



CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Repensando el modelo **ChanGo!**

Equipo Coordinador: Sergio Carneros, Soledad Paredes y Virginia Zamboni

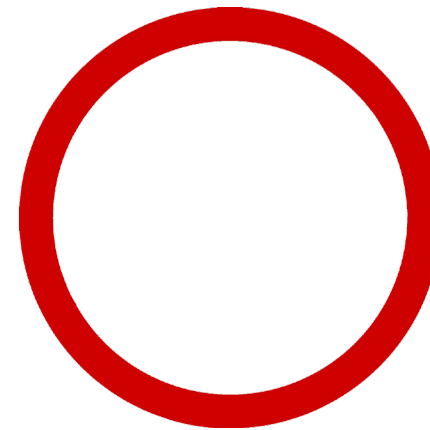
Corrección: José Luna & Daniel Galeas

Diseño: Matías Páez

Abril del 2023, Quito-Ecuador.

Con el apoyo de Fundación Vueltas, Red Internacional de Educación y Unidos por la Educación.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional. Usted es libre de Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) bajo los términos de atribución y compartiendo bajo la misma licencia.





Introducción	4		
Antecedentes	5		
1.1. Situación global	5		
1.2. Recorrido del modelo ChanGo	9		
1.3. ¿Por qué es necesario el modelo ChanGo?	11		
Proceso Participativo	13		
2.1. Talleres participativos	14		
2.2. Grupos focales	14		
2.3. Entrevistas no estructuradas	15		
2.4. Encuesta	15		
Resultados	16		
3.1. Territorios justos y sostenibles	16		
3.2. El Círculo ChanGo	22		
3.2.1. Fundamentos socioambientales	23		
3.2.2. Excesos socioambientales	30		
3.2.3. Comentarios generales sobre el Círculo ChanGo	37		
3.2.4. El Círculo ChanGo como herramienta para la contextualización territorial	38		
3.3. Herramientas del modelo	40		
3.3.1. Educación justa y de calidad	40		
3.3.2. Gobernanzas locales	45		
		3.3.3. Medios de vida sostenibles	49
		3.3.4. Comentarios y sugerencias sobre la estrategia del modelo ChanGo	53
		Síntesis y reflexión	56
		4.1. Síntesis y principales conclusiones del proceso	56
		4.2. Redefinición del modelo	60
		4.2.1. Territorios justos y sostenibles	60
		4.2.2. Círculo ChanGo	61
		4.2.3. Herramientas del modelo	63
		4.2.3.1. Herramienta de educación: educar para el cambio	64
		4.2.3.1.1. El Yo y la Identidad	64
		4.2.3.1.2. Los otros y las otras	65
		4.2.3.1.3. El entorno	66
		4.2.3.1.4. Enfoque socioconstructivista	66
		4.2.3.1.5. Enfoque de derechos	67
		4.2.3.1.6. Enfoque de interculturalidad y plurinacionalidad	67
		4.2.3.1.7. Enfoque en soluciones	67
		4.2.3.1.8. Metodología humanista	68
		4.2.3.1.9. Metodología vivencial	69
		4.2.3.1.10. Metodología comunitaria	69
		4.2.3.2. Herramienta de gobernanza: Gobernar desde lo local	70
		4.2.3.2.1. Gobernar desde lo local en la escuela	72
		4.2.3.2.2. Comités estudiantiles	73
		4.2.3.2.3. Comités de familias	74
		4.2.3.2.4. Comité intersectorial	75
		4.2.3.3. Herramienta de medios de vida:	77
		Sostener desde los medios de vida	
		4.3. Fortalezas y desafíos del modelo ChanGo	78
		4.4. Líneas futuras de acción y palabras de cierre	80
		Bibliografía	82



Introducción

ChanGo es un modelo de desarrollo territorial que se orienta a la construcción de territorios justos y sostenibles, empleando la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas para el cambio y la transformación territorial.

El modelo comenzó a gestarse en el 2008 en el contexto de una crisis económica y financiera global que puso en evidencia algunos de los problemas estructurales existentes. Vivimos en un mundo en el que las injusticias sociales y ambientales están a la orden del día. Por eso, es necesario concertar agendas y acciones que permitan ampliar el acceso equitativo a los fundamentos socioambientales de un territorio justo y sostenible, mitigando los excesos actuales.

A 15 años de sus primeras experiencias transformando territorios, el modelo ChanGo busca repensarse con el objetivo general de investigar su aplicación en nuevos contextos, y, mediante la captación de más perspectivas, continuar enriqueciéndose y aumentar su impacto en los territorios en los que se implementa. Para ello, realizamos un proceso participativo en el que convocamos a personas involucradas en acciones de transformación territorial para repensar colectivamente el modelo. Contamos con la participación de personas que están involucradas en diversos espacios de incidencia (públicos, privados, comunitarios), que habitan en distintos países y que aportaron desde su respectiva experiencia en diferentes áreas. Con este proceso investigativo se apuntó específicamente a dos objetivos: co-construir el marco teórico-conceptual que fundamenta el modelo y apuntalar

los justificativos conceptuales y prácticos de la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas de transformación territorial.

Es así que llevamos adelante un estudio mixto que combinó estrategias cualitativas y participativas con instrumentos cuantitativos, a través de encuestas, grupos focales, talleres participativos y entrevistas no estructuradas. En este informe presentamos los principales resultados, conclusiones y sugerencias que se desprenden de esta investigación.

1

Antecedentes

El planeta tierra se halla en un estado crítico (Carneros, 2018; Hardoon, Fuentes-Nieva y Ayele, 2016; UNESCO, 2017, 2020a, 2020b): los recursos naturales han sido sobreexplotados; el cambio climático provocado genera fenómenos meteorológicos catastróficos; millones de personas viven en la pobreza extrema; el aire, el agua, el suelo, la flora y la fauna contienen cada vez más sustancias tóxicas; muchas familias son forzadas a desplazarse o huyen de la violencia; las disparidades entre ricos y pobres siguen aumentando.

En este sentido, aunque “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (frase célebre de Nelson Mandela), esta también reproduce y legitima las desigualdades y mantiene el orden establecido (Althusser, 1989). Entonces, parece ser necesario y urgente posicionar un modelo de transformación que tenga a la justicia social y ambiental como eje transversal y prioritario, que supere el educacionismo (postura extrema que plantea que la educación en sí misma puede cambiarlo todo), que se aproxime de una manera estratégica a las instituciones educativas utilizando como clave la gobernanza y los medios de vida.

En este apartado, profundizaremos sobre los retos de la actual situación global, hablaremos del recorrido del modelo ChanGo y su propuesta para responder a tales retos.

1.1. Situación global

Ya pasadas dos décadas del siglo XXI, los desafíos sociales (desigualdad de derechos, pobreza, violencia, nociva distribución de poder) y ambientales (cambio climático, contaminación del medio ambiente, sobreexplotación de recursos) incrementan y están lejos de encontrar soluciones. Durante décadas, los organismos multilaterales, gobiernos, agendas de cooperación y organizaciones sociales han implementado estrategias orientadas a disminuir la pobreza y promover el crecimiento económico, como es observable en agendas temáticas que han ido sumando interés global, como el enfoque de género o el desarrollo sostenible.

Se han alcanzado algunos logros: de acuerdo a datos del Banco Mundial (2019) en las últimas dos décadas, la tasa de pobreza extrema se redujo del más del 50% a alrededor del 30%. La mortalidad infantil disminuyó de aproximadamente del 14% al 7%. El acceso a electricidad aumentó un 57% y la proporción de personas que usan servicios básicos de agua potable y saneamiento se incrementó un 22% durante la primera década, y un 41% durante la segunda. No obstante, es evidente que estos logros no han sido suficientes para mitigar las injusticias socioambientales que persisten y están a la orden del día.

Un indicador que nos permite evidenciar las injusticias que atraviesa a la sociedad contemporánea es el de la desigualdad. Si nos fijamos en la brecha entre personas ricas y pobres, observamos que la concentración de las riquezas es abismal: tan sólo el 1% de la población posee más riqueza que todo el resto del mundo (Oxfam, 2022). La concentración económica se manifiesta tanto a nivel internacional—por ejemplo, entre países ricos y países pobres—como al interior de cada uno de ellos. Mientras pequeños grupos concentran cada vez mayor riqueza, cientos de millones de personas viven en precariedad, sin acceso a recursos tan básicos como el agua potable o el alimento.

A pesar de ser un derecho humano fundamental, millones de personas siguen teniendo dificultades para acceder a fuentes de agua potable. En el mundo 2.200 millones de personas no tienen acceso al agua potable en sus hogares (Oxfam, 2022). En muchos casos es necesario recorrer largas distancias o esperar mucho tiempo para obtenerla. En otros casos la total falta de acceso obliga a las personas a emplear agua no potable y enfrentar las consecuencias, que pueden implicar incluso la muerte. Cada día más de 800 niños y niñas menores de cinco años mueren a causa de beber agua no potable (Oxfam, 2022).

El alimento es otro de los grandes problemas mundiales: 821 millones de personas en todo el mundo se enfrentan a una privación crónica de alimentos (Oxfam, 2022). De acuerdo a FAO (2022) la pandemia del Covid-19 dificulta los esfuerzos para acabar con el hambre, la desnutrición y la inseguridad alimentaria. A nivel global, el número de personas hambrientas aumentó en 46 millones en 2020 y en 150 millones desde el inicio de la pandemia hasta 2022. En el caso de Latinoamérica, la desnutrición afectó a 56,5 millones de personas en el año 2021 (FAO, 2022). Es interesante notar que, si bien se habla de una crisis alimentaria, la realidad es que el hambre en el mundo no se debe tanto a la incapacidad de producir suficientes alimentos para toda la población, sino a enormes injusticias en las formas de producción y distribución de estos.

Por otra parte, la tendencia a la reducción de impuestos, la corrupción de los sistemas de gobierno y la evasión fiscal contribuyen al aumento de la desigualdad, puesto que mientras se genera una mayor concentración de riquezas, esto implica a su vez un importante desfinanciamiento del ámbito social, que perjudica la inversión en escuelas, hospitales o carreteras. La falta de inversión y el déficit crónico de financiación en servicios públicos deriva en que sólo las personas ricas puedan acceder a servicios de salud y educación de calidad a través del sector privado (Banco Mundial 2006).

En el caso de la educación, por ejemplo, se ha observado que los países con menor renta tienen más disparidad y menos eficiencia en la inversión en educación, lo cual debe ser compensado por economías familiares. Datos de la UNESCO (2020b) indican que la proporción del gasto familiar dedicado a educación es mayor cuanto más pobre es el país. Esta situación se ha visto completamente empeorada con la crisis del Covid-19, siendo que aproximadamente el 40% de los países de ingresos bajos y medianos-bajos no ha adoptado ninguna medida para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión (UNESCO, 2020b).

Los progresos que se venían observando a nivel mundial, en cuanto a tasas de asistencia y finalización de ciclos educativos se han ido estancando en las últimas décadas. De acuerdo con datos de la UNESCO (2020b) unos 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir el 17% de la totalidad de esta población, no van a la escuela. Las tasas de asistencia son dispares tanto entre los países de bajos, medianos y altos ingresos, como al interior de los mismos países entre las personas más pobres y las más ricas: en 65 países de ingresos bajos y medianos, la diferencia media en las tasas de asistencia entre el 20% de hogares más pobres y el 20% de hogares más ricos era de 9 puntos porcentuales para los niños en edad de asistir a la escuela primaria, 13 para los adolescentes en edad de concurrir al primer ciclo de secundaria y 27 para los jóvenes en edad de asistir al segundo ciclo de secundaria. En cuanto a las tasas de terminación de estudios, exceptuando en los países de altos ingresos, por cada 100 jóvenes ricos que terminan la escuela secundaria, sólo 18 jóvenes pobres lo hacen. Además, en los países de ingresos medianos, sólo la mitad de los jóvenes que siguen asistiendo a la escuela a los 15 años adquiere los conocimientos básicos para su edad evolutiva. Por ejemplo, en América Latina, la mitad del alumnado de 15 años no alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura (UNESCO, 2020a).

Por otra parte, en algunos países se continúan produciendo prácticas que vulneran los derechos de niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, la mitad de la población total de niños y niñas en edad escolar vive en países en los que los castigos corporales en las escuelas no están totalmente prohibidos (UNESCO 2020b).

En América Latina y el Caribe, las tasas de asistencia a la escuela son más bajas para las personas jóvenes con discapacidad, los hablantes de lenguas indígenas y los afrodescendientes. Además, los alumnos y alumnas que en su medio familiar hablan el idioma oficial-nacional tienen tres veces más probabilidades de leer y comprender que sus pares que hablan otro idioma (UNESCO, 2020a).

Vemos que la desigualdad no se trata sólo de los ingresos que cada país tiene, sino que existen desigualdades de género, de territorialidad, desigualdades étnicas o raciales que dificultan el acceso a oportunidades. Estas desigualdades son determinantes en la configuración de las estructuras sociales y en las posibilidades de ejercicio y goce de los derechos de las personas. Estas disparidades se asientan fundamentalmente en mecanismos de discriminación que jerarquizan grupos sociales en base a su género, etnia, raza, orientación sexual, situación socioeconómica, nacionalidad, situación de discapacidad, entre otros, y que son reproducidos tanto a nivel personal como desde las instituciones (CEPAL, 2016).

Los estudios de género, que han cobrado fuerza en las últimas décadas, nos han demostrado que las mujeres de todos los países del mundo sufren violencias, abusos, un trato desigual en su hogar y en el entorno laboral, exclusión de puestos de poder, entre otras desventajas, sólo por el hecho de ser mujeres. A su vez, la mayor parte de las personas en situación de pobreza son mujeres. Oxfam (2022) resume en cifras la desigualdad de género: Las mujeres sólo ocupan el 24% de los escaños parlamentarios a nivel mundial. En todas las regiones y sectores, el salario de las mujeres es un 24% inferior al de los hombres. Aproximadamente el 60% de

las personas adultas analfabetas son mujeres. En todo el mundo, una de cada tres mujeres sufre o sufrirá violencias machistas en algún momento de su vida.

Respecto a Latinoamérica, siendo una región con un alto grado de diversidad étnica, esta presenta índices que dan cuenta de una clara desigualdad étnica y racial. Los niveles de pobreza e indigencia de las poblaciones afrodescendientes e indígenas son significativamente superiores a los del resto de la población. Esta desigualdad no sólo se observa en lo que refiere a ingresos y acceso a servicios, sino en otros ámbitos relevantes para el desarrollo integral de las personas, como la educación. Estos pueblos son marcadamente desaventajados en lo que respecta al acceso, permanencia y conclusión de los niveles educativos. Si bien desde los años setenta en la región se comenzaron a adoptar políticas educativas interculturales que buscaron respetar los derechos culturales y lograr un pleno ejercicio del derecho a la educación, los indicadores apuntan a que, en comparación con el resto de la población, los pueblos indígenas y afrodescendientes continúan enfrentando mayores dificultades para acceder, progresar y permanecer sin rezagos en el sistema educativo, a lo que se suma el hecho de que las escuelas a las que tienen acceso son de peor calidad (CEPAL, 2016).

Por otro lado, la desigualdad geográfica o territorial se refiere a las brechas entre los niveles de desarrollo de diferentes localidades, regiones o países. Esto es especialmente preocupante dentro de los países pobres, donde se observa una fuerte asimetría entre las zonas urbanas y rurales, la cual se refleja en índices de pobreza abrumadores. Estas desigualdades territoriales condicionan la vida de las personas en cuanto al acceso a servicios básicos como electricidad, agua, saneamiento, y limitan el espacio físico dentro de los hogares, provocando situaciones de hacinamiento (CEPAL, 2016). De esta forma, el territorio en el que uno nace o habita influye de manera importante en las oportunidades de alcanzar bienestar. Es posible observar cómo esta pertenencia territorial define tales posibilidades inclusive por fue-

ra del mismo territorio. Las desigualdades territoriales además de ser el principal desencadenante de procesos migratorios internos e internacionales, estigmatizan a los migrantes y limitan sus posibilidades en sus nuevos hogares.

Otro elemento interesante para analizar desde el enfoque de la desigualdad refiere a las asimetrías de poder. Desde Oxfam (2016) se plantea que una extrema concentración de riqueza coincide con una extrema concentración de poder, dando lugar a limitaciones en el ejercicio de los derechos y en la representación política. Esto pervierte a las instituciones y los procesos políticos, que dejan de estar al servicio de la ciudadanía y contribuyen a un mayor descreimiento sobre la democracia como forma de gobierno. Esto se profundiza con la desinformación y falta de educación ciudadana acerca de los mecanismos civiles para la planeación, exigencia y veeduría de lo público.

Al respecto, son interesantes los hallazgos y conclusiones del informe sobre el Estado de la Democracia en el Mundo (IDEA, 2019). En este se plantea que hay una tendencia creciente hacia el autoritarismo desde el año 2015, que se observa en la adopción de prácticas autoritarias aún en democracias consolidadas. Algunos de los países en donde se evidencia más claramente este cambio son Brasil, India y Estados Unidos. Resulta preocupante que los retrocesos democráticos modernos ocurran desde el interior mismo del sistema democrático, mediante reformas legislativas o constitucionales y decisiones políticas tomadas por gobiernos democráticamente elegidos.

Si bien los sistemas electorales y la institucionalidad son claves para la democracia, no son suficientes para asegurar una participación política real, que es, en definitiva, la base de una democracia verdadera. Por lo tanto, uno de los grandes desafíos de las democracias es el de la participación ciudadana, que implica, por un lado, fortalecer la construcción de una ciudadanía informada, activa y responsable, y por

otro, ofrecer a la ciudadanía espacios de incidencia real, promoviendo la desconcentración del poder a través de gobiernos locales.

De acuerdo con el Banco Mundial (2017) la distribución desigual del poder en la sociedad limita la eficacia de las políticas, especialmente aquellas que buscan poner fin a la pobreza extrema. En su Informe sobre el Desarrollo Mundial, se advierte que estas asimetrías de poder pueden excluir a algunos grupos de las recompensas y beneficios de la participación en la política. Por ello concluye que es posible y necesario fortalecer la gobernanza generando un cambio significativo en cuanto a la participación e interacción de los ciudadanos, de las élites y de la comunidad internacional.

En cuanto a las problemáticas ambientales, existe una ubicua y abrumadora evidencia acerca de la superación de ciertos límites ambientales que pone en peligro la supervivencia misma de ciertos ecosistemas y comunidades. A pesar de ser un eje central en las agendas internacionales de desarrollo, la realidad está lejos de ser la deseada. Veamos, por ejemplo, las cifras de emisiones de gases de efecto invernadero—principal causa del cambio climático. A pesar de los acuerdos internacionales y las declaraciones de los organismos multilaterales, las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero han aumentado considerablemente. De acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, desde el 2010, las emisiones que causan el calentamiento global han registrado un crecimiento promedio anual del 1,3% llegando en el año 2019 a un máximo histórico con un incremento del 2,6% (PNUMA, 2019).

Entre las principales consecuencias del cambio climático encontramos el aumento de las temperaturas, los fenómenos meteorológicos extremos, las sequías y el aumento del nivel del mar, la pérdida de biodiversidad, cambios en los ecosistemas, la escasez de alimentos, los desplazamientos masivos. La situación de emergencia

en que nos encontramos exige replantear las formas de satisfacer nuestras necesidades y vincularnos con nuestro entorno.

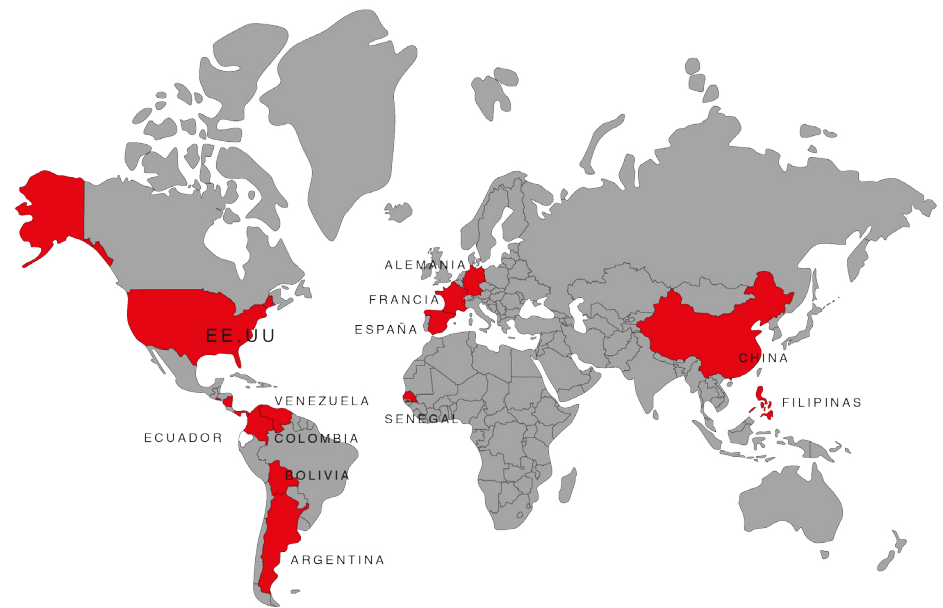
Si retomamos el enfoque de la desigualdad, es interesante observar que tanto las causas como las consecuencias del cambio climático no se producen ni distribuyen de forma equitativa. El 1 % más rico del planeta—cerca de 63 millones de personas—duplica las emisiones de carbono de las que son responsables los 3.100 millones de personas que conforman la mitad más pobre de la humanidad (Oxfam, 2022). Sin embargo, las sequías, las inundaciones, los incendios y las tormentas afectan en mayor medida a las comunidades más pobres y excluidas. Si lo analizamos por países, los 10 países más afectados por el cambio climático sólo aportan con el 0,13% de las emisiones mundiales, mientras que los países industrializados que más contaminan, como los del G20 que controlan el 20% de la economía mundial, son responsables de más de tres cuartas partes de las emisiones de carbono (Oxfam, 2022).

1.2. Recorrido del modelo ChanGo

ChanGo es un modelo de desarrollo territorial que se orienta a la construcción de territorios justos y sostenibles, empleando la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas para el cambio y la transformación territorial.

Este modelo comenzó a gestarse en 2008 en El Salvador. La crisis económica y financiera mundial evidenció los problemas estructurales existentes, generando en un grupo de personas el deseo de promover la búsqueda de sistemas alternativos. Desde entonces, mediante la articulación de organizaciones sociales, personas vinculadas a la academia y activistas, se han puesto en marcha diálogos, acciones y proyectos que buscan construir un futuro sostenible y justo para los territorios vinculados.

Mapa 1: Incidencia Internacional del Modelo ChanGo



Desde el año 2018 este movimiento de transformación comienza a implementarse en Ecuador. La "Escuela de Ayampe" fue uno de los proyectos más icónicos al transformar una escuela pública tradicional mediante la implementación de métodos alternativos e innovadores de manera integral: una intensa capacitación para los docentes, obras de mejora en infraestructura e implementación de material pedagógico innovador (Carneros Revuelta 2019) que dio lugar a un cambio territorial que prolifera en otras comunidades.

Este proyecto es un caso testigo del cambio radical que implicó transformar una escuela de manera profunda e integral y convertirla en un motor de transformación para la comunidad. Siguiendo a Carneros Revuelta (2019), los resultados no sólo se observan en las nuevas trayectorias curriculares, la autonomía del alumnado, las clases interactivas y prácticas, el mayor involucramiento de las familias, los re-

sultados académicos o las habilidades desarrolladas en los estudiantes, sino que también se evidencian en la gobernanza, los medios de vida o los servicios básicos de un territorio que busca ser justo y sostenible.

En Ecuador, por medio de un esquema de cooperación público-privado-comunitario se ha logrado implementar el modelo en 96 escuelas distribuidas en 14 provincias del país. Para esto se cuenta con el cofinanciamiento público o privado y con la acción colectiva de las comunidades en las que se sitúa cada proyecto. Mediante la vinculación con entidades estatales, como el Ministerio de Educación, el modelo ChanGo se incluyó como parte de la política pública nacional, dinamizando su desarrollo y crecimiento.

Mapa 2: Incidencia Nacional del Modelo ChanGo



En la celebración de sus 15 años y tras su experiencia en 14 países, el modelo busca repensarse colectiva e internacionalmente con el objetivo de investigar su aplicación en nuevos contextos, y, mediante la captación de más perspectivas, continuar enriqueciéndose y aumentar su impacto en los territorios en los que se implementa.

¿Por qué se denomina ChanGo?

La palabra "Chango" tiene diversas interpretaciones y significados. En algunos países como Argentina hace referencia a la niñez (niño/a). En Nigeria "Changó" es el espíritu de la Justicia. En otros países como Ecuador, "chango" se refiere a un mono pequeño. De una manera u otra nos lleva a lo primario, a lo fundamental, a la vida. Y esto debemos conseguirlo de manera urgente, por lo que se hace un juego de palabras con "Change go" ("Cambio adelante"). Así es como se acaba denominando, modelo ChanGo.

Este nombre se definió después de 10 años de trabajo, con el objetivo de que no se confunda con otros proyectos que también hablan de transformación, justicia o sostenibilidad pero que no tienen la misma estrategia o tienen perspectivas que legitiman las injusticias (asistencialistas, paternalistas, colonialistas, insostenibles...).

Ha costado mucho esfuerzo definirlo con un nombre, pues se pensaba que al hacerlo sería menos inclusivo. Sin embargo, como se dice popularmente "las cosas mejor por su nombre". ChanGo, después de tantos años, captura de mejor manera el modelo, la perspectiva y la estrategia que desarrollan distintas personas, comunidades y organizaciones para conseguir territorios justos y sostenibles.

1.3. ¿Por qué es necesario el modelo ChanGo?

Como se mostró en el apartado sobre la situación global, vivimos en sociedades desiguales cuya condición sine qua non son las crisis sociales, medioambientales, políticas y económicas. Esto se evidencia, entre otras cosas, en la explotación desenfrenada de los recursos naturales, en la degradación de los ecosistemas, en la precarización de las condiciones de vida y en la vulneración de los derechos de gran parte de la población; sin embargo, mientras todo esto ocurre, en distintos territorios del planeta se están llevando a la práctica formas de coexistencia que buscan ser más armoniosas con su entorno humano y ambiental. En distintas escalas, estas demuestran que otros mundos son posibles: mundos con condiciones ecológicas y sociales más justas y sostenibles, en los que todas y todos podamos vivir de manera digna, libre, feliz, equitativa y armoniosa.

En base a estas condiciones desafiantes de la contemporaneidad, el propósito del modelo ChanGo se direcciona justamente a construir procesos colectivos para enfrentar y resolver las situaciones de injusticias sociales y ambientales existentes en el planeta, comenzando desde lo local, como espacio primario de interacción socioambiental. Para eso, el modelo se centra en la transformación de las instituciones educativas (con etapa de escolarización obligatoria principalmente); para, desde allí, poner en práctica las tres herramientas de transformación social que nos llevan a conformar territorios más justos y sostenibles: la educación, la gobernanza y los medios de vida.

Pero, ¿por qué razones el modelo tiene su punto de partida en las instituciones educativas? En primer lugar, porque trabajar desde las escuelas nos permite influir sobre una multiplicidad de territorios y personas, lo que posibilita institucionalizar y dar sostenibilidad a los cambios y transformaciones que se propongan alcanzar a nivel comunitario. A su vez, de acuerdo a un experto en educación, de entre todos

los agentes educativos, la escuela tiene un peso específico del 20% en el proceso de desarrollo de la infancia hasta la adultez (Entrevista 1). Además, la escuela pública cumple un rol fundamental en garantizar la accesibilidad y la defensa de los derechos de la niñez, así como en el control y seguimiento de cuestiones clave en relación al desarrollo integral de los niños y las niñas (Carneros Revuelta, Guerrero Huerta y Bustamante Ganda 2020).

Es decir, la escuela es clave por su presencia en casi todos los territorios, siendo la institución para la socialización de conocimientos más accesible y cercana a la población. Dada la universalización y obligatoriedad de la escolarización, todas las personas, independientemente su condición, pasan por la escuela; la gran presencia de esta institución la hace muy influyente en la definición del futuro de la niñez y adolescencia. Esta centralidad en la vida de las personas y de los sistemas sociales la provee de la legitimidad necesaria para convocar y organizar a los diferentes agentes relacionados con el territorio. Este aspecto de la escuela, junto con el hecho de que esta cuenta con la financiación de servicios y personal mínimo, la hace una institución crucial para dar sostenibilidad a la estrategia del modelo ChanGo.

De este modo, el modelo ChanGo utiliza a la **educación** como una de las tres herramientas vitales para construir territorios justos y sostenibles. El horizonte es transformar el sistema educativo convencional, el cual legitima las injusticias y reproduce las desigualdades mediante prácticas obsoletas, a-científicas, violentas, adulto-centristas, homogeneizadoras, patriarcales y excluyentes. Frente a estas condiciones, es imperante llevar a cabo cambios reales en la escuela para democratizarla con relaciones en horizontalidad, incorporando el respeto a la diversidad, la innovación, la equidad de género, la ecología, entre otros elementos que aseguren la consecución de justicia social y ambiental, y a la mejora de la calidad de la educación.

Se hace necesario entonces impulsar y promover modelos alternativos de educación, especialmente en las instituciones públicas, con el objetivo de alcanzar una educación justa y de calidad para todos los niños y niñas, sin importar su ubicación geográfica, clase social, edad, género, etnia, etc. Urge la promoción de prácticas y procesos educativos más justos y enfocados en la solución de problemas, que formen agentes de cambio: personas activas, conscientes, empáticas, críticas y que cuenten con las herramientas necesarias para organizarse, generar cambios y construir territorios justos y sostenibles.

Otra herramienta fundamental para la transformación territorial es el desarrollo de medios de vida sostenibles. En base al propósito de construir territorios en los que las personas tengan la posibilidad real de desarrollar una vida plena y digna, es primordial promover medios de vida que brinden a las comunidades un bienestar integral, sin que esto implique el perjuicio de otros ni del entorno natural. En este sentido, un medio de vida justo y sostenible se fundamenta en una gestión responsable de los recursos locales que no socave el entorno natural ni las opciones de subsistencia de otros, tanto en el presente como en el futuro.

La actual situación de emergencia socioambiental exige tomar conciencia de que no podemos continuar objetivando la naturaleza a través de una racionalidad económica instrumental. Por ello, el desarrollo e impulso de los medios de vida debe necesariamente partir de un modelo de producción que resuelva necesidades sociales y ambientales a través de una agenda de desarrollo con perspectiva local. De nada sirve que, con el propósito de generar ingresos en la comunidad, implementemos modelos económicos que pudieran poner en riesgo la seguridad alimentaria, la salud o la calidad de bienes comunes como el agua o el aire. Es por esto que el objetivo de esta herramienta no se centra solamente en mejorar los ingresos de las comunidades, lo cual obviamente es algo imprescindible, sino también en asegurar armónicamente otros aspectos del bienestar y la calidad de vida.

Por último, para alcanzar cambios profundos que generen mejoras sociales, ambientales, sanitarias, culturales, etc., el modelo ChanGo utiliza como tercera herramienta a la **gobernanza**. Para tales cambios es indispensable el fortalecimiento de las gobernanzas locales, entendidas como formas de gobierno amplio e inclusivo que propicia la participación, organización, cooperación y el establecimiento de consensos a la hora de la toma de decisiones. De este modo, la gobernanza vigoriza las instancias de incidencia pública como asambleas, veedurías, sillas vacías, etc., y también las instituciones que garantizan derechos, como comités, asociaciones, redes y otras.

La gobernanza es un principio transversal para cualquier proceso socioambiental sostenible. Siguiendo esta premisa, el diseño de un modelo de gobernanza viabiliza la cohesión territorial a través de un manejo justo y sostenible de los ecosistemas, lo cual es asegurado por una gestión horizontal, multinivel y cooperativa. Los procesos de consenso y toma de decisiones cuentan con un alto grado de participación de actores endógenos al territorio, pero participan también todas las entidades relacionadas al mismo, todos con el fin de definir a cualquier proyecto o iniciativa de acuerdo con las formas de vivir, sentir y pensar de quienes habitan el territorio.

Esta apuesta por una educación justa y de calidad, por medios de vida sostenibles y por gobernanzas locales amplias y equitativas, surge no sólo de reflexiones teóricas o de discusiones académicas. De hecho, ha sido el propio transitar fáctico del modelo el que ha marcado el ritmo y ha dado los soportes textuales, prácticos y sensibles del por qué es oportuno optar por estas tres herramientas como fundamentos de la transformación socioambiental. Es así que ChanGo es una propuesta innovadora e integral cuyos testimonios dan cuenta de un impacto real, como lo podemos leer a continuación:

“En cuanto al proyecto, realmente es saludable lo que se está haciendo por mejorar los distintos sectores en el campo educativo. Justamente en la isla tenemos un proyecto muy importante, el cual es muy saludable, de ver que se va a intervenir en las instituciones en cuanto a cerramientos del perímetro escolar, para que los padres sientan un poco más de tranquilidad frente a la situación preocupante de inseguridad que se está viviendo acá en la provincia actualmente. Yo sí considero que la educación, la escuela, debe estar vinculada a la problemática social, de ahí que yo pienso que este proyecto nos va a contribuir muchísimo a que la escuela se involucre en los problemas sociales y contribuir significativamente a todas sus mejoras” (Líder comunitario de la Isla Luis Vargas Torres, Esmeraldas).

“Las aulas estaban un poquito deterioradas, los materiales educativos también. Entonces con el apoyo de la fundación hemos trabajado muchísimo, estamos con aulas muy hermosas, materiales didácticos, mobiliarios. La institución está bien remodelada para el próximo año lectivo. Los padres de familia también están muy contentos de ver ese cambio. Muy agradecidos por el trabajo, en beneficio de la niñez, de los sectores vulnerables y olvidados. Estamos, yo como líder y docente de la institución educativa, estoy muy contenta porque llegaron justo cuando estábamos necesitando” (Líder educativa del Centro Educativo Comunitario Bilingüe Inti Ñan, Urcuquí, Imbabura).

2

Proceso Participativo

En la celebración de sus 15 años, el modelo ChanGo busca repensarse colectivamente, en una interacción local-global, con el horizonte de investigar su aplicación en nuevos contextos, y nutrirse de más perspectivas, para poder aumentar su impacto en los territorios en los que se implementa. Para ello se llevó adelante un proceso participativo con el objetivo de co-construir el marco teórico-conceptual que fundamenta al modelo, fortaleciendo así las nociones de educación, gobernanza y medios de vida como herramientas de transformación.

El proceso se implementó mediante un estudio mixto que combinó estrategias cualitativas y participativas con instrumentos cuantitativos. La etapa cualitativa tuvo como objetivo enriquecer el modelo ChanGo mediante los aportes de los participantes. Para ello, se trabajó con grupos focales, talleres participativos y entrevistas no estructuradas. La información obtenida mediante estas técnicas fue transcrita en un editor de textos, constituyendo de este modo el corpus de la investigación. Posteriormente se realizó una codificación y categorización de la información, teniendo como referentes los objetivos de esta investigación. En este proceso se evaluó tanto la presencia y el significado de las categorías identificadas, como la frecuencia con la que aparecen en nuestro registro. El tratamiento de los resultados permitió proponer conclusiones y sugerencias relacionadas con los objetivos de la investigación.

Por el lado cuantitativo, se implementó una encuesta virtual dirigida a personas implicadas o interesadas en procesos de transformación territorial con el objetivo de convalidar el enfoque propuesto por el modelo ChanGo para la consecución de territorios justos y sostenibles. En este caso, los datos obtenidos del cuestionario se analizaron mediante estadísticas descriptivas de frecuencia y distribución porcentual a través del programa SPSS.

2.1. Talleres participativos

Entre el 17 y 30 de agosto del 2022 se realizaron 7 talleres participativos virtuales, con el apoyo de la herramienta Jamboard¹, en los que participaron un total de 44 personas. La actividad planteó como objetivo destacar aportes y opiniones de los miembros de la Fundación Vueltas² para construir de forma colectiva y participativa la propuesta de transformación territorial.

Los objetivos específicos fueron:

1. Discutir el marco conceptual de territorio justo y sostenible como horizonte de las intervenciones del modelo.
2. Poner en debate los elementos centrales del Círculo ChanGo y su implementación como herramienta de contextualización territorial.
3. Destacar las necesidades que determinan a la educación, los medios de vida y la gobernanza como herramientas oportunas para la transformación socioambiental, y visualizar propuestas para la implementación de estas.

¹ Ver Anexo 1: Jamboard de los Talleres Participativos

² La Fundación Vueltas es una organización sin ánimo de lucro que implementa el modelo ChanGo e impulsa el desarrollo cultural, social, ambiental, productivo y educativo de las comunidades e instituciones para alcanzar mayores niveles de justicia y desarrollo.

2.2. Grupos focales

Entre el 24 de agosto y el 7 de septiembre, con el apoyo de la herramienta Padlet³, se realizaron 11 grupos focales de forma virtual con una duración aproximada de 2 horas por cada uno. La actividad se planteó como objetivo general nutrir el modelo ChanGo a partir de los aportes, sugerencias y opiniones de personas implicadas en distintos procesos de transformación territorial, apostando a una participación plural en la construcción de la propuesta del modelo.

Como objetivos específicos se plantearon:

1. Discutir los fundamentos socioambientales de un territorio justo y sostenible, y los excesos desequilibrantes que se pueden dar en el mismo.
2. Destacar experiencias, aprendizajes y sugerencias provenientes de iniciativas similares que trabajen en la implementación de herramientas transformativas como la educación, la gobernanza y los medios de vida.
3. Pensar cómo articular y colaborar en la construcción de territorios justos y sostenibles desde nuestros propios espacios de incidencia.

