



Cuando educar es construir paz: mediación y formación integral docente

Educating for Peace: mediation and holistic teacher training

María Teresa Catti



I.C.R. Levi Montalcini (Bergamo) Italia

ORCID: 0009-0006-8873-8019

mariateresa.catti1978@gmail.com

Recibido: 02/02/2026 **Aceptado:** 05/03/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Catti, M.T. (2026). Cuando educar es construir paz: mediación y formación integral docente. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 23-43. 10.24310/cpe.1.2.2026.23082

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23082](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23082)

RESUMEN

Ante los retos educativos del siglo XXI, dictados especialmente por la irrupción de las máquinas inteligentes y la IA, parece exigido un cambio que interpela directamente al profesorado, artífice de una labor crucial en la construcción de identidades significativas. Desde una perspectiva interseccional, entendemos necesario repensar las prácticas de enseñanza, todavía centradas en la fragmentación del currículo, la memorización de contenidos y la implementación de exámenes estandarizados, para avanzar hacia enfoques educativos más integradores y críticos. Por ello, abogamos por un aprendizaje significativo, situado y colaborativo, que promueva una pedagogía del cuidado como espacio común para la construcción colectiva de saberes orientados hacia la promoción de una cultura de paz. En este sentido, buscamos visibilizar unos espacios educativos colectivos que generan conocimiento desde la colaboración y el aprendizaje entre pares, el diálogo en la diversidad y el compromiso social para una educación comprometida con la justicia social. En particular, la oferta formativa del centro que presentamos destaca prácticas educativas emancipadoras que reconocen la diversidad cultural, salvaguardan la naturaleza y fomentan la conciencia crítica del alumnado, impulsando el cuidado como forma de resistencia que replantea el rol docente como agente de cambio social. De esta manera, procuramos dar difusión a unas narrativas educativas de centro que fomentan la creación de una conciencia crítica orientada hacia la proyección de un futuro compartido desde la solidaridad y la paz. De ahí que apostamos por una educación pública que recupera el sentido ético y político en defensa de los derechos humanos y de unas prácticas de eco sostenibilidad. Asimismo, reivindicamos una formación docente integral y continua, capaz de generar entornos de aprendizaje transformadores, alejados de lógicas mercantilistas

centradas en evaluación de resultados y contenidos compartimentados, y más bien encaminados hacia una plena participación del alumnado en su proceso de aprendizaje formativo.

Palabras clave: Formación docente; Currículo; Pensamiento crítico; Aprendizaje cooperativo; Cultura de paz.

ABSTRACT

Considering the educational challenges of the 21st century -driven in particular by the emergence of intelligent machines and artificial intelligence - a change seems to be required that directly addresses teachers, who play a crucial role in the construction of meaningful identities. From an intersectional perspective, we consider it necessary to rethink teaching practices, which are still focused on curriculum fragmentation, content memorization, and the implementation of standardized exams, to move toward more integrative and critical educational approaches. For this reason, we advocate for meaningful, situated, and collaborative learning that promotes a pedagogy of care as a shared space for the collective construction of knowledge oriented toward fostering a culture of peace. In this sense, we seek to make visible collective educational spaces that generate knowledge through collaboration and peer learning, dialogue in diversity, and social commitment to an education engaged with social justice. In particular, the training programs offered by the center we present highlight emancipatory educational practices that recognize cultural diversity, safeguard nature, and foster students' critical awareness, promoting care as a form of resistance that redefines the teaching role as an agent of social change. In this way, we aim to disseminate institutional educational narratives that encourage the development of critical consciousness oriented toward the projection of a shared future grounded in solidarity and peace. Thus, we advocate for public education that restores its ethical and political meaning in defense of human rights and eco-sustainable practices. Likewise, we call for comprehensive and continuous teacher education capable of generating transformative learning environments, moving away from market-driven logics centered on performance evaluation and compartmentalized content, and instead oriented toward students' full participation in their own learning process.

Keywords: Teacher education; Curriculum; Critical thinking; Cooperative learning; Culture of peace.

1. INTRODUCCIÓN

Tutti parlano di pace ma nessuno educa alla pace.
Montessori.

Frente a las amenazas crecientes de un mundo cada vez más incierto procuramos reflexionar sobre la grave crisis que la educación está atravesando, *para encontrar la manera de favorecer un aprendizaje relevante, duradero y en constante movimiento, orientado a dinamizar redes de trabajo colaborativo. Por ello, reivindicamos nuevos espacios educativos donde construir formas de resistencia compartida contra la opresión hegemónica de los saberes compartimentados, generando entornos de aprendizaje más humanizadores.*

Por ello, ante el escenario capitalista y belicista, socialmente excluyente y explotador del medio ambiente que domina la sociedad actual, está en nuestro deseo revisar en este artículo los fundamentos de la escuela pública actual, desde una perspectiva interseccional de saberes que sustentan los cimientos de una cultura de paz. A partir de unas propuestas didácticas implementadas en un centro de secundaria, damos cuenta de la eficacia de una formación integral docente encaminada hacia un cambio epistemológico en educación, que fomenta mayor atención socioemocional en el aula e impulsa una pedagogía del cuidado como espacio común para una construcción colectiva de la humanidad. En esta línea, entendemos la relevancia de superar el modelo curricular y organizativo convencional

actual (Cabezudo, 2020), centrado en una evaluación de resultados y unos contenidos rígidos, para recomponer el conocimiento educativo desde parámetros no mercantiles, que conviertan la escuela en una propuesta democrática, generadora de un cambio sociocultural y político, moral y medioambiental. Lo que a nuestro entender se hace viable extendiendo prácticas metodológicas más disruptivas, que suponen un firme compromiso educativo y cívico con otro mundo deseable, avalorando la diferencia como condición humana y social, fomentando una pedagogía ecofeminista y antibelicista y defendiendo una educación decolonial intercultural y agroecológica. Y todo ello en el marco de unos cambios en educación que entendemos cuanto más necesarios en estos tiempos, a la hora de descubrir un pensamiento metodológico que surja de cierta “desobediencia” docente a los cánones establecidos (Cabezudo, 2020), para desarrollar competencias humanas valiosas, enfocadas en procesos formativos que sitúen la educación en otro lugar de experimentación, más complejo y plural (Gilligan, 2013).

Presentamos a continuación las etapas exploratorias de unos trabajos interdisciplinares - aún vigentes- llevados a cabo en un centro de educación secundaria. Sus resultados procuran analizar la puesta en práctica de una enseñanza interdisciplinaria que vertebra la filosofía educativa del centro en torno a tres ejes temáticos, claramente identificables en el plan de su oferta formativa (PTOF): *Progetto Green School*, *GeneriAMO la pace* y *Progetto Historia de Migrantes*. Todo tipo de experiencias que empoderan al alumnado dotándolo de creatividad, fomentando su autonomía y fortaleciendo su autoestima (De Stefano, 2020), en el marco de unas pedagogías narrativas del cuidado que procuran generar actitudes solidarias, cooperativas y participativas en educación.

De acuerdo con esta pedagogía interseccional calada a las aulas del centro, destacamos lo inclusivo que supura de estas propuestas educativas no tanto como una forma de atención a específicas necesidades, sino más bien como una condición necesaria que inviste la escuela de *un rol crítico, activo y cívico para pensar en un mundo sin exclusiones*, que reconozca y valore él y la diferente.

De ahí que hagamos un llamamiento al pensamiento crítico de los claustros de docentes, en muchos casos “analfabetos” y ajenos al pensar en la construcción de entornos de aprendizaje flexibles y generadores de talento, orientados a que el alumnado construya una propia identidad democrática, auténtica y singular. En este sentido, entendemos con Rivas-Flores (2023) la necesidad de avanzar comprendiendo la escuela como “un espacio abierto de movimiento colectivo” (p. 170), donde repensar la formación del profesorado actuando mediante proyectos colaborativos de transformación social (Giroux, 2001; Berbegal-Vázquez et al., 2024), ya a partir de la formación inicial.

