos; los bailes de cintas, realizados en las provincias de Cotopaxi y Cañar, que buscan rendir homenaje al Dios Sol y a la Pachamama; la danza de los abagos en Imbabura; el albazo ecuatoriano; el San Juanito; entre otras representaciones (Elyex, 2023).

Según lo expuesto sobre el escritor guayaquileño Guido Garay, podemos interpretar que al hablar de baile o danzas folclóricas estamos refiriéndonos a la dimensión social de un pueblo. La música, los pasos y las figuras presentes en estas danzas son un legado de los antepasados (Reyna Quintero y Guillén Pereira, 2022).

La capacidad del ser humano para aprender, acumular y transmitir conocimientos es fundamental para la preservación de la cultura. Esta habilidad se basa en la capacidad de simbolizar ideas y, a través de la comunicación, expresar esos conocimientos a otros. En otras palabras, la forma en que utilizamos símbolos y lenguaje para compartir información es crucial para mantener viva la riqueza cultural y folclórica de un país. La riqueza folclórica incluye tradiciones, costumbres, leyendas y expresiones culturales que se transmiten de generación en generación. Si no hubiera un sistema efectivo para simbolizar y comunicar estas tradiciones, muchas de ellas podrían perderse con el tiempo. Por lo tanto, el proceso de simbolización y comunicación no solo nos permite aprender y almacenar conocimientos, sino que también juega un papel esencial en la preservación y difusión de nuestras tradiciones culturales (Montúfar, 2017).

En relación con la importancia de las danzas folclóricas en la educación, es fundamental destacar que estas prácticas tienen un papel significativo en el desarrollo integral de los niños. El ideal de trabajar proyectos como estos es “Formar integralmente a los niños, en el desarrollo de la danza folclórica por medio de un proceso continuo que pretende desarrollar, de modo armónico y coherente, las diferentes áreas de aprendizaje, a saber: formación personal y social, relación con el ambiente, comunicación y representación” (Robles Díaz, 2019, p. 22).

Diego (2019) afirma que:

La Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente en Ecuador, así como el reglamento de dicha ley, exigen que en las instituciones educativas se trabaje en la conformación de proyectos escolares que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Estos proyectos deben fortalecer las interrelaciones personales, el trabajo en equipo, la autonomía de los estudiantes y la práctica de valores. Asimismo, el Ministerio de Educación considera

fundamental trabajar en ciertas áreas disciplinarias con ejes de aprendizaje para su desarrollo armónico e integral. Esto incluye combinar la preparación artística y cultural con la preparación física, científica y comunitaria, así como la práctica de la democracia y la libertad para escoger una opción y trabajar de manera decidida y responsable en la misma. (p. 2)

Empezar con la formación de ciudadanos culturales desde temprana edad, como sostiene Rodríguez Vivanco (2022) “Desde el jardín de infantes, la escuela primaria, en la etapa media y especial, hasta la educación superior, es preciso despertar y arraigar esta inquietud y saber”, lo que garantiza la creación de seres integrales, sensibles y arraigados a sus raíces, que se sienten identificados con lo que son y con lo que heredaron de sus antecesores.

Espinoza (2017) menciona que:

A través de la danza folclórica se puede lograr un buen desarrollo del esquema corporal y evitar problemas de aprendizaje. A medida que se enseñan movimientos y desplazamientos mediante la danza folclórica, los estudiantes también aprenden costumbres, culturas y tradiciones de su país. (p. 8)

Aspecto para educar: cultural. Que el estudiante conozca, a través del baile folclórico, su país, su identidad, su geografía, su producción, historia, arquitectura, textilera, ciencia, costumbres y tradiciones, de manera que se sienta orgulloso de su tierra y de su raza (Chávez, 2015). Integrar esta pedagogía cultural en el ámbito educativo beneficia a la sociedad al promover la tolerancia, la diversidad y el respeto, además de integrar otros contenidos curriculares como geografía, historia y ciencias sociales. No solo se trata de formar bailarines, sino de promover el patrimonio cultural de cada pueblo entre sus integrantes, inculcando valores éticos y desarrollando habilidades tanto físicas como socioemocionales. Si algunos estudiantes eligen la danza como su vocación y exploran sus habilidades en esta área, habremos logrado nuestro objetivo de seguir cultivando este arte.

Chávez (2015) afirma que:

El módulo de danza y folklore en la carrera de Cultura Física, de acuerdo con los planes y programas oficiales del sistema educacional ecuatoriano, se fundamenta en la actualización y fortalecimiento curricular para el área de educación física del 2012. Este documento señala claramente la enseñanza de la danza folclórica dentro del bloque curricular ‘movimiento formativo, artístico y expresivo’. Además, en la carrera de educación inicial y parvularios, se considera que se rescata uno de los valores culturales costumbristas dentro de la música y la danza, con un valor en el contexto de la formación integral del individuo. Se hace hincapié en que los ecuatorianos somos poseedores de una armoniosa variedad de costumbres y tradiciones que han hecho de nuestra vida un cúmulo de sabiduría auténtica. (p. 2)

En el Acuerdo Ministerial Nro. 38 (2013), en el art. 377, se expone que:

El sistema nacional de cultura tiene como finalidad fortalecer la identidad nacional; proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales; incentivar la libre creación artística y la producción, difusión, distribución y disfrute de bienes y servicios culturales; y salvaguardar la memoria social y el patrimonio cultural. Se garantiza el ejercicio pleno de los derechos culturales. (Cultura y Patrimonio, 2013)

Esto implica que las primeras entidades responsables de esta inclusión son los gobiernos locales, ministerios, instituciones, entre otros, que deben implementar planes y currículos educativos que cumplan con este requisito. Es crucial capacitar a los docentes para que puedan guiar a los estudiantes adecuadamente y cumplir con estos objetivos en la educación. Además, las danzas folclóricas pueden servir como soporte para materias ya establecidas, como historia, geografía, estudios sociales, arte y cultura, integrándolas correctamente en el ámbito educativo. No solo se basan en la técnica de pasos y movimientos, sino que también requieren un arduo trabajo de investigación para representarlas adecuadamente.

En todos los textos de la asignatura de Estudios Sociales en el nivel de educación básica consta el bloque de Historia e Identidad, en donde se tratan temas sobre la historia y evolución que ha tenido la república, narran sobre las principales culturas y etnias que lo componen con la finalidad de crear en los estudiantes el sentido de pertenencia. Además, informan y orientan sobre el patrimonio que tiene el Ecuador, sus principales atractivos entre ellos el folclor. De la misma manera, en el currículo consta la asignatura de Educación Cultural y Artística (ECA), la cual persigue como finalidad la potenciación artística de los estudiantes en los distintos artes que se conoce, se enfoca en el rescate cultural y la difusión. Potencia las habilidades artísticas, refuerza la creatividad e imaginación. (Armijos Ramón, 2019, p. 19)

Al implementar las danzas folclóricas en los contextos educativos, se identifican tres unidades importantes de estudio: las instituciones, los docentes y los estudiantes. Cada una de estas unidades cumple con roles específicos y obtiene beneficios al participar en la ejecución de las danzas.

El rol que desempeña la institución educativa es generar el espacio adecuado para implementar e incentivar el conocimiento sobre el folclore. Esto incluye integrarlo en los estudios, currículos y actividades, con el objetivo de formar tanto a estudiantes como a maestros en esta área.

El docente cumple un papel crucial en el fortalecimiento de los valores culturales, asegurando que la danza folclórica esté arraigada en la historia y cultura. La danza es una expresión viva de tradiciones, identidad y



patrimonio cultural. El docente no solo transmite técnicas, sino que también actúa como gestor cultural. Proporciona a los estudiantes las herramientas, el conocimiento y los recursos necesarios para comprender y ejecutar las danzas folclóricas. Ofrece instrucciones, demostraciones detalladas y retroalimentación constructiva durante el proceso de aprendizaje.

El educador es el principal referente y guía en el descubrimiento y dominio de la pedagogía folclórica. Su papel es fundamental en la preservación y difusión de la cultura, al compartir conocimientos sobre las tradiciones, historias y significados detrás de las danzas. Ayuda a los estudiantes a conectar con su patrimonio cultural y a valorar la riqueza de la diversidad cultural. Además, el docente asume el rol de coreógrafo, creando nuevas interpretaciones o adaptaciones de danzas tradicionales para presentaciones o eventos especiales. Enseña la importancia de la comunicación y la sincronización en el baile en grupo, cultivando habilidades sociales y de liderazgo en los estudiantes. Al celebrar y honrar las diferentes tradiciones representadas en las danzas folclóricas, el docente fomenta el entendimiento intercultural y la apreciación de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Los estudiantes en dicho caso serían denominados los aprendices de la materia, donde además de aprender y dominar los pasos, se envuelven en una investigación profunda de las raíces culturales que le comparten. A medida que los estudiantes adquieren experiencia y se forman en el conocimiento de las danzas folclóricas, en el futuro podrían asumir el reto de convertirse en docentes y compartir sus habilidades con los miembros de su comunidad o en grupos sociales. Esto podría incluir la organización de clases, la formación de talleres o la creación de grupos de estudio para enseñar. Al estar bien formados en esta área, podrían cumplir con el objetivo de transmitir nuestra cultura “de generación en generación”.

Aunque la danza folclórica tiene sus raíces en la tradición, los estudiantes también podrían recurrir a la innovación, creando nuevas interpretaciones o combinaciones de danzas folclóricas. De este modo, ayudarían a que esta forma de arte sobreviva y sea atractiva para nuevos públicos.

Cumpliendo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las danzas folclóricas, se pueden identificar múltiples beneficios que favorecen a todos los integrantes de esta dinámica:

Para las instituciones: las instituciones que implementan danzas folclóricas se convierten en referentes educativos ideales para la comunidad. Tienen la capacidad de realizar trabajos investigativos y eventos culturales que les permiten diferenciarse y destacarse dentro de su colectivo. Además, enriquecen sus conocimientos y tienen la oportunidad de compartirlos con otras instituciones similares, tanto a nivel nacional como internacional.



Para los docentes: los docentes obtienen una formación pedagógica complementaria que potencia sus capacidades y habilidades en la enseñanza de la danza folclórica. Su adaptación a esta pedagogía demuestra su nivel de competencia, disposición e ingenio. Al familiarizarse con las raíces culturales, los docentes pueden convertirse en gestores culturales potenciales de nuestra sociedad.

Para los estudiantes: la danza folclórica proporciona a los estudiantes una conexión profunda con sus raíces culturales. La práctica constante de esta disciplina fomenta en ellos la disciplina personal, el desarrollo de valores culturales, la capacidad para trabajar en equipo y la adopción de hábitos saludables. Estas cualidades les permitirán ser individuos preparados y comprometidos con sus actividades. Además, al involucrarse en la danza folclórica, los estudiantes desarrollarán una mentalidad estable, abierta y libre de prejuicios. La constante colaboración en esta actividad promueve una comunicación efectiva con sus compañeros y contribuye a mantener relaciones sanas y armónicas dentro de su grupo.

A pesar de los factores positivos mencionados, no debemos ignorar las dificultades que pueden surgir y representar obstáculos para la implementación de las danzas folclóricas en el ámbito educativo. Según un estudio sobre la integración de estas danzas en la educación, uno de los principales desafíos es la falta de recursos y respaldo institucional. Como señalan Gregorio Vicente *et al.* (2010), “uno de los principales desafíos al implementar las danzas folclóricas en la educación es la falta de recursos y apoyo institucional para la formación adecuada de los docentes y la adquisición de materiales necesarios”. Esta carencia afecta la preparación de los docentes y dificulta la obtención de los materiales necesarios para una enseñanza efectiva.

Otro desafío es la falta de interés que presentan algunos estudiantes que no han sido expuestos previamente a estas áreas. Brenda Lori destaca en un artículo que la falta de conocimiento cultural en la sociedad impide apreciar el valor de estas expresiones artísticas. Esto resulta en una falta de motivación entre los jóvenes para experimentar con danzas folclóricas, ya que no reciben el estímulo necesario de su entorno (Oñate, 2020).

## Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para comprender tanto la realidad objetiva como subjetiva en relación con nuestro tema de estudio. Los instrumentos de medición utilizados incluyeron la observación en campo, que se documenta en el video subido por Suárez (2024), quien realizó una inmersión en el lugar de estudio, la Unidad Educativa Particular “Santa Ana” (Suárez, 2024).

Se realizaron entrevistas<sup>3</sup> a diez estudiantes y cuatro docentes expertos en el área que ya han implementado la práctica de las danzas folclóricas en su jornada escolar. También se llevaron a cabo 140 encuestas, a través de Google Forms, dirigidas tanto a 60 estudiantes y a 80 personas ajenas a este contexto, para conocer sus percepciones sobre la práctica de la danza folclórica en el campo educativo. La muestra fue tomada por conveniencia para las encuestas y seleccionando para las entrevistas a estudiantes a los integrantes del grupo folclórico de la institución educativa, debido a las condiciones del estudio. La investigación es de tipo básico con alcance descriptivo-exploratorio. Por su estructura se utiliza el estilo narrativo para resaltar las características y comprender profundamente la importancia de las danzas folclóricas en la educación. Utilizando estas metodologías, se logró cumplir con los objetivos de la investigación.

## Resultados

Se detallan a continuación los participantes y las preguntas realizadas en cada instrumento de medición, seguidas de los resultados obtenidos a través de las entrevistas y encuestas: se entrevistaron a cuatro expertos en danzas folclóricas, todos ellos docentes con experiencia en la implementación de esta práctica en sus instituciones. Además, estos expertos tienen una extensa trayectoria en el área y son directores de agrupaciones folclóricas externas. Las entrevistas revelaron perspectivas clave sobre la integración de las danzas folclóricas en las instituciones educativas:

**Tabla 1**

*Docentes participantes*

| Participantes                                                                     | Experiencia                                                                                                                                                                                 | Institución educativa                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Miguel Robles<br>Licenciado en cultura física, deportes y recreación<br>(41 años) | Ha ejecutado el papel de docente durante 21 años. Desde los seis años comenzó su formación en esta experiencia artística, y a los 19 años empezó a desenvolverse como maestro de este arte. | Unidad educativa particular “Santa Ana” de la ciudad de guayaquil, ubicada en la 9 de octubre y Av. Del ejército. Hace ocho años aproximadamente adoptaron estas prácticas folclóricas. |

3 Se cuenta con la autorización para publicar tanto el contenido de las entrevistas como el nombre de los entrevistados.

| Participantes                                                 | Experiencia                                                                                           | Institución educativa                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jonathan Moran<br>Instructor de arte<br>danzario<br>(39 años) | Tiene 20 años de experiencia como docente y los mismos, como maestro en el arte folclórico.           | Unidad educativa de “San Francisco de Milagro” de la ciudad de Milagro, ubicada en el Km2 ½ vía Milagro-Naranjito.                   |
| Luis Vera<br>Magister en<br>psicopedagogía<br>(36 años)       | Ejerce su papel como docente desde hace 15 años y como maestro de danzas folclóricas hace 11 años.    | Unidad educativa fiscal especializada “Dr. Fernando López Lara”. En donde ha manejado esta iniciativa de manera transversal.         |
| Martha Rodríguez<br>Gestora cultural<br>(49 años)             | Lleva desenvolviéndose como docente durante 8 años y como maestra de danzas folclóricas hace 18 años. | Unidad educativa 9 de octubre, en el sur de Guayaquil. Institución que adoptó la inclusión de las danzas folclóricas en el año 2018. |

Según las experiencias compartidas por los expertos entrevistados, la práctica de las danzas folclóricas no solo fomenta la expresión artística y la creatividad, sino que también fortalece la cultura de los pueblos dentro de las instituciones educativas. Además, estas prácticas benefician el bienestar emocional y físico de los estudiantes, contribuyendo positivamente a sus procesos cognitivos. Los docentes expresaron satisfacción con la predisposición de sus estudiantes durante las prácticas de danza, observando que se sienten contentos y encuentran en el arte un espacio para la distracción emocional. Esto reduce el estrés, mejora la autoestima, promueve la concentración y desarrolla la disciplina.

Sin embargo, también identificaron varios desafíos. Uno de los principales problemas es la falta de estabilidad en los horarios, ya que deben ajustarse a la malla curricular establecida, lo cual a menudo no es suficiente para desarrollar a fondo las capacidades de los alumnos. En algunos casos, se ven obligados a sacrificar horas de otras materias para cumplir con los objetivos de la danza folclórica. Además, enfrentan dificultades como la falta de recursos y la resistencia de algunos estudiantes. Para superar estos retos, aconsejan crear un ambiente inclusivo y acogedor, donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados, y se les brinden oportunidades para expresar sus intereses y preferencias.

## Ilustración 1

*Resultado de las entrevistas a docentes expertos*



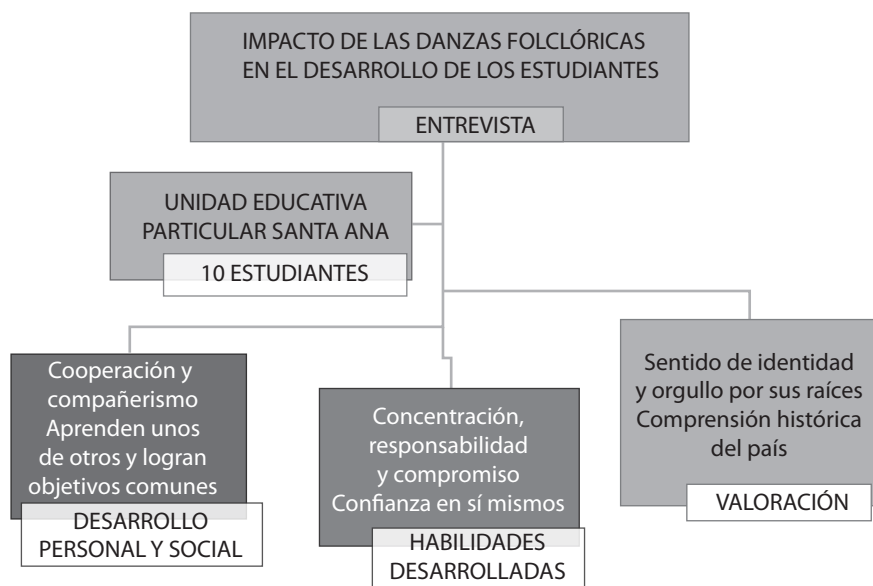
También se realizaron entrevistas a diez estudiantes de la UE Particular “Santa Ana”, previamente seleccionados por el docente, para obtener una visión clara de cómo la danza folclórica impacta en su desarrollo personal y social. Las preguntas abarcaban desde sus experiencias con estas prácticas hasta los logros que han notado en sí mismos. Los estudiantes expresaron que perciben las danzas folclóricas como una actividad que fomenta la cooperación y el compañerismo. Este entorno les ha permitido aprender unos de otros y trabajar en busca de objetivos comunes que benefician a todos de manera positiva.

Además, los estudiantes destacaron el desarrollo de habilidades como la concentración y la responsabilidad. Se sienten muy comprometidos, especialmente al ser seleccionados como representantes de su institución para participar en eventos y concursos intercolegiales. Esta experiencia ha contribuido a una mejora gradual en su confianza en sí mismos. También reconocen la importancia de valorar las tradiciones culturales en la sociedad,

mostrando un fuerte apego al sentido de identidad y orgullo por sus raíces. Comprenden la relevancia de preservar estas tradiciones para mantener viva la diversidad cultural y entender la historia colectiva de su país.

