

Igualdad sustantiva en la educación secundaria: complejidad, derechos humanos y formación docente¹

Substantive Equality in Secondary Education: Complexity, Human Rights, and Teacher Training

Maria Veronica Nava Aviles
estnav@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo examina la igualdad sustantiva, articulando el derecho a una educación creadora, búsqueda permanente y los procesos de autoorganización en la formación docente de la educación secundaria como clave para transformar las prácticas de gobernanza. Se parte del reconocimiento de la igualdad sustantiva como eje estructurante de prácticas transformadoras, promotoras de justicia social, creatividad colectiva y dignidad humana que exigen condiciones reales y efectivas para ejercer el derecho a aprender, participar y crear conocimiento, en especial en contextos marcados por desigualdades estructurales y exclusiones históricas.

A través de un análisis documental crítico, sustentado en el marco normativo, se examinan las brechas persistentes en la educación secundaria en México, expresadas en formas de exclusión epistémica, lingüística y cultural, evidenciando que la desigualdad educativa opera como un fenómeno multirrelacional, emergente y multiescalar en la formación docente.

De los resultados se destaca la importancia de una comprensión compleja de la igualdad sustantiva en la educación secundaria que sitúe los procesos formativos como espacios críticos, interculturales y coevolutivos, capaces de generar prácticas educativas emancipadoras que respondan a la diversidad, reconozcan las epistemologías subalternas y promuevan transformaciones institucionales sostenidas.

ABSTRACT

This article examines substantive equality by articulating the right to a creative and lifelong education with processes of self-organization in teacher education at the secondary level, positioning these as key to transforming governance practices. It is based on the recognition of substantive equality as a structuring axis of transformative practices that promote social justice, collective creativity, and human dignity—practices that demand real and effective conditions to exercise the right to learn, participate, and create knowledge, especially in contexts marked by structural inequalities and historical exclusions.

¹ Cuerpo Académico de Gestión Escolar. Escuela Normal Superior de México.
Academic Body of School Management. Escuela Normal Superior de México

Through a critical documentary analysis, grounded in the international normative framework, the article explores the persistent gaps in secondary education in Mexico, expressed in epistemic, linguistic, and cultural exclusion. These reveal how educational inequality operates as a multirelational, emergent, and multiscale phenomenon within teacher education.

The findings highlight the importance of a complex understanding of substantive equality in secondary education, situating teacher education as a critical, intercultural, and coevolutionary space capable of generating emancipatory educational practices that respond to diversity, recognize subaltern epistemologies, and promote sustained institutional transformations.

Palabras clave: “derecho a una educación creadora y búsqueda permanente”, “igualdad sustantiva”, “prácticas de gobernanza”, “procesos de autoorganización”.

Keywords: “right to a creative and lifelong education”, “substantive equality”, “governance practices”, “selforganization processes”.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Enfoques teóricos y normativos sobre la igualdad sustantiva en la educación. 3. Gobernanza, autoorganización y complejidad en la formación docente. 4. Exclusión epistémica y justicia cognitiva en la educación secundaria. 5. Metodología. 6. Condiciones institucionales para una educación cocreadora. 7. Propuestas para una formación docente desde la igualdad sustantiva. Conclusiones.

SUMMARY

1. Introduction. 2. Theoretical and normative approaches to substantive equality in education. 3. Governance, self-organization, and complexity in teacher education. 4. Epistemic exclusion and cognitive justice in secondary education. 5. Methodology. 6. Institutional conditions for a cocreative education. 7. Proposals for teacher education based on substantive equality. Conclusions.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de profundas desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos en América Latina, la presente investigación se propone examinar la igualdad sustantiva como categoría estructurante para la formación docente en la educación secundaria. Frente a la persistencia de prácticas y estructuras que perpetúan la exclusión, se hace necesario un enfoque crítico que recupere los principios de los derechos humanos y promueva una formación docente comprometida con la transformación social.

Ese estudio intenta visibilizar las tensiones existentes entre la igualdad formal, basada en el acceso y el trato igualitario, y la igualdad sustantiva, centrada en la garantía de condiciones reales y efectivas para el ejercicio pleno del derecho a la educación; en este marco, se busca comprender cómo la formación docente puede contribuir a cerrar brechas epistémicas, culturales y sociales que persisten en la educación secundaria. Como objetivo general, se plantea analizar los fundamentos teóricos, normativos y organizacionales que sustentan el diseño de una propuesta formativa orientada

por el principio de igualdad sustantiva, en articulación con los enfoques de complejidad, derechos humanos y justicia cognitiva.

La relevancia del estudio se sustenta en el imperativo ético de garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad; lo cual exige reconocer ¿Cómo puede integrarse la igualdad sustantiva en la formación docente en educación secundaria desde una perspectiva de derechos humanos y justicia cognitiva? A fin de valorar la diversidad cultural, lingüística y epistémica del estudiantado.

Asumir este desafío desde la educación secundaria implica comprender que dicho nivel educativo no es un espacio neutro, sino un territorio donde se condensan estructuras de poder, dinámicas institucionales jerárquicas y relaciones pedagógicas que inciden directamente en la reproducción o transformación de las desigualdades; colocar la igualdad sustantiva como principio estructurante de la formación docente requiere, por tanto, no solo identificar las brechas existentes, sino también reimaginar los fines y los medios de la educación capaz de dignificar tanto la práctica pedagógica como las trayectorias del profesorado y del estudiantado en contextos de diversidad y exclusión histórica.

Comprender las desigualdades en la educación exige un abordaje multiescalar; es decir, que se analice de manera articulada las dinámicas estructurales, institucionales y pedagógicas que configuran los procesos formativos, de esta forma, la interacción entre el nivel macro (políticas públicas y estructuras del sistema educativo), el nivel meso (organización y cultura institucional de las escuelas) y el nivel micro (prácticas pedagógicas cotidianas) resulta fundamental no solo para visibilizar los mecanismos que reproducen la exclusión, sino también para reconocer los espacios de posibilidad donde pueden gestarse transformaciones significativas.

Esta mirada integral, basada en enfoques complejos y críticos, permite visibilizar las relaciones de poder que atraviesan distintos niveles del sistema educativo y brinda herramientas para diseñar políticas y prácticas pedagógicas más justas; como señala Díez (2024), una pedagogía crítica debe reconocer la multicausalidad de las desigualdades y cuestionar las lógicas de competencia y estandarización, orientando la educación hacia la justicia social, la sostenibilidad y la emancipación colectiva.

En el plano macro, los sistemas educativos de América Latina han sido objeto de reformas impulsadas por organismos multilaterales que, si bien han incorporado el lenguaje de la equidad y la calidad, en muchos casos han reforzado lógicas estandarizadoras que desatienden las desigualdades históricas y culturales de las poblaciones. La igualdad sustantiva, desde esta perspectiva, no puede reducirse al acceso formal, sino que debe traducirse en condiciones reales que reconozcan la diversidad y garanticen oportunidades efectivas de aprendizaje (UNESCO, 2020).

