

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN COMUNIDADES VULNERABLES SOCIOECONÓMICAS

Irwin Alexis Contreras Ardila¹

contrerasirwin1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1211-4250>

Doctorando en Educación
UPEL Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela

Isleyda Florez de Contreras²

Isleyda.f@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8495-7947>

Doctorando en Educación
UPEL Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela

Recibido: 04/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

La formación integral en contextos socioeconómicamente vulnerables representa un elemento pedagógico ineludible que demanda articular la instrucción académica con el desarrollo humano, ético y comunitario, el presente artículo tiene como propósito fundamental analizar cómo se establecen las prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral en comunidades caracterizadas por la precariedad socioeconómica, identificando las tensiones, los saberes y las posibilidades que emergen en el escenario socioeducativo. Metodológicamente, la investigación se sitúa en una revisión documental, descriptiva-analítica mediante la consulta y sistematización de textos científicos especializados en bases de datos indexadas. Los hallazgos revelan que la acción educativa en estos entornos desborda los límites curriculares convencionales, priorizando la reconstrucción del tejido social, la contención socioemocional y la revaloración de la identidad colectiva frente a las adversidades del entorno. Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer la reciprocidad entre escuela y territorio para consolidar aprendizajes significativos y pertinentes. En conclusión, la formación integral en sectores de vulnerabilidad no admite visiones descontextualizadas; exige modelos

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

formativos abiertos, dialógicos y emancipadores que coloquen la dignidad humana, la justicia social y el bienestar común en el eje vertebral de toda la praxis pedagógica transformadora desarrollada en el territorio educativo.

Palabras clave: Formación integral, vulnerabilidad socioeconómica, pedagogía social, educación comunitaria.

HOLISTIC EDUCATION IN SOCIOECONOMICALLY VULNERABLE COMMUNITIES

ABSTRACT

Holistic education in socioeconomically vulnerable contexts is an essential pedagogical element that requires integrating academic instruction with human, ethical, and community development. The fundamental purpose of this article is to analyze how pedagogical practices aimed at holistic education are established in communities characterized by socioeconomic hardship, identifying the tensions, forms of knowledge, and possibilities that emerge within the socio-educational landscape. Methodologically, the research is based on a descriptive-analytical document review involving the consultation and systematization of specialized scientific texts from indexed databases. The findings reveal that educational action in these environments extends beyond conventional curricular boundaries, prioritizing the reconstruction of the social fabric, socio-emotional support, and the reaffirmation of collective identity in the face of environmental adversities. Furthermore, the study highlights the need to strengthen reciprocity between the school and the local territory to consolidate meaningful and relevant learning. In conclusion, holistic education in vulnerable sectors does not allow for decontextualized approaches; it demands open, dialogic, and emancipatory educational models that place human dignity, social justice, and the common good at the core of all transformative pedagogical praxis carried out within the educational territory.

Keywords: Holistic education, socioeconomic vulnerability, social pedagogy, community education.

INTRODUCCIÓN

Abordar los procesos pedagógicos en comunidades atravesadas por marcadas desigualdades socioeconómicas demanda reconocer que las privaciones materiales interfieren en los modos de construir subjetividades, afectos y proyectos de vida en el territorio. En estos espacios donde la precariedad económica y la exclusión histórica amenazan permanentemente las trayectorias vitales, las instituciones educativas están llamadas a revisar su papel tradicional, dejando de concebirse como recintos aislados encargados de impartir conocimientos desarticulados de las necesidades cotidianas.

Frente a estas complejas realidades, la visión formativa orientada a la acumulación de datos o a la preparación técnica resulta insuficiente, pues desatiende las dimensiones éticas, emocionales y comunitarias indispensables para la independencia de los colectivos vulnerados, cuando la escuela se limita a reproducir esquemas estandarizados ajenos a los problemas del barrio o del sector marginado, se ensancha la brecha entre el saber escolar y la experiencia vital, debilitando el potencial transformador inherente a la acción educativa. Resulta perentorio impulsar alternativas pedagógicas integradoras que vinculen la reflexión crítica con la sensibilidad social, propiciando espacios formativos donde la escucha, la solidaridad y el rescate de la dignidad humana orienten tanto la labor docente como la participación de las familias en la construcción de entornos dignos de aprendizaje compartido.