## Ilustración 2

*Resultado de las entrevistas a estudiantes*



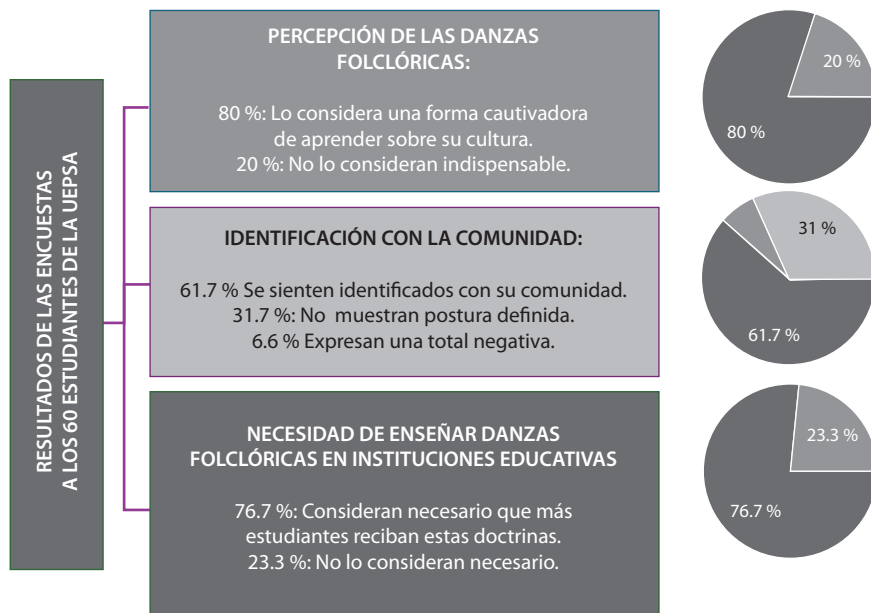
En las encuestas realizadas sobre la práctica de las danzas folclóricas en la educación, a 60 estudiantes de la Unidad Educativa Particular “Santa Ana”, se reveló una notable tendencia hacia el apoyo significativo para la valoración de las danzas folclóricas como una forma de aprendizaje enriquecedora sobre nuestra cultura. El 80 % de los estudiantes afirmaron que la práctica de danzas folclóricas es una manera cautivadora de aprender sobre su cultura, aunque el 20 % expresó una opinión contraria.

Al consultar si, al aprender danzas folclóricas, lograban sentirse identificados con su comunidad, el 61.7 % de los encuestados respondió afirmativamente, indicando una conexión con su identidad cultural. En contraste, el 31.7% no mostró una postura definida, y el 6.6 % expresó una total negativa.

Además, se preguntó a los estudiantes si consideraban necesario que más alumnos recibieran formación en danzas folclóricas. El 76.7 % de los estudiantes lo consideró necesario, mientras que el 23.3 % restante no lo percibía así.

### Ilustración 3

Resultados de las encuestas a estudiantes

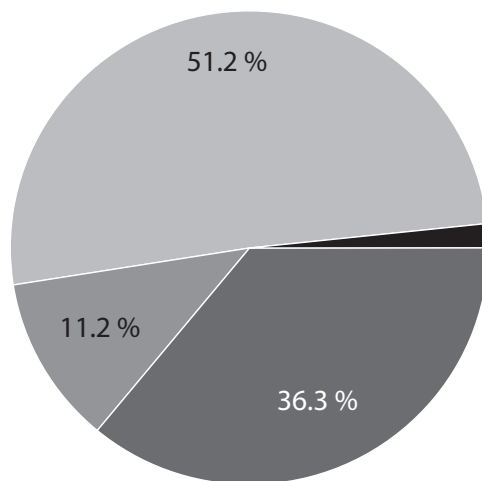


Analizando los resultados, se observa un apoyo generalizado de los alumnos hacia la implementación de las danzas folclóricas en el ámbito educativo, reflejando el valor cultural que estas prácticas tienen para los estudiantes, como herramientas educativas que enriquecen su formación. Aunque hay una mayoría favorable, es importante investigar las razones detrás de la falta de conexión cultural percibida por un porcentaje significativo de estudiantes. Comprender mejor sus necesidades e intereses, que pueden variar en cuanto a estilos, temáticas o roles, permitirá ajustar la implementación para hacerla más efectiva y relevante.

En cuanto a los resultados de las encuestas realizadas a 80 personas externas, ajenas a cualquier unidad educativa, se revelan las siguientes percepciones sobre la danza folclórica como herramienta educativa: Cuando se preguntó si consideran que la danza folclórica es una herramienta efectiva para promover la identidad cultural de los estudiantes, el 36.3 % de los encuestados estuvo de acuerdo en que las danzas folclóricas son efectivas para este propósito. Por otro lado, el 11.2 % indicó que no considera indispensable esta práctica, mientras que el 51.2 % se mostró indeciso, respondiendo “tal vez”. El 1.3 % de los encuestados no proporcionó una respuesta.

#### Ilustración 4

Resultados de las encuestas a los agentes externos



En ambas unidades de estudio se planteó la siguiente interrogante: ¿Considera que la enseñanza y práctica de las danzas folclóricas deberían implementarse en los contextos educativos para fomentar el sentido de identidad cultural en los estudiantes?

En los resultados de las entrevistas a expertos obtuvimos:

Miguel Robles, licenciado en Cultura Física, Deporte y Recreación, compartió lo siguiente:

Esta gama cultural debe ser impartida por personas capacitadas, de manera seria, buscando que los estudiantes adopten las prácticas de estas danzas folclóricas con amor y no simplemente por ‘cumplir’. Esto generará un sentido de pertenencia con su cultura.

Jonathan Morán, instructor del arte danzario, opinó:

Obviamente sí. Si se adjunta un proyecto con esta normativa, hará que el arte folclórico no sea mal visto, como hasta ahora lo es, y más aún que se revaloricen los temas culturales.

Martha Rodríguez, gestora cultural, mencionó:

Sí, inculcar la práctica de las danzas folclóricas en los contextos educativos es fundamental para fomentar el sentido de identidad cultural en los estudiantes. Estas actividades permiten que los jóvenes se conecten con sus raíces y desarrollen un profundo respeto y orgullo por su herencia cultural. Además, al comprender y celebrar las tradiciones de sus antepasados, los estudiantes adquieren un entendimiento más amplio de su propio lugar en la sociedad y en la historia.

Luis Vera, Magíster en Psicopedagogía, expuso:

Definitivamente, la danza folclórica ayuda a fomentar el sentido de identidad cultural de los estudiantes, porque primero les damos un acercamiento directo con el pentagrama nacional: los trajes típicos, las regiones a las que pertenece cada danza, las coreografías, la indumentaria, el significado, las leyendas... Los niños, a través de estos procesos de aprendizaje, conocen de manera lúdica e interactiva su país. No solo es la danza, sino el hecho de aprender haciendo. Ellos se preparan durante un proceso para presentar cada coreografía, y nosotros como docentes les indicamos cuáles son los trajes, nos aprendemos las letras de las músicas. Esto fortalece su sentido de pertenencia e identidad con su país, permitiéndoles entender que eso es ser ecuatoriano y que forma parte de la gran diversidad cultural de nuestro país.

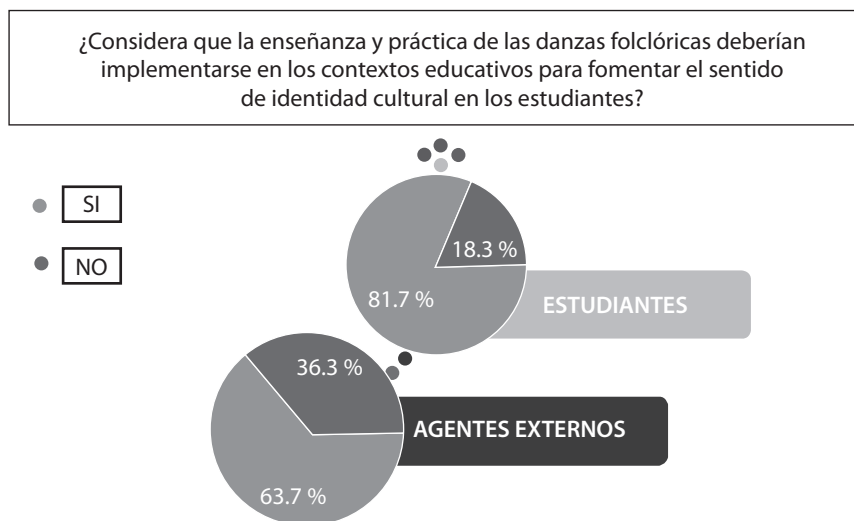
En relación con la pregunta acerca de la inclusión de la danza en contextos educativos, planteada también en la encuesta, se obtuvo que:

Entre los estudiantes, el 81.7 % de las respuestas recolectadas indicaron estar a favor de implementar la enseñanza y práctica de las danzas folclóricas en los contextos educativos, mientras que el 18.3 % expresó desacuerdo con esta idea.

Entre las personas externas, el 63.7 % de los encuestados están a favor de implementar la enseñanza y práctica de danzas folclóricas en los contextos educativos, mientras que el 36.3 % se mostró en contra.

### Ilustración 5

*Resultado de las encuestas a estudiantes y agentes externos*





## Discusiones y conclusiones

Como objetivo inicial se planteó identificar si con la implementación de las danzas folclóricas en las instituciones educativas se lograba fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover la cultura.

Compartiendo la investigación realizada por Armijos (2019), encontramos que esta iniciativa, además de fomentar valores culturales, fomenta valores morales como el respeto. Sin embargo, gran parte de nuestra sociedad desconoce estos beneficios debido a que no han sido culturalmente educados. En este sentido, la incorporación de la danza folclórica en el currículo escolar no solo promueve la comprensión de nuestras raíces culturales, sino que también refuerza la interculturalidad al brindar a los estudiantes la oportunidad de conocer y valorar otras expresiones culturales dentro del país. Este enfoque fomenta el respeto por la diversidad y contribuye a una mayor cohesión social.

En el análisis comparativo de los resultados obtenidos en nuestra investigación y los datos presentados en el estudio realizado por Espinoza (2017), en la Unidad Educativa Nueva Aurora del DMQ, es evidente que la danza folclórica ecuatoriana ejerce una gran función en el desarrollo tanto del esquema corporal como de la identidad cultural en estudiantes de diversas edades. En contraste con nuestra investigación, se confirma que la danza folclórica no solo tiene un impacto positivo en el fortalecimiento de la identidad cultural, sino que también mejora significativamente las habilidades físicas de los estudiantes, como el rendimiento corporal y la capacidad motriz, lo cual es consistente con los hallazgos del estudio.

En la investigación de la Unidad Educativa Nueva Aurora, también se menciona que los niños pueden aprender sobre sus culturas a través de la danza, lo cual fomenta su creatividad, imaginación y expresión emocional. De manera similar, este estudio destaca que la danza folclórica fortalece la identidad cultural de los estudiantes, permitiéndoles conectar con sus raíces y comprender su herencia cultural. Además, en esta investigación se extiende este enfoque al resaltar la importancia de la interculturalidad, es decir, el diálogo entre diversas culturas que enriquece el sentido de pertenencia a una sociedad tan diversa como lo es la nuestra.

En comparación con los resultados obtenidos por Albán Constante y Quinga Quinga (2022), las encuestas aplicadas a los docentes de la Unidad Educativa Ignacio Flores y los resultados de las entrevistas a expertos dentro de la presente investigación muestran puntos de coincidencia en la percepción general positiva que los docentes tienen sobre la danza folclórica como herramienta educativa.

Ambas investigaciones destacan la aceptación y el reconocimiento de los beneficios que esta práctica aporta al desarrollo integral de los estudiantes,

aunque con algunas diferencias en la implementación y percepción de ciertas necesidades pedagógicas. Por ejemplo, en cuanto a la necesidad de contar con profesionales especializados en danza folclórica, se evidencian algunas diferencias entre los dos estudios. En la Unidad Educativa Ignacio Flores, el 70 % de los docentes manifestó que sería beneficioso contar con la guía de un profesional en danza folclórica para asegurar un adecuado desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, un 33 % consideró que no es necesario contar con un profesional, ya que los propios docentes pueden enseñar los aspectos básicos de la danza. Por otro lado, en nuestra investigación se señala la necesidad de brindar formación adicional a los docentes para que puedan implementar la danza folclórica de manera efectiva.

Aunque los expertos entrevistados en este trabajo investigativo expresaron una actitud positiva hacia el uso de la danza, también se mencionó que la falta de formación específica es un desafío. Esto coincide con la observación en la Unidad Ignacio Flores, donde una parte de los docentes considera que, sin la capacitación adecuada, la enseñanza de la danza podría no alcanzar su máximo potencial.

Ahora bien, al comparar los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes de esta investigación con los obtenidos en la encuesta de los estudiantes del quinto grado de la Escuela de Educación Básica “Dr. Víctor E. Uzcátegui”, realizada por Armijos Ramón (2019), se observan puntos en común y diferencias que enriquecen la comprensión del impacto de la danza folclórica en el ámbito escolar, por ejemplo: en el análisis realizado a los estudiantes de la Escuela “Dr. Víctor E. Uzcátegui”, el 78 % de los estudiantes manifestó conocer el folclore ecuatoriano, mientras que un 22 % indicó que no tenía conocimiento sobre el tema.

En este estudio, aunque no se aplicó una pregunta directamente relacionada con el conocimiento del folclore, se observó que los estudiantes involucrados en la implementación de la danza folclórica adquirieron un mayor interés y apreciación por la cultura ecuatoriana. Esto refuerza la idea de que, a pesar de la diversidad y riqueza cultural del país, aún existe una porción significativa de estudiantes que no están familiarizados con el valor de sus tradiciones.

Ambas investigaciones subrayan la importancia de implementar actividades culturales dentro del entorno educativo para mejorar el conocimiento y la apreciación del folclore nacional. En el caso de los estudiantes de la Escuela “Dr. Víctor E. Uzcátegui”, se destaca la necesidad de promover un sentido de pertenencia cultural a través de actividades que les permitan conocer y valorar su identidad, historia y raíces. De manera similar, en nuestra investigación, se comprobó que la danza folclórica es una herramienta efectiva para fomentar estos valores en los estudiantes, fortaleciendo su identidad

cultural. Un aspecto positivo en ambas investigaciones es que la mayoría de los estudiantes expresó interés en aprender danzas folclóricas.

Finalmente, con esta investigación y la metodología utilizada, se confirmó y evidenció un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. Los beneficios incluyeron mejoras físicas a través de los ejercicios que realizan para preparar su cuerpo y mejorar su rendimiento; beneficios sociales al conectar y trabajar en equipo con sus compañeros; beneficios emocionales al sentirse contentos y libres; y beneficios cognitivos, ya que despiertan su interés por seguir aprendiendo e inculcándose en este tema cultural. Tanto docentes como estudiantes que participaron mostraron una percepción positiva hacia la integración de las danzas folclóricas en el ambiente educativo.

Es importante destacar que la implementación de las danzas folclóricas en el contexto educativo también se alinea con el eje de interculturalidad, un aspecto clave en la construcción de sociedades inclusivas. La danza, como manifestación cultural, permite la interacción entre diversas culturas, promoviendo el entendimiento y respeto mutuo. Al integrar la danza folclórica en la educación, se fortalece la identidad cultural de los estudiantes mientras se fomenta un diálogo intercultural que enriquece el sentido de pertenencia a una sociedad diversa.

En comparación con la conclusión de Gregorio Vicente *et al.* (2010), se coincidió en que dentro de los desafíos potenciales que deben abordarse para una implementación efectiva se encuentra la falta de recursos, como el acceso a indumentarias, escenografía y la inexistencia de un currículo específico, así como el limitado tiempo en los horarios establecidos. Otra preocupación identificada en las entrevistas a expertos fue la falta de formación docente en esta área. Una de las estrategias que podrían aplicarse por parte de las instituciones sería la capacitación o la elaboración de seminarios y talleres constantes para preparar adecuadamente a los profesores.

Se destacaron aspectos pedagógicos, culturales e históricos que se verían beneficiados con la implementación de las danzas folclóricas, como la integración de diversas materias en cuanto a temas de arte, investigación y sociedad. Tratar las danzas folclóricas no solo se limita a la ejecución de pasos, sino que primordialmente trasciende a comprender toda la herencia cultural para ilustrarla correctamente, abriendo un espacio para la reflexión crítica sobre el valor de la diversidad cultural.

Como punto culminante, se recomienda fortalecer la colaboración entre instituciones educativas, culturales y gubernamentales para promover las danzas folclóricas como el patrimonio cultural inmaterial que son, organizando competencias sanas, implementando talleres, intercambios y convivencias entre las diversas identidades culturales.

Mediante las danzas folclóricas, transportamos lo valioso de nuestro pasado al presente, valoramos nuestra historia y, con nuestros cuerpos, dibujamos memorias. Laten nuestros corazones al sentir nuestras tradiciones. Se promueve así la interculturalidad a través del conocimiento y la interacción con nuestra rica diversidad cultural ecuatoriana y se generan expresiones culturales compartidas.

## Referencias bibliográficas

- Albán Constante, J. E. y Quinga Quinga, V. M. (2022). *La danza folclórica como estrategia en el desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial de la Unidad Educativa Ignacio Flores*. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://bit.ly/4imjk6y>
- Armijos Ramón, F. E. (2019). *La danza folclórica como estrategia metodológica y su aplicación para fomentar la práctica de valores culturales en los estudiantes del quinto grado de la Escuela de Educación Básica Dr. Víctor Emilio Uzcátegui, en el periodo académico 2018-2019*. Universidad Nacional de Loja. <https://bit.ly/4bTZA7R>
- Chávez, G. (2015). *Módulo de la danza folclórica ecuatoriana*. Scribd. <https://bit.ly/41KBZ4R>
- Cultura y Patrimonio. (2013). *Acuerdo 38*. Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador. <https://bit.ly/4iL.fjIx>
- Elyex. (2023, agosto 22). *Folklore ecuatoriano: Qué es, definición, historia, música*. Elyex. <https://bit.ly/3Fo8YVv>
- Espinoza, S. (2017). *Danza folclórica ecuatoriana en el desarrollo del esquema corporal en niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Nueva Aurora, DMQ, periodo 2016*. Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/41QXJfo>
- Fernando, D. (2019). *Producir coreografías de danzas folclóricas ecuatorianas*. Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay. <https://bit.ly/3FFpz6T>
- Gregorio Vicente, N., Ureña Ortin, N., Gómez López, M. y Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, enero-junio, 42-45. Federación Española de Docentes de Educación Física. Murcia, España. <https://bit.ly/41OV85D>
- Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84.
- Núñez Solano, M. R. y Guillén Pereira, L. (2021). Actividades de danza folclórica en la clase de educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(284), 42-51. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i284.3288>
- Oñate, P. (2020, abril 19). *Día de la danza: Qué tanto interés se le da a la danza folclórica*. El Universo. <https://bit.ly/3Ft6gh7>

- Portal de Ecuador al Mundo. (n.d.). *Folklore ecuatoriano. De Ecuador al Mundo*. <https://bit.ly/3DuoPkB>
- Reyna Quintero, D. A. y Guillén Pereira, L. (2022). Sistema de ejercicios para mejorar la capacidad del ritmo de las danzas folclóricas ecuatorianas. *Ciencia y Deporte*, 7(3), 1-14. <https://bit.ly/41Qhxj2>
- Robles Díaz, M. A. (2019). *La danza folclórica ecuatoriana en el contexto de su identidad cultural e integración social*. Universidad de Guayaquil. <https://bit.ly/424LQ70>
- Rodríguez Vivanco, D. (2022, octubre 30). *El folklore en la educación*. <https://bit.ly/425BhR6>
- Suárez, D. (2024, febrero 29). *Las danzas folclóricas en instituciones educativas* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/41M22Zp>
- Ulloa, G. (2022, marzo 29). *Identidad cultural del Ecuador*. LinkedIn. <https://bit.ly/41QZPMi>
- Universidad Externado de Colombia. (2016). *Nuestra historia: Un legado en píxeles*. [https://issuu.com/fotoexternado/docs/fotolibro-nuestra\\_historia-un\\_legacy\\_en\\_pixeles/s/11189795](https://issuu.com/fotoexternado/docs/fotolibro-nuestra_historia-un_legacy_en_pixeles/s/11189795)
- Valladares Cárdenas, M. L. y Parra Contreras, N. P. (2016). *Importancia del folklore ecuatoriano en el fomento de valores de identidad cultural en los estudiantes de la Básica Superior de la Unidad Educativa Fiscal Tránsito Amaguaña de la ciudad de Guayaquil*. Universidad de Guayaquil.
- Yépez, R. E. (2006). *Identidad y pertenencia*. Corporación Editora Nacional.