Estas condiciones son esenciales para construir un horizonte emancipador que articule las luchas sociales con proyectos educativos transformadores, capaces de responder a la complejidad de las crisis civilizatorias contemporáneas que, como advier-

te Fraser (2023), son producto de un “*capitalismo caníbal*”, depredador que amenaza simultáneamente la democracia, la justicia social y la sostenibilidad planetaria.

En este contexto, la educación secundaria se configura como un espacio estratégico donde es posible disputar sentidos, reconstruir vínculos pedagógicos y promover prácticas formativas que dignifiquen la diversidad y fortalezcan el ejercicio pleno de los derechos educativos.

Desde la perspectiva meso, al interior de las instituciones escolares, persisten tensiones significativas entre los marcos normativos progresistas y las culturas organizacionales tradicionales, las cuales suelen obstaculizar la implementación efectiva de políticas inclusivas; en la práctica, las estructuras administrativas rígidas, la escasa participación docente en los procesos decisorios y la fragmentación del trabajo colectivo generan entornos institucionales que limitan el desarrollo de una formación docente orientada a la equidad y a la justicia cognitiva.

Frente a este escenario, la educación secundaria requiere instituciones capaces de activar formas de gobernanza colaborativa, que reconozcan al profesorado como sujeto político y epistémico; solo así será posible transformar las culturas escolares autoritarias en espacios democráticos de cocreación. Este giro organizacional es clave para materializar la igualdad sustantiva en las prácticas cotidianas del sistema educativo; constituyendo una condición indispensable para avanzar hacia sistemas educativos más justos, democráticos y sostenibles (OECD, 2023).

En el nivel micro, las prácticas docentes en la educación secundaria continúan marcadas por esquemas de transmisión vertical del conocimiento que reproducen jerarquías epistémicas y silencian saberes diversos; misma que impacta especialmente a estudiantes provenientes de contextos indígenas, rurales o populares, cuyos marcos de referencia suelen ser deslegitimados en los procesos de enseñanza; la educación secundaria, como etapa clave en la formación de subjetividades juveniles, opera como un espacio donde se consolidan, o bien se cuestionan, los órdenes epistémicos hegemónicos.

En este sentido, resulta fundamental revisar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, intercultural y emancipadora, sustentada en la ecología de saberes (Santos, 2009; Santos & Meneses, 2024), que promueva el reconocimiento de los saberes subalternos y la justicia cognitiva como horizonte pedagógico; esta revisión implica, además, una práctica reflexiva que permita visibilizar, en las redes de interacción educativa, los modos habituales de injusticia epistémica (Omodan, 2023).

Las propuestas de Santos (2024) en torno a la justicia cognitiva constituyen una alternativa crítica que reivindica el derecho a conocer desde múltiples perspectivas, reconociendo la riqueza epistémica de los saberes indígenas, populares, afrodescendientes y comunitarios; las epistemologías “*otras*”, no deben ser comprendidas como expresiones culturales subordinadas, sino como fundamentos para reconfigurar las políticas del conocimiento. Democratizar los procesos de producción, circulación y validación del saber implica transformar activamente las formas de interpretar el mun-

do, mediante prácticas colectivas que dignifican y legitiman saberes históricamente subalternizados.

Esta perspectiva convoca al profesorado como sujeto crítico, agente transformador y coconstructor de saberes orientados al reconocimiento de la diversidad y la dignidad del estudiantado; en consecuencia, la formación docente debe concebirse como un proceso de educación creadora y de búsqueda permanente, que no solo habilite la reflexión sobre las desigualdades estructurales, sino que promueva prácticas pedagógicas emancipadoras, comprometidas con dignificar la experiencia del otro y abrir horizontes posibles hacia una educación transformadora.

Ello implica desafiar los modelos formativos tecnocráticos, cuestionar la estandarización curricular y disputar los sentidos hegemónicos de la enseñanza, para construir una educación secundaria que sea capaz de nombrar las ausencias, reparar las exclusiones y democratizar el derecho a imaginar otros mundos posibles.

2. ENFOQUES TEÓRICOS Y NORMATIVOS SOBRE LA IGUALDAD SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN

La noción de igualdad sustantiva ha evolucionado desde una concepción formal e individualista del derecho hacia una visión estructural, relacional y contextualizada de la justicia. Inicialmente, los marcos normativos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconocieron el derecho de toda persona a la educación, sin distinción alguna. Sin embargo, esta formulación se sustentaba en la idea de igualdad formal, centrada en la no discriminación y el acceso universal, sin considerar las desigualdades históricas, sociales y culturales que limitan el ejercicio efectivo de ese derecho.

Con el tiempo, instrumentos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) y, más recientemente, la Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), en particular el ODS 4, han ampliado el enfoque tradicional del derecho a la educación al incorporar la equidad como principio orientador de calidad al promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esta evolución reconoce que garantizar dicho derecho no puede limitarse al acceso formal, sino que exige atender de manera integral las condiciones materiales, simbólicas y estructurales que inciden en la permanencia, el aprovechamiento y la participación significativa del estudiantado en los procesos educativos.

Evolución que normativamente refleja un cambio de paradigma que desplaza el énfasis de la igualdad de trato hacia la igualdad de condiciones, situando en el centro de la agenda educativa la justicia social y la transformación de las relaciones de poder que perpetúan la exclusión; en este contexto, la igualdad sustantiva se concibe como el acceso de condiciones reales y efectivas para el ejercicio pleno de los derechos,

superando la visión limitada de la igualdad formal —centrada en el trato igualitario— y priorizando la corrección de desigualdades estructurales que condicionan el acceso, permanencia y participación educativa (Matijević, 2023).

En el ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), la Ley General de Educación (2023) y los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana establecen un compromiso explícito con una educación centrada en la equidad, la excelencia y el respeto a la diversidad; no obstante, este marco legal requiere ser interpretado desde enfoques críticos que reconozcan las tensiones históricas entre lo normativo y lo real. En este sentido, Santos (2009) plantea la necesidad de construir una educación anclada en la justicia cognitiva, capaz de valorar los saberes situados, cuestionar las jerarquías culturales y promover procesos formativos basados en el reconocimiento, la participación y la cocreación de conocimiento desde los territorios y las experiencias concretas de las comunidades.

Desde la pedagogía crítica, la igualdad sustantiva exige que el currículo y las prácticas educativas no solo reconozcan la diversidad social y cultural del estudiantado, sino que se orienten activamente a desmontar los mecanismos de exclusión simbólica que operan en las aulas. Esto implica pasar de una visión compensatoria a una postura emancipadora, donde las diferencias no se conciben como déficits, sino como aportes legítimos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La formación docente, en este marco, se enfoca en el desarrollo de una conciencia crítica que permita a las y los maestros actuar como agentes de transformación frente a contextos de desigualdad; asimismo, la igualdad sustantiva adquiere una dimensión epistémica cuando se vincula con el derecho a conocer y a ser reconocido como sujeto de conocimiento.