Según anota Márquez-García (2023), de lo que se trata es repensar la formación del profesorado en una lógica procomún, es decir, en el compromiso de colaborar en proyectos de transformación escolar desde la formación inicial del profesorado. También significa crear una cultura de colaboración y *co-implicación* en proyectos emancipadores a lo largo de la formación, que “nos haga pensarnos los docentes como parte de la acción del cambio social y educativo, al mismo tiempo que la relación con el otro nos haga repensarnos como personas educadoras críticas” (p.170). Asimismo, resulta sugerente reflexionar sobre la actual profesión docente, pensándola desde una perspectiva crítica y transformadora, enfocada en

la promoción de aprendizaje activo y colaborativo, el diseño de estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias y la comunicación avanzada eficaz, al igual que la elaboración de criterios de evaluación formativa y el conocimiento de principios de investigación educativa, en el aula y fuera de ella. (Catti, 2025, p. 164).

También estamos mentalizados de que esa forma de “rebelión” en educación implica de alguna manera una modalidad de actuación del alumnado que lo lleva a vivir las experiencias del aula más intensamente, como acto de transformación social que viene despertando su propia conciencia crítica ante los episodios de violencia, física y verbal, discriminación, corrupción, delincuencia, violación a los derechos humanos que ocurren a diario (hooks, 2021; Cabezudo, 2020). Desde este punto de vista, asumimos la relevancia de una pedagogía narrativa para la formación del profesorado como un “saber encarnado, en continua configuración” (Contreras-Domingo et al., 2019, p. 67), que valore las vivencias personales en los contextos educativos antes y después de la formación, al igual que las vivencias deseadas para un futuro próximo como enseñantes.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque metodológico se articula mediante un conjunto de actividades enmarcadas en la pedagogía del cuidado, desde una perspectiva cualitativa que promueve dinámicas laborales colaborativas orientadas al aprendizaje significativo a través de la indagación y el diálogo. De este modo, se favorece la transformación de los entornos escolares hacia formas de interacción educativa más complejas y plurales. Como punto de partida de nuestra indagación, identificamos las modalidades que permiten trabajar las narrativas escolares en el aula de manera eficaz, estableciendo una comunicación “humanamente significativa” con el alumnado y fomentando una cultura de paz.

Por ello, para encarrilar el estudio de la literatura más relevante relacionada con el tema en cuestión, nos pareció sumamente interesante hacer hincapié en lo que bell hooks (2021) refrenda en su libro *Enseñar a transgredir*, a la hora de rescatar la cuestión educativa, aun demasiado plagada por la exclusión social, la violencia de género, la transfobia y la homofobia y el heteropatriarcado, entre otras amenazas. En particular, coincidimos con ella dando aterrizaje a sus ideas pedagógicas en el aula, anhelando crear una voz colectiva dentro de los contextos educativos que conciba lo emocional y relacional como un modo de sabiduría insurgente para educar a una ciudadanía más democrática y solidaria: convocar las emociones y las vivencias en el aula, cultivar la proximidad desde la horizontalidad para que todos -profesorado y alumnado- “tengamos poderío” (hooks, 2021, p. 174), fomentar el diálogo crítico y abierto que favorezca la interacción sensible y social y crear espacios de cuestionamiento e intercambio dialéctico, contribuye a valorar la totalidad del alumnado presente en nuestras clases. Lo que destaca de este cuadro es una enseñanza contagiosa, un “acto performativo y de resistencia que contrarresta el aburrimiento y la falta de interés, la apatía apabullante que con tanta frecuencia caracterizan la experiencia del aula” (hooks, 2021, p. 177), en favor de una pedagogía comprometida que, al contrario, despierta un proceso de aprendizaje emocionante.

Hacen parte del enclave teórico de este trabajo también algunos de los principales teóricos de la Pedagogía Crítica de los siglos XX-XXI, como Paulo Freire y Henry Giroux. Sus resultados corroboran los beneficios engendrados de la construcción colectiva del conocimiento, vinculando los contenidos a la realidad y destacando la educación como acto político que hace del alumnado un actor crítico y participativo de su aprendizaje, desplegado en sus dimensiones más profundas e íntimas. En particular, acudimos a la idea de Freire (2000) que enmarca la educación en la línea de un acto de transformación social y una práctica de libertad que integra acción y reflexión, orientando el conocimiento hacia la autorrealización integral del alumnado.

De esa manera, el debate generado en el aula despierta reacciones intensas, haciendo de los y las alumnos/as “seres vibrantes” (hooks, 2021, p. 167), críticos y respetuosos. Esta tarea resulta especialmente compleja en tiempos de incertidumbre, marcados por la

ausencia de referentes morales y éticos que orienten el día a día del alumnado. En este contexto, el rol del docente adquiere una dimensión profundamente humana, creando espacios de diálogo que permiten al alumnado construir sentido, fortalecer su autonomía y desarrollarse con confianza y responsabilidad.

En su investigación Wang et al., (2023) presentan una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre 2015 y 2022 que enfatiza el rol de la investigación en la formación inicial del profesorado, influyendo en la preparación de futuros docentes que actúan en el aula de manera reflexiva, ética y crítica. Lo que respalda nuestra idea de formación docente (inicial y permanente) sólida como base para implementar prácticas de mediación escolar y proyectos educativos participativos. En este sentido coincidimos con ellos en valorar la investigación como elemento integrado fundamental en la formación inicial docente, influyendo en la identidad profesional de los futuros docentes y favoreciendo una comprensión más profunda de la práctica educativa basada en evidencias.

De la misma manera, Perdomo-López et al. (2025) señalan que las creencias de los futuros docentes reflejan valores formativos como inclusión y colaboración, indicando que la forma en que se educa a los futuros docentes influye directamente en sus actitudes profesionales y reforzando la necesidad de desarrollar competencias colaborativas, inclusivas y reflexivas, fundamentales para la mediación escolar. Lo que se alinea con nuestro enfoque de formar docentes capaces de gestionar situaciones complejas y construir conocimiento colaborativo y democrático en el aula.

De ahí que, en este artículo, destaquemos la necesidad de que el docente se forme como profesional apasionado por el saber y por un planteamiento más fluido del aprendizaje, orientado hacia una acción comprometida que le permita gestionar situaciones complejas y favorecer un conocimiento cooperativo, “ecológico” y ético (Catti, 2025), articulando para ello investigación y acción, de modo que el conocimiento generado contribuya a mejorar prácticas, políticas y situaciones concretas, así como a formar ciudadanos capaces de recuperar el espacio público del diálogo humano y democrático.

En este horizonte de sentido, la alternativa entre caos o comunidad formulada por Martin Luther King en su libro *¿Adónde vamos? ¿Caos o comunidad?* encuentra en la reflexión de Herrero (2025) sobre la creación de una “red compleja de solidaridades y apoyos mutuos” (p. 327) un fundamento empírico y ético que reconoce a la comunidad la esencia de ser un sustrato real, fortalecido y cuidado para dar paso a una transformación social orientada al bien común.

3. METODOLOGÍA

El artículo adopta una metodología que integra fundamentación teórica y narraciones experienciales recogidas en un centro de educación secundaria donde -a partir del curso 2020/21- se implementaron proyectos con aportaciones didáctico-pedagógicas que incorporaron recursos gráfico-visuales, musicales, artísticos, poéticos y tecnológicos para el análisis de datos, convirtiéndolo en un laboratorio activo de prácticas educativas sostenibles y transformadoras.

Dentro de este marco, nace el proyecto *Green School*, diseñado para integrar principios de sostenibilidad ambiental en el plan educativo del centro, siguiendo un enfoque replicable que busca generar un impacto duradero en la comunidad educativa mediante la implementación de unas eco acciones, tales como la selección de residuos, el ahorro energético con monitorización de termo válvulas y la creación de un huerto y zonas verdes con árboles que capturan CO₂. La investigación evidencia un enfoque educativo práctico y cooperativo que integra la alimentación saludable y el cuidado ambiental,

promoviendo un aprendizaje significativo “orientado al desarrollo de una personalidad ética y responsable” (Catti, 2025, p. 278).

Se adoptó una metodología mixta que combinó análisis cuantitativo (mediante tablas de medición de residuos y relativo consumo energético) con evidencias cualitativas propias de una investigación narrativa. Entre estas, destacamos una encuesta de opinión dirigida al alumnado, profesorado y personal del centro y orientada a explorar hábitos previos, percepciones y cambios en relación con las eco acciones establecidas. Asimismo, se incorporaron observaciones sistemáticas realizadas por el propio alumnado y registradas en tablas y un diario de seguimiento, que dan cuenta del monitoreo del proceso analizado en lugares distintos del centro (Catti, 2021).