Se trabajó en grupos pequeños de 3 a 5 personas, contando con una participación total de 37 personas. La selección de los/as participantes se realizó considerando su vinculación e involucramiento con procesos de transformación social para lo que se determinaron 5 perfiles:

- 7 líderes comunitarios (activistas sociales y líderes educativos).

³ Ver Anexo 2: Padlet de los Grupos Focales

- 6 representantes de distintos niveles de gobiernos (asambleístas, coordinadores de políticas nacionales y servidores públicos).
- 12 representantes de organizaciones sociales (ONGs, fundaciones y asociaciones).
- 9 especialistas (expertos/as, docentes e investigadores/as).
- 3 representantes de empresas asociadas al área de responsabilidad social.

Cabe destacar que, si bien en su gran mayoría los/as participantes fueron personas ecuatorianas debido a la gran presencia de este modelo en Ecuador, también contamos con la participación de personas de otros países como Colombia, Chile, Argentina, España, Haití y México.

2.3. Entrevistas no estructuradas

Se realizaron 5 entrevistas no estructuradas a referentes de alta experiencia en temáticas de transformación educativa y de desarrollo comunitario con el objetivo de discutir de forma sustanciosa la propuesta de transformación territorial del modelo ChanGo. En este caso se contó con la perspectiva de personas de Ecuador, Venezuela, El Salvador y España, quienes compartieron sus opiniones y experiencias, contribuyendo de este modo a la construcción colectiva del modelo.

Los objetivos específicos planteados para este instrumento fueron:

1. Debatir a profundidad el marco teórico que fundamenta la propuesta del modelo.

2. Revelar las opiniones y sugerencias de los/as entrevistados/as en torno a la implementación de las tres herramientas del modelo: educación, medios de vida y gobernanza.

2.4. Encuesta

La etapa cuantitativa se realizó implementando una encuesta virtual dirigida a personas mayores de 15 años implicadas o interesadas en procesos colectivos de transformación territorial⁴. Esta encuesta se aplicó desde el 17 de julio al 14 de septiembre del 2022. El objetivo de este instrumento fue convalidar el enfoque propuesto por el modelo ChanGo, es decir, poniendo en contraste y diálogo los datos de esta encuesta con las diversas perspectivas surgidas durante la definición del marco conceptual para un "territorio justo y sostenible" y de las herramientas que conforman al modelo ChanGo.

Se trabajó a partir de un muestreo no aleatorio de tipo "bola de nieve" con un total de 300 casos. Del total de la muestra, un 63% se identificaron como mujeres, un 36% como hombres y un 1% como personas no binarias. Con respecto a la edad, la mayor parte de la población se ubica en el rango de 29 a 40 años, alcanzando un 50,7% de la muestra. A ello le siguen un 29,7% de personas entre 41 y 60 años, un 14% de personas entre 18 y 28 años, un 5,3% de personas de 61 años o más y por último, un solo caso (0,3%) de una persona entre los 15 a 17 años.

Con respecto al alcance geográfico, la gran mayoría de los encuestados (el 80%) residen en el Ecuador. A lo que le siguen residentes de España (8,7%), Argentina (2,3%), Colombia (2%), México (2%), Alemania (0,7%), Chile (0,7%), Perú (0,7%), Austria (0,3%), El Salvador (0,3%), Francia (0,3%), Haití (0,3%), República Dominicana (0,3%) y Estados Unidos (0,3%).

⁴ Ver Anexo 3: Diseño de encuesta

El 69,7% de las personas encuestadas han sido o son parte de alguna red, organización, colectivo o grupo que busca alternativas para mejorar las condiciones de vida en un territorio. Además, la gran mayoría han alcanzado niveles altos de educación formal. El 0,7% tiene educación primaria, el 2,7% educación secundaria, el 41% educación terciaria o universitaria y el 55,7% posgrado.

En cuanto al área de conocimientos y experiencia de la muestra se ha revelado una amplia variedad que abarca educación, medioambiente, arte, cultura, vivienda, comunicación, voluntariado, transporte, gobernanza y política, economía, salud, conectividad, energía, agua, género, alimentación, derecho, recreación, deporte, seguridad, discapacidad, administración y gestión, tecnologías. Las cinco áreas más representativas fueron: educación (71%), cultura (28,9%), medioambiente (23,9%), gobernanza y política (22,3%) y arte (20,9%).

En definitiva, el proceso cuantitativo ejecutado a lo largo de dos meses permitió conectar 300 personas de diversas partes del mundo junto a quienes pudimos convalidar las propuestas del modelo en coherencia con los hallazgos expuestos en el siguiente apartado.

3

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos del proceso de participación e investigación mencionado en el anterior apartado. Para ello, los resultados son presentados de forma transversal en base a las temáticas que responden a los objetivos de este estudio: marco conceptual que define el territorio justo y sostenible; fundamentos y excesos del territorio justo y sostenible; herramientas para la transformación territorial.

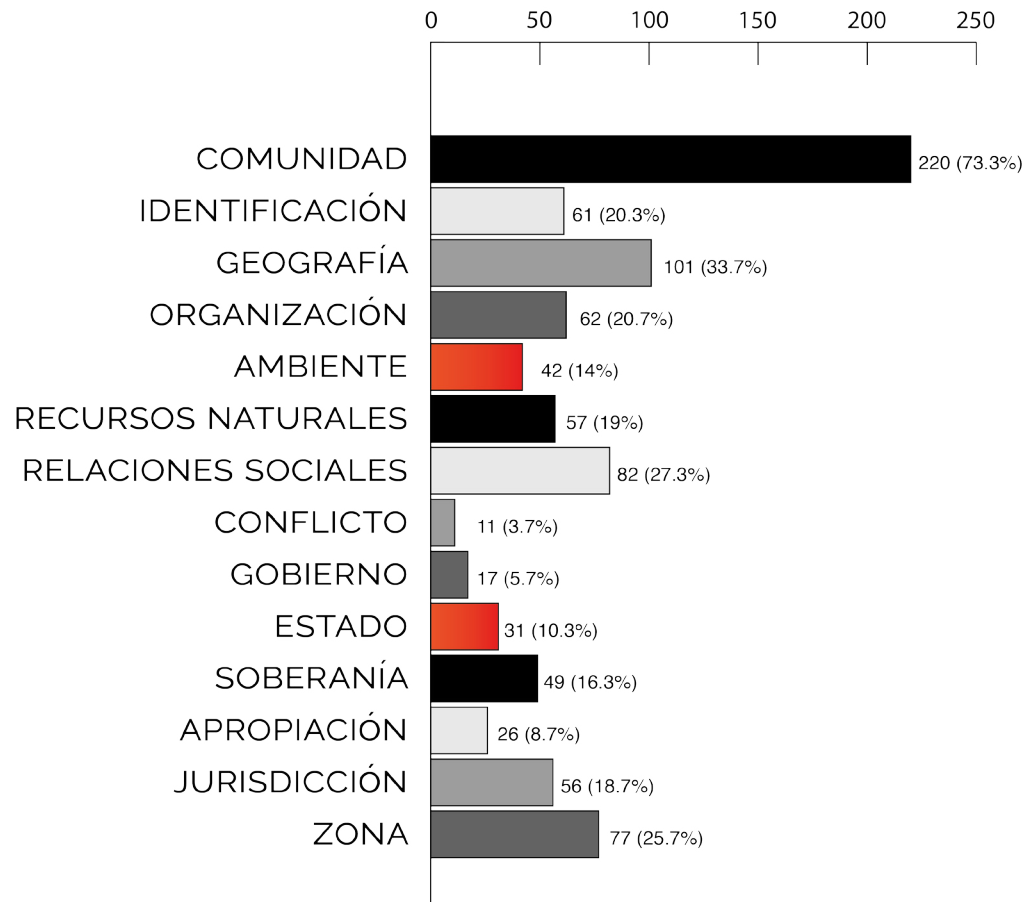
3.1. Territorios justos y sostenibles

El modelo ChanGo parte de la concepción que entiende al territorio como un espacio construido socialmente (Lefevre, 1991) a partir de las interacciones que se establecen entre el mundo social y el mundo natural (Escobar, 1999). En el territorio se manifiestan de forma simultánea una multiplicidad de procesos biológicos, culturales, simbólicos, sociales y económicos. La naturaleza cambiante y dinámica de un espacio territorial sugiere la posibilidad de pensar en un sistema de acciones (Santos, 2005) que lo transformen.

En la primera sección de la encuesta evaluamos esta concepción en contraste con las ideas que el grupo encuestado asocia al concepto de territorio. **El resultado muestra que existe una clara tendencia a vincularlo con el concepto de comunidad: el 73,3% de los/as encuestados/as hicieron esta asociación.** Con una marcada distancia, le siguen los conceptos de geografía (33,7%), relaciones

sociales (27,3%) y zona (25,7%). Vemos que, de esta forma, predomina una lectura que vincula al territorio con sus dimensiones tanto sociales como espaciales. Conflicto (3,3%) y gobierno (5,7%) fueron los conceptos asociados en menor medida, lo que nos sugiere un menor reconocimiento de la dimensión política del territorio.

Gráfico 1: ¿Cuál de las siguientes palabras utilizarías para describir "territorio"?- 300 respuestas



Es interesante complementar estos resultados con los productos de los talleres participativos, en los que se dialogó sobre la relevancia simbólica del territorio

desde dimensiones como la memoria, identidad y apropiación, además de los aspectos socioambientales. Al respecto, es interesante la reflexión de un participante quien se cuestiona qué aspectos constituyen al territorio: "Cuando hablamos de territorio, ¿qué nomás abarcamos? Si tiene que ver con una cuestión identitaria y memoria, o si tiene que ver con un espacio físico solamente. Porque yo entiendo el territorio como un espacio que se va formando desde lo social, y lo social no lo desvincula de la naturaleza" (Taller Participativo 1).

Asimismo, en un grupo focal se discutió sobre el concepto y se concordó en la importancia de las consideraciones territoriales para las propuestas de acción desde el modelo ChanGo, destacando la lectura crítica respecto a las formas en las que nos vinculamos tanto socialmente como con el entorno, "(...) entonces creo que ese pensamiento crítico es necesario para las prácticas de cuidado, que tiene que ver con que nos problematizamos cómo estamos estableciendo esas relaciones en el territorio" (Grupo Focal 8).

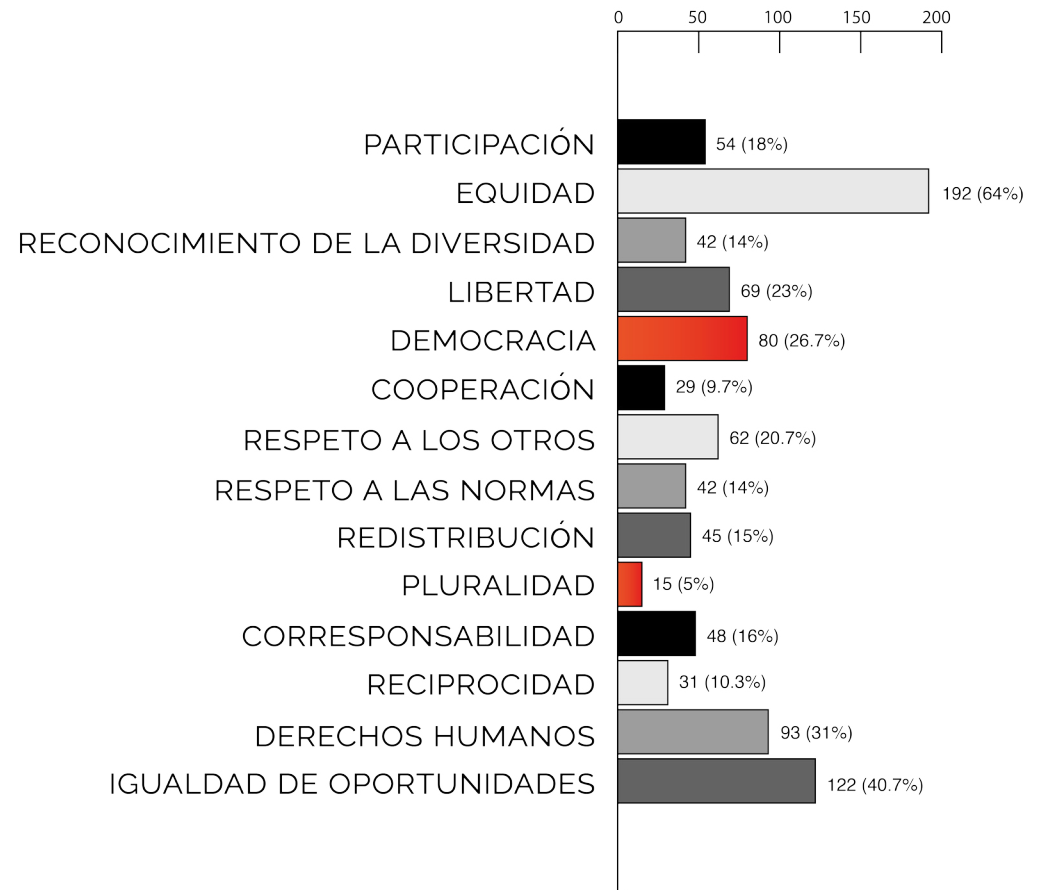
Entre las valoraciones positivas de este enfoque territorial integral, uno de los entrevistados enfatizó su potencia como un punto de partida para considerar el horizonte colectivo hacia el cual orientamos nuestras acciones, planteando que: "me gusta mucho que desde el principio se conciba al territorio como algo cambiante y no algo permanente, lo que permite pensar en la transformación. Creo que ese discurso es muy potente, "el territorio lo construimos todos," y lo construimos como queremos, como nos gustaría que fuera" (Entrevistado 1).

El modelo plantea como horizonte la construcción de territorios justos y sostenibles, lo que implica pensar cómo nos imaginamos esos territorios y definir cuáles son los criterios, principios o condiciones que deben cumplir. Al pensar en tales criterios, partimos de una definición centrada en la construcción de espacios de reconocimiento (Fraser, 2008) y respeto de la diversidad biocultural (Escobar, 1999),

donde existe participación en la toma de decisiones (Fraser y Honneth, 2006) y distribución equitativa de los recursos (Rawls, 1979, 2002; Nussbaum, 2007). Pensando en estas condiciones como habilitantes para alcanzar un entorno digno y armonioso, capaz de sostener el bienestar de todas las especies, procedimos a investigar, de manera intrageneracional (al interior de la misma generación) e intergeneracional, la opinión general en torno a estos conceptos.

Con ese fin, la encuesta pidió realizar asociaciones entre los conceptos de justicia y sostenibilidad. **En el caso de la justicia, se observa una fuerte correlación con el concepto de equidad: 64% de los encuestados realizaron esta asociación. A ello le sigue, con una gran distancia, la igualdad de oportunidades (40,7%).** Es interesante que, si bien ambos conceptos podrían parecer afines, responden a tradiciones de pensamiento diferentes. El concepto de igualdad de oportunidades refiere a eliminar las discriminaciones sin considerar las diferencias estructurales, mientras que la equidad apunta al principio de la igualdad en términos de posiciones en la estructura social.

Gráfico 2: ¿Cuál de las siguientes palabras utilizarías para describir "justicia"? - 300 respuestas



Esto puede complementarse con los criterios o principios que se desprenden de la lluvia de ideas realizada en los talleres participativos, en los cuales el concepto de justicia fue el más discutido. Como resultado se pueden identificar 10 criterios que debe cumplir un territorio justo:

- **Acceso a servicios básicos:** en muchos casos se partió de considerar el acceso a servicios básicos de calidad como educación, salud, seguridad, agua, electricidad como una base sobre la cual es posible construir el resto de principios,

como se puede leer en el siguiente comentario: "creo que si no hay servicios básicos no hay igualdad de oportunidades reales para todos" (Taller Participativo 5).

- **Equidad e igualdad:** se mencionó la equidad en términos de acceso a bienes, oportunidades y derechos. Asimismo, la igualdad de posiciones como se menciona en el siguiente aporte: "tiene que ser como que partan del mismo lugar" (Taller Participativo 7). También se mencionó la equidad de género.
- **Redistribución:** la opinión favoreció la redistribución de recursos (tierra, agua, riego), señaló las responsabilidades que exige esa situación de igualdad y equidad, y examinó los beneficios que esto trae. En esta línea, los aportes partieron de la contextualización en territorios concretos donde se observan situaciones de concentración de recursos por parte de empresas o sectores socio-económicos, frente a los cuales se propone su regulación por medio de impuestos que puedan retribuir a la comunidad, como sostiene una de las participantes: "en este caso las empresas camaroneras, bananeras, tienen que estar reguladas en sus impuestos para que se pueda aportar a servicios de calidad en los territorios, en educación y salud" (Taller Participativo 3).
- **Respeto:** se planteó que uno de los criterios para un territorio justo es el respeto, entendido en términos amplios. Respeto por la diversidad de pensamientos, culturas, saberes, nacionalidades e identidades que coexisten en un territorio, como podemos ver en el aporte de uno de los participantes que definió el territorio justo como el "espacio que respeta la diversidad (...) porque se relaciona con el sentir, pensar y compartir con las demás personas y seres que coexisten en un territorio, con diferentes pensamientos y culturas; y [esto debe ser] ligado al desarrollo sostenible, porque se debe pensar en cómo el ser humano alcanza cumplir sus deseos sin perjudicar a las demás personas, al entorno" (Taller Participativo 3).
- **Participación:** los/as participantes de los talleres refirieron a la participación de todas las personas (adultos, infancias, adolescencias) en espacios de incidencia, donde "esa participación no es sólo que puedan opinar, sino que también pueda decidir" (Taller Participativo 1). Por ello se planteó la necesidad de que prácticas horizontales como la asamblea sean prácticas cotidianas.
- **Inclusión:** un territorio justo y sostenible es un espacio en el que todos caben, que incluye a todos sus miembros, desde los más pequeños. En este sentido, en un grupo focal se planteó la importancia de que la participación sea inclusiva: "también la participación por medio de metodologías que fomenten esa participación de acuerdo al género, edad, sexo. A veces las metodologías están centradas en lo mestizo, urbano, más centrado en los hombres y los adultos" (Grupo Focal 7).
- **Autonomía y libertad:** la autonomía de los pueblos, entendida como libertad para "poder elegir y decidir sobre tu vida" (Taller Participativo 5), para definir cómo organizarse, optar por un tipo de desarrollo o el modo de utilización y aprovechamiento de los recursos. Al respecto se refirió a la autonomía como "poder decidir qué es desarrollo para la gente y que se repartan los recursos de manera equitativa" (Taller Participativo 1)
- **Felicidad y paz:** en relación a este tema se planteó la importancia de sentir paz y felicidad para que haya un territorio justo. No obstante, algunos/as participantes lo plantearon como un camino personal mientras que otros lo abordan desde lo colectivo. En ambos casos se acordó en que deben garantizarse for-

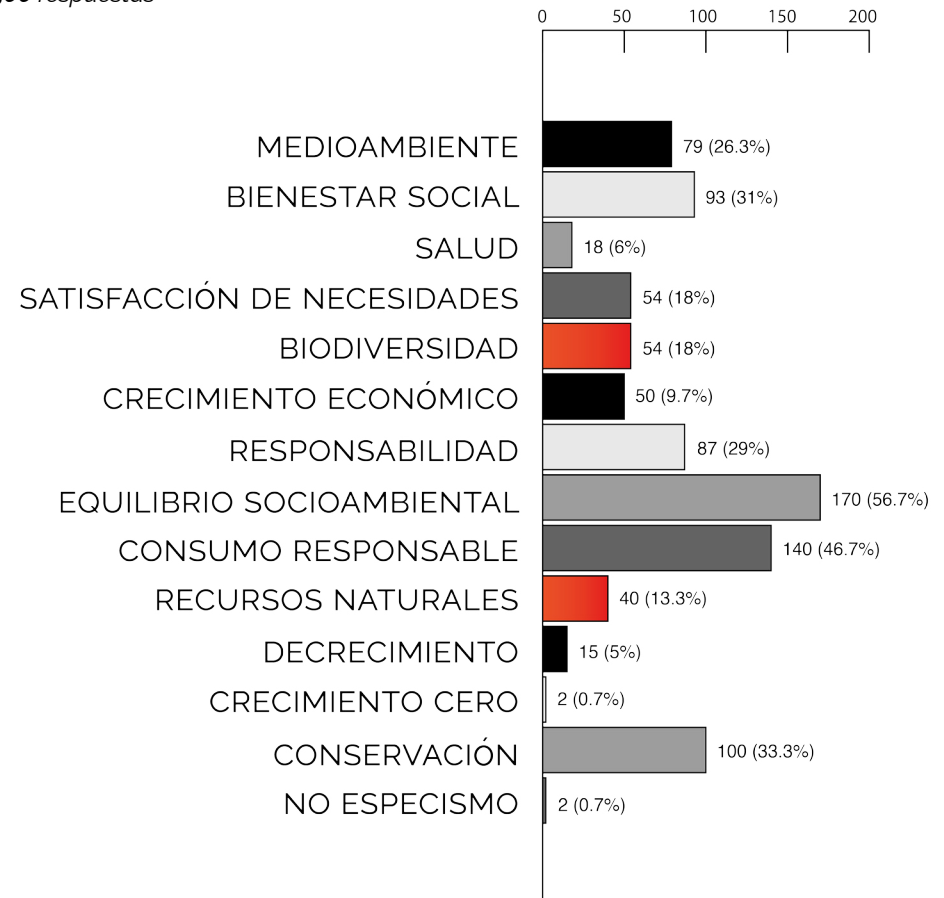
mas de vida y herramientas que permitan el crecimiento de sujetos con posibilidades reales de sentir tranquilidad, paz y felicidad.

- **Cooperación y organización:** se mencionó la capacidad de trabajar colectivamente en identificar problemas, analizarlos y gestionar resultados como un proceso de trabajo continuo: "implica un proceso de trabajo continuo, planificación y seguimiento aprovechando los recursos y oportunidades de cada territorio" (Taller Participativo 4). En este sentido, se refirió también la importancia de contar con "líderes y lideresas positivas" (Taller Participativo 5).
- **Bienestar, buen vivir y calidad de vida:** frente al concepto de desarrollo se plantearon estos conceptos para pensar en un desarrollo más integral que no se reduzca al crecimiento económico, sino que abarque varias dimensiones: "el ámbito social, el convivir, vivir en comunidad, desarrollo económico, desarrollo cultural, cuidado ambiental, vida digna, entre otros" (Taller Participativo 3).

En cuanto al concepto de sostenibilidad, los resultados de la encuesta muestran que las asociaciones resultan más variadas y no muestran una distancia tan marcada. Prioritariamente se escogieron los conceptos de equilibrio socio-ambiental (56,7%) y consumo responsable (46,7%), seguidos por conservación (33,3%), bienestar social (31%), responsabilidad (29%) y medioambiente (26,3%). **Es interesante destacar que en estas asociaciones aparecen con fuerza tanto la dimensión ambiental como la dimensión social de la sostenibilidad.**

Gráfico 3: ¿Cuál de las siguientes palabras utilizarías para describir "sostenible"?

300 respuestas



En los talleres participativos, este concepto fue abordado a partir de dos grandes líneas asociativas: por una parte, la sostenibilidad se asocia con la dimensión temporal. En esta línea, emergieron ideas relacionadas a cómo mantener una situación de dignidad y justicia en el largo plazo. Una segunda línea asoció la sostenibilidad con el equilibrio socioambiental, en tanto vínculo cuidadoso y respetuoso con el entorno natural, que priorice el aprovechamiento de los recursos de forma coherente con las necesidades territoriales, buscando hacer el menor impacto ambiental posible.

La relación persona/naturaleza también fue un tema de discusión que emergió en los grupos focales. Se planteó como una problemática el hecho que “el hombre se siente dominante, dueño de ella, a pesar de que somos parte. Por eso hay mucho abuso en la explotación, uso excesivo de fertilizantes, el daño que causamos por cuestiones económicas, por comercio, entonces... por cuestión del dinero abusamos mucho de la madre naturaleza y no entendemos que somos parte, y no somos dueños de ella. La madre tierra es dueña de nosotros y nosotras” (Grupo Focal 1). En resumen, los/as participantes coincidieron en la importancia de revisar estos vínculos: “creo que es clave en este momento porque es el futuro del mundo, sin mundo no hacemos nada aquí. Este tema no todo el mundo lo toma en serio, el cuidado de la casa común” (Grupo Focal 4).

Otro aporte en relación a la sostenibilidad surge de las entrevistas. Desde otras geografías, se plantea que la discusión en torno a la sostenibilidad es un marco obsoleto y no adaptado al contexto actual. Por ello se sugiere pensar en lo regenerativo, es decir, pensar en nuevas formas de gestionar los recursos con alternativas regenerativas que no consistan sólo en disminuir el consumo—y por lo tanto el impacto—sino en apostar por la regeneración de los ecosistemas.

Una de las conclusiones a las que se llegó en los talleres participativos que resulta interesante considerar es que los conceptos de justicia y sostenibilidad están estrechamente relacionados, al punto de que no se puede hablar realmente de una situación de justicia total sin hablar de sostenibilidad. Un ejemplo propuesto por una participante para explicar esta relación planteó que “hay veces que los territorios creen que necesitan talar bosques, o la minería, entonces creo que no sería justo para la naturaleza, el entorno, las plantas, que también tienen sus derechos. Creo que por eso hay que propender a lograr ese equilibrio” (Taller Participativo 3).

Si bien esta discusión no formaba parte del diseño de los grupos focales, en uno de los grupos emergió esta temática. Allí se señalaron varios principios necesarios para construir un territorio realmente justo y sostenible:

“La igualdad en el acceso y disfrute de los bienes y servicios. También la participación por medio de metodologías que fomenten esa participación de acuerdo al género, edad, sexo. A veces las metodologías están centradas en lo mestizo, urbano, más centrado en los hombres y los adultos. Entonces ver eso. También promover la libertad y autodeterminación de las personas, individualmente y como grupos también. Muchas veces algunos grupos son sometidos o vistos como dependientes. Luego, [es importante contar con] servicios que promuevan la comprensión del mundo desde [...] diferentes cosmovisiones, que [...] permitan identificar y resolver los problemas como grupos o personas.”

(Grupo Focal 7)

Imagen 1: Lluvia de ideas del Taller Participativo 2

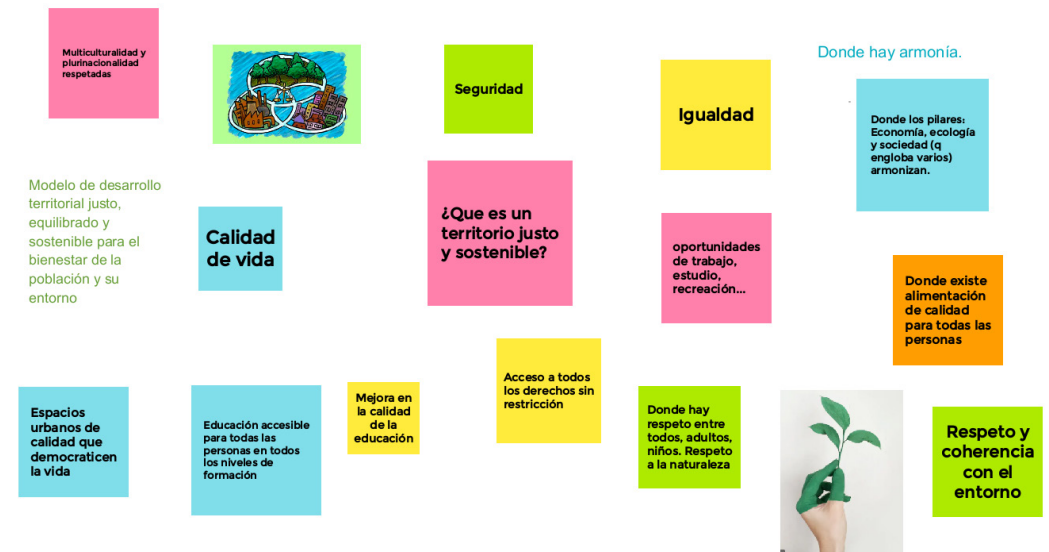


Imagen 2: Lluvia de ideas del Taller Participativo 5



3.2. El Círculo ChanGo

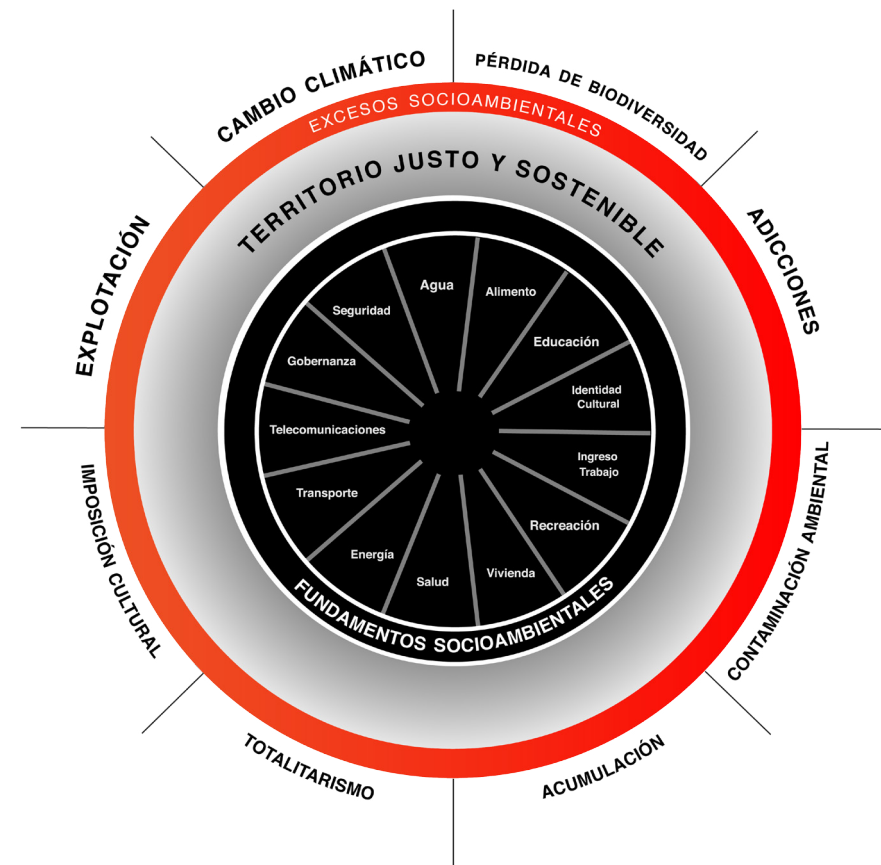
El Círculo ChanGo, basado en el trabajo de Kate Raworth⁵, es un esquema visual y circular que muestra cuáles son los fundamentos y límites (desde los cuales se definen los excesos) que debemos tomar en cuenta para la construcción de territorios justos y sostenibles. Se parte de una perspectiva ecosistémica que reconoce que los seres humanos estamos inmersos en la naturaleza e involucrados en prácticas localizadas que implican vínculos entre el mundo natural biofísico y el mundo social (Escobar, 1999) que establecen continuidades, interrelaciones y condicionamientos mutuos.

En base a esto, creemos que un territorio justo y sostenible exige fundamentos socioambientales que garanticen la justicia social, el bienestar económico y el equilibrio ambiental. Estas bases para un territorio justo y sostenible conciernen a todos

los bienes, servicios, derechos y recursos que deben ser garantizados para alcanzar modos de vida dignos (Subirats, 2013). Por otro lado, cabe considerar que el apun-talamiento ilimitado de estos fundamentos, cuando no se cumplen los principios de justicia y sostenibilidad, puede generar excesos socioambientales que nos alejan de los territorios a los que aspiramos. Los límites socioambientales están mar-cados por los efectos negativos y riesgos en las vidas y el entorno de un territorio.

En todas las instancias participativas se presentó este esquema inicial para su dis-cusión, evaluación y reconstrucción.

Imagen 3: Versión inicial del Círculo Chango

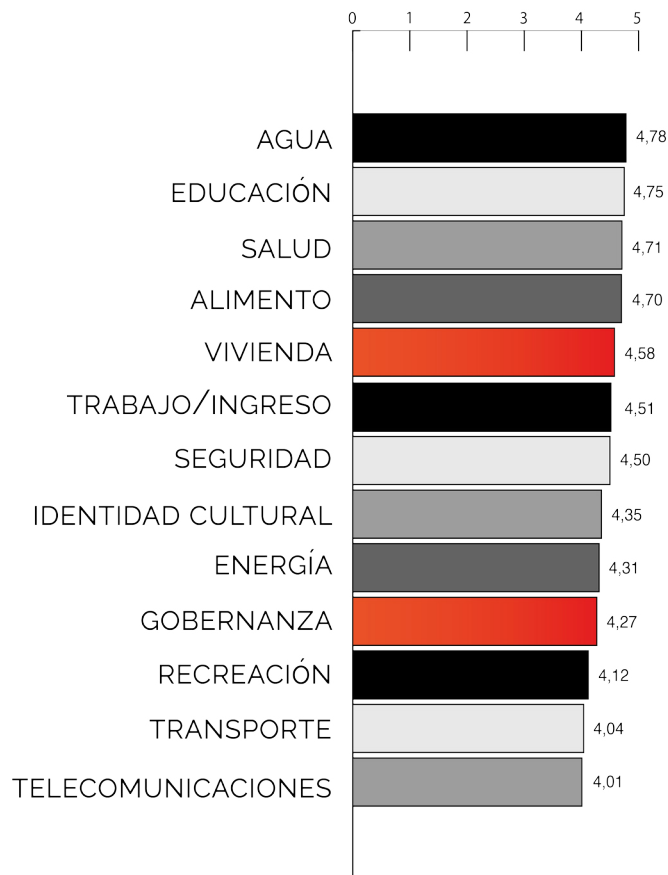


5 Raworth. 2012. Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist

3.2.1. Fundamentos socioambientales

En la encuesta se buscó evaluar el grado de relevancia que los/as entrevistados/as dan a cada uno de los fundamentos inicialmente propuestos, obteniendo como resultado el que en todos los casos la respuesta más frecuente frente a cada fundamento fue "muy importante". Analizando los promedios de las respuestas por fundamento obtenemos el siguiente orden de prioridad.

Gráfico 4: ¿Qué tan importante consideras los siguientes recursos para lograr un territorio justo y sostenible? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Poco importante" y 5 "Muy importante", expresado en promedio de respuesta.



El 57% de los/as encuestados/as consideró que no son necesarios otros fundamentos socioambientales para lograr un territorio justo y sostenible. Si bien el 43% restante considera imprescindibles otros fundamentos⁶, la mayoría de las respuestas que se incluyeron en la categoría de "otros" pueden ser incluidas en los fundamentos propuestos en la pregunta. **Un dato interesante es que gran parte de ellas se ubica dentro de lo que en el modelo ChanGo llamamos gobernanza, por ejemplo: organización, institucionalidad, gobierno, convivencia. Esto nos indica que es necesario reforzar el concepto de gobernanza, puesto que, como se observa en el anterior gráfico, fue uno de los elementos menos valorados.**

Adicionalmente, encontramos muchos aportes que se relacionan a los principios o criterios ya propuestos como definitorios de un territorio justo y sostenible. Por lo tanto, no consideramos que se trate de fundamentos distintos a los propuestos por el modelo ChanGo. Aquí cabe destacar la reiteración de conceptos como participación, autonomía, libertad, equidad y respeto.

Como hallazgos, entre los fundamentos adicionales mencionados por los encuestados/as, podemos agrupar una parte importante bajo la categoría de "biodiversidad/ambiente", al interior de la cual se observa la repetición de estos dos conceptos, pero también podemos incluir aquí la mención de los elementos de la naturaleza: aire, tierra, recursos naturales. Respecto a estos es interesante considerar las diferencias entre las corrientes de pensamiento que conciben estos elementos como "recursos" para ser utilizados y/o aprovechados por el ser humano frente a aquellas tradiciones ambientalistas que cuestionan la mercantilización de la naturaleza.

⁶ Ver Anexo 4: Sistematización de la pregunta 2.5: Para lograr un territorio justo y sostenible, ¿Consideras imprescindible otro recurso? ¿Cuál?

Otro hallazgo importante refiere a la inclusión de la economía como fundamento de un territorio justo y sostenible. Al respecto, se mencionaron formas de producción sostenibles o alternativas, generación de valor compartido o fomento del decrecimiento. El fundamento propuesto desde el modelo que alude a este tema está bajo el nombre de "trabajo/ingreso" el cual, empero, está formulado en términos individuales, mientras que los aportes plantean este tema en términos sistémicos o macroeconómicos. Estas consideraciones contribuyen al esclarecimiento sobre qué tipo de prácticas económicas pueden apuntalar a la consecución de territorios justos y sostenibles.

Esta información se complementa con los resultados de los talleres participativos y grupos focales en los que se pidió a los/as participantes que identifiquen, desde sus experiencias y conocimientos, cuáles creen que son los fundamentos socioambientales indispensables para construir territorios sostenibles y justos. Con esta metodología de trabajo, en primer lugar, dialogamos sobre los fundamentos socioambientales incluidos dentro de nuestra propuesta del Círculo ChanGo, para posteriormente hablar de otros no contemplados, pero que fueron destacados como importantes por los participantes.

A continuación, presentamos los fundamentos socioambientales indispensables, ordenados de menor a mayor en función de la mayor frecuencia de repetición dentro de los espacios de disertación.