Esta perspectiva desafía las jerarquías establecidas por las epistemologías dominantes y reivindica la legitimidad de saberes situados, locales y comunitarios; por lo que la inclusión de estos saberes en los procesos de formación docente no solo amplía el horizonte pedagógico, sino que también contribuye a una justicia cognitiva que democratiza la producción y circulación del conocimiento dentro del sistema educativo.

Es importante considerar que la igualdad sustantiva, en tanto principio orientador de las políticas educativas, exige una articulación coherente entre los marcos normativos, las estructuras institucionales y las prácticas pedagógicas. Para que esta articulación sea efectiva, es necesario avanzar hacia un modelo de formación docente que supere los enfoques tecnocráticos y promueva una educación centrada en los sujetos, sus contextos y sus derechos; esto implica integrar el análisis estructural con propuestas pedagógicas concretas que fomenten la participación, la corresponsabilidad y la transformación institucional desde una perspectiva de complejidad y justicia social.

La igualdad sustantiva en educación ha experimentado un giro significativo en su conceptualización a raíz de la pandemia por COVID-19, antes de esta crisis global, predominaban marcos centrados en la equidad de acceso y resultados, con énfasis en la inclusión de grupos vulnerables y en la eliminación de barreras estructurales;

aunque estas perspectivas han sido fundamentales para el avance de los derechos educativos, se han sostenido principalmente en modelos de justicia distributiva y cultural que tienden a reducir la desigualdad a un problema técnico o administrativo.

La pandemia reveló la naturaleza profundamente interrelacional, emergente y multiescalar de las desigualdades educativas, las brechas digitales, el deterioro del bienestar socioemocional, la precarización de las condiciones de vida y las respuestas desiguales de los sistemas escolares pusieron en evidencia que los marcos existentes eran insuficientes para responder a la complejidad del fenómeno; lo que ha llevado a una reconfiguración del concepto de igualdad sustantiva hacia una mirada más integral, situada y dinámica, que reconoce las intersecciones entre género, clase, etnicidad y territorio como dimensiones constitutivas del derecho a la educación (Reimers & Schleicher, 2020; CEPAL, 2021).

No obstante, como plantea Fraser (2023), estos enfoques resultan insuficientes para abordar las múltiples dimensiones de la injusticia global, en la medida en que omiten las dinámicas estructurales de acumulación, exclusión y jerarquización que sostienen los sistemas educativos contemporáneos; desde esta perspectiva, la igualdad sustantiva debe entenderse como una lucha profunda y sostenida contra las formas sistémicas de desigualdad que atraviesan lo económico, lo político y lo cultural. En consecuencia, repensar la educación secundaria bajo este horizonte implica articular transformaciones institucionales, pedagógicas y epistémicas que no solo cuestionen las raíces históricas de la exclusión, sino que también habiliten condiciones reales para una convivencia educativa más justa, plural y sostenida en la dignidad de todas las voces.

El análisis de la literatura especializada revela que, a pesar de ciertos avances en la discusión sobre igualdad educativa, aún persisten vacíos teóricos y normativos que dificultan su comprensión desde una perspectiva integral. Desde el enfoque complejo, autores como De León, Martín-Barbero y Rivera (2021), han señalado que muchos marcos analíticos continúan basados en concepciones lineales y estandarizadas de la igualdad, lo cual limita su capacidad para abordar procesos no lineales, dinámicas de autoorganización y la emergencia de nuevas formas de exclusión. Esta tendencia impide que los enfoques educativos capten la complejidad real de los contextos escolares y universitarios, especialmente en escenarios diversos y cambiantes como los propios de la educación secundaria contemporánea.

Si bien la literatura crítica ha incorporado herramientas conceptuales potentes como la interseccionalidad, los saberes situados y las epistemologías del Sur (Santos, 2009; Walsh, 2013), su aplicación en el campo educativo sigue siendo parcial o superficial, asumir estos enfoques de manera rigurosa implica no solo utilizarlos como categorías analíticas, sino integrarlos como principios organizadores que orienten el diagnóstico, el diseño y la implementación de políticas educativas desde una perspectiva crítica e inclusiva.

En particular, la interseccionalidad, como advierten Crenshaw (1991) y Hill Collins (2009), permite reconocer que las desigualdades no operan de forma aislada, sino que se configuran a través de la interacción simultánea de múltiples ejes de opresión, como género, etnicidad, clase, territorio o discapacidad, los cuales condicionan profundamente las trayectorias educativas y los procesos formativos.

Integrarlas de forma transversal en los marcos normativos, curriculares y pedagógicos permite superar visiones fragmentarias o compensatorias, y avanzar hacia propuestas formativas situadas, relacionales y transformadoras como sostienen Hill Collins y Bilge (2020), la interseccionalidad no debe limitarse a una herramienta de análisis sino convertirse en un marco que reconfigure los modos en que se conciben la justicia, la equidad y la inclusión en la educación.

Esta revisión pone de manifiesto la necesidad de reorientar los análisis y las prácticas hacia marcos más complejos, relacionales y epistémicamente plurales, especialmente en el ámbito de la educación secundaria, donde las desigualdades se expresan con particular crudeza.

En el plano normativo, los marcos legales suelen reproducir un discurso de derechos que no siempre se traduce en condiciones reales para su ejercicio, las políticas educativas, en muchos casos, se diseñan de forma centralizada, sin establecer una mejor articulación con otros sectores clave como la salud, el desarrollo social o la conectividad digital, ni con mecanismos auténticos de participación comunitaria (Kooiman, 2003; Bolívar, 2016). Esta desconexión limita la capacidad transformadora de las políticas y perpetúa una brecha entre el mandato normativo y la realidad vivida en los territorios escolares.

Aunque la reforma constitucional al Artículo 3° en marzo de 2023 fortaleció el enfoque de educación inclusiva, basada en la valoración de la diversidad y la equidad, persiste una limitada preocupación por la justicia epistémica, evidenciada en la escasa atención a la revisión crítica del currículo, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos que reproducen formas de exclusión simbólica y cultural (Apple, 2006; Fraser, 2006).

Lo anterior, exige una transformación profunda en la manera de concebir y ejercer la igualdad sustantiva, en tanto, no debe entenderse como un objetivo estático, sino como un proceso de coconstrucción social, continuamente negociado entre actores diversos en contextos cambiantes; mismo que debe incorporar la resiliencia de los sistemas educativos, la reflexividad institucional, la participación activa de las comunidades, y el reconocimiento de saberes múltiples como fundamentos para una educación justa, situada y epistémicamente plural (UNESCO, 2021). Solo así será posible construir un modelo educativo que no solo responda a las desigualdades existentes, sino que desactive sus raíces estructurales, culturales y epistemológicas.