## **Nacimiento y figuras de las universidades salesianas en América Latina**

Blas Garzón-Vera<sup>1</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

[bgarzon@ups.edu.ec](mailto:bgarzon@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-1539-9985>

Héctor Grenni Montiel<sup>2</sup>

Universidad Don Bosco, El Salvador

[hector.grenni@udb.edu.sv](mailto:hector.grenni@udb.edu.sv)

<https://orcid.org/0000-0002-2564-0229>

Pablo Solórzano Marchant<sup>3</sup>

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

[psolorzanom@ucsh.cl](mailto:psolorzanom@ucsh.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-3243-2727>

Renato Ferreira Machado<sup>4</sup>

Facultad Salesiana de Porto Alegre, Brasil

[rfmachado@faculdaadedombosco.edu.br](mailto:rfmachado@faculdaadedombosco.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9732-5906>

Juan Bagur Ordóñez<sup>5</sup>

Universidad Mesoamericana, Guatemala

[jfbagur@umes.edu.gt](mailto:jfbagur@umes.edu.gt)

<https://orcid.org/0009-0008-4885-882X>

- 1 Docente investigador de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- 2 Profesor investigador. Doctor en Historia de América Latina.
- 3 Académico. Escuela de Filosofía.
- 4 Coordinador de Extensão e Pesquisa.
- 5 Ingeniero Mecánico y Experto Certificado en SolidWorks (CSWE).

Ana Cristina Huanca Mayta  
 Universidad Politécnica Salesiana, Bolivia  
 hm.anita@gmail.com

Sara Guadalupe Sánchez Tapia<sup>6</sup>  
 Universidad Salesiana-UNISAL, México  
 ssanchez@universidadsalesiana.edu.mx

María Paola Reyes<sup>7</sup>  
 Fundación Universitaria Salesiana de Colombia, Colombia  
 investigacion@salesiana.edu.co

Pablo De Rosa  
 Universidad Salesiana de Bahía Blanca-UNISAL, Argentina  
 pabloaderosa@hotmail.com

## Introducción

La Sociedad de San Francisco de Sales, se funda un 18 de diciembre de 1859 por San Juan Bosco. Esta Congregación nacida en Italia a mediados del siglo XIX, llega a nuestro continente a finales del mismo siglo. Desde el inicio, sus obras y sus acciones se centraron en la educación técnica y las misiones en cada uno de los países a los que llegaron.

Las Instituciones Universitarias Salesianas (IUS) surgen a nivel mundial a inicios del siglo XX, y de manera particular en América Latina desde la década de 1970, en contextos históricos y sociales muy particulares, en cada una de las regiones en donde los salesianos venían ejerciendo su labor en la educación educativa y pastoral por varias décadas.

Varias han sido las iniciativas por documentar la presencia de los Salesianos en el Continente, y en menor medida para registrar la trayectoria de las Universidades Salesianas a nivel de América Latina. Consideramos que es necesario seguir reflexionado y sistematizando sobre la presencia de estas Obras en los distintos países donde se asientan. Se pretende profundizar el contexto en donde se fundan, el crecimiento, desarrollo y consolidación de estas universidades que permitan indagar sobre la permanencia de los postulados de la Congregación Salesiana.

6 Maestra en Educación, Especialista en Administración Educativa y Licenciada en Pedagogía.

7 Ingeniera Civil.



El proyecto “Experiencias de Educación Superior en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual” trabajó en 2022 con cinco universidades: Universidad Salesiana de México (UNISAL), la Universidad Don Bosco de El Salvador (UDB), la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile (UCSH), la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS) y la Universidad Salesiana de Bolivia.

Los resultados preliminares de este proyecto de investigación, fueron expuestos en el V Congreso de Educación Salesiana celebrado en el 2023 en la UPS sede Quito. Es esa ocasión, los investigadores involucrados consideramos pertinente sistematizar el contexto fundacional, el desarrollo, consolidación e incidencia de las Universidades Salesianas en América Latina. Uno de los resultados de este trabajo, fue la publicación de un libro con el mismo nombre del proyecto.

Dando continuidad a este primer proyecto, seguimos como pregunta de investigación: ¿La Universidad Salesiana nace para atender nuevas necesidades educativas de los jóvenes de América Latina? Nos planteamos realizar un análisis sociohistórico contextual del nacimiento y figuras de nueve universidades salesianas que se fundan entre 1972 en México hasta 2018 en Colombia.

### **Experiencia, contexto o caso**

Este trabajo se fundamenta en el método histórico para describir los aspectos más importantes de la fundación de nueve universidades salesianas y de sus principales gestores. Al proceso de recolección de información le sigue un análisis e interpretación, para profundizar en el contexto sociohistórico y los ideales que movieron el surgimiento de esas obras. La investigación hará hincapié en las ideas originarias, por lo que la recurrencia a las fuentes directas será de necesaria implementación. Asimismo, la cercanía en el tiempo de la cuestión de la investigación, hace que muchos de los protagonistas estén todavía presentes, esto obliga a recurrir testimonios directos. Se cierra con un análisis cualitativo que nos permite plantear si estas instituciones se encuentran en una fase fundacional, de crecimiento y consolidación, o de renovación e innovación.

Entre 2022 y 2023, se levantó y sistematizó información para presentar las historias e ideas que dieron origen al nacimiento cinco universidades, sus momentos, sus dinámicas y contextos, estas fueron en orden cronológico de fundación: la Universidad Salesiana de México (UNISAL) en 1972, la Universidad Don Bosco de El Salvador (UDB) en 1984, la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile (UCSH) en 1990, la Universidad

Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS) en 1994 y la Universidad Salesiana de Bolivia en 1998. Se pusieron en evidencia aquí similitudes y particularidades en el nacimiento de las distintas IUS.

Para este segundo proyecto de investigación, que arrancó a inicios de 2024, se incorporaron cuatro IUS, estas son: la Universidad Mesoamericana de Guatemala fundada en 1999, la Facultad Salesiana de Porto Alegre de Brasil que nace en el 2002, la Universidad Salesiana de Bahía Blanca de Argentina (UNISAL) que se funda en 2015 y la Fundación Universitaria Salesiana de Colombia que nace en 2018. Pasamos a una descripción sintética de lo que han sido estos procesos fundacionales, sus gestores y principales hitos de las nueve universidades en orden cronológico.

### **Universidad Salesiana de México (UNISAL)**

El proyecto educativo de educación superior salesiana nace en México en 1972, con el nombre de Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), gracias al ímpetu de un grupo de salesianos entre los que figura Mauro Rodríguez, como primer rector y el P. Theliam Argeo Corona, quien fungió como administrador. En un ímpetu de impulsar la educación de los salesianos (religiosos) en estudios de educación y teología bajo el lema “Vitam Impendere Vero” (Rodríguez Rodríguez y Sánchez Tapia, 2017) y es así que se conforma el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación Asociación Civil, el 13 de septiembre de 1972, conforme lo establece el acta constitutiva número cuarenta y dos mil trescientos cincuenta de fecha trece de septiembre de mil novecientos setenta y dos. En dicho instrumento notarial el cuarto estatuto menciona el objeto de la asociación el cual es “Promoción de la enseñanza universitaria e investigación de las ciencias de la educación. Así como cualquier actividad que beneficie la educación del país...” (Notario Público 35, 1995, p. 2)” en dicho instrumento se manifiesta que es una asociación sin fines de lucro.

Inicia sus actividades el día 2 de octubre de 1972, en la calle de laguna de San Cristóbal 44 (Corona Cortés, 1983), dicho lugar le pertenece hasta el día de hoy a las Hijas de María Auxiliadora quienes amablemente durante los inicios de la Universidad compartieron sus instalaciones para que pudiera nacer. Se apertura con la licenciatura en Psicología y Pedagogía ambas incorporadas a la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), en horario vespertino.

En septiembre de 1974 se inaugura el recinto que hasta el día de hoy será de la universidad salesiana, debido a que por la expropiación de bienes de la iglesia durante la guerra de los cristeros en México y una vez recuperado el

predio de la colonia Anáhuac, donado por Julia Gómez de Escalante y Eduardo Zozoya (Castellanos Hurtado, 2011) se tuvo que reconstruir pues el estado en el que fue recuperado era deplorable. En este inmueble se imparte educación primaria y secundaria por la mañana y la educación superior por la tarde.

En 1974 se apertura la carrera de sociología y en 1977 el nivel de bachillerato ambos incorporados a la UNAM. A la preparatoria IUCE se le asigna el turno matutino.

En la década de los 80 con los diversos contratiempos sociales que sufre México como país y el Distrito Federal el IUCE inicia sus actividades en beneficio con el Centro de Atención Psicológica (CAPSIC) 1982. En 1983 se apertura la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación sustituyendo a Sociología. Para el ciclo 1990-1991 se integran las carreras de Administración, Contaduría y Derecho todas incorporadas a la UNAM, 1993 se inauguran los talleres de radio y TV (Garzón-Vera y Grenni Montiel, 2023).

El 17 de noviembre de 1995 cambia de denominación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación por Universidad Salesiana bajo los mismos estatutos (Notario Público 35, 1995), debido a que ya contaba con los suficientes planes y áreas de conocimiento que la legislación educativa mexicana solicita para darle el título de Universidad. En 1998 cinco de sus seis planes de estudio adquieren el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y solo Psicología queda incorporada a la UNAM hasta nuestros días. Y desde ese año todas las licenciaturas cuentan con formación humanista la cual fortalece los diversos perfiles profesionales.

Se suman a los RVOE los primeros posgrados en 1998 la Especialidad en Pedagogía Salesiana y en 2002 la Especialidad en Administración Educativa. En 2009 se genera el proyecto hoy programa de Talleres de Formación Integral que a la fecha es de las máximas aportaciones al asociacionismo y conciencia de mejora del universitario; en ese mismo año se inicia la estructuración de celebraciones festivas que vinculan a la comunidad educativa en un ambiente de familia, fiesta, y compañerismo.

A partir de 2009 y hasta 2012 se inicia el proceso de cambio de semestre a cuatrimestre en los planes de licenciatura con RVOE. Para 2011-2012 se genera la nueva imagen universitaria pues hasta ese momento continuaba con la imagen del IUCE. En 2015 surge la revista de investigación en humanidades VITAM. En 2016 la universidad adquiere seis nuevos RVOE de licenciatura: Estomatología, Diseño de Animación Digital, Administración de Empresas Turísticas, Ingeniería Ambiental, Psicología clínica y Gastronomía y en 2017 consigue el RVOE de las primeras maestrías en Educación y en Amparo.

Para 2024 después de la pandemia por COVID-19 en la que inicia un proceso de reestructuración y afrontando los cambios significativos en

cuestiones de legislación educativa superior de México, la universidad salesiana sigue comprometida con su misión e identidad sigue consagrando la vida a los jóvenes y de estos los más necesitados con programas de beneficio económico para quien quiera pueda estudiar con calidad, carisma preventivo al formarlos a sus egresados como profesionales comprometidos con su entorno y capaces de transformarlo.

## **Universidad Don Bosco de El Salvador**

La universidad Don Bosco de El Salvador fue fundada el 8 de marzo de 1984, fecha en que fueron aprobados sus primeros Estatutos por Acuerdo número 677 del Ministerio de Educación. El 27 de marzo de ese año le fue otorgada la personería jurídica por Acuerdo número 223 del Ministerio del Interior. El 11 de abril de 1984 ambos Acuerdos fueron publicados en el Diario Oficial, por lo que entraron en vigor. El 8 de octubre de 1997, por Acuerdo número 15-1445 del Ministerio de Educación fueron aprobados los nuevos Estatutos, que fueron publicados en el Diario Oficial el 27 de octubre de ese año.

Una cruenta guerra civil hizo de contexto al nacimiento de la Universidad. La Universidad nació sin un campus propio, y comenzó sus actividades académicas en enero de 1986 en las instalaciones de los colegios salesianos del popular barrio de San Miguelito en la capital del país, San Salvador. Los primeros estudiantes de la Universidad en 1986 fueron 97.

Las personas que más incidieron en el nacimiento de las Universidad fueron Monseñor Carmine Di Pietro, obispo de Sonsonate, y Monseñor Aparicio, obispo de San Vicente, y los sacerdotes salesianos Salvador Cafarelli, Oscar Rodríguez Blanco y el Licenciado Gilberto Aguilar Avilés.

Pocos meses después del comienzo de las actividades académicas, en octubre de 1986, un fuerte terremoto destruyó gran parte de las instalaciones donde funcionaba la Universidad, lo que obligó a la búsqueda de un nuevo campus, mientras las actividades académicas se reanudaban en las instalaciones acomodadas rápidamente.

La Universidad había nacido ante la necesidad de acompañar a los jóvenes de las escuelas salesianas una vez terminados sus estudios de educación media, y para dar una respuesta a las necesidades de la juventud en el país en situaciones de vulnerabilidad. Por ello, la Universidad se incorporó a una nueva idea educativa de los salesianos: la Ciudadela Educativa Don Bosco, que reunía en un mismo campus un oratorio, el Colegio Don Bosco, una parroquia que debía nacer, un Centro de Formación Profesional y la Universidad. El nuevo campus se ubicó en la populosa barriada de Soyapango, en los alrededores de la capital San Salvador.

Las personas que más tuvieron que ver con el traslado de la Universidad a la Ciudadela fueron el sacerdote Pierre Mason, el empresario Roberto Murray Meza y muchos otros empresarios que apoyaron a la Universidad en este momento.

La historia de la Universidad Don Bosco puede articularse en tres momentos: los primeros tiempos, los tiempos de la fundación, desde el nacimiento de la Universidad hasta la instalación en la Ciudadela Don Bosco; los tiempos de la consolidación, desde la instalación en la Ciudadela Don en 1992 hasta el año 2000; y los tiempos del desarrollo, desde los primeros años del nuevo siglo hasta los tiempos actuales.

Hoy, la Universidad Don Bosco tiene más de 11 800 estudiantes, cuenta con dos campus propios y un campus virtual, y desde su ubicación social y geográfica sigue proyectando su futuro de servicio educativo y profesional a favor del desarrollo humano y socioeconómico de El Salvador.

### **Universidad Católica Silva Henríquez**

La Universidad Católica Silva Henríquez se inscribe en el Ministerio de Educación de Chile en 1990, reconocida el 09 de septiembre de 1991 en el Diario Oficial. Su acta de constitución y fundación se dio el 05 de enero de 1990 como sucesora de la Universidad Católica Blas Cañas (1990), heredera a su vez del Instituto Profesional de Estudios Superiores (IPES) Blas Cañas (1982). La Conferencia Episcopal de Chile reconoció en 1982 a la Universidad Católica Blas Cañas. En 1999 se autorizó usar el nombre de Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, en homenaje al inspirador de esta obra (UCSH, 2022).

En 2006, la Conferencia Episcopal de Chile transfirió la gestión de la Universidad a la Congregación Salesiana. Año en que se acreditaron los programas de Pedagogía que se estaban ofertando.

En 2003 el Consejo Superior de Educación de Chile reconoció la autonomía institucional para otorgar títulos y grados académicos. Por las exigencias de los organismos públicos, en 2005 la Universidad se sometió de manera voluntaria a un proceso de Acreditación Institucional ante la Comisión de Acreditación de Pregrado (CNA), logrando tres años en Gestión Institucional y Docencia Conducente a Título.

Un segundo proceso se dio en 2006. En esta ocasión el CNA lo acreditó por cuatro años. La tercera acreditación se dio en 2012, la cuarta en 2016 y la última en 2021 por cuatro años en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio.

En 2015 se dio un momento relevante para la institución, la adhesión al Sistema de Gratuidad, para que los estudiantes de escasos recursos económicos accedan a financiamiento por parte del Estado de Chile para ingresar a la Educación Superior. En 2017 ingresa al Sistema Único de Admisión, para que los estudiantes de pregrado accedan sus postulaciones con otras universidades del país.

Su fundación se expresa en las siguientes figuras: Hermana María Guadalupe Vargas, fundadora del IPES Blas Cañas, y el Cardenal Raúl Silva Henríquez (Universidad que lleva su mismo nombre).

## Universidad Politécnica Salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana nace el 5 de agosto de 1994, su Ley de Creación se publica en el Registro Oficial suplemento No. 499 en el gobierno del presidente Sixto Durán Ballén. De acuerdo con su Proyecto de Creación, su fundación se dio bajo al menos dos considerandos: un siglo de trabajo de la Sociedad Salesiana en el Ecuador en los campos de las ciencias, las artes, la cultura y la investigación; y, el contar con recursos humanos de alta formación académica y moral, y con el adecuado financiamiento e infraestructuras operativas y funcionales para el desarrollo de actividades en la educación superior (Garzón *et al.*, 2023).

Según su documento de creación, las líneas directrices de esta nueva institución se centraron en la flexibilidad curricular, innovación pedagógica y educación personalizada. Su gestor, fundador y primer rector fue el padre Luciano Bellini Fedozzi, quien supo capitalizar este sueño de los salesianos que le antecedieron, rodeado de un equipo de trabajo: Edgar Loyola, Luis Ortiz, Wilson Moscoso, Jorge Altamirano, Freddy Valenzuela, César Vanegas, Fanny Morocho y el Dr. Luis Gavilanes como Dirección Técnica y Asesoría Pedagógica. El primer Vicerrector de la universidad, fue el Ing. Julio César Verdugo.

De esta menara, el padre Luciano Bellini el salto de la educación media a la educación superior y dejar una universidad estable y en pleno crecimiento. Luego de quince años, lo relevó el padre Javier Herrán Gómez, con quien la institución se consolida en términos de calidad educativa, incremento de su oferta académica y reconocimiento social.

Entre sus características relevantes se destacan: ser una institución de educación superior humanística y politécnica, de inspiración cristiana, carácter católico y carisma salesiano; labora para ser una universidad referente en la búsqueda de la verdad, el desarrollo de la cultura, y la promoción de la investigación científica y tecnológica.

Mediante sus funciones esenciales: Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, trabaja para fortalecer el desarrollo del país y mejorar la calidad de vida de sus habitantes. En sus 30 años de funcionamiento ha formado a centenares de profesionales en grado y posgrado, y ha gestado un posicionamiento en el territorio ecuatoriano con un estilo de trabajo que es reconocido por la comunidad académica y la sociedad, cuyos rasgos identitarios son las relaciones interpersonales de cercanía basada en el respeto y la confianza, la centralidad de su acción en el educando y su fuerte compromiso social (Garzón y Cárdenas, 2021).

En 2020, el padre Juan Cárdenas Tapia, se posesiona como tercer rector. Se estaba atravesando la pandemia del COVID-19 y la institución inició una etapa de innovación que le permitiera afrontar los duros retos que afrontaba la humanidad. Con base en sus valores institucionales, apostó por una transformación digital para fortalecer todos sus procesos. Diversificó su oferta en grado y posgrado, incursiona en programas de Doctorado, educación en línea y ampliación territorial con una extensión en Cayambe y un Campus en Macas.

