

CAPÍTULO V

HORIZONTES EDUCATIVOS: DEL DIÁLOGO HACIA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Neftali Gamboa Sánchez
DOI: <https://doi.org/10.53436/42TC98ds>

INTRODUCCIÓN

En una época caracterizada por la acelerada transformación tecnológica, la educación enfrenta nuevamente el reto de reconfigurarse para responder a las exigencias del presente y anticiparse a los desafíos presentados por las distintas posibilidades del futuro. Hoy más que nunca la incertidumbre se coloca frente a la humanidad como un escenario real. Durante décadas, los modelos educativos han operado bajo una lógica lineal y estandarizada, midiendo de la misma manera y bajo los mismos criterios el aprendizaje y sin tomar en cuenta los distintos contextos de los participantes del acto educativo.

Lo complejo exige una renovación en la manera de entender y promover el aprendizaje, además imponen la necesidad de salir de los espacios demarcados por los paradigmas imperantes y la urgencia de transitar hacia un enfoque más dialógico y participativo, donde el pensamiento crítico y la co-construcción del conocimiento sean los ejes centrales del proceso formativo. Construir comunidad, entendido como ciudadanía, a partir de las herramientas de la educación se hace cada vez más urgente. La revolución digital y la globalización han modificado las formas y los espacios tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se vuelve imperativo cuestionar las estructuras legítima-

das que permean en la educación y proponer dinámicas de aprendizaje desde la complejidad.

La educación del futuro o, mejor dicho, los futuros de la educación no pueden limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinares o técnicos, deben orientarse a la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno. A lo largo del siguiente texto, se plantea una reflexión a partir del análisis de los futuros posibles de la educación y que permite vislumbrarla como un elemento en constante cambio. Desde esta perspectiva, se analizará cómo la educación puede convertirse en un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva, con el fin de potenciar el desarrollo humano y social.

En la primera parte del capítulo la reflexión se centra sobre la atención en la universidad y su rol activo en la educación, para superar su papel mercantilista en aras de la construcción social del conocimiento, pues este no solo ocurre en las aulas, sino también en la interacción con la realidad social. En la segunda, se analiza el diálogo en la educación como herramienta de enseñanza-aprendizaje para la convivencia, entendida como un proceso esencial para la construcción de sociedades democráticas, diversas y equitativas. Por último, la tercera sección introduce el concepto de convivencia. En una época caracterizada por la diversidad, la educación debe fomentar el diálogo como herramienta para la comprensión y la construcción de consensos. Más allá de la simple coexistencia, se enfatiza el logro de una convivencia humana basada en el respeto, la solidaridad y la escucha.

1. DEL PASADO AL FUTURO

El título del documento *Visión y marco de los Futuros de la Educación* muestra la intención del mismo: demarcar los objetivos educativos con miras a los futuros posibles. Es importante entender la gramática de lo que se propone, se enmarcan los futuros posibles. En este sentido, la dimensión temporal de la educación deja de ser lineal, para abrirse paso hacia lo indeterminado. El futuro no posee un único sentido, antes bien se torna multidireccional.

Los futuros de la educación distan de ser idealizados y homogéneos para volverse múltiples y, por tanto, con distintas posibilidades. En medio de esta multiplicidad es difícil no preguntarse por aquellos proyectos frustrados alrededor de la educación. Un ejemplo reciente es el planteado en la Agenda 2030, donde se idealiza la educación bajo 16 objetivos de desarrollo sostenible, entre los cuales destaca el de la calidad en la educación. Es momento de evaluar dicho proyecto a fin de identificar los logros obtenidos y reconocer los errores de visualizar el futuro de manera unilateral. Pensar que la dirección de la educación debería ser unívoca y tener un solo sentido han sido ideas equivocadas. La revolución de la inteligencia artificial y la biotecnología colocan a la humanidad ante senderos nunca transitados. ¿Es quizás el ocaso de la educación tal como la conocemos?, ¿es el fin de todos los proyectos por concebirla de forma unidireccional?