- **Gobernanza**

La gran mayoría de los aportes en términos de identificación de fundamentos socioambientales de un territorio justo y sostenible están estrechamente vinculados con lo que desde el Círculo ChanGo se planteó como gobernanza: *La capacidad colectiva de enfrentarse a problemas comunes a partir de la articulación y coopera-*

ción entre actores de diversa naturaleza, garantizando la participación y representación de todos los actores locales.

Entre los aportes están nociones ligadas a formas de organización horizontales, comunitarias, recíprocas y autónomas entendidas como fuentes generadoras de capital social, el cual es un factor indispensable para un desarrollo social pleno: "las redes de apoyo y el capital social con las personas de tu entorno son fundamentales para alcanzar el bienestar o la justicia social en general" (Grupo Focal 5). Estas formas de organización fueron priorizadas frente a formas más jerárquicas, como menciona una participante: "El autogobierno (...) Para mí es súper importante desarrollar la autoconciencia, la empatía y las relaciones de reciprocidad, de horizontalidad, porque la verticalidad nos limita" (Grupo Focal 6).

En base a experiencias de trabajo con organizaciones étnicas, una participante destacó como una gran fortaleza la asociatividad: "es algo positivo esa red social, esa asociatividad que tienen (...) tienen sus organizaciones, sus reuniones semanales, sus autoridades étnicas, tienen órganos de gestión para trabajar varios temas, derechos humanos, entonces cuando debes montar algo eso es una fortaleza" (Grupo Focal 4).

Además, se menciona la importancia de la participación, incidencia e inclusión de diversos actores, que con su actividad contribuyen al fortalecimiento de la democracia: "el fortalecimiento de la democracia, en todas sus dimensiones, no sólo representativa, sino participativa, en nuestros territorios, en presupuestos participativos, apropiación del espacio público, creo que es fundamental para el desarrollo territorial y sostenible" (Grupo Focal 3).

Desde sus experiencias de trabajo con jóvenes y con grupos vulnerables, los/as participantes mencionan la importancia de la participación activa:

"Nosotros trabajamos con grupos y géneros vulnerables, que no tienen una participación activa en la política, entonces [es importante] que puedan ser incluidos como un sujeto de derechos. También [en] la participación en la comunidad" (Grupo Focal 3).

"Mi especialidad son adolescentes y jóvenes, ahí hay un mundo humano súper aprovechable pero que no lo vemos porque solo los vemos como sujetos de políticas, no como sujetos activos" (Grupo Focal 6).

Otro aspecto mencionado que forma parte de la gobernanza refiere a los liderazgos comunitarios: "La importancia del trabajo con las dirigencias. Hay organizaciones que evidentemente existen, pero a veces están fracturadas o vendidas. Dentro de los territorios, la gente está fraccionada por líderes que intentan tomar la batuta de cada uno de los territorios. Por eso me parece indispensable el trabajo con las dirigencias" (Taller Participativo 4).

- **Educación**

En segundo lugar, cabe resaltar los aportes en torno a la educación. Inicialmente, el modelo ChanGo postula respecto a la educación que es imprescindible el *acceso a educación de calidad en los diferentes niveles (inicial, básica, secundaria y superior). Esta debe ser inclusiva, participativa, democrática, disponible en el propio territorio, con pertinencia cultural y ambiental, atenta a las necesidades educativas específicas. No se limita a los espacios formales de enseñanza, sino al aprendizaje continuo que potencia destrezas y talentos, favorece el desarrollo de capacidades críticas para generar conocimiento y fortalece la realización de las personas.*

Múltiples aportes refieren a una educación de calidad, transformadora y emancipadora, centrada en la realidad del territorio, como podemos ver en los siguientes extractos:

"La educación de calidad creo que es un pilar del progreso de la sociedad, de los territorios, de la niñez, no sólo cantidad sino calidad. Todos debemos tener acceso a educación de calidad sin importar ubicación geográfica, clase, raza, género. Creo que eso es un fundamento para la justicia social" (Grupo Focal 8).

"Cuando enseñas a los más pequeños, ellos enseñan a los más grandes, que, aunque tengan arraigadas cosas de hace años, cuando un niño está educado logra generar[le un] cambio. Entonces la educación creo que es una herramienta de transformación en la que entendemos el equilibrio entre la sociedad y el ambiente" (Taller Participativo 2).

"Una educación integradora, rompiendo lo fragmentado, la poca conexión con la vida, con la realidad. Por eso una educación transformadora, capaz de transformar el entorno y a nosotros como personas. Una educación que supera lo institucionalizado, entendida de una manera mucho más amplia, más articulada con la propia vida" (Grupo Focal 6).

Así mismo, se priorizaron aspectos como el fortalecimiento de la educación emocional y social integral, la educación en habilidades blandas, y la formación desde una perspectiva de derechos, lo que "ayudaría a mitigar muchos de los problemas que existen, eso creo que permitiría tener una población más despierta, con más vocación" (Grupo Focal 9). Con respecto a la educación emocional, una participante reflexionaba que "las habilidades emocionales son necesarias para tener plena conciencia (...) Por eso, que eso sea parte de una trayectoria educativa del sujeto desde los jardines, primaria, secundaria y universitaria. Eso creo que fortalecería la

capacidad de toma de decisiones, el manejo en temas de derechos, la posibilidad de crear otras cosas" (Grupo Focal 3).

Por último, se planteó la importancia de la educación como una forma de democratizar el conocimiento, puesto que "existe mucho conocimiento en la realidad, pero es muy poco democrático (...) es un conocimiento que sigue en pequeños círculos, sin que salga de esos límites, y no permite una justicia cognitiva" (Grupo Focal 5). Por ello se destacaba la promoción de ambientes lectores y la importancia de la alfabetización para "poder tener acceso a información a través de la lectura" (Taller Participativo 1).

- **Identidad Cultural**

Dentro del Círculo ChanGo definimos la identidad cultural como la *expresión, preservación y transmisión de los valores, saberes, prácticas, lenguajes, memoria y patrimonio tangible e intangible de las comunidades culturales: pueblos, nacionalidades o diversos colectivos (LGBT, culturas urbanas, migrantes, etc.) Esta implica la afirmación de las identidades, el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad.*

En relación con este fundamento, muchos aportes apuntaron al reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales, las epistemologías propias y las identidades culturales locales, como podemos leer en los siguientes fragmentos:

"Por eso, la revalorización de saberes, en el modo de vida de cada una de las personas (...) creo que hay mucha invasión de lo exterior que hace que se vayan perdiendo dinámicas de vidas que eran más sostenibles" (Grupo Focal 6).

"Hablábamos del mestizaje entre lo que es nuestro local y lo que nos venden los medios, la tecnología y creo que es importante ver cómo proteger la cultura propia y sobre eso construir la sostenibilidad que proponen" (Grupo Focal 7).

"La valoración y respeto por los saberes y epistemologías propias. En los trabajos donde he estado siempre ha habido como esa búsqueda de reconocimiento de las formas propias de vida, en los territorios, que tejen las comunidades y que muchas veces se desconocen. Creo que es un fundamento porque desde ahí parte también la valoración y reconocimiento por la vida, respetar las formas propias del conocer y apropiarnos del mundo en que estamos" (Grupo Focal 8).

"Fortalecer los aspectos culturales e identitarios como parte de reconocer y revalorizar cada uno de los territorios donde vivimos. El crecimiento de la población y otros varios aspectos que afectan a la comunidad hace que en lo cultural e identidad cultural las comunidades se vean afectadas. En lo rural, muchas de las veces no está ese interés por habitar el territorio, por incidir, los jóvenes al graduarse muchas veces quieren salir a la ciudad sin ningún objetivo en relación a su territorio y hay como ese desconocimiento del territorio que habitan" (Grupo Focal 9).

Específicamente, para el caso ecuatoriano, se destacó la cosmovisión del Buen Vivir como un fundamento para la construcción de territorios más justos y sostenibles: "Pensando en las perspectivas del buen vivir, la cosmovisión es algo que importa muchísimo desde los distintos grupos culturales que existen, creo que es importante eso también" (Taller Participativo 3).

Adicionalmente, se enfatizó en la importancia de practicar enfoques interculturales que permitan diálogos y encuentros entre diferentes grupos, y en la necesidad de contar con un sentido de comunidad fuerte, fundamentado en valores de la vida comunitaria, como propone una participante: "Creo que ese es el primer factor, que todos entiendan que mis decisiones afectan al resto de la comunidad y a la calidad de vida de todos. Desde ahí se puede forjar una comunidad, se puede tener agua, luz, servicios... las ciudades lo tienen y sin embargo es un caos. Entonces creo que ese sentido de comunidad es necesario" (Taller Participativo 5).

- **Telecomunicaciones**

Otro elemento que fue incluido repetidas veces como fundamento es el tema del acceso a tecnologías de información y comunicación, lo que sin duda aporta a la profundización de nuestra definición planteada como *la infraestructura tecnológica para el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación junto con la alfabetización digital universal*.

Se planteó el acceso a internet como un derecho humano en tanto que permite desarrollar habilidades y capacidades, acceder a conocimientos y educación. Destacan al "acceso a tecnología y conectividad como un servicio básico que facilita la interacción, educación y acceso a nuevas oportunidades" (Grupo Focal 1).

También se señalaron las posibilidades de comunicación, difusión e interacción que permiten vincular a las comunidades con su entorno y con el mundo, ampliando las posibilidades de participación y de intercambio, lo que lleva a un participante a plantear que "no tener esas posibilidades encierra y reduce las comunidades en su posibilidad de participación, de intercambio, de construcción de lo que queremos como humanidad, como comunidad" (Grupo Focal 6).

- **Seguridad**

El Círculo ChanGo define la seguridad como fundamento en tanto que es *garantía de un hábitat seguro y saludable, asentado en una cultura de paz y seguridad ciudadana*.

En esta línea, se han realizado aportes que propenden a la construcción de una cultura de paz, entendida no sólo como el fin de los conflictos armados y la violencia física, sino también desde la garantía de los derechos fundamentales, para que las personas logren sentirse tranquilas a lo largo del desarrollo de sus vidas, como

lo plantea una participante en relación a la situación de violencia en Colombia: "La paz total, concepto que está emergiendo con el proceso de Colombia y está relacionado con el fin de la guerra, pero con la garantía de los derechos fundamentales de las poblaciones entonces creo que es un concepto que yo pondría" (Taller Participativo 5).

Resulta interesante que, para algunos aportes situados en experiencias concretas de contextos de violencia, la seguridad es mencionada como un fundamento con igual importancia para la construcción de territorios justos y sostenibles: "Estaba pensando en los territorios de acá donde la gente vive con miedo de que les maten o les secuestren, muchos vienen huyendo del conflicto armado, sus familiares o hijos están vinculados al narcotráfico, entonces aparte de luz y agua que no hay, no hay paz. Creo que con agua, luz, internet, pero sin paz, las condiciones serían terribles" (Taller Participativo 1).

Del mismo modo, se expresó la necesidad de políticas públicas que garanticen la protección de la población, para sentirnos seguros en distintas dimensiones (física, mental, jurídica, social), incluyendo acciones afirmativas que garanticen la inclusión de las personas más vulnerables.

- **Alimento**

Dentro del modelo ChanGo se planteó el alimento como fundamento, considerando el *acceso de manera regular y libre a una alimentación adecuada y suficiente. Este fundamento apunta a la consecución de seguridad y soberanía alimentaria*.

Los aportes apuntaron en esta misma dirección, considerando la alimentación de manera integral y haciendo especial énfasis en la importancia de la nutrición y la soberanía alimentaria. Una alimentación saludable, nutritiva y de calidad fue pensada como el sustento y la base para el desarrollo de una vida plena: "la alimen-

tación es fundamental para el ser humano, sin alimentación los niños no pueden caminar adelante en el proceso de aprendizaje, de educar, de jugar, en el funcionamiento del cuerpo, mente, todo" (Grupo Focal 1).

Se apuntaron también ideas respecto a la generación de alternativas para la producción de alimentos saludables como la agroecología y la agricultura urbana, resaltando las problemáticas que generan las formas convencionales de producción: "todo el tema que implica la agricultura tradicional, el exceso de agua, los cultivos que desertifican la tierra por ser monocultivos, los gases invernadero que produce el ganado. O sea, generar alimentación, pero desde otras formas" (Taller Participativo 2).

Es interesante retomar un aporte orientado a pensar no sólo en la accesibilidad a alimentos sanos sino también en el conocimiento necesario para tener una alimentación saludable:

"El tema de la alimentación muchas veces tiene una dificultad en términos de acceso porque la crisis económica y alimentaria hace que a veces en los barrios se acceda a alimentos baratos que quizás no son los más nutritivos ni de calidad. Pero también un desconocimiento en términos de qué aportan los alimentos, cómo podemos acceder a una alimentación más saludable, porque quizás en términos materiales si esté el acceso, pero después por lo cultural, el acceso a información, a veces dificulta eso. Creo que debe ser un eje también de las experiencias educativas" (Grupo Focal 2).

- **Salud**

La salud como fundamento socioambiental fue pensada como *acceso a servicios de salud integrales y de calidad que incluyen la prevención, la promoción de hábitos*

saludables, la atención universal, el acceso a medicamentos, la salud mental. Redes de servicios de salud enfocados en las necesidades de sus usuarios, acorde a la diversidad cultural, sexual y etaria.

Los aportes apuntaron a la salud desde distintos aspectos, mencionando la salud física, sexual y reproductiva, comunitaria, etc. Específicamente en lo que más se enfatizó fue en la salud mental, "que también se vincula con el sentirse seguros en territorios" (Taller Participativo 1) y que "está relacionado con otras cosas creo que es un tema relevante para pensar los territorios sostenibles." (Grupo Focal 8). También se plantearon perspectivas integrales que incluyan la relación de la salud con el ambiente.

Es interesante que el abordaje integral de la salud siempre está fuertemente asociado a otros fundamentos, como menciona una participante: "que haya salud, condiciones ambientales, pero sociales también, que permitan un desarrollo sano y que las personas se integren también, entonces pensaba en las condiciones de alimentación también, de agua, cosas básicas de subsistencia que permitan un vivir mejor" (Grupo Focal 7).

- **Recreación**

Desde el modelo definimos la recreación como el *acceso a actividades de recreación artística y deportiva para el esparcimiento físico y mental.*

Algunos de los aportes plantearon como fundamento el tiempo libre, de descanso, de disfrute, lo cual está estrechamente vinculado con la definición planteada, mencionando que "es necesario posicionarse pensando que no sean necesariamente el espacio del consumo, sino pensar cuál es el espacio del goce" (Taller Participativo 6). En este sentido se mencionaba la relación entre el "tiempo productivo" en

relación al "tiempo de disfrute", como añade un participante: "cuando el espacio se va copando en cuestiones ligadas a verse [encontrar] los medios para tener una vida digna y vamos perdiendo el tiempo para pasar con tu familia o hacer cosas por ti" (Grupo Focal 5). En relación con esto, otro participante mencionaba como un fundamento al arte, no desde la perspectiva del artista, sino del público que pueda acceder a él: "(...) disfrutar del arte. No sólo hacer danza, pintura, etc. sino que las personas puedan disfrutarlas, que tengan el tiempo para disfrutar, apreciarlo, no sólo el artista sino todos, que todos tengamos acceso a eso" (Taller Participativo 6).

- **Ingresos/Trabajo**

Dentro del Círculo ChanGo se incluyó al Ingreso y Trabajo entendidos como los *medios de vida justos y sostenibles que generan ingresos suficientes para lograr una vida digna. Las condiciones de trabajo deben ser seguras, saludables y no degradantes.*

En relación con esto se mencionó "tener un trabajo digno y poder elegir de que trabajar" (Taller Participativo 1). Además, algunos aportes refieren a la importancia de contar con recursos económicos que garanticen la sostenibilidad de los procesos, así como a la necesidad de proyectar alternativas productivas que permitan generar esos ingresos de forma más sostenible y respetuosa con el entorno, como planteaba una participante desde su experiencia en la Amazonía: "Tenemos un centro donde la actividad petrolera es muy fuerte y es la fuente de ingresos de las familias, entonces es difícil contradecir eso en un contexto de ingresos medios o bajos. Por eso creo necesario crear alternativas económicas que a la vez tengan cuidado de la naturaleza" (Grupo Focal 7). En sintonía con ello, se mencionó como fundamento a la economía circular: "creo que en lo que corresponde a fundamentos podríamos agregar economía circular, lo que corresponde a reutilizar una bombilla si solo cambio una parte del producto" (Taller Participativo 3).

- **Agua, Energía, Vivienda**

Es importante apuntar que bajo el término genérico de "servicios básicos" se mencionaron como imprescindibles varios de los fundamentos incluidos en la propuesta inicial: "el sistema de energía, el sistema de aguas" (Taller Participativo 7), "agua, luz, vivienda e internet" (Taller Participativo 1).

Al respecto, nuestra propuesta inicial contempla este fundamento como *el acceso a servicios de agua y saneamiento seguros y de calidad. Disponibilidad de agua sin contaminación para diversos usos (consumo, producción, recreación, etc.)* Plantea necesario el "acceso a energía para diversos usos (producción, transporte, usos cotidianos); incrementar el desarrollo de energías renovables para reducir la dependencia de productos derivados de energías fósiles" y respecto a la vivienda plantea como principio el "acceso a vivienda digna, adecuada y segura en condiciones de igualdad.

- **Transporte**

Por último, el fundamento "Transporte" no fue abordado o profundizado en ninguno de los grupos focales ni talleres participativos. En el Círculo Chango fue definido como el *acceso a servicios de movilidad y transporte adecuados y sostenibles. Incluye la calidad en la infraestructura de movilidad: estado de las vías, accesibilidad (sobre todo en áreas rurales), regularidad del transporte público, etc.*

Por otra parte, se mencionaron otros fundamentos que consideramos importante destacar:

- **Biodiversidad**

Dentro de este concepto podemos agrupar varios de los aportes realizados tanto

en grupos focales como en talleres participativos, en los que se destacó el carácter equilibrado de los entornos naturales como fundamento de un territorio justo y sostenible.

Los aportes apuntaron a los tipos de vínculos que establecemos con la naturaleza, desde aquellos basados en perspectivas que proponen cambiar los posicionamientos antropocentristas, hasta aquellas perspectivas que conciben a la naturaleza como proveedora de servicios ambientales. También se expresaron posturas preocupadas por el manejo responsable de los recursos que posee el entorno, como sostiene un participante: "en fundamentos coloqué el manejo o uso de los recursos, porque de alguna manera, cómo se manejan estos recursos hace que se mantenga [fluyendo] la economía de comunidades y pueblos, o que desaparezcan, lo que también a la larga podría afectar a la economía y el ambiente" (Grupo Focal 9).

También se apuntó a incluir la cuestión ambiental en las agendas de las organizaciones sociales con propuestas específicas como la conservación, la restauración ambiental de los territorios, la transformación de los estilos de vida depredadores y la educación para una mayor conciencia ambiental que permita consolidar ecosistemas en equilibrio, como vemos en los siguientes fragmentos:

"Es también una apuesta por la restauración de los territorios, plantas nativas, no otra cosa que genere desequilibrio, la regeneración de los territorios y la conservación en estos espacios que todavía son resabios importantes" (Grupo Focal 2).

"Con ecosistemas en equilibrio me refiero al respeto, cuidado y reparación de los espacios en que vivimos. Hay que seguir respetando, pero para que realmente haya un equilibrio hay también que reparar, regenerar" (Grupo Focal 5).

"El concepto de ecología integral que no se trata de investigaciones sino de transformar estilos de vida, es un problema antropológico (...) conectar para intercambiar ideas y experiencias, como ayudamos a disminuir los índices de carbono, pero a largo plazo es cambiar el estilo de vida depredador" (Grupo Focal 4).

"La importancia para mi es conservar la naturaleza para garantizar un buen vivir para todos. También creo que es importante incluir en la educación cómo trabajar la tierra sin utilizar químicos, una agricultura más orgánica, porque los químicos contaminan el medio ambiente y nos enferma a las personas ¿no?" (Grupo Focal 3).

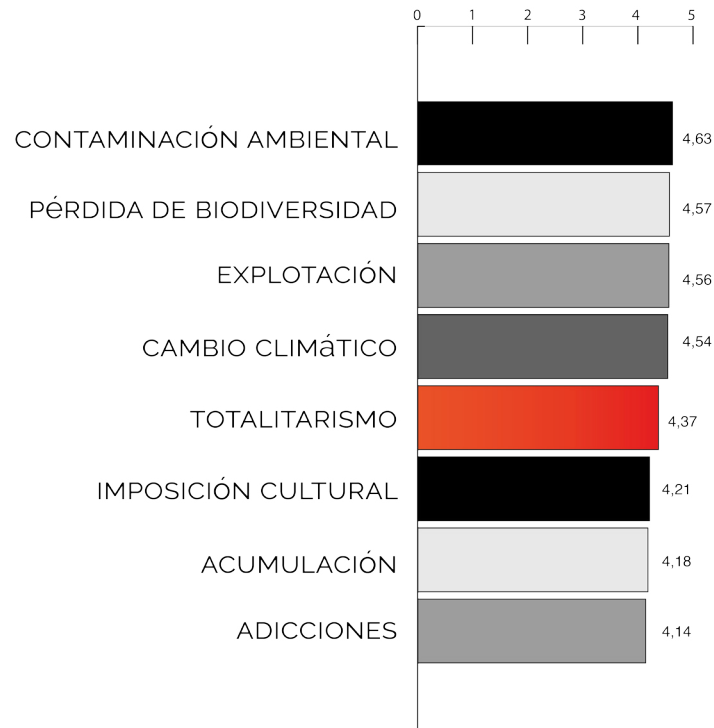
- **Infraestructura básica**

Se apuntó también a la importancia de contar con espacios públicos adecuados para la recreación, el encuentro con otros, la socialización. Asociamos este fundamento tanto con el referente a la infraestructura como con fundamentos adicionales, como el de la seguridad, que garantiza la convivencia y el disfrute de los espacios públicos: "el espacio público como fundamento, porque es parte de nuestra cotidianidad, nos ayuda a relacionarnos con los otros" (Taller Participativo 7).

3.2.2. Excesos socioambientales

En la encuesta se consultó el grado de relevancia que los/as entrevistados/as dan a cada uno de los excesos propuestos inicialmente. Al igual que con los fundamentos, el resultado fue que en todos los casos la respuesta más frecuente fue "muy importante". Analizando los promedios de las respuestas obtenemos el siguiente orden de prioridad.

Gráfico 5: Un territorio que tiene los recursos básicos cubiertos puede caer en excesos. ¿Qué tan graves crees que son los siguientes excesos? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Nada grave" y 5 "Muy grave", expresado en promedio de respuesta.



Del orden de prioridad podemos concluir que los excesos asociados a lo ambiental fueron valorados como más importantes en términos relativos frente a los excesos asociados a lo social, marcando una clara distancia. Cabe aclarar que el término de explotación en la propuesta del modelo abarca tanto una dimensión ambiental (explotación animal, explotación de recursos) como social (explotación laboral). Dependiendo del bagaje o experiencia del encuestado, puede tener una interpretación diferente.

En este caso, 65% de los/as encuestados/as considera que no hay otros excesos relevantes en los que se pueda caer a parte de los propuestos por el modelo, mientras que el 35% restante sugirió otros excesos a considerar⁷. Al igual que como sucede con los fundamentos, algunos de los excesos que los encuestados sugirieron se podrían incluir dentro de los propuestos anteriormente; no obstante, en el caso de los fundamentos, la proporción es bastante menor. Por lo tanto, en términos comparativos, las sugerencias de otros excesos son mayores que en el caso de otros fundamentos.

Como hallazgos de nuevos excesos mencionados en la encuesta, nos resulta interesante hacer énfasis en algunos elementos en función de su reiteración. **En primer lugar, la categoría mencionada más frecuentemente fue "consumismo", que alcanza una amplia variedad de prácticas e incluye el consumo en exceso, el despilfarro, la demanda excesiva.** Si bien en la propuesta del modelo la idea de consumismo fue pensada dentro del concepto de acumulación, es interesante puntualizar que, en una anterior pregunta de la encuesta, el exceso "acumulación" resultó valorado como el segundo menos importante en términos relativos. **La segunda categoría con más menciones fue la de violencia, abarcando diversas dimensiones: física, psicológica, sexual, verbal, de género, familiar, estatal, redes delictivas.**

En términos generales, creemos que la mayoría de los elementos que se sugieren como "otros excesos" no son excesos en los términos propuestos por el modelo ChanGo, sino que pueden ser problemas dados a raíz de lo opuesto, es decir, una falta, la cual se podría resolver, en cada caso, ampliando los fundamentos y fortaleciendo los principios de un territorio justo y sostenible.

⁷ Ver Anexo 5: Sistematización de la pregunta 2.7: ¿Crees que se puede caer en otro exceso relevante? ¿Cuál?

Por ejemplo, la desigualdad se trabaja fortaleciendo el principio de igualdad/equidad, el desinterés fortaleciendo la participación, la inseguridad ampliando condiciones de seguridad, la corrupción trabajando en una buena gobernanza como fundamento.

Podemos complementar estos resultados con lo obtenido en los talleres participativos y grupos focales. Procedemos entonces a mencionar, los excesos socioambientales incluidos en la propuesta del Círculo ChanGo, de mayor a menor, según la frecuencia en que se repitieron.

- **Explotación**

En el Círculo ChanGo definimos la explotación como *el uso bajo una racionalidad meramente instrumental del trabajo de otras personas, de formas de vida animal y de los bienes naturales, sin una compensación justa o un sentido de sostenibilidad*. De esta manera incluimos dentro del concepto tanto la explotación ambiental como la social.

La explotación fue el exceso que se mencionó en mayor medida, aduciendo tanto a la explotación ilegal de recursos naturales, que claramente genera daño ambiental y deteriora la soberanía a las poblaciones locales, como a la explotación legal, cuando se hace un uso indiscriminado de recursos, se instalan economías extractivas y se promueven modos de producción no sostenibles, como vemos en los siguientes fragmentos:

“Por mi contexto, la explotación agroindustrial, sobre todo pensando en cosas que son más mercancía que alimentos, en donde vivo hay un crecimiento enorme del agave para el tequila, se le dedican tierras a eso y se deja de dedicar a producción de alimentos” (Grupo Focal 5).

“Puse como exceso el tema de la explotación de los territorios, fundamentado también en el modelo económico, me parece que se visualiza a gran escala, pero también a pequeña escala. Como ejemplo, la agricultura, los monocultivos, en algunas de las comunidades donde estamos empiezan a caer plagas, empieza a ser una forma de producción que no es sostenible” (Grupo Focal 7).

“Como exceso, el tema de llevar a un límite el recurso que siendo utilizado por una comunidad o pueblo genera problemas para la economía del pueblo o para la dinámica ambiental de los ecosistemas donde están los recursos y las personas” (Grupo Focal 9).

“Creo que en esto de aprovechar los recursos locales también hay un exceso, porque a veces por hacernos los que usamos los recursos locales no nos damos cuenta que hay plantas endémicas que no se regeneran, o por la comida, el cultivo de la palma, a l final no nos damos cuenta del daño que hacemos al territorio” (Taller Participativo 2).

En términos generales, los aportes que se realizaron en los grupos focales se orientan fuertemente a la dimensión ambiental de la explotación, mientras que en los talleres participativos se añadieron la explotación de los animales como fuerza de trabajo, las formas de contratación en condiciones de precarización laboral que explotan la mano de obra, y la explotación o saqueo cultural, como se puede leer en los siguientes comentarios:

“Un exceso que pienso es la explotación de los animales como fuerza de trabajo, yo creo que el respeto de la vida es en un sentido total, sobre todo en las cuestiones más industriales donde se hacen pruebas con los animales, tipo cosméticas, medicinas. (...) Creo que es muy importante tener en cuenta eso, la relación de los animales con un derecho, con un territorio, si pertenecen o

no porque son vistos como un recurso que explota o con el que trabajo" (Taller Participativo 5).

"Me parece súper bien que la explotación incluya no sólo lo ambiental sino también el saqueo cultural, económico, creo que ese es un exceso porque se pueden obtener recursos todo el tiempo de las comunidades, también recursos extras como vender sus artesanías, etc." (Taller Participativo 5)

"Creo que la introducción de empresas extractivas (...) pensar en las dinámicas que traen estas actividades no solo desde lo ambiental sino también desde lo social, muchas violencias que se traen" (Taller Participativo 5).

- **Acumulación**

El concepto de acumulación fue pensado en el modelo desde una perspectiva amplia, incluyendo *la acumulación de recursos, bienes, servicios o capitales en cantidades que van más allá de las necesidades de una persona. Abarca desde prácticas consumistas hasta procesos de acaparamiento de tierras o concentración económica.*

En línea con esta propuesta, se identificaron procesos de concentración económica y acaparamiento de tierras como ejemplos de acumulación de recursos esenciales: "se ven muchas cosas acá con las palmicultoras, que fueron acaparando las tierras y ahora los campesinos son empleados con el sueldo básico" (Grupo Focal 11).

También se menciona en reiterados casos al consumismo como una práctica cultural reflejada en "estilos de vida que se basan en el despilfarro, el derroche, la acumulación" (Grupo Focal 11), y en el "uso de los recursos más allá de lo que se necesita para vivir, o con fines de lucro" (Grupo Focal 5). En relación con ello se re-

flexiona en torno a la forma desmedida de responder tanto a necesidades reales como a necesidades impuestas: "no estamos reconociendo una necesidad y de ahí generar un consumo, sino que estamos produciendo satisfactores y de ahí generamos ese impacto en el cambio climático, la contaminación, etc." (Grupo Focal 8). Así mismo, algunas reflexiones apuntaron a pensar cómo se acumulan otros elementos que dificultan la construcción de un territorio justo y sostenible, como, por ejemplo, el poder o los alimentos. Una reflexión interesante al respecto de la acumulación refiere a la necesidad de redistribuir para solucionar gran parte de las problemáticas sociales actuales: "no es real que haya una crisis de alimentos, sino que no llegan a todos. Lo mismo con las tierras, con el poder político que está en pocas manos. ¿Cómo generamos esa sensibilidad para que la acumulación se transforme en una redistribución equitativa y justa?" (Grupo Focal 2).

Por otra parte, algunos aportes vinculados con este punto reflexionaron sobre que el origen de gran parte de los excesos está en las ambiciones y el sentido de carencia, que muchas veces van más allá de las necesidades reales: "porque el capitalismo en el fondo te hace sentir pobre todo el tiempo, que estás en deuda siempre, que necesitas cubrir unas necesidades, te crea ese sentido de carencia, de ahí creo que es el problema de los excesos (...) el tema del transporte, la huella que genera, es un factor altísimo de contaminación cuando quieres tener un mango en agosto en Estados Unidos, entonces la globalización comercial hace que el transporte genere un impacto brutal. Eso también viene de esa idea de un placer excesivo" (Grupo Focal 11).

- **Contaminación**

La contaminación fue definida como la *alteración de las características físicas, químicas o biológicas de un ecosistema cuyos efectos son adversos para la salud, la seguridad o el bienestar de la vida vegetal o animal. Se deriva de actividades humanas y puede manifestarse local, regional o globalmente.*

En este punto se realizaron algunos aportes relacionados principalmente con la contaminación por la mala gestión de los residuos: "en el tema de excesos puse la contaminación que muchas veces es generada en territorios por el tema del mal manejo o inadecuado de residuos y desechos, tanto comunes como especiales y peligrosos, la disposición final de los mismo, el manejo inadecuado de los agroquímicos" (Grupo Focal 10).

Esto también estuvo asociado a la sobreproducción y al consumo excesivo de ciertos materiales y productos de difícil degradación. Frente a esto se proponen modelos de economía circular y reutilización, como vemos en el aporte de un participante: "por ejemplo, como exceso yo pienso en la basura, creo que hay un exceso de plástico, pero además falta concientizar sobre la reutilización. También lo electrónico, cables, pilas. También debería existir esto de darle un correcto tratamiento, aprovechar el cobre, el oro, algunas de esas cosas que tienen los dispositivos electrónicos" (Taller Participativo 3).

Por otra parte, se habló sobre la contaminación de los servicios ambientales: agua, aire, suelo. Para ilustrar este tema, uno de los participantes recurrió a un recurso visual: "puse una imagen de una ciudad donde se ve el humo negro, el caos típico de la industrialización, el hecho de mejorar la vida en la ciudad trae como consecuencia que empresas contaminen el aire, y el precio a pagar por tener un empleo en la ciudad es el detrimento de la calidad de vida" (Taller Participativo 3).

- **Pérdida de biodiversidad**

La pérdida de biodiversidad se refiere a *la disminución en número y variedad de especies de plantas y vida animal dentro de un ecosistema. Las principales presiones antropogénicas que causan pérdida de la biodiversidad son la sobreexplotación del medio natural, los cambios de uso de suelo (agricultura o expansión urbana), la con-*

taminación, la introducción de especies exóticas invasoras y algunos de los efectos del cambio climático.

Al respecto, se mencionó este exceso como resultado de los sistemas productivos actuales: monocultivos, tala inmoderada, uso de químicos, todo lo que redundaba en una pérdida de biodiversidad en el entorno, como menciona una de las participantes: "estaba pensando en cuando tenemos monocultivos, o la tala inmoderada, todo eso que poco a poco va disminuyendo los mismos recursos y perjudicando el medio ambiente. Creo que eso puede ser una dificultad para la comunidad" (Grupo Focal 1).

- **Cambio climático**

El cambio climático engloba los cambios a largo plazo en las temperaturas y los patrones climáticos. *Desde el siglo XIX las actividades humanas han sido su principal motor, debido principalmente a las emisiones de gases de efecto invernadero. La energía, la industria, el transporte y la agricultura se encuentran entre los principales emisores.*

Este tema también fue mencionado como consecuencia de las formas de producción y consumo, y como una problemática grave a considerar ya que empeorará en el futuro si no se realizan cambios importantes a nivel local y global. Respecto a esto, una participante expresó con preocupación: "creo que el cambio climático es un tema muy serio que está afectando la vida de las comunidades, creo que es algo que va a ir en aumento" (Grupo Focal 6).

- **Imposición cultural**

También se hizo mención a la imposición cultural, que desde el modelo referimos

como el proceso por el que la cultura de los grupos hegemónicos se torna un imperativo sobre el resto de las personas. Estos grupos logran difundir valores, metas e intereses a partir del control de la información, la representación social en medios de comunicación y la definición de los currículos educativos, entre otras estrategias.

Se examinó cómo los procesos de hibridación cultural generan desestructuraciones que muchas veces también impactan en lo ambiental, en tanto las prácticas tradicionales más armoniosas con el ambiente se van diluyendo, como se observa en los comentarios de una participante que: "pensaba en la imposición cultural y la mezcla entre cultura propia y cultura impuesta que genera dinámicas familiares complicadas a veces, porque influye en el medio, a la vez que a veces si se mantienen cuestiones locales que son más armoniosas con el ambiente" (Grupo Focal 7).

También se mencionó la infoxicación como una imposición de epistemes que desconocen las formas de pensar propias y los modos propios para construir conocimiento. "Tiene que ver con esta enajenación de las formas propias de pensar y construir conocimiento, cuando nos dejamos saturar por la información que siempre está circulando, sin que pensemos en otras formas de acercarnos al conocimiento, que sea diferente a esa cantidad de información que circula" (Grupo Focal 8).

- **Totalitarismo y adicciones**

Dos excesos que no fueron abordados en los talleres participativos ni en los grupos focales son el totalitarismo, entendido como *prácticas, ideologías y regímenes que legitiman el uso del poder de forma autoritaria y arbitraria violando los derechos, la libertad, la pluralidad y la dignidad de otros, y la adicción y consumo problemático, definidos como una enfermedad física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad respecto de una sustancia o actividad. Asimismo, un consumo es problemático cuando afecta negativamente el desarrollo de la vida diaria, en forma oca-*

sional o crónica, pudiendo complicarse con problemas físicos, psicológicos y sociales en quienes lo padecen. Las adicciones y los consumos problemáticos más frecuentes incluyen el alcohol, el tabaco, las drogas, el juego, la tecnología."

Respecto a esta indagación sobre los excesos, también se mencionaron otros tipos de excesos que consideramos importante destacar:

- **Violencia**

En varios grupos focales se refirió a la temática de la violencia, abordada desde diversas dimensiones, abarcando tanto prácticas a nivel microsocial como violencias más estructurales. Al respecto es interesante la reflexión de una participante: "la violencia en términos generales, tiene muchas dimensiones y se expresa en los territorios de distintas maneras. No sé, por ejemplo, desde lo que tiene que ver con las disputas territoriales en relación al narcotráfico hasta violencias más intrafamiliares, violencia de género, desigualdades también" (Grupo Focal 2). Se mencionaron como formas de violencia el narcotráfico, el conflicto armado, la violencia de género, la violencia intrafamiliar, el extractivismo, la degradación de los ecosistemas y las brechas sociales. Este tema también fue abordado en los talleres participativos, donde además se mencionó la violencia estatal a través de la militarización de los territorios.

Cabe considerar una lectura interesante que surgió en un taller participativo la cual encuentra que cultivar la no violencia resuelve casi todos los excesos:

"La adicción es violencia hacia uno mismo, la contaminación ambiental es violencia hacia el planeta, la acumulación... si no comparto nada, es violencia para con los otros, la explotación, el totalitarismo, ni hablar, son violencias. Entonces siento que muchos de los excesos vienen de la violencia, o de que no hay ese entendimiento de que para vivir en paz hay que eliminar esos comportamientos violentos. ¿Qué es lo contrario a la violencia? Armonía, respeto, paz. Como fundamento"

(Taller Participativo 5).