Esta exigencia de vincular el acto educativo con la realidad existencial de las comunidades encuentra un sólido respaldo en las reflexiones pedagógicas críticas, al respecto, Freire (2005) afirma:

La educación auténtica, repitémoslo, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones o puntos de vista sobre él, visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que guardan en sí motivos de temas significativos, sobre cuya base se constituirá el contenido programático (p. 93).

Desde esta perspectiva, la formación integral en contextos desfavorecidos no puede planificarse desde imposiciones foráneas ni verticalismos curriculares, sino que debe gestarse en el encuentro dialógico con los propios estudiantes, reconociendo que sus esperanzas y dificultades cotidianas constituyen la materia viva para resignificar el proceso de enseñanza y edificar una conciencia colectiva liberadora.

El desafío de formar integralmente en estos escenarios radica en que la vulnerabilidad socioeconómica se manifiesta en la fragmentación del tejido social, la falta de oportunidades de inserción cultural y el desamparo institucional, estos factores debilitan la autoestima de niños, jóvenes y adultos, propiciando la naturalización de la desigualdad y restringiendo el desarrollo pleno de sus capacidades y talentos naturales. De allí que las prácticas formativas deban comprometerse con la restauración de la confianza mutua y la recreación de vínculos afectivos solidarios, convirtiendo cada encuentro socioeducativo en una experiencia reparadora que devuelva a los participantes la certeza de su valor intrínseco y la posibilidad real de incidir positivamente en su entorno inmediato.

De esta manera, resulta indispensable conceptualizar el bienestar humano más allá de los indicadores de rendimiento económico, situando en primer término las facultades reales que las personas logran desarrollar, en consonancia con este postulado, Nussbaum (2012) sostiene:

El enfoque de las capacidades puede definirse como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. Sostiene que la pregunta clave que hay que hacer al comparar países y al evaluar formas de desarrollo no es cuánto dinero tienen, sino qué es lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser (p. 33).

Así se revela que educar en sectores marginados exige generar las condiciones pedagógicas necesarias para que cada individuo expanda sus oportunidades de ser y hacer, reconociendo que la formación integral representa una cuestión de estricta justicia distributiva donde el aprendizaje debe fortalecer la autonomía, la sensibilidad estética y el discernimiento moral en favor del bien común.

Asimismo, es indispensable comprender que las comunidades vulneradas albergan una riqueza cultural y experiencial que suele ser ignorada por las visiones académicas tradicionales, lo cual exige valorar la diversidad de saberes presentes en el territorio, al examinar esta necesidad de justicia y reconocimiento, Santos (2006) expone:

No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global, las luchas sociales son tanto luchas por la redistribución como por el reconocimiento cultural, la educación popular y comunitaria adquiere aquí un papel decisivo para hacer visibles las experiencias locales que han sido invisibilizadas por el modelo hegemónico, permitiendo que las clases populares reconozcan su propio saber y construyan alternativas viables frente a la dominación económica imperante (p. 23).

De acuerdo con lo expresado, la formación integral en sectores desfavorecidos demanda superar el epistemicidio pedagógico, promoviendo el reconocimiento recíproco de los saberes populares e integrándolos con el conocimiento académico formal para gestar respuestas creativas frente a la marginación social.

Por otra parte, la producción académica reciente refleja una creciente preocupación por identificar cuáles son los modelos, enfoques y estrategias pedagógicas que permiten materializar la formación integral en contextos socioeconómicamente desfavorecidos. La literatura especializada ofrece un amplio repertorio de estudios teóricos, análisis de políticas y sistematizaciones de experiencias que, no obstante, su relevancia, se encuentran dispersos y requieren de una articulación analítica que revele sus consensos, discrepancias y vacíos interpretativos. En consecuencia, recurrir a la revisión documental constituye una ruta rigurosa para mapear tales producciones, contrastar las propuestas conceptuales existentes y consolidar un marco referencial que oriente tanto las políticas educativas como la praxis de quienes educan en los territorios marginados.