El modelo educativo, económico y social tradicional está en crisis. Es importante reconocer que el progreso sigue siendo un ideal del siglo pasado heredado por el positivismo comtiano donde la visión del tiempo era unidireccional, pues en algún momento la

humanidad debía llegar a algún destino y evidentemente se preocupó por ello, la pregunta clave es ¿avanzar hacia dónde? La respuesta es irrelevante, la intención ha sido seguir avanzando en el tiempo, pero a ¿qué costo? Avanzar como humanidad no significa crecer económica, cultural o científicamente, tal vez es algo mucho más profundo o mucho más simple, tal vez solo se constituye al acrecentar el alma o el espíritu, y retomar la pregunta de los griegos en torno a la educación deseada. Es duro preguntarse sobre el cambio individual, pues no se trata de una pregunta externa, antes bien se trata de un análisis netamente interno ¿qué se quiere ser y lograr como humanidad?

En el año 2021, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO elaboró el informe: *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*, el cual presenta los resultados de una encuesta alrededor del mundo con el objetivo de comprender las esperanzas y preocupaciones en torno a los futuros de la educación superior por parte de la población. El informe pretende identificar y delimitar los objetivos que la educación persigue en función de los futuros posibles. Esta perspectiva demanda el abandonar una visión lineal y adoptar un enfoque multidireccional, complejo y abierto hacia un horizonte de posibilidades. En este contexto, los futuros de la educación se distancian de una concepción idealizada y unificada, para adoptar una naturaleza múltiple y diversa.

Uno de los aspectos a destacar en el informe se centra en la organización del conocimiento, el cual permite pensar cómo el aprendizaje se produce en cualquier momento y lugar. Por esto, la implementa-

ción de metodologías activas integradas a contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales se vuelve fundamental. Es un reto incorporar estrategias de enseñanza creativas y significativas, para facilitar el acceso al conocimiento a los estudiantes y potencializar el desarrollo de habilidades para desenvolverse con mayor facilidad y sensibilidad. En el contexto de la enseñanza universitaria, entendida esta última como aquella que se produce en todo tipo de programas de estudio y de cursos a nivel postsecundario (UNESCO, 2021), el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal se ha convertido en una competencia central en la formación holística-humanista de los estudiantes.

Las instituciones educativas públicas y privadas enfrentan el reto de formar a sus alumnos, no solo como profesionales en sus áreas disciplinares, sino también como ciudadanos críticos y dialogantes a fin de lograr interactuar de manera efectiva en entornos cada vez más complejos y diversos.

Edgar Morin es, sin duda, uno de los pensadores más influyentes de los siglos XX y XXI, su propuesta se traduce en el denominado paradigma del pensamiento complejo, en el que:

para entender la condición humana se debe apreciar al individuo con sus singularidades, pero dependiente también de la sociedad a la que pertenece un entramado general, común a todos los humanos; seres cuyos átomos provienen del universo, tienen necesidades y satisfactores propios de los animales, en su conciencia frecuentemente se encuentran rasgos opuestos, luchan en su interior los motivos que dan la razón contra los impulsos y las fuerzas de las emociones. (Grupo Educativo Siglo 21, p. 15)

Los modelos educativos tradicionales, por su tendencia a estandarizar y mercantilizar el conocimiento, fragmentan y parcelan el saber, perpetúan una visión reduccionista y disciplinaria del conocimiento. De esta manera se evidencian los binomios universidad-empresa y estudiante-cliente. Detrás de cada programa educativo universitario se encuentra la maquinaria burocrática y mercantil de la educación, para formar profesionales especializados en distintas áreas de conocimiento, con la promesa fugaz de consolidar un proyecto de vida mediante un trabajo bien remunerado (Ordine, 2013; Morin, 2017).

Para superar esta limitación, la educación debe pasar por una metamorfosis hacia un proceso liberador, capaz de enfrentar los peligros globales. Debe evitar centrarse en la enseñanza de contenidos lineales, ha de trascender integrando las diversas dimensiones humanas como la razón, la emoción, el diálogo, el *ethos*, la diferencia, etcétera (Morin, 2017).

