



ISSN 1992-6510
e-ISSN 2520-9299



REALIDAD Y REFLEXIÓN ES UNA PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE CARÁCTER SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA
AÑO 26, n.º 63, ENERO-JUNIO 2026. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

REALITY AND REFLECTION IS A BIENNIAL PERIODICAL PUBLICATION OF THE FRANCISCO GAVIDIA UNIVERSITY
YEAR 26, n.º 63, JANUARY-JUNE 2026. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRAL AMERICA

Voces de esperanza: reflexiones sobre una pedagogía que inspira¹

Voices of Hope: Reflections on a Pedagogy that Inspires

Juan Carlos Escobar Baños

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de El Salvador
Maestría en Profesionalización de la Docencia, Universidad de El Salvador
Doctor en Educación, Especialidad Educación Superior, Universidad de El Salvador,
en convenio con la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona»
Director del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación Superior,
Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador

juan.escobar@ues.edu.sv

jcescobarbaos77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7450-248X>

Fecha de recepción: 17 de febrero de 2026

Fecha de aprobación: 15 de abril de 2026

DOI: <https://doi.org/10.5377/rvr.v1i63.23365>



¹ Para la elaboración de este trabajo se utilizó la herramienta Claude AI exclusivamente como apoyo para la exploración preliminar de ideas menores. La concepción, redacción final, argumentación, interpretación de los contenidos y las conclusiones expuestas son responsabilidad exclusiva del autor, quien asume plenamente la autoría intelectual del texto.

RESUMEN

El propósito de este ensayo es examinar la pedagogía de la compasión como fundamento ético y político de la práctica docente; una práctica concebida como una referencia para los maestros que dan esperanza y que asumen su vocación como compromiso con la transformación social. El análisis se centra en tres ejes: a) la construcción conceptual de la compasión pedagógica como praxis crítica, sustentada en Freire, Buber, Schopenhauer, Sandel y Morín; b) el pensamiento pedagógico reconstructivo de cinco educadores históricos (Oberlin, Bosco, Montessori, Korczak y Soler Roca), cuyas experiencias demuestran que la esperanza florece en los contextos más adversos, a pesar de la tendencia político-ideológica de las sociedades; y c) la formación del ciudadano íntegro como tarea urgente frente a un modelo educativo que privilegia la eficiencia técnica sobre la responsabilidad ético-política. La metodología se basa en el análisis interpretativo de fuentes secundarias e integra teoría y experiencia pedagógica para abordar teleológicamente la pedagogía de la compasión a partir de su articulación con un pensamiento educativo reconstructivo que consolida la esperanza en las aulas. Se concluye que esa esperanza es una conquista pedagógica que se construye, se enseña y se encarna en la decisión cotidiana de cada docente que elige acompañar, comprender y transformar.

Palabras clave: docencia, pedagogía crítica, educación humanista, ciudadanía, transformación social.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to examine the pedagogy of compassion as an ethical and political foundation for teaching practice—a practice conceived as a guiding principle for teachers who inspire hope and who view their vocation as a commitment to social transformation. The analysis focuses on three main areas: a) the conceptual construction of pedagogical compassion as a critical praxis, drawing on the work of Freire, Buber, Schopenhauer, Sandel, and Morín; b) the reconstructive pedagogical thought of five historical educators (Oberlin, Bosco, Montessori, Korczak, and Soler Roca), whose experiences demonstrate that hope flourishes in the most adverse contexts, despite the political and ideological tendencies of societies; and c) the formation of the well-rounded citizen as an urgent task in the face of an educational model that prioritizes technical efficiency over ethical and political responsibility. The methodology is based on the interpretive analysis of secondary sources and integrates theory and pedagogical experience to take a teleological approach to the pedagogy of compassion, grounded in its connection to reconstructive educational thought that fosters hope in the classroom. The study concludes that this hope is a pedagogical achievement that is built, taught, and embodied in the daily decisions of each teacher who chooses to support, understand, and transform.

Keywords: teaching, critical pedagogy, humanistic education, citizenship, social transformation.

Introducción

Cuando la Editorial Porrúa publicó por primera vez la *Didáctica Magna* en 1921, escrita por Juan Amós Comenio, puso al alcance de los lectores en español un texto que continúa inspirando a los estudiosos de la pedagogía, estudiantes y educadores en general; una obra que destaca el compromiso con la formación consciente de la juventud a partir de una enseñanza profunda de los conocimientos y las actitudes morales. Comenio expresa una idea que inspira la acción de educar en la siguiente frase:

Todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales de las cosas que existen y se crean. (Comenio, 1921, Capítulo X).

Por lo que se refiere a la formación consciente, en Comenio se encuentran trazados diversos principios pedagógicos, entre ellos, el de la comprensión, que marcó la pauta para dinamizar el conocimiento a partir de la asequibilidad —entendida como la comprensión del saber—, lo que denota una tendencia hacia la reelaboración pedagógica de la ciencia como una actividad orientada al desarrollo de una enseñanza vinculada con la capacidad de pensar de modo crítico y por cuenta propia, basada en la demostración y el empleo del razonamiento (Ganelin, 1964). Asimismo, Comenio planteó una dimensión adicional: educar para el bien. Es decir, el maestro es un guía y orientador del estudiante en el proceso de aprender, especialmente en aquello que debe llegar a ser (Comenio, 1921). Con ello, incorporó métodos para enseñar a todos los niños en todas las etapas de la vida, con énfasis en la formación moral y el conocimiento integral, que más adelante se convirtieron en referentes de la labor docente y de su capacidad para asumir «el cuidado de la juventud, porque en ella reside el porvenir de la nación» (Comenio, 1921, capítulo X).

Históricamente, Comenio (1592-1670) escribió la *Didáctica Magna* (*La gran didáctica*) entre 1632 y 1638, en plena Guerra de los Treinta Años en Europa. Denominó su enfoque como el «artificio universal de enseñar todo a todos» (Escobar, 2002), una visión educativa que continúa inspirando la práctica docente y la formación integral de los estudiantes. Esta sentencia comeniana, vigente aún en la actualidad, anticipa lo que siglos después se convertiría en el núcleo de una pedagogía crítica y compasiva, dos posicionamientos que buscan gestar un acto formativo integral, en el que la labor del maestro consiste, entre otras tareas, en acompañar la construcción de la humanidad del estudiante mediante el reconocimiento de su dignidad, de su potencial y de su derecho a una vida plena; ello constituye, en esencia, un acto de compasión pedagógica. Desde esta perspectiva, la compasión, como indica Schneider (1991), no puede sostenerse únicamente en dispositivos normativos o técnicos, sino que requiere una ética expansiva arraigada en la experiencia comunitaria cristiana promovida por la Iglesia. Cuando Federico Oberlin (Alsacia, 1740-1826) enfatiza esa expansión, señala que la educación debe propiciar un encuentro con los

más vulnerables, de modo que trascienda el pensamiento pedagógico institucionalizado e incorpore otros referentes del contexto que contribuyen a la generación de aprendizajes: la familia, el trabajo, la comunidad, la moral y el lenguaje (Denis, 1991).

En otras palabras, Oberlin acentúa su experiencia en las comunidades cristianas promovidas por la Iglesia, destacando, en ese sentido, una articulación entre educación y compasión como dos dimensiones de una pedagogía verdaderamente humana. O, dicho en términos más acordes con los tiempos actuales, otorga al docente un papel relevante en el acompañamiento de sus alumnos para el desarrollo de la lealtad, la honestidad y el cumplimiento del deber, como expresión ética de una pedagogía centrada en el testimonio, la cercanía y el amor al otro (Dennis, 2019; Cook, 1983).

En los contextos latinoamericanos marcados por profundas desigualdades estructurales, la compasión en pedagogía se convierte en una praxis crítica y transformadora que implica, necesariamente, conciencia de las opresiones que limitan el desarrollo humano, pero también una imaginación esperanzadora de futuros posibles (Cook, 1983; Comenio, 1921; Denis, 1991). Precisamente desde esta tensión dialéctica, los maestros se convierten en agentes de esperanza.

Estos puntos de encuentro permiten presentar el presente manuscrito, orientado a exponer algunas tesis acerca de la pedagogía de la compasión (Frabboni y Pinto, 2006), entendida como un sendero reconstruido por los maestros que dan esperanza, que se preparan académicamente y asumen con vocación su labor de educar el pensamiento —atención, concentración y procesos psíquicos— desde una perspectiva ética que otorga sentido humano a la práctica educativa que orientan y transforman. Como indica Sujomlinski (1980), no hay verdadera educación sin humanidad ni humanidad sin una pedagogía del corazón, lo que supone una tarea que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta a la formación integral, inseparable de la sensibilidad y del respeto por la dignidad humana.

Bajo esta perspectiva interpretativa, el manuscrito se organiza en tres apartados que articulan educación, compasión y esperanza desde una perspectiva crítica, histórica y ético-política; una apuesta por avanzar más allá de lo instructivo-formal, comprometida con la formación integral y la transformación social a lo largo de toda la vida. En ese sentido, los principios teórico-prácticos que sustentan cada apartado reconocen la compasión no como un sentimiento espontáneo, sino como una praxis pedagógica consciente, abierta a la problemática social y sensible a los estímulos que ofrece la historia para construir una educación más justa y humanizadora.

En primer lugar, se presentan algunos fundamentos de la pedagogía de la compasión, abordada desde una perspectiva interdisciplinaria, marcada por una visión holística de las ciencias y por el reconocimiento de la importancia de la vocación y de la educación de lo sensible. Asimismo, se exponen algunos aspectos centrales del pensamiento multidimensional (Morin, 2014) para abordar el sentido del compromiso, el respeto a las

diferencias y un modelo pedagógico centrado en la cooperación y la solidaridad, entendidas como expresiones de la toma de conciencia y de la participación activa en la toma de decisiones.