• **“Lo urbano”**

Muchos aportes se orientan a pensar lo urbano como espacios de excesos, marcados por las formas de consumo desequilibrado, por el hacinamiento, la contaminación, el desconocimiento y desconexión con lo que sucede en otros territorios. Asimismo, se destacó la fuerte desigualdad en comparación a los espacios rurales. Respecto a esto, interesante retomar las reflexiones de un participante:

“En términos de territorios y de tierra, las ciudades albergan solo el 30% del espacio, pero se consume el 70% de los recursos rurales. Las ciudades entonces como máquinas devoradoras de recursos. (...) Creo que es un exceso que todo el tiempo nos lo venden como el lugar donde tienes todo, la ciudad, pero al final es una cosa totalmente desconectada, de falta de acceso de aguas, de recursos, es la realidad que se nos viene. Hay todo un tema de seguridad, seguridad alimentaria, como construimos una ciudad en interacción, donde a veces en lo urbano los espacios comunitarios se olvidan, se desconocen” (Grupo Focal 2).

• **“Desarrollo”**

Por un lado, se señaló que, en el discurso del desarrollo, del progreso, de seguir avanzando, “muchas cosas se venden como positivas pero creo que en realidad son excesos” (Taller Participativo 6). De igual manera se mencionó que se han ido dejando de lado prácticas más sostenibles que culturalmente se venían conservando.

Por otro lado, se planteó que el modelo de desarrollo capitalista nos lleva hacia un tipo de sociedad industrializada, no sólo en términos económicos, sino en términos sociales, como lo sostiene un participante: “me refiero a la industrialización de la vida, a la industrialización humana, donde los sistemas educativos están industrializados, donde los sistemas de transporte están industrializados y estamos inmersos

en esas dinámicas (...) Despersonaliza. El tratamiento que hacemos de los seres humanos es despersonalizado y eso es claro” (Grupo Focal 6).

• **Otros excesos**

Otros excesos identificados refieren a la **desconexión de los representantes** (quienes deben llevar la agenda de desarrollo pero desconocen totalmente la realidad de los territorios), las **resistencias** (de parte de grupos con poder político y económico que no están atrás de los objetivos que propone el modelo ChanGo y que cuentan con poder para frenar unas acciones o promover otras), la **manipulación de la información** (el uso perverso del conocimiento, con fines poco éticos o en beneficio de ciertos grupos que manipulan la información y el conocimiento), la **corrupción**, el **antropocentrismo** (creencia que concibe a todo lo que rodea al humano como recursos para usar a su voluntad), la **polarización política**, la **mercantilización** de algunos servicios como la educación o la vivienda (perdiendo de vista que estos son derechos humanos), las **migraciones** (desplazamientos masivos y forzados).

Imagen 4: Identificación de fundamentos y excesos del Taller Participativo 4



Imagen 5: Identificación de fundamentos y excesos del Taller Participativo 7



3.2.3. Comentarios generales sobre el Círculo ChanGo

A partir de la discusión sobre el Círculo ChanGo en las entrevistas, se identificó una diferente lectura del Círculo proveniente de distintas geografías. Mientras que en algunos lugares hay una mayor atención sobre los excesos que se están causando, en otros se prioriza el trabajo para asegurar los fundamentos más esenciales. En esta línea, se evidencia que en algunos lugares donde el estado está ausente, las respuestas a las problemáticas se resuelven de forma comunitaria, con una gran participación y conciencia de la población local, mientras que en otros espacios, donde el Estado sí brinda ciertas garantías, el involucramiento comunitario es mucho menor. **En este punto es relevante volver a destacar la idea de que el territorio lo construimos, por acción u omisión, entre todos.**

Otro resultado interesante de las dinámicas aplicadas apunta a la necesidad de definir más claramente los elementos del Círculo: territorio justo y sostenible, fun-

damentos socioambientales, y excesos socioambientales. **En términos generales encontramos cierta dificultad en la identificación de los fundamentos y excesos socioambientales. En muchos casos, como fundamentos socioambientales se identificaron condiciones o propuestas de acciones necesarias para lograr un territorio justo y sostenible.** Respecto a los excesos, en algunos casos fueron interpretados como problemáticas vigentes mientras que en otros casos se los señaló como potenciales riesgos. Además, muchos de los excesos fueron identificados en términos de "falta de", lo cual no habla de un exceso sino de una carencia.

En varias dinámicas se planteó la integralidad del Círculo, destacando que, tanto los fundamentos como los excesos proporcionan elementos que no son aislados, sino que están vinculados y son interdependientes, como se puede leer en los siguientes comentarios:

"Todos los fundamentos me parecen importantes y creo que debidamente articulados pueden fortalecer los territorios en el sentido en el que estamos hablando" (Grupo Focal 6).

"Quiero aclarar que todos los excesos y los fundamentos que han señalado son claves, son claros, y además están interconectados" (Grupo Focal 6).

Esta integralidad puede ser abordada como una multiplicidad de factores que da cabida a una multiplicidad de situaciones, en las que, en algunos casos, es necesario contar con ciertos fundamentos como base para poder desarrollar otros. Como ejemplo, se mencionaba que "si no tenemos luz mucho menos podemos pensar en acceder a internet" (Grupo Focal 1). Asimismo, algunos/as participantes tendieron a priorizar los servicios básicos por sobre otros fundamentos: "por eso el acceso a servicios básicos creo que es fundamental, para que sea justo, porque es el inicio y pie de todo. Cuando hay falencias en eso, ahí empiezan los problemas" (Taller Participativo 5).

En este sentido, se plantearon en varios casos relaciones lineales entre los fundamentos, expresados en términos positivos o como alternativas, y los excesos como problemáticas actuales. Un ejemplo de ello puede ser mencionar la agroecología como fundamento que emerge como respuesta a los excesos que causan contaminación.

Otra reflexión interesante dada en los talleres participativos planteó las posibilidades y limitantes que la relación entre lo global y lo local plantea, y que establece condiciones para actuar desde lo local, considerando que muchos de los excesos son interpretados mayormente en términos globales.

“No se trata sólo de algo local, sino que depende de intereses económicos o más globales... de cómo se vincula lo local con lo global. Es difícil pensar los excesos desde lo local a veces, como vemos las cosas ancladas en los territorios, a veces si vemos esa conciencia ambiental, a veces lo que pasa es que los espacios rurales subsidian lo ambiental para las ciudades, o los pequeños países frente al primer mundo. Entonces a veces son los propios territorios los que hacen esa defensa de lo ambiental, donde no es la conservación del agua porque sí, sino que es mi vida, y tiene que ver con todo lo que hago. Entonces en esos procesos de organización y de lucha lo cultural es importante. Entonces a veces sobre estas comunidades caen muchos pesos sobre lo que se hace en otros territorios” (Taller Participativo 4).

También se han evidenciado discusiones y tensiones en las que se interpela a las visiones más conservadoras y localistas del territorio señalándolas como alejadas de lo que sucede en la realidad, planteando más bien perspectivas que se inclinan a pensar territorios distintos a los actuales, quizás de manera utópica, pero que nos orientarán a acercarnos a los territorios que imaginamos. Por un lado se plantea el derecho a la autonomía de los pueblos, para que estos puedan tomar decisiones respecto a sus planes de vida, y elegir, si así lo desean, el trabajar con minería o arti-

cularse con empresas que, en ciertos casos, sí logran dinamizar procesos positivos. Por otro lado, se plantea que debe trabajar en generar consensos mínimos respecto a ciertos excesos que se deben evitar y controlar, como la violencia, la vulneración de los derechos humanos, la contaminación, etc., para lo cual es importante trabajar desde la educación, la conciencia y la corresponsabilidad.

Por último, es interesante retomar algunas sugerencias en términos de encuadres teóricos para considerar estas temáticas:

- El enfoque del Sumak Kawsay.
- El enfoque de las necesidades y el desarrollo a escala humana (Neef y Nausbaum).
- El enfoque de las capacidades (Amartya Sen).
- Desde un enfoque de impacto socioambiental, pensar los excesos en 3 categorías: producción, comercialización y consumo.

3.2.4. El Círculo ChanGo como herramienta para la contextualización territorial

El Círculo ChanGo es la herramienta del modelo para la contextualización territorial. Su sentido práctico es apoyar en la realización de un diagnóstico y la priorización de problemáticas al comenzar un nuevo proyecto. Para definir colectivamente cómo implementar estos procesos se trabajó en los talleres participativos con preguntas disparadoras.

Como resultados, cabe destacar en primer lugar que todos los talleres participativos partieron de enfatizar el hecho que la implementación de las actividades propuestas, los plazos y las articulaciones que se realicen, dependen del territorio y de sus características. Además, en todos los talleres participativos se valora la práctica comunitaria y participativa, tanto en lo que refiere a la etapa de diagnóstico como en la de priorización de problemas a resolver. En este sentido, se identificaron como actores importantes para incluir en estas actividades a la comunidad educativa (niños, niñas, padres, autoridades), a los líderes comunitarios, a los gobiernos locales, y la comunidad en general. Es así que las herramientas propuestas para el diagnóstico y priorización de problemáticas se plantearon en el marco de la participación comunitaria, haciendo énfasis en contar con los líderes locales. Se sugirió trabajar con una gran diversidad de técnicas: sociogramas, FODA, PESTEL, encuestas semiestructuradas, diálogos informales con personas importantes de la comunidad, observación directa, mapa de actores y grupos focales.

En relación al vínculo con la comunidad se plantearon algunas reflexiones interesantes: "en lo que me quedo pensando es en el cómo vamos a lograr a hacer esta construcción. ¿Cómo apoyamos a estos territorios pensando en los territorios y con los territorios? Es un proceso complejo, pero sin llegar como los expertos: "bueno, nosotros creemos que estas son las formas, que esto es lo que necesitan". ¿Cómo hacemos que el diagnóstico, los proyectos, sean realmente una construcción con la comunidad?" (Taller Participativo 4)

Se planteó a las universidades como otros actores estratégicos para articular tal trabajo comunitario. Su apoyo puede servir para el diseño de los instrumentos, y para la sistematización y análisis de la información recolectada. Con respecto a los plazos, se menciona que esto depende de los instrumentos que se propongan y del nivel de profundidad que se desee alcanzar. Se hace énfasis en la necesidad de aprovechar los recursos locales con los que se cuenta, en los territorios indíge-

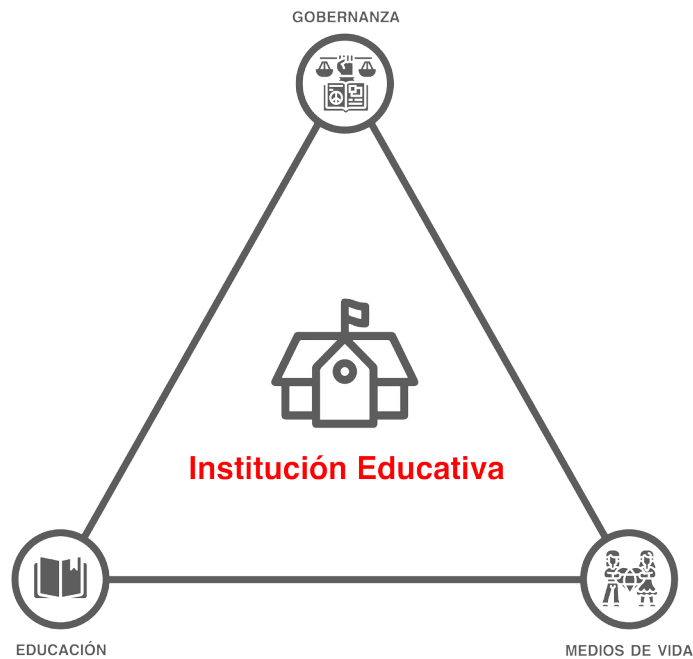
nas, por ejemplo, para la formulación de los planes de vida realistas y adecuados. También se hace inflexión en el aprovechamiento de las redes y organizaciones existentes en los territorios para acompañar y dinamizar estos procesos.

Con respecto a los criterios de priorización, algunas personas plantearon que eso debe surgir del mismo proceso de diagnóstico en función de los intereses de la comunidad. Otras personas recalcaron que es importante considerar cuáles son los recursos y conocimientos de la organización que implementa el modelo, para priorizar las temáticas en las que efectivamente se puedan acompañar acciones. Finalmente, algunas personas plantearon que es importante priorizar los servicios básicos puesto que, en función de sus experiencias, es difícil trabajar en ciertos ejes, como el eje de educación, cuando las propias familias están más preocupadas por la falta de esos servicios.

3.3. Herramientas del modelo

Para lograr su objetivo, ChanGo trabaja desde las instituciones educativas promoviendo proyectos e iniciativas en tres grandes ejes: educación, gobernanza y medios de vida.

Imagen 6: Herramientas del modelo ChanGo

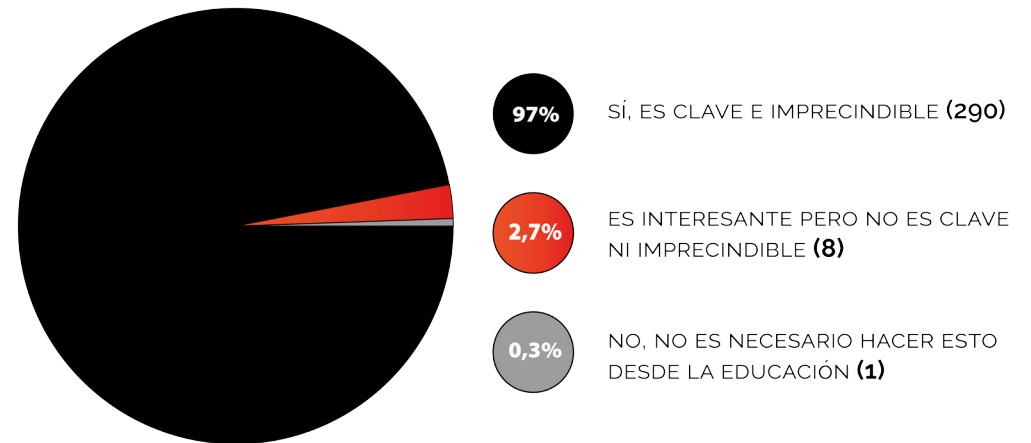


3.3.1. Educación justa y de calidad

Dentro del modelo ChanGo, la educación es la herramienta central para formar agentes de cambio que puedan trabajar activamente para conseguir territorios justos y sostenibles. El 97% de los/as encuestados/as respondieron que la educación es clave e imprescindible para tal propósito. Un 2,7% considera que es una

herramienta interesante pero no clave ni imprescindible y sólo un/a encuestado/a (0,3%) respondió que no es necesario formar agentes de cambio desde las instituciones educativas. Por lo tanto, observamos que existe un consenso generalizado respecto a la educación como una herramienta de transformación.

Gráfico 6: Además de ser un recurso o factor básico para cualquier territorio, ¿Consideras que la Educación es clave para conseguir agentes de cambio que sostengan o trabajen activamente por conseguir territorios justos y sostenibles? - 299 respuestas



En los grupos focales logramos rescatar 16 experiencias asociadas al campo educativo, incluyendo iniciativas tanto de la educación formal como no formal, con gestión social y popular. A partir de lo compartido logramos identificar algunos desafíos, aprendizajes y sugerencias para contemplar en la implementación del modelo ChanGo.

El principal desafío identificado refiere la necesidad de generar un cambio docente que implique la continuación de su formación y desarrolle así metodologías alternativas, participativas y horizontales. Complementario a esto, se habló no solamente de la necesidad de crear espacios en donde los/as docentes se puedan capacitar, sino también de la importancia de contar con recursos y dis-

poner de herramientas para poder desarrollar esas propuestas. Este tema va de la mano con la generación de condiciones laborales óptimas para este gremio.

“Creo que los desafíos han sido posibilitar que los docentes cambien sus formas de enseñar que tienen más interiorizadas quizás, eso ha costado como un poco, requerido tener tiempo de trabajarlo juntos, pensar y planificar cómo incluir, cómo trabajar ciertos temas” (Grupo Focal 7).

Esto puede complementarse con los resultados de la encuesta respecto a los factores que impiden que la escuela sea un promotor de agentes de cambio, los cuales expresan que, en términos relativos, la problemática valorada como la más relevante es el autoritarismo. Las problemáticas que le siguen son el fracaso y la deserción escolar, la falta de recursos (infraestructura, materiales y docentes), y el adultocentrismo.

De los grupos focales se desprenden varias sugerencias para la implementación de esta herramienta:

- **Formar a los/as docentes en modelos pedagógicos alternativos**

En varios grupos focales se planteó que una educación alternativa a la convencional necesita de docentes que no sólo estén formados en modelos pedagógicos alternativos, sino también motivados y dispuestos a llevarlos a la práctica. Para este propósito, es importante contar con universidades que brinden esta preparación a los/as docentes y con políticas que garanticen la formación continua. También se mencionó como fundamental el garantizar a los/as docentes los medios, herramientas, recursos tecnológicos, bienestar social, psicológico y un salario digno para que los modelos educativos puedan realmente ser traducidos en prácticas escolares adecuadas. Una reflexión interesante al respecto de la formación docente se cuestiona “¿Quién forma? ¿Quiénes son los responsables de formar a los

niños desde la escuela? Los docentes. Entonces los docentes tienen que cambiar de actitud. Los agentes de cambio que van a transformar la sociedad son los docentes” (Grupo Focal 10).

- **Crear espacios de reflexión sobre la educación**

La escuela tradicional, heredera de la revolución industrial, sigue parámetros estandarizados de objetivos, procesos y resultados. Por ello, se planteó que para construir una educación alternativa es necesario contar con espacios en los que se pueda reflexionar sobre los horizontes y las prácticas de una educación diferente a la tradicional: ¿para qué educamos? ¿Cómo educamos? ¿Qué resultados esperamos? ¿Cómo incluimos la diversidad en las instituciones educativas?, etc. Al respecto un participante reflexiona: “pienso yo que es importante pensar que no estamos produciendo ropa ni cosas, entonces es necesario mirar desde donde estamos haciendo lo que hacemos. Líderes y docentes que muchas veces hacemos educación, pero no sabemos desde dónde la hacemos y no sabemos para qué la hacemos, usamos Zoom, pero no pensamos en el por qué y para qué” (Grupo Focal 4).

- **Contextualizar la educación**

Los/as participantes refirieron tanto a la contextualización curricular, para tomar en cuenta las necesidades y recursos del entorno, como al rol de la escuela como un agente de cambio territorial mediante la implementación de proyectos orientados a resolver las problemáticas locales. Respecto a la vinculación de la educación al territorio, una reflexión interesante que cabe rescatar proponía que “si no pensamos en una educación centrada en los territorios, termina siendo una puerta para salir de los territorios, por esta idea de trabajo asalariado como medio de vida que casi siempre está fuera de la comunidad” (Grupo Focal 3).

- **Reconocer e integrar los sistemas de educación no formal**

Se resalta la importancia de valorar y reconocer los espacios de educación que están por fuera de las instituciones formales, y se considera oportuno la articulación de estos en el sistema educativo. Las familias juegan un papel importante en la educación de los niños y niñas, también los sistemas de pensamiento y enseñanza indígenas, afrodescendientes y comunitarios que son capaces de ofrecer alternativas para habitar el espacio común. Al respecto, un participante propone, como ejemplo, "repensar los roles de los padres o abuelos en la educación, promover que participen en la educación y que no siempre sea pensada como la educación formal institucionalizada" (Grupo Focal 6).

- **Ofrecer más experiencias vivenciales**

Otra de las sugerencias propone desarrollar actividades vivenciales para conocer y reconocer el territorio, y así aportar en el desarrollo de conciencia territorial y en la formación de los estudiantes y la población en general, para que tengan las capacidades de enfrentar los desafíos socioambientales del territorio.

Respecto a esto, una participante compartió una experiencia interesante para considerar:

"Se fue entendiendo que es importante vincularlo con el currículo contextualizado, permitiendo que estas iniciativas se adapten e incidan en la formación contextual. En la escuela Mashpi ellos incluyeron el espacio dentro de lo curricular para visitar el bosque escuela, entonces eso depende de los grupos, como trabajamos con jóvenes, con niños, de acuerdo a las áreas los docentes se van involucrando y participan para llevar un proceso pedagógico y de seguimiento, para ver qué aprendizajes se van logrando con los estudiantes. Es inte-

resante porque les permitió a los docentes aprovechar lo que el contexto donde están situados les ofrece, había como este hermetismo de no salir del aula, no darnos la posibilidad de palpar, vivencia, entonces estas salidas han permitido otra dinámica en el desarrollo de los estudiantes, que se sienten como más libres o aptos para desarrollar sus sentidos a través de las actividades que se promueven en estos espacios donde, enhorabuena, hay muchos expertos que conocen de las temáticas y problemáticas[...], y ha permitido fortalecer ciertos temas que vamos topando dentro de la planificación del docente, buscando también no duplicar sino fortalecer el trabajo del maestro dentro de estos espacios". (Grupo Focal 9)

- **Masificar el uso de las tecnologías**

El contexto de pandemia por el Covid-19 puso en evidencia la importancia de contar con ciertas herramientas tecnológicas y la injusta brecha digital en las instituciones educativas, especialmente en las comunidades rurales, donde las escuelas todavía no cuentan con internet. Por ello, una parte importante de los/as participantes señalaron que es necesaria la masificación del acceso a tecnologías y su aprovechamiento en el contexto educativo.

- **Incluir contenidos de educación ambiental**

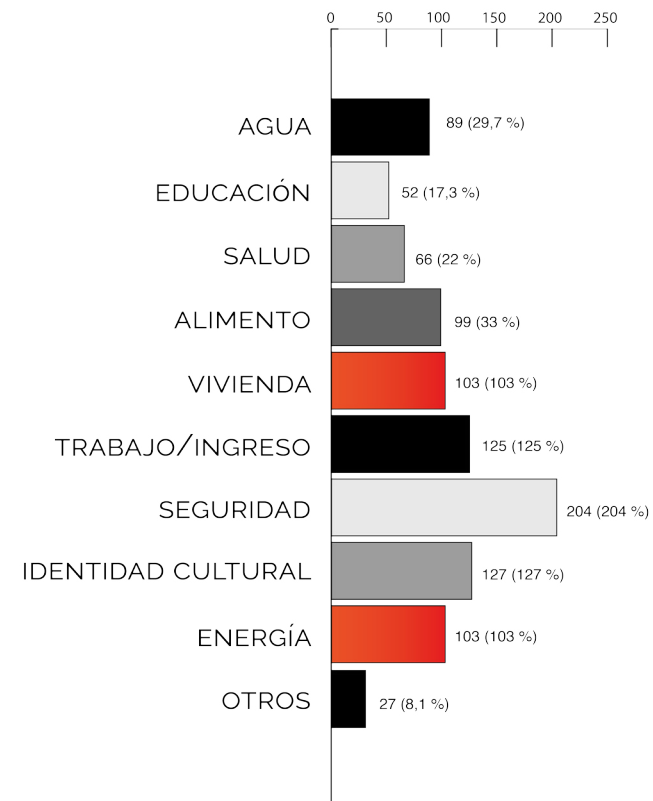
Se apuntó a la importancia de incluir contenido referente al contexto medioambiental actual para conseguir una mayor concientización de la población, como plantea una participante: "creo que juega un papel trascendental (...) hay que trabajar en estas cuestiones ecologistas del cuidado del ambiente, creo que son sustanciales. Pero creo que la educación es fundamental para generar esa conciencia" (Grupo Focal 4).

• **Formar a los estudiantes en valores**

Con el propósito de generar agentes de cambio, se planteó que el sistema educativo no sólo debe enfocarse en los contenidos, sino también en los comportamientos y las actitudes. En este sentido, uno de los participantes sostiene que el sistema educativo "debe ser un sistema muy holístico y humanístico que demande comportamiento y actitud. No sólo formación conceptual, conocimientos, destrezas. Sino que sean acciones. Esto enmarcado en los currículos educativos basados en competencias, donde el docente puede contemplar principios éticos y morales, valores humanísticos. Creo que en eso se tiene que fundamentar el sistema educativo. Los currículos deben ser autónomos y construidos por la propia sociedad ecuatoriana. Desde las perspectivas del siglo XXI creo que es importante retomar esto con base en el civismo, la ética." (Grupo Focal 10)

Con respecto a este último punto resulta interesante mencionar los resultados de la encuesta, en la que se consultó **qué valores deben practicarse en las instituciones educativas para promover la formación de agentes de cambio. Obtuvimos como resultado que los principales valores están relacionados a la cooperación y el trabajo colectivo (el 68% de los encuestados), la inclusión de la diversidad (el 42,3% de los encuestados) y la participación (el 41,7% de los encuestados).** A esos valores le siguen la equidad, la libertad y autonomía, la justicia, la solidaridad, la democracia y, por último, la reciprocidad, como puede verse en el siguiente gráfico.

Gráfico 7: ¿Qué valores consideras que deben practicar las instituciones educativas para promover agentes de cambio? - **300** respuestas

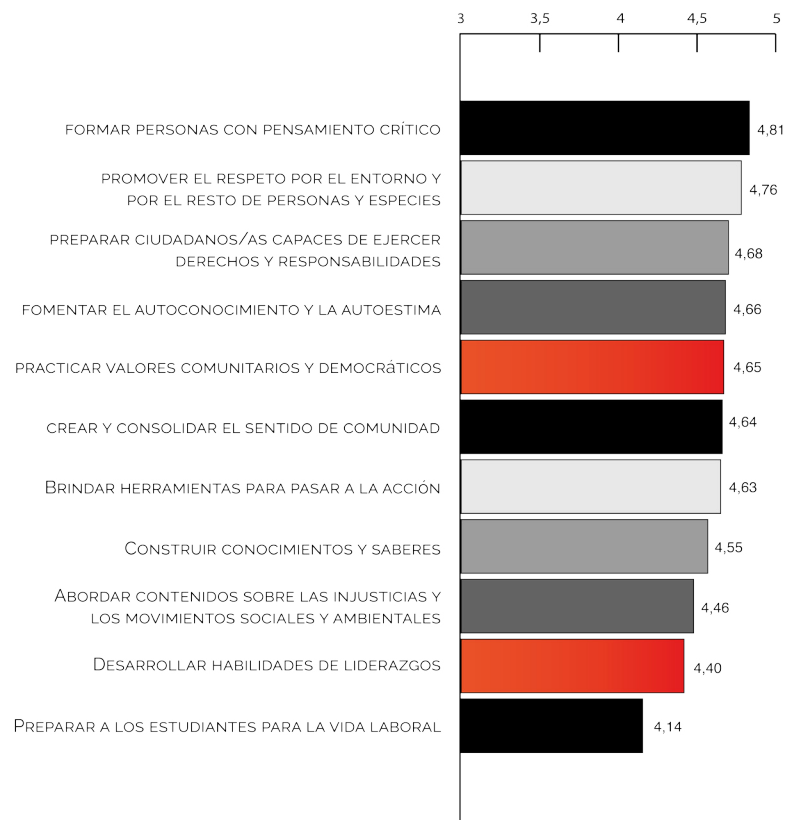


Entre los otros valores que se mencionaron cabe destacar por su repetición la empatía (5 encuestados), el respeto (4 encuestados), la responsabilidad (4 encuestados) y el pensamiento crítico (2 encuestados).

También se consultó el grado de relevancia de algunas acciones impulsadas desde las instituciones educativas para formar agentes de cambio, obteniendo en todos los casos una moda que indica como "muy relevante" a todas las acciones.

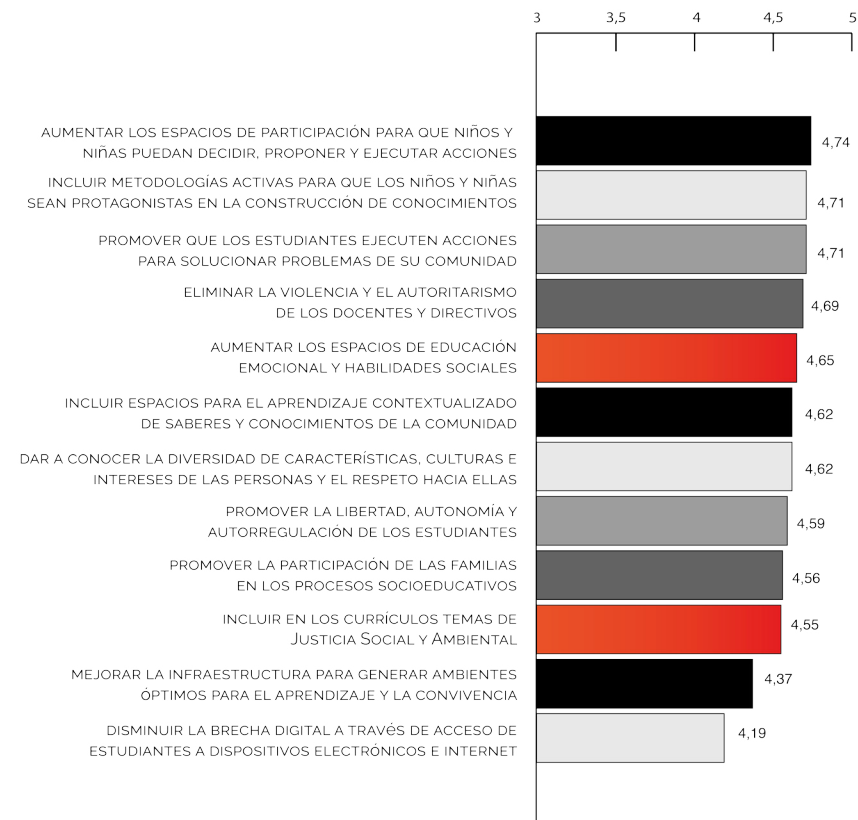
Considerando el orden de prioridades observamos que, en términos comparativos, preparar a los estudiantes para la vida laboral parece tener una relevancia menor respecto al resto de las acciones. Mientras que las acciones marcadas como más relevantes en términos comparativos son aquellas que apuntan a la construcción de habilidades (pensamiento crítico, ejercicio de derechos y obligaciones) y valores (respeto, autoestima, valores comunitarios y democráticos), por otro lado, las acciones orientadas a los contenidos (conocimientos y saberes, contenidos sobre justicia social y ambiental) se encuentran entre los últimos.

Gráfico 8: ¿Qué tan relevantes consideras las siguientes acciones para conseguir agentes de cambio? En la escala del 1 al 5 siendo 1 "Nada relevante" y 5 "Totalmente relevante", expresado en promedio de respuesta.



En cuanto a las acciones que podemos realizar desde el modelo ChanGo para fortalecer la escuela como espacio de formación de agentes de cambio, se identificaron como más relevantes en orden de acuerdo a la media las siguientes:

Gráfico 9: ¿Qué grado de relevancia crees que tienen las siguientes acciones para fortalecer la escuela como espacio de formación de agentes de cambio? En la escala del 1 al 5 siendo 1 "Nada relevante" y 5 "Totalmente relevante", expresado en promedio de respuesta.

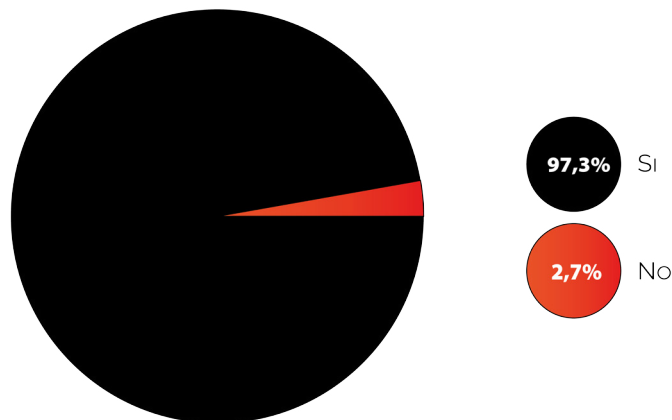


Resulta interesante observar que las tres primeras acciones apuntan a la participación (espacios de participación, metodologías activas, ejecución de acciones). Por el otro lado, las acciones identificadas como menos relevantes en términos relativos remiten a los recursos materiales (infraestructura y conectividad), con una marcada distancia entre estas dos acciones en relación al resto. A ello le sigue en orden ascendente la incorporación de contenidos curriculares asociados a la justicia social y ambiental, lo que resulta coherente en relación a la anterior pregunta.

3.3.2. Gobernanzas locales

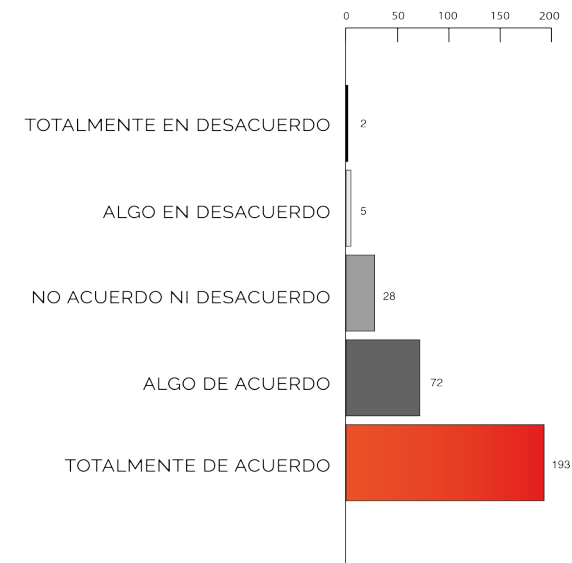
Dentro del modelo definimos la gobernanza como la capacidad colectiva de dar soluciones a problemas de interés común; es decir, es una forma de gobierno amplio e inclusivo que propicia la participación, organización, cooperación e incidencia de diversos actores. **Por ello consultamos a los/as encuestados/as si desde los espacios locales, como la escuela, se pueden plantear estas soluciones y proyectos para superar problemas comunitarios. El 97.3% respondió afirmativamente.**

Gráfico 10: ¿Crees que desde los espacios locales (como la escuela) se pueden plantear alternativas o construir proyectos y propuestas para dar solución a problemas comunitarios?



Asimismo, un 93,3% de los/as encuestados/as está totalmente de acuerdo, o algo de acuerdo, con que “una gobernanza amplia y equitativa aumenta la cantidad y calidad de iniciativas y proyectos que dan solución a problemáticas de origen estructural”. El 93% de los/as encuestados/as está totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con que “para fortalecer la gobernanza es necesario que los agentes de cambio se organicen e incidan en las decisiones junto a las y los líderes locales”. Y finalmente, un 88,33% de las personas está totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con que “para que exista una buena gobernanza los actores del sector público, privado y comunitario tienen que llegar a acuerdos y contraer compromisos compartidos.” De esta forma, observamos un fuerte consenso respecto a la importancia de la gobernanza como una herramienta de transformación territorial.

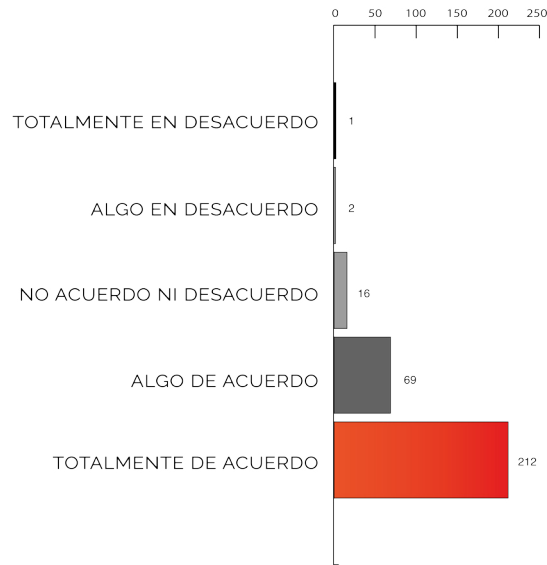
Gráficos 11 12 y 13: ¿En qué grado concuerdas con las siguientes afirmaciones? En la escala del 1 al 5 siendo 1 “Estoy totalmente en desacuerdo” y 5 “Estoy totalmente de acuerdo”



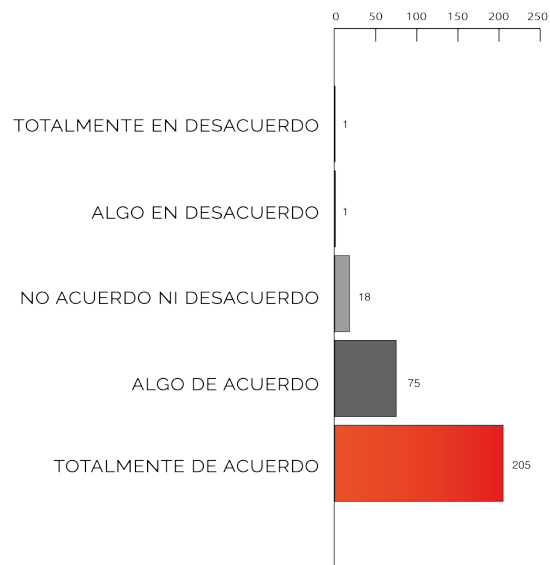
Una gobernanza amplia y equitativa aumenta la cantidad y calidad de iniciativas y proyectos que dan solución a problemáticas de origen estructural

En los grupos focales logramos destacar 15 experiencias asociadas a las gobernanzas locales. En términos generales identificamos dos grandes ejes de acción: primero, la promoción de espacios de participación, diálogo o discusión de temáticas comunes que fortalecen los lazos comunitarios. En segundo lugar, la formación en derechos y ciudadanía.