En el entorno universitario, la formación en conocimientos técnicos y científicos es básica, sin embargo, también lo es una formación ética y ciudadana sólida, al generar un compromiso y una responsabilidad social (Estrada, 2012). Lo anterior conduce a tomar una visión de la educación que no solo busca desarrollar habilidades aisladas, también fomenta un pensamiento multifacético y holístico en las personas y así produce el aprendizaje en todas partes, de distintas formas y en todo momento, con o sin la intención de una educación formal.

Evidentemente, las instituciones educativas se centran en esta última, por su propia naturaleza, sin embargo, con la ayuda de metodologías activas integradas en los procesos educativos de enseñanza, también

la educación informal ha de generar habilidades para enfrentar de manera más efectiva las complejas demandas de los sistemas sociales contemporáneos (Grupo Educativo Siglo 21, s.f.; Morin, 2017). La universidad, entonces, no debe ser vista como una fábrica de títulos, sino como un laboratorio de ideas, un espacio donde el diálogo horizontal permite la crítica y la reflexión por medio de un aprendizaje colaborativo, se trata entonces, de un espacio clave para la co-construcción del conocimiento (Ordine, 2013; Morin, 2017).

Durkheim (2001) señaló a la educación como un hecho social, al ejercer cierta coacción sobre el individuo, es decir, implica cierta violencia y ejercicio de poder que permea sobre su ideología y manera de ser pensar y existir. Desde un punto de vista biopolítico es posible pensarla incluso como un dispositivo de control ejecutado por el poder en turno con “la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos” (Agamben, 2014, p. 257) sobre quien ejerce su coacción.

A pesar de ello, es preciso reconocerla como un hecho social, y por tanto debe incluirse su carácter ideológico orientado a la generación del bien común.

En este momento es conveniente preguntarse qué se entiende por bien común, y retomar su referencia “al bien (estar) de todos los miembros de una comunidad y también al interés público, en contraposición al bien privado e interés particular” (Schultze, 2014). Es innegable el paralelismo de bien común y bien-estar público, contrapuesto a todo aquello que se enarbola con carácter privado, por tanto, la educación al ser social y orientarse al bien-estar público ha de tener este rasgo característico.

Ahora bien, ¿cómo reproducir socialmente el bien-estar público? He aquí el papel de la educación, crear un ideal de hombre con un ser social y político orientado por su propia existencia. Dista mucho de una estructura de control y legitimación del poder político, tal como se reproduce actualmente en las instituciones escolarizadas. Se encuentra, por tanto, más allá de la simple transmisión de un programa de contenidos teóricos, así como de los resultados obtenidos a través de parámetros bastante parcios y generalizables en busca de medir la calidad de la instrumentalización de la educación, al priorizar otros objetos antes que una educación para el ser.

La educación futura ha de entenderse desde distintas perspectivas como la filosófica, la política y social. El punto de convergencia es la teoría de la justicia social y el deber ser del estado social de derecho.

Martha Nussbaum (2010, p. 75) destaca la pedagogía socrática, como un modelo de enseñanza crítico y político, recordando las palabras de Tagore: “nuestra mente no tiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos”.

De esta manera, se reconoce la importancia del desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal que posibiliten la co-construcción del conocimiento, derivado de una responsabilidad social compartida, así el diálogo se constituye como la herramienta central para la construcción de un conocimiento horizontal (Morin, 2017).

2. EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA

El diálogo, entendido como “plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” (Real Academia Española, 2024) permite concebirlo como un paso dado por la razón, inmerso en la emoción, mediado por la escucha y conducente a la acción. Remite al flujo de comunicación existente entre al menos dos personas capaces de construir un corpus de ideas, sentidos, significados, vivencias. Puede ser enseñado con la intención de hacer realidad la convivencia interpersonal, es decir, aprender a interactuar con otros en un contexto aceptación de la diversidad, pero sobre todo de la diferencia (Ávila, 2022). Aprender a convivir significa aprender a dialogar con lo diferente y lo ajeno, al mismo tiempo, aprender a dialogar significa con-vivir.