¿Por qué enviar a Antonio a la escuela? Sabiendo leer y firmar ya basta. Que toma la azada, como hemos hecho los demás (...). Según van pasando los años, hace falta más instrucción. ¿No vez que hasta los zapateros y los sastres van a la escuela? Apenas aprendió a leer, los libros se convirtieron en pasión. (Bosco, 2007, p. 30).

Esta declaración experiencial presentada por San Juan Bosco invita a reflexionar sobre la construcción de un modelo pedagógico configurado en el seno de las diferencias individuales y grupales, cuyo propósito es humanizar el acto educativo, de modo que dichas diferencias dejen de ser un obstáculo y se conviertan en un principio ético de reconocimiento, justicia e igualdad social. Dicho de otro modo, no se busca adaptar al estudiante a un sistema homogéneo, sino reconfigurar el sistema educativo desde la comprensión situada de las vidas concretas que lo habitan.

En segundo lugar, se aborda el pensamiento pedagógico de algunos científicos y educadores que han ilustrado, desde la experiencia y el aprendizaje derivado del ensayo y error, el significado de las voces que dan esperanza. El enfoque es histórico, dado que la esperanza siempre debe articularse con los contextos adversos, permitiendo comprender cómo un acto ético se encuentra profundamente situado. Por ello, se destacan los aportes de Federico Oberlin (Alsacia, 1740-1826), San Juan Bosco (Piamonte, 1815-1888), María Montessori (Chiaravalle, 1870-Noordwijk aan Zee, 1952), Janusz Korczak (Varsovia, 1878-Treblinka, 1942) y Miguel Soler Roca (Cataluña, 1921-Montevideo, 2022), quienes repensaron la educación como una posibilidad pedagógica en la que los docentes asumen un compromiso social. Su legado no radica únicamente en sus ideas, sino también en las decisiones concretas que tomaron frente a la exclusión y la desigualdad. Recuperar estas experiencias situadas históricamente permite analizar su densidad ética y concebir la pedagogía como una práctica de la esperanza.

Finalmente, se presenta una breve reflexión sobre la ciudadanía educada y una pedagogía que garantiza el problematismo pedagógico; una síntesis que articula ética, diferencia y responsabilidad social, orientada a la formación de sujetos conscientes (Ganelin, 1964), críticos (Dussel, 2006) y comprometidos (Torres, 2001) con la formación integral. Desde esta perspectiva, la ciudadanía constituye un horizonte pedagógico que emerge del análisis crítico de las tensiones sociales y educativas contemporáneas.

Compasión, compromiso y pedagogía

La ubicación de la «compasión» en el discurso pedagógico no constituye una novedad teórica; sin embargo, su delineación efectiva como eje articulador de la práctica educativa

sigue siendo una tarea pendiente. El punto central radica en la necesidad de una educación marcada por el reconocimiento de las identidades de los pueblos y por la reinterpretación de aquellas direcciones existenciales que, durante un tiempo, orientaron la formación de la personalidad. Los signos de la articulación entre la vida cotidiana, el lenguaje de la ciencia y el humanismo resultan necesarios para encontrar en la psicología y la filosofía del siglo XX algunas de las raíces de la compasión como acto inherente a la conciencia humana y a la responsabilidad docente de consolidar valores, credos, comportamientos y saberes que la humanidad ha forjado a lo largo de su historia, pero que han sido desplazados por la lógica instrumental del capitalismo tardío y su fetichismo tecnológico.

Compasión es una palabra que tiene sus orígenes en el latín *compassio*, conformado por *com* (con) y *passio* (sufrimiento o pasión) (Real Academia Española, 2020). Es, ante todo, «sufrir con», es decir, compartir el sufrimiento o la emoción de otro (Corominas, 1987). En este sentido, la empatía y la solidaridad explican gran parte de la compasión, dada la importancia que reviste el cuidado hacia los demás y el trabajo colectivo en la reconstrucción de un mundo más justo, honesto y equitativo. Se trata, desde esta perspectiva, de compartir y de buscar estrategias psicosociales que propicien el trabajo en común como una vía para cultivar la humanidad y formar ciudadanos responsables y éticos.

La pedagogía de la compasión es un enfoque educativo que actúa en la historia para hacer efectiva la riqueza de la vida y de la experiencia a partir de una orientación pedagógica sustentada en la opción, la acción, la participación y la integralidad; elementos que contribuyen a fomentar la empatía, la comprensión, las habilidades sociales y emocionales, la justicia social, la responsabilidad y, de manera particular, una relación armónica entre estudiantes y docentes (Buber, 2023).

Esto conlleva concebir la compasión situada en el compromiso, entendido como una praxis transformadora que ubica al docente en el centro de las contradicciones históricas de su tiempo. Se trata de una apelación a lo político —no en términos partidistas—, ya que no es posible actuar desde una neutralidad cómplice y, al mismo tiempo, asumir una pedagogía sin opción ética. Freire (2019) indica, al respecto, que educar con amor es también un acto de opción, pues un docente que no siente el dolor ajeno difícilmente puede participar en la tarea responsable y creadora de construir un mundo de esperanza. La compasión surge de un vínculo existencial con el otro que exige responsabilidad, coherencia y disposición al riesgo. En su obra *Pedagogía de la autonomía*, reitera ese vínculo armónico entre el docente y sus estudiantes, al reconocer a estos como sujetos plenos de dignidad, seres humanos en proceso de construcción y transformación; es decir, desde un profundo respeto por su capacidad de pensar, de ser más y de hacerse conscientes de sí mismos y del mundo (Freire, 1996).

Ese sentimiento se expresa en la capacidad de desafiar al estudiante, problematizar, ser exigente, pero desde la convicción de que el otro, como señalaba Freire, puede crecer sin necesidad de recurrir al autoritarismo. Por el contrario, se trata de una disposición humanista capaz de propiciar aprendizajes auténticos, de modo que los estudiantes aprendan a creer que la transformación es posible mediante el diálogo y la creación de ambientes afectivos; espacios donde sea posible arriesgarse, equivocarse y preguntar sin temor al ridículo. Se requiere una atmósfera de confianza vinculada al rigor, la seriedad intelectual y la tolerancia (Freire, 1996).

Buber (2023) y Freire (1996) reconocen que la justicia requiere el reconocimiento mutuo de la humanidad plena del otro. Por ello, la relación Yo-Tú constituye un binomio dialéctico que, para Buber, implica una relación sujeto-sujeto; es decir, reconocer al «otro» como «Tú». Esta visión ontológica plantea que la existencia del otro interpela, compromete y transforma. No se trata únicamente de sentir, sino de encontrarse en el otro mediante un encuentro existencial concebido éticamente. No se orienta hacia una lógica filantrópica, sino hacia una compasión que reconoce al sujeto que sufre no como objeto de dádivas o como espectáculo de bondad, sino como un «Tú» que interpela realidades y posibilita la responsabilidad entendida como praxis, así como el compromiso orientado a superar la opresión. Se trata de un trabajo colectivo basado en la no indiferencia, en una existencia que convoca, posee dignidad y actúa para transformar las circunstancias.

La compasión también exige del docente la capacidad de indignarse ante las violencias estructurales que niegan la humanidad —pobreza, exclusión, racismo, machismo, entre otras— (Buber, 2023), dado el compromiso que debe asumir en la construcción de alternativas pedagógicas orientadas a la justicia. Este constituye el núcleo de la pedagogía de la compasión: situar la relación persona-valor en el centro del acto educativo y, desde allí, tejer redes de solidaridad capaces de resistir las dinámicas deshumanizantes del mundo posmoderno, presentes en formas extremas del capitalismo contemporáneo.

Este binomio persona-valor representa el propósito de la compasión en pedagogía; una orientación hacia lo que Butler (2013) presentó como el tránsito de las apariencias evidentes a su esencialidad o, como lo expresó literalmente: «La persona buena y sabia se identifica con lo amorfo y lo verdadero» (p. 370). En esta misma línea, Schopenhauer (1958) consideraba que «dar a los necesitados de forma sistemática es una parte importante de una vida buena» (p. 320), lo que equivale a afirmar que la compasión constituye el fundamento auténtico de la moral, porque en ella el sufrimiento ajeno se convierte en motivo inmediato de la acción. Se trata de un enfrentamiento contra el egoísmo y contra la exaltación de los placeres del cuerpo y de la soberanía individual (Butler, 2013).

Como advierte Schopenhauer (2005), la compasión rompe el aislamiento egoísta de la persona al sustituir el «yo individual» por un trabajo colectivo sustentado en el compromiso con el otro y en la experiencia de su sufrimiento como propio mediante la empatía, la

dignidad humana y la convivencia entendida como sensibilidad moral compartida. Es precisamente en este compartir donde las relaciones interpersonales se fundamentan en el reconocimiento mutuo y en la comprensión de que el bienestar propio está inevitablemente ligado al bienestar ajeno (Schopenhauer, 1958; 2005). Ello implica que la vida social no se organiza únicamente en términos de reglas o normativas, sino también desde una ética relacional que valora a cada persona como un fin en sí misma y promueve vínculos más justos, solidarios y humanizantes.