Desde la formación docente, el impacto teórico y normativo de la igualdad sustantiva interpela al profesorado con el desafío de enfrentar discursos institucionales que, aunque se presentan como inclusivos, en la práctica reproducen lógicas homogéneas, estandarizadas y descontextualizadas. Esta tensión exige a las y los docentes no solo

conocer los marcos legales y las teorías que fundamentan los principios de equidad, sino también desarrollar una mirada crítica que les permita identificar las brechas entre el deber ser normativo y las condiciones reales que enfrentan en el aula. Solo a partir de esta conciencia situada es posible transitar hacia prácticas pedagógicas más justas, transformadoras y sensibles a la diversidad del estudiantado.

Así, los profesores se ven interpelados a asumir un rol activo en la reinterpretación y resignificación de las políticas educativas, operando como mediadores entre los marcos normativos y las necesidades complejas y diversas de sus estudiantes, en contextos marcados por desigualdades estructurales, dinámicas institucionales rígidas y escaso acompañamiento formativo en materia de justicia educativa.

Este posicionamiento exige incorporar un sentido crítico en las prácticas de gestión escolar, desafiando la reproducción acrítica de lineamientos burocráticos y promoviendo formas de organización pedagógica más democráticas, flexibles y contextualmente pertinentes; la gestión, entendida no solo como administración sino como praxis política y ética, se convierte así en un espacio clave para disputar significados, visibilizar las tensiones entre el discurso y la práctica, y construir colectivamente condiciones que hagan posible una igualdad sustantiva real y transformadora dentro de las escuelas.

3. GOBERNANZA, AUTOORGANIZACIÓN Y COMPLEJIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Desde la perspectiva de la complejidad, la formación docente se concibe como un proceso dinámico, no lineal y situado, que desborda los marcos tradicionales basados en la estandarización, la prescripción técnica y la verticalidad institucional; las instituciones educativas operan como sistemas complejos y abiertos, conformados por una diversidad de actores, saberes, normas y culturas en constante interacción, cuyas dinámicas no pueden ser plenamente previstas ni controladas. En este sentido, autores como Prigogine (1997) y Kooiman (2003) ofrecen fundamentos teóricos clave para comprender la formación docente desde una perspectiva de sistemas complejos.

Prigogine (1997), aporta la noción de sistemas abiertos y no lineales, donde el cambio y la transformación emergen de condiciones de inestabilidad, lo que permite pensar la formación como un proceso autoorganizado y sensible a las variaciones del contexto; y por su parte, Kooiman (2003), introduce el concepto de gobernanza como red de interacciones dinámicas entre actores diversos, lo que permite reconfigurar la gestión de la formación docente más allá de estructuras jerárquicas, hacia modelos colaborativos, adaptativos y corresponsables.

La red no se limita a los marcos formales institucionales sino que se configura mediante procesos de negociación, coordinación horizontal, reciprocidad y construcción colectiva de sentido, en el ámbito de la formación docente, esta perspectiva permite superar la visión instrumental del profesorado como simple ejecutor de po-

líticas y transmisor de contenidos estandarizados. En cambio, se le reconoce como un sujeto activo, reflexivo y situado, que participa en procesos de autoorganización institucional donde se reconfiguran saberes, se disputan significados pedagógicos y se gestan prácticas transformadoras pertinentes a los contextos específicos; como plantea Kooiman (2003), participar no es imponer, sino articular voluntades diversas mediante la interacción colaborativa, lo cual resulta fundamental para repensar la formación docente desde esquemas más democráticos, adaptativos y corresponsables.

En este sentido, la formación docente puede vincularse directamente con la transformación de las culturas escolares al integrar la reflexividad, la autonomía profesional y la cocreación del conocimiento como dimensiones esenciales; la autoorganización, lejos de representar una ausencia de estructura, se expresa como la capacidad institucional de generar procesos de adaptación y aprendizaje colectivo a partir de la interacción entre actores diversos.

Como plantea Hargreaves (2023), el fortalecimiento de la agencia profesional del profesorado resulta indispensable para construir culturas escolares más colaborativas, capaces de sostener innovaciones pedagógicas y de responder, de manera situada, a los desafíos éticos, sociales y educativos de nuestro tiempo; en este sentido, la autoorganización institucional se configura como una oportunidad para que los colectivos docentes desarrollen formas de gobernanza propias, vinculadas a sus territorios, trayectorias escolares y realidades contextuales, superando la lógica de cumplimiento de estándares externos que frecuentemente desatienden las necesidades concretas de las aulas.

Estos elementos inciden directamente en la formación docente, al habilitar una mirada crítica sobre las relaciones de poder que atraviesan y configuran los procesos educativos; en este sentido, el modelo tradicional de gestión, centrado en la vigilancia, el control y la estandarización, se ve tensionado por enfoques de gobernanza que impulsan la autonomía profesional, la corresponsabilidad colectiva y el reconocimiento de la pluralidad epistémica. Implica también formar sujetos políticos capaces de leer críticamente su contexto, disputar sentidos hegemónicos y construir alternativas colectivas orientadas a una escuela democrática, inclusiva y adaptativa.

Solo así será posible hacer frente a la incertidumbre y responder a la emergencia de lo inesperado, no desde la imposición de certezas, sino desde la apertura al diálogo, la cocreación de saberes y la transformación institucional como un proceso continuo y situado.

4. EXCLUSIÓN EPISTÉMICA Y JUSTICIA COGNITIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Uno de los obstáculos más persistentes y menos cuestionados en los sistemas educativos es la injusticia epistémica, entendida como la deslegitimación sistemática de ciertos sujetos y saberes; esta forma de exclusión no se limita sólo a lo material o eco-

nómico sino que opera también mediante mecanismos simbólicos que invisibilizan lenguas, cosmovisiones y modos de conocer que no se ajustan al canon epistémico dominante.

Enseñar la injusticia epistémica permite evidenciar cómo el currículo y las prácticas pedagógicas reproducen exclusiones estructurales al deslegitimar saberes, lenguas y formas de conocimiento no hegemónicas; en la educación secundaria, esta forma de exclusión se agudiza a través de un currículo estandarizado y monocultural que ignora las experiencias vividas del estudiantado y reproduce una epistemología eurocentrada, desvinculada de los contextos locales. Superar esta lógica exige repensar la formación docente desde una perspectiva de justicia cognitiva que reconozca, articule y legitime la pluralidad de saberes como fundamento para una educación más democrática, situada y culturalmente pertinente.