El diálogo en la diferencia no es simplemente un intercambio de ideas entre sujetos reconocidos como iguales, sino una interacción entre singularidades expresadas en su diversidad y que les permite deconstruir y construir un conocimiento colectivo completamente diferente (Freire, 1970).

Coexistir es natural, espontáneo, y en el caso de los seres humanos, por su carácter social, inevitable. Coexistir responde a la naturaleza bio-psico-social, cultural y espiritual de las personas (Morin, 2003). El rasgo característico de la vida humana en comunidad es su carácter social (Villardón-Gallego, 2015). Antes de la relación yo-tú, se da un “nosotros” originario y vital que precede a la distinción de los sujetos (Lonergan, 1988, p. 61).

El desafío humano radica en el tránsito de la simple coexistencia natural hacia la convivencia cultural

y social; el camino-espacio del “compartir un espacio y un tiempo” hacia el dialogar para compartir y construir juntos (convivir para vivir) (López, 2011). En este sentido, la comunicación es indispensable en la vida y actuar humano, pues permite, a través de interacciones, facilitar, construir y dar sentido a la propia existencia, y en el ámbito donde se desarrolla este escrito, el aprendizaje.

Desarrollar la competencia de comunicación interpersonal supone una aproximación al fenómeno comunicativo, por medio del cual es posible vislumbrar un proceso permanente de acciones con otros, a través de una serie de interpretaciones y sentidos para construir una realidad social (Villardón-Gallego, 2015). La comunicación interpersonal puede caracterizarse como una competencia desarrollada a partir de las múltiples interacciones sociales establecidas por los individuos y puede aplicarse a diferentes contextos y situaciones relacionadas con la vida personal, académica y laboral (Guedes *et al.*, 2019)

Interactuar de forma efectiva supone la valoración de aspectos como el hablar (expresión), el escuchar (comprensión), el sentir (emoción) y el hacer (acción), una propuesta elemental de las competencias interpersonales se puede resumir así en: 1) hablar con responsabilidad, 2) escuchar con profundidad, 3) emocionarse con conciencia, y 4) prometer con claridad. Aprender a comunicarse de manera efectiva supone lograr un resultado, a partir de una toma de conciencia de elementos cognitivos, emocionales y corporales en relación con las propias acciones (Villardón-Gallego, 2015). Sin embargo, antes de alcanzar una competencia completamente eficaz y eficiente es requisito atravesar

por una metamorfosis respecto de la visión del mundo y del otro.

Es importante retomar que, al menos en la historia de Occidente, uno de los primeros en usar el diálogo como texto literario, pero también como método de acceso al conocimiento, es Platón. A través de un proceso dialéctico, el diálogo construye. Platón ha sido uno de los filósofos más influyente de la historia de Occidente, sus contribuciones al ámbito de la filosofía siguen siendo significativas.

En el libro VII de la *República* utiliza una metáfora bastante conocida en el ámbito educativo, se trata de la alegoría de la caverna, donde describe a un grupo de personas encadenadas en una cueva toda su vida, mirando hacia una pared donde se proyectan sombras de objetos que pasan. Estas sombras son la única realidad conocida, pues nunca han visto la luz del sol ni los objetos reales proyectados por las sombras. Un día, uno de los prisioneros logra liberarse de sus cadenas y sube hacia fuera de la cueva, al mundo exterior. La luz del sol lo ciega y le resulta dolorosa, sin embargo, logra acostumbrarse y comienza a ver la realidad del mundo: los objetos, las personas y la luz del sol. Se da cuenta de que las sombras en la cueva son solo ilusiones y la verdad de las cosas está más allá de la caverna. El prisionero regresa a la cueva para liberar a sus compañeros. Cuando les cuenta su experiencia no lo creen y se burlan de él. Continúan aferrados a la percepción de las sombras en la pared como la única verdad (514a-515d).