Los vínculos sociedad-humanidad, tal y como se ha precisado, son reiterados por Singer (2009) cuando responde con contundencia a sus estudiantes acerca del compromiso y la responsabilidad, por ejemplo, en relación con el dinero. No se puede repensar, en ese sentido, una educación para la compasión si no existe una obligación de actuar. Esta tesis presupone que la pedagogía está ligada inherentemente a los derechos de los pobres, lo que, en términos de filosofía práctica, hace referencia a la caridad (del latín *caritas*, *caritātis*), entendida como amor hacia el otro; un amor desinteresado que edifica al otro, que lo reconoce como digno y valioso y que actúa desde ese reconocimiento. Se trata de una comprensión que trasciende la enseñanza formal, porque su razón de ser está en los contextos cotidianos, familiares, comunitarios y culturales. Allí, donde las relaciones humanas se construyen desde la cercanía y la corresponsabilidad, la caridad deja de ser un gesto ocasional para convertirse en una forma de estar con los otros, a fin de fortalecer la convivencia y la vida en común.

Estos vínculos sociedad-humanidad no se interpretan como un medio para aumentar el caudal de capital. Es más, la justicia social comienza con la toma de conciencia individual y una posición de empatía hacia los demás: «Creo que lo que uno más desea es sentir que su vida ha sido algo más que consumir productos y generar basura» (Singer, 2009, p. 33). En este sentido, la tendencia de la caridad es responder a la pregunta que planteó: «¿Qué otra mejor motivación puede haber que hacer todo lo que se pueda para reducir el dolor y el sufrimiento?» (p. 35).

Juan José Arévalo, quien fue presidente de Guatemala entre el 5 de marzo de 1945 y el 15 de marzo de 1951, entre otras contribuciones decisivas para su país, concibió las relaciones entre sociedad y humanidad como una educación que posibilita la democracia y que se conecta con el respeto mutuo para participar activamente en la vida comunitaria, desde una responsabilidad compartida (Buber, 2023; Freire, 1996), que requiere justicia social en la vida práctica y conciencia crítica para la conversión del individuo en ciudadano consciente, capaz de involucrarse, actuar y transformar. En su obra *La fábula del tiburón y las sardinas*, publicada en 1956, Arévalo desarrolla una alegoría en tres dimensiones: el tiburón (Estados Unidos), las sardinas (los países latinoamericanos) y el océano (el sistema internacional). Arévalo desarrolla, desde esa visión del mundo, un dispositivo que funciona como pedagogía crítica, trascendiendo la denuncia política para convertirse en una herramienta de concientización. El tiburón que proclama proteger a las sardinas mientras las devora

sistemáticamente representa la retórica imperial que justifica la dominación mediante discursos humanitarios. Esta fábula alegórica es anticolonial, dado que desarrolla en el lector la capacidad de reconocer estructuras de opresión ocultas bajo apariencias benevolentes y propone la solidaridad organizada —las sardinas nadando juntas— como estrategia de resistencia y liberación (Arévalo, 1998).

En esencia, la educación es conducida por los pueblos; la sociedad entera es educadora. Por eso, para Arévalo, no solo educa la escuela; la estructura social educa. Las instituciones, como la familia, la iglesia, los medios y los partidos políticos, entre otros, tienen esa responsabilidad en la formación de ciudadanos; por tanto, transformar la educación requiere actos volitivos que trascienden a la sociedad, una coherencia social que es, al mismo tiempo, pedagógica, porque la sociedad debe practicar lo que la escuela enseña. No basta con que la escuela sea compasiva; la humanidad debe serlo y, como indicaba Arévalo (Vinicio, 2022), no puede haber democracia sin educación, pero tampoco puede haber educación democrática en una sociedad antidemocrática: «La escuela y la sociedad deben transformarse juntas». Pero entonces surge la pregunta: ¿es posible otro mundo?

En el libro *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?*, Michael Sandel (2009) pone en debate los vínculos entre el mercado, la moral y la justicia, dada la tendencia a legitimar, a través de la política, la sociedad de mercado, la cual coloniza la educación, la salud y la moral, propiamente dicha. Esta denuncia también deriva en una propuesta ligada indisolublemente a que la política tiene como fin la formación de ciudadanos moralmente responsables, cuyos valores deben generarse y preservarse por una sociedad educadora, que debe proteger el sentimiento de convivencia y el sentido de identidad. Como sugiere Sandel (2009), las personas deben unirse en torno a responsabilidades compartidas, pues la compasión no es una cuestión religiosa, sino una condición ética para educar ciudadanos comprometidos y conscientes. Esta convicción se vincula con el principio de que la asimilación consciente del conocimiento es inseparable de la formación de sujetos activos y transformadores de su sociedad (Ganelin, 1964).

Aunque Sandel justifica el compromiso como un valor incalculable para una sociedad educadora (y en ella los docentes), es necesario acentuar que se debe enseñar que toda convicción es, en esencia, la capacidad de diálogo, argumentación y responsabilidad ciudadana, capaz de deliberar sobre el bien común y asumir que la tolerancia constituye una expresión auténtica de la práctica cívica, que implica escuchar al otro, reconocer su dignidad y sostener el desacuerdo sin negarlo ni imponerlo. No se trata de indiferencia o de vivir a espaldas de la realidad, sino de un compromiso con la pluralidad y con la construcción de una comunidad política y justa.

Desde esta óptica, la compasión no es expresión de sentimentalizar, sino de asumir cargas compartidas, aceptar límites al interés propio y, sobre todo, reconocer la importancia de la

sensibilidad ética ante la desigualdad y el sufrimiento, una noción de bien común, con énfasis en una ciudadanía capaz de reinventarse a través de una educación que ve al estudiante como sujeto (no como cliente) y acepta que educar exige tiempo, paciencia y renuncia a la eficiencia inmediata.

Mientras la educación formal proclama la solidaridad, la cooperación y el respeto, la sociedad premia el éxito individual, la competencia permanente y la lógica del rendimiento. Los centros escolares y las universidades, en este escenario, se convierten en espacios de tensión, ya que se pretende formar ciudadanos en términos de discurso, pero se preparan sujetos funcionales para el mercado en la práctica. Así, la educación moral queda atrapada entre lo que se enuncia y lo que efectivamente se vive, que es, al mismo tiempo, exigir formación en valores y medir el éxito educativo en términos de logro individual y rentabilidad futura.

Sandel (2009) indica que el sacrificio (base de la compasión en su esencia) no consiste en negarse a sí mismo, sino en renunciar a la comodidad de la indiferencia, a la neutralidad que protege, al éxito individual que desentiende del otro; es una decisión ética situada, cuya labor primordial le pertenece a toda la sociedad, vinculada con procesos educativos que forman ciudadanos íntegros. Es decir, como indica Hannah Arendt (1998), hay que redescubrir la gloria, tipificada como una acción política (en cuanto a decisiones fundacionales) en la búsqueda de la felicidad, como un potencial para vivir de forma autónoma (que no es anarquía ni un libre albedrío), luchando por los ideales colectivos, materializados en vivir, pensar y actuar.

Arendt, nacida en Hannover en 1906, fue una filósofa judía internada en campos de concentración del sur de Francia junto con su esposo, Heinrich Blücher. Fue la primera mujer profesora de política en la Universidad de Princeton (Nueva Jersey) y en la Universidad de Chicago, donde impartió una serie de conferencias acerca de la felicidad, la cual, según ella, es la expresión de lo que realmente el hombre ha decidido como bueno, alejado del placer y de las cuestiones banales (Butler, 2013). Una de las conferencias de Arendt es la que dedicó al acto de enseñar en 1954, denominada *The Crisis in Education*, sosteniendo que educar no es cambiar el mundo directamente, sino introducir responsablemente a los nuevos en un mundo que ya existe (Arendt, 1961), lo que significa que se debe educar para cambiar ese mundo, sin renunciar a la autoridad pedagógica, que no debe interpretarse como autoritarismo o imposición, sino como un compromiso que va más allá de la transmisión de conocimientos y cultura, un proceso que implica educar la conducta correcta, eslabón para hacer a la persona mejor.

Estas reflexiones cobran plena vigencia en el contexto actual, pues, como señalaba Edgar Morin (2002; 2014), la sociedad tecnológica los concibe como habilidades de segunda categoría o, dicho de forma literal: «El mundo técnico y científico ve solo como ornamento

o lujo estético la cultura de las humanidades (...)» (Morin, 2002, p. 18). Ello equivale a un debilitamiento de la solidaridad y la responsabilidad, por cuanto esta no es percibida como una cuestión orgánica en la formación de ciudadanos. Morin (2002) apela a una sociedad democrática que debe negar el conocimiento parcializado y sustituirlo por acciones de orden intelectual indisolublemente vinculadas con las humanidades y otras ciencias, a las que denominó reforma del pensamiento.

Al integrar los aspectos señalados por Arendt y Morin, es oportuno sostener que la tecnología, por sí sola, no resuelve los problemas vitales del ser humano (aunque debiera); por el contrario, al carecer de una visión interdisciplinaria, ofrece una perspectiva sesgada, pues no considera que la verdadera formación ciudadana reside en la formación de un hombre autónomo, capaz de reflexionar filosóficamente sobre el cosmos, las ciencias de la Tierra, la ecología, las humanidades, las ciencias de la salud y todo lo relacionado con la vida, así como con la necesidad de transformar la concepción utilitarista de este mundo.

Esta reflexión se articula con la obra *Educación y Sociología*, de Emilio Durkheim (2009), publicada en 1912, en la que se plantea la formación, en el niño, de un estado profundo e interior, de un conocimiento que lo defina no solo durante la infancia, sino a lo largo de toda la vida. Ello implica, por un lado, sapiencia y, por el otro, sabiduría (*wisdom*), de modo que la información adquirida sea interiorizada y realmente aprendida, con una noción de inteligibilidad que permita hacer resurgir la condición humana, capaz de instaurar formas de convivencia, sin olvidar nunca la necesidad de ser autónomos y de desarrollar la autocrítica —entendida como la capacidad para auto observarse y propiciar la lucidez— con el propósito de reconstruir un mundo mejor.