Una de las formas más persistentes de exclusión epistémica en la educación secundaria se manifiesta en la dimensión lingüística, donde el español académico normativo se instituye como único referente legítimo de expresión escolar; esta jerarquización produce efectos de silenciamiento, autocensura y deslegitimación, particularmente sobre estudiantes hablantes de lenguas originarias, cuyas formas de enunciación son sistemáticamente invisibilizadas o patologizadas dentro del entorno educativo.

Tal violencia simbólica, documentada en investigaciones realizadas en contextos indígenas de México y América Latina, se intensifica durante la adolescencia, etapa crucial para la afirmación identitaria, profundizando las desigualdades epistémicas en un momento decisivo del desarrollo subjetivo; de acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) de la UNESCO (2020), más del 40 % del estudiantado indígena en América Latina ha experimentado discriminación lingüística en el entorno escolar; a su vez, estudios de la CEPAL (2021), Murillo y Krichesky (2022) y Odora Hoppers (2021) advierten que los marcos curriculares y evaluativos siguen sin incorporar plenamente la diversidad lingüística como un eje estructurante de la igualdad sustantiva.

Dicha problemática no puede entenderse al margen de una formación docente crítica que frente a las jerarquías del saber, se ancla en la reproducción de contenidos estandarizados sin cuestionar sus fundamentos epistemológicos ni su relevancia cultural; repensar la formación docente en la educación secundaria desde una perspectiva de justicia lingüística implica, incorporar el reconocimiento y uso activo de las lenguas originarias en el currículo para transformar profundamente las prácticas pedagógicas, para que ese reconozcan, dignifiquen y potencien las múltiples formas de conocer, nombrar y habitar el mundo por parte del estudiantado.

Por ello, se vuelve urgente una reorientación formativa que permita a las y los docentes reconocer estas exclusiones, revalorizar la pluralidad de saberes y lenguajes, y actuar como mediadores epistémicos en contextos interculturales. Promover la justicia cognitiva en la educación secundaria implica transformar el contenido curricular,

las formas institucionales de validación del conocimiento y los modelos pedagógicos que los sustentan.

Este proceso exige una formación docente que habilite capacidades críticas para leer los conflictos epistémicos, deconstruir las jerarquías de saber impuestas y generar condiciones para una inclusión epistémica auténtica; así, se reconoce que el derecho a la educación es también el derecho a conocer desde el lugar en el que se habita, con las herramientas, historias y lenguajes propios de cada comunidad.

5. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo teórico documental, orientado desde una perspectiva crítica y compleja que permite analizar la formación docente como un campo atravesado por disputas epistemológicas, normativas e institucionales; la elección de esta metodología responde a la necesidad de interrogar tanto los contenidos explícitos de los documentos como los supuestos, silencios y relaciones de poder que los configuran.

La selección de fuentes se realizó con base en criterios de relevancia normativa, densidad teórica y pertinencia contextual; para ello, se consideraron documentos internacionales clave sobre derechos humanos y educación; así como marcos normativos nacionales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024) y la Ley General de Educación (2023), que sustentan el compromiso del Estado con la equidad y la igualdad sustantiva.

En el plano teórico, se seleccionaron autores fundamentales para el análisis crítico de la educación y la formación docente: Nancy Fraser (2023); sobre la justicia social y la redistribución/reconocimiento; Boaventura de Sousa Santos (2009) desde la justicia cognitiva y la ecología de saberes; Ilya Prigogine (1997), como referentes de la teoría de la complejidad y Jan Kooiman (2003) en relación con la gobernanza donde se integraron fuentes empíricas provenientes de diagnósticos y estudios de casos recientes sobre la formación docente en secundaria en contextos latinoamericanos.

Los procedimientos metodológicos se fundamentaron en el análisis temático, la categorización inductiva y deductiva y la articulación de diversas fuentes, con el propósito de identificar núcleos categoriales para contrastar enfoques normativos y teóricos que revelan algunas las tensiones entre el discurso institucional y la práctica pedagógica.

La elección de un enfoque crítico responde a la intención de visibilizar las relaciones de poder que operan en la producción, circulación y legitimación del conocimiento, así como los dispositivos normativos que orientan y muchas veces restringen las posibilidades formativas de los y las docentes. Este enfoque permite cuestionar las jerarquías epistémicas que excluyen ciertos saberes, lenguas y sujetos al reconocer las brechas entre los marcos normativos y las realidades complejas de la práctica docente;

a su vez, permite la construcción de propuestas más inclusivas, reflexivas y situadas para la transformación de la formación docente.

El análisis multiescalar resultó fundamental para comprender que la igualdad sustantiva no puede abordarse de forma aislada o desde un único nivel de análisis sino en la intersección entre políticas públicas, estructuras institucionales y prácticas pedagógicas cotidianas; esta perspectiva permite una comprensión más profunda y articulada de las desigualdades que atraviesan la formación docente. Lo que permite visibilizar factores como género, clase, etnicidad y territorio se entrelazan y condicionan las trayectorias educativas.

Esta articulación teórico metodológica posibilita una comprensión más profunda, situada y transformadora de los factores que inciden en la exclusión educativa.

Integrar las epistemologías subalternas, saberes comunitarios y racionalidades históricamente excluidas desafía el canon hegemónico y amplía el horizonte epistémico de la docencia; en este marco, la justicia cognitiva no es solo un ideal ético, sino una condición para democratizar el conocimiento y dignificar las trayectorias formativas de docentes y estudiantes.

En este sentido, promover el diálogo de saberes en la formación docente permite transitar en las fronteras del conocimiento escolar al cuestionar jerarquías epistémicas, valorar la diversidad cognitiva y construir comunidades pedagógicas capaces de responder a la complejidad del mundo contemporáneo; como señala Nicolescu (2008), la transdisciplinariedad no es una disciplina más, sino una actitud y una forma de vida fundada en el diálogo entre saberes, que configura un espacio de encuentro, cocreación y resistencia frente a las lógicas fragmentarias, estandarizadas y monoculturales que aún prevalecen en los sistemas educativos.

Reconocer esta complejidad permite formular propuestas formativas que no solo respondan a las desigualdades históricas, culturales y epistémicas que atraviesan la educación secundaria sino que contribuyan a una transformación profunda del sistema educativo en clave de justicia social y cognitiva.

6. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA UNA EDUCACIÓN COCREADORA

La formación docente orientada a la igualdad sustantiva no puede concebirse al margen de las condiciones institucionales que habilitan o limitan el desarrollo del pensamiento crítico, la participación colegiada y la cocreación de saberes pedagógicos; avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora exige reconfigurar las estructuras escolares tradicionales, superando la lógica jerárquica y burocrática que aún predomina. Para ello, es necesario promover formas de liderazgo pedagógico distribuido, fortalecer culturas organizacionales dialógicas y generar espacios sostenidos de reflexión colectiva que reconozcan al profesorado como sujeto epistémico, político y transformador.