La alegoría de la caverna representa una crítica a la ignorancia, a la transmisión del conocimiento tradicional y sus ataduras, limitando la percepción y comprensión de la realidad cuando se basa en la experiencia sensorial directa y en el devenir de las cosas. En la ale-

goría se argumenta que la filosofía desempeña un papel crucial en la vida humana para la “liberación de las cadenas y de una curación de su ignorancia” (515c) en aras de la búsqueda de la verdad y la sabiduría, se trata, en palabras de Platón, de “percibir el sol (...) cómo es en sí y por sí, en su propio ámbito” (516b). En este contexto, la educación se convierte en el proceso de liberar a las personas de sus cadenas personales y sacarlos de la caverna para acceder a un mundo de conocimiento más amplio y profundo de las cosas, esto es, la excelencia del comprender y, según el propio Platón, corresponde a “algo más divino que nunca pierde su poder, y que según hacia donde sea dirigida es útil y provechosa, o bien inútil y perjudicial” (518e).

En el ámbito educativo existen distintas interpretaciones a esta alegoría, sin embargo, para este análisis es fundamental examinar el papel del diálogo en el mito. La epistemología platónica se traduce en un ejercicio ascético del progreso del conocimiento a partir de la renuncia a la ignorancia, es decir, de una ruptura con la *doxa*, con las conjeturas y creencias en torno al mundo.

En el mito, al regresar a la cueva para liberar a los demás, el prisionero fracasa en su intento de diálogo. Este ha resultado infructífero. La pregunta es ¿por qué? La respuesta se encuentra en el mismo mito, ya que el diálogo no se produce bidireccionalmente, sin lograr construirse, pues no toma en cuenta los elementos básicos de las competencias dialógicas, como la expresión de argumentos, la comprensión a partir de la escucha activa, la regulación emocional y la propuesta de acción hacia la construcción de nuevos significados y realidades.

El diálogo como condición del ser (del estar siendo), en tanto histórico y social, es un proceso por el cual los sujetos dialogantes se comunican y construyen significados, permitiéndoles, en el caso del diálogo intergeneracional, re-construir, de-construir y problematizar las auto-representaciones y las representaciones del otro grupo generacional (Lorenzo, 2008).

¿Cómo lograr la concientización de un diálogo horizontal y bidireccional en estudiantes universitarios? Estrada (2012) destaca que los docentes empleen métodos reflexivos y críticos. Un ejemplo utilizado por Grupo Educativo Siglo 21 lo constituye el aprendizaje basado en casos prácticos, al promover el desarrollo de distintas competencias, tanto disciplinares como transversales. Este método permite a los estudiantes no solo aplicar sus conocimientos académicos, técnicos y científicos, sino también desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación, empatía, al mismo tiempo les permite examinar los valores que guían su toma de decisiones y acciones.

El caso práctico:

es una herramienta pedagógica de aprendizaje para el análisis, la discusión y la resolución de situaciones complejas. Se basa principalmente en eventos actuales, e involucra una situación problemática con un sentido de urgencia a resolver; es un medio útil para evaluar las habilidades necesarias, mínimas e indispensables del profesionista, el cual se sustenta en el aprendizaje experiencial requerido para un mercado laboral globalizado; en resumen, está dirigido a desarrollar la capacidad crítica y resolutiva del estudiante. (Grupo Educativo Siglo 21, s.f.)

El uso de casos prácticos en la enseñanza universitaria implica seleccionar situaciones relevantes hacia los desafíos y dilemas del mundo real. En la actualidad, estos últimos requieren de una propuesta educativa cada vez más amplia y compleja, superando la educación tradicional enfocada en el conocimiento teórico y disciplinar. La universidad tiene la responsabilidad social de preparar a los estudiantes con la intención de “alineararse con los valores y principios necesarios para responder a las nuevas expectativas de la sociedad” y enfrentar estos retos de manera consciente y responsable (Alvarez *et al.*, 2024, p. 188).

3. FORMACIÓN MÁS QUE INSTRUCCIÓN

En el entorno universitario, la educación en y de valores es un pilar y una premisa fundamental para la formación de profesionales (Estrada, 2012). Si bien es importante la adquisición de conocimientos técnicos y científicos, también lo es una formación ética sólida al generar un compromiso y una responsabilidad social.