En atención a dicho panorama, el presente artículo tiene como propósito fundamental analizar las tendencias teóricas, debates conceptuales y horizontes pedagógicos vinculados a la formación integral en comunidades con vulnerabilidad socioeconómica, valiéndose de un estudio documental de enfoque cualitativo. A través del examen crítico de fuentes especializadas, se busca dilucidar cómo se articulan las dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y comunitarias en las propuestas

pedagógicas actuales, identificando las posibilidades reales que tiene la educación para mitigar la exclusión. De este modo, el manuscrito se organiza ofreciendo inicialmente la ruta metodológica adoptada, para luego exponer los núcleos temáticos emergentes de la revisión y concluir con reflexiones orientadas a vigorizar una praxis educativa humanizadora y comprometida con la dignidad de las comunidades marginadas.

DESARROLLO

Comprender la formación integral en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas requiere situar el debate pedagógico más allá del adiestramiento curricular o la preparación para el mercado laboral, asumiendo que educar en la precariedad implica atender las múltiples dimensiones que integran la condición humana. Las revisiones bibliográficas coinciden en que los contextos signados por la pobreza extrema generan fracturas que comprometen la salud socioafectiva, la integración social y la proyección hacia el futuro de niños y adolescentes. Por consiguiente, los modelos pedagógicos implementados en dichos escenarios deben plantearse como respuestas holísticas capaces de articular el desarrollo cognitivo con la sensibilización ética y el fortalecimiento comunitario, reconociendo que cada individuo posee potencialidades que florecen cuando el entorno formativo brinda acogida, dignidad y estímulos intelectuales significativos.

En esta perspectiva, la literatura pedagógica documenta una discusión sostenida entre las posturas formativas tradicionales, de corte similar, y los enfoques humanistas y sociocríticos que demandan contextualizar el currículo según las demandas del territorio. Mientras que los modelos convencionales conciben la vulnerabilidad como una deficiencia intrínseca de los estudiantes y de sus familias, las corrientes críticas demuestran que las dificultades de aprendizaje derivan de estructuras socioeconómicas asimétricas que restringen las oportunidades de desarrollo. De este modo, la formación integral se define como un proceso intencional que busca despertar la curiosidad intelectual, robustecer el juicio autónomo y consolidar la autoestima en colectividades habitualmente relegadas por los aparatos escolares oficiales, asegurando que la escuela se convierta en un refugio de resguardo humano.

Al reflexionar sobre la necesidad de articular las diversas facetas del individuo frente a la dispersión de saberes que promueve la educación tradicional, Morin (1999) señala:

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver problemas y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general, este empleo pleno requiere el libre ejercicio de la facultad más extendida y viva de la infancia y de la adolescencia: la curiosidad, la cual muy a menudo la enseñanza apaga y que, por el contrario, se trata de despertar o, si está dormida, de animar (p. 39).

El aporte del autor evidencia que formar integralmente en comunidades marginadas consiste en avivar su capacidad inquisitiva innata para que logren interrogar las circunstancias que los rodean; al despertar esta inteligencia contextualizada, el acto pedagógico devuelve a los sectores desfavorecidos la posibilidad de construir

explicaciones lúcidas acerca de su mundo y gestar alternativas frente a las precariedades cotidianas.

Esta activación de la curiosidad y de la inteligencia contextualizada exige replantear el papel que desempeñan las dimensiones emocionales en el aprendizaje, especialmente cuando se atiende a poblaciones expuestas al estrés psicosocial, la violencia del sector y el desarraigo. Los estudios examinados señalan que la formación integral fracasa si ignora los temores, las incertidumbres y los duelos que los estudiantes llevan al aula, cada vez que las facultades intelectuales no prosperan en ambientes donde prevalece la inseguridad o la indiferencia afectiva.

El compromiso pedagógico con los sectores desfavorecidos adquiere un deber cívico y político cuando se aspira a contrarrestar la desesperanza inducida por la precariedad material, al profundizar en esta dimensión transformadora, Giroux (2003) plantea;

Los educadores tienen la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes las condiciones para adquirir el conocimiento, las habilidades y el coraje que necesitan para ser ciudadanos activos que puedan gobernar en lugar de ser simplemente gobernados. La pedagogía crítica sitúa las relaciones de poder en el centro del proceso educativo, haciendo visible cómo el conocimiento institucionalizado puede reproducir la injusticia social o, alternativamente, servir a la liberación humana. (p. 67).