Además de producir datos, estas prácticas fomentaron la construcción de narrativas compartidas sobre el cambio de hábitos y el compromiso ambiental. El montaje de un telediario escolar, la creación de una página web ambiental y el mini proyecto *Merienda Plastic Free* constituyeron formas de narración colectiva y expresiva del proceso vivido, permitiendo al alumnado construir y comunicar públicamente el sentido del proyecto. La encuesta final recogió la voz del alumnado sobre la experiencia llevada a cabo, evidenciando una percepción positiva de las metodologías activas empleadas y de los nuevos espacios de aprendizaje. En conjunto, entrevistas, observaciones, registros, producciones colectivas y cuestionarios permitieron reconstruir la experiencia como un proceso narrado y compartido, donde la comunidad educativa reinterpretó su identidad como comunidad comprometida con la sostenibilidad, dando lugar a una transformación documentada tanto en datos objetivos como en relatos y reflexiones vividas (Catti, 2025).

Entendemos que frente la creciente inestabilidad geopolítica actual, marcada por no pocos conflictos bélicos en distintos países del mundo, los entornos educativos pueden y deben actuar como espacios dinamizadores para el desarrollo de una conciencia crítica y ética que contrarreste la normalización de la violencia y promueva culturas de paz dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, el centro pretende actuar planteando una serie de actividades en el marco de un proyecto educativo más amplio de responsabilidad social, que reconoce la interdependencia entre los desafíos ecológicos y los conflictos humanos y se orienta a la construcción de sociedades pacíficas y resilientes que rechazan cualquier forma de violencia en pro de un futuro más equitativo y pacífico. A raíz de este plan, la comunidad educativa celebra su Día#de#NoViolencia, dando voz a algunos poetas españoles, italianos y árabes, hombres y mujeres que siguen transmitiendo en versos mensajes universales de paz, con una fuerza evocadora extraordinaria. También se reinterpreta *Il Terzo Paradiso* de Michelangelo Pistoletto mediante la colocación de una bandera de la paz en el patio, adoptando la forma del signo del infinito de la obra, que simboliza la reconciliación de opuestos y la generación de una nueva humanidad. Contextualizar esta pieza en el marco de una cultura de paz permite vincular arte contemporáneo, pensamiento simbólico y educación transformadora, entendiendo el ‘paraíso’ como un llamado a asumir responsabilidad sobre nuestro planeta y la sociedad, promoviendo armonía, cuidado y compromiso ético (Pistoletto, 2010).

Y mientras en Italia miles de activistas se movilizan en apoyo del pueblo palestino y de la *Sumud Flotilla*, el centro responde a la invitación del MCE¹ y de más de cuarenta asociaciones internacionales para enviar una *Flotilla de Cartas* a líderes locales, nacionales e internacionales, promoviendo la paz. Así que, con motivo del Día de la Declaración de los Derechos del Niño, se envían cartas al alcalde de Alzano Lombardo, al presidente

¹ Un grupo de docentes autónomos que fomentan climas de escucha y comunicación en el aula y promueve la libertad de expresión y la creatividad en la escuela.

italiano Mattarella, al Papa, a la presidenta de Consejo de ministros italianos Giorgia Meloni, a la presidenta de la Comisión Europea y a los líderes Trump, Putin, Zelensky y Netanyahu.

A modo de cierre de este recorrido narrativo, resulta significativo poner en valor el Progetto *Historia de Migrantes*, llevado a cabo durante el curso 2024-25 y vinculado a la celebración del 3 de octubre, que desde 2016 se conmemora como el Día de la Memoria y de la Acogida, según la Ley 45/2016. Esta celebración tiene como objetivo rendir homenaje a todas las víctimas de la inmigración y promover iniciativas de sensibilización, solidaridad y conciencia social. Cabe señalar que el alumnado del centro presenta una procedencia muy variada (Figura 1): el país de origen más representado es Albania (30%), seguido de Marruecos (23%), Ucrania (13%), Senegal (7%) y Rusia (7%); de forma minoritaria, Suramérica, China, Rumanía. Por esta razón, el Plan del centro articula su metodología educativa en torno al respeto de la diversidad lingüístico-cultural, mediante intervenciones didáctico-pedagógicas que fomentan escenarios de aprendizaje colaborativo y sustentan programas personalizados de apoyo y refuerzo para el alumnado migrante.

PAÍSES DE ORIGEN (TOP 8)

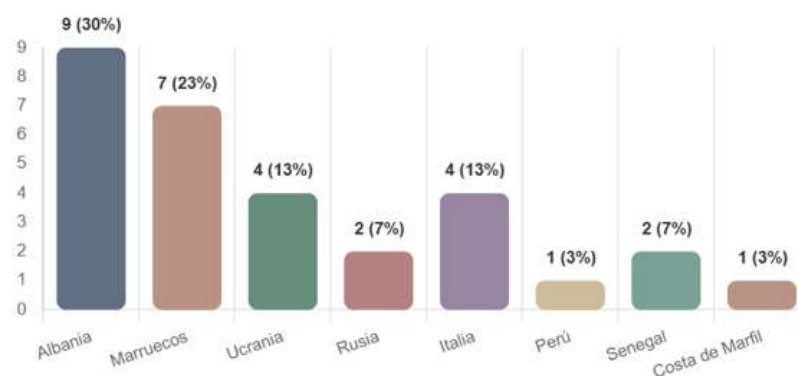


Figura 1. Procedencia del alumnado del centro durante el curso escolar 2024-25.

El proyecto abordó la movilidad sostenible desde un enfoque interdisciplinar, invitando al alumnado de 3º de ESO a reflexionar sobre los flujos migratorios globales. La propuesta se originó a partir de un interrogante sugerente extraído del libro de Homi Bhabha (2018), *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*: ¿Dónde nos sentimos en casa? El planteamiento permitió acercar un tema sociopolítico complejo a la experiencia del aula, teniendo en cuenta la proporción significativa de alumnado extranjero en el centro. En particular, se optó por una perspectiva narrativa de investigación, orientada a recopilar y analizar las narraciones experienciales de los participantes. La metodología integró herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, incluyendo:

1. **Encuesta de opinión:** se aplicó a una muestra de 122 estudiantes -de los cuales 36 pertenecen a familias de países distintos a Italia- para obtener un panorama cuantitativo de los conocimientos previos del alumnado acerca de la migración. El formulario de Google se creó inicialmente en italiano, con la intención de traducirlo a otros idiomas según las lenguas del alumnado extranjero que acude al centro (inglés, francés, chino, árabe, albanés, español). Debido al tiempo limitado, la traducción no se realizó, si bien se prevé retomar el trabajo a finales del curso 2025-2026, incorporando también ajustes sugeridos por el alumnado para mejorar la claridad

y adecuación de las preguntas a la diversidad lingüística y cultural de los participantes.

2. **Diseño colaborativo de instrumentos de investigación:** el alumnado trabajó en equipo para redactar el formulario Google compuesto de 26 ítems, contribuyendo a la planificación y al diseño del proyecto interdisciplinar del centro y, posteriormente, promoviendo su análisis crítico mediante la recopilación de datos y su difusión mediante la página web del centro.
3. **Diarios de aula y reflexiones personales:** a lo largo del proyecto las impresiones, emociones y aprendizajes del alumnado registrados vinieron constituyendo evidencias narrativas significativas dentro del proceso formativo del proyecto.
4. **Debates guiados en el aula:** durante la asignatura de Geografía se fomentó un análisis crítico de los contextos socioculturales y políticos implicados en los flujos migratorios y se promovieron discusiones sobre los factores geográficos que condicionan las rutas migratorias (recursos naturales, conflictos, cambios climáticos), los factores socioeconómicos y demográficos que influyen y la relación entre migración y sostenibilidad, entre otros temas.
5. **Microhistorias narrativas personales/colectivas:** cuando fue posible, se recogieron relatos de vida y experiencias de los propios estudiantes (y de sus familias migrantes), con el objetivo de visibilizar historias diversas y conectar la reflexión académica con experiencias reales y significativas.

La investigación narrativa se apoyó en estas evidencias para documentar y sistematizar los aprendizajes del alumnado, reconociéndolos como portadores de saberes y experiencias (pero también de derechos), fomentando su autonomía y valorando su diversidad. Al mismo tiempo, se promovió una mirada ética y afectiva de una educación para la paz, encaminada hacia la integración de historias de vida como herramientas de visibilidad y transformación que acompañan emocionalmente los procesos formativos del alumnado al tiempo que replantean las relaciones de su aprendizaje. En esta línea la reflexión dialógica, la evaluación centrada en el proceso formativo, la ética y la cooperación se constituyen como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, rescatando la dimensión personal, social y psicológica de cada estudiante (Freire, 2000).