En el contexto nacional, la UPS se proyecta como una de las universidades con mayor crecimiento, internacionalización y consolidación institucional. Al momento cuenta con más de 25 000 estudiantes en grado y posgrado repartidos en sus sedes Matriz Cuenca, sede Quito, sede Guayaquil, más su oferta en línea y programas de formación continua.

## **Universidad Salesiana de Bolivia**

La Universidad Salesiana de Bolivia nace el 02 de marzo de 1998, bajo la Resolución Ministerial N° 068/1998, institución de Educación Superior de inspiración cristiana con carácter católico e índole Salesiana y reconocida como Universidad Plena mediante Resolución Ministerial N° 27/05 de 25 de enero de 2005.

Las primeras carreras fueron Ciencias de la Educación e Ingeniería de Sistemas, junto a ella nacieron las Sedes Académicas: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz. El gestor principal para la fundación de la Universidad Salesiana de Bolivia fue el P. Esteban Bertolusso, quien enfermo, sin recursos económicos, sin el apoyo comunitario, con escasas posibilidades humanas... Todos lo animaban, pero dudaban del éxito que podía tener, apoyado por un grupo de laicos, continuó trabajando, superó todos los obstáculos para poder fundar una universidad.

P. Esteban Bertolusso es el primer Rector. Se inician las clases utilizando infraestructura del Colegio Don Bosco en El Prado, ve su sueño realizado



y logra celebrar la misa en el primer año de aniversario de la USB. Fallece a la edad de 65 años, el 7 de mayo, pudo cumplir la promesa que había hecho al Señor, los últimos años de vida, que el consideró una gracia divina, que le permitieron realizar la anhelada fundación.

Una de las necesidades que motivaron a la fundación de la USB es la opción preferencial por los menos favorecidos y clases populares, que buscan alternativas de educación superior de calidad, ya que el P. Bertolusso había visto ambas esferas de estudios entre la gente pudiente que podía acceder a una universidad privada y el ámbito político que el ingreso a la universidad pública era por aval político.

El proyecto institucional de la USB presenta ante la sociedad civil de Bolivia, ante su Gobierno y ante sus autoridades su disposición servir a la Nación con educación de calidad.

Al deceso del P. Bertolusso, asumió como Rector el P. Carlos Longo, cuya labor fue la de consolidar académicamente a la universidad y construir su infraestructura, el 2 de septiembre de 2003 llega el P. Thelían Corona, quien acompañó como asesor de Rectorado, cuya encomienda principal fue la construcción de los nuevos bloques en la sede La Paz. El 2016 asume como Rector el P. Juan Pablo Zabala, iniciando una nueva etapa de modernización en la institución con la implementación de la Norma ISO 9001:2015, adquirió el Centro de Extensión Cultural e Investigación. El 2021 fallece el P. Juan Pablo Zabala, asume como rector el Dr. Carlos Aquino y el P. Luis Adolfo Torrez como Canciller, continuando con los proyectos del P. Zabala.

La Universidad Salesiana de Bolivia consciente de esta herencia cultural de la humanidad; por consiguiente, pretende extender este espacio de Educación Superior a través de la búsqueda y expansión de la verdad, expresada en sus tres tareas fundamentales: 1) docencia, 2) investigación y 3) interacción social y difusión cultural, procurando siempre un ambiente académico de calidad para que los miembros de esta comunidad universitaria puedan alcanzar un desarrollo integral como profesionales competentes, buenos cristianos y honrados ciudadanos.

## Universidad Mesoamericana de Guatemala

La Universidad Mesoamericana de Guatemala (UMG) es una institución de educación superior de inspiración cristiana, de carácter católico y salesiano, fundada en 1999. Su creación se formalizó mediante la Resolución de aprobación emitida por el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS), publicada en el Diario Oficial el 1 de octubre de 1999. La UMG surge de la fusión de tres centros de estudios superiores: el Instituto Filosófico Salesiano



“Manuel Enrique Piñol”, el Instituto Teológico Salesiano y el Centro Universitario Salesiano (CUS). Inicialmente, los títulos eran avalados por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma y la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala.

La UMG es una institución salesiana, gestionada por miembros de la Congregación de los Salesianos de Don Bosco. El P. Félix Serrano Urzua lideró la gestión legal de la constitución de la universidad ante el CEPS, mientras que el P. Ángel Roncero fundó una sede de la Universidad Marroquín en Quetzaltenango, que posteriormente se convirtió en la sede Quetzaltenango de la UMG. Actualmente, el P. Rómulo Gallegos dirige la universidad en su etapa de institucionalización.

La UMG nace con el objetivo de promover el desarrollo integral de la persona humana y el patrimonio cultural de la sociedad guatemalteca. Su inspiración cristiana y salesiana se traduce en un compromiso con la docencia, la investigación y los servicios a la comunidad local, nacional e internacional. La universidad busca formar profesionales competentes y éticos, capaces de contribuir al desarrollo social y económico del país.

En un contexto social marcado por la desigualdad y la necesidad de transformación, la UMG se propone ser un agente de cambio positivo, formando ciudadanos conscientes de su responsabilidad social y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La UMG ha atravesado tres etapas:

*Fundación (década de 1990)*: se fusionan los tres centros de estudios superiores y se establece la estructura institucional. Se inicia la construcción de la identidad universitaria, basada en los valores salesianos de amor, razón, libertad y participación.

*Crecimiento (2000-2022)*: se amplían los programas académicos, se establecen nuevas sedes (Quetzaltenango, San Pedro Carchá y Morales) y se consolida la presencia de la UMG en el panorama educativo guatemalteco. Se fortalecen las relaciones con la comunidad, a través de programas de extensión universitaria y colaboración con organizaciones sociales.

*Institucionalización (2022-presente)*: se busca fortalecer los departamentos, mejorar la gestión administrativa y consolidar la posición de la UMG como una institución de educación superior de referencia en Guatemala. Se invierte en investigación y desarrollo, se promueve la internacionalización y se busca la excelencia académica.

La UMG se integra al grupo de Instituciones Universitarias Salesianas (IUS), compartiendo valores y objetivos con otras universidades salesianas a nivel mundial. Esta pertenencia permite a la UMG acceder a recursos y experiencias internacionales, enriqueciendo su oferta académica y contribuyendo a la formación de profesionales con visión global.

La UMG se presenta como una institución educativa comprometida con la formación integral de sus estudiantes, la investigación y el servicio a la comunidad. Su visión de futuro se basa en la innovación, la calidad académica y la responsabilidad social, buscando contribuir al desarrollo sostenible de Guatemala.

### **Facultad Salesiana de Porto Alegre**

Se funda en 2002. El Colegio Dom Bosco forma parte de una Red Mundial de Educación Superior denominada Instituciones Universitarias Salesianas (IUS), lo conforman 25 en América Latina y 12 son de Brasil. Tiene como objetivo educar y evangelizar a los jóvenes de manera original y competente, formación de profesionales técnica e intelectualmente cualificados y, sobre todo, con formación humana.

Desde 2002, Dom Bosco contribuye a la calidad de la educación salesiana y brasileña ofreciendo cursos de pregrado, posgrado y extensión en formato presencial y a distancia. Siempre buscamos encontrar, dentro del propósito salesiano, nuevas formas de unir a las personas que pasan por aquí y crear una red de confianza e intercambio de valores.

Ofrecemos carreras de calidad a precios asequibles. Nuestro objetivo es hacer que la experiencia educativa establecida en modalidad presencial sea también realizable en contacto virtual mediadas por la tecnología, en un espacio de encuentro humanizado entre el alumno, el docente-tutor y toda la Institución.

Nuestra misión es “Promover, construir y difundir conocimientos y valores de vida, contribuyendo a la formación integral de la persona humana, capacitándola para el ejercicio profesional y ciudadano, fomentando el aprendizaje continuo y la acción solidaria”.

### **Fundación Universitaria Salesiana**

La Fundación Universitaria Salesiana tiene personería jurídica, sin ánimo de lucro, constituida como fundación y con carácter académico en base con el art. 16 de la Ley 30 de 1992, con domicilio en la ciudad de Bogotá D.C.

La Universidad nace en 2018 con la aprobación de los primeros seis programas académicos para la obtención de registro calificado en los programas de Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Energética, Química Farmacéutica, Licenciatura en Química y Licenciatura en Educación Comunitaria.

Adicionalmente se da la aprobación de las Políticas y Lineamientos de Bienestar Universitario, el sistema de Gestión Documental, Política y

Lineamientos de Comunicación, Sistemas de Información y se aprueban las políticas y descripción de Infraestructura física y Tecnológica.

También se aprueban las Políticas y Lineamientos de laboratorios y campos de práctica, Programación Integral de atención al éxito académico y control de la deserción, Propuesta de Atención al primer año de estudios universitarios, reglamento de seguridad y salud en el trabajo, políticas y lineamientos del centro de recursos para la academia y la investigación (CRAI), plan de desarrollo institucional, políticas y lineamientos de gestión, política de atención a graduados, reglamento estudiantil, propuesta de formación personal, cultural y deportiva, política y criterios salariales de los profesores de cátedra, políticas y lineamientos de TI.

Los gestores de la Fundación Universitaria Salesiana fueron los salesianos de la Procura de Bogotá. Es una institución de educación superior privada de inspiración cristiana e índole salesiana, llamada comunidad universitaria, conformada por directivos, profesores, estudiantes, administrativos y padres de familia que de forma integral, crítica y propositiva, contribuye al desarrollo de la persona humana y del patrimonio cultural mediante la formación, la investigación, la docencia y la proyección hacia la sociedad.

En tanto institución universitaria, está comprometida con la realización de las funciones sustantivas propias de la educación superior de acuerdo con la Constitución Política y la legislación vigente; declara su compromiso con los principios de libertad de enseñanza y libertad de expresión; se enmarca en los requisitos y condiciones de la producción y difusión académica y de la ética cristiana; es abierta y respetuosa de todas las corrientes del pensamiento y manifestaciones políticas y religiosas, sin participar ni adherir institucionalmente a grupos o movimientos partidistas.

En tanto confesional, se declara cristiana, católica y salesiana. De inspiración cristiana, porque comparte y promueve en la comunidad académica una visión del mundo y de la persona enraizada y en sintonía con el Evangelio de Jesucristo, como un modo de ser humano; porque promueve y defiende una serie de valores fundamentales, que son esenciales para nuestro proceso histórico y, por tanto, de gran servicio para una labor universitaria comprometida con ello. De carácter católico, porque nace del corazón de la Iglesia y sus pastores como expresión congregacional de comunión universal y local en el ámbito universitario. De índole salesiana porque recoge los valores del espíritu y la pedagogía salesiana propios del Sistema Preventivo vivido y promovido por San Juan Bosco.

## Análisis y reflexión

Siguiendo el documento “Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior” (2003) se presentan algunas de estas similitudes en el trabajo de las universidades analizadas:

- La preocupación por dar a los religiosos salesianos una formación superior.
- El salto de la Educación Media a la Educación Superior es consecuencia del crecimiento y de la evolución de centros de enseñanza media reconocidos en su territorio como excelentes por su calidad académica y educativa.
- La necesidad urgente de continuar el acompañamiento de los jóvenes que terminan la educación media y comienzan un período de su vida en que toman las decisiones más determinantes.
- En todas las IUS se observa la voluntad de ofrecer una oportunidad de acceso a la universidad a muchos jóvenes en inferioridad de condiciones económicas y sociales.
- La juventud de las IUS es algo común a todas ellas, y si bien su corta existencia no permite exhibir una tradición académica y de investigación consolidada, es también cierto que la juventud de sus fuerzas expresa una firme decisión para acreditarse por méritos propios.

En todas ellas se ha manifestado la idea general de mantenerse fieles a las ideas de Don Bosco, interpretadas desde las diversas realidades que hicieron de contexto. En tiempos de Don Bosco ya existían las universidades, pero él no creó ninguna. Pero una rica y más que centenaria experiencia educativa, dirigida principalmente a los sectores marginados, y la preocupación por continuar acompañando a los jóvenes al terminar la educación media, hizo que los salesianos se aventuraran en la educación superior. Nacieron así las universidades salesianas, en sus diversas caracterizaciones. La idea de no ser ‘una universidad más’ impregnó las dinámicas y los procesos. Así, cada IUS ofrece su propio proyecto cultural, científico, tecnológico, educativo y pastoral.

En su corta existencia —el St. Anthonys College Shillong, de India, la más antigua de las IUS, tiene solo 90 años—, las universidades salesianas tienen un camino recorrido, nacido de la sólida experiencia educativa salesiana. Este camino recorrido, tan rico como variado, exige una reflexión acerca su pasado y, sobre todo, de sus horizontes.

Este trabajo, partiendo de la experiencia acumulada, se detiene en tres líneas de reflexión. La primera de ellas presenta un panorama de los primeros tiempos de las IUS, momentos de fuertes protagonismos y múltiples adecuaciones, para dar paso a los momentos de consolidación y desarrollo.

La segunda línea de reflexión presenta la experiencia de algunas IUS en la tarea de generación del conocimiento, y los necesarios espacios para poner en común su difusión. La tercera línea de reflexión, partiendo de la praxis educativa, indaga acerca de la identidad de las IUS.

Estas reflexiones, partiendo de la praxis, pueden contribuir a clarificar los diversos proyectos institucionales y justificar el modo como cada IUS proyecta su misión cultural y educativa en una sociedad concreta en la que nació, de la cual forma parte y en la que lleva adelante su propio modo de entender la educación como un camino hacia la conformación de jóvenes ‘buenos cristianos y honrados ciudadanos’.

## Conclusiones

Las universidades analizadas coinciden en estar o haber atravesado por las siguientes etapas: fundación, crecimiento, consolidación e innovación. Las universidades que nacieron hasta la última década del siglo XX, ha atravesado por estas fases, mientras que las universidades fundadas en este siglo, se encuentran en fase de crecimiento y expansión. En casos excepcionales como Ecuador o El Salvador, vemos un crecimiento vertiginoso, mientras que en otros países como México, el desarrollo de la universidad ha sido muy paulatino.

La mayoría de universidades han tenido como protagonistas en su periodo de fundación a un sacerdote salesiano, que ha sabido leer los contextos locales, aprovechar las coyunturas institucionales y aglutinar a su alrededor equipos de colaboradores y cooperadores que trabajaron por esta causa. No siempre el camino fue fácil, estos salesianos encontraron al inicio incompreensión por parte de sus comunidades, sumado a las enormes trabas burocráticas y legales para constituir una nueva universidad.

Las ideas que movieron y empujaron en nacimiento de las universidades salesianas en América Latina, responde a los principios salesianos de opción por clases necesitadas, acompañamiento a los jóvenes en edad universitaria y cualificación profesional para que tengan herramientas para las nuevas demandas laborales. Temas que se han despendido en nuevos proyectos de investigación por el equipo que trabajó el presente documento.

## Cierre

Descritos y analizados los contextos sociohistóricos de las universidades salesianas en América Latina, consideramos que las investigaciones pueden derivar en al menos dos temáticas: Analizar la identidad y formación

profesional en Educación Superior de la Universidad Salesiana; y profundizar en la descripción el estado evolutivo actual y los desafíos de la Universidad Salesiana en América Latina.

Estas universidades forman parte de la Red de Instituciones Universitarias Salesianas (IUS), lo que permite acercamientos y propuestas de trabajos de investigación interinstitucional que beneficien a sus respectivas comunidades educativas. Las experticias de los docentes investigadores y la enorme voluntad de trabajo conjunto son oportunidades que se deberían aprovechar.

## Referencias bibliográficas

- Castellanos Hurtado, F. (2011). *Santa Julia, Crónicas para la historia*. Tomo I. Venecia.
- Corona Cortés, T. A. (1983). Diez años del I.U.C.E. *Scientia et Humanitas, revista de la Unviersidad Salesiana*, (2), 24-31.
- Direzione Generale Opere Don Bosco, Editrice S.D.B., Edizione extra commerciale, Roma 2003. <https://bit.ly/422i7eS>
- Direzione Generale Opere Don Bosco. (2016). Políticas para la Presencia Salesiana en la Educación Superior, 2016-2021, Roma.
- Garzón, B. y Cárdenas J. (2021). *Incidencia de los Proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Editorial Abya-Yala.
- Garzón, B. y Grenni E. (2023) (Coord.) *Experiencias de Educción Superior Salesiana en América Latina. Análisis socio histórico/contextual*. Editorial Abya-Yala.
- Garzón-Vera, B. y Grenni Montiel, H. (2023). Experiencias de Educación Superior Salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual. En S. G. Sánchez Tapia, *IUCE-UNISAL, el caminar de la Universidad Salesiana de México* (pp. 15-63). Editorial Abya-Yala
- Facultad Dom Bosco de Porto Alegre. <https://faculdadedombosco.net/pt/>
- Fundación Universitaria Salesiana de Colombia. <https://salesiana.edu.co/>
- Farfán, M. (2019) (Coord.) *Carisma Salesiano y Educación Superior*. Editorial Abya-Yala.
- Notario Público 35. (17 de noviembre de 1995). Escritura número ciento noventa y un mil trescientos treinta y cinco. Distrito Federal, México.
- Rodríguez Rodríguez, A. y Sánchez Tapia, S. (2017). UNISAL. La Universidad de los Salesianos en México. En M. Lezama y A. Velazco, *Libro Conmemorativo México, 1892-2017. 125 años de Presencia Salesiana en México* (pp. 193-195). Salesianos de Don Bosco MEM.
- Sánchez, S. (2023). IUCE-UNISAL, el caminar de la Universidad Salesiana en México. En Garzón, B. y Grenni E. (2023) (coord.), *Experiencias de Educción Superior Salesiana en América Latina. Análisis socio histórico/contextual*. Editorial Abya-Yala

Unidad de Calidad UCSH. (2022). *Jornada de aseguramiento de la calidad*. Santiago, Metropolitana, publicación interna.

Universidad Salesiana de México-UNISAL: <https://www.universidadsalesiana.edu.mx/>

Universidad Don Bosco de El Salvador. <https://www.udb.edu.sv/udb/>

Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. <https://www.ucsh.cl/>

Universidad Politécnica Salesiana. (2024). Archivo institucional. <https://bit.ly/4bP4W4d>

Universidad Politécnica Salesiana. (2024). Misión y visión institucional. <https://www.ups.edu.ec>

Universidad Salesiana de Bolivia (2017). Archivo institucional. <https://bit.ly/4bMXWVu>

Universidad Mesoamericana de Guatemala. <https://www.umes.edu.gt/>





## **Espíritu de la acción misional: nacimiento de las universidades salesianas en América Latina**

Pablo Solórzano Marchant<sup>1</sup>

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

[psolorzanom@ucsh.cl](mailto:psolorzanom@ucsh.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-3243-2727>

Héctor Raúl Grenni<sup>2</sup>

Centro de Investigación en Pedagogía y Espiritualidad Salesiana CIPES

Universidad Don Bosco, El Salvador

[hector.grenni@udbv.edu.sv](mailto:hector.grenni@udbv.edu.sv)

<https://orcid.org/0000-0002-2564-0229>

Blas Garzón Vera<sup>3</sup>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

[bgarzon@ups.edu.c](mailto:bgarzon@ups.edu.c)

<https://orcid.org/0000-0003-1539-9985>

### **Introducción**

Las instituciones de Educación Superior Salesianas nacen en América Latina desde la década de los 70.<sup>4</sup> Momento conflictivo a nivel social, económico y político en la región. A pesar de esto, sus instituciones florecieron debido a la misión evangelizadora y social que se inspira en el fundador italiano

1 Académico Escuela de Artes y Humanidades, Carrera Pedagogía en Filosofía.

2 Miembro de la Academia Salvadoreña de la Historia.

3 Docente investigador de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.

4 Hace 90 años en 1934 nace la primera institución en Educación Superior Salesiana en la India (Shillong), el St Anthony's College. Este artículo reporta sobre los fundadores de cinco universidades Salesianas de América Latina.