En este marco, una cultura organizacional dialógica implica el reconocimiento de las diversas voces al interior de la institución, el respeto por los tiempos formativos y el fomento de una comunicación horizontal que propicie la deliberación y la toma de decisiones compartidas; elementos que fortalecen la autonomía profesional del docente, al permitir que la igualdad sustantiva se traduzca, desde las prácticas cotidianas, en una transformación concreta del vínculo pedagógico y curricular.

Estas condiciones no son elementos accesorios del proceso formativo, sino su fundamento operativo y ético, en tanto posibilitan el reconocimiento del profesorado como sujeto epistémico activo, con capacidad para incidir en la configuración curricular, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación institucional; no obstante, investigaciones recientes evidencian que muchas escuelas secundarias siguen operando bajo un modelo institucional caracterizado por la fragmentación del trabajo, la sobrecarga administrativa y la desconfianza estructural hacia el juicio profesional docente (Murillo & Krichesky, 2022).

Dichas dinámicas dificultan la articulación de comunidades escolares con un sentido compartido, limitan la sostenibilidad de procesos de innovación pedagógica y obstaculizan la vinculación entre la formación docente y el análisis situado de la práctica; no obstante, ante tal panorama, diversas experiencias exitosas de transformación educativa muestran que el fortalecimiento del trabajo colegiado, la autoevaluación institucional participativa y la formación continua situada pueden crear condiciones favorables para una educación basada en la cocreación.

Cuando se integran de manera sostenida y cuentan con respaldo institucional, estas prácticas no solo fortalecen el sentido colectivo de los fines educativos, sino que también habilitan formas de acción pedagógica capaces de interpelar críticamente las jerarquías institucionales y epistémicas que estructuran el saber escolar (Oliveira & Mendes Pinto, 2024); en este contexto, el liderazgo pedagógico no es una atribución exclusiva del equipo directivo sino una capacidad distribuida entre los diversos actores escolares, en especial el cuerpo docente, quienes se constituyen en agentes de cambio y mediadores entre políticas educativas, cultura institucional y necesidades específicas de la comunidad (Hargreaves & Shirley, 2023).

El liderazgo distribuido o compartido contribuye a generar entornos de aprendizaje colaborativo en los centros escolares, al empoderar y capacitar a los distintos actores de la comunidad para ejercer un liderazgo activo; este enfoque promueve que docentes, estudiantes, madres, padres y otros miembros de la comunidad se involucren de manera corresponsable en la vida escolar (UNESCO, 2025); no obstante, como advierte Webber (2023), el liderazgo docente y su vínculo con la cultura escolar y con los procesos de enseñanza sigue siendo escasamente abordado en la mayoría de los programas de formación inicial, lo que limita su potencial transformador.

Para Gurr (2025), la importancia de incluir el liderazgo en la formación inicial docente, ya que contribuye a construir una cultura escolar caracterizada por la colaboración, participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones; además, impulsa la

innovación y el mejoramiento de las prácticas educativas a través de la comunicación abierta y el intercambio constante de ideas.

Por tanto, pensar en condiciones institucionales para una formación docente co-creadora supone repolitizar la gestión escolar, entenderla no como una función meramente administrativa, sino como una práctica profundamente pedagógica, ética y comunitaria; la construcción de estas condiciones es, al mismo tiempo, un proceso de democratización del saber, una estrategia de resistencia frente a la exclusión epistémica y un acto fundante de justicia cognitiva.

Desde posturas decoloniales, la formación docente, es replanteada como un proceso de crítica epistémica frente a los sistemas de conocimiento que históricamente han privilegiado la racionalidad eurocentrada, patriarcal y monocultural en los espacios escolares; autores como Mignolo (2010) y Walsh (2013) sostienen que es urgente descolonizar el saber educativo; lo cual implica cuestionar los contenidos curriculares y las lógicas institucionales que perpetúan jerarquías entre saberes legitimados y saberes subalternizados.

Formar docentes desde una perspectiva decolonial exige habilitar espacios para el reconocimiento de epistemologías otras, así como saberes ancestrales, comunitarios y territoriales, promoviendo prácticas pedagógicas que dignifiquen la pluralidad de formas de conocer, sentir y narrar el mundo. La educación secundaria, lejos de ser un espacio neutro, constituye un campo de disputa en el que se decide qué conocimientos son válidos y quiénes tienen derecho a producirlos.

En este contexto, las condiciones institucionales para una educación cocreadora no pueden depender únicamente de la voluntad individual del profesorado; requieren un compromiso estructural por parte de las escuelas como comunidades políticas y pedagógicas. Esto implica establecer marcos institucionales que promuevan la autonomía profesional, la deliberación colectiva y la redistribución del poder en los procesos de toma de decisiones.

Transformar las culturas escolares hacia modelos más horizontales y colaborativos es condición necesaria para que la igualdad sustantiva trascienda los discursos normativos y se materialice en prácticas cotidianas que reconozcan la diversidad epistémica, dignifiquen la labor docente y fortalezcan el carácter emancipador de la educación.

Avanzar hacia una educación cocreadora en el ámbito de la formación docente exige transformar las condiciones institucionales que históricamente han limitado la participación, la innovación y la pluralidad epistémica. No se trata únicamente de modificar las estructuras formales, sino de reconfigurar las culturas escolares desde una lógica colaborativa, reflexiva y situada.

Cuando se habilitan entornos organizacionales que valoran el trabajo colegiado, fomentan la deliberación pedagógica y reconocen al profesorado como sujeto epistémico, se abren posibilidades reales para el desarrollo de prácticas educativas más justas, inclusivas y transformadoras.

En este horizonte, la igualdad sustantiva deja de ser una mera declaración normativa para convertirse en una práctica viva en comunidades escolares capaces de autoevaluarse, reinventarse y construir conocimiento de forma colectiva; asumida críticamente, esta perspectiva implica revisar los sentidos hegemónicos de la educación, desestabilizar las estructuras que reproducen la exclusión y promover una transformación profunda del quehacer pedagógico, anclada en la justicia cognitiva, la dignidad de los saberes diversos y la corresponsabilidad institucional.

7. PROPUESTAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA IGUALDAD SUSTANTIVA

A partir del análisis documental crítico y del diálogo con marcos teóricos centrados en la justicia social, la complejidad y las epistemologías decoloniales, se plantea la necesidad de fortalecer una formación docente capaz de responder a las desigualdades estructurales, culturales y epistémicas que atraviesan la educación secundaria; se busca consolidar un modelo formativo que trascienda la lógica de transmisión de contenidos y se centre en procesos de pensamiento crítico, reconocimiento de la diversidad y participación epistémica, desde una perspectiva situada con sentido ético político orientado a la transformación social. Para ello, se proponen las siguientes líneas de acción:

Incorporar contenidos transversales sobre derechos humanos, justicia epistémica y diversidad cultural en los planes y programas de formación docente, de modo que el profesorado en formación comprenda las múltiples dimensiones de la igualdad sustantiva y sus implicaciones en la práctica pedagógica cotidiana.