La autonomía es, sin duda, la dinámica propia de una sociedad que pretenda la libertad, porque está sujeta al aprovechamiento del potencial del hombre (Butler, 2013). Es una libertad que, como señaló Mill (1909), favorece en mayor medida los avances sociales y científicos, ya que los hombres no actúan manipulados o sobornados, sino en un mundo alejado de una política que utiliza el *marketing* y expande la ideología hegemónica. Como contraparte, Mill (1909) delimita los ámbitos de esa libertad, que debe asumirse como un derecho, sostenido en el significado de independencia: libertad de conciencia, libertad de pensamiento y sentimiento, libertad para publicar opiniones, libertad de preferencias y objetivos y libertad de asociación.

En suma, se delinearán cinco vertientes de los vínculos entre compromiso, compasión y pedagogía, que se presentan a continuación: 1) La idea de que la compasión debe asumirse con compromiso, sin generar sentimentalismo, un principio orientador para la formación ciudadana que implica la capacidad de indignarse ante la injusticia, ayudar al otro, participar en el bienestar y el cuidado, y sentir empatía y comprensión de realidades diversas; 2) El compromiso, o pedagogía situada, concibe el binomio persona-valor, pues se sustenta en una

concepción educativa humanista, centrada en la persona, que proclama la importancia de la solidaridad, la cooperación y el respeto; 3) De los vínculos entre sociedad y humanidad se deduce el significado de sociedad educadora, cuyo propósito es generar cultura mediante la toma de conciencia individual y colectiva para la construcción de una comunidad política justa y plural; 4) La felicidad constituye el potencial humano para vivir de forma autónoma, lo que implica vivir, pensar y actuar de manera independiente, alejados de la manipulación ideológica y orientados hacia la construcción de una vida con sentido y responsabilidad compartida; y 5) La interdisciplinariedad es el enfoque que permite negar el conocimiento parcializado y demanda una reflexión holística que incorpore a las humanidades como disciplinas imprescindibles para reformar el pensamiento y dar cabida a una libertad que utilice la tecnología para construir un mundo mejor.

Pensamiento pedagógico reconstructivo

El análisis que aquí se precisa, se deriva de las tesis esenciales de la pedagogía de la compasión, del compromiso como una cuestión fundamental para arribar a los principios subyacentes establecidos en la dinámica de sociedad educadora y de su relación con la formación ciudadana integral. Se le ha llamado «Pensamiento pedagógico reconstructivo» por su trascendencia de lo cognitivo a lo afectivo, de la ciencia a la personalidad, que son, en términos globales, aspectos, posiblemente contradictorios, pero articulados en la formación de niños, adolescentes y profesionales, en su perspectiva del cambio educativo. En otras palabras, la educación se ejerce, no solo propiciando saberes de programas de estudio, sino a través de la modelación, que trascienden las características de una educación epistémica a un proceso educativo en situación, cargado, esencialmente en una doble faceta: pedagogía de la elección y del compromiso.

Entonces, el desafío re-constructivo queda perfilado en la capacidad de los pedagogos de reorganizar el proceso educativo, tomando como base las experiencias previas de los estudiantes, que implica, indudablemente, pasar revisión sobre los nuevos significados y la transformación de pedagogía a través del modelaje que cada docente está llamado a asumir. Por eso, los planteamientos que se esbozan, registran un ideario pedagógico-científico, en la manera de producir conocimientos, en virtud de contextos históricos diversos pero que, han sido seleccionados para el análisis-descriptivo que aquí se indican.

Federico Oberlin (Alsacia, 1740-1826)

Oberlin es considerado uno de los precursores de la educación del kindergarten o parvularia. Fue un pastor luterano que desarrolló su obra principalmente en el valle de Ban de la Roche (Steinthal). En 1767, en esa región empobrecida, planteó la necesidad de transformar la vida de las comunidades rurales mediante un sistema de enseñanza vinculado con esos contextos, situados en los mundos periféricos y en la dinámica cotidiana de las relaciones

interpersonales (Encyclopaedia Britannica, 2025). Creó las salas de asilo (*salles d'asile*) o escuelas para tejer (*écoles à tricoter*), donde promovía el trabajo manual, así como actividades de pintura y pegado de hojas de papel, dirigidas a la atención de niños preescolares mientras sus padres trabajaban en el campo (Dennis, 2019).

En esas salas de asilo propició un horizonte de esperanza para los niños, desarrollando en ellos habilidades científicas vinculadas con su contexto, como la botánica, la agricultura y el conocimiento del territorio local, al tiempo que fortalecía su capacidad de concentración. Ello le permitió desarrollar métodos de enseñanza para la vida, entrelazando las actividades teóricas con las necesidades prácticas, de manera que generó saberes de carácter práctico y científico mediante una pedagogía situada (*in situ*) en el contexto rural, donde los párvulos aprendían a través del contacto con su entorno natural y productivo.

En 1770, Oberlin inauguró la primera sala de asilo en los Vosgos (Avanzini, 1997), con una orientación socioeducativa basada en proyectos integrales de transformación comunitaria rural. Estos incluían la articulación entre lo económico y lo productivo, dando cabida a la participación de los niños en el desarrollo de la industria textil (telares), la introducción del cultivo de la patata y el aprovechamiento de los recursos naturales, entre otros (Musée Protestant, 2020). Adelantado a su tiempo, formuló planteamientos sobre una pedagogía innovadora orientada a transformar el mundo de los niños. Setenta años antes que Fröbel, propuso el juego como método privilegiado y abrió la posibilidad de aprender a leer y escribir mediante la creación de alfabetos de madera y de juguetes educativos específicos.

En este sentido, como indicaba Avanzini (1997), el aprendizaje se basaba en la experiencia directa, como ocurre hoy en muchos enfoques pedagógicos contemporáneos, y en un vínculo indisoluble entre la actividad de los niños y la naturaleza. Ello representó, a su vez, un proceso de observación y experimentación que favorecía el desarrollo de habilidades para manipular materiales concretos, herbarios, colecciones de mineralogía y botánica, además de tejer y cantar, entre otras actividades. Puede decirse, entonces, que su pedagogía era de carácter integral, porque no solo estimulaba lo cognitivo, sino también lo emocional, lo espiritual y lo físico, especialmente en estrecha relación con la vida cotidiana.

Para algunos historiadores, como Abbagnano y Visalberghi (1995), Avanzini (1997) y Kemmis (2008), el precursor moderno del jardín de infancia fue Oberlin, ya que en Estrasburgo creó una sala de asilo centrada en el cuidado de los niños mientras sus padres se dedicaban al trabajo productivo en el campo. Como indicaban Abbagnano y Visalberghi (1995), «los medios educativos fundamentales eran el juego, el canto, la oración y otras pequeñas tareas análogas» (p. 449). Se trata de una concepción instruccional basada en la alternancia entre lo teórico —la escuela o la sala de asilo— y lo práctico, mediante actividades propias de la niñez orientadas a favorecer el aprendizaje a partir del entorno.

San Juan Bosco (Piamonte, 1815-1888)

Don Bosco, cuyo nombre era Giovanni Melchiorre Bosco, fue un sacerdote católico de origen italiano (Piamonte) que desarrolló el modelo educativo denominado «sistema preventivo» a mediados del siglo XIX. A raíz de la problemática económica que afectaba a las familias campesinas, manifiesta en la explotación, el abandono familiar y la pobreza extrema, muchos jóvenes llegaban a la ciudad en busca de trabajo. Algunos fueron víctimas de la criminalización y otros, de los sistemas sociales injustos propios del mundo industrial de la época (Bosco G., 1877). La comprensión de esta realidad social solo era posible mediante una acción educativa para la esperanza que, en Turín, se convirtió en un proceso pedagógico de la vocación, gestado sobre la base de la mansedumbre y la caridad.

Las *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales* constituyen la obra principal de Don Bosco, escrita entre 1873 y 1875 por mandato del papa Pío IX. En ella narra su vocación y los fundamentos del sistema preventivo, otorgando especial relevancia al sueño de los nueve años, que orientó la formulación y aplicación de un proyecto pedagógico basado en el amor para excluir el castigo violento, el castigo ligero y la coerción como recursos propios de sistemas educativos represivos (Bosco G., 2001). En ese sueño se revela que la educación no se alcanza por la fuerza, sino por el amor preventivo, capaz de transformar los corazones, y que dicha misión requiere la guía de María como maestra de sabiduría educativa (Bosco G., 2001).

Cuando creó los Oratorios Salesianos, en 1841, Don Bosco acogió, mediante el sistema preventivo, a jóvenes marginados, brindándoles formación y esperanza a través de la razón, la religión y el amor, con el propósito de garantizar una cercanía efectiva sustentada en una exigente formación integral que comprendía la instrucción académica, la formación profesional y la preparación para el trabajo (Bosco T., 2007). Se trataba de una pedagogía orientada a armonizar libertad y responsabilidad, como síntesis de una propuesta educativa cuya perspectiva de desarrollo descansaba en el diálogo entre educador y educando, orientado por una nueva premisa: la construcción del sentido y la formación en valores evangélicos.

Es preciso señalar que Don Bosco negoció los primeros contratos laborales para proteger a los jóvenes de las injusticias, impulsó la educación técnica y contribuyó a devolver la dignidad humana a quienes, en ese periodo histórico, eran considerados prescindibles dentro de la nueva sociedad industrial (Lenti, 2011; Prellezo, 2015) y, por tanto, relegados de las posibilidades de desarrollo y progreso. En otras palabras, la pedagogía preventiva no espera a que ocurra el daño para intervenir, sino que crea las condiciones que hacen posible el florecimiento humano. Como sostiene Prellezo (2015), su compromiso no era únicamente individual, sino que buscaba la transformación colectiva de las estructuras que producían

exclusión, porque, para Don Bosco, educar era un acto político de amor que exigía estar presente donde la sociedad abandona y acompañar donde otros castigan.