San Juan Bosco, pues nació la necesidad de esta misma obra en expandirse naturalmente desde educación secundaria a Ed. Superior para acompañar a los jóvenes más vulnerables en la profesionalización, y ofrecer también formación de este tipo a los Seminaristas Salesianos (Direzione Generale Opere Don Bosco Roma, 2023, p. 4).

Es relevante indicar que la Congregación Salesiana nace a partir de los sueños de Don Bosco, pues se plantea (Guzón, s/f) que el sacerdote menciona más de unas treinta y cinco veces en sus Memorias del Oratorio, poner atención y empeño activo por “responder a las necesidades y urgencias de su tiempo, y de manera especial, a las del mundo de los jóvenes” (p.13) En este sentido, la respuesta ante este modo de evangelizar y educar fue por medio de la creación de un Oratorio de Valdocco en Turín, Italia en 1846, que no es tan solo un lugar y un método sino “un genial instrumento de comunicación global: integrase para ser envueltos y percibir los valores traducidos en experiencias formativas, en estilo de vida y relación” (Ávila, s/f, p. 246) lo cual permite dar un cuerpo de evangelización desde una experiencia educativa.

Este modo de comprender la evangelización desde la educación se articula desde una experiencia de un Oratorio, que brindó tanto un lugar de evangelización como de promoción social, que fue escalando de niveles educativos e incluso en hoy este espíritu traspasa todas las obras salesianas incluyendo en Educación Superior (E.S). Pues indica que la universidad, “debe participar de este carácter oratoriano de toda obra salesiana” (Guzón, s/f, p. 14) permitiendo que aquellas raíces sean garantía de futuro.

Por otra parte, existe diferencias de racionalidades de la formación en sistema escolar y la educación superior (Latorre, 2006) Estas racionalidades se entienden como “estructuras de pensamiento y acción, condicionadas y enraizadas en contextos concretos, dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones” (p. 51), que posibilita que existan distintos modos de interactuar y percibir las instituciones. En el ámbito de la creación de las universidades salesianas, el paso natural desde un nivel a otro, o desde una racionalidad a otra, no es tan evidente, pues tendría que desplegarse fácilmente la misión oratoriana, pasando como una estela entre las obras. Además, si se agrega que las universidades se fueron configurando en su tradición occidental desde las formas de entender cómo se produce el conocimiento y cómo se organizan estas instituciones, ciertamente habría que connotar de qué manera se logra trasladar el sentido misional de la congregación hacia la constitución de las universidades.

En el tránsito desde una racionalidad a otra, desde atender a la educación escolar para pasar a la educación superior, sin duda que la evocación educativa de la misma Congregación fue necesaria posicionar como una voz

fundante. En este sentido, luego del trabajo realizado sobre el nacimiento de las Universidades Salesianas fueron apareciendo figuras relevantes en cada una de estas; aquellos tendrían la misión no tan solo de gestionar la proliferación de una universidad, sino además imprimir el sello en estas mismas obras.

Si se entiende que la misión de la congregación se articula desde un modo pensar, sentir y actuar por parte de su fundador Don Bosco y es que su evocación y su modo de proceder se caracteriza por acciones y narrativas que le dan sentido a una experiencia formativa que se traslada entre las obras: ¿Es que acaso los fundadores de las universidades salesianas de las cinco universidades lograron impregnarse del espíritu de su fundador para propiciar un sueño de Educación Superior en sus correspondientes países? ¿el contexto social entre las décadas posibilitó que las características del fundador fueran traspasadas entre las figuras que motivaron el nacimiento de las IUS?

Frente a estas interrogantes, el objetivo de la investigación fue conocer de qué manera atraviesa la evocación de la misión educativa salesiana en el nacimiento de las Universidades Salesianas de América Latina, desde sus figuras con características asociadas al liderazgo de Don Bosco, y qué aspectos comunes se evidencian entre aquellos de cada país.

## Marco teórico

Ciertamente se han dado cambios epocales desde la década de los 70 hasta nuestros días. No es ninguna novedad plantearlo. Sobre todo, cuando ya desde ese mismo período, los cambios de cómo los sujetos se comprenden a nivel global fueron condicionados en la forma en cómo se percibe lo social, lo político y lo económico. Ya Jean-François Lyotard (Lyotard, 1987) en su informe sobre el saber planteaba la “caída de los metarrelatos”, connotando que el sentido otorgado como una narrativa global de sentido que entregaba asideros de certezas respecto a cómo insertarse el sujeto en el mundo, se quiebra; se gestó por el efecto de crítica al adulto centrismo, a las ideas totalitarias, a la enajenación del cuerpo, entre otras. En el trascurso desde aquel período hasta nuestros días se ha detonado la tendencia a valorar las pluri-diversidades, los microrrelatos, las ciudadanías nómades, la liquidez en todos los campos de las instituciones y el saber. Aparecieron sociedades donde se exagera la individualidad en un mundo globalizado y cambiante, en un contexto de libre mercado a nivel planetario. En este actual escenario, cualquier sentido de misión pareciera ser obsoleto o por lo menos pareciera que no tuviera asidero en la credibilidad social o en el horizonte de creación de alguna obra, incluso no sosteniéndose en el tiempo, siendo volátil ¿por qué insistir en conocer cómo se comportan los horizontes de comprensión

de un mundo evocado por algún fundador? Pareciera ser que el sentido tanto de la vida, como de misión en general ha causado grandes obras. Y es aquí donde adquiere valor el trabajo que se presenta, comprender un poco más cómo las universidades salesianas de América Latina, en específico, de Bolivia, El Salvador, Chile, Ecuador y México, fueron fundándose y donando una estela de misión salesiana en estas instituciones. Por esto mismo, se presentan algunos antecedentes históricos, sociales, económicos y políticos que configuran un *éthos* narrativo misional dónde se puede reconocer a las figuras que promocionaron el nacimiento de estas universidades.

### *Contextualización histórica, social y política en el nacimiento de las universidades salesianas*

Entre estos períodos de las décadas de los 70 y 90, nacen las cinco universidades salesianas de América Latina investigadas. La década de los años 70 vio cerrarse los espacios de participación de los años 60 que tantas expectativas había generado y abierto tan amplios horizontes. Las oligarquías locales no podían ver con buenos ojos un proceso que llevase al cuestionamiento de sus intereses. Los gobiernos militares, fieles guardianes de esos intereses, dieron marcha atrás en este proceso que ellos mismo habían iniciado (Bruckman y Dos Santos, 2005). La ya larga serie de amañes de los procesos democráticos y de manipulación de los espacios políticos aumentó notablemente, y la represión, ahora selectiva, cobró expresiones inusitadas.

Los años de las décadas de los 60 y 70 en América Latina fueron años de golpes de estado militares y el posterior régimen militar, que en algunos casos duraron varias décadas. Así, se sucedieron regímenes militares en Bolivia entre 1964 y 1982 (Valencia y Marín, 2016), en Argentina entre 1976 y 1983, en Uruguay entre 1973 y 1984 (Busquets y Delbono, 2016), en Chile entre 1973 y 1990 (Valdivia, 2010), en Paraguay entre 1954 y 1989 (Nickson, 2020), en República Dominicana entre 1930 y 1961 (Franco, 2001), en Nicaragua, entre 1934 y 1979 (Méndez, 1978), en Perú entre 1968 y 1980 (Angell, 1984), y en Ecuador entre 1972 y 1979. Mientras que dos movimientos populares que habían optado por la violencia para alcanzar una sociedad sin injusticias tomaban el poder político por la violencia: Cuba y Nicaragua, originando otro tipo de experiencias políticas. Asimismo, en Chile el gobierno de la Unidad Popular, de extracción marxista y popular, alcanzó el poder político por elecciones libres en 1970, y fue depuesto por un golpe de estado militar en 1973.

Las profundas transformaciones que ha vivido América Latina en la segunda mitad del siglo pasado resultan incomprensibles si se las separa del proceso de militarización que sufrió el continente en las décadas de 1960

y 1970. En este contexto, fue tomando forma el retroceso del papel central que desempeñaba el estado, como articulador de la vida pública (Dagnino *et al.*, 2006), promotor del desarrollo económico y árbitro del reparto de la riqueza producida. La idea de ‘el estado es mal administrador’ ganó la calle, de la mano de una prensa más preocupada por mantener el *statu quo* que ir al encuentro de las necesidades de quienes menos tienen. De esa forma, se justificaron las numerosas privatizaciones de empresas públicas, incluso algunas que presentaban exitosos resultados, como la estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) de Argentina.

Al mismo tiempo, durante las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX, América Latina vivió, de manera sistemática y estratégica, un proceso de militarización, el cual utilizó como acto político de expresión, como puesta en escena, la forma del golpe de Estado: la irrupción de gobiernos de facto asociados a un tipo específico de autoritarismo. En el curso de este proceso el término golpe de Estado adquirió la particularidad de expresar la captura del Estado por instituciones militares a partir de un acto material y simbólico.

Los golpes de Estado marcan el inicio de un nuevo escenario para el Estado, en el que emerge una forma inédita de administrar la vida política y los asuntos públicos: la irrupción de las fuerzas armadas en la gestión estatal. Esta excepcionalidad administrativa, con el tiempo, dismanteló el horizonte de acción que los Estados nacionales latinoamericanos habían trazado históricamente.

El final de la década de los años 60 estuvo marcado por la profunda reforma de la Iglesia católica propuesta por el Concilio Vaticano II y los documentos que le siguieron, a los cuales adhirieron con entusiasmo buena parte de la jerarquía y las bases de la Iglesia católica. La encíclica *Populorum Progressio* de 1967 (Pablo VI, s.f.), los documentos de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín en 1968 (CELAM, 1968) y Puebla en 1979 (CELAM, 1979), todos ellos de profunda influencia en América Latina, tuvieron honda repercusión en la región, de fuerte raigambre cristiana y católica. Nacieron así, en la región, numerosos grupos de extracción popular, que proponían mirar la realidad de la región desde la praxis que conduciría a la liberación de lo que impide a las personas su plena realización como seres humanos. Pronto, una mirada crítica y “liberadora” del sistema ganó las simpatías de muchos sectores marginados, alimentando las ansias de una sociedad sin desigualdades. Esto generó un profundo cuestionamiento sobre los modelos de país. La intensa militancia en las organizaciones populares desafió los intereses de las clases que, de manera privilegiada, participaban en el reparto de la riqueza. De hecho, el conflicto entre estos grupos de interés derivaba con frecuencia en enfrentamientos violentos. Ante ello, la represión

por parte de las fuerzas de seguridad del Estado se convirtió en el principal recurso con el que estas respondían a las demandas sociales.

La década vio el alza de los precios de las materias primas, principalmente el petróleo, una intensiva explotación de las fuentes de producción agropecuaria y minera, y un fuerte deterioro de las relaciones laborales. Las políticas económicas se debatieron entre un Estado con fuerte presencia en las relaciones sociales y económicas, y una economía de libre mercado.

El triunfo y la permanencia de la revolución cubana (Maríñez, 2017) a fines de la década de los años 50 alentó las propuestas milenaristas de muchos grupos que proponían una sociedad sin injusticias, de ideología libertaria, marxista, indigenista y popular. Así, surgieron los movimientos Tupamaros en Uruguay (Demasi, 2016), Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en Argentina, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) o el Movimiento Revolucionario 13 de Noviembre (MR-13) en Guatemala o las Fuerzas Populares de Liberación (FPL) o el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) (Binford, s/f), ambos en El Salvador. Algunos de estos movimientos lograron tomar el poder político y permanecer en él, como el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua.

Relacionados con los movimientos que cuestionaban fuertemente el sistema social, algunas figuras alcanzaron gran relevancia, como el arzobispo de San Salvador, asesinado en 1980, Oscar Arnulfo Romero, o el pedagogo brasileño Paulo Freire o el presidente socialista de Chile Salvador Allende. Mientras que la figura del Che Guevara quedaba como símbolo de numerosos movimientos populares.

Los modelos económicos de mediados del siglo, que propiciaban una industrialización por sustitución de importaciones, se mostraron incapaces de dar respuestas a las crisis constantes, y fueron dejados de lado para dejar paso a modelos de libre mercado, con alta injerencia de capitales extranjeros. En general, los países de la región optaron por estrategias de crecimiento orientada hacia las exportaciones, con fuerte control del Fondo Monetario Internacional. Esta década vio aumentar la deuda eterna de varios países de la región, entramado del cual les resultaría difícil salir una vez pasada la crisis.

Los diversos estados sufrieron numerosos y generalmente cruentos golpes de estado, con frecuencia seguidos de una fuerte represión, y los gobiernos surgidos de estos golpes de estado implantaron modelos de corte liberal, que resultaron exitosos en el ámbito de los resultados macro, pero fracasaron en el intento de mejorar la calidad de vida de quienes más sufrían.

Los golpes abrieron una nueva época, a partir de la cual hizo entrada una estrategia de integración militar de carácter internacional (caracterizada ejemplarmente en el Cono Sur por la llamada Operación Cóndor) (Paredes,

2004) que tuvo por objeto erradicar de la región no solo el campo político y cultural de la izquierda (el comunismo, el utopismo revolucionario, la conciencia crítica, la atmósfera intelectual a través de la cual se nutrieron los partidos políticos de la revolución) sino, principalmente, a los sujetos portadores de dicha cultura: su militancia, el conjunto de hombres, mujeres y niños que se insertaban en el horizonte de sentido que dicha cultura había construido.

Consecuencia directa de la década anterior, de la cual esta es continuadora de los procesos descriptos, la década de los años 80 es 'la década perdida'.

La progresiva implementación de regímenes de corte liberal redujo el papel del Estado, que tuvo una presencia cada vez menor en la sociedad y en los procesos económicos. El creciente endeudamiento estatal agravó las desigualdades y provocó recurrentes episodios inflacionarios. Entre 1982 y 1985, América Latina destinó 108 mil millones de dólares al pago de obligaciones adquiridas en el período anterior, lo que condicionó profundamente sus políticas en todos los ámbitos.

Algunos países se vieron en graves problemas para pagar sus deudas externas, lo que derivó en la imposición de planes de austeridad y recortes de los gastos sociales, cuyos efectos repercutieron principalmente, en las clases más vulnerables.

Por primera vez en la historia política de América Latina, se pone en funcionamiento una máquina global de exterminio, cuya característica más significativa fue la coordinación supranacional, el esfuerzo de integración político-policial para destruir, torturar y "hacer desaparecer" al cuerpo mismo de la izquierda latinoamericana, en una guerra unilateral que no conoció fronteras nacionales ni límites ideológicos, y que excedió con creces el marco de representación a través del cual el campo cultural de izquierda articulaba sus relaciones con la escena política de aquellos años.

La revolución, propuesta por movimientos de fuerte extracción popular y con frecuencia cristiana, pierde, en el curso de esta década, abruptamente, su centralidad temática. Nuevos escenarios de desigualdades rompieron el modelo de oprimidos y opresores, en el que el mismo concepto de revolución, concebido como un estadio por alcanzar, era superado por la violencia misma de la praxis. El grupo Sendero Luminoso en Perú, y la cruenta experiencia del 'Proceso de Reconstrucción Nacional' en Argentina, son ejemplos claros de esto.

Los centros de investigación y las carreras universitarias vinculadas a la teoría social fueron cerrados, y gran parte de los intelectuales del campo fueron severamente perseguidos y censurados, lo que provocó un éxodo masivo de intelectuales. Así, esta ruptura teórica que va de la revolución como argu-



mento central del debate, dio paso al planteo de la posibilidad de la existencia misma, en un sistema cuyos espacios de decisión permanecen inalcanzables. La naturaleza autoritaria del nuevo Estado se llevaba adelante con la extraña aceptación de algunos sectores de las clases medias. La posibilidad de los derechos humanos reemplazó a la posibilidad de las sociedades sin injusticias.

Las políticas de corte liberal provocaron la concentración paulatina de la riqueza y de las fuentes de la producción. En el ámbito agrario, la propiedad de la tierra se concentró en pocas manos, mientras que la producción para la exportación reemplazó a la destinada a la subsistencia. Como consecuencia, se intensificó el éxodo hacia las grandes ciudades, cuyo crecimiento fue desbordante. Surgieron enormes urbes con decenas de millones de personas hacinadas en barrios marginales, sin acceso a servicios públicos ni transporte adecuado, paradójicamente, en países con un alto potencial de desarrollo en los sectores primarios.

## Metodología

La metodología fue de tipo hermenéutica y heurística. Se buscó aquella disposición que emerge desde la relación entre liderazgo y gestión ejercidos por Don Bosco, desde la tipificación de Michal Vojtáš (Vojtáš, 2020, p. 188) en los fundadores de las Universidades Salesianas de América Latina. La selección de aquellas figuras se enmarca en el trabajo conjunto de investigación de académicos de cinco universidades salesianas.

Los fundadores de las universidades se describen a continuación:

**Tabla 1**

*Fundadores de UES salesianas*

| Universidad                                   | Fundadores                                                    | Año de fundación |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------|
| Universidad Salesiana de México.              | Padre Mauro Rodríguez.                                        | 1972             |
| Universidad Salesiana de El Salvador.         | Monseñor Pedro A. Aparicio                                    | 1986             |
| Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). | Hermanas de María Auxiliadora/ Cardenal Raúl Silva Henríquez. | 1991             |
| Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador  | Padre Luciano Bellini                                         | 1994             |
| Universidad Salesiana de Bolivia              | Padre Esteban Bertolusso                                      | 1998             |

Indica Michal Vojtáš (2020) que existirían ciertas características propias en la figura de Don Bosco que se articulan como un proyecto propio



de gestión que permite desplegar un tipo de liderazgo en los salesianos. Por esto, con el fin de comprender de mejor forma, el nacimiento de la educación superior en América Latina se vuelve necesario conocer si los fundadores de las universidades salesianas asumen estas características.

De estos cinco fundadores e inspiradores se confrontó en su actuar y liderazgo salesiano, desde los conceptos que tipificó Vojtáš:

Son ocho conceptos que desarrolla para caracterizar el liderazgo y acción de Don Bosco:

1. Trabajo manual-confianza (confianza en la Providencia)
2. La gestión prudente (sueño-aplicación)
3. Expansión de la obra (entrega de sí)
4. La identidad personal (guía a personas involucrándolas)
5. Respuesta a una necesidad (Preventiva)
6. Razón y religión (Amabilidad entorno familiar)
7. Gestión de la estabilidad A<sup>5</sup> (Expansión de una visión)
8. Gestión de la estabilidad B (Expansión de una visión)

El trabajo manual se desarrolla producto del entorno donde nace Don Bosco, específicamente en un ambiente rural; mientras que la confianza en su proyecto es otorgada por la creencia férrea en la Providencia, y al tener como centro a Dios, su liderazgo se consolida. Este tipo de gestión se compone al ejercer una prudencia en el campo de la operatividad.

La vocación de sacerdote y educador tiñe todas las acciones posteriores que realiza, adquiriendo habilidades de gestor y empresario para expandir la obra, y se nutre de una confianza al poseer una vocación educativa como también una espiritual, cuestión que se impregna en el “sentido educativo-pastoral y de gestión-organización”. En todo esto existiría en su propia identidad la disposición del trabajo colaborativo movido por un sueño, involucrando personas en su misión por medio de compartir un horizonte de sentido. Aquí se transforma en un líder y organiza los dones de quienes lo acompañan.