En este sentido, se constata que en contextos de pobreza la formación integral desborda la transmisión de contenidos académicos para establecerse en una experiencia de formación cívica; educar integralmente implica dotar a los estudiantes de herramientas conceptuales para desnaturalizar las inequidades de su entorno,

capacitándolos para participar con voz propia en la vida comunitaria y reivindicar sus derechos ciudadanos.

Es así como, se requiere desmontar los estereotipos que con frecuencia culpabilizan a los estudiantes de escasos recursos por sus bajos resultados académicos, desplazando el enfoque desde las supuestas carencias individuales hacia la riqueza potencial que yace en su espacio cultural. La revisión documental destaca que cuando las escuelas adoptan una mirada compasiva o asistencialista, terminan limitando sus horizontes de aprendizaje y reduciendo las expectativas sobre el éxito escolar de los sectores populares. Por el contrario, una formación integral se afianza en el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, asumiendo que la inteligencia es una cualidad humana que florece cuando se proporcionan mediaciones pedagógicas exigentes, cálidas y pertinentes.

Esta mirada centrada en la expansión de las libertades reales de las poblaciones vulneradas conecta directamente con las concepciones del desarrollo humano más avanzadas. En tal sentido, Sen (2000) argumenta;

La educación básica puede ser muy importante para ayudar a las personas a salir de la pobreza extrema, no sólo a través de la obtención de mejores empleos o mayores ingresos, sino ampliando la libertad de llevar una vida que tengan razones para valorar. Las oportunidades de aprendizaje mejoran la capacidad de elección, reducen la vulnerabilidad social y permiten a los excluidos ejercer una influencia efectiva en la toma de decisiones colectivas. (p. 89).

El razonamiento expuesto pone de manifiesto que la formación integral en contextos socioeconómicamente vulnerables constituye un fin en sí mismo orientado a

ensanchar los márgenes de libertad y autonomía de las personas; no se trata de concebir la escolaridad como un trámite para la productividad mercantil, sino de entenderla como la vía mediante la cual los individuos adquieren el poder ético de conducir sus vidas dignamente.

Al ampliar las opciones vitales de los estudiantes, el enfoque integral de la educación incide de manera directa en la construcción del tejido comunitario, el cual suele encontrarse erosionado por la violencia, la informalidad económica y la desatención estatal. En las publicaciones revisadas se resalta que la formación integral no puede ocurrir a espaldas de la realidad vecinal; por el contrario, requiere que la institución escolar se asuma como un centro de encuentro cívico donde converjan los anhelos, saberes y angustias del contexto, propiciando que los aprendizajes se viertan en proyectos de mejora ambiental, convivencia pacífica y desarrollo local compartido por todas las generaciones.

Este encuentro con el otro en su singularidad existencial y territorial representa el corazón de cualquier experiencia educativa que pretenda conmover las certezas de la exclusión social, en consonancia con esto, Skliar (2007) manifiesta;

Estar juntos en la educación no es simplemente compartir un espacio físico, sino responsabilizarnos por la existencia del otro en su más radical diferencia. La experiencia formativa no pasa por domesticar la alteridad para que encaje en los moldes escolares preestablecidos, sino por crear una atmósfera de conversación abierta, donde la vulnerabilidad del aprendiz sea acogida sin sospecha, conmoviendo las certezas pedagógicas para dar paso a la verdadera hospitalidad. (p. 54).

Se deduce de lo planteado que la formación integral en comunidades vulnerables exige desterrar los modelos normalizadores que pretenden asimilar o juzgar a los estudiantes desfavorecidos según parámetros hegemónicos ajenos a su realidad; acoger pedagógicamente significa brindar hospitalidad a la vivencia del estudiante, creando un espacio de seguridad afectiva donde la diferencia sea respetada y el aprendizaje surja del diálogo interpersonal sincero.

En estrecha relación con la acogida pedagógica, la integración de la dimensión socioemocional emerge en la bibliografía como un componente neurálgico para restituir la confianza de las comunidades marginadas en sus propias fuerzas, cuando los niños y jóvenes experimentan un trato digno, coherente y respetuoso por parte de sus maestros, se debilitan los sentimientos de inferioridad que la exclusión suele inculcar en los sectores vulnerables. La formación integral promueve de este modo el autoconcepto positivo, la resolución asertiva de conflictos y el autocuidado, habilidades imprescindibles para resistir a los riesgos del contexto y construir trayectorias vitales orientadas a la superación de las adversidades.