Como principal desafío se identificó la conformación de espacios intersectoriales donde puedan confluir actores de diversa naturaleza y capacidad de incidencia, en los que se logren consensuar acuerdos. En relación a este tema, se consultó a los/as encuestados/as sobre la relevancia de diversos actores para el planteamiento e implementación de soluciones a problemáticas y necesidades locales.

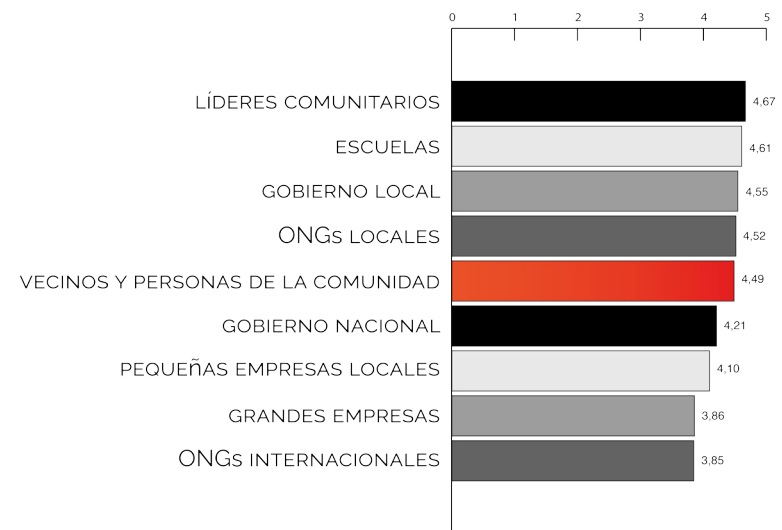


Para fortalecer la gobernanza es necesario que los agentes de cambio se organicen e incidan en las decisiones junto a las y los líderes locales



Para que exista una buena gobernanza los actores del sector público, privado y comunitario tienen que llegar a acuerdos y contraer compromisos compartidos

Gráfico 14: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la incidencia de estos actores a la hora de plantear e implementar soluciones a problemáticas y necesidades locales? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Ninguna importancia" y 5 "Mucha importancia", expresado en promedio de respuesta.



En primer lugar, cabe aclarar que dentro de la categoría de líderes comunitarios se incluyó liderazgos de organizaciones de base, juntas de agua, sindicatos, comités de familia, líderes religiosos, grupos de jóvenes, etc. Es interesante destacar que la moda en todos los actores fue de "muy relevante" excepto en el caso de las ONGs Internacionales, cuya moda fue "algo relevante". Del orden establecido se desprende que en todos los casos hay una valoración mayor de los actores de alcance local en comparación a actores de mayor escala, por ejemplo, el gobierno local se considera más relevante que gobierno nacional, las ONGs locales más relevantes que ONGs Internacionales. También resulta relevante evidenciar que, exceptuando las ONGs internacionales, que están en el último lugar, los actores comunitarios y públicos son priorizados por sobre los del sector privado.

Esto contrasta con los aprendizajes que se desprenden de las experiencias mencionadas en los grupos focales, en los que se planteó como un gran aprendizaje la importancia del involucramiento de empresas que sí están interesadas en las temáticas comunes:

"Me sorprendió mucho que las empresas que más se involucraron y nos permitieron mejorar los impactos del proyecto fueron empresas que no tenían modelo de responsabilidad social sino un modelo de desarrollo de triple impacto, que veían su rédito empresarial no sólo por lo económico sino por los impactos sociales y ambientales que generaban en su cadena de valor" (Grupo Focal 3).

Las sugerencias que se mencionaron en los grupos focales respecto a la gobernanza como una herramienta de transformación territorial fueron las que siguen:

- **Construir agendas realmente intersectoriales**

Se señaló que, para conseguir formas horizontales de gobernanza local que sean

participativas y justas es necesario que las agendas se construyan desde los frentes de luchas sociales (desde grupos vulnerados, desde el feminismo, el ambientalismo, la inclusión, etc.) y de forma intersectorial, incluyendo al sector público, privado, organizaciones de la sociedad civil y comunidad. El involucramiento de distintos sectores fue algo en lo que coincidieron la gran mayoría de participantes.

- **Involucrar al sector privado**

Resulta llamativo que en algunos casos se hizo hincapié en la apuesta por el involucramiento de los sectores privados que están realmente comprometidos con mejorar la situación de los territorios y las comunidades. Al respecto, la experiencia de un participante es interesante: "nos pasó también que las empresas locales son las que más toman decisiones comprometidas, en relación a empresas con fondos extranjeros" (Grupo Focal 3).

- **Reconocer la agencia de todos los actores**

El reconocimiento de todos los actores fue algo recogido de los grupos focales, haciendo especial énfasis en los jóvenes, adolescentes, niños y niñas, puesto que, desde posturas adultocentristas, solemos ignorar los intereses de estos grupos. Desde su experiencia de trabajo con grupos de jóvenes, un participante reflexionaba que "sucede mucho en el tema de jóvenes y juventud que no los reconocemos, pensamos que tenemos que decirles a los niños o adolescentes cómo hacer, qué hacer, indicarles desde afuera cómo deben vivir. Pero no los reconocemos como personas agentes, agencias infantiles" (Grupo Focal 6).

- **Reconocer las políticas públicas**

Desde una perspectiva más estratégica, algunos de los participantes han sugerido

prestar atención a las políticas públicas de cada país, comuna, etc., para adecuar las acciones y proyectos a los lineamientos de las gestiones públicas, de modo que existan condiciones que posibiliten la cooperación.

- **Generar espacios de discrepancias**

Otra de las sugerencias que se recoge de los grupos focales propuso que no sólo se busque alcanzar consensos, sino que se permite también evidenciar diferentes posiciones y visiones desde un lugar de respeto: "entonces para construir un territorio de paz, no habla de que no hay conflicto, más bien verlo como oportunidad de cambio, de crecimiento, y actuemos para resolverlo" (Grupo Focal 2).

- **Brindar herramientas para la defensa de los derechos propios**

Como se mencionó, uno de los ejes de la gobernanza como herramienta refiere a la formación en derechos. De acuerdo a lo mencionado en los grupos focales, ello implica no sólo dar a conocer a las comunidades los derechos que tienen, sino también brindar herramientas para que puedan ejercerlos y defenderlos. Esto, a su vez, también contribuye a la consecución de una educación justa y de calidad, que vele por las garantías y el reconocimiento de los derechos de las y los educadores.

- **Fortalecer el sentido de fraternidad.**

Se mencionó el principio de fraternidad como un principio relegado que debería ser desarrollado y fortalecido para construir una comunidad más abierta, más unida, más solidaria.

Por su parte, en los talleres participativos se discutió sobre las acciones pueden realizarse desde el modelo ChanGo para fortalecer o promover una gobernanza territorial justa y efectiva. En primer lugar, se identificaron cuatro objetivos principales

de esta herramienta: fomentar la participación, potenciar nuevos liderazgos, formar en derechos, y apoyar la asociación y organización local.

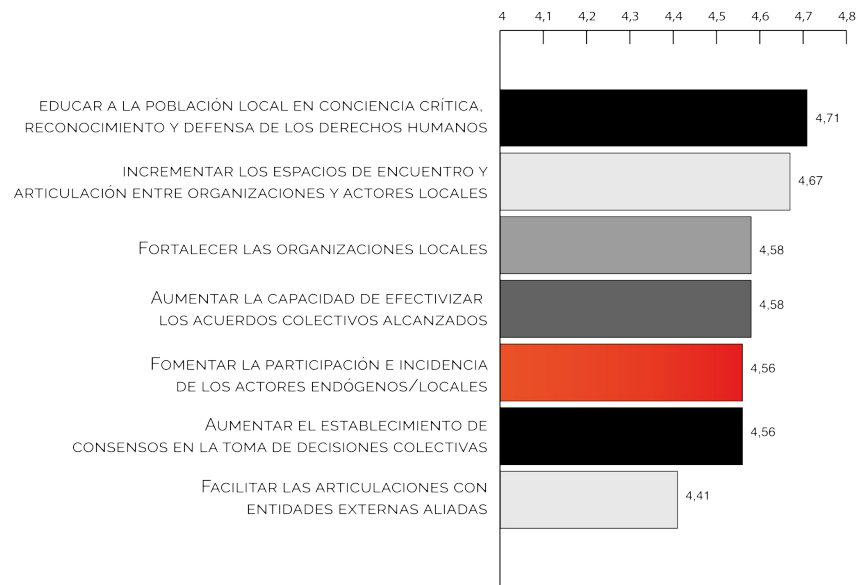
Las propuestas de actividades concretas fueron:

- Escuela de liderazgo juvenil.
- Talleres de participación y liderazgo orientados a reconfigurar las dinámicas de las directivas de madres y padres de familia.
- Modelo juvenil de asamblea legislativa comunitaria.
- Conformación de comités de exigibilidad de derechos.
- Fomento de directivas intergeneracionales y sexodiversas.
- Formulación de reglamentos comunitarios.
- Conformación de asociaciones productivas.
- Convenios con entidades externas.

Con respecto al tema de la gobernanza, los resultados de la encuesta identifican como más relevantes las acciones que se orientan a la formación de la población local y la creación de espacios de articulación comunitaria. Por otro lado, en concordancia con la anterior pregunta acerca de la relevancia de diversos actores para el planteamiento e implementación de soluciones a problemáticas y necesidades locales, resulta coherente que la actividad identificada como menos relevante en términos relativos sea la articulación con entidades externas.

3.3.3. Medios de vida sostenibles

Gráfico 15: ¿Qué grado de importancia crees que tienen las siguientes acciones para fortalecer/promover una gobernanza territorial justa y efectiva? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Ninguna importancia" y 5 "Totalmente importante", expresado en promedio de respuesta.



Puesto que el modelo se centra en las instituciones educativas, en la encuesta también consultamos qué necesita una escuela para convertirse en el espacio que articula a los agentes de cambio de un territorio para dar solución a problemas locales⁸. La mayoría de las respuestas apuntaron a la apertura y vinculación comunitaria, en términos de una escuela abierta a toda la comunidad. Luego se planteó la promoción de la participación de todos los actores que forman parte de la escuela, el diseño de modelos educativos acordes a esta visión de la escuela, el fortalecimiento de los liderazgos, compromiso, voluntad y conciencia de las autoridades y docentes, el desarrollo de proyectos, autonomía y libertad para la ejecución de acciones, buenas infraestructuras, recursos económicos, y fortalecimiento del pensamiento crítico.

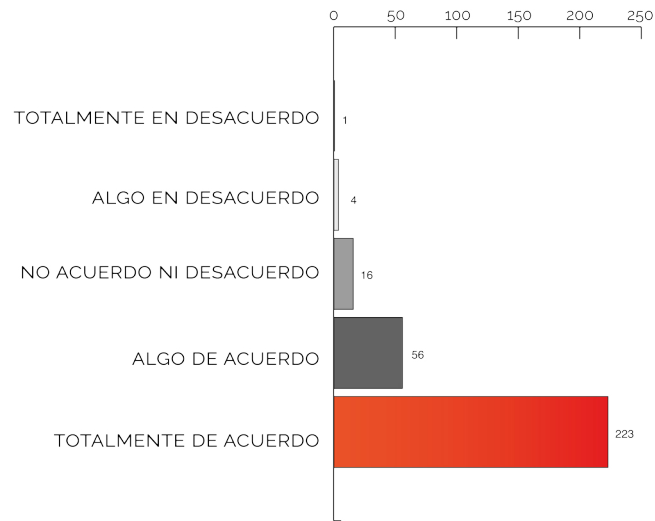
⁸ Ver Anexo 6: Sistematización de la pregunta 3.2.3: ¿Qué necesita una escuela para convertirse en el espacio que articula a los agentes de cambio de un territorio para dar solución a problemas locales?

Dentro del modelo ChanGo los medios de vida sostenibles son las herramientas como por ejemplo recursos, habilidades y estrategias, que son utilizadas por las personas para ganarse la vida y satisfacer sus necesidades económicas, manteniendo condiciones de vida dignas y sostenibles.

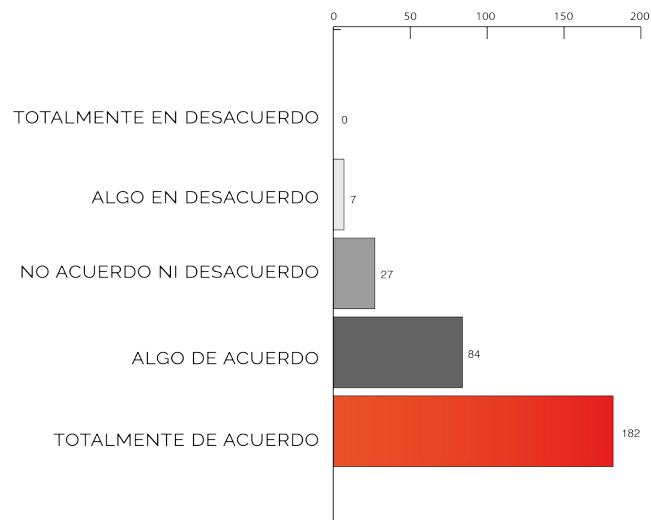
Un 93% de los/as encuestados/as está totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con que “en un territorio justo y sostenible, las estrategias de medios de vida no deberían centrarse solamente en el crecimiento económico, sino también en la sostenibilidad socioambiental”. Asimismo, el 88,6% de las personas encuestadas está totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con que “la promoción de medios de vida sostenibles sólo puede abordarse mediante un trabajo cualitativo y participativo a nivel local, en el que actores públicos, privados y comunitarios se involucren activamente”.

Esto nos lleva a plantear que existe un acuerdo generalizado en la importancia de trabajar de forma mancomunada para alcanzar medios de vida sostenibles tanto en el ámbito económico como en el ambiental. Por tanto, creemos que los medios de vida están validados como herramientas para la transformación territorial.

Gráficos 16 y 17: ¿En qué grado concuerdas con las siguientes afirmaciones? En la escala del 1 al 5 siendo 1 "Estoy totalmente en desacuerdo" y 5 "Estoy totalmente de acuerdo"



"En un territorio justo y sostenible, las estrategias de medios de vida no deberían centrarse solamente en el crecimiento económico sino también en la sostenibilidad socioambiental."



"La promoción de medios de vida sostenibles sólo puede abordarse mediante un trabajo cualitativo y participativo a nivel local en el que actores públicos, privados y comunitarios se involucren activamente."

En los grupos focales se revelaron 10 experiencias asociadas a la promoción de medios de vida sostenibles, cuyas estrategias se centraron en el desarrollo de proyectos productivos, proyectos de intermediación laboral, capacitaciones laborales, bancas comunales y otorgamiento de créditos. Los principales desafíos encontrados en estas experiencias se asocian a las condiciones de vulnerabilidad de ciertos sectores frente a catástrofes naturales y a la generalización de economías delictivas como medio de vida.

Profundizando en este asunto, consultamos a los encuestados respecto a qué factores evitan que los medios de vida sean realmente justos y sostenibles, y encontramos que los factores valorados como más influyentes, en términos relativos, son la explotación de las personas, la corrupción y malversación de fondos, las economías productivas no sustentables (lo que incluye monocultivo, minería, petróleo, deforestación, etc.), los monopolios y la falta de coordinación entre instituciones y gobiernos. Es interesante que en el listado se presentaron factores económicos, sociales, políticos y ambientales, sin observarse una tendencia en el orden de valoración de parte de los encuestados.

Como sugerencias nacidas de los grupos focales en cuanto a la implementación de esta herramienta, se planteó la importancia de **abordar los medios de vida de forma integral**, entendiendo que se trata no sólo de cambios en cuanto a la forma de obtener ingresos sino también de maneras de vivir en general, incorporando dimensiones culturales, alimenticias, de género, etc. También se remarcó la importancia de la **inyección de capital** en las comunidades para dinamizar, impulsar y acompañar los proyectos de las personas.

En cuanto a los talleres participativos, respecto al tema de medios de vida se discutieron las acciones que pueden realizarse desde el modelo ChanGO para fortalecer a la escuela como espacio de formación de agentes de cambio, capaces de desa-

rollar nuevas habilidades para el cambiante mundo y establecer relaciones más armónicas con el entorno. Como objetivos principales para el refuerzo de la escuela en este sentido, se identificaron dos: potenciar el entramado socioeconómico y productivo del territorio, y mejorar las capacidades de la población local. Algunas de las propuestas de actividades para trabajar en la construcción de medios de vida sostenibles desde la escuela en este sentido fueron:

- Diagnóstico de habilidades comunitarias, mapeo de actores (empresas y emprendimientos locales).
- Priorización de problemáticas territoriales para formulación de proyectos educativos de vinculación social.
- Mingas de aprendizaje.
- Tutorías de oficios por parte de profesionales y organizaciones de la localidad a toda la comunidad en las clases de puertas abiertas.

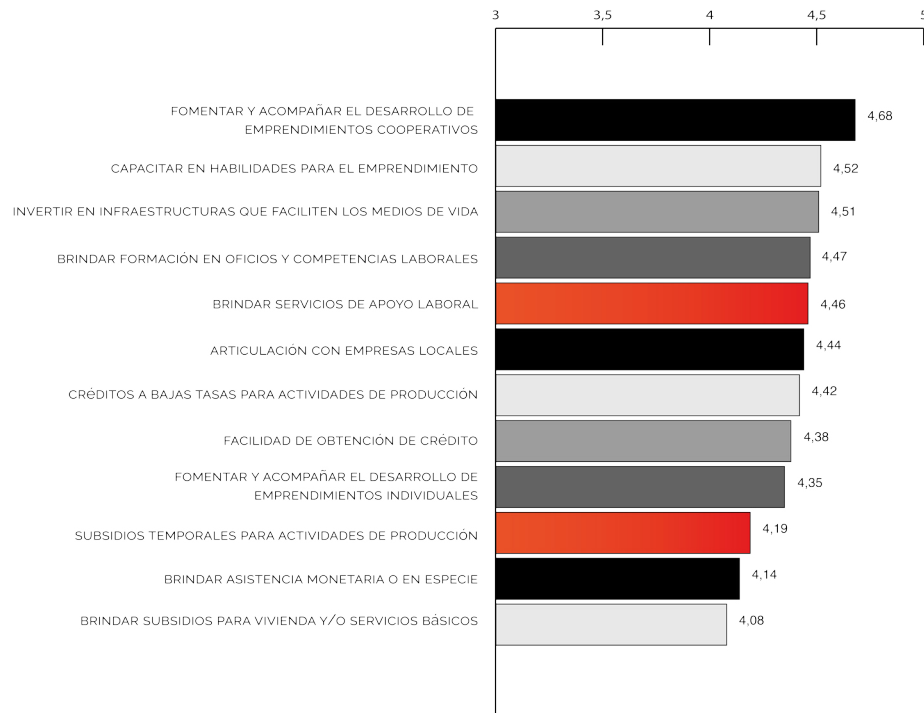
Las propuestas de actividades direccionadas a alcanzar medios de vida sostenibles en general, más allá de la escuela, fueron:

- Estudio de mercado.
- Capacitaciones en oficios y cursos de profesionalización.
- Tecnificación y mejoramiento de actividades agrícolas.
- Fomento a la creación de cooperativas o asociaciones.

- Banca comunitaria local.
- Talleres de consumo comunitario responsable.
- Construcción de planes de vida de las comunidades.
- Capacitaciones en inclusión financiera y económica.
- Fomento de actividades locales como fuente de ingreso.

Sobre este tema, los resultados de la encuesta muestran una distancia importante entre la acción más valorada (fomento y acompañamiento de emprendimientos cooperativos) y el resto. Las siguientes acciones refieren al fortalecimiento de capacidades (habilidades y conocimientos) e infraestructura. Es interesante que estas acciones sean priorizadas por sobre la inyección de capitales en el territorio. Asimismo, dentro de este último tipo de acciones relativas al manejo de capitales, se priorizan los créditos por sobre los subsidios o asistencia monetaria, que se ubican en los últimos lugares.

Gráfico 18: ¿Qué tan importante consideras las siguientes actividades para promover medios de vida justos y sostenibles? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Ninguna importancia" y 5 "Totalmente importante", expresado en promedio de respuesta.

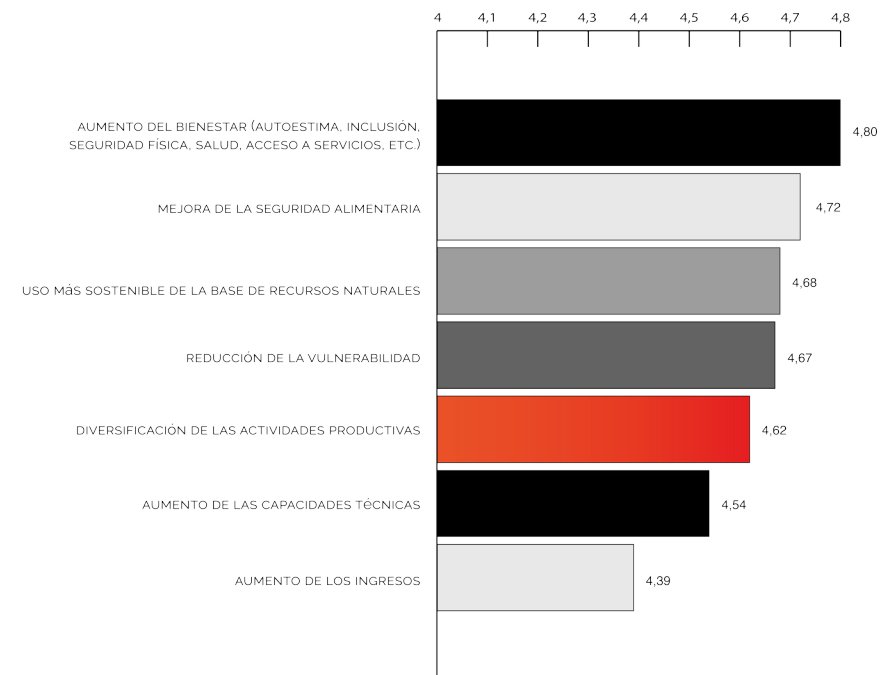


Es remarcable que en este orden de prioridades hay una gran distancia entre el fomento y acompañamiento a los emprendimientos cooperativos y el fomento y acompañamiento a los emprendimientos individuales, lo cual marca una lectura de los medios de vida como algo colectivo. Esta idea también fue expresada en los talleres participativos.

"Creación de cooperativas y asociaciones, lo ponía en relación de entender los medios de vida como algo colectivo, entendiendo también lo sostenible con lo justo, y que no esté desarraigado, que en un territorio sea una gran mayoría los que vayan con el bienestar que se busca." (Taller Participativo 1)

Finalmente, en la encuesta consultamos cuáles son los logros en materia de medios de vida. En los resultados se prioriza el bienestar como un logro más integral, que incluye autoestima, inclusión, seguridad física, salud, acceso a servicios, etc. A este le sigue la seguridad alimentaria, uso más sostenible de los recursos naturales, reducción de la vulnerabilidad y diversificación de actividades productivas con similares valores. Es llamativo que el aumento de los ingresos sea el último logro valorado como importante.

Gráfico 19: ¿En qué grado consideras relevantes los siguientes logros en medios de vida? En una escala del 1 al 5, siendo 1 "Poco relevante" y 5 "Totalmente relevante", expresado en promedio de respuesta.



3.3.4. Comentarios y sugerencias sobre la estrategia del modelo ChanGo

De las experiencias registradas en los grupos focales se evidenció que en la mayoría de los casos se articulan dos o las tres herramientas con las que trabaja el modelo ChanGo, como se observa en los siguientes comentarios de los/as participantes:

“Creo que esta experiencia va atravesando todo lo que comentabas. Parte desde la educación, pero saliendo de la institución, que forme parte de la vida de la gente, que se piense también como una posibilidad de medio de vida el arte con sus propias iniciativas, y también la articulación, que fue lo que dinamizó que esto funcione y tenga impacto” (Grupo Focal 7).

“En mi resumen, gobernanza, educación y medios de vida, creo que deberían ir enlazados siempre. No puedo decir que con la educación puede mejorar, no sé, que no se desconozcan los derechos, pero si después no hay dónde ejercerlo... por eso creo que es importante que estén los tres funcionando” (Taller Participativo 7).

En base a esto, uno de los primeros resultados apunta a la integralidad de la propuesta y la complementariedad de estos ejes de trabajo. En relación con ello, se destacó también que el trabajo en un eje puede ir fortaleciendo otro de los ejes, como vemos en el aporte de una participante que compartió una experiencia en la que el trabajo sobre la gobernanza resultó central para mejorar el impacto de un proyecto que era esencialmente productivo: “al limar las asperezas, elegir juntos sobre los problemas al interior del resguardo, eso dinamizó el proyecto productivo, se empezaron a trabajar un poco mejor las cosas. Lo habíamos visto como cosas estancas, pero en realidad estaba muy ligado” (Grupo Focal 4).

En relación a esta perspectiva, es interesante que uno de los resultados obtenidos en los talleres participativos apuntó a una predominancia de la herramienta de gobernanza para resolver problemáticas frecuentes en los territorios donde se implementa el modelo actualmente. Se plantea a la gobernanza como la base necesaria para luego poder implementar otras iniciativas. Podemos ver varios comentarios y reflexiones de los participantes que apuntan a ello:

“También pienso en cómo logramos que una comunidad sostenga una cooperativa sin antes trabajar en su cohesión social” (Taller Participativo 4).

“¿Es posible desarrollar estrategias y llevar a cabo acciones para lograr estos objetivos en territorios fragmentados socialmente? Trabajar en la cohesión social, ligado a procesos de gobernanza” (Taller Participativo 5).

“Al momento de pensar la asociación de problemas con herramientas, lo que creo es que, si no hay una gobernanza, un acuerdo, un equilibrio entre los gobiernos, la comunidad, las organizaciones, creo que es muy difícil poder resolver sólo desde la educación. Creo que sí, hay una asociación con los otros, pero creo que todo pasa por fortalecer esa gobernanza” (Taller Participativo 6).

La integralidad del modelo también pudo ser evidenciada en la encuesta, en la cual el 15,6% de los/as encuestados/as respondió que no añadiría otra herramienta:

“Considero que las tres herramientas propuestas construyen una visión integral para la consecución de territorios justos y sostenibles.”

“Creo que las tres herramientas citadas abarcan un campo lo suficientemente grande para dar respuesta a la necesidad urgente de crear territorios justos y sostenibles.”

“La verdad que me parece una mirada muy completa. Felicidades por el trabajo.”

“Me parece que los tres sectores—en tanto que abordan muchas cosas más— se vinculan y tienen correspondencia para la construcción de territorios justos y sostenibles.”

Si bien el 74,4% restante agregó alguna herramienta adicional⁹, de la sistematización de las respuestas se desprende que una parte importante de esas sugerencias podrían ser incluidas en las tres herramientas propuestas por el modelo ChanGo: 46 propuestas podrían incluirse en gobernanza, 35 propuestas podrían incluirse en medios de vida y 15 propuestas podrían incluirse en educación.

Dada la gran cantidad de herramientas que se ubican dentro de la categoría de gobernanza, se refuerza la idea de que es necesario esclarecer este concepto en cuanto fundamento y herramienta del modelo. Lo mismo podría decirse de la herramienta categorizada en el modelo como medios de vida.

Como hallazgo encontramos que, dentro de las sugerencias más frecuentes acerca de herramientas adicionales (y que pueden no caer bajo las categorías de herramientas ya propuestas por el modelo), se mencionan a la cultura, la salud y el ambiente. Dentro de la cultura se incluyen propuestas de fomento de la cultura, reconocimiento de las riquezas culturales y valorización de la identidad cultural de los pueblos. Una parte importante de las sugerencias se refiere al arte, tanto como herramienta para el desarrollo integral, como actividad cultural y como medio de vida. **Dentro de la salud se proponen enfoques integrales que incluyen salud mental y física, dentro de las cuales se menciona la salud nutricional, emocional, psicoemocional y sexual. Asimismo, se da preeminencia a los enfo-**

⁹ Ver Anexo 7: Sistematización de la pregunta 3.4.1: ¿Qué otra herramienta —además de la educación, la gobernanza y los medios de vida— crees que es esencial para la consecución de territorios justos y sostenibles?

ques comunitarios y se menciona la necesidad del fortalecimiento del sistema público de salud.

Por último, en cuanto al ambiente incluimos propuestas de cuidado y conservación ambiental, así como el fomento de una conciencia ambiental, como una apuesta por la reconfiguración de la relación entre humanos y naturaleza.

En los grupos focales se mencionaron también algunas dificultades y sugerencias generales para proyectos que apunten a la transformación territorial. Entre los principales desafíos que se identificaron, de forma general cabe mencionar a la dificultad de realización de las propuestas que parten de lo colectivo. **En varias oportunidades se mencionó la dificultad de llevar adelante estrategias colectivas en contextos cuyo tejido social está desarticulado y donde existen tendencias individualistas que van ganando predominancia. Frente a estas condiciones, pensar formas de organización horizontales y participativas se convierte en un ejercicio cotidiano que puede resultar desafiante en determinados contextos.**

Por otro lado, en algunos grupos focales se planteó una clara tensión o conflicto de interés frente a la gestión territorial estatal. En otros casos, si bien se reconoce que existe esta tensión entre lo estatal y lo comunitario, se reconoce que al final esa relación es necesaria. Por lo tanto, algunas preguntas que se desprenden son ¿Cómo generamos esa articulación con el Estado? ¿Cómo promovemos lo comunitario sin deslegitimar el Estado? ¿Cómo pensamos lo público no estatal?

También se apuntó como una de las grandes problemáticas al desconocimiento de las particularidades y especificidades de los territorios. Respecto a las organizaciones sociales, se planteó que en muchos casos estas se proponen llegar a un territorio utilizando una línea de acción preestablecida, de acuerdo a su programática. Se señala que este acercamiento, con falta de conocimiento, falta experiencia de trabajo en el territorio y con estrategias sin adaptabilidad en su in-

tervención, puede al final terminar siendo más contraproducente y puede generar nuevos problemas en el territorio. Se resalta este problema de conexión entre los territorios y los entes que desean actuar en el territorio también en lo que respecta a las políticas públicas, en las cuales se destaca una tensión entre la particularidad y la universalidad, por ejemplo, como pasa con políticas que buscan alcanzar a toda la población, pero terminan siendo poco efectivas al no ser compatibles con los territorios a los que se desea aplicar.

La corrupción también fue planteada como un problema que afecta estas iniciativas. Esta es entendida como existente no sólo en los espacios estatales, sino también en los sectores privados; la corrupción se manifiesta como prácticas estructurales. Algunos comentarios apuntan a cómo estas lógicas dificultan la implementación de acciones, o limitan los efectos de las mismas. Como alternativas para enfrentar este problema se propone la promoción de espacios autogestionados en donde se puedan dar otro tipo de prácticas.

Otros aportes se refirieron a la inequidad en la redistribución de recursos como un desafío que merma la posibilidad de desarrollo de ciertos territorios, como sucede en general en los territorios rurales.

Por último, una temática desafiante para las experiencias rescatadas en esta investigación y que fue mencionada en reiteradas ocasiones refiere a la sostenibilidad de los proyectos. La sostenibilidad es entendida no sólo en términos de financiamiento, sino en términos de apoyo y la suma de voluntades, con las cuales es posible dar continuidad a las acciones. A partir de esta reflexión, se rescata como importante el pensar acerca de las capacidades que deben consolidarse a lo largo del proyecto para que este logre perdurar y sostenerse.

Como aprendizajes y sugerencias, para proyectos colectivos de transformación en general se discutió sobre la necesidad de diseñar proyectos sostenibles, planteando metas, objetivos, actividades y recursos capaces de facilitar los procesos y así mejorar los impactos. Para cumplir con esta necesidad en tal diseño, se plantea la importancia de partir de un doble reconocimiento, que contemple tanto los recursos locales como los intereses, necesidades, conocimientos y sentimientos de la comunidad, para de ese modo—trabajando siempre desde las oportunidades y fortalezas existentes, en vez de partir desde la falta—ensamblar estas particularidades con las posibilidades, conocimientos y herramientas con las que cuenta la organización que promueve el proyecto.

Se destaca fuertemente la importancia de involucrar a las personas locales en los procesos que se promuevan, valorando así los saberes, conocimientos, e intereses de la población con la que se trabaja. Esta estrategia contribuye a la legitimación y a la sostenibilidad de las acciones, pues estas cuentan con un mayor apoyo si son consensuadas y apropiadas por la propia comunidad. De modo estratégico también se sugirió contar con estudios de impacto y con una buena estrategia de comunicación para poder informar claramente—a los posibles donantes, inversores y a los actores que puedan interesarse en el proyecto—cuáles son las acciones en curso, y cuáles son los logros alcanzados con estas. Frente a la dificultad de trabajar desde lo comunitario, se plantea la importancia de continuar apostando por este, buscando diversas estrategias que fortalezcan ese sentido de comunidad, pertenencia y corresponsabilidad. En esta línea, se destaca la importancia de la voluntad como elemento central para llevar adelante cualquier proyecto, y, por lo tanto, se sugiere acompañar a las comunidades en el proceso de desarrollo de esa voluntad, ese deseo de transformación, y contagiar de este modo la pasión y la apreciación por lo comunitario.

Un aprendizaje que se vuelve a enfatizar es acerca de la importancia de generar alianzas para potenciar los impactos de nuestras acciones. En el caso de las ex-

perencias en educación, se destacó la importancia de establecer convenios con el Ministerio de Educación. En cuanto a las experiencias ligadas a la promoción de medios de vida, se señaló como importante la articulación con organizaciones externas que puedan brindar apoyo, seguimiento o capacitaciones, así como la importancia de la conformación de consorcios público-privados en los que cada actor asuma una responsabilidad. En el caso de la gobernanza, se mencionó de igual manera a las alianzas entre lo público, lo privado y lo comunitario, la oportuna articulación con organizaciones que compartan agendas similares, así como el rescate de estrategias más informales, como apelar a la voluntad de la comunidad y otros actores “golpeando puertas.”

Por último, un aprendizaje recogido de una de las experiencias remarcó la importancia de la diversificación de estrategias encaminadas a un mismo objetivo, que resuelva cómo abordar una problemática desde lo educativo, lo cultural y lo político, para que de este modo las múltiples estrategias apunten la integralidad de las soluciones a los problemas, logrando de este modo la consecución de objetivos más amplios.

4

Síntesis y reflexión

El proceso participativo que llevamos adelante implicó a 386 personas, que participaron en 11 grupos focales, 5 entrevistas, 7 talleres participativos y una encuesta. El objetivo fue nutrir el modelo ChanGo con el aporte de personas involucradas o comprometidas con procesos de transformación territorial. Específicamente, nos propusimos construir el marco teórico-conceptual que fundamenta el modelo, y fortalecer la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas de transformación territorial.

En este apartado, mostramos las principales conclusiones que se desprenden del análisis de los resultados presentados en el anterior capítulo, así como las redefiniciones del modelo en términos de fundamentos teórico-conceptuales y herramientas para la transformación territorial. Incluimos también un apartado sobre las fortalezas y los desafíos del modelo ChanGo.

4.1. Síntesis y principales conclusiones del proceso

Las herramientas cualitativas que se implementaron en el marco de este proceso han resultado en instancias de discusión sustanciosa para la redefinición colectiva de los ejes centrales del modelo ChanGo. Como se presentó en el capítulo anterior, los resultados de la encuesta fueron muy alentadores y contundentes, apuntando a una clara validación del modelo ChanGo, sus fundamentos y estrategias. En relación a los elementos del Círculo ChanGo, tanto los fundamentos como los excesos

propuestos, fueron evaluados como "muy relevantes". **Con respecto a las herramientas que propone el modelo, se demostró que entre los/as encuestados/as existe un amplio consenso respecto a la educación como una herramienta para conseguir agentes de cambio que trabajen activamente por mejorar sus territorios, a la gobernanza como una herramienta para fortalecer la cooperación, participación e incidencia en proyectos que respondan a las demandas comunitarias, y a los medios de vida sostenibles como herramienta para garantizar una vida digna, plena y respetuosa del entorno socioambiental.** Asimismo, respecto a las acciones que se implementan dentro del modelo, en términos generales, todas fueron valoradas positivamente y reconocidas como "muy importantes".

En cuanto al objetivo de co-construcción del marco teórico-conceptual que fundamenta el modelo, es interesante comenzar planteando, como primera conclusión, que el enfoque territorial propuesto por el modelo ChanGo ha sido un acierto. En las distintas instancias fue destacado como un enfoque que habilita una lectura crítica de los territorios en los que se implementa el modelo, de las formas en que nos vinculamos tanto con otras personas, grupos o actores del territorio, así como con el entorno natural con el que cohabitamos. **Si bien en la encuesta se observó una consideración del territorio preocupada sobre todo por la espacialidad de este, en los talleres participativos se evidenció la relevancia que se presta a la dimensión simbólica del territorio en tanto que espacio de memoria, identificación y apropiación, así como la relevancia de la dimensión socioambiental.** Se remarcó la potencia del enfoque territorial para la consideración de las posibilidades de transformación: si al territorio lo construimos entre todos, lo podemos construir como queremos que sea.

Por otra parte, con respecto a los conceptos de justicia y sostenibilidad, el modelo partió desde una definición acotada, centrada en la construcción de espacios de reconocimiento, participación, redistribución y armonía con el entorno. Esta defini-

ción puede ser nutrida a partir de los aportes realizados por los/as participantes de los talleres participativos y grupos focales, en los que se identificaron como criterios mínimos el acceso a servicios básicos, la equidad/igualdad, la redistribución, el respeto, la participación, la inclusión, la autonomía/libertad, la felicidad/paz, la cooperación/organización, y el bienestar.