Diseñar modelos de formación continua basados en el análisis crítico del contexto, que promuevan el diálogo de saberes entre docentes, estudiantes, familias y comunidades, reconociendo la experiencia situada como fuente legítima de conocimiento; implica superar las lógicas de capacitación vertical y avanzar hacia procesos de acompañamiento reflexivo, colaborativo y sostenido.

Fomentar estrategias de coevaluación, aprendizaje colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje, que valoren la creatividad, la autonomía y la capacidad de indagación del profesorado, concebidas como prácticas democráticas que fortalecen la toma de decisiones pedagógicas desde la colectividad.

Construir currículos abiertos, flexibles y contextualizados, que reconozcan las trayectorias culturales, lingüísticas y territoriales del estudiantado, permitiendo su participación activa en la producción de conocimiento; requiere una revisión crítica tanto de los contenidos escolares como del canon epistémico dominante.

Promover la participación activa del profesorado en los procesos de gestión institucional y en la construcción curricular, reconociendo su papel como sujeto político, epistémico y transformador; la toma de decisiones compartida debe formar parte integral de las estructuras organizativas escolares, mediante mecanismos como los consejos técnicos, las asambleas pedagógicas o las redes profesionales.

Mismas que pueden orientar la formación docente desde el enfoque de la igualdad sustantiva pueden organizarse en tres niveles de intervención interrelacionados: pedagógico, curricular y organizacional. Cada uno de ellos incorpora ejes de acción específicos y líneas estratégicas orientadas a fortalecer el reconocimiento de la diversidad, el pensamiento crítico y la participación epistémica del profesorado, con el objetivo de incidir tanto en las prácticas educativas como en las estructuras institucionales que las sostienen.

En el nivel pedagógico, se plantea la necesidad de incluir contenidos transversales sobre derechos humanos, justicia epistémica y diversidad cultural en la formación inicial y continua del profesorado, lo cual contribuye a fortalecer su conciencia crítica sobre el papel de la educación en la promoción de los derechos y la justicia social; asimismo, se propone fomentar el pensamiento crítico, la coevaluación y el aprendizaje colaborativo mediante el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje y prácticas reflexivas. Estas acciones promueven relaciones pedagógicas horizontales e inclusivas, centradas en el diálogo y la construcción colectiva del saber.

En el nivel curricular, se propone revisar críticamente los contenidos escolares para avanzar hacia currículos abiertos, flexibles y contextualizados que reconozcan la pluralidad epistémica; esta apertura curricular permite reducir la exclusión epistémica y avanzar hacia una mayor equidad en la organización del conocimiento escolar. Del mismo modo, se destaca la importancia de reconocer las trayectorias culturales, lingüísticas y territoriales del estudiantado mediante metodologías activas y el diálogo de saberes, lo que permite visibilizar y validar sus identidades culturales como parte legítima del proceso educativo.

En el nivel organizacional, se subraya la necesidad de promover la participación activa del profesorado en los procesos de toma de decisiones institucionales y curriculares; para ello, se plantea el fortalecimiento de estructuras colegiadas y espacios deliberativos, como los consejos técnicos, las asambleas pedagógicas o las redes profesionales que impulsen una corresponsabilidad docente genuina en la transformación institucional.

Este enfoque no solo redistribuye el poder dentro de la gestión escolar, sino que también consolida el rol del profesorado como sujeto ético, político y epistémico, capaz de construir prácticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y comprometidas con la justicia social en la educación secundaria al reconfigurar las relaciones pedagógicas y organizativas desde una perspectiva crítica y participativa.

Estas propuestas tienen como finalidad construir una formación docente democrática, crítica y cocreadora, comprometida con la transformación del vínculo pedagógico y con el derecho a una educación que respete, escuche y dignifique la pluralidad de voces y experiencias; ya que solo desde una perspectiva formativa que articule lo pedagógico, lo organizacional y lo epistémico es posible avanzar hacia una educación secundaria más justa, inclusiva y emancipadora.

Su impacto radica en su capacidad para transformar estructuralmente la formación docente, desplazándola de modelos homogéneos y tecnocráticos hacia procesos más democráticos, críticos y contextualizados; al integrar la justicia epistémica, el diálogo de saberes y la participación activa del profesorado en la toma de decisiones, se fortalecen condiciones institucionales capaces de enfrentar las desigualdades históricas y estructurales que atraviesan la educación secundaria.

Desde esta perspectiva, la igualdad sustantiva en la formación docente no puede entenderse únicamente como un principio normativo, sino como una práctica viva que exige reconfigurar las formas en que se produce, se valida y se distribuye el conocimiento dentro del sistema educativo.

En esta dirección, las epistemologías decoloniales (Santos, 2010; Santos & Meneeses, 2024), junto con las propuestas de las sociologías de las ausencias y las emergencias, ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas clave para repensar las exclusiones históricas y epistémicas que permean los espacios escolares. Estas perspectivas permiten visibilizar aquello que ha sido sistemáticamente silenciado, y abrir caminos hacia una educación más justa, plural y situada.

No se trata solo de visibilizar el silenciamiento de saberes subalternos, sino de construir activamente futuros posibles desde una justicia cognitiva que amplíe el horizonte epistémico y democratice la producción de conocimientos; este enfoque no solo cuestiona las jerarquías académicas impuestas, sino que fundamenta la necesidad de una igualdad sustantiva entendida como el ejercicio pleno de derechos bajo condiciones reales de reconocimiento, redistribución y participación.

La incorporación de estas perspectivas permite imaginar modelos de formación docente y de gobernanza escolar más plurales, cocreativos y transformadores, capaces de responder a la complejidad del mundo contemporáneo desde un compromiso ético-político con la dignidad y la diversidad.

8. CONCLUSIONES

La igualdad sustantiva, entendida como el derecho a condiciones reales y efectivas para ejercer plenamente el derecho a la educación, se erige como una categoría estructurante para repensar la formación docente desde una perspectiva crítica, compleja y transformadora, su potencia no reside únicamente en la expansión de marcos normativos inclusivos, sino en su capacidad para cuestionar y reconfigurar las lógicas epistémicas, institucionales y pedagógicas que históricamente han sostenido formas de exclusión en los sistemas escolares.

Este enfoque exige ir más allá de la igualdad formal y avanzar hacia un horizonte de justicia educativa que reconozca y aborde las desigualdades estructurales, culturales y simbólicas que atraviesan la experiencia educativa en la escuela secundaria.

El enfoque metodológico multiescalar, interseccional y crítico adoptado en este estudio potencia el carácter analítico para comprender las desigualdades en la formación docente más allá de explicaciones lineales o fragmentadas; su carácter integrador permitió mapear las relaciones entre políticas macro, prácticas institucionales meso y dinámicas pedagógicas micro, reconociendo que las exclusiones educativas se configuran en la intersección de factores estructurales, simbólicos y epistémicos.