4. RESULTADOS

Los resultados de la encuesta de opinión administrada al alumnado al cierre del proyecto ponen de manifiesto la eficacia de estrategias educativas que integran la diversidad lingüístico-cultural y promueven entornos colaborativos e innovadores donde reflexionar en torno a problemáticas ambientales, sociales y culturales (Figura 2).

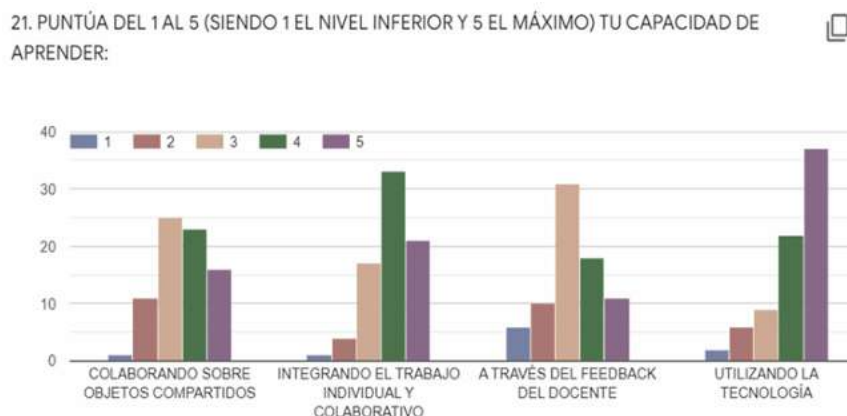


Figura 2. Metodologías de aprendizaje y su frecuencia de empleo en el aula.

En particular respecto al Progetto *Green School*, según destaca de la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases del proyecto (Autora, 2021) cada una de las eco acciones implementadas encontró una proyección favorable de los datos recopilados, convirtiendo en una valoración positiva la certificación Green que se otorgó al centro por haber contribuido de manera contundente en la reducción de emisión de CO₂. La metodología de aprendizaje colaborativo resultó especialmente valiosa e innovadora, favoreciendo la aplicación práctica de lo aprendido en contextos reales y fomentando la motivación entre el alumnado. Paralelamente, el centro sigue impulsando una organización que transforma los espacios en entornos de aprendizaje sostenibles, promoviendo un currículo flexible y fomentando en toda la comunidad educativa una mayor conciencia cívica, solidaria y responsable para favorecer un impacto ecológico positivo desde la vida cotidiana.

Respecto al *Dia#dela#NoViolencia* dejamos constancia del evento en un video que editamos, mentalizados de que la paz requiere formar “pacífilos” capaces de sembrarla en su entorno y actuar con palabras, ideas y sentimientos que promuevan justicia y equidad (Bahajin, 2018). Las *Cartas de Paz* (Figuras 3 y 4) enviadas por escuelas a líderes mundiales a través de la *Flotilla de los Niños del Mundo* se han convertido en un movimiento pedagógico y cívico que procura transformar la escuela en un “laboratorio vivo de reflexión sobre la paz” (Tussi, 2025). En esta línea, valoramos los beneficios de una didáctica cooperativa que fomenta la participación activa del alumnado y consolida un compromiso colectivo con la educación para la paz.



Figura 3. Cartas de la paz.

Egregia presidentessa Meloni, siamo dei ragazzi di una scuola media in provincia di Bergamo. Con questa lettera vorremmo parlarle di problemi molto attuali e critici, che spesso non essendo vissuti in prima persona si crede siano poco gravi e si tende a non affrontarli. Condividiamo con lei le nostre riflessioni perché siamo convinti che le ingiustizie di questo mondo siano da abbattere e persone importanti come lei possano veramente aiutarci.

Il problema principale è che nel mondo regnano conflitti, guerre, sfruttamento (anche di bambini), ingiustizie, distruzione, morti di civili e innocenti, violenza, genocidio: purtroppo alcune persone credono sia giusto risolvere le controversie attraverso questi mezzi.

Invece moltissimi ragazzi come noi promuovono la pace come soluzione diplomatica ai conflitti.

Abbiamo scoperto che nel mondo ci sono più di cinquanta guerre; questo è molto preoccupante e allarmante.

Ora ne andremo ad analizzare alcune in modo più approfondito...

Quando si parla della guerra tra Israele e Palestina dobbiamo sapere che in realtà si tratta di un genocidio verso la Palestina; questo perché i palestinesi non sono mai stati in grado di combattere.

Purtroppo la guerra ebbe inizio molto tempo fa, dopo la seconda guerra mondiale, con gli israeliani che non si accontentarono del territorio Palestinese conquistato, perciò continuano ad avanzare dando così inizio ad un terribile genocidio.

Numerosi eventi hanno alimentato questa guerra, come l'attentato di Hamas il 7 ottobre 2023. Oggi questo è uno dei conflitti più crudeli, sta causando numerosissime perdite di edifici, scuole, ospedali, case, famiglie, anche i più innocenti bambini stanno morendo sotto bombe e celi grigi.

Le persone a Gaza sono terrorizzate, i sogni dei bambini si stanno pian piano infrangendo... la gente sta soffrendo moltissimo.

Un altro conflitto molto attuale è quello tra Russia e Ucraina iniziato nel 2022 con l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia e ha portato centinaia di morti e distruzioni. Questa guerra è scoppiata a seguito di alcuni avvenimenti: come l'avvicinamento dell'Ucraina alla NATO o come le risorse che si trovano nel territorio ucraino, che la Russia vuole possedere per motivi economici. Il conflitto dura ormai da tre anni e mezzo e all'Ucraina (quella un po' più in difficoltà) ha causato molte perdite, spostamenti di massa e peggioramento delle condizioni di vita.

Anche in Africa ci sono moltissime guerre, tra cui quella della Repubblica democratica del Congo. In Congo essendoci molte risorse naturali preziose si verificano molte guerre nel corso della storia.

Questa guerra è causata da molti gruppi armati che combattono per il controllo delle miniere, vista la loro ricchezza.

Siamo convinti sia importante parlare di questa guerra, perché il Congo è un paese dove, tuttora, adulti e bambini vengono sfruttati nelle miniere, per guadagnare pochissimi soldi.

Qualsiasi conflitto genera dolore e distruzione di qualsiasi cosa; le persone che hanno vissuto la guerra rimarranno per sempre ferite.

Infine, in alcuni di questi conflitti sembrerebbe sia stato istituito un accordo di tregua ma, ci teniamo a dire che se anche nei cieli non volano più bombe e missili, nei cuori di ogni persona rimarranno impressi ricordi terribili che neanche il tempo è in grado di cancellare.

Con quali parole un genitore può spiegare ad un bambino che la guerra non è la normalità, che la guerra sia disumana, inutile e porti solo dolore, che sarà difficile realizzare i suoi desideri in queste condizioni, che non potrà più salutare un suo caro morto a causa di ingiustizie, che svegliarsi con i gridi della gente, non poter mangiare per giorni, vedere la propria casa cadere a pezzi, vivere nella povertà totale non può essere normale.

Perché se una casa è difficile da ricostruire, un legame distrutto è impossibile da recuperare...

Quindi, per favore, navighiamo tutti verso un mondo di PACE.

Anche i nostri ai dopo la seconda guerra mondiale capirono che la guerra era assolutamente inutile e distruttiva.

Perciò fondarono organizzazioni come l'UE e l'ONU.

Un argomento, per noi davvero importante, è l'articolo 11 della Costituzione italiana. Venne scritto nel 1947, quando l'Italia decise di voltare pagina, lasciandosi alle spalle le terribili esperienze belliche, che i cittadini avevano vissuto in prima persona.

Continuando a leggere troviamo una parola che ci ha particolarmente colpito "Ripudia la guerra". Emerge la parola "RIPUDIARE", che non è "non vuole", ma...DISPREZZA PROFONDAMENTE.

L'Italia Ripudia la GUERRA, a cui i nostri antenati sono stati legati ma che ora ci ripelle. Ci ripelle, perché porta solo dolore, distruzione e sofferenza.

La pace è quello che davvero dobbiamo volere, quindi facciamoci sentire attraverso piccoli e grandi gesti.