La vocación educativa nace a partir de una necesidad observada, es la carencia social y espiritual de los jóvenes lo que en él motiva otorgar mejores condiciones de dignidad para ellos. En respuesta busca entregar

5 La distinción en A o B, según el autor es que el primero, trata fundamentalmente a cómo Don Bosco madura y equilibra la expansión en Piamonte, en Italia y en las misiones con la apertura de internados que eran financieramente sólidos y habrían de fomentar nuevas vocaciones. De esta manera existe un equilibrio entre la productividad y la atención a los recursos. El segundo, específicamente a que el estudio, el trabajo y la oración son “tareas” en un programa, pero se llevan a cabo en un ambiente que es informal, expresado en recreación, confianza y amistad.

conocimientos y habilidades para que adquirieran una mejor vida, por lo cual, recreó un entorno familiar donde comparte su sueño, potenciando en aquella experiencia la razón y religión. La acción evocativa se ejecuta por medio de relatos ejemplares.

Todo esto es posible por medio de la expansión de su visión que se concreta al buscar en la gestión una estabilidad para que perdure la obra. Esto se expresa en la apertura de internados financieramente asentados que permitieran generar nuevas vocaciones, y a la vez, potenciar las tareas de un programa que se articulan desde el trabajo y la oración, en un ambiente informal generando confianza y amistad.

Este artículo presenta aquellos aspectos evocativos de algunas figuras salesianas que hicieron posible el nacimiento de sus universidades, en Ecuador, El Salvador, Bolivia, México y Chile. Esta información se desprende de las conferencias presentadas en el V Congreso de Educación Salesiana (Quito, noviembre, 2022), producción realizada en el proyecto de Investigación denominado “Experiencias de Educación Superior en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual”.

## Resultados

Los resultados están expresados en aspectos comunes que estarían a la base de la fundación de las cinco universidades, en este sentido, se releva que en sus fundadores existen acciones y liderazgos que se vinculan con aquellos propios del fundador de la Congregación Salesiana, Don Bosco. Estos ocho conceptos indicados por Vojtáš se aprecian en cuatro temas asociados al nacimiento de estas instituciones, a saber: 1) Disposición fundacional, 2) Sensibilidad de educación a los más carenciados, 3) Nacimientos en contextos sociales complejos, y, por último, 4) Soporte institucional para la creación de nuevas obras.

La disposición fundacional, se puede identificar en el nacimiento de estas cinco universidades salesianas, que se gestan por iniciativas personales de algún/os sacerdote/s salesianos que quisieron dar continuidad a los estudiantes desde el sistema escolar a un nivel superior. Tales son los casos en Bolivia, expresado en el su primer Rector el Padre Esteban Bertolusso, donde se indica por parte de Huanca (Huanca, 2023) que, según el tercer Rector de la Universidad, el Padre Thelían:

El Padre Bertolusso para la fundación de la institución poseía constancia, tenacidad, sacrificio y voluntad decidida... quién en momentos muy precarios de su salud, se propuso fundar una universidad que fuera realmente la respuesta a los jóvenes bolivianos deseosos de estudiar profesionalmente y carentes de recursos. (p.161)

En el caso de Chile, la universidad se denomina en sus inicios IPES Blas Cañas (1982), institución fundada por María Guadalupe Vargas. El Cardenal Raúl Silva Henríquez, del cual lleva su nombre la actual institución desde 1999, si bien no la fundó “sí tuvo una intención fundacional” (Solórzano y Rodríguez, 2023, p. 110). Del mismo modo, en Ecuador, el Padre Luciano Bellini con su equipo de colaboradores, propició el nacimiento de la Universidad Politécnica de Ecuador (1994), pues, existiría una disposición fundacional de las personas que se involucran:

Directamente en el inicio de la naciente Universidad dedican mente y cuerpo para desarrollar y activar diferentes acciones al amparo de los objetivos señalados en el proyecto de creación, que se sintetizan en educar en la fraternidad para promocionar la dimensión personal con madurez humana y coherencia entre ética, vida y cultura. (Garzón *et al.*, 2023, p. 142)

En México, en 1972, el Padre Mauro Rodríguez inicia la creación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, la actual Universidad Salesiana de México (Sánchez, 2023). Y en la Universidad Don Bosco de El Salvador (1984) desde los años 80 se comenzó a gestar la idea de una universidad en Centroamérica, “ya que rondaba en la mente de algunos salesianos” (Grenni, 2023, p. 74) liderados por Monseñor Pedro A. Aparicio,<sup>6</sup> quien fue “el gran promotor de la fundación de una universidad salesiana, idea también compartida con otros salesianos” (p.75).

Estas universidades también tienen en común expandirse desde la formación primaria hasta la educación superior. El proceso educativo pastoral comienza desde la llegada de la congregación salesiana en cada uno de los países a fines del siglo XIX, propiciando un camino de formación que en la medida que fueron avanzando las historias de los países, la preocupación de los salesianos por avanzar en los niveles de formación se originó por su preocupación por los jóvenes considerando atender a sus necesidades y a las realidades sociales de vulnerabilidad. Esta disposición de parte de los fundadores de las universidades se ve expresada en Bolivia, cuando el Padre Bertolusso, se propuso fundar una universidad porque los estudiantes de colegios fiscales no podían acceder a la educación superior porque los estudios eran muy caros, señala Huanca (Huanca, 2023):

Tal como lo mencionan los exrectores, el P. Longo y el P. Corona, el fundador de la USB, P. Bertolusso, observando las realidades por las que vivían los jóvenes de las periferias, tenía ya su objetivo a cumplir, el de brindarles ese anhelo de formación en educación superior. (p. 162)

6 Monseñor Pedro A. Aparicio fue el gran promotor de la fundación de una universidad salesiana, idea también compartida con otros salesianos (p.75).

De la misma forma en Chile, se indica que el nacimiento de la universidad se debe a este mismo factor, debido a que la atención por parte de su fundador radica en la preocupación por los jóvenes más desfavorecidos con el fin de aportar en ellos dignidad por medio de la movilidad social que otorga la formación. Este esmero se identificaba en acciones concretas, y que uno de sus rectores hacia ver (Solórzano y Rodríguez, 2023):

Hay una mirada en términos de que ellos quieren llegar desde un inicio a jóvenes de sectores más populares, y en forma muy especial a jóvenes trabajadores. Si yo te cuento cuál fue el mayor impacto cuando llego acá, yo llegué a trabajar acá el 85, y había nacido el 82, era ver en la tarde-noche una fila de jóvenes, larga, larguísima, recibiendo un vaso de leche y un pan, y eran jóvenes trabajadores que venían a la jornada vespertina, y la jornada vespertina era tan grande como la jornada diurna, era una cantidad enorme de gente que tuvo la posibilidad de estudiar en ese tipo de jornada, entonces, ese era el mundo al cual se quería llegar. (p.114)

En Ecuador, las características de la sociedad de esta época exhibían una concentración de la riqueza desmesurada en el país que se sostiene por la desmaterialización de la producción, traspasando las fronteras físicas, generando “neo-pobrezas” (Garzón *et al.*, 2023, p. 141). En este sentido, el entorno social justifica la creación de la universidad salesiana para otorgar oportunidades a los jóvenes más carenciados.

En México, la respuesta de la creación de una universidad respondía preferentemente a la formación calificada de los mismos salesianos,<sup>7</sup> más que generar movilidad social en los jóvenes. A pesar de esto, también estudiaban jóvenes laicos que trabajaban en jornada diurna (Sánchez, 2023):

La población que acudió a las aulas del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), la institución que dio origen a la Universidad Salesiana de México se componía de salesianos, religiosas y sacerdotes de diversas congregaciones, así como jóvenes laicos. Muchos de los estudiantes laicos eran jóvenes que trabajaban en jornada matutina (usualmente de 7 a. m. a 3 p. m.). El horario vespertino se convirtió en un factor importante, ya que favorecía trabajar jornadas de seis u ocho horas y tener la posibilidad para estudiar al mismo tiempo. (p. 26)

Por último, en El Salvador, la universidad nace en un contexto de guerra civil (1980-1992) En este período se plantearon las ideas de formar

7 Indica Sara Sánchez que el “P. Mauro Rodríguez, Isauro Blanco y Thelían Argeo Corona pretendían responder a la formación de los salesianos (sdb) con capacidades en el ámbito de las ciencias sociales, para brindar herramientas de comprensión, análisis e incidencia en los “nuevos tiempos” que la Iglesia del postconcilio y la sociedad mexicana de ese entonces requerían”.

profesionalmente a los jóvenes para el trabajo y su inserción en la sociedad “especialmente a los de las clases más marginadas” (Grenni, 2023, p. 89) atención que es más evidente luego de la construcción de la Ciudadela Don Bosco posteriormente al terremoto de 1986. Refiere Grenni que el P. Evertsz hace alusión a que, en esos tiempos, don Ricardo Salazar-Simpson comentaba: “Admiro a los salesianos, porque tuvieron el valor de meterse entre los más pobres” (p. 95).

Al conocer el nacimiento de las universidades salesianas aludidas en este artículo, todas ellas, se originan por una serie de acontecimientos en sus mismos países que impactan personalmente en sus fundadores y colaboradores y se genera en ellos la obligación de embarcarse en la creación de una obra de Educación Superior, sea por acontecimientos políticos, sociales, e incluso ambientales. En el ámbito social, en Bolivia, su fundador el Padre Bertolusso, por su experiencia como académico en otras universidades percibe las desigualdades que impiden el acceso de los jóvenes más carenciados a la universidad, lo cual habla de la estructura social y política del sistema de educación que existe en esa época. En una entrevista al Padre Luengo (Huanca, 2023) decía:

El P. Bertolusso tenía la idea clara; porque la gente del pueblo no podía acceder a una universidad, y eso para él era una pena. La mayoría de la gente que va al colegio fiscal no puede acceder a una Educación Superior porque la universidad es cara y primaba el aspecto político, él quería llegar a la gente sencilla. (p.161)

En El Salvador, el nacimiento de la universidad en 1984 se dio en momento de guerra civil que “provocó la muerte de 70 000 personas, millones de desplazados y la destrucción de buena parte del sector productivo” (Grenni, 2023, p. 66). En este contexto social aparece la disposición de los salesianos para atender a estos problemas:

Este hermoso florecer de la Obra Salesiana en el desarrollo cultural y social del pueblo salvadoreño, y los fuertes interrogantes de las profundas y violentas transformaciones sociales, económicas y políticas del país, en uno de los momentos más dramáticos de su historia, en que alternan y se sobreponen confusión, odios y resentimientos, han interpelado fuertemente a los hijos de Don Bosco. Hemos considerado que la educación de la mente y del corazón es el único camino y la única manera humana, razonable y digna de cambiar la sociedad y lograr estructuras más justas y humanas. Pero también hemos pensado que la gravedad de los problemas y la urgencia de las soluciones nos pedían algo más a nosotros, salesianos de Don Bosco. (p. 66)

En Chile, el IPES Blas Cañas (1984) se funda en plena dictadura militar, y su predecesora, la Universidad Católica Silva Henríquez, se crea en

momento de retorno a la democracia. En Ecuador, en el plano de la estructura social también se apreciaba una gran cantidad de pobreza:

El contexto ecuatoriano, este periodo está caracterizado por un porcentaje elevado (el 79 %) de la población que tiene imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas: limitados niveles de alimentación, vivienda, salud, educación, saneamiento ambiental y estímulos sociales. En las ciudades en las cuales la UPS se desarrolla, como Cuenca, el porcentaje es del 61 %, en Quito, el 56 % y en Guayaquil, el 70 % de la población es catalogada como pobre (Garzón *et al.*, 2023, p. 141)

Por último, en México, el nacimiento de la universidad estuvo influenciada por las motivaciones propias de un grupo de salesianos liderados por el Padre Mauro Rodríguez. Sánchez (2023) existieron aspectos filosóficos y teológicos, desarrollados tras el Concilio Vaticano II, que generaron la necesidad de fundar una universidad:

En pleno desarrollo de la Teología de la Liberación, y tras los acontecimientos que lastimaban a la sociedad mexicana por la muerte de jóvenes estudiantes ocurrida durante el movimiento de protesta estudiantil entre 1968 y 1971, coincidiendo con los 80 años de la llegada de los salesianos a México, y siendo Inspector el R. P. Mariano Carrillo, un grupo de salesianos liderados por Mauro Rodríguez generaron e impulsaron el proyecto de fundación de una institución de estudios superiores en México con tintes salesianos. (p. 24)

Al finalizar, se advierte que todas estas universidades se originan con el soporte de una experiencia previa en los procesos formativos en el sistema escolar y/o alojadas antes de su nacimiento a otras instituciones de carácter terciario, ayudados sea por el reconocimiento legal, adosada a otras instituciones, o compartiendo infraestructura de otras obras salesianas para el desarrollo de las actividades académicas. En Bolivia, si bien la universidad obtuvo la aprobación del Ministerio de Educación, no contó con la participación de ninguna otra institución universitaria en su fundación. Comenzó desde cero,<sup>8</sup> apoyada por otras obras salesianas, como el colegio Don Bosco El Prado, cuyas aulas fueron utilizadas como parte de su infraestructura. Además, recibió apoyo en otros aspectos, como el acceso a bibliotecas y otros recursos.

En El Salvador, existían casi 30 universidades en el momento del planteamiento de la idea de fundar una universidad salesiana, cuestión que

8 El inolvidable P. Joaquín Sáenz bendijo simbólicamente en la comunidad del Colegio Don Bosco El Prado, de la ciudad de La Paz, el inicio de la USB, que en ese momento no tenía ni sede estable, ni biblioteca, ni recursos tecnológicos, ni aulas, ni textos, ni programas aprobados, ni consejo académico, ni catedráticos contratados (Huanca 2023, p. 163).

ponía en duda el para qué de esta, aunque existía la necesidad “de seguir cercanos a los jóvenes que terminaban su educación secundaria en los colegios salesianos fue la idea que llevó a los salesianos a pensar en una universidad en El Salvador” (Grenni, 2023, p. 69) En este sentido, su capital de creación se fundó en la experiencia previa educativa en los campos humanísticos y técnico profesional.

En Chile, el nacimiento de la Universidad Católica Silva Henríquez (1990) estuvo sustentada por otras instituciones, aunque de la misma Congregación. Partiendo con el Instituto de Estudios Superiores (IPES Blas Cañas) fundada por las Hermanas de María Auxiliadora en 1982. Para Ecuador, el nacimiento de la universidad se fundamentaba ante el Congreso Nacional, desde el reconocimiento de más de 100 años de la presencia salesiana en el país, y específicamente se considera en su aprobación, el sustento propio en educación al “venir impartiendo enseñanza en el campo de las ciencias, las artes, la cultura y la investigación” (Garzón *et al.*, 2023, p. 137) junto con contar con recursos humanos de alta formación académica y moral, y con el adecuado financiamiento e infraestructura operativas y funcionales para el desarrollo de actividades en educación superior.

Vemos el caso en que la Universidad Salesiana de México (1972), que nace como Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), con las carreras de Psicología y Pedagogía, incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Discusión y conclusiones

Este trabajo de investigación atiende solamente a los fundadores de las universidades salesianas de América Latina de cinco países, entre los periodos de 1972 y 1998. En este período las narrativas fuertes de parte de las instituciones otorgaban sentido a nivel social, apareciendo la validación positiva también de las evocaciones congregacionales. En este escenario se entiende la necesidad de fundación de universidades. Se precisa este horizonte de interpretación para que los resultados que se muestran se comprendan a la luz de la misión de fundar una universidad salesiana.

Ciertamente luego de haber revisado el nacimiento de las universidades desde las acciones de sus fundadores, se puede apreciar que desde su origen existen concordancias con las características de su fundador. Se puede ver que, en la disposición fundacional de las figuras, se da desde una gestión prudente, en tanto, en cada uno de los salesianos, aparece una confianza en que la intención de crear una universidad es posible, pero llevando adelante un sueño ejecutable desde acciones concretas. En este sentido, expanden la



obra, asumiendo las distintas dificultades para su creación con una inteligencia de un espíritu fundador.

También se percibe la sensibilidad de las autoridades universitarias, tanto en su compromiso por brindar educación a los sectores más desfavorecidos como en su respuesta a una necesidad social. En este contexto, y dadas las condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales de la región, la demanda de estos jóvenes fue escuchada y atendida.

Las universidades en los contextos de su nacimiento, sus características complejas pujaban por agudizar algunas condiciones donde se evidenciaban injusticias sociales, y se asume la tarea de seguir acompañando a los jóvenes posteriormente a la formación escolar. Se aprecian los contextos de guerra civil, cambios de gobiernos dictatoriales a democracias, altas tasas de pobreza; barreras estructurales y políticas para el ingreso de los jóvenes a las universidades, entre otras. Las figuras de cada una de las universidades generaban en sus colaboradores, el espíritu misional y de la labor social requerida para atender a estos aspectos.

La voluntad de las figuras que originan el nacimiento de las universidades tiene un soporte institucional como también una misión que emana de la Congregación. Todos sus fundadores son sacerdotes, y, además, salesianos. La narrativa misional se configura desde la recreación auténtica de la amabilidad y la creación de entornos familiares, así como un oratorio y para personas. Esto permite que la tarea de la creación de la universidad salesiana posea condiciones económicas, materiales y financieras para su ejecución que se ponen al servicio de la obra, de manera tenue en algunos casos y en otras de manera convencida. En este sentido, incluso a pesar de iniciar una institución desde cero, ya las instalaciones de colegios servían como ayuda a que se iniciaran las clases.

La confianza asumida para un espíritu fundador se configura desde este soporte, y además se nutre desde la experiencia acumulada educativa que posee la pedagogía salesiana, aplicada en varios colegios en cada uno de los países que servían como cimiento para ampliar su oferta educativa a educación superior.

Las anteriores conclusiones permiten responder a las preguntas de si los fundadores de las universidades lograron impregnarse del espíritu de su fundador, y efectivamente, bajo las consideraciones de Vojtáš se logra apreciar que responden a las características del liderazgo de Don Bosco. Del mismo modo, se entiende que los contextos históricos propiciaron la necesidad de atender a las complejidades sociales haciendo más evidente que estas características de liderazgo salesiano emerjan. Se entiende también que el traspaso de la misión de la congregación hacia la educación superior desde



el sistema escolar fue un proceso gradual donde no tan solo la evocación de la pedagogía salesiana en el proceso fundacional se propició, sino también, la experiencia acumulada en cada uno de los países donde se encontraba la Congregación Salesiana desarrollando su pedagogía.

Si trasladamos la pregunta sobre la necesidad actual de nuevas figuras fundadoras con las características de Don Bosco, es evidente que el contexto social ha cambiado. Sin embargo, han surgido nuevos desafíos, como la creciente desconfianza en las narrativas institucionales, la tendencia a la fugacidad del sentido y la hipermecantilización a nivel global, que generan nuevas formas de pobreza. Cabe preguntarse cuando ya han pasado casi cuatro décadas de la fundación de estas universidades, ¿cómo se sigue manteniendo en estas el espíritu de la acción misional cuando ya las instituciones se han ido consolidando?