Sin embargo, resulta contradictorio colocar tal responsabilidad en la universidad cuando “la escuela no representa una experiencia que influya de manera eficaz y decisiva en la formación de la moral” (Estrada, 2012, p. 253). En este sentido, la mayoría de los estudiantes con acceso a estudios universitarios ya poseen un sistema de valores provenientes de sus distintos contextos.

Estrada (2012, p. 240) menciona algunos métodos educativos, herramientas, actitudes y aspectos pertinentes para los profesores universitarios quienes deben considerar en la educación en valores, como son: 1) la concientización de los valores como reguladores de la

actuación del individuo; 2) ausencia de la doble moral; 3) la caracterización psicopedagógica; 4) la conciencia, la actividad y la valoración como métodos educativos en la formación de valores; y 5) la posición profesional de los educadores ante los tipos de valores a formar. De todos estos, el primer punto resulta fundamental para subrayar que educar es más que instruir.

Los valores funcionan como normas internas al regular la conducta del individuo, permitiéndole diferenciar lo correcto o incorrecto, justo o injusto. Esta definición permite vislumbrar su naturaleza, la cual implica una relación entre el carácter objetivo y subjetivo. (Estrada, 2012; Sequera, 2014). La relación subjetividad-objetividad de los valores complejiza la regulación y concientización de los mismos, así como su expresión en distintos espacios y entornos. Esto debido a las distintas variables, como el contexto histórico-social, los intereses y las proyecciones de cada individuo.

Estrada (2012) señala la importancia de utilizar métodos reflexivos y críticos para lograr la concientización de valores. Como se ha señalado en el apartado anterior, la universidad Campus Universitario Siglo XXI utiliza como estrategia de enseñanza el aprendizaje basado en casos prácticos del desarrollo de distintas competencias, entre ellas las actitudinales, y permite a los estudiantes no solo aplicar sus conocimientos académicos, técnicos y científicos, sino también examinar los valores por los cuales guían sus decisiones y acciones. La reflexión y el diálogo sobre estas experiencias permiten interiorizar los valores y comprender su importancia como reguladores de su conducta.

El enfoque de trabajo de estos temas suele hacerse desde una cosmovisión cuyo origen es la Grecia clásica, sin embargo, existen cosmovisiones contrarias

al eurocentrismo y occidentalismo que proponen una reintegración del sujeto en el entorno, este tipo de cosmovisiones enfatizan la relación del sujeto con la naturaleza o entorno y la comunidad. Ejemplo de esto es la expuesta por Pauta-Ortiz (2023) en su reflexión sobre el Sumak Kawsay.

El texto presenta la propuesta de Beorlegui (2010) para realizar una revisión filosófica y analítica para proponer una reconceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje. De dicho análisis es posible concluir lo siguiente: en gran parte de la historia del pensamiento occidental, el sujeto cognosciente ha sido concebido como el punto de partida para la creación del conocimiento. Esta figura de un sujeto autónomo y racional, heredado de la modernidad, ha colonizado la propia vida, impactando así la estructura de la educación.

Lo anterior coloca en crisis la noción occidental del sujeto epistemológico, con implicaciones también en la educación. Las formas tradicionales de enseñanza, basadas en la transmisión de un conocimiento objetivo y universal, pierden sentido en una realidad donde el conocimiento es visto como múltiple, parcial y dinámico. De esta manera, emerge un enfoque colaborativo, donde el conocimiento se construye en interacción entre diferentes actores. Morin (1999) plantea que la complejidad del conocimiento requiere de la colaboración entre disciplinas y sujetos diversos. Esta noción de conocimiento compartido y dinámico encuentra eco en las filosofías del diálogo y la horizontalidad defendidas por Paulo Freire, quien postuló que la educación debe ser un espacio de reflexión crítica y acción colectiva, donde el estudiante y el profesor co-construyen el saber en igualdad de condiciones.