La pace deve tornare, quindi...RISPETTIAMO L'ARTICOLO 11.

Ci sono molte azioni che l'Italia potrebbe compiere per promuovere la pace e le parole dell'art. 11.

Come:

Prendere posizioni ferme e decise, non vendere armi ai paesi in guerra, aiutare i rifugiati e le vittime di guerra, far rispettare le leggi Nazionali e internazionali e tanto altro.

Nel corso del tempo abbiamo incontrato anche diverse persone che lottarono (per la pace) con i conflitti o armi, semplicemente con parole e diplomazia verso la PACE.

Ecco alcune di queste importantissime persone:

Gandhi è stato un leader politico e spirituale indiano, celebre per la sua lotta non violenta per l'indipendenza dell'India dal dominio britannico. Nato nel 1869 in India, dopo gli studi partì per il Sudafrica dove iniziò la sua battaglia per i diritti civili e la nonviolenza. Tornato in India, Gandhi divenne rapidamente una figura centrale nel movimento per l'indipendenza. Organizzò numerose campagne di disobbedienza civile di massa contro il governo britannico, venendo spesso arrestato.

Papa Bergoglio è nato nel 1936 a Buenos Aires, è stato eletto papa nel 2013 ed è il primo papa latinoamericano; ha scelto il nome di Francesco ed il suo pontificato è durato dodici anni. Lui ha sempre avuto una particolare attenzione per i poveri e gli emarginati e ha sempre dimostrato un approccio dialogico tra le religioni. Papa Francesco è sempre stato contro la guerra, infatti lui la riteneva come una sconfitta verso l'umanità.

Ha sempre voluto trasmettere un messaggio di pace, purtroppo è morto il 21 aprile 2025. Oltre ad avere persone che promuovono la pace abbiamo anche moltissime associazioni.

Noi ne abbiamo citate alcune ma ce ne sono davvero molte.

Emergency, ovvero un'associazione umanitaria nata nel 1994 da Gino Strada fondata per portare aiuto alle vittime civili delle guerre e della povertà. Ad esempio offre aiuti alle vittime della guerra e promuove la pace. Ne fanno parte volontari, medici e sostenitori e tuttora fornisce cure gratuite. Esiste una sua campagna che si basa sull'articolo 11, chiamata RIFUDIÀ.

RuNiPace è la Rete delle Università Italiane per la Pace promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane ed è stata ufficialmente presentata il 10 dicembre 2020. Ad essa aderiscono gli Atenei che per promuovere la pace si ispirano alla Costituzione, alla Carta delle Nazioni Unite, ai Trattati istitutivi dell'Unione Europea, all'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, al Consiglio d'Europa. Tuttora ne fanno parte 75 università italiane che si impegnano a diffondere la pace; infatti lo scopo di RuNiPace è promuovere una cultura della pace all'interno delle università italiane, attraverso la ricerca, la formazione e la terza missione, favorendo un approccio non violento alla risoluzione dei conflitti e il rispetto dei diritti umani.

Siamo giunti alla fine di questa lettera, ma speriamo che le sue riflessioni non si concludano qui, la invitiamo a pensare riguardo a ciò che abbiamo scritto, alcune cose positive e altre negative.

Le chiediamo di fare il possibile per rendere questo mondo, un mondo di PACE

Grazie
la classe 2^A,
I.C. Rita Levi Montalcini,
Bergamo

Figura 4. Carta de la paz dirigida a la presidenta Giorgia Meloni.

Finalmente, el análisis de los datos de la encuesta del Proyecto *Historia de migrantes* ²permitió debatir con el alumnado sobre un tema urgente y cuanto más necesario como el de las políticas migratorias, fomentando su pensamiento crítico y vinculando la educación directamente con los contextos investigados (Cabezudo, 2020). La narrativa pedagógica empleada permitió documentar de forma detallada múltiples aspectos del fenómeno migratorio, desde las motivaciones y recursos hasta las redes de apoyo, costumbres, lengua materna y modalidades de acogida. Además, se registraron criterios de elección del país, tiempo de estancia y expectativas futuras de los migrantes.

El primer ítem identificó de entre el total de la población encuestada (122 participantes) un 26,8% de alumnado extranjero directamente interesado y que cumplimentó con el cuestionario. El estudio de las motivaciones de los desplazamientos (Figura 5) ayudó a entender las causas estructurales e individuales que impulsaron los procesos migratorios, vinculadas a factores socioeconómicos y políticos (guerras: 9%; pobreza: 9%), trabajo (37%), estudios de los hijos (43%). Contextualizar estas causas es fundamental para entender el perfil sociodemográfico de la población encuestada. En nuestro caso, los datos reflejan predominantemente migraciones voluntarias, relacionadas a la búsqueda de una mejora en las condiciones de vida, ya sea a través de oportunidades formativas, laborales o de desarrollo personal.

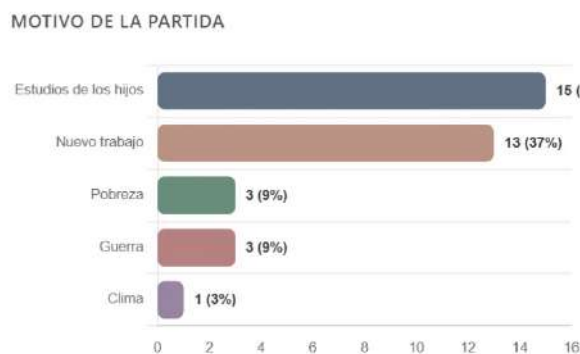


Figura 5. Motivaciones de los flujos migratorios analizados.

² <https://claude.ai/public/artifacts/c0174767-e7af-427e-a776-c49d95a30af5>

El análisis del viaje aporta unas informaciones sugerentes sobre las condiciones materiales y emocionales del desplazamiento. No solo interesa el medio de transporte empleado (Figura 6: la gran mayoría, el 70%, llegó a Italia en avión), la duración del viaje (Figura 6: la mayoría, el 67%, tardó pocos meses) o los gastos asumidos para llevarlo a cabo (Figura 6).



Figura 6. Medios de transporte para abordar el viaje, duración del viaje y gastos del viaje.

También afecta su nivel de vulnerabilidad/dificultad (Figura 7: el 30% reconoce que fue bastante complicado; el 5% muy difícil; el 65% lo llevó a cabo sin dificultades particulares).

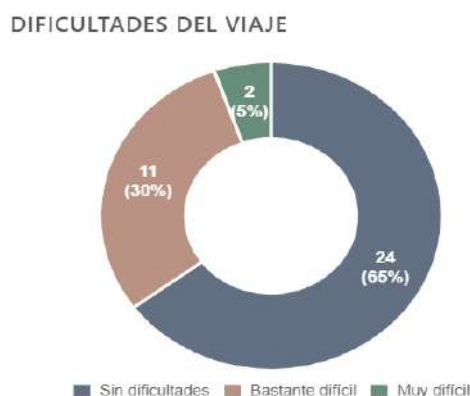
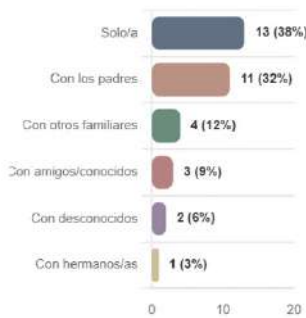


Figura 7. Nivel de dificultad del viaje.

La presencia de familiares (promedio del 47%), amigos (9%) o desconocidos (6%) que los/las acompañaron durante el viaje (Figura 8) y los recursos disponibles (Figura 8) para abordar el viaje (el 59% financió el viaje con ahorros propios; el 21% mediante sueldo y/o ayuda económica ajena).

P.7 — ¿CON QUIÉN REALIZARON EL VIAJE?



CÓMO SE FINANCIÓ EL VIAJE

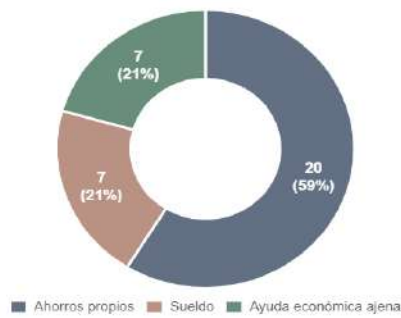


Figura 8. Acompañantes durante el viaje y recursos económicos para el viaje.

Las redes de apoyo previas al asentamiento (Figura 9: 57%: huéspedes de conocidos; 38%: alquiler; 5%: hotel/b&b).