## Referencias bibliográficas

- Angell, A. (1984). El gobierno militar peruano de 1968 a 1980: el fracaso de la revolución desde arriba. *Foro Internacional*, 25(1), 33-56.
- Ávila, B. (s/f). El oratorio salesiano como espacio pedagógico. En *El oratorio salesiano como espacio pedagógico* (pp. 261-268). Congreso Nacional Pedagogía Don Bosco.
- Binford, L. (s/f). *El Ejército Revolucionario del Pueblo Morazán: la hegemonía dentro de la revolución salvadoreña*. <https://bit.ly/4bSsMfp>
- Bruckman, M. y Dos Santos, T. (8-15 de Octubre de 2005). *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, de la Red de Centros Miembros de CLACSO*. <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
- Busquets, J. y Delbono, A. (2016). La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. *Revista de la Facultad de Derecho*, 41, 61-102.
- CELAM. (1968). *Documentos Finales de Medellín*. <https://bit.ly/4iIVy4k>
- CELAM. (1979). *Documento de Puebla*. <https://bit.ly/420HttD>
- Dagnino, E., Olvera, A. y Panfichi, A. (2006). *Para otra lectura de la disputa por la construcción democrática en América Latina*. <https://bit.ly/4hwvQiA>
- Demasi, C. (2016). Los “tupamaros”, la guerrilla “Robin Hood”. *Atlante*, 9-28.
- Direzione Generale Opere Don Bosco Roma. (2023). *Identidad Salesiana en Educación Superior*. Roma.
- Franco, F. (2001). La ideología de la dictadura de Trujillo. *Nueva Época*, 1(3), 129-133.
- Garzón, B., Loyola, E. y Campoverde, E. (2023). La presencia de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. En G. Blas y H. Grenni, *Experiencias de educación superior salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual* (pp. 125-156). Editorial Abya-Yala.

- Grenni, H. (2023). Historia de la Universidad Don Bosco de El Salvador. En B. Garzón y H. Grenni, *Experiencias de educación superior salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual* (pp. 65-102). Editorial Abya-Yala.
- Guzón, L. (s/f). *El Oratorio que late en las Universidades Salesianas*. <https://bit.ly/4iqSZ7j>
- Huanca, A. (2023). Surgimiento y desarrollo del aporte salesiano en la Educación Superior: presencia de la Universidad Salesiana de Bolivia. En B. Garzón y H. Grenni, *Experiencias de educación superior salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual* (pp. 157-178). Editorial Abya-Yala.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-63.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Maríñez, P. (2017). La revolución cubana: el legado político y social de Fidel Castro. *Caricen*, 42-56.
- Méndez, M. (1978). Medio siglo de dictadura en Nicaragua. *Nueva Sociedad*, 35, 84-89.
- Nickson, A. (2020). La Caída de Alfredo Stroessner y el ocaso del sultanismo. *Nuevos Mundos*, s/f. <https://bit.ly/3DS7GRP>
- Pablo VI. (s.f.). <https://bit.ly/3DJvE1D>
- Paredes, A. (2004). La Operación Cóndor y la guerra fría. *Revista Universum*, 19(1), 122-137.
- Sánchez, G. (2023). IUCE-UNISAL, el caminar de la Universidad Salesiana en México. En B. Garzón y H. Grenni, *Experiencias de educación superior salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual* (pp. 15-64). Editorial Abya-Yala.
- Solórzano, P. y Rodríguez, N. (2023). Entre el testimonio y la calidad de la Educación Superior: diacronía de la UCSH en Educación Superior. En B. Garzón y H. Grenni, *Experiencias de educación superior salesiana en América Latina. Análisis sociohistórico/contextual* (pp. 103-124). Editorial Abya-Yala.
- Valdivia, V. (2010). ¡Estamos en guerra, señores!”. El régimen militar de Pinochet y el “pueblo”, 1973-1980. *Historia*, 43, 163-201.
- Valencia, J. y Marín, M. (2016). Elementos que describen una dictadura en América Latina. *Revista Kavilando*, 43-56.
- Vojtáš, M. (2020). *Proyectar y Discernir. Innovación y liderazgo salesiano y gestión de proyectos*. Editorial Abya-Yala.

## **Charlas: falas, escutas e presenças nas Instituições Universitárias Salesianas<sup>1</sup>**

Renato Ferreira Machado<sup>2</sup>  
Faculdade Dom Bosco, Brasil  
[rfmachado@faculdaadedombosco.edu.br](mailto:rfmachado@faculdaadedombosco.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-9732-5906>

Blas Garzón Vera<sup>3</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
[bgarzon@ups.edu.ec](mailto:bgarzon@ups.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0003-1539-9985>

Héctor Raúl Grenni<sup>4</sup>  
Universidad Don Bosco, El Salvador  
[hector.grenni@udb.edu.sv](mailto:hector.grenni@udb.edu.sv)  
<https://orcid.org/0000-0002-2564-0229>

### **Introdução**

Segundo as informações disponibilizadas no site da Salesian Institutions of Higher Education, ensino superior conta com a presença salesiana desde 1934, com a inauguração do St. Anthony's College, em Shilong, na Índia.

- 1 Este trabalho foi realizado junto ao grupo de estudos sobre história e memória das IUS América.
- 2 Doutor em Teologia, coordenador de pesquisa e extensão da Faculdade Dom Bosco-Brasil.
- 3 Doctor en Historia. Coordinador del Grupo de Investigación en Desarrollo Local-GIDLO de la Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.
- 4 Doctor en Historia de América Latina. Mundos Indígenas, por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Miembro Correspondiente de la Academia Salvadoreña de la Historia, integra el Centro de Formación en Pedagogía y Espiritualidad Salesiana (CIPES) en la Universidad Don Bosco de El Salvador.

Foi recentemente, porém, no ano de 1997, que foi iniciado o acompanhamento e a animação das instituições salesianas de ensino superior por parte da congregação (IUS, 2024, Seção Quem somos - História). Desde então, a congregação salesiana expandiu sua ação em universidades, centros universitários e faculdades, chegando aos cinco continentes, em vinte e dois países. No continente latino-americano são vinte e oito instituições de ensino superior, espalhadas em nove países (IUS, 2024, Seção Rede Mundial IUS-América). Se considerarmos os contextos de origem destas obras educacionais, encontraremos propósitos congregacionais que remetem ao carisma salesiano, confiado por Dom Bosco às gerações futuras. Aos celebrarmos os cento e cinquenta anos da missão salesiana na América Latina, formamos uma rede de trabalho que reúne diversas IUS do continente latino-americano na discussão, reflexão e ação a partir da memória e história das instituições universitárias salesianas. Nesta rede de trabalho surge o projeto que apresentamos neste artigo.

Constituído como grupo de trabalho, esta equipe de educadores e educadoras de ensino superior que atuam em IUS da América Latina traz como experiência prévia a publicação do livro *Experiencias de Educacion Superior Salesiana en América Latina*, lançado em 2023 pela editora Abya-Yala-UPS, de Quito e organizado pelos professores Blas Garzón-Vera, da Universidad Politécnica Salesiana de Equador e Hector Grenni Montiel, da Universidad Don Bosco, de El Salvador. Nesta obra foram registradas as histórias de algumas IUS da América Latina: a Universidad Salesiana, do México, a Universidad Don Bosco, de El Salvador, a Universidad Católica Silva Henríquez, do Chile, a Universidad Salesiana Politécnica, do Equador e a Universidad Salesiana de Bolívia. Avançando para a segunda fase deste projeto, somaram-se ao grupo outros educadores e IUS, com a intenção de ampliar e incluir mais instituições neste registro da história e memória da obra salesiana no ensino superior. A partir de diversos encontros online, ocorridos desde 2023, o projeto inicial se ramificou em três linhas de trabalho: *Espíritu de la Acción Misional: Nacimiento de la Iues en América Latina*, coordenada pelo Professor Dr. Pablo Solórzano Marchant, da Universidad Católica Silva Henríquez, do Chile; *Nacimiento y Figuras de las Universidades Salesianas*, coordenada pelo Professor Dr. Blás

Garzón Vera, da Universidad Politécnica Salesiana do Equador; e *Identidad y Educación Superior Salesiana*, coordenada pelo Professor Dr. Renato Ferreira Machado, da Faculdade Dom Bosco, no Brasil, autor deste artigo.

A última linha de trabalho surgiu de uma pergunta: até que ponto a identidade salesiana é percebida e compartilhada no ambiente acadêmico das IUS? Especificando um pouco mais a questão: faz alguma diferença para

as pessoas que estudam nas IUS o fato de realizarem seu ensino superior em um ambiente nascido da missão e do carisma salesiano? A partir destas inquietações percebemos que não estávamos diante de uma problemática técnica e nem mesmo quantificável, ainda que seja possível realizar uma pesquisa quantitativa sobre o assunto. Nossa impressão era de que o problema dizia mais respeito a um sentimento de pertença e a como este sentimento se manifesta e, finalmente, à leitura de possíveis identidades que se formam a partir deste sentimento. Disso nasce o projeto Charlas: falas e presenças nas Instituições Universitárias Salesianas. Este projeto será apresentado no artigo que segue.

### Contexto e planejamento do projeto

O projeto Charlas surgiu da inquietação diante da identidade institucional salesiana no ensino superior e da maneira como esta identidade é percebida pela comunidade acadêmica, de maneira especial pelos estudantes. Refletindo junto ao grupo de trabalho das IUS América que vem discutindo sobre a história e a memória das IUS, percebemos que seria importante propor um espaço organizado de escuta dos sujeitos acadêmicos quanto ao tema. Ao pensar nisso, ponderamos também qual seria a melhor forma de registrar esta escuta e coletar aquilo que de mais significativo fosse comunicado. Além disso, nos ocorreu que, ao propor esta dinâmica nas IUS, estamos nos colocando diante da possibilidade de acolher e viver uma experiência de comunhão com as pessoas da comunidade acadêmica a partir de suas histórias, de suas vidas, de suas presenças. Percebemos, por fim, que a concretização deste projeto precisava nos levar o mais perto possível da experiência fundadora de tudo aquilo que é salesiano: a experiência do Oratório.

Dom Bosco enfrentou muitas dificuldades por sua persistência na autonomia e na criação de novas estruturas separadas das instituições ordinárias e comuns de sua época. Uma delas era a Paróquia, porque os Oratórios de Dom Bosco transcendiam a instituição paroquial. Ele sempre concebeu seu Oratório como a paróquia dos jovens sem paróquia. Seus Oratórios foram projetados para ser casa, igreja, escola e pátio.

Além disso, os Oratórios de Dom Bosco não eram apenas festivos e, mesmo nos dias festivos, se desenvolvia de manhã e de tarde. Ele reunia os jovens durante todo o dia e lhes proporcionava tudo de que necessitassem.

Organizou classes diurnas e noturnas, visitou os rapazes em seu trabalho, interessou-se por suas necessidades reais. (Sandrini, 2018, p. 34)

Em seu planejamento, o Projeto Charlas toma como objetivo geral contribuir para a atualização da história e da memória das IUS por meio do reconhecimento das atuais culturas juvenis e de suas possibilidades de diálogo com a salesianidade. A partir desta intencionalidade, o projeto tem como um dos seus objetivos específicos exercitar a escuta ativa de jovens estudantes das IUS, acolhendo suas expressões, cosmovisões e identidades. Outro objetivo específico é acolher a palavra dos salesianos presentes nas IUS, escutando a narrativa de sua experiência e compromisso missionário. Por fim, o projeto deseja contribuir para o diálogo entre salesianidade e culturas juvenis por meio da produção de conteúdo digital aberto à comunidade. Nesse sentido, o planejamento do Projeto Charlas tem como ponto de partida a adoção de uma dinâmica que ultrapassa os moldes acadêmicos, sem deixar de lado todo o rigor necessário para sua realização, abraçando uma linguagem inclusiva, aberta e participativa: a da produção audiovisual.

Desde o início o Projeto Charlas foi pensado como um minidocumentário, produzido para ser veiculado nas redes sociais, especialmente no YouTube, das IUS envolvidas. Para seu desenvolvimento pensamos na articulação de momentos de diálogo com estudantes das IUS envolvidas e, inicialmente, com os salesianos presentes na casa. Articula-se, nessa linha, a gravação destes momentos de diálogo nas diversas IUS participantes, como a Faculdade Dom Bosco, no Brasil, a UPS, no Equador e UDB, em El Salvador. Para tanto, está em planejamento um cronograma de gravações, com sua devida edição a ser realizada na UPS, que dispõe de profissionais da área de comunicação para realizar o trabalho. Na medida em que as gravações forem realizadas e o próprio vídeo for lançado e veiculado nos canais de YouTube institucionais, teremos um rico material para ser analisado e que possibilitará, certamente, a escrita de artigos e organização de programas de formação sobre o tema para as IUS. Isso se dará por meio de um olhar interdisciplinar, norteado por uma telogia que dialogue com as culturas juvenis a partir do carisma salesiano.

Na medida em que o projeto se desenvolve, vai surgindo a ideia de envolver professoras e professores das IUS nesta dinâmica. O tema deste diálogo será a percepção da identidade salesiana no ambiente da IUS e o quanto esta identidade pode se fazer presente de maneira direta ou indireta. De maneira direta através da presença de salesianos, da estética e dos elementos simbólicos presentes no ambiente da IUS, de atividades pastorais e do próprio nome da instituição. De maneira indireta por meio das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que constituem o ambiente comunitário acadêmico, da acolhida e acompanhamentos de pessoas na IUS, dos projetos de extensão e de pesquisa que integram a IUS às comunidades de seu território, da visão sobre as juventudes disseminada e vivida nas IUS e sobretudo por meio do

currículo de seus cursos. O problema que se coloca para a concretização do projeto, por isso, se encontra na forma como estas questões serão reveladas na gravação do minidocumentário. Afinal, de que maneira é possível estabelecer um diálogo aberto, livre e fluido entre os interlocutores? Como proceder para que este diálogo consiga comunicar a quem assistir algo que seja relevante para além da especificidade do próprio carisma salesiano, conectando pessoas a partir de sua própria humanidade? Sobretudo, será que este diálogo precisa ser travado exclusivamente com palavras?

Diante do desafio de apresentar este projeto no VI Congreso de Educación Salesiana, o inscrevemos no eixo temático de interculturalidade, onde também estarão os demais projetos do grupo. Acreditamos poder contribuir neste eixo ao articular e mediar diálogos entre estudantes de algumas de nossas IUS, salesianos e educadores a partir da linguagem midiática da produção audiovisual. A produção de um mini documentário traz a possibilidade de estabelecer registros e narrativas que podem vir a servir como chave de leitura para futuros estudos e planejamento nas IUS. Além disso, a experiência de colaboração que vem acontecendo entre as IUS que participam do projeto desde já estabelecem laços que se manterão para além do projeto. Atentos a estes processos os professores envolvidos certamente realizarão estudos e publicações a respeito destas experiências.

O planejamento do projeto vem se dando com uma equipe ampliada, envolvendo diversos professores das IUS participantes: a Faculdade Dom Bosco, no Brasil, a Universidad Politécnica Salesiana, no Equador, a Universidad Don Bosco, em El Salvador e a Universidad Mesoamericana, na Guatemala. Nesse sentido, as discussões vêm aprofundando a metodologia a ser adotada para estabelecer estes diálogos e seus registros. É consenso no grupo que não podemos aprisionar o diálogo com perguntas diretivas, cujas respostas tendem a ser óbvias, sem nada acrescentar ao que já se sabe. Este cuidado é extremamente necessário para que se logre os objetivos estabelecidos. O projeto não pretende confirmar ou negar a percepção da identidade salesiana no ambiente das IUS. O que se pretende é convidar para um diálogo que certamente se estenderá para muito além da aplicação do projeto e do lançamento do minidocumentário nas redes sociais. Por essa razão, o diálogo a ser estabelecido necessita de um ambiente, de uma disposição, de um convite que estabeleça, de saída, um vínculo de confiança e uma predisposição à abertura de quem dele participar. Por isso, este diálogo será uma charla.



## Charla: falar e escutar ao redor do fogo

Comunicar-se é um ato humano e humanizador. Desde o surgimento da espécie humana no planeta Terra, a elaboração de uma linguagem complexa, de dupla articulação, foi um fator determinante para o surgimento daquilo que expressa a própria identidade humana: a cultura.

Segundo Morin (2005), esta linguagem, ainda que não seja novidade entre os seres vivos, apresenta-se como fator que coloca em comunicação não apenas as moléculas e células, mas os próprios espíritos de quem se comunica (p. 36). Morin prossegue afirmando que a linguagem é a grande encruzilhada entre o biológico, o humano, o cultural e o social. Para ele, a totalidade humana está contida na linguagem (p. 37). Do desenvolvimento e aprimoramento da linguagem surgiram idiomas que deram unidade a grupos humanos, etnias e sociedades múltiplas, espalhadas pelo mundo.

Uma vez que a linguagem humana não serve apenas para descrever diretamente aquilo que se vê, ela se torna expressão daquilo que não se vê. O ser humano, ao desenvolver consciência de si e da realidade, conscientiza-se também sobre sua finitude e sobre a inevitabilidade da morte. Diante disso, passa a procurar um sentido último para seu existir, realizando, neste processo, a experiência de viver segundo este sentido. Neste processo reconhece-se aquilo que pode ser denominado como fé. Apesar do senso comum relacionar fé com a crença em algo que não se pode ter sua existência comprovada, esta crucial experiência humana se traduz na fidelidade a um sentido que se transforma em projeto de vida. A fé confere sentido a uma vida que é finita e por isso acaba por ser a experiência humana por excelência. Por esta razão, a fé precisa ser comunicada. Nesta linha, assumimos a visão do teólogo alemão Paul Tillich (1957), que descreve fé como deixar-se possuir por algo que nos toca incondicionalmente (p. 5).

Tillich prossegue afirmando que a linguagem da fé, por excelência, é simbólica. Sendo a fé algo que se vive de forma integral e integradora, não é possível comunicá-la de forma parcial, apenas com razão ou emoção, por exemplo (p. 7). Para ele, “aquilo que toca o homem incondicionalmente precisa ser expresso por meio de símbolos, porque apenas a linguagem simbólica expressa o incondicional” (p. 30). Tillich lembra que símbolos indicam algo que está fora deles, ao mesmo tempo que faz parte daquilo que indica. Por isso, através do símbolo passamos a perceber a realidade e nossa própria interioridade em níveis que não seriam possíveis com sua ausência. Isso porque os símbolos são fruto do inconsciente individual e coletivo, emergindo e desaparecendo de acordo com o impacto que a experiência da realidade tem em nós (pp. 31-32).



Por isso, um símbolo é aquilo que reúne tudo que está fragmentado na existência e lhe confere sentido por meio de algo perceptível ao ser humano. Sendo uma espécie de alfabeto da experiência de fé, o símbolo cria narrativas que são transmitidas através do tempo, constituindo-se naquilo que se denomina como mito. Para Mircea Eliade (2010) mito é a própria narrativa da história sagrada, aquela que estabelece às pessoas a origem e a originalidade do tempo em que vivem (p. 84). Desta forma, mitos não se constituem em mentiras ou simples fantasias sobre aquilo que ainda não foi esclarecido pela razão. Pelo contrário: no mito encontram-se as razões pelas quais se assume determinada atitude, projeto e principalmente determinada identidade.

Nele há uma narrativa que transcende o real e revela as camadas mais profundas desta mesma realidade. Mesmo que não denominemos assim, como salesianos vivemos a partir da narrativa mitológica do Oratório de Valdocco e a este mito recorremos sempre que precisamos reafirmar nossa própria identidade. Um mito, porém, corre sempre o risco de se transformar em um ídolo: quando tomado ao pé da letra, deixando de transcender sua condição simbólica e de apontar para o sagrado, tornando-se objeto de disputa pelo poder (Tillich, 1957, p. 36). Por essa razão, sempre é necessário voltar às fontes originais da narrativa simbólica, o que se faz por meio dos ritos.

Viver de novo a experiência original, ainda que em outro contexto histórico, recoloca a sacralidade herdada na centralidade da vida. Para tanto é preciso um constante processo de acompanhamento no amadurecimento da fé e uma abertura ao questionamento sobre aquilo que se foi estabelecendo como tradição a partir desta experiência. Afinal, a vivência ritual de narrativas simbólicas acaba por formar, historicamente, as próprias tradições religiosas. Neste ponto, precisamos chamar atenção para algo que vai ser muito importante na concretização do projeto Charlas.