Un resultado importante en relación a estos conceptos es que estos no pueden ser abordados de forma separada—están estrechamente relacionados. Si bien coincidimos en que la sostenibilidad es parte de la justicia, creemos que es importante mantener la distinción de los términos para enfatizar la generalmente rezagada dimensión ambiental de la justicia.

Por otra parte, pusimos a discusión el Círculo ChanGo para su evaluación y reconstrucción. Con respecto a este tema, en primer lugar, concluimos que es necesario realizar algunos ajustes en el esquema que permitan una lectura más clara de lo que este esquema busca representar. Por ello, en el próximo apartado presentamos el nuevo esquema que surge a partir del trabajo participativo.

En relación a los elementos del círculo, tanto los fundamentos socioambientales como los excesos socioambientales, inicialmente propuestos desde el modelo, fueron evaluados como muy importantes por los/as encuestados/as, y abordados en términos generales en la implementación de los instrumentos cualitativos. **Como hallazgos tuvimos la sugerencia de nuevos fundamentos (biodiversidad/ambiente, economía, infraestructura básica) y nuevos excesos (consumismo, violencias, crecimiento urbano, desarrollo, ambición/sentido de carencia, entre otros).** Los encuestados sugirieron conceptos adicionales para ser considerados como fundamentos socioambientales, sin embargo, desde la perspectiva del modelo consideramos a estos como criterios complementarios a los fundamentos ya planteados, por lo que concluimos que el concepto de fundamento socioam-

biental fue correctamente comprendido y abordado por los participantes. **Un dato interesante en este punto es que gran parte de los fundamentos propuestos como "otros" se ubican dentro de lo que en el modelo ChanGo categorizamos como gobernanza, por ejemplo: organización, institucionalidad, gobierno, convivencia. Esto nos indica que es necesario reforzar el concepto de gobernanza dentro del modelo.**

Respecto a los excesos socioambientales encontramos mayores dificultades. Gran parte de las sugerencias para ser añadidas no son excesos en los términos propuestos inicialmente por el modelo ChanGo. En un primer momento, definimos los excesos socioambientales como los techos o límites que todo desarrollo social debería tener para que no resulten en efectos negativos y riesgos para la vida y su entorno. Sin duda, sobrepasar dichos techos nos aleja de nuestros objetivos de un territorio justo y sostenible. **Ahora bien, como resultado del proceso participativo hemos evidenciado que la mayoría de los excesos productivos no existirían si se contara con todos los fundamentos socioambientales que una comunidad sostenible debería tener, esto es, si se cumplieran los principios de justicia y sostenibilidad. Ello nos llevó a concluir que es necesaria una redefinición del Círculo ChanGo en relación a los excesos socioambientales, proceso que empe- ro, deberá crecer a partir de la noción de techos ambientales.**

En cuanto al segundo objetivo de fortalecer la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas de transformación territorial, cabe mencionar algunas conclusiones generales en cuanto a la estrategia propuesta por el modelo ChanGo. **La principal conclusión obtenida en este punto se refiere a la integridad de la estrategia y la complementariedad de los tres ejes de trabajo priorizados.**

De forma general se mencionó la existencia de dificultades para la implementación de proyectos que apunten a la transformación territorial, pero también se manifestaron sugerencias. Nos parece valioso, respecto a estas últimas, el retomar como conclusión la apuesta por lo colectivo, partiendo siempre del reconocimiento de las particularidades de los territorios, e involucrando a las comunidades como participantes y no relegarlas a ser meras receptoras de las acciones que impulse el modelo.

Con respecto a la educación, la primera conclusión relevante es que existe un consenso fuerte en considerarla una herramienta central para construir agentes de cambio que trabajen activamente para lograr que sus territorios sean más justos y sostenibles. Como desafío para este propósito se planteó la necesidad de generar un cambio en la docencia. Para ello, se plantea no sólo brindar formación continua que permita mejorar la preparación de los/as docentes, sino también dotarlos/as de las herramientas y los recursos adecuados para llevar adelante modelos pedagógicos alternativos. Asimismo, se propone acompañar estos procesos con instancias de reflexión acerca de los horizontes de la educación, que permitan replantear el ejercicio docente, pero también el involucramiento de otros actores como las familias y la comunidad en los procesos educativos.

En relación a esto, resulta interesante que entre las principales problemáticas identificadas como limitantes para que la escuela forme agentes de cambio se encuentran el autoritarismo, la falta de recursos y el adultocentrismo. Por lo tanto, es importante dotar a las instituciones de recursos (económicos, infraestructuras y materiales) pero, de manera prioritaria, es importante impulsar cambios en las prácticas pedagógicas, para fortalecer los valores, competencias y habilidades que ayuden a formar agentes de cambio: cooperación, trabajo colectivo, inclusión de la diversidad, participación activa, equidad, libertad y autonomía.

A partir del análisis de los resultados podemos sostener que la mayoría de los desafíos en el campo educativo incumben a una mayor inversión, lo que también incluye revisar las condiciones laborales de los/as docentes. La inclusión de contenidos innovadores, el uso de las nuevas tecnologías, la incorporación de metodologías alternativas, la eliminación del autoritarismo, entre otros aspectos del proceso educativo, recaen en la labor docente, por lo que no solamente la inversión es fundamental para concretar estas aspiraciones, sino también el refuerzo del cuerpo docente.

Con respecto a la gobernanza, también contamos con un alto grado de validación en la conceptualización de esta como una herramienta de transformación territorial. Se priorizaron dos ejes de acción: la creación de espacios de participación y cooperación para resolver problemáticas comunes, y la formación en derechos de la comunidad, para que esta esté en condiciones de ejercerlos. **En términos generales, si bien se apuntó a la relevancia de que confluyan distintos tipos de actores en el medio comunitario, existe una tendencia a priorizar los actores locales de los sectores comunitarios y públicos. Las experiencias compartidas nos enseñan que es importante involucrar al sector privado, reconociendo aquellos actores con un compromiso real por mejorar las condiciones de las comunidades, y también al sector público.**

En cuanto a la gobernanza desde las instituciones educativas, se plantearon diversas acciones para que la escuela se constituya en un agente de cambio. Entre estas acciones se destaca la apertura y vinculación con el territorio, involucrando a toda la comunidad. Se plantea así que la escuela debe estar receptiva frente a las problemáticas comunitarias y debe contribuir a la proyección de acciones que den respuestas efectivas a los problemas concretos priorizados por la comunidad.

Otra conclusión relevante con respecto a la gobernanza refiere a la predominan-

cia de esta herramienta para la resolución de problemáticas que se presentan de manera frecuente en los territorios en los que en la actualidad se implementa el modelo. Se la considera como base necesaria sobre la cual es posible implementar otras iniciativas. En este sentido, fortalecer los lazos comunitarios parece ser un objetivo central para el funcionamiento de otras estrategias e intervenciones que propone el modelo ChanGo.

Por último, la promoción de medios de vida sostenibles, tanto en el ámbito económico como en el socioambiental, fue profundamente validada mediante los resultados de la encuesta. Al respecto de esta herramienta caben dos conclusiones importantes: en primer lugar, se manifiesta como necesario el realizar diagnósticos participativos que logren reconocer los recursos locales, las necesidades y las prioridades planteadas por las comunidades. En segundo lugar, se observa que las estrategias de vida son abordadas como algo colectivo y de forma integral, es decir, no se enfocan en pensar solamente proyectos productivos, sino también en todo el entretelado que eso conlleva: las relaciones de género al interior de las familias, las relaciones interpersonales y comunitarias, las formas de gestión y aprovechamiento de los bienes comunes, entre otros factores. **Asimismo, se expresa como necesario el tener presente que los principales objetivos en materia de medios de vida no deben tener su propósito alineado al aumento de los ingresos sino al aumento del bienestar en general, lo que incluye la seguridad física, la salud integral, el acceso a servicios, la autoestima, la inclusión, etc.**

Finalmente, con respecto a las otras herramientas de construcción territorial que se sugirieron a lo largo del proceso—cultura, salud y ambiente—creemos que son ejes importantes para trabajar para conseguir territorios justos y sostenibles. No obstante, pensamos que no conforman “herramientas del modelo” sino que son enfoques transversales a todas las acciones que se desarrollan desde el modelo ChanGo, y que deben ser priorizados, como el enfoque inter-

cultural, el enfoque de salud integral, el enfoque ambiental, el enfoque de género y el enfoque etario. En este sentido, desde la educación, que es una de las herramientas del modelo, se abordan como contenidos curriculares una variedad de temas que forman a los estudiantes en materia de género, cultura, salud y ambiente, así como también se abordan problemáticas para ser discutidas y trabajadas mediante proyectos. Desde la gobernanza, otra herramienta del modelo, se pueden promover proyectos culturales, ambientales, deportivos y de salud comunitaria, y hacer articulaciones con otros actores del territorio que estén enfocados en estos temas. Mediante el trabajo en medios de vida, la tercera herramienta del modelo, se puede trabajar en maneras para generar mayor bienestar en los territorios, considerando el respeto por el ambiente, la cultura y saberes locales, y garantizando la salud de las comunidades.

4.2. Redefinición del modelo

Tomando en cuenta los resultados y conclusiones del proceso participativo, llevamos adelante una reformulación del modelo, centrada en la definición de los conceptos que lo fundamentan teóricamente, así como en la puntualización de las formas en que implementamos las herramientas propuestas para conseguir territorios justos y sostenibles.

En este apartado nos proponemos desarrollar esta reformulación a partir del nuevo esquema del Círculo ChanGo.

4.2.1. Territorios justos y sostenibles

El horizonte del modelo ChanGo es la transformación de los territorios para que sean justos y sostenibles. Es necesario explicitar que cuando escogemos un en-

foque territorial lo hacemos considerando sus distintas dimensiones. Dentro de la tradición filosófico política de la modernidad euro-occidental, el territorio ha sido entendido bajo unas concepciones rígidas de territorialidad, diseñadas en primera instancia para el apuntalamiento de estados liberales capitalistas, lo cual implica que se hayan llevado a cabo procesos de dominio económico y político sobre las geografías, sus poblaciones y sus recursos. Frente a esto, existen perspectivas críticas que complejizan esta noción tradicional tomando en cuenta dimensiones adicionales del territorio, como la simbólica y la ecosistémica, que contemplan una diversidad de normatividades, formas particulares de apropiación del territorio y procesos identitarios de las localidades que además se relacionan con flujos ecosistémicos, lo cual proporciona una visión mucho más fluctuante y viva del territorio.

Por lo tanto, concebimos a los territorios como espacios construidos socialmente a partir de un conjunto de interacciones entre sociedad y naturaleza, en el que se llevan a cabo tanto las disputas de poder como las relaciones de cooperación entre diversos actores que sostienen diferentes proyectos. El territorio es el espacio en el que se despliegan procesos culturales de significación, procesos ecosistémicos y procesos económicos en los que se utilizan una variedad de recursos para la satisfacción de las necesidades comunitarias. Se entiende entonces que los territorios no son fijos, sino mutables y cambiantes, y que las posibilidades de su transformación están vinculadas al sistema de interacciones que lo constituyen.

Ahora bien, ¿cómo es un territorio justo y sostenible? Definir un territorio justo es una tarea compleja, puesto que la justicia es, quizás, uno de los conceptos que más debates ha despertado desde hace siglos. De igual manera, desde diferentes perspectivas se ha planteado una diversidad de conceptos y definiciones asociadas a la sostenibilidad. De este modo, basándonos en los resultados y conclusiones del proceso participativo, redefinimos y ampliamos el concepto de territorio justo y sostenible.

Partiendo de reconocer el carácter integral y multidimensional de los ecosistemas y la interdependencia de la diversidad biocultural, entendemos a un territorio justo y sostenible como aquel en el que existen todos los bienes y servicios dignos necesarios para garantizar el bienestar de la comunidad, la cual habita sus territorios en armonía con el entorno. Por ello, un territorio justo y sostenible implica:

- **Equidad:** se construyen relaciones y se toman decisiones dentro de un marco de derechos, considerando la posicionalidad de cada persona o colectivo dentro de estructuras socio-históricas de poder, sus posibilidades, condiciones y características. Esto con el propósito de eliminar actitudes de exclusión, desigualdad o discriminación (tanto en humanos como en otras especies).
- **Reconocimiento:** se visibiliza y respeta la diversidad de pensamientos, culturas, saberes, nacionalidades e identidades que coexisten en un territorio, anulando las jerarquías por las que ciertas identidades, prácticas sociales y productos culturales no son respetados. Desde una perspectiva ecológica, el reconocimiento se extiende también a la naturaleza y a los ecosistemas, como entes con capacidad de acción y con un dinamismo propio.
- **Participación:** se garantizan espacios de participación, especialmente para los sectores o grupos históricamente excluidos, en los que se pueda decidir sobre los aspectos que afectan a su vida y la de su entorno, fomentando la resolución de problemas comunes. La democracia y la horizontalidad son prácticas cotidianas fundamentales.
- **Redistribución:** se distribuyen de forma equitativa los bienes y servicios, así como los beneficios y los riesgos medioambientales, entre los miembros, individuales o colectivos, de una sociedad.

- **Autonomía y Libertad:** las personas y las comunidades toman decisiones y ponen en práctica aquello decidido desde la responsabilidad individual y colectiva.
- **Cooperación:** se trabaja de forma colaborativa entre todas las partes responsables y afectadas por cualquier problema o reto, para encontrar la mejor solución.

4.2.2. Círculo ChanGo

Imagen 7: Círculo Chango reformulado

-  Alimento
-  Agua
-  Identidad Cultural
-  Recreación
-  Vivienda
-  Salud
-  Energía
-  Transporte
-  Telecomunicaciones
-  Seguridad
-  Biodiversidad
-  Institución Educativa
-  Educación
-  Medios de Vida
-  Gobernanza



Partiendo de una perspectiva ecosistémica para abordar al territorio, que reconoce los vínculos de continuidad, interrelación y condicionamiento mutuo entre el mundo natural biofísico y el mundo social, entendemos que para conseguir un territorio justo y sostenible es imprescindible contar con fundamentos socioambientales mínimos que garanticen la justicia social, el bienestar económico y el equilibrio ambiental. Nos referimos a continuación a estos como a un conjunto de bienes, servicios, derechos y recursos que deben ser garantizados de forma equitativa entre todas las personas para alcanzar formas de vida socialmente dignas y ambientalmente respetuosas.

- **Agua:** Acceso a servicios de agua y saneamiento seguros y de calidad. Disponibilidad de agua no contaminada para diversos usos (consumo, productivos, recreativos, etc.)
- **Salud:** Acceso a servicios de salud integrales y de calidad que incluyen medicina preventiva, la promoción de hábitos saludables, la atención universal, el acceso a medicamentos, la salud mental. Deben establecerse redes de servicios de salud enfocados en las necesidades de sus usuarios, que sean acordes a la diversidad cultural, sexual y etaria.
- **Educación:** Acceso a educación de calidad, transformadora y emancipadora, en los diferentes niveles (inicial, básica, secundaria y superior). Esta es inclusiva, participativa, democrática, disponible en el propio territorio, con pertinencia cultural y ambiental, y atenta a las necesidades educativas específicas.
- **Alimento:** Acceso de manera regular y libre a una alimentación adecuada y suficiente, que promueva seguridad y soberanía alimentaria.
- **Transporte:** Acceso a servicios de movilidad adecuados y sostenibles. Incluye

la calidad en la infraestructura de movilidad: estado de las vías, accesibilidad (sobre todo en áreas rurales), regularidad del transporte público, etc.

- **Telecomunicaciones:** Acceso a tecnologías de información y comunicación que amplíen las posibilidades de intercambio, difusión, participación y desarrollo de capacidades y conocimientos.
- **Energía:** Acceso a energía para diversos usos (productivos, transporte, cotidianos). Incremento del desarrollo de energías renovables para reducir la dependencia de energías fósiles.
- **Vivienda:** Acceso a vivienda digna, adecuada y segura, en condiciones de igualdad.
- **Identidad cultural:** Expresión, preservación y transmisión de los valores, saberes, prácticas, lenguajes, memoria y patrimonio tangible e intangible de las comunidades, pueblos, nacionalidades o diversos colectivos (LGBT, culturas urbanas, migrantes, etc.). Afirmación de las identidades, reconocimiento mutuo y valorización de la diversidad.
- **Recreación:** Acceso a actividades de recreación artística y deportiva para el esparcimiento físico y mental. Tiempo libre, de disfrute, de descanso y de ocio.
- **Seguridad:** Hábitat seguro y saludable, asentado en una cultura de paz y seguridad ciudadana. La construcción de una cultura de paz, entendida no sólo como el fin de los conflictos armados y la violencia física, sino también desde la garantía de los derechos fundamentales para que las personas logren sentirse tranquilas a lo largo de sus vidas.

- **Gobernanza:** Capacidad colectiva de enfrentarse a problemas comunes a partir de la articulación y cooperación entre actores de diversa naturaleza, garantizando la participación y representación de todos los actores locales. Esto implica formas de organización horizontales, recíprocas y participativas.
- **Ingreso y trabajo:** Formas de ganarse la vida que sean justas y sostenibles, y generen ingresos suficientes para lograr una vida digna. Las condiciones de trabajo deben ser seguras, saludables y no degradantes.
- **Conservación:** Acciones, políticas y regulaciones encaminadas a la planificación continua de la conservación de especies vivas y recursos naturales, con el objetivo principal de reparar las relaciones interespecie, y de este modo construir entornos naturales equilibrados en los que los organismos vivos no solamente puedan sobrevivir, sino que puedan también prosperar en la coexistencia.
- **Cambio climático:** Cambios a largo plazo en las temperaturas y los patrones climáticos. Desde el siglo XIX las actividades humanas han sido su principal motor, debido principalmente a las emisiones de gases de efecto invernadero. La energía, la industria, el transporte y la agricultura se encuentran entre los principales emisores de estos gases.
- **Pérdida de biodiversidad:** Disminución en número y variedad de especies de plantas y animales dentro de un ecosistema. Las principales presiones antropogénicas que causan pérdida de la biodiversidad son la sobreexplotación del medio natural, los cambios de uso de suelo (agricultura o expansión urbana), la contaminación, la introducción de especies exóticas invasoras y algunos de los efectos del cambio climático.
- **Contaminación:** Alteración de las características físicas, químicas o biológicas de un ecosistema, cuyos efectos son adversos para la salud, la seguridad y el bienestar de la vida humana, vegetal y animal. Se deriva de actividades humanas y puede manifestarse local, regional o globalmente.
- **Explotación:** Consiste en el uso bajo una racionalidad meramente instrumental de los bienes naturales y de las formas de vida animal.

Cabe hacer la aclaración que para concretar todos estos fundamentos socioambientales, es necesario contar con una infraestructura básica, esto es, un conjunto de instalaciones, servicios y medios técnicos que den soporte al desarrollo de un territorio, el cual dependerá de cada territorio, definiendo cada caso por medio de una contextualización que saque a flote los requerimientos para garantizar cada uno de los fundamentos.

Por otro lado, como resultado del proceso participativo y de la reflexión colectiva identificamos que los límites y excesos que truncan el desarrollo y aseguramiento de los fundamentos socioambientales están relacionados con conflictos ambientales. Es importante identificar a estos:

Dentro de los fundamentos socioambientales identificamos tres elementos que tienen un fuerte potencial para conseguir que se lleven a cabo el resto de los fundamentos, bajo los criterios de un territorio justo y sostenible. Planteamos estos tres elementos como las herramientas más eficaces, sostenibles y transformadoras del modelo ChanGo: la educación, la gobernanza y los medios de vida. Para la redefinición y actualización del modelo, a continuación explicaremos en detalle

4.2.3. Herramientas del modelo

en qué consiste la mencionada reconceptualización teórica de lo que estas herramientas implican al interior del modelo ChanGo.

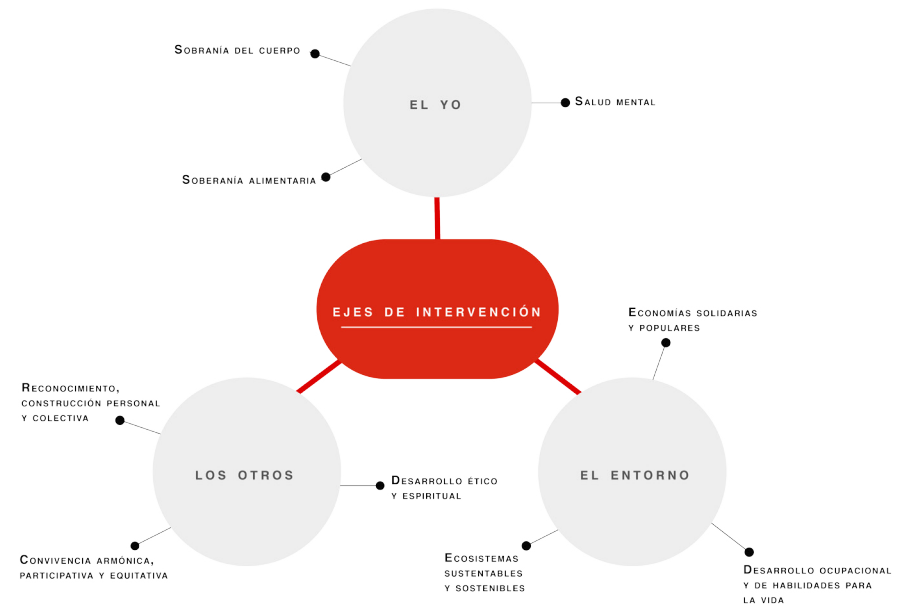
4.2.3.1. Herramienta de educación: educar para el cambio

Las instituciones educativas se transforman de manera profunda e integral para ofrecer una educación justa y de calidad que forme a personas como agentes de cambio para que puedan responder a las exigencias del entorno y mejorar su territorio. La transformación incluye:

- **Infraestructura:** Se construyen instalaciones educativas adecuadas para el contexto social, para que los estudiantes tengan un ambiente digno y óptimo para el aprendizaje y la convivencia.
- **Equipamiento:** Se dota a cada ambiente del mobiliario y de los materiales pedagógicos y digitales necesarios para poder aprender de manera natural, eficaz y armónica.
- **Pedagogía:** Se realiza la transformación en la metodología, evaluación, diseño curricular, convivencia, organización horaria, etc., para cambiar de raíz a la institución.

La escuela forma parte de una gran narrativa que nos inserta en la vida diaria a través de procesos de relación. Estos tienen su origen en la experiencia personal, el autoconcepto y en el reconocimiento de este que se consolida en el encuentro con los otros, es decir, con la familia y la comunidad. Por ello se reconocen los siguientes tres ejes fundamentales desde los que la persona interactúa: el Yo y la Identidad, los Otros y las Otras y el Entorno.

Imagen 8: Ejes de intervención



4.2.3.1.1. El Yo y la Identidad

Para muchos niños y niñas, la escuela es el lugar en el que se da el primer encuentro de una infancia con sus pares, con la comunidad y el espacio público. La socialización es entendida como la adaptación de un individuo a su entorno y, por ende, a las normas de comportamiento social, pero esta socialización parte de una autodisciplina que es la base de todo aprendizaje. En este eje se recogen nociones claves de este proceso, como el autoconcepto y la autonomía.

A través del eje El Yo, se abordan los siguientes conceptos:

- **Soberanía del cuerpo:** se propone considerar la soberanía que tiene cada individuo sobre su cuerpo, lo que implica respeto irrestricto ante la voluntad de

4.2.3.1.2. Los otros y las otras

moverse, verse y ser de cada persona como apuesta a la libertad de decisión y acción. Así mismo invita a cuestionar las prácticas que restringen la autonomía de los cuerpos en los ambientes educativos, por lo que se sugiere, cada vez con más pertinencia, que los procesos de educación formal y no formal sean atravesados por enfoques transversales de educación sexual integral, así como de género y el etario.

- **Soberanía alimentaria:** entendida como un consumo alimenticio consciente y respetuoso de las peculiaridades de cada territorio, que priorice la producción agrícola local. Esto implica además garantizar fundamentos como el acceso a la tierra, la conservación del agua, la posesión de las semillas, conservación de especies, y otros que garanticen un manejo autónomo de la política agraria y alimentaria. Para ello se propone que este concepto sea considerado para la planificación de actividades relacionadas con la alimentación y con la transversalización del enfoque de salud integral.
- **Salud mental:** partiendo de la noción de que los malestares psicológicos tienen en gran medida un origen colectivo y territorial, se reconoce en la vigente crisis mundial de salud mental la proliferación de enfermedades con causales no solamente biológicas, sino también sociales, por ejemplo patologías causadas por la implementación de mecanismos adaptativos nocivos, que permiten a las personas sobreponerse a las condiciones de desigualdad que viven en cada localidad. Debido a esta crisis de salud mental, se plantea que la educación incorpore un enfoque de salud integral, inclusiva y con enfoque de género para que pueda darse el acompañamiento necesario para sanar o tratar las posibles psicopatologías sociales de determinado territorio.

En este eje se consideran las relaciones sociales, comunitarias y con la naturaleza, con las cuales se cultiva el respeto, la empatía, la solidaridad, la ética y los valores. El Modelo ChanGo considera que el respeto y la empatía son claves para una nueva ciudadanía. Para construirla, se propone la aplicación de una práctica pedagógica empática como estrategia educativa para la creación de una sociedad sostenible, fundada en el respeto a la naturaleza, a los derechos humanos universales, para así generar una cultura de paz.

Desde el eje de Los otros y las otras se proponen los siguientes conceptos:

- **Reconocimiento, construcción personal y colectiva:** se propone que la institución educativa y la comunidad sean espacios que permitan la construcción libre de la identidad de cada uno de los individuos que la conforman, teniendo en cuenta el colectivo al que pertenecen. En este sentido los contenidos, actividades y métodos propuestos están dirigidos a salvaguardar el acervo cultural, social y político que han construido las comunidades a lo largo de su historia.
- **Desarrollo ético y espiritual:** la institución educativa debe promover el desarrollo y la construcción de la ética y la espiritualidad de cada individuo. Para ello, propone que la educación positiva (la cual detallamos de qué trata más adelante) posibilitará esta construcción. Es esencial aplicar este concepto en el desarrollo de la autonomía de cada individuo.
- **Convivencia armónica, participativa y equitativa:** se promueve que la igualdad sea evidente en todos los momentos y espacios. Para esto, se identifica a las asambleas como la metodología que posibilita la participación equitativa de cada actor de la comunidad, por lo cual es necesario que estas se consoliden

como los espacios en los que se proponen, deciden y diseñan estrategias para suscitar armonía socioambiental y comunitaria.

4.2.3.1.3. El entorno

Las personas son parte de un medio que las condiciona. Para entender al individuo, primero debemos entender el contexto en el que este se desenvuelve. Es por eso que nos resulta indispensable comprender el entorno para alcanzar un óptimo desarrollo del individuo y las relaciones sociales que lo constituyen. Este eje comprende la globalidad del medio, con el objetivo de construir herramientas que permitan afrontar los retos de la vida; recoge aspectos clave del entorno, como situaciones sociales, colectivas, trabajo comunitario, saberes de la comunidad, ciencia y tecnología.

Proponemos los siguientes conceptos para el abordaje del eje el entorno:

- **Territorios sustentables y sostenibles:** el modelo propone el cuestionamiento y la reflexión constante sobre las prácticas humanas nocivas que empeoran las relaciones poco armónicas entre los seres vivos y su entorno. A través de la reflexión se espera cuestionar estas relaciones, para modificarlas. Para ello, promueve la asociatividad, la solidaridad y el apoyo mutuo en la vida cotidiana al interior de las instituciones y organizaciones que conforman la comunidad.
- **Economías solidarias y populares:** la valoración y fortalecimiento de las economías locales es una estrategia imprescindible para la prosperidad de las comunidades. Este fortalecimiento protege a las comunidades de las políticas que imposibilitan la movilidad social y el bienestar de la población. Para ello, también en este punto se fomenta la asociatividad, la solidaridad y el apoyo mutuo en la vida diaria al interior de las instituciones y organizaciones que conforman el territorio.

- **Desarrollo ocupacional y de habilidades para la vida:** el modelo trabaja en un acompañamiento que provoque que cada individuo pueda desarrollar habilidades para la vida, que le permitan enfrentar los retos del mundo actual.

Tomando en cuenta estos tres ejes fundamentales de la educación, planteamos que en el modelo ChanGo sus enfoques pedagógico-epistemológicos son: el enfoque socio-constructivista, enfoque de derechos, enfoque de interculturalidad y plurinacionalidad y enfoque en soluciones.

4.2.3.1.4. Enfoque socioconstructivista

El Modelo ChanGo busca el desarrollo de un enfoque socioconstructivista, el cual se basa en la teoría psicopedagógica que entiende el desarrollo humano como un proceso de aprendizaje gradual, que se da a través del intercambio cultural, en el que la persona cumple un rol activo. La teoría constructivista tiene un enfoque cognoscitivo y humanista. El primero conceptualiza la enseñanza a partir de las experiencias previas que poseen los estudiantes, y las potencia con estrategias cognoscitivas y metacognitivas (Piaget, 1973, 1978 y 1982), (Vygotsky, 1979) que suman nuevos conocimientos. A su vez, el enfoque humanista (Giroux, 2018), (Freire, 1970, 1997, 2004, 2012) apunta a promover el desarrollo de las potencialidades individuales.

A partir de este enfoque, el Modelo ChanGo plantea el diseño de contenidos académicos oportunos, capaces de responder a problemáticas del entorno. Apunta también a un análisis de los contextos educativos que busque articular una enseñanza que valore la diversidad de la comunidad y de los estudiantes. La apuesta socioconstructiva se configura como una actividad variable y diversa, que prioriza una pedagogía en la que el estudiante marca el ritmo de su propio aprendizaje, desarrollando pensamiento crítico en acompañamiento del educador.

Este último apoya a los estudiantes para que ellos sean los protagonistas de su propia formación.

4.2.3.1.5. Enfoque de derechos

El enfoque de derechos en el ámbito educativo reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho con voz propia y poder de decisión. Los derechos reconocidos en la constitución pueden llegar a ser suprimidos o invisibilizados, por lo que el sistema educativo no solo debe velar por el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino por el pleno ejercicio de todos los derechos, tanto al interior de la institución educativa como por fuera de ella, es decir en su comunidad.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el modelo educativo ChanGo busca no solamente la transmisión teórica de los conceptos de derechos humanos, sino también pretende encontrar los caminos para vivirlos y ponerlos en práctica por medio de la búsqueda de la resolución de los desafíos que su aplicación trae.

Dicho de otro modo, la tarea principal del educador es forjar el camino más directo que permite "ayudar al individuo a encontrar lo que tiene en sí mismo; mas no a formarlo de un modo estandarizado que alguien ha decidido a priori" (Maslow, 1968).

4.2.3.1.6. Enfoque de interculturalidad y plurinacionalidad

La diversidad cultural y la plurinacionalidad suponen un respeto por las diferencias, el reconocimiento del derecho a la diversidad, la interacción entre culturas y pueblos de una forma equitativa (Art. 2 LOEI). Supone además el desarrollo de políticas públicas con pertinencia cultural que reconozcan y respeten la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades. Estas políticas deben reconocer también a las autoridades indígenas y comunitarias.

La construcción de un Estado intercultural y plurinacional no está libre de conflictos y tensiones. Para el Modelo ChanGo la interculturalidad y plurinacionalidad conciernen a todos los ciudadanos y no solo a los indígenas. El Modelo ChanGo promueve la autodeterminación libre, la revitalización de la lengua, la identidad propia, el reconocimiento de su soberanía y la intervención informada y consentida sobre los territorios propios.

4.2.3.1.7. Enfoque en soluciones

El enfoque en soluciones es facilitado por el docente, e implica un cambio en su práctica que consiste en transitar desde un enfoque disciplinar hacia uno interdisciplinar, en el cual el conocimiento no es impartido desde el docente, sino que es producido por los mismos estudiantes al momento de dinamizar sus recursividades para la solución de un problema. En este proceso, los estudiantes construyen nuevo conocimiento al resignificar sus conocimientos previos.

El enfoque en soluciones requiere que el docente cree las condiciones para que el grupo de estudiantes empiece a comprender un problema mediante su definición y análisis. En un segundo momento, el docente facilita la búsqueda de formas de modificar la situación, así apoyando al desarrollo de estrategias de solución. Después de la selección de estrategia, esta puede ser aplicada, y finalmente sus resultados pueden ser valorados.

Este modelo que busca comprender y definir problemas fomenta el desarrollo de habilidades de conceptualización y reflexión, lo cual contribuye a la formación del juicio de los estudiantes. En suma, este modelo desarrolla las habilidades investigativas de los estudiantes.

El entrecruce de los enfoques pedagógico-epistemológicos mencionados nos permiten dilucidar los principios que consideramos que pueden orientar a la educación como herramienta del modelo ChanGo:

- **Educación democrática:** la escuela debe ser democrática, debe formar personas con capacidad de ejercerla y de mejorarla. La escuela es un espacio de ejercicio de los derechos humanos; la escuela promueve la cultura de paz y la bioética a través de actividades democráticas.
- **Educación activa:** los estudiantes participan activamente en su aprendizaje, aplicando los conocimientos adquiridos de manera práctica e interactuando de manera continua. En este tipo de educación, el aprendizaje se da desde un enfoque socio-constructivista, despertando el interés estudiantil, buscando soluciones a los problemas comunitarios, promoviendo la proactividad y la autonomía en los estudiantes. Estas consideraciones son claves para formar agentes de cambio plenos, felices y libres.
- **Educación respetuosa:** la convivencia es positiva. En esta se respetan las características de cada persona o grupo, los intereses, las múltiples inteligencias y los ritmos de aprendizaje de cada niña, niño y adolescente. Para ello, la comunidad, la familia y la institución educativa deben ofrecerles un espacio seguro, sin violencia, inclusivo y que posibilite un desarrollo integral.
- **Educación comunitaria:** son escuelas de puertas abiertas para todos y todas, que cuentan con mecanismos democráticos para la toma de decisiones y solución de conflictos. Estas analizan el entorno y se trabajan en la solución de sus problemáticas de manera sistemática y efectiva. También se introducen saberes comunitarios, ancestrales, y actividades propias del contexto como la pesca, la carpintería, la agricultura, la costura, la jardinería, la cocina, el yoga, entre otras.

En continuación con nuestra exploración teórica del modelo ChanGo, encontramos que es posible derivar de la relación entre los enfoques epistemológicos-pedagógicos y los principios que acabamos de mencionar, a tres ejes metodológicos para la educación del modelo ChanGo: el humanista, el vivencial y el comunitario. Estas tres metodologías son transversalizadas por la Educación Positiva, convirtiéndose en prioridades y piezas clave para la transformación educativa en el modelo.

La Educación positiva se enfoca en el reconocimiento y respeto de todos y todas, promoviendo una disciplina basada en el amor, la responsabilidad y la autonomía. Las instituciones educativas implementan herramientas específicas (círculos de convivencia, técnicas de modificación de acompañamientos al conflicto, herramientas de mediación, programas de uso del lenguaje respetuoso, planificación de normas y límites, etc.) para que la educación positiva transforme el clima de las instituciones.

La Educación positiva es entonces, la esencia y se establece como transversal en el ambiente educativo del modelo ChanGo. Con los elementos de la Educación positiva se busca crear un ambiente en el que se hará evidente la transformación institucional, con signos de respeto, democracia, horizontalidad, amor y comunidad. Explicamos a continuación en qué consisten estas tres metodologías:

4.2.3.1.8. Metodología humanista

Concibe a los y las estudiantes como seres integrales con capacidad de analizar, reflexionar, participar y tomar decisiones. Se resalta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y promueve la comunicación como el medio clave de expresión del humanismo.

El docente es un acompañante y facilitador de los procesos de aprendizaje, y para ello debe conectar con sus estudiantes, estimularlos, apreciarlos y tener empatía con ellos. Este tipo de aprendizaje se implementa a través de la asamblea y las tutorías comunicativas.

- **La asamblea:** Es un espacio de encuentro y comunicación semanal para propiciar la participación, la reflexión, la escucha y el fortalecimiento de la institución. Pone especial interés en la construcción y fortalecimiento de la sociedad, y en la formación ética del individuo y del grupo.
- **Las tutorías comunicativas:** son un espacio de encuentro diario con los y las estudiantes. Pretende abordar situaciones emergentes, del tipo emocional, disciplinar y social. A la vez, tiene como prioridad el fortalecimiento de la comunicación.

4.2.3.1.9. Metodología vivencial

Con el aprendizaje vivencial el estudiante interioriza los conocimientos de manera significativa y profunda. Este aprendizaje fomenta la autonomía y la responsabilidad en el estudiante, a la vez que contribuye a la estimulación de los procesos cognitivos superiores (crear, criticar, analizar, comunicar, colaborar, planificar). Para ello se plantean actividades que promueven la experimentación y el uso de materiales con el objetivo de entender y descubrir el mundo. Este tipo de aprendizaje se plasma a través de propuestas pedagógicas, como los talleres experimentales y aprendizajes por ambientes.

- **Talleres experimentales:** Estos espacios permiten organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en práctica el "aprender haciendo" y estimulando el ejercicio de los procesos cognitivos superiores. Como espacios de cons-

trucción de conocimiento, estos talleres buscan enriquecer el conocimiento teórico por medio de considerar al contenido experiencial como un elemento indispensable en el proceso de aprendizaje.