PRIMER ALOJAMIENTO AL LLEGAR

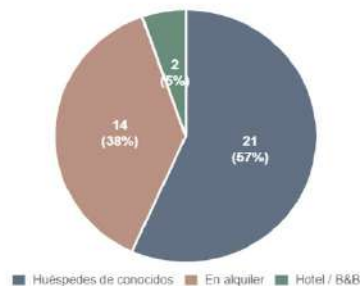


Figura 9. Recursos económicos para el viaje.

En conjunto, los datos destacan que los desplazamientos fueron mayoritariamente planificados y de carácter colectivo (Figura 10), apoyados en redes familiares y sociales consolidadas, de las cuales un 47% se instaló también en Italia, mientras que otro 13% se quedó por un tiempo limitado.

P.10 — ¿LOS FAMILIARES VINIERON TAMBIÉN A ITALIA?

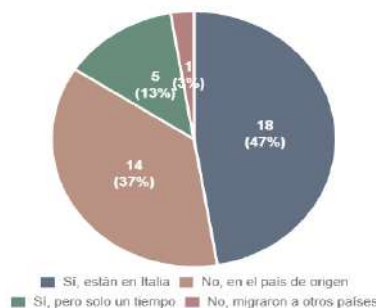


Figura 10. Redes de apoyo familiares.

También tenemos constancia de procesos migratorios escalonados (Figura 11): el 38% de las personas migró sola, un 32% se trasladó con sus padres, reflejando migraciones familiares intergeneracionales. El 12% lo hizo con otros familiares, el 9% con amigos y el 3% con hermanos. En conjunto, aunque predomina la migración individual, la mayoría de los desplazamientos están vinculados a redes de apoyo familiares o sociales.

P.7 — ¿CON QUIÉN REALIZARON EL VIAJE?



Figura 11. Acompañantes durante el viaje.

Las costumbres del país de origen al igual que el mantenimiento de la lengua materna constituyen un elemento central en la construcción identitaria de las personas migrantes. En nuestra investigación, los datos resultan especialmente alentadores: un 54% de los participantes conserva totalmente sus tradiciones también en el país de acogida, mientras que un 32 % las mantiene intactas. Solo un 14% indica haberlas perdido (Figura 12).

TRADICIONES CULTURALES MANTENIDAS EN CASA

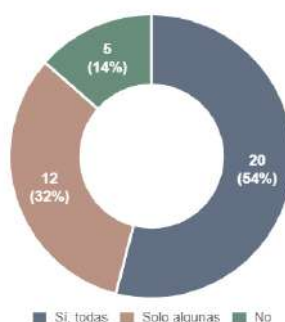


Figura 12. Costumbres de los países de origen.

Además, la mayoría de los participantes conserva total (65%) o parcialmente (30%) su idioma, reforzando identidad y vínculos familiares (Figura 13). La preservación de las tradiciones y de la lengua materna es fundamental para equilibrar adaptación e identidad. Entendemos las escuelas como espacios de socialización y aprendizaje que juegan un papel clave en este proceso, al ofrecer escenarios donde los estudiantes migrantes pueden negociar su identidad cultural, reforzando su autoestima, el sentido de pertenencia y la cohesión familiar, además de favorecer la convivencia intercultural y el respeto mutuo entre compañeros y una integración más equilibrada en la sociedad. Los datos analizados corroboran la importancia de políticas y prácticas educativas que reconozcan, valoren y apoyen la herencia cultural de los migrantes.

P.18 — USO DEL IDIOMA DE ORIGEN EN FAMILIA

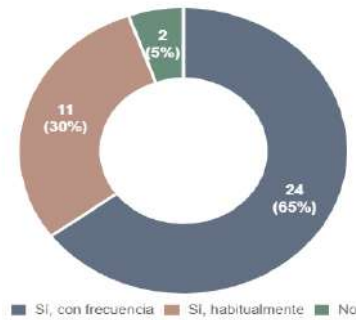


Figura 13. Mantenimiento de la lengua madre en los nuevos entornos.

Casi todos tuvieron que aprender el italiano (75%), aunque 24 familias siguen hablando con frecuencia su lengua materna en casa (Figura 14). Esto sugiere que la mayoría logra preservar su identidad cultural pese al proceso de adaptación al nuevo entorno.

CONOCIMIENTO DEL ITALIANO AL LLEGAR



Figura 14. Conocimiento de la lengua italiana al llegar.

Respecto a lo que más se extraña del país de origen (Figura 15) destacan las redes familiares (68%), seguidas de las condiciones climáticas (16%) y la gastronomía (11%), mientras que las tradiciones culturales presentan una incidencia significativamente inferior (5%).

LO QUE MÁS EXTRAÑAN DE SU PAÍS

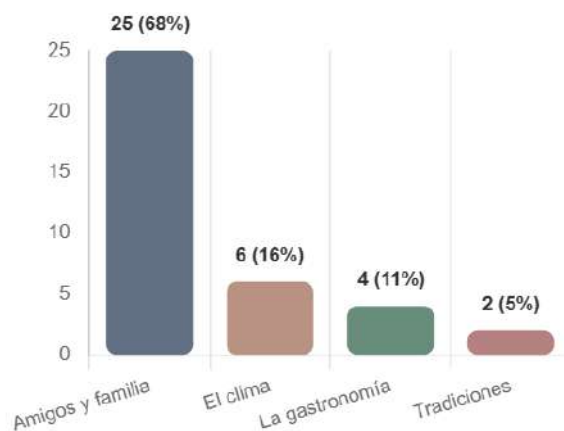


Figura 15. Costumbres añoradas.

El análisis de las modalidades de acogida del país elegido (Figura 16) muestra que la gran mayoría de los encuestados (78%) se siente generalmente respetada por la comunidad

local, lo que indica un entorno favorable de integración. Un 19% señala que sus necesidades no siempre son atendidas, sugiriendo áreas de mejora en la comunicación y el acompañamiento. Los datos muestran que la recepción es principalmente positiva, lo que contribuye a la adaptación y al bienestar de la población migrante, aunque entendemos que es fundamental fortalecer la atención y el reconocimiento de cada individuo.

RESPETO RECIBIDO DE LAS PERSONAS CONOCIDAS

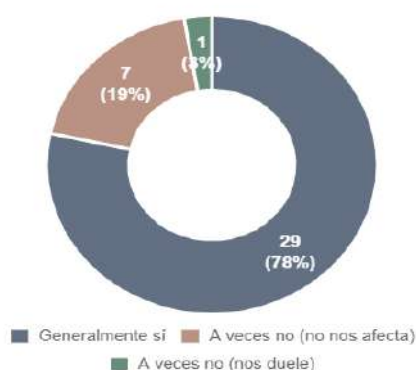


Figura 16. Modalidad de acogida.

La elección del país de destino (Figura 17) no suele ser aleatoria. Responde a factores precisos como oportunidades laborales, idioma compartido, existencia de redes previas, estabilidad política, entre otros. Analizar estos criterios permite comprender las estrategias migratorias y la racionalidad detrás de la toma de decisiones. En nuestro caso, los datos confirman esta perspectiva: la hospitalidad fue el factor más importante, ya que el 50 % de los encuestados eligió el país por considerarlo acogedor. Un 28% priorizó el nivel de bienestar y calidad de vida, mientras que un 22% valoró la proximidad geográfica respecto a su país de origen. Los resultados muestran que las decisiones migratorias integran factores afectivos, prácticos y estratégicos, buscando seguridad, bienestar y confort social, en línea con la literatura sobre migración (Massey et al., 1993).

POR QUÉ ELIGIERON ITALIA

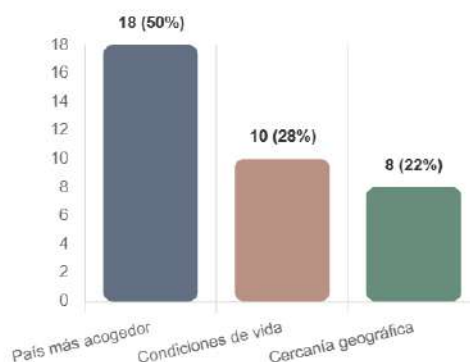


Figura 17. Elección del país de acogida.