El sistema preventivo se articula en torno a tres ejes: a) La razón, que implicaba que las normas educativas debían explicarse y aplicarse con justicia; b) La religión, entendida como la dimensión trascendente de la persona, la búsqueda de sentido y la formación en valores cristianos; y c) El amor (*amorevolezza*), que constituía el núcleo afectivo del sistema: «Queridos míos, yo os amo con todo mi corazón y basta que seáis jóvenes para que yo os ame muchísimo» (Bosco, 1847, p. 6).

Don Bosco no construyó de forma individual el sistema preventivo. En esa pedagogía de la esperanza también participó Mamá Margarita, su madre, quien encarnó en el Oratorio el espíritu de familia y la acogida materna, incluso colaborando con Don Bosco en la preparación de las homilías para facilitar su comprensión por parte de los jóvenes; san José Cafasso, su director espiritual, quien lo introdujo en el mundo de las cárceles y de los jóvenes abandonados; santo Domingo Savio, el alumno que demostró que la santidad juvenil era posible; santa María Mazzarello, cofundadora de las Hijas de María Auxiliadora, quien extendió el carisma salesiano a la educación de las muchachas; y san Miguel Rúa, primer sucesor de Don Bosco, quien consolidó la obra salesiana en distintos países (Bosco T., 2007; Lenti, 2001; Prellezo, 2015).

María Montessori (Ancona, 1870- Noordwijk aan Zee, 1950)

Tomando como referencia los estudios de Avanzini (1997) y profundizando en el método científico empleado por Montessori en la educación infantil, la historia ha demostrado que la pedagogía posee un referente clínico basado en la observación objetiva de los síntomas de los niños y del entorno en el que actúan. Desde esta perspectiva, el aula no solo constituye un espacio para la transmisión de conocimientos, sino también un ámbito de observación de los signos del desarrollo, que permite comprender las necesidades funcionales del sistema nervioso en formación. Este escenario representó la hoja de ruta de la pedagogía científica de Montessori, una mujer adelantada a su tiempo, que tuvo la valentía de impulsar una educación sensible y abierta al talento infantil mediante una pedagogía de la creatividad y de la autonomía didáctica del quehacer educador.

María Montessori nació en Ancona (Italia) en 1870. Fue hija de Alessandro Montessori y Renilde Stoppani. Al graduarse como *dottoressa*, elaboró un método de observación clínica que trasladó a la pedagogía infantil, señalando que el punto de partida de toda acción educativa es un diagnóstico que, en medicina, corresponde a la *anamnesis*, es decir, el historial del paciente, el cual permite comprender el entorno del niño y valorar si este resulta insuficiente para atender sus necesidades evolutivas (Abbagnano y Visalberghi, 1995). A partir de la información obtenida sobre ese ambiente, Montessori propone identificar los

períodos sensibles, consistentes en determinar los intereses predominantes del niño, ya sea el orden, el lenguaje, el refinamiento sensorial o el movimiento. Ello permite llegar al concepto de normalización, que distingue dos situaciones: a) Las desviaciones, entendidas como conductas de desorden, fantasía excesiva, pereza o agresividad, consideradas síntomas derivados de un ambiente hostil; y b) La normalización, concebida como el diagnóstico de la salud psíquica, que ocurre cuando el niño, mediante el trabajo espontáneo, recupera la calma, la disciplina interior y la alegría.

Al graduarse como doctora en Medicina en 1896, en la Universidad de Roma «La Sapienza» (Castro y Castellarnau, 2019), Montessori forjó «un camino en un mundo trazado por y para los hombres» (p. 7), enfrentándose a las propias autoridades universitarias. Gracias a su tenacidad, nunca abandonó sus ideales y, con coraje y caridad, luchó por el bienestar infantil y por una pedagogía vinculada a la libertad como condición para el desarrollo de la creatividad (Castro y Castellarnau, 2019). En la obra *Los grandes pedagogos*, Jean Château (2017) señala que Montessori desarrolló una educación maternal sustentada en la observación científica del niño, la libertad para aprender, un ambiente preparado, materiales didácticos específicos, la autoeducación y, sobre todo, el respeto por el ritmo individual de cada niño, como referente para favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas.

Montessori también manifestó una firme oposición a la injusticia social en Europa, sosteniendo que no era posible hablar de paz mientras persistiera la explotación de mujeres y hombres. En el Congreso de Berlín de 1896 denunció que «seis millones de mujeres italianas» trabajaban jornadas de dieciocho horas con salarios equivalentes a la mitad, o incluso menos, de los percibidos por los hombres por el mismo trabajo (Montessori, 2020, p. 35).

En la biografía escrita por Kramer (1976) se señala que, a raíz de aquella conferencia, Montessori impulsó la lucha por el sufragio femenino, presentado mediante una petición al Parlamento italiano en 1906. Asimismo, defendió la equidad salarial, el derecho de las mujeres a la educación superior, al trabajo intelectual, a la educación sexual, a la autonomía económica y a decidir sobre el matrimonio y la maternidad, en respuesta a las condiciones de opresión que vivían muchas mujeres, sometidas a la ignorancia y privadas de conocimientos sobre su propio desarrollo prenatal.

Entre 1898 y 1900, Montessori fue, junto con Giuseppe Montesano —padre de su hijo Mario Montessori—, codirectora de la *Scuola Magistrale Ortofrenica* (Escuela Ortofrénica), donde impulsó la pedagogía médica como fundamento para el estudio de la discapacidad intelectual y la reorientación de los métodos educativos dirigidos al desarrollo de las capacidades infantiles. No se trataba de corregir conductas, sino de comprender las potencialidades que debían desarrollarse. En este sentido, sostenía que la educación debía adaptar el ambiente al

niño, y no el niño al ambiente, como una acción didáctica que corresponde asumir al educador (Not, 2000).

Cuando los niños de la Escuela Ortofrénica aprobaron los exámenes estatales, Montessori no celebró; por el contrario, renunció. Aquella victoria ocultaba una verdad incómoda: si niños con discapacidad intelectual alcanzaban el nivel de las escuelas regulares, ¿qué estaba fallando en la educación de los niños sin discapacidad? Durante seis años estudió, reflexionó y esperó la oportunidad de responder esa pregunta. La respuesta llegó en 1907, en el barrio más pobre de Roma, junto a cincuenta niños que la sociedad había olvidado. *La Casa dei Bambini* (Casa de los Niños) no sería una prolongación de la Escuela Ortofrénica, sino su negación: ya no se trataba de corregir a niños considerados deficientes, sino de liberar el potencial extraordinario que habita en cada niño cuando el adulto aprende a apartarse de su camino (Castro y Castellarnau, 2019).

María Montessori abandonó Italia en 1934 al negarse a subordinar su propuesta pedagógica al control del régimen fascista de Mussolini, que pretendía convertir la educación en un instrumento de disciplina y adoctrinamiento ideológico. Fiel a sus principios de libertad, autonomía y educación para la paz, rechazó la imposición de símbolos y consignas políticas en las escuelas, lo que provocó el cierre de centros montessorianos y su marginación institucional. Como señalan Castro y Castellarnau (2019), este exilio voluntario no debilitó su obra; por el contrario, favoreció su proyección internacional y la consolidó como una referencia universal de la educación humanista.

Janusz Korczak (Varsovia, 1878- Treblinka, 1942)

Janusz Korczak, cuyo nombre real era Henryk Goldszmit, fue un médico pediatra, pedagogo, escritor y activista social polaco de origen judío. Graduado en Medicina por la Universidad de Varsovia en 1905, abandonó progresivamente su práctica médica privada para dedicarse por completo a la educación de niños huérfanos y en situación de vulnerabilidad. En 1912 fundó el orfanato judío *Dom Sierot* (Casa de los Huérfanos), en Varsovia, donde implementó un revolucionario sistema de autogobierno infantil que incluía un parlamento de niños, un tribunal de justicia administrado por los propios menores y un periódico escrito por ellos, *Mały Przegląd* (La Pequeña Revista). Su obra pedagógica más representativa, *Jak kochać dziecko* (Cómo amar a un niño, 1919), establece principios sobre el derecho de la infancia al respeto que anticiparon la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Durante la ocupación nazi de Varsovia, Korczak fue confinado al gueto junto con los 192 niños del orfanato. El 5 de agosto de 1942 rechazó múltiples oportunidades para salvar su vida y decidió acompañar a los pequeños en la marcha hacia el campo de exterminio de Treblinka, donde todos fueron asesinados (Markowska-Manista y Zakrzewska-Oledzka, 2019).

En el *Dom Sierot*, Korczak creó un sistema de autogobierno infantil que transformó la concepción de la infancia de su tiempo. Este modelo promovía el ejercicio de prácticas democráticas mediante la elección de representantes para el parlamento infantil, quienes participaban en la toma de decisiones sobre la vida cotidiana del orfanato y en la aplicación de criterios de justicia relacionados con la conducta de los niños, su desempeño en el estudio y la resolución de conflictos internos. El periódico semanal *Mały Przegląd* (La Pequeña Revista), escrito íntegramente por los niños y publicado entre 1926 y 1939, les brindó la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos, ser escuchados por la sociedad adulta y promover una ciudadanía infantil auténtica, caracterizada por el cuidado, el bienestar y la responsabilidad dentro de la institución (Markowska-Manista y Zakrzewska-Oledzka, 2019). En otras palabras, el debate no consistía en determinar si los niños eran seres humanos, sino en reconocer su participación activa en las decisiones que afectaban su vida como un camino para construir conocimientos a partir de los contextos reales, la ciencia, las artes y la cultura.