El concepto de convivencia es susceptible de ser enseñado. Es imprescindible en un entorno de creciente diversidad (cultural, sexual, social, intercultural, etc.). Educar para convivir implica centrar la atención en la educación de valores como el respeto, la solidaridad, la comunicación y sobre todo la escucha.

Hacer realidad la convivencia, como un proceso explícito y sistemático dentro de las instituciones educativas, implica aprender a interactuar con otros en un contexto aceptación de la diversidad, pero sobre todo de la diferencia (Ávila, 2022). Aprender a convivir se presenta como una estrategia encaminada a superar el conflicto entre humanos y promover la paz y la democracia. De esta manera el diálogo se convierte en herramienta para la escucha y la comprensión del otro en su singularidad. No es simplemente un intercambio de ideas entre sujetos que se reconocen iguales, sino una interacción entre singularidades expresadas en su diversidad, es un medio para explorar las múltiples verdades coexistentes en un mundo fragmentado.

CONCLUSIONES

La educación no es un proceso estático, o no debería serlo, como fenómeno transmuta y ha de adaptarse a los cambios y desafíos de la sociedad contemporánea, así como superar modelos educativos obsoletos invita a repensar la universidad como un espacio de producción de conocimiento horizontal que garantice la equidad en el acceso al saber.

La formación universitaria ha de centrar su mirada en la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno, por tanto, la educación disciplinar, aunque importante, ha de superar la

trasmisión de conocimientos para asumir el reto de una formación hacia la convivencia. Para ello, metodologías para el desarrollo de habilidades de comunicación como el diálogo, el pensamiento crítico, la empatía y la participación democrática se vuelven cada vez más necesarias.

A lo largo de este escrito se presentó la manera en la cual Grupo Educativo Siglo 21 pretende fomentar el desarrollo de estas habilidades en sus alumnos. A partir del diseño, implementación y evaluación de casos prácticos fortalece en sus alumnos la capacidad de expresión crítica para fomentar una cultura de paz y convivencia democrática.

De esta manera, Grupo Educativo Siglo 21 asume el reto de los futuros de la educación, con un modelo pedagógico con bases en el pensamiento complejo, la horizontalidad y la pedagogía crítica. El interés de la institución se centra en formar individuos que no solo acumulen información, sino además sean capaces de cuestionar, dialogar y transformar su entorno en función del bien común.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Incluye *El amigo* y *La iglesia y el reino*. Adriana Hidalgo Editora.
- Alvarez, E., Bernabel, L., Cervantes, R. (2024). La formación de la responsabilidad social universitaria y la calidad académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023. *Revista de Climatología*. 24, pp. 187-225. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.187-225>

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Ávila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado*, 18(87), pp. 166-171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400166&lng=es&nrm=iso
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incessante de la identidad*. Deusto Publicaciones.
- Durkheim, É. (2001). *Educación y sociología*. Altaya.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp. 240-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652012>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grupo Educativo Siglo 21. (s.f.). *Modelo Educativo Humanista Siglo XXI*.
- Guedes, J., de Silva, F., Pazetto, A., Ferreira, C., Carmo, J., Corrêa, L., Conceição, M., y Soder, R. (2019). Interpersonal communication competence among nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3226.3207>
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.
- López, M. (2011). Reseña: ““Vivir para vivir...””: transformando “las voces del aula”. *Sinéctica*, (37), pp. 1-6. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a12.pdf>

- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana.* Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad.* Editorial UH.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.* Acantilado.
- Pauta-Ortiz, D. P., Mansutti-Rodríguez, A., & Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 34, pp. 87-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441874120003>
- Real Academia Española. (2024).
- Schultze, R. (2014). El bien común. En Sánchez de la Barquera, H. (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen I: Fundamentos, teoría e ideas políticas.* UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. (pp. 157-165). <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/12604>
- Sequera T., y Nahir, J. (2014). Subjetividad y objetividad del valor. *Comunidad y Salud*, 12(1), pp. 64-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740254009>
- UNESCO. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000377529/PDF/377529spa.pdf.multi>

Villardón, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea Universitaria.