Del análisis del tiempo de permanencia en el país de acogida (Figura 18) destaca que la gran mayoría de los encuestados (81%) reside en Italia desde hace más de 10 años. Este dato refleja un alto grado de estabilidad y arraigo, indicando que las familias migrantes han consolidado su vida familiar, social y laboral, favoreciendo su bienestar y permanencia en el país de acogida.

TIEMPO DE RESIDENCIA EN ITALIA

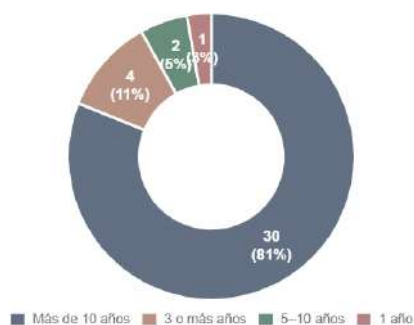


Figura 18. Tiempo de residencia en Italia.

Lo confirma también el análisis de las expectativas (Figura 19), que resalta un 51% de los encuestados que considera improbable un regreso definitivo a su país de origen, mientras que un 30% siente mucho la falta de su país natal, lo que destaca un retrato de una integración lograda, pero no exenta de nostalgia. Un 19% está seguro de que volverá. A partir de estos resultados, se reconoce la relevancia educativa de fomentar el arraigo del alumnado migrante, preservando su lengua y tradiciones y fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia en el centro.

INTENCIÓN DE REGRESAR AL PAÍS DE ORIGEN

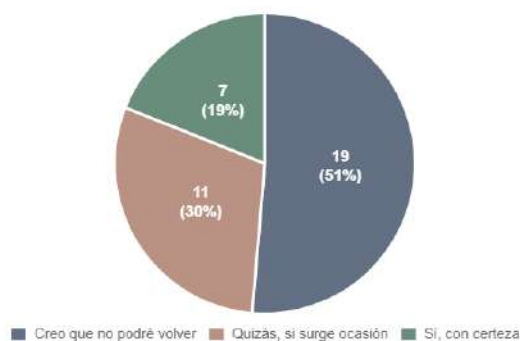


Figura 19. Expectativas futuras.

Cabe señalar que durante el proceso de recogida de datos se observó cierta resistencia por parte de un número restringido de estudiantes a cumplimentar el cuestionario. Interpretamos esta actitud como una manifestación comprensible de cautela ante la exposición de experiencias personales, especialmente si vinculadas a contextos familiares donde pueden existir antecedentes de vulnerabilidad o desconfianza institucional. Asimismo, consideramos que la sensibilidad de determinadas preguntas pudo haber influido en la decisión inicial de participar (o no) en el estudio, lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de reforzar estrategias de mediación intercultural, transparencia informativa y generación de confianza, para garantizar principios éticos como la confidencialidad y el respeto a los ritmos de las familias. En este sentido, la resistencia detectada se convierte también en un dato relevante que evidencia la importancia de diseñar instrumentos de investigación culturalmente sensibles y contextualizados, que benefician también de momentos de debates

y análisis crítico en el aula, como fue en nuestro caso a la hora de recoger la narración de microhistorias mediante diarios de aula y reflexiones personales. Estas dinámicas fomentaron la escucha, el respeto a la diversidad y la capacidad del alumnado para analizar críticamente las narrativas en su contexto social, histórico y político. Asimismo, la investigación permitió que los docentes aplicaran lo aprendido en el aula, desarrollando estrategias pedagógicas más sensibles a la diversidad y contribuyendo a un desarrollo profesional más consciente y comprometido con la justicia social. De esa manera, el proyecto se convirtió en un instrumento pedagógico transformador, integrando investigación científica, práctica educativa y desarrollo de competencias críticas y empáticas.

5. DISCUSIÓN

Los proyectos presentados abren el camino a trayectorias educativas “otras” desde una mirada emancipadora de la educación: impulsan el trabajo cooperativo entre iguales y la interdisciplinariedad de los saberes, al tiempo que fomentan la implementación del trabajo por proyectos, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico como estrategias ideales que hacen de la enseñanza un trabajo bien hecho, al servicio del crecimiento de un ser humano crítico, creativo y solidario (Martínez-Bonafé, 2024).

Por ello, la investigación abre nuevas líneas de indagación futura orientadas a identificar y difundir prácticas didácticas y pedagógicas replicables que atiendan a la diversidad cultural, fortalezcan el aprendizaje colaborativo y potencien la creatividad y el pensamiento crítico. Asimismo, propone profundizar en metodologías que desarrollen competencias comunicativas —tales como talleres teatrales o producciones audiovisuales y radiofónicas— capaces de transformar el espacio educativo en un ámbito de participación activa, bienestar emocional y construcción colectiva del conocimiento, consolidando así un enfoque integral y emancipador.

De ahí que con el proyecto *Green School* procuremos fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias - formalizado a través de un pacto formativo aún vigente - y asimismo potenciar la interacción educativa entre los tres niveles de enseñanza (infantil, primaria y secundaria). También pretendemos poner en valor los beneficios colectivos derivados de un proyecto que se gestó colectiva y horizontalmente, otorgando un papel activo al alumnado y procurando orientar sus tareas auténticas hacia la investigación-acción, de cara a implementar un currículo flexible y dinámico (Catti, 2025). Desde esta perspectiva, coincidimos con Álvarez y Trujillo (2023) cuando afirman que

el aprendiz no solo debe procurar la salud propia, sino ser también un activo de salud y bienestar para quienes le rodean, del mismo modo que también puede ser un agente activo de compromiso con el entorno y el medioambiente. (p. 25)

De su parte, el *Progetto Historia de Migrantes* materializó una pedagogía del cuidado al permitir que el alumnado migrante compartiera sus historias de vida, integrándolas en contenidos interdisciplinarios. El relato personal y la escucha atenta se convirtieron en herramientas para conectar la escuela con su entorno y resignificar el aprendizaje. A partir de las narrativas recogidas se construyó un conocimiento emocional y relacional, donde el reconocimiento de la propia historia fortaleció la identidad del alumnado y configuró el aprendizaje como una experiencia comunitaria basada en el diálogo, la empatía y la confianza.

Frente a la sociedad actual que despoja a las personas de su capacidad narrativa, autonomía y pensamiento crítico (López-Mondéjar, 2024), entendemos la urgencia de recuperar contextos educativos donde formar sujetos que construyan una narrativa personal como acto de resistencia existencial y social. Lo que deriva es una educación afectiva e

intercultural que cuestiona la narrativa dominante, promoviendo nuevas formas de ver y sentir y visibilizando historias ocultas.

De ahí que venimos concienciándonos los docentes sobre la vital importancia que cubren el componente emocional y la ética del cuidado en educación, no solo para conseguir éxitos escolares, sino más bien para impregnar los conocimientos de valores y proporcionar un marco mental pedagógico que rescate la cuestión educativa (Mouza et al., 2014), abriéndola al respeto de la sostenibilidad ambiental, socioeconómica y cultural de nuestro planeta (Arnaiz, 2003). Por ello, resulta sugerente acudir a la idea de Rivas-Flores (2023) sobre la relevancia de “otras coordenadas” educativas, para entender la escuela de hoy y del futuro a partir de sistemas que piensan y sienten la experiencia escolar justamente desde estos pilares. Por todo esto hace falta tiempo:

tiempo para convencernos de la bondad de estrategias didácticas cooperativas, tiempo para interiorizar el cambio y a la par alentar procesos de transformación que contemplan ante todo una actualización didáctico-pedagógica que- a partir de la formación inicial de los docentes de nuevo ingreso- siga posibilitando cursos viables de formación docente permanente (Catti, 2025, p. 167).

En este sentido, como señalan Cortés-González et al. (2023), “educar sería vivir la utopía deseable, que permita construir un relato «otro» del mundo y de la realidad” (p. 142), afianzando valores fundamentales como la democracia, la solidaridad y la justicia. Desde las experiencias escolares, ello implica “iniciar un proyecto de vida social” que genere espacios de construcción colectiva abiertos entre lo local y lo global (Catti, 2025, p. 168).

6. CONCLUSIONES

Entendemos que el mundo de la cultura y de la educación tiene que pronunciarse de manera manifiesta, hoy más que nunca, poniendo voz a un grito de cambio importante, que nace en el seno del sistema educativo mismo del que hacemos parte (Fernández-Torres, 2025). En este sentido, hace falta que las nuevas perspectivas educativas abunden en “nuevos enfoques metodológicos inclusivos, más amplios e interseccionales, para desarrollar nuevas formas de interacción educativa, compleja y plural, hiperconectada con el territorio” (Catti, 2025, p. 278).