Reconocer las intersecciones implica desplazar los marcos homogéneos de formación inicial y continua, y asumir que toda práctica pedagógica se inscribe en relaciones de poder que deben ser interrogadas y transformadas colectivamente.

El análisis documental crítico realizado permitió identificar que muchos de los marcos normativos y formativos vigentes aún responden a racionalidades lineales y tecnocráticas, desconectadas de las condiciones reales en que se desarrolla la práctica docente; frente a ello, se argumenta que la construcción de una formación docente orientada por la igualdad sustantiva requiere integrar la justicia cognitiva, el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica, y la transformación de las estructuras organizacionales que limitan la participación crítica del profesorado.

Así mismo, se destaca la necesidad de promover culturas escolares dialógicas y cocreadoras, así como liderazgos distribuidos que fortalezcan la agencia colectiva en la formación docente desde la igualdad sustantiva que implique reconfigurar profundamente las estructuras normativas, epistemológicas y organizacionales del sistema educativo. Implica reconocer la diversidad como principio estructurante y promover la justicia cognitiva como horizonte ético político para construir comunidades escolares verdaderamente inclusivas, críticas y cocreadoras.

Uno de los principales aportes de este estudio consiste en posicionar la igualdad sustantiva como una categoría analítica y política que permita articular procesos de formación docente como un sistema dinámico y multiescalar, donde la transformación no puede ser impuesta desde arriba, sino construida desde prácticas situadas, colaborativas y contextualizadas.

La formación docente desde un enfoque transdisciplinario constituye una apuesta ética y epistémica para enfrentar la fragmentación disciplinar, la homogenización curricular y la reproducción acrítica del conocimiento; al articular justicia cognitiva y epistemologías decoloniales, se abren caminos para comprender de forma situada las desigualdades educativas y construir procesos formativos basados en el diálogo de saberes, la diversidad epistémica y la cocreación del conocimiento.

Reivindicar la educación como un proceso creador y de búsqueda permanente implica reconocer que enseñar y aprender no son actos cerrados ni estandarizados, sino experiencias profundamente humanas, situadas y transformadoras; esta concepción rompe con los modelos tradicionales de formación docente centrados en la transmisión mecánica de contenidos y apuesta por una pedagogía crítica que valora la autonomía, creatividad y construcción colectiva del conocimiento.

En contextos marcados por desigualdades estructurales, la educación creadora se configura como una práctica ética y política que dignifica la pluralidad de saberes, habilita nuevas formas de existencia pedagógica y convierte a las y los docentes en sujetos activos de transformación. Concebir la formación desde esta perspectiva amplía el horizonte epistémico del quehacer educativo que fortalece la capacidad de los sistemas escolares para responder, de manera justa y pertinente a las complejidades del mundo contemporáneo.

Articular estos enfoques abre la posibilidad de diseñar políticas formativas que no se limiten a declarar la equidad como principio normativo, sino que promuevan de forma sostenida las condiciones materiales, culturales y epistémicas necesarias para hacerla efectiva; esta agenda demanda una mirada situada, transdisciplinaria y cocreadora, capaz de imaginar y construir futuros educativos más justos, inclusivos y democráticos, en los que la docencia sea reconocida como una práctica ética, creadora y en constante búsqueda de emancipación.

De igual forma, las sociologías de las ausencias y de las emergencias, en el marco de las epistemologías decoloniales, ofrecen herramientas fundamentales para reconfigurar nuestras comprensiones sobre las exclusiones históricas y las posibilidades de transformación social; más que limitarse a visibilizar las formas de silenciamiento y marginación de saberes, estas perspectivas permiten imaginar y proyectar futuros alternativos fundados en la justicia social.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2006). *Educación, mercado y democracia*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2016). *La participación educativa: teoría y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- CEPAL. (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46502>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México: Gobierno de México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_010124.pdf
- CEPAL. (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46502>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- De León, M., Martín-Barbero, J., & Rivera, P. (2021). *Complejidad y equidad en la educación: hacia nuevos paradigmas pedagógicos*. México: Editorial Académica Nacional.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento: Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Fraser, N. (2006). *Reinventar la justicia en un mundo globalizado*. <https://newleftreview.es/issues/36/articles/nancy-fraser-reinventar-la-justicia-en-un-mundo-globalizado.pdf>

- . (2023). *Capitalismo caníbal: Qué hacer con este Sistema que Devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Gurr, D. (2025). *Leadership and education: A think-piece on leadership and education*. Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529>
- Hill Collins, P. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. Londres: Sage Publications.
- Ley General de Educación. (2023). *Diario Oficial de la Federación*, México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Matijević, M. V. (2023). Navigating through the substantive equality doctrine. *Pravni život – Legal Life*, 1(1), 45-60. <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2217-28152401089M>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Omodan, B. I. (2023). *Unveiling epistemic injustice in education: A critical analysis of alternative approaches*. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123003042>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certezas: el tiempo, el caos y las leyes de la naturaleza*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought*. OECD-Harvard. <https://www.oecd.org/education/schooling-disrupted-schoolingrethought.htm>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html
- Oliveira, T., & Mendes Pinto, T. (2024). *From epistemic injustice to digital and epistemic sovereignty in Latin America*. *Journal of Digital Social Research*, 6(3), 1-18. <https://publicera.kb.se/jdsr/article/view/33244>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- . (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instrumentsmechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- . (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Hargreaves, A. (2023). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. Alexandria: ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ED616328>

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2023). *Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across schools*. Routledge. <https://www.ascd.org/books/well-being-in-schools?variant=122025>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2022). *La mejora de la escuela desde una perspectiva de justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Odora Hoppers, C. A. (2021). *Research on Indigenous Knowledge Systems: The search for cognitive justice*. *International Journal of Lifelong Education*, 40(4), 310–327. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2021.1966109>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO - Siglo XXI.
- . (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- . (2024). *El futuro comienza ahora: De la pandemia a la utopía* <https://archive.org/details/de-sousa-santos-b-el-futuro-comienza-ahora-de-la-pandemia-a-la-utopia-por-ganz-1912-1/page/n3/mode/2up>
- Santos, B. de S. & Meneses, M. (2024). *Os saberes nascidos na luta. Construindo as epistemologías do sul*. Portugal: EDICÕES 70- Edições Almedina, S.A.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe GEM 2020*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- . (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- . (2025). *Liderazgo en la educación: Liderar por el aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393786>
- Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Perspectivas latinoamericanas*. Bogotá: Instituto Pensar - Universidad Javeriana.
- Webber, C. (ed.) (2023). *Teacher Leadership in International Contexts*. Cham: Springer. https://www.researchgate.net/publication/371723997_Teacher_Leadership_in_International_Contexts