Por consiguiente, la formación integral en territorios desfavorecidos encuentra en la educación popular y comunitaria un referente indispensable para enlazar el saber sistemático con las vivencias populares, al abordar esta relación, Torres (2013) sostiene;

Lo comunitario en la educación popular alude a un modo de relación social basado en la reciprocidad, la solidaridad y el sentido de pertenencia compartido. No se trata de una categoría descriptiva de un territorio marginal, sino de una promesa de convivencia solidaria que se teje en las prácticas pedagógicas cotidianas, permitiendo que los sectores subalternos

recuperen su palabra, fortalezcan su organización y construyan proyectos emancipadores frente al individualismo contemporáneo imperante (p. 66).

La reflexión del investigador evidencia que formar integralmente en sectores de precariedad implica trascender la noción de comunidad como un perímetro geográfico para asumirla como un espacio de coproducción cultural y política; las prácticas formativas deben revalorizar la memoria local y la ayuda mutua, dotando al proceso pedagógico de un arraigo territorial que fortalezca el tejido colectivo frente a la marginación histórica.

Este enraizamiento territorial previene el divorcio entre lo enseñado en el aula y los dilemas de subsistencia que enfrentan las familias, garantizando que el currículo escolar mantenga una estrecha pertinencia social. La revisión documental subraya que cuando los programas académicos incorporan los saberes vernáculos, los oficios populares y las tradiciones locales, los estudiantes de sectores marginados descubren que su procedencia es un punto de apoyo para el crecimiento intelectual; de esta manera, se desmorona la pretendida jerarquía epistemológica que descalifica el saber popular, facilitando un diálogo enriquecedor entre el conocimiento formal y la vida comunitaria.

Sin embargo, este diálogo pedagógico se enfrenta de manera constante a prescripciones curriculares que responden a la lógica del rendimiento estandarizado y la competencia mercantil, invisibilizando la realidad de las escuelas de escasos recursos, al denunciar tales contradicciones, Apple (2002) afirma;

Las reformas educativas actuales que imponen currículos centralizados y evaluaciones rígidas tienden a castigar a las escuelas que atienden a las comunidades más empobrecidas, culpándolas de fracasos estructurales. Estas políticas mercantilistas transforman a los estudiantes en clientes y despojan a la enseñanza de su compromiso ético fundamental, olvidando que la verdadera calidad educativa se vincula con la justicia curricular y con la atención preferencial hacia los más desfavorecidos (p. 45).

De esta manera, se revela que la formación integral en comunidades con carencias socioeconómicas se opone abiertamente a las modas tecnocráticas que buscan homogeneizar los resultados escolares sin corregir las asimetrías de base; defender la integralidad de la educación implica luchar por una justicia curricular donde los contenidos, métodos y criterios evaluativos se orienten a la autonomía social y no a la clasificación discriminatoria de los estudiantes.

En respuesta a las imposiciones estandarizadas, los docentes que laboran en sectores empobrecidos se ven impulsados a recrear su quehacer pedagógico mediante metodologías activas, participativas y solidarias que devuelvan el protagonismo a los estudiantes, la investigación documental destaca experiencias exitosas basadas en el aprendizaje por proyectos comunitarios, los talleres artísticos y las asambleas deliberativas, estrategias que permiten integrar los saberes cognitivos con la expresión estética y el compromiso cívico. Estas modalidades didácticas demuestran que, aun en condiciones de severa limitación material, es factible consolidar comunidades de aprendizaje altamente estimulantes y afectuosas cuando se sitúa el crecimiento de la persona en el centro del diseño curricular.

En el núcleo de esta transformación metodológica yace una concepción ética de la pedagogía que rechaza cualquier forma de fatalismo o renuncia ante las adversidades socioeconómicas del contexto escolar, al profundizar sobre esto, Meirieu (1998) reflexiona;

Educar es atreverse a desafiar la fatalidad del origen social y afirmar la educabilidad incondicional de todos los seres humanos sin excepción alguna. El educador que renuncia a enseñar porque el estudiante vive en la pobreza o carece de estímulos familiares comete una traición pedagógica irreparable, pues la labor educativa consiste precisamente en suscitar el deseo de aprender donde parece ausente y en crear los andamiajes necesarios para lograrlo. (p. 78).