El modelo pedagógico de Korczak se fundamenta en el respeto absoluto por la dignidad infantil y en la convicción de que los niños poseen derechos inalienables que deben ejercerse activamente. En *Dom Sierot*, escenario de los procesos educativos, desarrolló un modelo integral de acción democrática centrado en el derecho al respeto, la dignidad, la palabra y la equivocación, pues consideraba al niño un sujeto moral y social, y no un objeto de tutela. «El niño tiene derecho a desear, a reclamar, a exigir. Tiene derecho a crecer y madurar, y, habiendo madurado, a dar fruto» (Markowska-Manista y Zakrzewska-Oledzka, 2019, p. 303). Esta postura ética y política frente a la infancia se expresó de manera particular en *Mały Przegląd*, concebido como un espacio de denuncia, intercambio estudiantil, imaginación y compasión, desde el cual se hacían visibles las relaciones de desigualdad estructural y la injusticia escolar como manifestaciones de la arbitrariedad adulta que vulneraba sistemáticamente los derechos de la infancia (Liebel, 2021).

Korczak escribió numerosas obras, entre ellas *Cómo amar a un niño* (*Jak kochać dziecko*, 1919-1920), *El rey Matías*, *Diario del gueto de Varsovia* (mayo-agosto de 1942) y *Momentos pedagógicos* (ensayos breves), entre otras. En ellas concibe la educación como un acto ético y político orientado a salvaguardar la dignidad infantil mediante el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, interlocutor válido y protagonista de su propio proceso formativo, frente a las lógicas de control, subordinación y silenciamiento propias del adultocentrismo pedagógico (Liebel, 2021). Si no se supera este antagonismo, la sociedad seguirá educando a las nuevas generaciones desde una visión que concibe la niñez únicamente como una etapa preparatoria para la vida adulta, sin asumir con convicción la responsabilidad que implica reconocer su capacidad de acción y decisión.

En *Cómo amar a un niño* (*Jak kochać dziecko*) se advierte una crítica implícita a lo que hoy podría denominarse injusticia infantil, entendida como el proceso mediante el cual la

infancia es despojada de credibilidad, autoridad cognitiva y legitimidad discursiva. Dicho de otro modo, cuando el adulto impone una jerarquía unilateral del saber, transforma al niño en un receptor pasivo y silenciado, perpetuando relaciones autoritarias que obstaculizan la formación de ciudadanos democráticos (Centro Latinoamericano del Trabajo Social, 2022). Liebel (2021) sostiene que Korczak otorgó voz a los niños porque estaba convencido de que ese era el camino para construir una sociedad más justa. En ellos identificaba valores como la integridad, la honestidad y el compromiso, capaces de reorientar la vida y la búsqueda de un mundo de esperanza.

En el ensayo *Diario del gueto de Varsovia* se refleja el compromiso ético de Korczak con los niños más vulnerables: cada niño que la ciudad pone en su camino es acogido sin distinción de origen, de las circunstancias que lo rodean o del incierto destino que le aguarda, pues lo reconoce, ante todo, como una persona dotada de dignidad y merecedora de cuidado (UNESCO, 2024). Desde esa perspectiva describe la pobreza, el hambre y la miseria que padecían los judíos, así como la lucha cotidiana por la supervivencia y por mantener a los niños alimentados, vestidos y esperanzados. Incluso frente a la tragedia del campo de concentración, Korczak reflexiona sobre la dignidad humana y la importancia de tratar a todas las personas con respeto. Lifton (1988) interpretó este diario como una denuncia implícita de la barbarie nazi y de la injusticia cometida contra el pueblo judío, especialmente contra los niños que alguna vez habitaron la Casa de los Huérfanos y para quienes ya era imposible regresar al lugar donde habían vivido con dignidad.

En 1940, tras la creación del gueto, las autoridades alemanas ordenaron el traslado del orfanato a un edificio ubicado en la calle Chłódna 33 y posteriormente a la calle Sienna 16. En agosto de 1942, Korczak y los niños del orfanato fueron deportados al campo de exterminio de Treblinka, donde murieron (Markowski, 2024). La decisión de acompañar a los pequeños hasta el final se considera un acto de valentía y compasión que se convirtió en símbolo de su compromiso con la educación y el cuidado de la infancia. Asimismo, representa una pedagogía que reconocía la creatividad y la imaginación como componentes del desarrollo, mediante el canto, el dibujo, la pintura y diversas actividades artísticas que permitían a los niños olvidar, aunque fuera por un instante, la dura realidad que los rodeaba y encontrar un sentido de normalidad en su vida cotidiana.

La vida y la obra de Janusz Korczak pueden resumirse en una idea: un hombre que muere por un ideal es un hombre que vive para siempre. Quizá su verdadera grandeza se mida por el amor y la entrega que los seres humanos manifiestan cuando ayudan a los demás. Su legado continúa inspirando a pedagogos y educadores a ejercer una práctica más compasiva, valiente y profundamente humana, como una alternativa que recuerda que la bondad y la solidaridad deben prevalecer incluso en los escenarios más adversos.

Miguel Soler Roca (Corbera de Llobregat, Barcelona, 1922 - Montevideo, 2021)

Marcia Rivera y Marta Demarchi presentan la obra *Educación, resistencia y esperanza*, editada en 2014. Se trata de una antología de textos de Miguel Soler Roca en la que se abordan el concepto de educación rural, la historicidad del hecho educativo y la importancia del compromiso del docente con la sociedad y la política. En esta obra se señala que Soler nació el 10 de abril de 1922 en Corbera de Llobregat (Barcelona) y que se graduó como maestro en 1939, en Uruguay. En 1943 ejerció su labor docente en las escuelas rurales de Tacuarembó, experiencia que marcó su vocación pedagógica y abrió la posibilidad de impulsar una educación concreta, vinculada con los procesos de emancipación (Rivera y Demarchi, 2014).

Entre 1952 y 1953, becado por la UNESCO, cursó estudios en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, México, donde comenzó a comprender los procesos de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural, destacando la identidad de los contextos sociales —geográficos, ecológicos, históricos, políticos y culturales— y el reconocimiento de la orientación y la supervisión educativas como ejes de transformación de un hecho educativo situado. Soler (1996) sostuvo que abordar la educación mediante una pedagogía in situ implica asumir la autonomía educativa, la coherencia entre el proyecto político y el educativo —cada pueblo debe definir su propia perspectiva de vida social, disponiendo de una filosofía que garantice el pensamiento constructivo y reestructivo de los grupos sociales en sus contextos— y la defensa de la identidad frente a los procesos de homogeneización.

Para Soler, la orientación educativa, entendida como disciplina pedagógica, consistía en una acción transformadora de alcance local, sustentada en las manifestaciones culturales y orientada a ayudar a vivir mejor. En otras palabras, era necesario identificar la vocación de los niños, acompañar su desarrollo y luchar para que esos sueños pudieran concretarse. Entre 1954 y 1961 dirigió el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, en el departamento de Cerro Largo, donde destacó la importancia del maestro rural y la promoción del desarrollo local. Rivera y Demarchi (2014) señalaron que este núcleo experimental constituyó un escenario para el desarrollo de múltiples proyectos en áreas como economía, salud, nutrición, alfabetización, recreación y producción. En coordinación con el Ministerio de Salud Pública, dirigió clínicas materno-infantiles, promoviendo una educación integral que no permanecía confinada al aula, sino que respondía a una concepción pedagógica orientada a enseñar a pensar a las personas del ámbito rural.

Bajo su influencia se capacitó a maestros para actuar con polivalencia en las comunidades, pues, para Soler, la tarea educativa no consistía únicamente en enseñar a los niños, sino en trabajar junto con toda la comunidad. Fueron siete años de trabajo experimental durante los cuales el Núcleo agrupó siete escuelas rurales en un área aproximada de 250 a 280 km²,

atendiendo a 528 familias y cerca de 2,787 habitantes (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2026). Soler advirtió que uno de los efectos más graves de los conflictos armados es la destrucción de las escuelas, situación que desencadena la deserción escolar, limita la cobertura educativa, especialmente en los sectores populares y rurales, y restringe el acceso de los maestros a las plazas docentes, lo que equivale, al mismo tiempo, a obstaculizar el desarrollo del pensamiento de los niños.

Soler Roca expresó con claridad el sentido profundo de su compromiso pedagógico: «Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos... comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas» (Rivera y Demarchi, 2014, p. 190). Esta afirmación sintetiza su pedagogía de la esperanza: una educación que reconoce las adversidades concretas del medio rural sin resignarse a ellas, que respeta y fortalece la identidad cultural de las comunidades y que concibe al maestro como un agente activo de transformación social comprometido con «ayudar a vivir mejor». Su legado permanece vigente en los debates contemporáneos sobre educación rural, desarrollo local y justicia educativa en América Latina.

Civismo e integridad: hacia una formación ciudadana que la educación olvidó

La educación contemporánea enfrenta una paradoja inquietante: mientras celebra sus logros en el desarrollo de competencias cognitivas, habilidades técnicas y destrezas procedimentales, ha abandonado silenciosamente su compromiso histórico con la formación integral del ciudadano consciente y comprometido. Las aulas rebosan de estudiantes capaces de resolver ecuaciones complejas, programar algoritmos sofisticados o analizar datos con precisión estadística; sin embargo, escasean aquellos que comprenden el significado profundo del civismo, que encarnan la entereza moral necesaria para la vida pública o que conciben la política como el arte de construir el bien común. Esta renuncia no es accidental: es el resultado de un proyecto educativo que, al privilegiar la dimensión intelectual sobre la ético-política, ha reducido la formación humana a un entrenamiento funcional para el mercado laboral.