- **Aprendizajes por ambientes:** El trabajo en ambientes de aprendizajes se basa en crear diversos espacios organizados en el aula o en la escuela que fomentan el aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento. El docente se posiciona como acompañante de estos ambientes, los cuales desarrollan las capacidades de los estudiantes a través de retos y actividades ubicadas en rincones que invitan a los estudiantes a manipular materiales didácticos.

4.2.3.1.10. Metodología comunitaria

El aprendizaje comunitario permite conectar al estudiante con las problemáticas del entorno y sus soluciones. De este modo puede aprender las habilidades y saberes comunitarios, así como de los profesionales que habitan en la comunidad. El aprendizaje comunitario tiene un abordaje interdisciplinar por medio del cual el estudiante y la comunidad son los protagonistas en la creación de conocimiento. Este tipo de aprendizaje se implementa a través de propuestas pedagógicas como el aprendizaje experiencial y aprendizaje por servicios.

- **Aprendizaje experiencial:** dota a los estudiantes de aprendizajes prácticos en base a los saberes y destrezas profesionales de la comunidad. Al introducir en la escuela los conocimientos y oficios del contexto, se reconoce a la comunidad, se motiva al estudiante y se fomenta el aprendizaje interdisciplinar. En enfoque técnico las múltiples disciplinas involucradas en tal aprendizaje aportan a la formación profesional y personal de los estudiantes.

- **Aprendizaje por servicio:** Propone que los estudiantes construyan y ejecuten un proyecto interdisciplinar para abordar una problemática de la comunidad. El aprendizaje tiene vocación de servicio, volviéndolo positivo para la comunidad y significativo, así como tangible para el estudiante. Además, estos proyectos incluyen a familias, vecinos/as y organizaciones de la comunidad.

4.2.3.2. Herramienta de gobernanza: Gobernar desde lo local

La gobernanza en el Modelo ChanGo es un sistema de gestión y acción para convocar a dar soluciones colectivas a problemas comunes. Esta implica también la creación de tejido socioambiental que posibilite que los seres vivos, los recursos naturales y el entorno en general prosperen juntos. En este tejido organizativo se ejerce el derecho a la participación y la autonomía de las personas, estableciendo relaciones de apoyo mutuo y cooperación en los territorios para convertirlos en espacios justos y sostenibles, enfocados en la construcción de redes y relaciones que vinculen la diversidad de género, etaria, de etnia, de clase y de disposición geográfica.

Partiendo de que el modelo ChanGo propende la construcción de modos de vida justos y sostenibles desde consideraciones socioambientales adecuadas para tal propósito, el origen de su de acción radica en la creación de redes de cooperación interinstitucional e intersectorial. En esta línea, el modelo se sostiene con la conformación de un equipo interdisciplinario que, desde distintas geografías, trabaja en la co-construcción de un modelo de desarrollo territorial, el cual emplea a la gobernanza como herramienta para poner en movimiento a los territorios rurales y periurbanos, de este modo cambiándolos y transformándolos.

Podemos aseverar que, pese a que la educación es una herramienta para formar agentes de cambio, gran parte de sus posibilidades de acción se ven limitadas

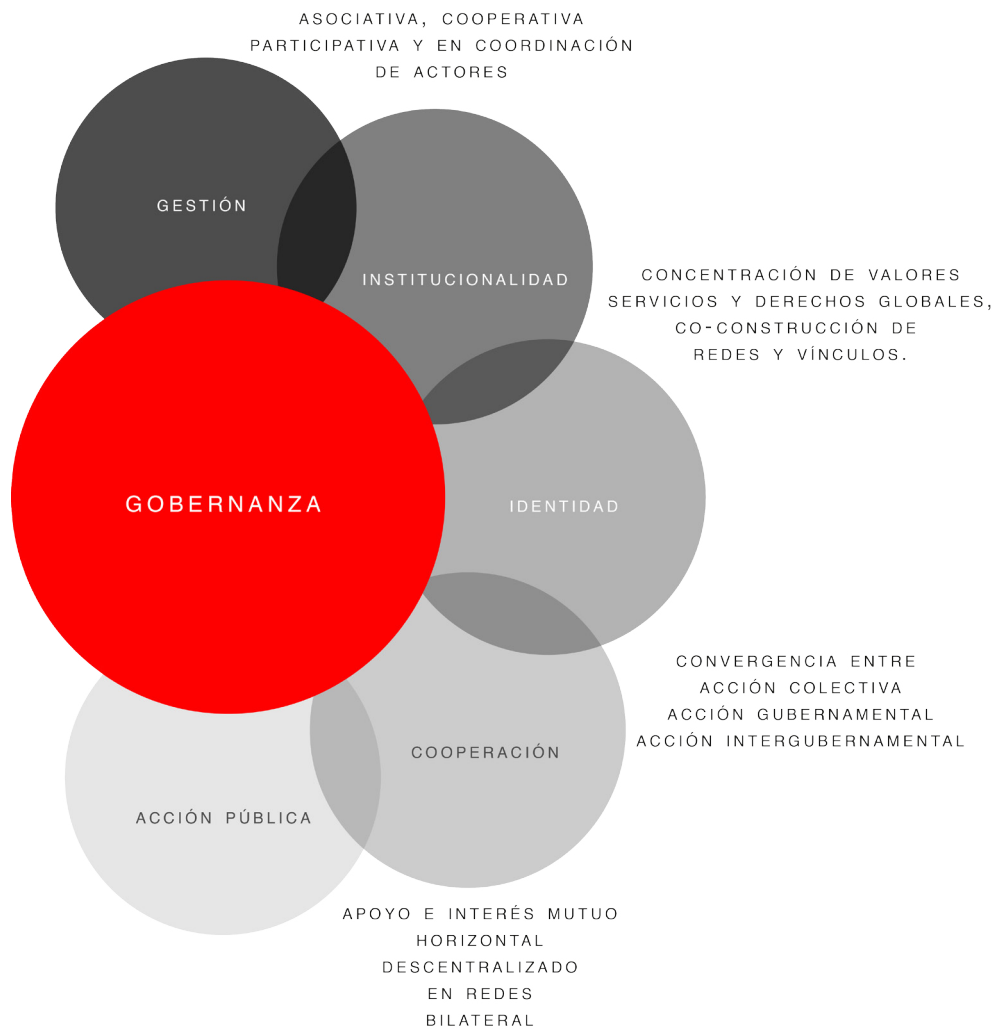
porque las problemáticas de los territorios no solo se asientan en el campo de lo educativo, sino que tienen un origen multidimensional que exige la subsidiariedad de parte del estado, la concurrencia de la mayor cantidad de actores y niveles de gestión o gobierno, la mayor cantidad de actores no gubernamentales, sector empresarial, la academia y organizaciones de base.

Gobernar desde lo local implica entonces trabajar en el fortalecimiento de gobernanzas territoriales con el fin de potenciar a la escuela y sus actores como agentes de cambio, hacia la construcción de territorios justos y sostenibles.

De esta vinculación surgen prácticas como la gobernanza y la gestión territorial que son campos de acción que plantean el desarrollo local a partir de la creación de sentidos y conocimientos propios de cada territorio. Desde una visión sistémica y compleja del territorio (Boisier 2011, De Mattos 2010 y Albuquerque 2020) se contempla su densidad normativa—reglas, normas, roles, controles y regulaciones—y también a las formas de apropiación—memoria, identidad, cultura y prácticas concretas—de quienes habitan un territorio. Contempla también la agencia de los sujetos, instituciones y organizaciones a la hora de gestionar las formas de asociación y coordinación de acciones. Esta agencia se canaliza a través de la institucionalidad territorial y a través del fortalecimiento de procesos participativos y dialogantes con la mayor cantidad de actores, en favor de una gobernanza territorial sostenible, eficaz y justa.

La gobernanza en el Modelo ChanGo se compone de las siguientes dimensiones:

Esquema 1: Dimensiones de la gobernanza



- **Dimensión geográfica/territorial:** Esta dimensión supone las especificidades materiales de un espacio que determina las condiciones de vida de las poblaciones humanas y no humanas que lo habitan. Para que este espacio pueda efectivamente ser apto para una vida digna y sostenible se requiere una multi-

plicidad de mínimas condiciones, como ya se ha mencionado. Entre estas podemos nombrar a los recursos naturales como fuentes de alimentos, ingresos, elementos vitales como agua, aire limpio, y también condiciones de infraestructura básica para la vida.

- **Dimensión cultural/identitaria:** Esta dimensión supone el entramado social que propicia las condiciones necesarias para una vida digna y sostenible. Esta dimensión es en gran medida simbólica, en la que podemos encontrar los valores sobre los cuales se asienta una sociedad. Estos se cristalizan en parte con los derechos humanos universales, pero también con los patrones sociales y costumbres específicas de una sociedad que, al formar códigos sociales específicos a su situación geográfica y condiciones socioculturales, logra convivir armonizando la vida humana junto con la no humana, y también con los seres no vivos.
- **Dimensión institucional:** Esta dimensión toma en cuenta los diversos organismos de una sociedad. Estos organismos, en su capacidad de agrupación de individuos, son capaces de realizar acciones en coordinación de múltiples voluntades con el objetivo de solventar intereses comunes. Las instituciones de esta dimensión pueden ser públicas, privadas y comunitarias, y la interconexión de estas implica el fortalecimiento de la misma sociedad: el establecimiento de redes con entidades exógenas y endógenas marca las conexiones que conforman una sociedad, y por las cuales esta es capaz de funcionar.
- **Dimensión de gestión/acción pública:** Esta dimensión toma en cuenta las dinámicas que son posibles dadas las condiciones de las anteriores dimensiones. El cómo se llevan a cabo las acciones empujadas por voluntades al unísono depende en primera instancia de las condiciones materiales existentes, luego de los valores sobre los que se asienta una comunidad, y finalmente de las

instituciones capaces de canalizar la acción concertada. En el caso del modelo ChanGo, aquellos valores implican el que esta dimensión de gestión/acción pública se pueda dar en el marco de la horizontalidad (entre individuos y entre instituciones de diversa escala), de la descentralización (del poder/recursos/información, buscando, de acuerdo a un criterio de inclusión, la participación de la mayor cantidad de agentes), y de la cooperación consensuada. De acuerdo con estas determinantes, esta dimensión, según el modelo ChanGo, va encaminada hacia el horizonte que nos planteamos: el de asegurar que los territorios sean justos y sostenibles.

Para la formulación de estas dimensiones nos apoyamos en la obra del académico Joan Subirats (2003, 2004, 2011, 2012). En estas se vislumbran las razones por las que la gobernanza es la capacidad colectiva de dar soluciones a problemas territoriales de interés común, lo cual posiciona esta herramienta como imprescindible en cualquier proceso socioambiental. La gobernanza es en suma una forma de gobierno amplio e inclusivo, que propicia la participación, organización, cooperación y el establecimiento de consensos a la hora de la toma de decisiones. Por lo tanto, la gestión y la gobernanza local están interrelacionadas en las actividades destinadas al fortalecimiento de las redes para el desarrollo, cuidado y administración responsable de los recursos vivos y no vivos de cada territorio.

En este sentido, el diseño de un modelo de gobernanza viabiliza el proceso de cohesión territorial y permite efectivizar las propuestas de manejo justo y sostenible de los ecosistemas desde la gestión horizontal, multinivel y desde la cooperación en red con múltiples actores; o desde dentro hacia afuera, como plantea el especialista en desarrollo local José Gasca Zamora (2022). En este sentido los procesos de consenso y toma de decisiones cuentan con un alto grado de participación e incidencia de actores endógenos al territorio, así como de todas las entidades rela-

cionadas al mismo con el fin de que cualquier proyecto o iniciativa vaya acorde con las formas de vivir, sentir y pensar el territorio desde quienes lo habitan.

4.2.3.2.1. Gobernar desde lo local en la escuela

Fortalecer los espacios de participación es indispensable para el desarrollo de la autonomía de las infancias y adolescencias. El artículo 121 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas determina a la participación como un derecho humano fundamental. El Estado, en su condición de garante principal, tiene la obligación de asegurar este derecho, pero también las familias tienen la obligación de crear un entorno propicio que permita escuchar las opiniones de los niños, niñas y adolescentes respecto a las prácticas y políticas que les conciernen directa o indirectamente. Los padres y madres, los cuidadores, los maestros y otros actores, también tienen la responsabilidad de escuchar a los niños, niñas y adolescentes y valorar adecuadamente sus puntos de vista.

Sin embargo, la participación de las infancias y adolescencias en la escuela y el territorio tienen un desafío: romper con el adultocentrismo y construir relaciones horizontales que promuevan la autoestima, la dignidad y la autonomía, ayudando de este modo a la regeneración del tejido social con lazos de solidaridad y cooperación. Por eso, disolver el adultocentrismo redundaría en la protección de la organización social, la vigorización de las capacidades de gestión territorial y en el fomento de la exigibilidad de derechos. Todos estos beneficios contribuyen al enfrentamiento de problemas estructurales.

Los procesos organizativos se sostienen mediante la gobernanza desde la escuela, la cual busca amplificar la acción conjunta entre infancias, juventudes, familias, gobiernos de todo nivel, líderes comunitarios y otros actores del sector privado o no

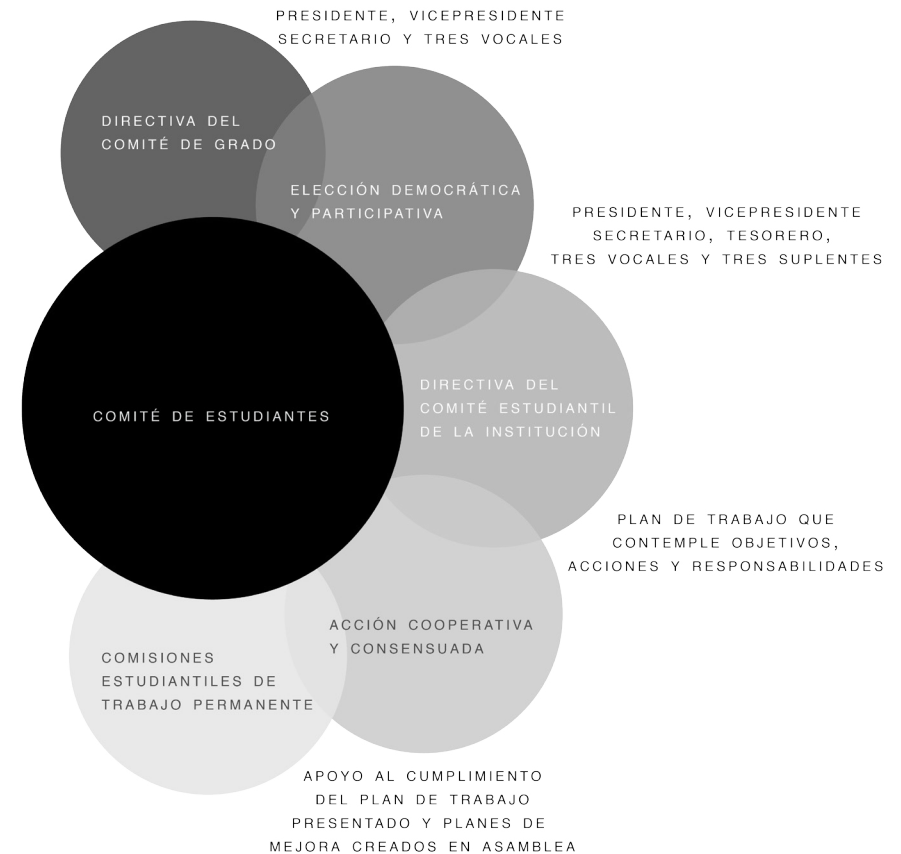
gubernamental. Este fortalecimiento de cooperaciones se viabiliza por medio de los comités intersectoriales, estudiantiles y de familias.

En conclusión, gobernar desde lo local en la escuela implica la búsqueda constante de mejores condiciones de vida en los territorios por medio del fortalecimiento de la organización local y con el aumento de iniciativas o proyectos de desarrollo territorial que coadyuven a la solución de problemáticas de origen estructural, vigorizando el reconocimiento, la participación, la redistribución, el arraigo, la identidad y el sentido de pertenencia.

4.2.3.2.2. Comités estudiantiles

Estos son grupos de estudiantes elegidos democráticamente que crean un plan y lo ejecutan con la participación de las comisiones de trabajo permanente para dar solución a problemáticas inherentes al sistema educativo. Estas comisiones de líderes están conformadas por infancias y adolescencias de cada grado escolar, y se orientan a formar la organización colectiva, más allá de los liderazgos, con el fin de diseminar las prácticas de apoyo mutuo, y fomentar así las acciones colectivas.

Esquema 2: Conformación de los comités estudiantiles



- **Directiva del comité de grado:** Son los representantes de los estudiantes en cada grado. Su conformación se realiza mediante la participación asamblearia de los estudiantes, quienes discuten, consensuan acuerdos y toman decisiones directamente. Estas son conformadas el primer mes iniciado el año lectivo. Desde el modelo, típicamente se plantea a esta directiva como constituida por

un presidente, un vicepresidente, un secretario y 3 vocales. Esta representación se podrá constituir de este modo en instituciones educativas completas, sin embargo, en instituciones uni-grado, bi-grado o multigrado, la selección de representantes dependerá de la cantidad de estudiantes. La definición de este comité, más allá del número de estudiantes que lo constituyan, busca asegurar la promoción de acción cooperativa y consensuada entre los mismos.

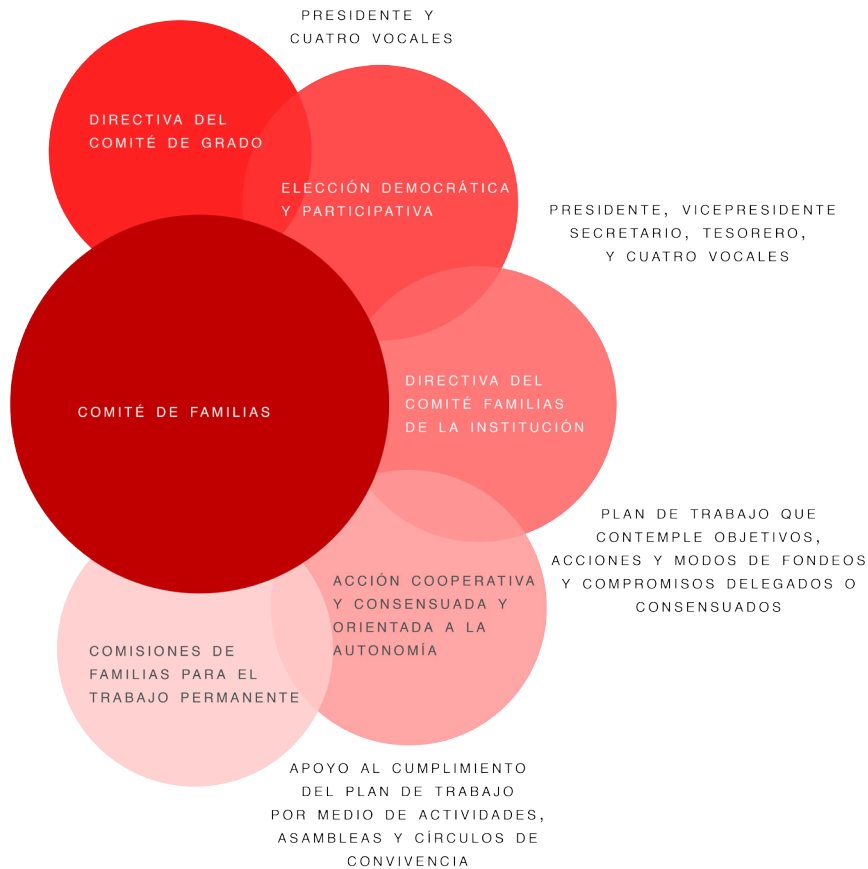
- **Comité estudiantil:** Es el espacio de representación estudiantil a nivel escolar. El procedimiento de elección varía dependiendo del número de estudiantes de la escuela. En el caso de escuelas con multigrado, la conformación del comité se realiza a través de los representantes de las directivas de grado y en asamblea abierta. En el caso de las escuelas completas, la elección del comité estudiantil se realiza mediante la elección de listas, y por votación directa y secreta. En cualquiera de los dos casos se da mucha importancia a la oportunidad de consensuar objetivos comunes y planes de trabajo que se puedan ejecutar de forma conjunta con todos los representantes estudiantiles de cada grado. Se conforma durante el primer mes iniciado el año lectivo y está constituida típicamente por un presidente, un vicepresidente, un tesorero, tres vocales principales y tres vocales suplentes. Del mismo modo que el comité de grado, el número de estudiantes que conforman este comité dependerá de las características de cada escuela.
- **Comisiones estudiantiles de trabajo permanente:** Una vez constituido el comité estudiantil, este deberá conformar las comisiones de trabajo permanente que viabilizan la ejecución del plan de trabajo. El número de comisiones de trabajo dependerá de las necesidades de cada escuela, estas pueden ser: democracia, ambiente y hábitos saludables, inclusión educativa, convivencia armónica, cultura de paz, educación sexual integral, desarrollo de habilidades para la vida, prevención de violencia y otros problemas psicosociales, mante-

nimiento, cuidado y conservación de la institución educativa. Estos comités se conforman el segundo mes del año lectivo.

4.2.3.2.3. Comités de familias

Estas son agrupaciones de familias elegidas democráticamente, cuyo objetivo es consensuar líneas de acción para la transformación de la institución educativa y organizar acciones para la solución de problemáticas de origen estructural que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El plan de trabajo del comité de familias se desarrolla de manera cooperativa junto con las comisiones permanentes, y busca la gestión autónoma de apoyos, redes y recursos.

Esquema 3: Conformación de los comités de familia



Directiva del comité de grado: Son padres y madres de familia (o representantes legales del estudiante) que son representantes de las familias de un grado. Apoyan a garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos, hijas y/o representados, que permite la corresponsabilidad en el cuidado y desarrollo de las infancias y adolescencias. Se conforman durante el primer mes iniciado el año lectivo.

Comité central de familias: Es el órgano de representación de los padres, madres y representantes legales de toda la comunidad educativa. Este se conforma

a partir de la representación de madres, padres y representantes de cada grado. Tanto el comité central de familias como los comités de familias de cada grado consensuan y elaboran conjuntamente el plan de trabajo, el cual debe contemplar unos objetivos encaminados a apuntalar la fortaleza y autonomía de la comunidad, a través de acciones y con el debido financiamiento para la realización de estos. Posteriormente los comités pasan a la definición de liderazgos, eligiendo un presidente, un secretario o vicepresidente y cuatro vocales. De la misma forma como fue explicado en el apartado anterior—en cuanto a los comités estudiantiles—esta representación dependerá de la comunidad educativa con la que se trabaje, por lo que el número de líderes variará dependiendo del número de integrantes que tenga el cuerpo representado. Estos últimos son delegados para encargarse de un eje respectivamente: convivencia, alimentación saludable, seguridad y participación. El comité central de familias se conforma durante el primer mes del año lectivo.

Comisiones de familias para el trabajo permanente: Una vez conformado el comité central de familias, este conforma comisiones de trabajo permanente que cuentan con la participación de los representantes de familias de cada grado con el objetivo de viabilizar la ejecución del plan de trabajo del comité central. Cada vocal del comité central tiene a cargo una comisión a la que deberán incluir representantes del comité de familias de cada grado. Se conforma durante el segundo mes del año lectivo. En la implementación de los planes de trabajo, los distintos comités alineados en esta organización realizan actividades, asambleas y círculos de convivencia para el cumplimiento de los mismos.

4.2.3.2.4. Comité intersectorial

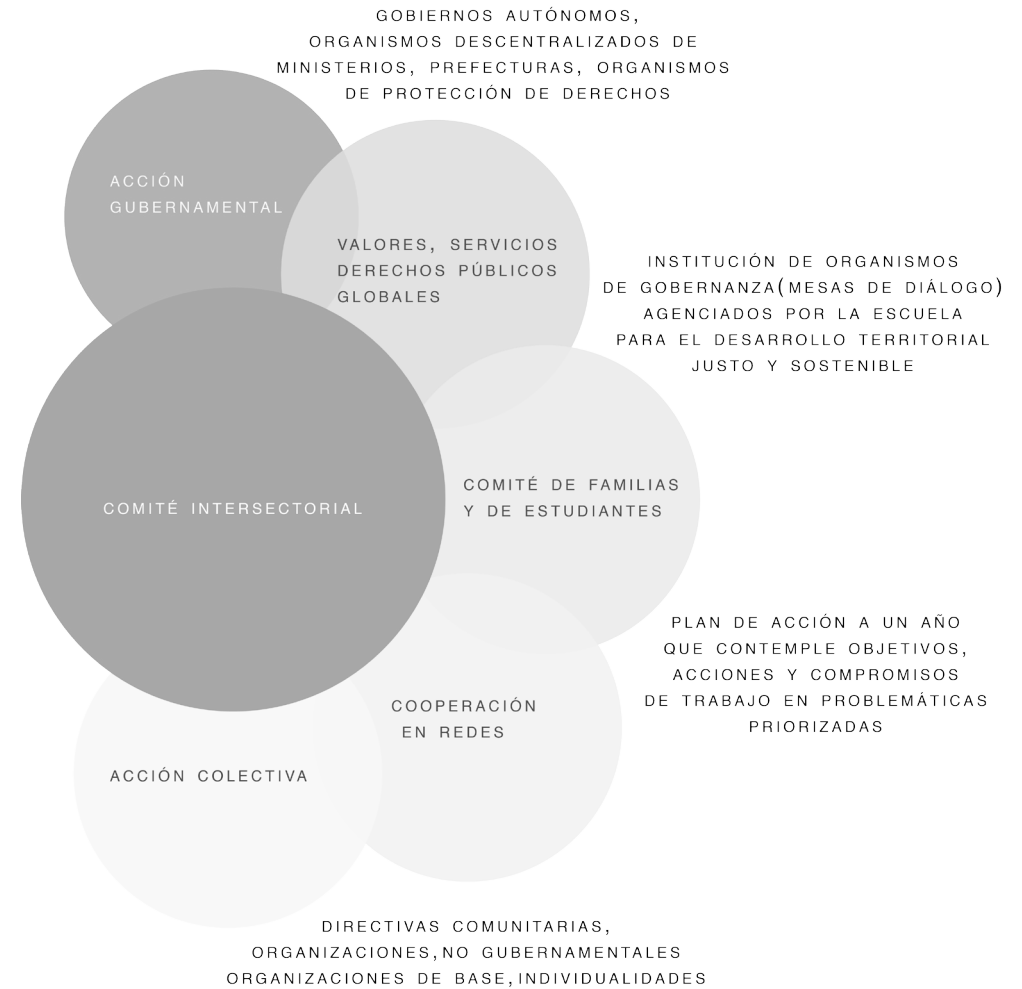
Gobernar desde lo local implica hacer alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo de las propuestas elaboradas por los diferentes organismos de la comunidad educativa. En esta cooperación se articulan rutas de trabajo con actores

públicos, privados, comunitarios, ONGs, quienes conjuntamente crean un plan de acción que se evalúa constantemente por medio de mesas de diálogo en las que, de acuerdo a las dificultades y/o desafíos, se plantean alternativas de trabajo para la co-construcción de territorios justos y sostenibles.

La labor de los comités intersectoriales consiste en la ejecución anual de planes de acción que apunten a dar solución a problemáticas territoriales estructurales tanto como a problemáticas más inmediatas al interior de la comunidad educativa, independientemente de las responsabilidades administrativas asignadas por el estado a las instituciones educativas. Los comités intersectoriales son los encargados de la definición de las prioridades del territorio en base a sus problemáticas, lo cual es realizado en colaboración con las comisiones de trabajo permanente de la comunidad educativa antes mencionadas. Esta coordinación conlleva la realización de un mapeo de actores, identificando sus competencias y proponiendo posibles alianzas para avanzar en soluciones.

Los comités intersectoriales parten desde la escuela para abrirse a la comunidad y el territorio, por lo que juegan un rol vinculante con el resto de la sociedad. Son estos los que convocan y sostienen a largo plazo a los procesos por medio de la articulación de organismos de gobernanza, por ejemplo con la realización periódica de mesas de diálogo, en las que se busca establecer redes para la canalizar acciones colectivas, fortaleciendo la articulación entre los actores públicos, privados y comunitarios; o por ejemplo a través de asambleas en las que se reconocen y validan las voces e intereses de los diferentes actores.

Esquema 4: Conformación de los comités intersectoriales



Gobernar desde lo local se erige como una herramienta transversal que propicia la convergencia de múltiples actores en favor del cambio socioambiental y territorial hacia modos de vida más sostenibles y justos. A través de la asociatividad que se fomenta dentro del esquema de la gobernanza se viabiliza el desarrollo comunitario, la consecución de los derechos globales de todos los integrantes del territorio, y de este modo, crea condiciones de libertad en el mismo. Este modelo trabaja por

la coordinación de diversos niveles de gobierno y diversos sectores, conformando de este modo redes de actores que se complementan y actúan para suplir de maneras alternativas las necesidades socioambientales que el modelo centralista del estado no es capaz de satisfacer.

4.2.3.3. Herramienta de medios de vida: Sostener desde los medios de vida

Los medios de vida refieren a las formas en que una persona, hogar o comunidad logra mantener una vida digna y superar cualquier tipo de privación. El empleo suele ser la forma más reconocida de provisión de medios de vida. No obstante, en los contextos territoriales (típicamente los no urbanos) nos encontramos con una enorme diversidad de actividades, estrategias y fuentes de alimentación e ingresos que las personas realizan y utilizan. En estos procesos productivos y reproductivos, las comunidades ponen en juego distintos tipos de capitales con los que cuentan: físico, natural, social/cultural.

Para la consecución de territorios justos y sostenibles es primordial promover medios de vida que brinden a las comunidades bienestar sin el perjuicio de otros ni del entorno natural. En este sentido, un medio de vida justo y sostenible se fundamenta en la gestión de los recursos locales sin socavar el entorno natural, ni comprometer las opciones de subsistencia de otros—en el presente y en el futuro— garantizando así, la capacidad de respuesta o adaptación a los cambios del entorno local y global.

Como ya sabemos, una economía centrada en el crecimiento indiscriminado conlleva el riesgo de destruir las condiciones de posibilidad de la vida tanto humana como no humana. Por ello, “la producción de la riqueza tiene que hacerse en términos tales que las fuentes de ésta –el ser humano y la naturaleza– sean conservadas, reproducidas y desarrolladas junto con la riqueza producida” (Hinkelammert

y Mora, 2003). En este sentido, la apuesta es hacia la promoción y consolidación de una “economía para la vida” cuya orientación está en función de la satisfacción de las necesidades del conjunto de los seres humanos y de la reproducción ampliada de la vida, alejándose de este modo de la lógica de acumulación y sobreproducción. Esto implica priorizar el acceso al trabajo o a los medios de vida que proveen sustento, como condición necesaria de calidad de vida, pero también como mecanismo de integración y en tanto medio de restitución de la dignidad humana. Sin embargo, dentro de este proceso, se hace fundamental el establecimiento de límites efectivos a las formas de producción y consumo que desequilibran las condiciones necesarias para la vida.

El modelo ChanGo sostiene a las comunidades desde el fortalecimiento de sus medios de vida, centrándose principalmente en las personas, en los puntos fuertes de la comunidad y en sus estrategias de vida y mejoramiento comunitario. El modelo empieza a partir de un análisis diagnóstico de las necesidades y potencialidades, involucrando a la comunidad en el proceso, rescatando los conocimientos locales, el aprendizaje mutuo y respetando la diversidad de visiones. Las herramientas participativas y el trabajo comunitario son la base para reconocer el potencial inherente a cada territorio. Esta potencialidad se deriva de la densidad de las redes sociales, de la disponibilidad de recursos físicos e infraestructura, de su gobernanza apropiada desde las instituciones sociales y su sociedad, o de cualquier otro factor que tenga un potencial de reducción de las vulnerabilidades.

Mediante el trabajo horizontal con diversos actores del territorio, ChanGo busca generar y promover proyectos productivos, emprendimientos, empleabilidad y proyectos de conservación que ayudan a potenciar las estrategias locales y conseguir resultados en materia de medios de vida, esto es, más ingresos, mayor bienestar, menor vulnerabilidad, mayor seguridad alimentaria, recuperación de la dignidad humana, todo lo cual nos acerca a la consecución de territorios justos y sostenibles.

4.3. Fortalezas y desafíos del modelo ChanGo

Los principios que guían nuestro trabajo en medios de vida:

- **Participación:** Está centrada en las personas, quienes deben ser participes activos del proceso, identificando sus prioridades, intereses y necesidades.
- **Énfasis en las potencialidades:** Se focaliza en las oportunidades, capacidades, fortalezas por sobre los problemas y necesidades.
- **Enfoque de derechos:** Promueve los derechos y acentúa la importancia del empoderamiento de las personas para que los exijan y defiendan.
- **Multi-nivel:** Vincula políticas e iniciativas locales con otras políticas a nivel regional o nacional.
- **Cooperación:** Entre actores del sector público y el privado.
- **Sostenibilidad:** orientado a la capacidad de mantener la base de recursos económicos, institucionales, sociales y ambientales de los cuales derivan los medios de vida.
- **Dinamismo:** Reconoce la naturaleza dinámica de las estrategias de los medios de vida, responde de manera flexible y desarrolla compromisos en el largo plazo.
- **Interdisciplina:** Implica un trabajo conjunto interdisciplinario con base en la experticia y el interés.

A lo largo del proceso de investigación, fueron emergiendo y revelándose las principales fortalezas del modelo. Uno de los puntos fuertes que fue mencionado en todas las instancias del proceso fue la integralidad y la articulación de las tres herramientas propuestas, para el enfrentamiento de problemáticas territoriales.

“Realmente creo que es un acierto esta propuesta de estos tres ejes articulados, creo que educación, gobernanza y medios de vida es una articulación muy potente, hemos desarrollado a veces la costumbre de centrarnos cada uno en una cosa, de forma aislada, cambiar medios de vida los de medios de vida, cambiar la educación los de educación, y sí creo que es importante a partir de la experiencia que las cosas están mucho más relacionadas y que por eso tenemos que cambiar la mirada hacia propuestas más globales e integradoras, de establecer alianzas si realmente queremos transformar la realidad (Grupo Focal 6).

También se destacó la perspectiva territorial para el diseño del modelo, en tanto enfoque que permite reconocer las especificidades de cada territorio en sus dimensiones culturales, biológicas, económicas y sociales, e identificar estrategias flexibles para aterrizar el proyecto en cada comunidad. Esta perspectiva impregna al modelo de una lectura del territorio como algo cambiante y construido entre todos, lo que da sentido a nuestro horizonte de transformación. Asimismo, como modelo de transformación territorial, es fundamental construir un marco de intervenciones que tenga como premisa partir siempre desde el reconocimiento de los recursos locales, de las oportunidades y fortalezas, en vez de proyectar en la falta.

En cuanto a la implementación del modelo, una de las fortalezas refiere a su estructuración en etapas claramente delimitadas con objetivos concretos. En la etapa de estudio se investiga el estado del territorio para evaluar si es pertinente y posible

la implementación de un proyecto, considerando los recursos con los que se cuenta y las características del territorio en particular. Luego, en la etapa de diseño, junto con la comunidad, se contextualiza el Círculo ChanGo, se evalúa en mayor grado de profundidad el estado del territorio y se definen las actividades de educación, gobernanza y medios de vida que deberán ejecutarse. En esta etapa es clave la presencia del técnico en el territorio, que le permite conocer y empaparse de la realidad territorial, conocer tanto las problemáticas como las potencialidades, e interactuar con los diferentes actores de la comunidad. En la etapa de ejecución se ponen en marcha todas las acciones definidas por la comunidad junto a los técnicos y profesionales especialistas, apostando para ello a la corresponsabilidad entre las distintas partes involucradas. La etapa de sostenibilidad apunta a que el proyecto continúe funcionando a través del empoderamiento de las instituciones y personas responsables de las diferentes acciones relacionadas con educación, gobernanza y medios de vida.

Por último, la mayor fortaleza está en la apuesta del modelo por la educación pública. La elección de centrar las acciones en instituciones educativas fiscales se asienta en el espíritu de la educación pública como derecho humano básico del que todas las personas deben gozar. A su vez, una educación pública justa y de calidad, como motor del desarrollo de las comunidades, cuenta con la capacidad de generar impactos y cambios que alcancen a todas las personas independientemente de su ubicación geográfica, etnia o clase social. El modelo ChanGo tiene el potencial de generar procesos de empoderamiento de la comunidad que permitan pensar otras formas de entablar las relaciones dentro del territorio, de cara a lograr construir territorios más justos y sostenibles.

Ahora bien, esto genera también algunos desafíos, asociados principalmente a su implementación. En primer lugar, la necesidad de contar con recursos económicos, humanos, materiales y de tiempo, puesto que es un modelo que demanda un gran

esfuerzo. Para ello, es necesario generar formas de financiamiento permanente que garanticen la sostenibilidad de los proyectos vigentes y brinden la posibilidad de proyectar nuevos. Por otra parte, el diseño del modelo se propone tiempos concretos para llevar adelante cada una de las etapas.

Como sabemos, cada territorio tiene sus particularidades—los contextos, necesidades y experiencias son únicos—por lo que se dificulta estandarizar los tiempos en que se logra alcanzar estos objetivos. Esto es especialmente importante para garantizar un proceso que construya bases sólidas para la transformación. Estas bases sólidas implican la real apropiación del proyecto por parte de los actores involucrados, las herramientas y capacidades necesarias para llevar adelante el proyecto, y un compromiso y liderazgo protagónico. Finalmente, como en todo proyecto social, la sostenibilidad es un reto central, para lo que es importante mantener un balance coherente entre las alianzas establecidas y la autonomía del modelo.