Con referencia en lo anterior, la formación integral en contextos de exclusión exige a los formadores una firme creencia en la capacidad de todo estudiante para alcanzar la excelencia intelectual y moral; el principio de educabilidad se torna así un mandato ético innegociable que impide justificar el conformismo curricular y motiva al docente a diversificar sus estrategias de enseñanza para que cada estudiante construya su porvenir.

Este compromiso docente demanda una preparación pedagógica sólida y una elevada sensibilidad sociológica para decodificar las complejas dinámicas de poder y desigualdad que atraviesan los escenarios populares. Los textos examinados señalan que los docentes en escuelas vulnerables deben asumir el rol de intelectuales comprometidos que analizan reflexivamente su práctica, adaptan los contenidos al contexto y tejen alianzas colaborativas con las familias de la comunidad para asegurar la continuidad de los procesos formativos y de contención emocional.

A pesar de estos esfuerzos pedagógicos, la institución educativa puede convertirse en un espacio de perpetuación de las jerarquías si no revisa de forma implacable sus prácticas evaluativas e institucionales, en este sentido, el sociológico, Bourdieu (1998) advierte;

El sistema escolar tiende a transformar las desigualdades sociales en desigualdades de éxito pedagógico naturalizado, legitimando la transmisión del privilegio cultural de una generación a otra. Al valorar únicamente el capital cultural de las clases dominantes como si fuera un mérito universal, la institución sanciona el origen social de los sectores desfavorecidos, convirtiendo la exclusión económica en un fracaso escolar que parece enteramente merecido e incuestionable. (p. 62).

Es así como, las propuestas de formación integral en comunidades desaventajadas, recordándoles que para ser genuinamente humanizadoras deben desmontar los mecanismos sutiles de discriminación escolar; una pedagogía integral debe reconocer el valor cultural que portan los estudiantes marginados, ofreciéndoles los códigos de acceso al conocimiento científico sin que ello implique la desvalorización de su propia identidad de origen.

De ahí que la formación integral deba vincularse estrechamente con el fortalecimiento de la ciudadanía y la construcción de la subjetividad reflexiva, permitiendo que los jóvenes comprendan críticamente las dinámicas de dominación que los aquejan. Los estudios revisados demuestran que cuando la enseñanza integra el análisis de las problemáticas de la comunidad, como la escasez laboral, la discriminación y la inequidad en los servicios públicos, los estudiantes dejan de considerar su situación como una

fatalidad biológica y comienzan a asumirla como una circunstancia histórica modificable mediante el esfuerzo colectivo organizado.

Desde las coordenadas epistemológicas latinoamericanas, esta autonomía del pensamiento popular reclama una descolonización de los saberes escolares que restituya la validez de la experiencia vivida en la periferia, al examinar esta necesidad histórica de liberación pedagógica, Dussel (1998) sostiene;

La pedagogía de la alteridad parte de la interpelación del rostro del pobre, del excluido que desde su exterioridad desafía la totalidad opresora del sistema dominante vigente. Educar desde las víctimas exige una ética de la liberación que desarticule los discursos eurocéntricos, reconozca la validez histórica de las culturas populares y transforme la praxis formativa en un acto de acogida solidaria y compromiso efectivo con la vida digna. (p. 43).

Este enfoque evidencia que la formación integral en comunidades vulnerables socioeconómicas no puede consistir en la traslación de recetas pedagógicas occidentales descontextualizadas, sino en una refundación ética de la enseñanza; ello supone situar en el centro del quehacer pedagógico la defensa irrestricta de la vida de las poblaciones frágiles, convirtiendo la escuela en un espacio de afirmación de la dignidad humana y comunitaria.

Esta articulación de experiencias vitales refuerza la premisa de que el aprendizaje auténtico es la cooperación comunitaria permanente, en su formulación clásica de la pedagogía, Dewey (1998) expone:

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia comunicada conjuntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un

interés, de tal modo que cada uno tiene que referir su propia acción a la de los demás, equivale a la ruptura de las barreras de clase, de raza y de territorio nacional (p. 82).