A esta altura, a la pregunta ¿Qué identidad docente se requiere a la escuela pública hoy día? supuestamente es preciso contestar alejándonos los docentes de los viejos patrones convencionales para ser actores transformadores, pensadores críticos que con nuestra manera de ser y trabajar la investigación en los centros damos sentido a un aprendizaje significativo que atraviesa el aula para generar aperturas con el territorio: lo que según bell hooks (2021) permite vincular los conocimientos fundamentales con experiencias de vida cotidianas y un profundo cambio en los valores humanos esenciales en medio de una sociedad inestable y carente de directrices éticas claras.

Del análisis pormenorizado de los resultados presentados no cabe duda alguna de que las pedagogías puestas en marcha en el centro benefician la elaboración colectiva de una comprensión más sensible y democrática de la educación, dando sentido a las experiencias llevadas a cabo y valorando la labor multifacética del personal docente. Las pedagogías narrativas que contemplamos documentan y transforman las prácticas educativas desde una perspectiva crítica, visibilizando desigualdades y promoviendo un cambio social basado en respeto, cooperación y entendimiento entre los pueblos, independientemente de su condición (Freire, 2000).

Por ello, reivindicamos los docentes - los de nuevo ingreso y quienes ya estamos ejerciendo en el aula desde hace tiempo - oportunidades de experiencia formativa que permitan transitar desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría, conforme a la construcción de proyectos integrados de centro que valoren el “conocer en y para la acción” (Pérez-Gómez, 2013, p. 23), el saber pensar y criticar el conocimiento, pero también el saber hacer. Lo que implica que los docentes nos formemos *in itinere* para gestionar un currículo dinámico que responda a las necesidades de un alumnado diverso y trabajemos en equipos, promoviendo su bienestar y éxito escolar (Olvera-López, 2021).

Coincidimos con Pérez-Gómez (2013) en que proyectos educativos de semejante envergadura solo se pueden realizar en colaboración, fomentando el apoyo mutuo y la compasión emocional, impulsando el diálogo y las responsabilidades compartidas, al igual que provocando la motivación intrínseca para afrontar las incertidumbres de la vida y ayudar a construir el singular proyecto vital de cada aprendiz. Además, su implementación viene marcando un potente vínculo de horizontalidad entre el alumno y el docente, artífice este último de un cambio abismal y desafiante, sustantivo y vital, a la hora de recuperar la dimensión existencial del crecimiento en el conocimiento, generando oportunidades fructíferas para el aprendizaje y la vida (Catti, 2025).

Las narraciones presentadas dan paso a una serie de reflexiones en torno a otra política educativa, enfocada en torno a formas cooperativas de aprendizaje, que entendemos relevantes abordar también desde la formación del profesorado, inicial y permanente. Asimismo, abren un horizonte de actuación que invita a enseñar, aprender y evaluar dentro de nuevas coordenadas espaciotemporales, construyendo prácticas de conocimiento que hacen el aprendizaje más situado y relevante.

Finalmente, el análisis de los resultados de cada estudio presentado permite interpretar de manera rigurosa los cambios que el contexto socioeducativo demanda en la planificación docente actual, aportando evidencias sugerentes para reflexionar en torno a la bondad de una formación docente continua, más especializada en la gestión de la heterogeneidad y formas de actuación más colaborativas, orientadas a formar agentes de paz (Bahajin, 2018) que se comprometen con la justicia, promoviendo la no-violencia y la tolerancia, para “la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias” (Cabezudo, 2020, p. 542).

Y hoy, más que nunca, en los tiempos tan proclives al individualismo que corren, anhelamos generar transformación desde la escuela pública, concebida como “un espacio abierto de movimiento colectivo” que, desde una lógica procomún (Márquez-García, 2023; Rivas-Flores, 2023), promueve responsabilidad compartida y liderazgo distribuido, fortaleciendo también su vínculo con el territorio y desarrollando proyectos que desprenden un fuerte sentido de justicia social, desde la perspectiva de la más amplia participación comunitaria, pretendiendo reconquistar valores colectivos de genuino humanismo solidario.

En este horizonte, entendemos la propuesta de transformación educativa de la escuela pública como una revolución antropológica que procura replantear el significado de ser humanidad y la centralidad del cuidado frente al individualismo (Herrero, 2025). Para que esto se cumpla, hace una falta una pequeña revolución que - en las palabras de Herrero (2025)- “es pequeña no por pequeña, ni por falta de ambición, ni de esfuerzo, ni de voluntad” (p. 373), sino humana y enraizada en lo cotidiano.

REFERENCIAS

- Álvarez Maestre, A. J., y Pérez Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa*, 18(78), 93-111.
- Berbegal Vázquez, A., Carapeto Pacheco, L., Daza Pérez, L., y Rivas Flores, N. (2024). Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 148, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104697>
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos: Una construcción que apela a la Memoria y la Justicia. *Revista Educar Mais*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Catti, M. T. (2021). Estrategias didácticas y organizativas en tiempos de pandemia: escenarios inclusivos futuros para la innovación educativa en Secundaria en Hervás Gómez, C., MRabet Temsamani, R. (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (1ª ed., pp. 1444-1474). Dykinson
- Catti, M. T. (2025). *Estrategias Didácticas y Organizativas para la mejora e innovación educativa*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/38720>
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cortés González, P., Rivas-Flores, J.I., y Leite Méndez, A. E. (2023). Experiencias y diálogos disruptivos para una organización «otra». En Cortés González, P., Rivas-Flores, J.I. y Leite Méndez, A. E. (Eds.), *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*, (pp. 125-142). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/16307-4>
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro. Vida de Maria Montessori*. Lumen.
- Fernández Torres, P. (2025). *Resistencias, esperanzas y acciones transformadoras: Pedagogía crítica* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/40329>
- Freire, P. (2000). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, N.30.Fundació Víctor Grífols. ISBN: 978-84-695-8257-2. https://www.revistase-den.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Herrero, Y. (2025). *Metamorfosis. Una revolución antropológica*. Arcadia.
- Homi Bhabha. (2013). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- López Mondéjar, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Márquez García, M. J. (2023). Posfacio. La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso. En Cortés González, P., Rivas-Flores, J. I. y Leite Méndez, A. E. (Eds.), *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*, (pp.157 170). Octaedro.

- Martínez Bonafé, J. (2024, 18 de junio). Un movimiento de renovación pedagógica. *El Diario de la Educación Blog*. <https://eldiariodelaeducacion.com/>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E. (1993). *Theories of international migration: A review and appraisal*. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466
- Mouza C., Karchmer-Klein R., Nandakumar R., y Yilmaz S. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.020>
- Olvera López, F. (2021). *Educar es amar. Experiencias y ensayos sobre Educación*. MCEP.
- Perdomo-López, C. Á., Pérez-Jorge, D., y González-Afonso, M. C. (2025). *Beliefs of pre-service teachers regarding future teaching practice*. *Frontiers in Education*, 10, Article 1630045. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630045>
- Pérez Gómez, Á. (2013). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Ediciones Morata.
- Pistoletto, M. (2010). *Il Terzo paradiso*. Marsilio.
- Rivas Flores, J. I. (2023, 15 de junio). Repensar la enseñanza: otras estrategias didácticas u otra forma de pensar la educación. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2023/06/15/repensar-la-ensenanza-otras-estrategias-didacticas-u-otra-forma-de-pensar-la-educacion/?utm_source=chatgpt.com
- Tussi, L. (2025, 5 de diciembre). *La “Flotilla dei bambini del mondo” continua a solcare il mare con il suo carico di lettere che invocano Pace*. *FarodiRoma*. <https://www.farodiroma.it/la-flotilla-dei-bambini-del-mondo-continua-a-solcare-il-mare-con-il-suo-carico-di-lettere-che-invocano-pace-laura-tussi/>
- Velasco, V., Griffin, K.W., Antichi, M. y Celata, C. (2015). A Large-Scale Initiative to Disseminate an Evidence-Based Drug Abuse Prevention Program in Italy: Lessons 447 Learned for Practitioners and Researchers. *Evaluation and Program Planning*, 52, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.002>
- Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G., y Arnau-Sabates, L. (2023). What do we know so far about the research-teaching nexus in initial teacher training? Findings from a systematic review. *Review of education*, 11(2), <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>