El «civismo» (del latín *civitas*, comunidad política) se refiere a la disposición activa del individuo para participar responsablemente en la vida colectiva, anteponiendo el interés común al beneficio particular. No se trata de una mera obediencia a las normas o de una cortesía superficial, sino de una virtud política que implica un compromiso deliberado con la justicia, la solidaridad y la construcción democrática del espacio público (Cortina, 1997). El ciudadano cívico no es simplemente quien conoce sus derechos, sino quien los ejerce críticamente y, al mismo tiempo, asume sus responsabilidades hacia los demás. Esta comprensión del civismo como praxis transformadora se distancia radicalmente de las

versiones domesticadas que lo reducen a las buenas costumbres o a la urbanidad, vaciándolo de su contenido político emancipador.

La entereza o integridad constituye la dimensión moral del civismo. Proviene del latín *integer* (entero, íntegro) y designa la coherencia inquebrantable entre los principios profesados y las acciones realizadas, incluso —y especialmente— cuando esa coherencia implica costos personales. Como sostiene MacIntyre (2001), la integridad no es una simple honestidad puntual, sino una virtud narrativa que consiste en la capacidad de mantener una unidad de propósito a lo largo de la trayectoria vital, resistiendo las presiones que invitan a la fragmentación moral.

En el contexto educativo, la integridad del educador no es opcional: constituye una condición para que emerja una pedagogía auténticamente formativa. Un docente sin entereza puede transmitir información, pero no puede formar ciudadanos críticos, porque la ciudadanía crítica se aprende, ante todo, mediante el modelaje existencial y no por discursos abstractos (Freire, 1996). Como proceso educativo, el civismo posee, además, una dimensión política que, en términos generales, orienta la formación ciudadana, independientemente de los proyectos pedagógicos que puedan desarrollarse al respecto. La política, en su sentido aristotélico, es el arte y la ciencia de organizar la polis (la comunidad) para alcanzar la vida buena colectiva. Lejos de reducirse a las luchas partidarias o a la gestión administrativa del poder, constituye un proceso socioeducativo que, en esencia, posee implicaciones éticas orientadas al bien común (Arendt, 1997). Implica deliberación pública, reconocimiento de la pluralidad, construcción de consensos razonables y una búsqueda permanente de la justicia.

Educar políticamente no significa imponer visiones ideológicas cerradas, sino formar sujetos capaces de comprender que su existencia individual está indisolublemente ligada a la existencia de los otros, que sus decisiones cotidianas tienen efectos políticos y que la apatía cívica no constituye una posición neutral, sino una forma de complicidad con estructuras de injusticia (Giroux, 1997). La educación contemporánea se ha rendido ante los altares del mercado. Los ministerios hablan de «calidad educativa» mientras reducen el aprendizaje a tablas de Excel, al uso indiscriminado de inteligencia artificial (IA), como ChatGPT, Gemini o Claude IA, y a *rankings* de rendimiento. Importa más el puntaje que la conciencia; más el título que la virtud. Las escuelas producen técnicos brillantes y ciudadanos vacíos: saben operar sistemas complejos, pero no saben convivir; dominan algoritmos, pero no distinguen la injusticia. Hemos confundido educar con entrenar y conocimiento con productividad. Esta claudicación moral no es un descuido pedagógico, sino el síntoma de un sistema que ha olvidado cuál es el propósito de la educación.

Hay un aspecto que no puede pasarse por alto: esta omisión curricular no es casual. Como ha demostrado Apple (2008), los currículos escolares no son neutrales, sino que reflejan y

reproducen relaciones de poder. Al excluir la formación cívica sustantiva de los diseños curriculares o reducirla a asignaturas marginales, el sistema educativo forma —o, mejor dicho, deforma— sujetos funcionales a un modelo económico y político que requiere consumidores acríticos y trabajadores dóciles, no ciudadanos participativos y críticos. La ausencia del civismo en la educación contemporánea no constituye una deficiencia, sino una decisión.

Esta crisis formativa tiene consecuencias devastadoras para la vida democrática. No se trata de un problema menor, sino de una situación que debe analizarse desde una perspectiva holística. Las sociedades con altos niveles de escolarización conviven, sin embargo, con una corrupción generalizada, un individualismo creciente, indiferencia ante el sufrimiento ajeno y un profundo desprestigio de la política como espacio de construcción colectiva. ¿Cómo es posible que naciones con sistemas educativos sofisticados produzcan ciudadanos incapaces de sostener proyectos democráticos sólidos? La respuesta es clara: porque educar no es lo mismo que formar. Se puede educar —en el sentido de instruir, entrenar o capacitar— sin formar éticamente. Pero no es posible formar ciudadanía auténtica sin educar la sensibilidad moral, sin cultivar la entereza y sin problematizar la dimensión política de la existencia humana.

¿Qué implica, entonces, una educación para el civismo y la integridad? En primer lugar, reconocer que la formación ciudadana no puede constituir un contenido curricular añadido, sino el horizonte normativo que orienta todo el proceso educativo. Como sostiene Nussbaum (2010), educar para la democracia significa desarrollar la «imaginación narrativa» —la capacidad de comprender perspectivas ajenas—, el pensamiento crítico —la capacidad de examinar críticamente tradiciones y autoridades— y el sentido de ciudadanía global —la capacidad de reconocerse como parte de una humanidad compartida—. Estas capacidades no se desarrollan mediante lecciones magistrales sobre ética cívica, sino a través de prácticas pedagógicas que las hagan realidad: espacios de deliberación auténtica, proyectos de compromiso comunitario, análisis crítico de problemáticas sociales reales y experiencias de participación democrática efectiva.

En segundo lugar, requiere que los educadores asuman su responsabilidad política ineludible. Todo acto educativo es político porque interviene en la formación de subjetividades, legitima determinados conocimientos y silencia otros, además de reproducir o desafiar los órdenes establecidos (Freire, 1996). Un docente que renuncia a educar políticamente bajo el pretexto de la «neutralidad» está, de hecho, educando políticamente. Está enseñando que la realidad social es natural e inmodificable, que la participación ciudadana es irrelevante y que el individualismo es inevitable. La única neutralidad posible en educación es la complicidad con lo existente. En consecuencia, educar para el civismo implica reconocer que la práctica docente debe orientarse explícitamente a la formación de

sujetos críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de las condiciones de injusticia.

En tercer lugar, demanda coherencia existencial entre el discurso y la práctica. No se puede enseñar integridad sin encarnarla. Los estudiantes aprenden más de cómo se vive que de lo que se dice. Si se predica la solidaridad, pero se practica una competencia despiadada; si se promueve el pensamiento crítico, pero se sanciona la disidencia; si se habla de compromiso social, pero se encierra al ser humano en torres de marfil académicas, se están formando cínicos, no ciudadanos. La integridad docente no consiste en una perfección moral inalcanzable, sino en el esfuerzo honesto y permanente por alinear las acciones con los propios valores, reconociendo las contradicciones y trabajando para superarlas (Palmer, 2007).

Finalmente, implica recuperar la dimensión utópica de la educación. Educar es, ante todo, un acto de esperanza: la convicción de que los seres humanos pueden llegar a ser mejores de lo que son, de que la sociedad puede transformarse hacia formas más justas y de que el futuro no está predeterminado, sino abierto a nuestra acción colectiva (Freire, 2002). Una educación sin horizonte utópico —es decir, sin una visión de la sociedad hacia la cual caminar— se convierte en una mera reproducción del presente. Educar para el civismo y la integridad significa atrevernos a imaginar y construir, junto con nuestros estudiantes, formas de convivencia más democráticas, más solidarias y más humanas.

Nuestras sociedades no necesitan más profesionales exitosos en contextos sociales fracasados. Necesitan ciudadanos capaces de sostener la verdad cuando todo los empuja a mentir y de actuar con decencia cuando la corrupción parece convertirse en norma. Necesitan una educación que enseñe a pensar, no para escalar posiciones, sino para construir comunidad. Mientras las escuelas sigan formando individuos competitivos y no personas solidarias, las democracias serán únicamente escenarios donde se disputan intereses, y no espacios en los que se defiende la dignidad humana. Educar con civismo y con integridad ya no constituye un idealismo, sino una cuestión de supervivencia colectiva.

El desafío es inmenso, pero ineludible. Como educadores, tenemos la responsabilidad histórica de decidir: ¿seguiremos reproduciendo un modelo educativo que forma consumidores y trabajadores funcionales, pero ciudadanos anémicos? ¿O tendremos el coraje de reinventar la educación como un proyecto político-pedagógico orientado explícitamente a la formación de sujetos críticos, íntegros y comprometidos con la construcción democrática del mundo común? La respuesta a esta pregunta no puede posponerse. El futuro de nuestras sociedades depende de ella.

Conclusiones

A lo largo de este ensayo se ha defendido la presencia ineludible de una pedagogía de la compasión en las aulas, mediante planteamientos que necesitan arraigarse en el mundo contemporáneo, en sociedades que se rigen cada vez más por la lógica del mercado — eficiencia y eficacia— y por procesos técnicos que la fortalecen. De acuerdo con la finalidad planteada, *Voces de esperanza: reflexiones sobre una pedagogía que inspira* se materializa en los aportes y las experiencias de numerosos educadores que han comprendido que la compasión constituye un proceso de acercamiento, una decisión de acompañar al otro en la conquista de sus ideales y en la resolución de sus problemas, así como un sentimiento profundo que solo puede comprenderse plenamente a través del ejercicio de la vocación como acto ético y político. En otras palabras, el conocimiento adquiere mayor sentido cuando se orienta al bien común, a la formación de la personalidad y al desarrollo de una educación cívica entendida como un proceso activo y creador de sujetos comprometidos con la transformación del mundo.