Se recalca la formación integral en comunidades desfavorecidas debe propiciar una vivencia democrática concreta dentro del aula y del entorno socioeducativo; al aprender a colaborar en metas colectivas y deliberar sobre sus preocupaciones comunes, los estudiantes de sectores marginados superan el fatalismo individualista y experimentan el poder solidario de la convivencia participativa y cívica. Esta vivencia comunitaria consolida habilidades indispensables para la vida en sociedad, tales como la autorregulación, la resolución dialogada de desacuerdos y la asunción de responsabilidades colectivas en la gestión de los bienes comunes. Los artículos teóricos analizados indican que los estudiantes que experimentan una educación integral arraigada en la solidaridad muestran una mayor inclinación hacia el liderazgo constructivo, resisten mejor a la incorporación de las redes de ilegalidad y se convierten en referentes de cambio positivo para sus propias familias y comunidades.

En correspondencia con lo anterior, la dimensión ética del acto de educar exige una congruencia absoluta entre lo que el docente proclama en el discurso y lo que testimonia con sus actos pedagógicos cotidianos, al reflexionar sobre la coherencia indispensable del docente transformador, Freire (1997) recalca,

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica docente, al no poder ser neutra, exige de mí una definición ética. Mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él como sujeto reflexivo, ético y actuante que transforma la historia. (p. 52).

De esta manera, el espíritu que debe orientar la formación integral en contextos socioeconómicos desfavorecidos; el docente es un profesional éticamente comprometido con la posibilidad del cambio, que contagia esperanza a sus estudiantes y demuestra en la convivencia diaria que las privaciones materiales no definen el techo del destino humano.

Es así como, la revisión analítica desarrollada demuestra que la formación integral en comunidades socioeconómicamente vulnerables constituye un horizonte pedagógico irremplazable para restituir la equidad y la dignidad a las poblaciones históricamente postergadas. Articular coherentemente el desarrollo cognitivo con la contención afectiva, la conciencia cívica y la pertinencia territorial demanda trascender el modelo escolar hegemónico y apostar por modelos pedagógicos dialógicos, solidarios y contextualizados; solo así la acción educativa logrará dismantelar las cadenas de la exclusión y abrir senderos de auténtica realización para aquellos seres humanos a quienes la sociedad les ha negado reiteradamente el derecho a un porvenir prometedor.

CONCLUSIONES

El análisis documental desarrollado a lo largo de este estudio permite concluir que la formación integral en contextos socioeconómicamente vulnerables constituye un elemento pedagógico inaplazable, orientado a rescatar la dignidad del ser humano frente a las secuelas de la desigualdad material. La evidencia bibliográfica examinada demuestra que reducir la labor de las instituciones a la transmisión fragmentada de datos o a la instrucción técnica desconoce la complejidad vital de las poblaciones empobrecidas, debilitando la capacidad de la escuela para actuar como un espacio protector y liberador. Por consiguiente, asumir una perspectiva integral supone concebir al estudiante como una totalidad indivisible, donde las facultades intelectuales se cultivan en armonía con la sensibilidad socioafectiva, la maduración ética y el compromiso solidario hacia la comunidad de pertenencia.

Asimismo, se evidencia que la vulnerabilidad socioeconómica no puede interpretarse exclusivamente como la carencia de ingresos económicos o la escasez de bienes materiales, pues sus repercusiones más agudas se manifiestan en la fragmentación del tejido social, la baja autoestima colectiva y el silenciamiento de las esperanzas individuales. Frente a este panorama, las prácticas pedagógicas integradoras emergen como una respuesta indispensable para recomponer los lazos comunitarios y reconstruir la confianza recíproca, proporcionando a los estudiantes ambientes seguros donde el afecto, el diálogo y el reconocimiento mutuo neutralicen el

desaliento inducido por la hostilidad del entorno circundante, posibilitando el florecimiento de proyectos de vida orientados hacia la autorrealización personal y colectiva.