El otro gran desafío de ChanGo se refiere a la proyección internacional del modelo. Respecto a esto, apostamos a incentivar y contagiar nuevas voluntades que, desde distintas geografías, puedan apropiarse del modelo, articular estrategias conjuntas y ampliar la implementación de proyectos en una diversidad de países.

En relación a las herramientas del modelo, es un desafío utilizar la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas para articular esfuerzos, capacidades, voluntades y derechos, pues estas herramientas a su vez, tradicionalmente, son legitimadoras de las injusticias. Es decir, el modelo utiliza herramientas utilizadas tradicionalmente para la opresión y la perpetuación de las injusticias con el fin de construir territorios justos y sostenibles. Esto presenta un gran desafío, pues diferentes corrientes y autores nos indican del peligro y contradicciones de utilizar las mismas herramientas que son parte del problema. En las tres herramien-

tas es evidente la gran carga conceptual tradicional con la que cuentan, y la cual es compleja de desmontar: a la gobernanza se le asocia con caciquismo, corrupción, concentración de poder o con simples elecciones; a la educación se le atribuye obligatoriedad, control estatal, calificaciones, asignaturas o autoridad; y a los medios de vida se les atribuye ideas occidentales de economía, el neoliberalismo, el consumismo e individualismo.

Como debilidad también entendemos al carácter indefinido de la lucha por la consecución de territorios justos y sostenibles. Este es un proceso que posiblemente nunca finalice, pues las exigencias de sus conceptos (participación, reconocimiento, distribución, libertad y autonomía, cooperación, equidad) tienen diferentes escalas de consecución según diferentes filosofías, ideas políticas o conceptos. Lo que sí es una fortaleza es la claridad del camino para la consecución de los fundamentos sociales (agua, alimento, salud, transporte, empleo), aunque en las condiciones más básicas pero dignas, para poco a poco alcanzar mayores índices de exigencia. Es importante señalar que estos índices no solo dependen de la posibilidad de conseguirlos (accesibilidad, derechos, riqueza...) sino también de la capacidad de cada comunidad para ser conscientes de lo que significa ser un territorio justo y sostenible. Es decir, la participación puede ser muy baja (a través de votaciones cada cuatro años) o muy alta (con toma de decisiones colectivamente tras deliberaciones con capacidad de debate y de acceso libre a conocimientos).

4.4. Líneas futuras de acción y palabras de cierre

Tras 15 años de evolución, tanto en su ejecución como en su investigación, podemos decir que el modelo ChanGo ha alcanzado su mayor madurez. Sin embargo, por su propia concepción de flexibilidad y su objetivo de construir territorios justos y sostenibles, el modelo seguirá cambiando y encontrando mejores formas de ejecución para ser más eficaz y adaptarse a cada territorio y exigencia.

De las tres herramientas, la educación es la más investigada e incluida en territorios, aunque siempre se necesitarán nuevas líneas de investigación que nos ayuden a perfeccionar (en su proceso y resultado) la consecución de escuelas justas y de calidad que formen a agentes de cambio. Por el contrario, los medios de vida son la herramienta más joven, y sobre la cual creemos que llegarán mayor número de investigaciones y nuevos proyectos, siendo conscientes de su complejidad a causa de las tendencias económicas en disputa y de la situación de vulnerabilidad de la mayoría de la población. Por último, la gobernanza, como pieza angular seguirá evolucionando y adquiriendo nuevas definiciones, siendo clave para esto el recoger los resultados en sus últimas líneas de acción, como son los comités intersectoriales.

Es satisfactorio saber que son varias universidades e institutos de medición y evaluación los que actualmente investigan el modelo ChanGo. Por tanto, tenemos asegurado que se recibirá retroalimentación de manera constante, con lo que se abrirán nuevas líneas de investigación. Además, gracias a la ejecución del modelo por varias fundaciones y gobiernos, también podremos seguir analizando sus resultados para tomar decisiones sobre su rumbo. Todo ello, siempre impulsado por personas que promovemos el modelo (activistas antes que académicos o técnicos), que estamos seguros que de manera periódica regresaremos a realizar un nuevo proceso colectivo para repensar lo que estamos haciendo.

El futuro parece exigir al modelo llegar a más territorios y seguir sumando compromisos y aliados por parte de organizaciones, comunidades y gobiernos. Esto conlleva que sigamos mejorando su desarrollo, herramientas y, de manera clave, el proceso de concientización con la comunidad. La experiencia nos ha demostrado una y otra vez que el éxito del modelo depende de la comunidad que lo ejecuta, de su disponibilidad, esfuerzo, compromiso y conciencia.

Queremos cerrar este documento declarando siempre nuestro máximo objetivo:

conseguir territorios justos y sostenibles. Y para ello, seguiremos trabajando para que el modelo pueda ofrecer a las comunidades el apoyo y acompañamiento necesario. La historia y nuestra experiencia nos ha demostrado que el camino es doloroso, demandante y exigente en todos los sentidos (tiempo, herramientas, recursos...), pero imprescindible si queremos un futuro más justo y sostenible e incluso, simplemente, si deseamos que haya posibilidad de un futuro para la humanidad en este planeta.



Bibliografía

Adamovsky, E. (2011). Problemas de la política autónoma. En Á. Calle (Ed.), *Democracia radical* (pp. 99- 128). Barcelona: Icaria.

Adams, L. A., Bell, L. A. y Griffin, P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.

Adriana González, E. W. (2006). *La enseñanza de matemáticas en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York: New York University Press.

Agyeman, J. (2007). Environmental justice and sustainability. En M. Atkinson, S. Dietz y E. Neumayer (Eds.), *Handbook of sustainable development* (pp. 171-188). Cheltenham: Edward Elgar.

Agyeman, J. y Evans, B. (2004). 'Just sustainability': The emerging discourse of environmental justice in Britain? *The Geographical Journal*, 170(2), 155-164.

Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (2003). *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ainscow, M. (2009). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alternatiba. (2015). *Concepto de democracia radical*. Recuperado de <http://www.alternatiba.net/es>

Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos de estado (Notas para una investigación). En L. Althusser (Ed.), *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). Editorial Siglo XXI.

Álvarez, M. M. y Maldonado, M. (2007). Educación Alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 24, 1-12.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.

Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Arévalo, M. (2017). *La Chakra y el mundo andino*. Recuperado de: <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/1642/1/La>

Banco Mundial. (2019). Resumen anual: el año 2019 en 14 gráficos. Retomado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/12/20/year-in-review-2019-in-charts>

- Banco Mundial. (2017). *Informe sobre desarrollo mundial 2017: La gobernanza y las leyes*.
- Banco Mundial. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial: equidad y desarrollo*.
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Barcelona, Graó.
- Baquero, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fernando Avendaño y Norberto Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barbero, Cortés. *El trabajo comunitario, sus objetivos y los retos profesionales*. Alianza Editorial, S. A, Madrid. 2005.
- Bastian, A., Fruchter, N., Cittell, M., Creer, C. y Haskins, K. (1986). *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Fidelity, PA: Temple University Press.
- Baumann, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*, Fondo de cultura económica, México. Beane, M., & Apple, M. (2002). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- Binimelis Espinoza, H. (2010). *Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica*. (México, DF)Orgás.
- Biswas, U.N. & Pandey, J. (1996) Mobility and perception of socioeconomic status among tribal and caste group. *Journal of CrossCultural Psychology*, 27, 2, 200-215.
- Blanco Guijarro, R. (2008b). *Eficacia Escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. En UNESCO (Ed.), *Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el caribe* (pp. 7-16). Santiago de Chile: OREALC- UNESCO.
- Blejer, J. (1977). *Clase y estratificación social*. México: Edicol.
- Boada, M. (1997). La Educación Ambiental un instrumento para el cambio. En M. S. Soler (Ed.), *Manual de gestión del medio ambiente* (pp. 43-57). Barcelona: Ariel.
- Boff, Leonardo. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P (1985): "The forms of capital", en J. Richardson (ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Westport, CT; Greenwood Press.
- Brunner, J. (1990). *La educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Ediciones Visor.
- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203- 211. <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/203-211%2002- J.pdf>
- Balán, J., Blowing, H. & Jelin, E. (1973). *Migración, estructura ocupacional y movilidad social (el Caso Monterrey)*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60.
- Caride, J A., Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.

Carneros Revuelta, S. (2017). *Aportaciones de la escuela alternativa a la justicia social y ambiental*. Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.

Carneros Revuelta, S. (2018). *La Escuela Alternativa: Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Carneros Revuelta, S. (2019). La transformación de la escuela de Ayampe (Manabí). Un referente nacional e internacional de innovación. *Revista Para el Aula*, 31,16-18.

Carneros Revuelta S., Guerra Huerta, J. P., Bustamante Granda, L. (2020). "La educación como motor de desarrollo." *Revista Para el Aula*, 26, 20.

Carneros Revuelta, S., Fuentes-Julian, S., Ruiz, L., Quilez, M., Tomé, M., González, S. y, Castrillo, R. (2015). *Renovación Educativa: Propuesta urgente, real y práctica*. Madrid: Red Internacional de Educación.

Carneros Revuelta, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36.

Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,15(3), 129-150.
URL: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55152796007.pdf>

CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Retomado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40668>

Clouder, C. y Rawson, M. (2003). *Waldorf Education: Rudolf Steiner's Ideas in Practice*. Edimburgo: Floris.

Confederación del Pueblo Kayambi (2021) *Kintiku Yachay, Sistema de desarrollo integral y de crianza sabia para la vida comunitaria*. Wawakunapak Kintiku Yachay. Cayambe.

Coronado, S. D. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33- 41.

Cullen, C. A. (2004). "El lugar del otro en la educación moral" en *Perfiles ético-políticos de la educación*. Argentina. Paidós. 2004.

Dees, J.G. (1998). The meaning of social entrepreneurship, Stanford University: Draft Report for the Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de educación*, 292, 157- 190.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar em revista*,45-64. URL: <https://www.scielo.br/j/er/a/5sCLcRz3DnqN6ZsTGSr56fg/abstract/?lang=es&format=html>

De Hoyos, R., Martínez de la Calle, J. M. y Székely, M. (2010). *Educación y movilidad social en México. Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México DF: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

Dewey, J. (1916/1995). Democracia y educación. *Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Díaz Gibson, J., Cívís Zaragoza, M., y Carrillo Álvarez, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios.

Dotger, B. y Theoharis, G. T. (2008). From disposition to action: Bridging moral/ethical reasoning and social justice leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B. y Pepper, F. C. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: classroom management techniques*. Nueva York: Harper&Row.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 539-555.

Dubet, F. y Polo, M. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿ Qué es una escuela justa?*. Gedisa. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712008.pdf>

Durkheim, Emilio (1919). *"Educación y Sociología"*. Linotipo, Bogotá.

Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO- OREALC.

El Achkar, Soraya (2009). Artículos de Investigación Educación popular en derechos humanos.: *Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía*. Vol 30, No 887.: Julio-Diciembre de 2009.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Entrevista al filósofo y ecologista Jorge Riechmann. (2017) Canarias-semanal. <https://ctxt.es/es/20170920/Politica/15167/cambio-climatico-riechmann-acuerdo-paris-ecologia-medioambiente-ctxt.htm>

Escobar, A. (1999). *Cultura, ambiente y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

Fernández Ulloa, Walter (2020). Incorporar el "Enfoque de Derechos" en nuestra cotidianidad educativa. En Pasa la Voz. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Basica-1-Febrero-2020.pdf>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores (21ª edición. 2013).

Ferrer Guardia, F. (2002). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.

Fraille, C. L. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, (4), 59- 76.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas sobre la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Fraser, N. y de Justicia, E. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder: Barcelona. <http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v22n2/a07v22n2.pdf>

- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo Veintiuno.
- Pedagogía de la esperanza. México, Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com/libro/la-educacion-como-practica-de-la-libertad_17739/
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI). <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Furman, G. C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis. Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- FAO. (2022). *Versión resumida de: El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022*. Retomado de: <https://www.fao.org/documents/card/es/c/cc0640es>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Editorial Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Editorial Morata.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos, Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*, Paz e Terra SA.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación*, Siglo XXI Editores
- Giroux, Henry (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Madrid: Mapas Colectivos.
- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones.
- Gallart, M. A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana De Educación*, 15, 159-174. <https://doi.org/10.35362/rie1501126>
- García Gómez, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 46, 27-42.
- García López, E. (2014). *Maternidades y paternidades respetuosas, procesos fundamentales para la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera Libros.
- García, Rolando (2000).: *Desarrollos en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 113-131
DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

Gardner, H. (1995a). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Geli, A. M., Junyent, M., Medir, R. M. y Padilla, F. (2006). *L'ambientalització curricular en l'ensenyament obligatori: una proposta de definició, caracterització i estratègies*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Monografies universitàries.

Gentili, P., 1997. "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Editorial Losada, Buenos Aires.

Gintis, H. y Bowles, S. (1986). *Capitalism and Democracy*. Nueva York: Basic

González Weil, C., Martínez Larrain, M. T., Martínez Galaz, C., Cuevas Solís,

González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289.

Grusec, JE. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development, en: A Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. London, Wiley.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Hargreaves, D. H. y Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*. London, Casell.

Haydon, G. (2007). *Values For Educational Leadership*. Los Ángeles, CA: Sage.

Hardoon, D., Fuentes-Nieva, R. y Ayele, S. (2016). *An economy for the 1%: How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped*. Oxfam.

Herder, R. (2009). La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 48-52.

Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 945-967.

Hernández-Castilla, R., Euán, R. Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280.

Hervé, D. (2010). Noción y elementos de la justicia ambiental: Directrices para su aplicación en la planificación ambiental y en la evaluación ambiental estratégica. *Revista de Derecho*, 23(1), 9-36.

Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Hinkelammert, F. y Mora, H. (2009). "Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida, Iconos". *Revista de Ciencias Sociales*, FLACSO, N° 33, pp. 39-49.

- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- IFLA/ UNESCO. (1994). Manifiesto de la IFLA/UNESCO Sobre la Biblioteca Pública 1994.
- IDEA. (2019). *El estado de la democracia en el mundo y en las Américas 2019. Confrontar los Desafíos, Revivir la Promesa*.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.
- Kilpatrick, W. H. (1921). *The Project Method*. Nueva York: Columbia University.
- Lander, E. (2020). *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. CALAS.
- Leadbetter, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. London: Demos.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Editorial Blackwell.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Llerena, G. (2015). *Agroecología Escolar. Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de huertos escolares con el referente de la agroecología*. España: Saberes.
- Lochner, L. (2004). Education, work and crime: a human capital approach. *International Economic Review*, 45(3), 811-843
- Maccoby, EE. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En: Grusec, JE; Hasting, PD. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.13- 41). New York: Guilford Press.
- Machin, S., Telhaj, S. y Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253-280
- Martínez Navarro, A., García Fraile, J. A., Rabazas Romero, T. y Ruiz Berrio, J. (1997). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion.
- Méndez-Núñez, Á. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383- 399.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel preparatoria, elemental, media, superior y Nivel de Bachillerato general Unificado. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Acuerdo N°. 0053-13, Normativa para excursiones y giras de observación en las instituciones educativas.
- Mogollón, O., y Solano, M. (2011). Escuelas activas. *Apuestas para mejorar la calidad de la educación. Montessori, M. (1909/2003). El método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (1915/1939). *Manual Práctico del Método*. Barcelona: Araluce Moreno, A.P.(2011). La primavera árabe: ¿una cuarta ola de democratización? *Revista UNISCI*, (26), 75- 94.
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos.

- Muñoz Concha, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 63-78. San José, Costa Rica: IIDH.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández- Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. URL: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3- num2/art1.pdf>
- Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-24.
- Murillo, F. J. Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE: *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murueta, M. E. (2007). *Educación en cuatro tiempos*. Ciudad de México: Amapsi.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). *Introducción a la psicología comunitaria*, 10, 167-193.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Editorial Paidós.
- OCDE (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. En: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.g4248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Oxfam. (2022). <https://www.oxfam.org/es>
- Oxfam. (2016). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*.
- Palomar Lever, J., & Lanzagorta Piñol, N. (2005). Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social. Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris, Minuit.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976).
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Editorial Siglo XXI.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Seix Barral.

- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York: Routledge.
- Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- PNUMA. (2019). *Emissions Gap Report 2019*. Recuperado de: <https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2019>
- Rawls, J. A. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. A. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Editorial Paidós.
- Raworth. (2012). *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. Editorial Chelsea Green Publishing
- Revista Para el Aula – IDEA - Edición N° 31 (2019) testimonio. La transformación de la escuela de Ayampe (Manabí): un referente nacional e internacional de innovación. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_031_0006_o.pdf
- Riechmann, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21, 103-120.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 39-64.
- Sánchez Guadix, M. A. (2008) Cómo aprender ciencia cocinando: Ciencia en paella. *Revista QuímicaViva*, 7 (1), 58-76.
- Sánchez, F. (1991). *Movilidad social*. En Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Rialp.
- Santos, F. J., Barroso, M. D. L. O., & Guzmán, C. (2013). La economía global y los emprendimientos sociales. *Revista de economía mundial*.
- Santos, M. (2005). "O retorno do território", en *Observatorio Social de América Latina* 6, 16: 251-261.
- Serrano González-Tejero, José. Manuel. y; Pons, Parra, Rosa. María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. (1), 2011, pp., 1-27 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Shane, S. y Venkataraman, S. (2000): "The promise of entrepreneurship as a field of research", *The Academy of Management Review* 25, 1 217-226.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
- Sleeter C., Montecinos, C. y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Cham: Springer.
- Subirats, J. (2002): "Educación y territorio, el factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas", en Subirats, J. (coord.): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 13-22. Subirats, J. (2003), "Gobernanza y Educación" en *Educación y Vida Urbana. 20 años de Ciudades Educadoras*, Editorial Santillana.

Subirats, J.; Bonal, X.; Riba, C. y Planas, J. (2004), *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Editorial Octaedro.

Subirats, J. (2012), "Los grandes procesos de cambios y transformación social. Algunos elementos de análisis" en *Cambio social y cooperación en el siglo XXI* Vol.1. Icaria Editorial.

Subirats, J. (2013). "Bienes comunes y contemporaneidad. Releyendo a Polanyi" En *Los bienes comunes: Alternativas al Estado y al mercado. Implicaciones ecológicas y sociales de la gestión de los bienes comunes*. Conflictos ambientales y bienes comunes. Icaria Editorial.

Subirats, J. y Alegre, M. (2013), "Sistemas y políticas educativas comparadas" en *Los Estados de bienestar en la encrucijada: políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid: Tecnos.

Tedesco, J. C. (2008). *Educación y sociedad justa. Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*.

Torrecilla, F. J. M. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Octaedro. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10154>

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata. Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata. UNESCO. (1960). Convención contra la Discriminación en Educación. París: UNESCO.

UNESCO. (2005a). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO.

UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: UNESCO.

UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Retomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

UNESCO. (2020b). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Retomado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa?posInSet=17&queryId=8177b196-7f63-441d-bfa1-ee7350eca65c

Vázquez, A. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: UNESCO. Vázquez Tasayco, A. (2013). Calidad y calidad educativa.

Vera Angarita, N. (2008). Pensar la escuela como *Escuela Comunitaria-Perspectivas de la educación frente al nuevo concepto de comunidad* (Master 's thesis).

Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y educadores*, 7, 221-228.

Vygotsky, Lev (1934/2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Wild, L. y Wild, R. (2007). Aprender a vivir con niños: Ser para educar. Aprender a vivir con niños, 1-254. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4662066>

Wild, R. (2006). *Libertad y límites, amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.

Wild, R. y Wild, M. (1986). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi.

Wild, R., y Wild, M. (1985). *Educación para ser: Una respuesta frente a la crisis*. Fundación Educativa Pestalozzi. URL: <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Educar%20para%20ser.pdf>

Young, I. M. (1996). *Communication and the other: Beyond deliberative democracy*. En S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120-135). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I. M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15-23.



Anexo 1: Jamboard de los Talleres Participativos

<https://drive.google.com/file/d/1UIROb3ZsLB7t46B2ohQ9r7yekMNPoNof/view?usp=sharing>

Anexo 2: Padlet de los Grupos Focales

https://drive.google.com/file/d/1qSIlvOClIFUhw_6oYXerkPzwSpZ4BfgC/view?usp=sharing

Anexo 3: Diseño de encuesta

<https://docs.google.com/document/d/1vLXyT2hY1k9gYipjA3pczoKORUmLa-nLHVR2Dz66hEM/edit?usp=sharing>

Anexo 4: Sistematización de la pregunta 2.5: Para lograr un territorio justo y sostenible, ¿Consideras imprescindible otro recurso? ¿Cuál?

Respuestas incluidas en fundamentos mencionados previamente		29
Gobernanza	Organización (x2); organización de las comunidades en el territorio; organización social; sentimiento de comunidad; cooperación; apoyo del gobierno; política; compromiso del gobierno; autogestión; auto-gobierno; soberanía; buenas instituciones; construcción social; relaciones sociales; vínculo social; tiempo de convivencia; convivencia	18
Cultura	Arte (x2); saberes ancestrales; interculturalidad.	4
Ingreso/Trabajo	Dinero; acceso a recursos económicos.	2

Conectividad	Vías de acceso en buen estado; comunicaciones terrestres.	2
Telecomunicaciones	Conectividad digital.	1
Educación	Educación para el desarrollo.	1
Salud	Sanidad pública.	1
Nuevos fundamentos		17
Biodiversidad o Ambiente	Biodiversidad (x3); suelo (x2); ambiente; medio ambiente; recursos naturales; preservación de los recursos; aire y tierra en buen estado; aire limpio; humanos.	12
Economía	Economía; decrecimiento; alternativas de producción agrícola; producción sostenible; generación de valor compartido.	5
Principios del territorio justo y sostenible		20
Autonomía (x3); libertad (x2); participación (x2); participación ciudadana (x2); participación comunitaria; desarrollo de valores; sentido democrático; equidad; equidad socioeconómica; respeto a uno mismo; respeto a la diversidad; empatía; acceso a la justicia; transparencia; responsabilidad social.		20
Respuestas sin categorizar		14
Resignificación de necesidades humanas; monitoreo y evaluación; conciencia; conciencia ambiental; ecología; actores eclesiales; prensa; parques y zonas al aire libre; recursos sociales; lugar de asociaciones, centros culturales, bibliotecas, etc.; derechos y obligaciones; recurso comunicativo (estrategias de comunicación); tecnología; propiedad de tierras.		
TOTAL DE RESPUESTAS		80

Anexo 5: Sistematización de la pregunta 2.5: Para lograr un territorio justo y sostenible, ¿Consideras imprescindible otro recurso? ¿Cuál?

Respuestas incluidas en excesos mencionados previamente		14
Totalitarismo	Abuso, abuso de poder (policía, justicia..); abusos entre pares, y de mayores a menores; creer que sólo existe una forma de hacer las cosas bien; invasión y exposición de privacidad.	5
Imposición cultural	Expropiación, pérdida de la identidad/memoria colectiva; pérdida de cultura por voluntad; olvido de la propia historia.	3
Acumulación	Monopolios; monopolios de negocios o bienes.	2
Explotación	Extractivismos mineros, petroleros y agroindustriales; entrada de empresas extractivas.	2
Adicciones	Vicios; consumo problemático de internet (pornografía, violencia, contenido discriminatorio y extremista).	2
Nuevos excesos		92
Consumismo	Consumismo (x6); sobreconsumo; demandar recursos de más; desperdicio; despilfarro; exceso de producción y consumo; malgasto de recursos.	12
Violencia	Violencia (x6); violencia de género (x2); violencia física y psicológica; violencia/delincuencia; violencias (psicológica, física, sexual, verbal, negligencia); exacerbación de las violencias (violencias de género tanto en el núcleo familiar como al exterior: trata de personas, violencia sexual; violencia estatal; violencia de redes delictivas transnacionales).	12
Individualismos y Egoísmos	Individualismo (x7); egoísmo (x3).	10
Desinterés	Apatía social; apatía/desmotivación; desinterés, indiferencia; baja participación comunitaria; quemameimportismos; pasividad de la población; pérdida de la perspectiva de un proyecto común.	8
Discriminación	Discriminación; opresiones de género, étnica y racial, nacional; relaciones asimétricas, racismo, aporofobia, xenofobia; segregación; xenofobia; exclusión; xenofobia y racismo.	7
Corrupción	Corrupción (x4); corrupción o falta de integridad; cadenas de corrupción institucionales; fraude industrial hacia el consumismo.	7
Inseguridad	Inseguridad (x5).	5
Desigualdad	Desigualdad (x2); desigualdad social, clasismo.	4

Vulneración de derechos	Vulneración de derechos; violación de derechos humanos; no respeto de los derechos de grupos minoritarios.	3
Movilidad	Éxodo; migración; desplazamientos forzados.	3
Problemas de salud mental	Ansiedad, depresión; salud mental (x2).	3
Otros excesos	Conformismo (x2); deshumanización; sobrepoblación; tecnoligización extrema; extractivismo cultural; ambición; analfabetismo; capitalismo; globalización; coerción mediática; desarraigo; desestabilización familiar; desidia; impactos sociales; falta de conciencia en la sociedad civil; falta de esperanza; falta de justicia.	18
TOTAL DE RESPUESTAS		106

Anexo 6: Sistematización de la pregunta 3.2.3: ¿Qué necesita una escuela para convertirse en el espacio que articula a los agentes de cambio de un territorio para dar solución a problemas locales?

Apertura, articulación y vinculación con la comunidad	Podemos identificar una serie de aportes que marcan a la apertura y vinculación con la comunidad como la categoría mayormente considerada, en la que se incluyen también la articulación con actores y agentes de la comunidad e incluso a la organización social. Por lo tanto, se propone que para fomentar las gobernanzas locales desde la institución educativa es importante generar espacios de encuentro y diálogo interinstitucional entre los líderes institucionales y comunitarios, y las familias. Se propone también promover la cooperación entre agentes, con la priorización de la participación del alumnado, asignando roles según las competencias de cada actor involucrado. También se destaca que la comunidad local debe concebir al espacio de la escuela como un centro de actividad comunitaria y no solo como un espacio educativo para niñas y niños. Esta vinculación con la comunidad debe ir de la mano con una relación con el territorio de forma constante, no limitarse solamente al currículo escolar y conectarse con las problemáticas de la comunidad, asistiendo de este modo a las discusiones colectivas y a la toma de decisiones reales. También se plantea la necesidad de que la vinculación entre la escuela y la comunidad sea facilitada profesionalmente, con trabajadores sociales o expertos en vinculación social. La apertura implica abrir las puertas de la escuela a la comunidad para que esta sea un espacio comunitario para todos, una casa comunitaria, dispuesta a ser habitada por todas y todos de forma democrática, en la que se diseñen proyectos en beneficio de la comunidad. Esta apertura vincula a la escuela con la realidad de sus contextos, la hace familiar al territorio y a la comunidad en la que se encuentra. Como síntesis, esta apertura implica ver a la escuela y la comunidad en relación de simbiosis.	89
Participación	En una estrecha vinculación con la anterior, la segunda necesidad es la de participación. Se propone fomentar valores de participación solidaria en los/las niños/as mediante el ejercicio de la participación. Con estos ejercicios se busca motivar a los estudiantes a ser participantes activos y articular esfuerzos con otros actores de la comunidad. Asimismo, no sólo apuntar a una mayor participación estudiantil sino también de las familias, y la participación de la escuela en asuntos de interés nacional, así como en asuntos de su propio entorno comunitario. Por último, esta necesidad apunta a destacar que las voces de los niños y las niñas sean tomadas en serio.	30

Modelo educativo	Con relación a los modelos educativos se plantea la necesidad de cambiar el modelo meritocrático, egocentrista, tradicionalista y competitivo de la educación actual por uno más moderno, con una perspectiva sostenible, donde los actores principales sean los estudiantes: una educación asertiva y positiva que entregue a los estudiantes las herramientas necesarias para poder lidiar con el mundo contemporáneo. Para ello, es necesario contar con docentes capacitados en una educación no tradicionalista puesto que ellos son el eje principal para influir en la articulación de agentes de cambio en los distintos territorios. Asimismo, se necesita un cambio y rediseño curricular que incluya aspectos emocionales, sociales, de pensamiento crítico, entre otros, para poder generar contextos que favorezcan el desarrollo integral de las personas, apostando a una educación crítica y contextualizada en su entorno cultural. También se plantea ampliar las prácticas pedagógicas fuera de la escuela y relacionar los aprendizajes con otras formas de organización comunitaria, es decir articular al estudiantado y profesorado con las diversas formas de organización de los territorios, incluyendo en ello, el medio ambiente y las otras especies vivas.	28
Liderazgo	Con respecto al liderazgo, se plantea la necesidad de contar con liderazgos democráticos, que trabajen colaborativamente con los docentes y autoridades que puedan liderar, motivar y generar un desarrollo juvenil positivo. De igual manera, contar con personas que detecten y conozcan los problemas comunitarios, promuevan soluciones y tengan poder o conexiones que ayuden a llevar estas soluciones a término. A partir de espacios de práctica y de reflexión social para la acción, la escuela debe transformarse en un agente activo que demuestre los logros de la autogestión.	27
Compromiso	También se destacaron las respuestas asociadas a la necesidad de generar acuerdos y compromisos. Se necesita una escuela comprometida con la comunidad, que sea crítica y consciente, y cuyos actores sociales estén implicados en la identificación de los problemas y sus soluciones. Es necesario contar con el compromiso de las autoridades de la institución, pero también de toda la comunidad. Asimismo, es necesario que la escuela funcione como un espacio para fomentar en los estudiantes un alto interés por el bienestar de su comunidad y por el bienestar de otras comunidades.	22
Docentes y autoridades	En relación a los docentes y autoridades se planteó la necesidad de que sean capacitados, comprometidos, cariñosos, responsables, y que estén involucrados con valores claros y con conciencia política. En este sentido, deben estar comprometidos en romper con la autoridad escolar, construir relaciones de aprendizaje horizontales y estar abiertos a experimentar los modelos pedagógicos e institucionales que se mencionaron anteriormente.	19
Recursos	Se necesitan recursos económicos, infraestructura, equipamiento, personal capacitado e inversión para investigación. La infraestructura es destacada como indispensable para el buen desarrollo de las prácticas educativas y para hacer de la escuela un espacio de encuentro.	16

Proyectos	Otro elemento que fue mencionado reiteradas veces es la planificación y proyección. Se necesita realizar actividades en la que los estudiantes puedan hacer una identificación y análisis de las necesidades que existen en la comunidad y así plantearse modelos de intervención y planificación estratégicas para alcanzar objetivos realistas que puedan ayudar a la comunidad. Se requiere trabajar en estos proyectos multidisciplinarios que respondan a problemas de la comunidad.	14
Voluntad e iniciativa	También fue mencionado el tema de la voluntad de parte de las autoridades y docentes, las cuales necesitan una visión de cambio y transformación. En este sentido, se necesita contar con la predisposición y motivación de los actores educativos, comunitarios y estatales para contribuir a la sociedad.	12
Autonomía y libertad	Es necesario contar con autonomía y libertad para actuar, enseñar y producir saberes contextualizados, para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social.	10
Otras respuestas	Otras respuestas apuntaron al empoderamiento, la innovación, la capacitación, la confianza, la inclusión, la horizontalidad.	19
TOTAL DERESPUESTAS		286

Anexo 7: Sistematización de la pregunta 3.4.1: ¿Qué otra herramienta — además de la educación, la gobernanza y los medios de vida— crees que es esencial para la consecución de territorios justos y sostenibles?

Respuestas incluidas en las herramientas propuestas		96
Gobernanza	Liderazgo (x4); políticas públicas (x4); espacios de diálogo (x3); leyes justas (x2); organización política de la población (x2); vida comunitaria (x2); participación ciudadana (x2); voluntad ciudadana y política (x2); formación política adecuada; formación Política comunitaria; fortalecimiento a la participación político-social y organización comunitaria; incidencia en políticas públicas, trabajo en red, trabajo en comunidad; redes intersectoriales a nivel de territorio; estado eficiente; modelos descentralizados; fortalecimiento de la autonomía local; fortalecimiento de las capacidades locales; fortalecimiento familiar; política nacional e internacional; instituciones confiables que permitan dar continuidad a los procesos, más allá de los ciclos políticos; trabajar en base a objetivos comunales que permitan cooperar y crecer para la construcción de una mejor realidad; instituciones, colectivos, regulaciones, etc.; la cooperación (a pequeña y gran escala); la participación colectiva de una sociedad con acciones sostenibles; participación en la construcción del territorio; metodologías para la apropiación y garantía de los derechos humanos; participación en el diseño de PTOD's; redes o circuitos e intercambio con iniciativas de otras comunidades locales y regionales; articulación e implicancia real de los actores destinatarios; conexión de redes institucionales; cogobiernos; construcción social del territorio.	46
Medios de Vida	Asociatividad y trabajo cooperativo (x3); economía sustentable (x3); optimización en el uso de recursos naturales (x2); créditos (x2); mercados justos (x2); empresas privadas involucradas en el desarrollo (x2); economía (social, solidaria, feminista, circular); la economía popular y solidaria; economía circular; financiación; inversión y apoyo externo; generación de empleo a través de inversión extranjera; dinero; cadenas de valor locales; emprendimientos; estructuras monetarias comunitarias; crecimiento económico, desarrollo ambiental y social; desarrollo económico, social, cultural, turístico y productivo; enlaces con empresas para que los y las jóvenes puedan incluirse de manera temprana en procesos de experiencia laboral; gestión de proyectos sostenibles entre países de la región; inclusión financiera, estrategias de comercialización, acceso a mercados; transformación alimentaria basada en la ciencia y en la reducción de la huella de carbono; la toma de conciencia de los bienes colectivos; mecanismos para el fomento del bienestar comunitario; sectores productivos; proyectos comunitarios en base a la producción y desarrollo integral; infraestructura para la movilidad, conectividad y el traslado de personas, bienes y mercancías.	35

Educación	Educación socioemocional (x3); educación Financiera (X2); educación entendida no sólo dentro de la escuela, la base de la construcción social está en la familia; educación espiritual (no religiosa); educación inclusiva; educación de calidad que permita brindar herramientas útiles e importantes a los alumnos; educación emocional y bienestar; la formación en virtudes y valores; preparar y capacitar a los agentes de cambios; que la educación incluya saber cómo funciona el ser humano (la construcción de creencias, religiones, costumbres, etc.); adaptación de los conocimientos a los cambios o transformaciones sociales; talento Humano.	15
Nuevas herramientas propuestas		127
Cultura	Cultura (x8); interculturalidad (x5); arte (x3); identidad cultural de los pueblos (x2); prácticas artísticas como medios de vida (x2); intercambio cultural; reconocimiento de la riqueza cultural de cada grupo; rescate cultural, gestión cultural; actividades culturales; patrimonio; desarrollo integral a través de la cultura y el arte.	27
Salud	Salud (x13); salud integral (x6); salud mental (x3); fortalecimiento del sistema de salud; superar la desnutrición; salud comunitaria, salud socioemocional.	26
Ambiente	Cuidado del ambiente (x5); conciencia ambiental (x3); conservación ambiental; disminución deforestación; ecología; medioambiente; sostenibilidad; reconfiguración de la relación entre humanos y naturaleza; amor a la tierra; proyectos con temáticas ambientales para la comunidad.	16
Sentido comunitario	Compromiso comunitario (x2); conciencia comunitaria (x2); aprender a vivir en sociedad; familia; sociedad.	7
Enfoque de género	Equidad de género (x3); enfoque de género transversal (x2); el protagonismo de las mujeres; estado laico y feminista.	7
Tecnologías	Competencias digitales y acceso a TIC; acceso a aprender de tecnología; herramientas digitales; implementación tecnología e innovación; tecnología; transferencia de tecnología; infraestructura tecnológica y de conectividad inalámbrica.	7
Comunicación	Comunicación (x3); rol de los medios de comunicación; información real y confiable en los medios de comunicación (control social); representación en medios de comunicación.	6
Saberes	Reconocimiento de los saberes ancestrales (x4); reconocimiento de las experiencias que tienen las personas que habitan una zona.	5
Redistribución	Redistribución de los medios de vida, recursos, tierra y riquezas (x4).	4
Otras herramientas	Seguridad (x2); acceso al ocio; aplicar lo aprendido; combate a la corrupción; conectividad; conocimiento propio de los problemas; control de natalidad; derecho a la propiedad territorial de los pueblos y nacionalidades; el buen urbanismo; movilidad sostenible y segura; espacios urbanos consecuentes; evaluación de acciones; la celebración; soberanía alimentaria; vialidad; provisión de servicios básicos; acompañamiento continuo; los Objetivos de Desarrollo Sostenible; visibilidad de los procesos que se van logrando.	24

Respuestas que refieren a principios del territorio justo y sostenible	28
Justicia (x3); autoconocimiento (x2); responsabilidad ética y social (x2); reflexión colectiva crítica (x2); enfoque étnico (x2); participación; empoderamiento; amor y ayuda para los otros; diversidad; autodeterminación; cero violencia en todo espacio y forma; cultivar un deseo para el más allá, el querer-se; espiritualidad; fe; valores éticos y morales; conciencia de sostenibilidad social; inclusión; equidad; honestidad; igualdad de oportunidades; voluntad de transformación; libertad; resiliencia; co-creación.	28
TOTAL DE RESPUESTAS	251



www.modelochange.com

2023