Por um lado, existe a presença histórica de tradições religiosas na formação dos povos, influenciando profundamente cosmovisões e cenários sociais e culturais. Por outro lado, a experiência de fé tem caráter ontológico, antecedendo e ultrapassando as formas assumidas pelas tradições religiosas para expressar esta mesma experiência. Por esta razão, é necessário superar a visão moderna que separa o elemento religioso do restante da sociedade e o isola em lugares separados de todo o resto. Considerando a dimensão transcendente humana, encontraremos na própria cultura a expressão e busca e afirmação de sentido para a vida que toda pessoa humana acaba por realizar. Para Tillich (2009), ao mergulhar em um contexto de alienação da vida espiritual, nossa sociedade procura um lugar para a religião e a encara como se fosse apenas mais uma das funções ou atividades que compartilhamos socialmente (p. 45). Na verdade, porém, tudo aquilo que move profunda-

mente o ser humano é religioso, uma vez que o religioso diz respeito às mais profundas buscas humanas por sentido existencial. Por essa razão, a religião é a substância da cultura e a cultura é a forma da religião (p. 44).

Seguindo o ideário elaborado pelo teólogo luterano Paul Tillich, que propõe um olhar correlacional entre cultura e religião, nos propomos a lançar um olhar sobre os sinais do religioso possíveis de serem lidos nos ambientes de nossas IUS. A sociedade nascida da modernidade, conforme já nos referimos, desencadeou um processo de separação entre religião e organização social, deslocando o elemento religioso do centro referencial e existencial da sociedade para lugares específicos, ordenados por opções confessionais. Neste processo ergue-se gradativamente aquilo que hoje se denomina como sociedade ou estado laico, pressupondo a experiência religiosa como um exercício de liberdade da pessoa e, até certo ponto, como regulação moral do tecido social como um todo. A isso tudo, porém, perpassa a experiência humana de busca e afirmação de sentido, conforme já dissertamos anteriormente. Tal experiência, na forma como se apresenta atualmente, oferece desafios e perigos, libertação e aprisionamento. Os desafios e a libertação se encontram na vivência de um sentido que aponta para o cerne da existência naquilo que a torna profundamente humana. Os perigos e aprisionamentos se encontram naquilo que Tillich (1957) denomina como idolatria, uma vez que aquilo que se revela como sentido existencial traz consigo uma promessa de realização e uma exigência de sacrifício para que tal promessa seja alcançada (p. 6).

Chegamos a este ponto para nos remetermos àquilo que move o projeto Charlas: a comunicação de sentidos vividos e intuídos pessoalmente e institucionalmente. O desafio de realizar uma escuta sobre a percepção identitária nas IUS corre também riscos de aprisionamento em discursos prontos e formatados que podem, por exemplo, apontar simplesmente para o caráter confessional da instituição, sem, no entanto, discutir ou refletir sobre o sentido mais profundo desta confessionalidade e do próprio carisma congregacional salesiano ali presente. O que se coloca em jogo, então, é a dimensão transcendente e a experiência de fé realizadas por estudantes, salesianos e pela própria IUS ao longo de sua história. Para se obter acesso a tal nível de experiência necessita-se muito mais do que um roteiro de perguntas e de entrevistas. É preciso viver o rito através do qual se expressam as narrativas mitológicas que norteiam as buscas dos sujeitos em interlocução, onde se compartilharão os símbolos que surgem nesta caminhada. Isso, por sua vez, se dá em ambiente salesiano, o que significa colocar-se em um território marcado historicamente por uma espiritualidade que conduz à predileção pelos jovens mais pobres, especialmente os que estão em risco, e pelos adultos das classes populares (Buccellato, pp. 61-62). Significa também estar em um ambiente educativo

marcado pela pedagogia da alegria, que Dom Bosco segue a partir de São Francisco de Salles e São Felipe Neri (pp. 65-66). Tudo isso articulado pelo Sistema Preventivo, cuja premissa era conhecer os jovens e deixar-se conhecer por eles, estabelecendo uma relação pautada pela razão, pela religião e pela amabilidade. Aliás, Buccellato lembra que esta amabilidade era o próprio coração do sistema preventivo. Ele diz respeito a uma relação individual e personalizada junto a cada jovem (p. 64). Aqui se encontra a razão por optarmos pelo título de Charlas para nosso projeto.

Ao nos propormos à realização deste projeto em chão latino-americano, o fazemos com consciência da história e memória do continente, acolhendo seus símbolos, seus mitos e seus ritos, com toda sua diversidade. As experiências de buscar e partilhar sentidos para a vida tomam diversas facetas nos diferentes países da América Latina, mas guardam também alguns pontos em comum. O termo charla, por exemplo, é recorrentemente utilizado em diversos lugares do continente como sinônimo de conversa descompromissada, ou como se diz no Brasil, “conversa jogada fora”. Na verdade, esta conversa descompromissada guarda em si todo um significado ligado à memória social e ancestralidade das pessoas que dela participam. Estar em uma charla significa colocar-se como ouvinte e interlocutor, mesmo que ao longo da conversa se fique em silêncio. O assunto da charla é sempre o mesmo e é sempre diferente: falar sobre o que se viveu naquele dia, sobre o trabalho, sobre os problemas, sobre as alegrias, sobre as perdas, sobre as conquistas, sobre tudo aquilo que vier à memória.

Ao anoitecer, no final de cada dia de trabalho, os gaúchos trazem aperos, arreios, esporas, boleadeiras e seus corpos cansados, e vão ajeitando-se, homens e coisas, pelo galpão. Os homens, aos poucos, displicentemente, vão conformando um círculo em torno do fogo onde já fervem cambonas, passam uma cuia de amargo, mateiam. Um enrola um palheiro; outro, concentrado, quem também chamam guasqueiro, está trançando um laço com tiras de couro. (Leal, 2021, p. 141)

Alguns elementos compõem este momento de partilha, com variações entre diferentes culturas. Basicamente, a charla ocorre ao final do dia, quando se abre a “boca da noite”, conforme se fala no sul do Brasil. Esta noite, que engole o dia que se vai, aponta para a noite final que engolirá a todos nós: a morte. A escuridão que virá sobre todos os seres vivos os silenciara e fará com que se perca no tempo tudo aquilo que foi vivido. Por isso, enquanto escurece, é preciso falar e, falando, confiar ao vento aquilo que se encontra em nossas palavras.

Corre sobre as planuras, selvas e montanhas, um infinito vento generoso.

Em uma imensa e invisível bolsa vai recolhendo todos os sons, palavras e rumores da terra nossa. O grito, o canto, o assovio, a reza, toda a verdade

cantada ou chorada pelos homens, os matos e os pássaros vão parar na enfeitada bolsa do Vento. (Yupanqui, 2023, p. 13)

Se escurece, é preciso insistir para que a luz permaneça acesa. Por isso, a charla se dá ao redor do fogo. O fogo, na região pampeana, sinaliza o lugar de encontro. Nas noites de inverno, o fogo aquece e anima quem chega com frio. Na escuridão, ilumina os rostos conhecidos e recepciona quem está chegando. É mito ancestral que se presentifica em meio a quem hoje busca um rastro para dar direção à vida que se repete no cotidiano.

No fogo também se prepara o alimento que revigora quem participa da charla. Na região pampeana prepara-se o mate, que passa de mão em mão, desde que os Guaranis o receberam da Caa Yari. Para seu preparo, a cambona é posta junto ao fogo, aquecendo a água, mais tarde posta dentro da cuia, junto ao barranco da erva-mate. Nestes finais de dia prepara-se também o alimento a ser compartilhado. Comida simples e saborosa, sempre suficiente para todos que estão por ali e para quem, por acaso, se achar. Um assado, um arroz carreteiro e outras tantas comidas que se repartem na América Latina. Ao redor do fogo, na charla, ninguém passa fome ou permanece com sede. A todos se oferece o alimento. A todos se passa o mate.

O principal alimento, porém, é a própria charla. Aquilo que é falado e aquilo que é escutado preenche os vazios que restaram daquele dia e, por vezes, apontam sentidos para o que parece ter sido mera perda de tempo. Entre narrativas sobre o que foi feito naquele dia, comentários e críticas sobre diversas situações, emergem as falas que parecem portar a própria sacralidade da charla: os *causos*.

Todo um repertório de histórias orais, em seus diversos gêneros, viajou junto com os homens por diferentes cantos do mundo, atravessou séculos e certamente deixou suas marcas no Pampa sul-americano. Motivos, temas ou gêneros repetem-se, reinventam-se, vão tomando formas próprias e enraizando-se em novos territórios. O dito “quem conta um conto acrescenta um ponto”, que não se restringe à cultura gaúcha, mas nela está presente, descreve bem a situação de contar histórias que ocorre no galpão. As falas circulam, vão encontrando mediações, outros falantes, outros significados e eventos de fala recompõem-se enriquecidos. (Leal, 2021, p. 156)

Ao contar *causos*, os participantes da charla acabam por revelar muito mais do que quando falam das atividades do dia a dia. Os *causos* se constituem no centro ritual da charla. Muitos foram aprendidos em outras charlas. Outros foram passados de pai para filho, sendo adaptados com o passar do tempo ou mesmo mantendo sua forma original. O importante é que, ao tomar a palavra para contar um *causo*, a pessoa acaba por encarnar aquilo que está narrando. Ela mesma se torna o *causo* que conta e pode passar a ser

conhecida pelos causos que traz para a charla. Desta maneira, a presença de bons contadores de causos acaba por ser sempre desejada e incentivada nas charlas ao redor do fogo. Estes contadores de causo assumem o papel similar a de um pregador, compartilhando um texto sagrado, que é escutado, assimilado e depois repetido por quem está com ele enquanto a charla se desenrola.

Observando-se a ritualística de uma charla percebemos o quanto este ato se encontra enraizado na vida humana há muitos séculos. Conforme já afirmamos, o desenvolvimento da linguagem foi um dos fatores que acabou por determinar nossa própria humanidade. Por meio desta linguagem que se desenvolveu (e continua sempre em desenvolvimento), elaboramos narrativas que tentam dar conta do próprio viver, principalmente diante da inevitável ameaça do “não-viver”, que é a morte. Sentar-se ao redor do fogo, alimentar-se fraternalmente junto do outro e sentir-se livre para contar sua história e suas histórias é recusar-se a morrer, passando a habitar na memória de quem se encontra na roda fraterna da charla na boca da noite. Também é recusa à morte afirmar um sentido existencial, mesmo em contextos nos quais este sentido é diminuído ou menosprezado. Seguindo esta lógica, podemos identificar a dinâmica das charlas na ceia do Senhor com seus discípulos (Jo 13, 1-17, 26), bem como em passagens como a dos discípulos de Emaús (Lc 24, 13-35). Nesta última, especialmente, encontramos o Cristo Ressuscitado contando um longo “causo” para ensinar o sentido do que estava ocorrendo naquele momento. Mais tarde, ao cair da noite, revela-se quem Ele era ao partilhar o pão ao redor da mesa.

Dom Bosco, em seu Oratório de Valdocco, também vivia a dinâmica da escuta e narrativa entre os jovens que acolhia. Situada na periferia de Turim, a obra original de Dom Bosco acolhia jovens que não eram apenas pobres, mas rejeitados. Constituindo um espaço seguro tanto pedagógico quanto evangelizador, Dom Bosco estabelece uma dinâmica de convivência repleta de ludicidade, na qual livremente cada jovem partilhava sua história e seus projetos de vida.

Nesta charla, estabelecida ao redor do fogo das juventudes, a troca de experiências, impressões e esperanças estabelecia inquebrantáveis laços de confiança, afeto e fraternidade, a ponto de transformar muitos daqueles jovens em continuadores da obra iniciada por Dom Bosco. Assim, se o Oratório é casa que acolhe, escola que educa, igreja que evangeliza e pátio onde se convive com os amigos, é exatamente isso que se precisa encontrar em cada IUS, que deve ser percebida como obra salesiana por causa da presença destes aspectos.

Até aqui desenvolvemos o conceito que dá forma ao projeto que estamos propondo: a proposta de realizar charlas em nossas IUS, buscando

escutar e expressar o que é sentido a respeito da identidade salesiana por quem se encontra na instituição. Acreditamos que a ritualização do diálogo acaba por revelar sentidos, sentimentos e sensibilidades a respeito do tema e que mesmo os silêncios que certamente ocorrerão. Há outra questão ainda, decorrente desta, que necessitamos abordar: a linguagem audiovisual que será adotada para registrar e transmitir esta experiência.

Se, ao desenvolvermos a ideia da charla, mostramos a ancestralidade deste hábito, talvez a primeira impressão, ao introduzirmos a questão da linguagem audiovisual, seja a de uma quebra desta ancestralidade frente a uma forma pós-moderna de se comunicar. De saída, porém, afirmamos que não há nenhuma contradição entre as duas formas de comunicação. Pelo contrário: a linguagem audiovisual é portadora dos mesmos elementos da charla, que são potencializados pelas possibilidades abertas pelo aparato tecnológico.

O cinematógrafo dispõe do encanto da imagem, ou seja, renova e exalta a visão das coisas banais e cotidianas. A qualidade implícita do duplo, os poderes da sombra e uma certa sensibilidade à fantasmagoria das coisas, reúnem os seus prestígios milenários no seio da ampliação fotogénica, e atraem as projecções-identificações imaginárias melhor, muitas vezes, que a própria vida prática. (Morin, 1997, p. 116)

O cinema, ao captar e projetar imagens da realidade, transforma o cotidiano em uma narrativa simbólica. Mesmo ao registrar passagens comuns do dia-a-dia, sem efeitos visuais que as modifiquem, a projeção cinematográfica leva quem a assiste a estabelecer uma relação diferenciada com o que está sendo mostrado. Rostos podem se tornar paisagens, vozes podem integrar-se a músicas ou mesmo a sonoridades ambientes, histórias comuns podem revelar dimensões míticas e a tela, onde se projeta o que foi captado, pode se tornar um espelho fantasmagórico, onde estão projetadas nossas vidas nas vidas ali exibidas. Edgar Morin, na obra que citamos há pouco, toma o cinema como uma nova Caverna de Platão, onde as sombras mitológicas da humanidade são projetadas e onde a humanidade que assiste a esta projeção aprofunda sua condição pela possibilidade de visualizar a si própria. Esta visualização, porém, não se constitui em uma atitude passiva, mas em uma comunhão comunicativa, na qual os sentidos todos se abrem para acolher a narrativa.

Com isso também vamos ao encontro de uma linguagem corrente nas realidades juvenis, acessada principalmente em redes sociais. Como a proposta do projeto Charlas é produzir um mini documentário para ser veiculado em redes como o Youtube, acreditamos que ele acabe estabelecendo um ambiente oratoriano também nos espaços virtuais. Nesta linha também é importante ressaltar que a intenção de um projeto como este, ao provocar diálogos sobre a percepção da identidade salesiana no ambiente das IUS

se encontra no alcance de camadas mais profundas desta identidade, para além do que é notório confessionalmente. Ou seja: que tipo de narrativa se estabelece em uma instituição salesiana de ensino superior que pretende se colocar como espaço formativo a partir da obra de Dom Bosco, ao acolher as realidades, memória e histórias da comunidade acadêmica que acaba por constituí-la? Não basta falar em Dom Bosco ou nos santos salesianos, nem tampouco realizar pregações sobre a Estreia do ano ou a respeito de qualquer questão salesiana. O que pretendemos verificar é o quanto todos estes elementos, que são marcos teológicos das IUS, se colocam em um diálogo real com as pessoas que recorrem a estas instituições na busca de formação no ensino superior. Qual é, afinal, o fogo ao redor do qual nos reunimos? Que alimentos compartilhamos? Que histórias contamos?

## Conclusões

O artigo que apresentamos compartilha a experiência de elaboração e efetivação de um projeto nascido da parceria entre a [nomear as IUS], todas integrantes da grande rede das IUS da América Latina. Sendo um projeto em pleno desenvolvimento, o projeto Charlas ainda não apresenta resultados, sendo possível neste momento comunicar as premissas das quais estamos partindo para sua efetiva execução.

Assim, expusemos que se trata de um projeto que vai dinamizar momentos de diálogo sobre a percepção da identidade salesiana no cotidiano das IUS. A sistemática de trabalho, por sua vez, tomar como premissa o próprio conceito inerente ao seu título, charla, como dinâmica de trabalho. Para esclarecer como planejaremos a efetivação do projeto, abordamos as questões de fundo que o norteiam. A primeira delas é a própria experiência de fé, em nível ontológico, como busca de sentido para a vida. A seguir, aprofundando esta temática, discorreremos sobre a linguagem que surge da experiência de fé: a linguagem simbólica, que se desdobra em narrativas mitológicas e atos ritualísticos. Nesta linha, explicamos como a charla se constitui em um ritual ancestral, compartilhado por várias culturas, com diversos nomes. Em termos latino-americanos, principalmente na região pampeana, algumas particularidades se mostram neste ato: reunir-se ao final do dia ao redor do fogo, partilhar a jornada realizada no dia que termina e, principalmente, contar causos, que acabam tomando o papel de texto sagrado da charla ao transcender o cotidiano por meio de narrativas simbólicas. Ao mesmo tempo a charla reúne outros elementos sensíveis, como o fogo, que atrai, aquece e ilumina o ambiente e os alimentos compartilhados entre as pessoas que participam da charla. Por fim, discutimos a forma como esta experiência será registrada: a produção de um minidocumentário para ser veiculado nas redes sociais das IUS.



Sobre esta questão retomamos o caráter simbólico da linguagem cinematográfica. Projetando a condição humana de forma transcendente, o cinema amplifica e ressignifica o cotidiano, confere caráter mítico ao cotidiano e reúne uma diversidade de pessoas ao redor das telas, que tomam o papel exercido pelo fogo nas charlas. Com isso, também incidiremos em uma linguagem amplamente corrente entre as juventudes, indo ao encontro, assim, do próprio carisma salesiano.

Por último ressaltamos a importância de se travar estes diálogos, estas charlas, buscando um nível mais profundo de compreensão e experiência da identidade salesiana, que não seja apenas aquilo que se estabelece institucionalmente. Nisso, pretendemos conferir um caráter oratoriano ao projeto, estabelecendo esta charla como espaço de confiança para compartilhar a vida, tal como acontecia em Valdocco.

## Fechamento

Participar de uma charla significa recusar-se a morrer. Significa ainda ter algo a dizer e ainda ter muito a escutar. Abrir espaço para uma charla nas IUS é um convite a descarregar todo o peso do cotidiano em um espaço fraterno e amigável e acolhida. Para que isso aconteça é preciso acender o fogo, preparar o alimento e permanecer receptivo a quem chega. A charla é lugar de escuta e fala, de silêncio irmanado, de fraternidade vivida.

## Referências bibliográficas

- Buccellato, G. (2017). *A Espiritualidade de Dom Bosco: origem e conceitos iluminadores da espiritualidade do fundador dos Salesianos*. Edebê
- Eliade, M. (2010). *O Sagrado e o Profano. A essência das religiões*. Martins Fontes.
- Instituições Salesianas de Educação Superior. (10 de julho de 2024). *Quem somos - História*. <https://bit.ly/3FrSAI1>
- Instituições Salesianas de Educação Superior. (10 de julho de 2024). *Rede Mundial IUS - América*. <https://bit.ly/3R6weJM>
- Leal, O. F. (2021). *Os Gaúchos - cultura e identidade masculinas no pampa*. Tomo Editorial.
- Morin, E. (1997). *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Relógio D'Água.
- Morin, E. (2005). *O método 5: a humanidade da humanidade*. Sulina.
- Sandrini, M. (2018). *Dom Bosco: presente de Deus para as juventudes*. Paulus.
- Tillich, P. (1957). *Dinâmica da Fé*. Sinodal.
- Yupanqui, A. (2023). *O Canto do Vento*. Coragem