Durante el recorrido de este ensayo emergen tres conclusiones estrechamente articuladas. En primer lugar, la pedagogía de la compasión constituye una disposición propia de una sociedad educadora que busca reconstruir su realidad mediante el desarrollo de la capacidad de indignarse frente a las injusticias, de autoexigirse y de situarse junto a quienes viven en condiciones de mayor vulnerabilidad. Como lo demostraron Oberlin en los Vosgos, Bosco en Turín y Korczak en Varsovia, la compasión pedagógica no espera condiciones ideales para actuar; florece precisamente en los contextos más adversos, donde la exclusión y el sufrimiento reclaman una respuesta educativa que no admite postergaciones. La compasión, en este sentido, es praxis, es decir, un compromiso con el otro que se concreta en decisiones cotidianas, deliberadas e irreversibles.

En segundo lugar, la pedagogía de la compasión se inscribe en la tradición del pensamiento pedagógico reconstructivo, representada por educadores que asumieron su vocación como un compromiso con la transformación de la vida en las aulas y en la sociedad. Como evidencian las experiencias de Oberlin en los Vosgos, Bosco en Turín, Korczak en Varsovia, Montessori en Roma y Soler Roca en Montevideo, la formación del ciudadano comienza en la infancia, cuando los sentimientos, el carácter y la conciencia social se configuran progresivamente en la relación entre sociedad, escuela y familia. La esperanza pedagógica que encarnan estos educadores supone una conciencia crítica de las estructuras que producen sufrimiento humano, junto con la convicción de que dichas estructuras son históricas, contingentes y, por tanto, susceptibles de transformación.

Finalmente, la formación del ciudadano íntegro constituye una tarea que la educación contemporánea ha relegado y que resulta imprescindible recuperar. En un mundo que premia la eficiencia individual y castiga la solidaridad, que celebra la competencia y margina la

cooperación, que mide el éxito en términos de rendimiento y rara vez en términos de dignidad, la escuela mantiene una responsabilidad política ineludible. No puede seguir formando técnicos brillantes con pobreza ética. Tampoco puede seguir proclamando un discurso sobre los valores mientras prepara sujetos funcionales para el mercado. La coherencia entre lo que se enuncia y lo que se vive constituye la primera lección de civismo que un docente puede ofrecer, y también una de las más difíciles de sostener.

En suma, los propósitos que orientaron este ensayo fueron alcanzados en sus tres dimensiones constitutivas, tal como se ha expuesto a lo largo del texto. La compasión pedagógica quedó planteada como una praxis ética y política; el pensamiento pedagógico reconstructivo mostró que la esperanza permanece presente en la sociedad, a pesar de que con frecuencia se la niega al sobredimensionar la relación entre escuela y mercado; y la formación del ciudadano íntegro se reveló como una tarea que la educación contemporánea ha postergado. Este recorrido confirma, en último término, que los maestros que inspiran esperanza representan una posibilidad siempre vigente y una convocatoria permanente dentro del proceso educativo, ejercido desde la vocación como acto ético, político y profundamente humano. En definitiva, la esperanza se construye, se enseña, se modela y se encarna en la decisión de acompañar, comprender y transformar al sujeto de la educación en su formación integral.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2026, 10 de febrero). *El maestro Miguel Soler estará siempre presente en la Escuela Rural uruguaya*. <https://www.anep.edu.uy/el-maestro-miguel-soler-estara-siempre-presente-en-la-escuela-rural-uruguaya>
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arendt, H. (1961). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (1998). *The human condition* (trad. La condición humana). The University of Chicago Press.
- Arévalo, J. J. (1998). *La fábula del tiburón y las sardinas: América Latina estrangulada*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Avanzini, G. (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Fondo de Cultura Económica.
- Bosco, J. (1847). *Il Giovane provveduto* [El joven instruido]. Tipografía Paravia. <https://www.salesian.online/wp-content/uploads/2018/11/Bosco-FS184-Giovane-Provvveduto.pdf>

- Bosco, G. (1877). *El sistema preventivo en la educación de la juventud*. Opúsculo publicado como apéndice de Inaugurazione del Patronato di S. Pietro in Nizza a Mare.
- Bosco, G. (2001). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales. Del 1815 al 1855*. . (Obra original escrita entre 1873 y 1881). Centro Salesiano Regional de Formación Permanente
- Bosco, T. (2007). *Una biografía nueva de Don Bosco*. Central Catequística Salesiana.
- Buber, M. (2023). *Je et Tu* (trad. Yo y tú). Aubier Philosophie.
- Butler, T. (2013). *50 clásicos de la filosofía: Pensar, ser, hacer, ver. Profundos pensamientos extraídos de cincuenta libros clave* (4.^a ed.). Sirio.
- Castro, M. y Castellarnau, M. (2019). *María Montessori. La mujer que revolucionó la educación*. RBA.
- Centro Latinoamericano de Trabajo Social [CELATS]. (2022, 23 de junio). *Recordando a Janusz Korczak. La participación de los niños, niñas y adolescentes y el COVID-19*. <https://celats.org/publicaciones/revista-nueva-accion-critica-8/recordando-a-janusz-korcsak-la-participacion-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-y-el-covid-19/>
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J. A. (1921). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Cook, E. (1983). *Pan y flores en el Valle de Piedra: Biografía de Juan Federico Oberlin*. Alfalit Internacional.
- Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la lengua española*. Gredos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Denis, M.-N. (1991). *El pastor Oberlin en Ban de la Roche (1740-1826): Un hombre de la Ilustración, pionero de la economía de montaña*. Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques. <https://doi.org/10.4000/books.cths.5718>
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. PROA.
- Dussel, E. (2006). *Hacia una pedagogía política*. El Perro y la Rana.
- Encyclopaedia Britannica. (2025). *Johann Friedrich Oberlin*. <https://www.britannica.com/biography/Johann-Friedrich-Oberlin>
- Escobar, J. (2002). *Nociones generales de teoría de la enseñanza*. Editorial Universitaria, Instituto de Formación de Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador (INFORP-UES).
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2019). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI Editores.
- Ganelin, S. (1964). *La asimilación consciente en la escuela*. Grijalbo.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- Kemmis, S. (2008). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. The University of Chicago Press.
- Lenti, A. (2011). *Don Bosco: Historia y carisma* (Vol. 2). CCS.
- Liebel, M. (2021). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *RES. Revista de Educación Social*, (28), pp. 176–195.
<https://eduso.net/res/revista/28/miscelanea/janusz-korczak-los-derechos-y-el-protagonismo-de-la-infancia>
- Lifton, B. J. (1988). *Janusz Korczak: El hombre y su obra*. Fondo de Cultura Económica.
- Markowska-Manista, U. y Zakrzewska-Oledzka, D. (2019). La pedagogía de Janusz Korczak. *Sociedad e Infancias*, 3, pp. 295–313. <https://doi.org/10.5209/soci.64452>
- Markowski, M. (2024, 22 de marzo). El antiguo orfanato de la calle Jaktorowska. *Mad White*. <https://www.whitemad.pl/es/el-antiguo-orfanato-de-la-calle-jaktorowska-un-lugar-de-gran-merito-para-janusz-korczak/>
- MacIntyre, M. (2010). *Tras la virtud (After Virtue)*. Crítica.
- Mill, J. S. (1909). *On liberty*. University of Adelaide eBooks.
<https://www.gutenberg.org/ebooks/34901?>
- Montessori, M. (2020). *Por la causa de las mujeres* (E. Asins Ibáñez, Trad.). Gaia Ediciones.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Musée Protestant. (2020, 14 de diciembre). Jean-Frédéric Oberlin. *Musée virtuel du protestantisme*.
<https://museeprotestant.org/en/notice/jean-frederic-oberlin-1740-1826-3/>
- Not, L. (2000). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Who was Dr Janusz Korczak and why did he choose to go to Treblinka with the children of his orphanage in the Warsaw Ghetto?* United States Holocaust Memorial Museum. <https://aboutholocaust.org/en/facts/who-was-dr-janusz-korczak-and-why-did-he-choose-to-go-to-treblinka-with-the-children-of-his-orphanage-in-the-warsaw-ghetto>
- Palmer, P. J. (2007). *El coraje de enseñar: Explorando el paisaje interior de la vida de un maestro*. Narcea.
- Prellezo, J. M. (2015). *Escritos y testimonios de Don Bosco acerca de la educación y la escuela*. Instituto Histórico Salesiano. Fuentes Salesianas: Don Bosco y su obra. CCS.
- Real Academia Española [RAE]. (2020). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/>
- Rivera, M. y Demarchi, M. (2014). *Miguel Soler Roca: Educación, resistencia y esperanza*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sandel, M. J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* (trad. Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?). Penguin Books.

- Schneider, M. (1991). Le Ban-de-la-Roche. En J.-F. Oberlin, *El orden divino del mundo, 1740-1826* (pp. 101–113). Musées de la Ville de Strasbourg y Éditions du Rhin.
- Schopenhauer, A. (1958). *The world as will and representation* (Vols. 1–2; trad. El mundo como voluntad y representación). Falcon's Wing Press.
- Schopenhauer, A. (2005). *Sobre el fundamento de la moral* (P. López de Santa María, Trad.). Alianza Editorial.
- Singer, P. (2009). *The life you can save: Acting now to end world poverty* (trad. La vida que puedes salvar: Actuar ahora para acabar con la pobreza mundial). Text Publishing.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) e Instituto del Tercer Mundo (ITM).
- Sujomlinski, V. A. (1980). *Pensamiento pedagógico*. Progreso.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: Dilemas de la ciudadanía en la era de la globalización*. Siglo XXI Editores.
- Vinicio, M. (2022). *El magisterio de Juan José Arévalo*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.