Otro hallazgo fundamental de la revisión teórica radica en la urgencia de desterrar definitivamente los enfoques del déficit que tradicionalmente han culpabilizado a las familias desfavorecidas por las dificultades escolares de sus hijos. La literatura pedagógica sociocrítica constata que los bajos rendimientos no obedecen a límites cognitivos naturales de los estudiantes populares, sino a barreras estructurales y a la imposición de currículos desconectados de su realidad existencial. En este sentido, la formación integral exige adoptar una postura ética innegociable basada en el principio de la educabilidad incondicional, reconociendo que todo ser humano posee potencialidades ilimitadas para el aprendizaje cuando se le brindan mediaciones pedagógicas cálidas, exigentes y respetuosas de su ritmo vital.

De igual manera, se concluye que la pertinencia social y territorial del currículo es el eje articulador indispensable para que el conocimiento escolar adquiera un sentido auténtico en las comunidades frágiles, la investigación documental destaca que los procesos formativos alcanzan su mayor fecundidad cuando abren sus puertas a la memoria histórica local, a las tradiciones comunitarias y a los saberes empíricos que circulan en la comunidad, propiciando un diálogo respetuoso entre la cultura académica y el saber popular. Esta convergencia epistemológica devuelve a los estudiantes el orgullo por sus raíces, facilitando la comprensión reflexiva de su realidad y el desarrollo de alternativas viables frente a los problemas cotidianos.

En estrecha coherencia con lo anterior, la dimensión cívica de la formación integral se perfila como un instrumento indispensable para la superación de las desigualdades sociales, educar en la vulnerabilidad implica dotar a niños y jóvenes de herramientas conceptuales para desnaturalizar las asimetrías de poder, enseñándoles a deliberar pacíficamente, a colaborar en la búsqueda del bienestar colectivo y a defender con firmeza sus derechos cívicos. La escuela se consolida, así como un escenario de aprendizaje vivencial, donde la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones compartidas debilita las tentaciones autoritarias y siembra las bases de una ciudadanía consciente, crítica y comprometida con el progreso equitativo de su comunidad.

Por otra parte, se hace patente que la materialización de este horizonte formativo depende en gran medida del compromiso ético y la sensibilidad social de los profesores que asumen la docencia en estos territorios complejos. Los docentes no pueden conformarse con aplicar pasivamente programas estandarizados diseñados desde escritorios lejanos, sino que están llamados a actuar como investigadores reflexivos que interrogan su propia praxis y adaptan las metodologías a las necesidades afectivas e intelectuales de sus estudiantes. Su labor trasciende la simple enseñanza académica para convertirse en un acompañamiento humano cercano, capaz de infundir esperanza, despertar vocaciones y sostener emocionalmente a quienes se enfrentan diariamente a los rigores de la marginación socioeconómica.

Adicionalmente, los resultados del análisis documental evidencian la conveniencia de articular de manera armónica los esfuerzos de la escuela con las iniciativas de educación no formal y comunitaria presentes en los barrios vulnerables. Las experiencias desarrolladas en bibliotecas populares, colectivos juveniles y organizaciones de base aportan una invaluable cercanía y flexibilidad pedagógica que enriquece la formación académica convencional. Construir redes de cooperación entre los centros educativos, las familias y las instituciones locales permite estructurar un ecosistema formativo protector y solidario, garantizando que los procesos de acompañamiento integral continúen fuera de las aulas y alcancen a todos los miembros de la colectividad.

En perspectiva de futuro, las reflexiones derivadas de este artículo invitan a transformar radicalmente el diseño de las políticas educativas destinadas a los sectores en desventaja social, abandonando las recetas tecnocráticas y los controles asfixiantes que asfixian la labor pedagógica en el aula. Garantizar una formación integral auténtica en comunidades socioeconómicamente vulnerables demanda una inversión pública equitativa que mejore las condiciones materiales de las escuelas populares, complementada con una autonomía curricular que permita a las comunidades educativas crear propuestas contextualizadas, humanizadoras y orientadas a la justicia social. Solo mediante una apuesta colectiva fundada en la solidaridad y en el valor sagrado de la persona humana será posible que la educación cumpla su promesa emancipadora en los territorios postergados.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2002). *Educar «como Dios manda»: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía crítica, cultura de masas y vida cotidiana*. Ediciones Morata.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.
- Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de la alteridad*. Noveduc Libros.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE; Editorial El Búho.